IICA-CIRA

Bogotá

CURSO REGIONAL ANDINO SOBRE INVESTIGACION TEMATICA PARA LA ACCION CULTURAL

22 Feb. Mar. 19/71

DOCUMENTOS SOBRE INVESTIGACION TEMATICA

1. GONCALVES, LUISA, et al. Informe sobre el programa de investigación tematica en su fase de alfabetización, desarrollado en el proyecto Sucre I de INCORA. Bogotá, IICA-CIRA, 1970. Material didactico No. 141. 21 p.

2. DÍAZ, CECILIA y CRUZ, GLORIA. Lecturas sobre investigación tematica. Bogotá, IICA-CIRA, 1969. Material didactico No. 135. 16 p.

3. FIORI, ERNANI MARIA. Aprender a decir su palabra. El metodo de Paulo Freire. Bogotá, IICA-CIRA, 1969. Material didactico No. 65.

4. FIORI, JOSE LUIS, Dialectica y libertad; dos dimensiones de la investigación tematica. Bogotá, IICA-CIRA, 1969. Material didactico No, 66. 8 p.

5. _____. La alfabetización de adultos. Bogotá, IICA-CIRA, 1969. Material didactico No. 63. 10 p.

6. _____. La concepción bancaria de la educación y la deshumanización; la concepción problematizadora de la educación. IICA-CIRA, Bogotá, 1969. Material didactico No. 67. 10 p.

7. _____. Extensión o comunicación. Bogotá, IICA-CIRA, 1969 Material didactico No, 160. 35 p.

8. _____. Investigación y metodología de la investigación tema generador " Reducción y codificación tematicas. Bogotá IICA-CIRA, 1969. Material didactico No. 117. 25 p.

9. _____. El movimiento dialectico de la acción cultural. Cap.II Bogotá, IICA-CIRA, 1970. Miscelaneo. 19 p.

10. _____. Las teorias de acción implicitas en el dialogo y el antidialogo. Bogotá, IICA-CIRA, 1968 Miscelaneo. 35 p.

11. FRIEDRICH, ODILIO A. El papel de la extensión agrícola en los procesos de reforma agraria. Bogotá, IICA-CIRA, 1971 Material didactico No, 165. 34 p.

12. GONZALEZ R.,ALBERTO. Consideraciones acerca del método Freire Bogotá, IICA-CIRA, 1970. Material didactico No. 133. 30 p.

13. HUMBERMAN, LEO. Cómo difundir la palabra. Bogotá, IICA-CIRA 7 p.

14. LÓPEZ M.,JULIO, FRIEDRICH, ODILIO. Algunos conceptos basicos sobre asistencia tecnica. Bogotá, IICA-CIRA, 1970. Material didactico No.140. 14 p.

15. MARTINEZ, MARIA EUGENIA, REYES, VICTOR. Investigación tematica en el Cauca. Informe preliminar. Bogotá, IICA-CIRA,1970 Material didactico No. 133. 30 p.

16. MELLADO, JORGE. Consideraciones sobre la alfabetización funcional. Bogotá, IICA-CIRA, 1971. Material didactico No. 161. 14 p.

17. _____, y VILLEGAS, SERGIO. Reflexiones acerca de la programación de la alfabetización de adultos con el método psicosocial. Bogotá, IICA-CIRA, 1971. Material didactico No. 166. 21 p.

18. PINTO, JOAO BOSCO. Educación liberadora; supuesto teorico. Bogotá, IICS-CIRA, 1970. Miscelaneo. 33 p.

19. _____. Metodología de la investigación tematica. Bogotá IICA-CIRA, 1969. Material didactico No. 101. 6 p.

20. _____. ANGEL, MIGUEL A.,REYES, VICTOR. Metodología de la investigación tematica, supuestos teoricos y desarrollo. Bogotá, IICA-CIRA, 1970. Material didactico No. 147. 23 p.

21. _____._____. Guía para el alfabetizador. Santiago, I-ICIRA, 1969. 44p.

22. _____. Guía de observación dirigida. Bogotá, IICA-CIRA, 22 p.

23. SANDERS, C.THOMAS. El método de Paulo Freire; alfabetizacion y consientización. Bogotá, IICA-CIRA, 1969. Material didactico No. 107. 13 p.

24. SANTANNA, SILVIO. Una experiencia de concientización con: M.I.J.A.R.C. Bogotá, IICA-CIRA, 1970. Material didactico No.152. 29 p.

CURSO DE INVESTIGACION TEMATICA

IICA-CIRA

1971

COMO DIFUNDIR LA PALABRA

POR LEO HUMBERMAN

HACIA EL FINAL DE LOS AÑOS TREINTA PARTICIPÉ EN UN CURSO DE EDUCACIÓN PARA SINDICALISTAS. QUE AQUELLOS OBREROS TENÍAN DESEOS DE APRENDER ERA EVIDENTE EN EL HECHO DE QUE SE HABÍAN MATRICULADO EN UN CURSO QUE SE EFECTUABA EN LA NOCHE, DESPUÉS DE REALIZAR ELLOS UN DÍA DE TRABAJO. QUE EL PROFESOR SABÍA SU MATERIA ERA OSTENSIBLE EN EL BRILLO DE SU CONFERENCIA. QUE LA COMBINACIÓN DEL DESEO DE LOS ESTUDIANTES Y EL DOMINIO DEL TEMA POR PARTE DEL PROFESOR NO RESULTARA EN APRENDIZAJE RESULTA MANIFIESTO EN EL HECHO DE QUE ANTES DE QUE LA HORA TERMINARA, VARIOS MIEMBROS DEL CURSO SE HABÍAN DORMIDO; ESTO TAMBIÉN SE HIZO NOTORIO EN LA DISMINUCIÓN DE LA ASISTENCIA; A LA CLASE SIGUIENTE NO ASISTIERON SINO LA MITAD DE LOS ESTUDIANTES Y A LA TERCERA LECCIÓN NO SE PRESENTÓ MÁS QUE LA CUARTA PARTE DE LOS QUE SE HABÍAN INSCRITO.

ESTA HA SIDO, MÁS O MENOS, LA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN IMPARTIDA POR LOS SINDICATOS DE LOS ESTADOS UNIDOS. LOS FUNCIONARIOS SINDICALES, ACOSADOS POR LAS PETICIONES DEL RESPONSABLE DE EDUCACIÓN PARA QUE SE APROPIEN LAS PEQUEÑAS SUMAS NECESARIAS PARA LOS CURSOS SINDICALES, A LA POSTRE LAS CONCEDEN, ASÍ SEA DE MALA GANA. Y LAS CLASES SE EFECTÚAN PERO RESULTAN UN FRACASO. LOS FUNCIONARIOS SINDICALES DECLARAN ENTONCES TRIUNFALMENTE " NO VE ? LOS OBREROS NO QUIEREN ESTUDIAR". EL PROFESOR, ENTRISTECIDO POR SU EXPERIENCIA, LE DA LA RAZÓN. PERO LA CONCLUSIÓN ES TOTALMENTE FALSA: NO SE TRATA DE QUE LOS OBREROS NO QUIERAN APRENDER, ESTO SOLO OCURRE MUY POCAS VECES. LA CAUSA DEL FRACASO CONSISTE EN QUE EL PROFESOR NO SABE ENSEÑAR.

ESTA EXPERIENCIA NO ES EXCLUSIVA DE LOS CURSOS SINDICALES, ASÍ LES SUCEDE TAMBIÉN A LOS GRUPOS RADICALES. Y ASÍ TAMBIÉN OCURRE EN LOS PAÍSES SUBDESARROLLADOS DONDE EL ARDON REVOLUCIONARIO LLENA NUEVOS SALONES CON OBREROS Y CAMPESINOS ENTUSIASTAS, SALONES QUE CON LA MISMA RAPIDEZ, SON DESOCUPADOS POR MALOS PROFESORES.

ESTO NO DEBERÍA SER ASÍ. LOS OBREROS Y LOS CAMPESINOS; NO IMPORTA CUAN REDUCIDO HAYA SIDO SU PREVIO ACCESO A LA EDUCACIÓN, PERSISTIRÁN EN EL CURSO Y APRENDERÁN CON LA CONDICIÓN DE QUE LA ENSEÑANZA QUE RECIBAN SEA BUENA.

CUÁN ES LA FORMA DE ENSEÑAR ? QUÉ FUE LO QUE HIZO MAL EL PROFESOR DEL CURSO SINDICAL ? HABÍA HABLADO UNOS DIEZ MINUTOS CUANDO UN ESTUDIANTE LEVANTÓ LA MANO E HIZO UNA PREGUNTA, ERA UNA PREGUNTA INTELIGENTE. EL PROFESOR SE DEBERÍA HABER SENTIDO ORGULLOSO, PUES HABÍA DICHO ALGO QUE HABÍA ESTIMULADO A PENSAR A UNO DE SUS OYENTES. DEBERÍA HABER SENTIDO EL DESEO DE ABRAZAR AL ESTUDIANTE, PERO, POR EL CONTRARIO, SE SINTIÓ MOLESTO. EL SUAVE DISCURRIR DE SU CONFERENCIA CUIDADOSAMENTE PREPARADA HABÍA SIDO INTERRUMPIDA Y EN CONSECUENCIA, CALLÓ AL ESTUDIANTE CON EL CONSABIDO " ESO LO VEREMOS MÁS ADELANTE".

***

SU ERROR SE HALLA EN ESTAR PREOCUPADO ÚNICAMENTE DEL TEMA DE LA CLASE; SU PREOCUPACIÓN DEBERÍA HABER SIDO LOS ESTUDIANTES. EL ERA UN CONFERENCIANTE, NO UN MAESTRO. EL CONFERENCIANTE ENSEÑA UNA MATERIA; EL MAESTRO ENSEÑA A PERSONAS. LA DIFERENCIA ES VITAL.

ES OBVIO QUE, DONDE LAS CLASES SON MUY GRANDES Y EL PROFESOR SE ENCUENTRA FRENTE A TAN ELEVADO NÚMERO DE ROSTROS QUE NO ES POSIBLE QUE LOS CONOZCA COMO SERES HUMANOS INDIVIDUALES, NO ES POSIBLE UNA BUENA ENSEÑANZA SEGÚN MI DEFINICIÓN. EN ESTE CASO, EL PROFESOR CUMPLE BIEN CON SU TAREA SI DOMINA LA MATERIA Y LA PRESENTA EN LA FORMA MÁS VIVA Y POSIBLE. PERO EN AQUEL CURSO SINDICAL NO HABÍA SINO 17 ALUMNOS Y EN UNA CLASE DE ESE TAMAÑO (HASTA UN LÍMITE DE 25) ES FÁCIL QUE EL MAESTRO LLEGUE A CONOCER A SUS ESTUDIANTES EN CUANTO A SERES HUMANOS INDIVIDUALES CON DIFERENTES ANTECEDENTES Y ES POSIBLE IMPARTIR BUENA ENSEÑANZA.

RESULTA POSIBLE PORQUE EL PROFESOR PUEDE BASAR SU LECCIÓN EN LOS ANTECEDENTES Y LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES Y, MEDIANTE HÁBILES PREGUNTAS, CONSEGUIR QUE ESTOS PARTICIPEN EN EL PROCESO DEL APRENDIZAJE. LA MATERIA DE ESTUDIO YA NO ES ENTONCES UN FIN EN SI MISMA, SINO UN VEHÍCULO PARA HACER QUE LOS ESTUDIANTES PIENSEN, PARA DARLES LOS INSTRUMENTOS PARA COMPRENDER EL MUNDO Y SU POSICIÓN DENTRO DE ÉL.

DE LA SALA DE CONFERENCIAS, LOS ESTUDIANTES SALEN CON UN VOLUMEN DE INFORMACIÓN; DE UNA BUENA DISCUSIÓN EN CLASE, EN LA QUE HAN PARTICIPADO ACTIVAMENTE PORQUE EL TEMA DE ELLA ESTÁ LIGADO A SUS EXPERIENCIAS, LOS ESTUDIANTES SALEN CON UN PUNTO DE VISTA ANALÍTICO PARA ACERCARSE A LOS PROBLEMAS, CON UNA COMPRENSIÓN DE LAS FUERZAS SUBYACENTES.

EL TEMA DE LA PRIMERA LECCIÓN EN EL CURSO SINDICAL REFERIDO ERA UNA INTRODUCCIÓN AL SISTEMA CAPITALISTA. COMO DIJE ATRÁS, EL PROFESOR DIO UNA BRILLANTE CONFERENCIA QUE COMENZÓ CON EL FEUDALISMO, EL PASO AL CAPITALISMO, PALABRAS DE CARLOS MARX, LA EXPLOTACIÓN DE LA CLASE OBRERA Y TODO LO DEMÁS. PERO NO ESTABA ENSEÑANDO, ESTABA CONTANDO, ESTABA CONTÁNDOLE A LA CLASE OBRERA CON PALABRAS LO QUE ESTA HABÍA EXPERIMENTADO EN LA VIDA, EN LUGAR DE LLEGAR PARTIENDO DE TAL EXPERIENCIA, AL ANÁLISIS QUE ÉL QUERÍA QUE LOS ESTUDIANTES HICIERAN.

A CONTINUACIÓN SIGUE UN RESUMEN DE LA FORMA EN QUE SE ENSEÑÓ LA MISMA MATERIA A UN GRUPO DE SINDICALISTAS EN UNA ESCUELA DE VERANO PARA OBREROS. DEBE NOTARSE EN QUE EN ESTA CLASE Y EN LAS QUE SIGUIERON, NADIE SE DURMIÓ, TANTO LOS ESTUDIANTES COMO EL MAESTRO DISFRUTARON DE LA VIVA DISCUSIÓN, LOS ESTUDIANTES SE ENTUSIASMARON CON LA ESCUELA Y LOS EXÁMENES DEMOSTRARON QUE LOS ALUMNOS HABÍAN APRENDIDO DE VERDAD LO QUE SE LES HABÍA ENSEÑADO.

NO SE DISPONE DE CINTA MAGNETOFÓNICA Y POR LO TANTO DEBE TENERSE EN CUENTA QUE LAS PREGUNTAS Y RESPUESTAS SON SOLO UN FRAGMENTO DE LA TOTALIDAD DE LO OCURRIDO Y EN LA CLASE, ENUMERADAS SOLO PARA MOSTRAR EL MÉTODO, PARA OFRECER UNA MUESTRA DEL TONO DE LA DISCUSIÓN, PARA CLARIFICAR LA TÉCNICA.

***

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿ DÓNDE TRABAJA USTED ?	* LOS ESTUDIANTES DAN LOS NOMBRES DE LAS EMPRESAS EN QUE TRABAJAN. (ESTA PREGUNTA SIRVE EL PROPÓSITO ADICIONAL DE AYUDAR AL PROFESOR A LLEGAR A CONOCER A SUS DISCÍPULOS Y A QUE ESTOS SE CONOZCAN ENTRE SÍ DESDE LA PRIMERA REUNIÓN).
¿ POR QUÉ TRABAJAN USTEDES ?	* TENGO QUE TRABAJAR PARA PODER VIVIR. * NO SE PUEDE COMER SIN TRABAJAR. * UNO TIENE QUE CONSEGUIR PLATA CADA SEMANA PARA PAGAR EL ARRIENDO.
¿ EL DUEÑO DE LA FÁBRICA TRABAJA JUNTO CON USTEDES ?	* (RISAS) ESE SI SERÍA EL DÍA ! * YO NUNCA LO HE VISTO. * LA PLANTA DONDE TRABAJO ES DE UNA GRAN EMPRESA.
¿ HAN VISTO USTEDES A LOS ACCIONISTAS ? DE LA EMPRESA TRABAJAR EN LA PLANTA ?	* NO, ELLOS NO TRABAJAN ALLÁ. * NATURALMENTE QUE NO.
PERO TODOS USTEDES ESTUVIERON DE ACUERDO EN QUE UNO TIENE QUE TRABAJAR PARA PODER VIVIR; AHORA USTEDES ME DICEN QUE HAY ALGUNAS PERSONAS QUE VIVEN SIN TRABAJAR, CÓMO ES ESO ?	* ELLOS NO TIENEN QUE TRABAJAR PORQUE SON DUEÑOS DE LA FÁBRICA. * ELLOS SACAN LAS GANANCIAS DEL NEGOCIO.
ENTONCES HAY DOS GRUPOS DE GENTE EN NUESTRA SOCIEDAD. UN GRUPO, AL QUE PERTENECEN USTEDES, VIVE DE .. .. ?	* TRABAJAR
Y EL OTRO GRUPO, AL QUE PERTENECEN LOS QUE LOS EMPLEAN A USTEDES, VIVE DE .....?	* SER PROPIETARIO.

(EL PROFESOR ESCRIBE EN EL TABLERO)

2 GRUPOS

OBREROS : VIVEN DEL TRABAJO

PATRONOS : VIVEN DE LA PROPIEDAD

***

USTEDES HAN TRABAJADO SIEMPRE ?

* SÍ
* YO ESTUVE SIN TRABAJO UNA VEZ CINCO MESES.
* MI FÁBRICA ESTUVO CERRADA UN AÑO DURANTE LA CRISIS.

MARÍA DICE QUE SU FÁBRICA ESTUVO CERRADA UN AÑO.
PERO ELLA TRABAJA EN UNA FÁBRICA TEXTIL. LA GENTE NO NECESITABA LAS CAMISAS QUE PRODUCE ESA FÁBRICA ?
Y LA FÁBRICA DE NEVERAS DE ENRIQUE, QUE, NOS DICE, ESTUVO CERRADA CINCO MESES, ES QUE LA GENTE NO NECESITABA MÁS NEVERAS ?

* CLARO, LA GENTE NECESITABA CAMISAS, PERO NO TENÍA CON QUÉ PAGARLAS PORQUE NO TENÍA PLATA, DE MODO QUE EL PATRONO TUVO QUE CERRAR LA FÁBRICA.
* CUANDO EL PATRONO DE ENRIQUE NO PUDO VENDER LAS NEVERAS, CERRÓ LA FÁBRICA.
* SI YO ESTUVIERA EN EL CASO DE ÉL HABRÍA HECHO LO MISMO. EL TIENE QUE HACER GANANCIAS O SE QUIEBRA.

QUIERE DECIR USTED QUE, AUNQUE HAYA GENTE QUE NECESITA CAMISAS Y NEVERAS, A MENOS QUE EL DUEÑO HAGA GANANCIAS, EL DUEÑO DEBE CERRAR ?

* SI, ÉL HACE NEGOCIOS PARA GANAR DINERO.
* SI NO GANA DINERO, CIERRA LA FÁBRICA.
* NO IMPORTA SI ES BUENA PERSONA O MALA PERSONA, SI NO HACE GANANCIA, TIENE QUE CERRAR.

LO QUE USTEDES ESTÁN DICIENDO ES ENTONCES QUE, EN NUESTRO SISTEMA DE PRODUCCIÓN, SOLAMENTE SE PRODUCIRÁN ARTÍCULOS SI HAY GANANCIA ?
HA SIDO SIEMPRE ASÍ ?

* CREO QUE SÍ.
* NO HUBO UN TIEMPO EN QUE LA GENTE HACÍA ELLA MISMA LO QUE NECESITABA, CUANDO LO NECESITABA.

¿ POR QUÉ AHORA NO HACEN POR SÍ MISMOS CAMISAS, NEVERAS, LAVADORAS, AUTOMÓVILES ?

* NO TIENEN PLATA.
* SE NECESITAN FÁBRICAS Y MATERIAS PRIMAS Y EQUIPOS COSTOSOS PARA HACER LAS COSAS QUE LA GENTE REQUIERE EN ESTOS TIEMPOS.

RESUMAMOS LO QUE HEMOS DISCUTIDO HASTA AHORA. USTEDES DICEN QUE EN NUESTRO SISTEMA DE PRODUCCIÓN HAY DOS GRUPOS (EL PROFESOR SEÑALA EL TABLERO) :

***

OBREROS : VIVEN DEL TRABAJO

PATRONOS : VIVEN DE LA PROPIEDAD

LOS PATRONOS VIVEN DE LA PROPIEDAD (EL PROFESOR ESCRIBE EN EL TABLERO). LOS PATRONOS SON DUEÑOS DE:

LAS FÁBRICAS
EQUIPO, MAQUINARIA
MATERIAS PRIMAS

MEDIOS DE PRODUCCIÓN

LOS PATRONOS SON DUEÑOS DE LO QUE ES NECESARIO PARA PRODUCIR LOS ARTÍCULOS EN NUESTRA SOCIEDAD. ESTE SISTEMA DE PRODUCCIÓN SE LLAMA (EL PROFESOR ESCRIBE EN EL TABLERO)

CAPITALISMO

OBJETO: NO LA PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS SEGÚN LA NECESIDAD

SINO

PARA HACER UNA GANANCIA

AHORA CONTINUEMOS. LOS DUEÑOS DE LOS MEDIOS DE PRODUCCIÓN, LOS PATRONOS, SON TAMBIÉN LLAMADOS CAPITALISTAS. CUÁL DE LOS DOS GRUPOS, LOS OBREROS O LOS CAPITALISTAS, TIENE MÁS PODER ? POR QUÉ ?

* LOS PATRONOS TIENEN MÁS PODER PORQUE TIENEN MÁS DINERO.
* LOS PATRONOS TIENEN MÁS PODER PORQUE SINO LE DAN TRABAJO A UNO, UNO NO TIENE CON QUE PAGAR SUS GASTOS.
* LOS CAPITALISTAS SON LOS QUE TIENEN MÁS PODER PORQUE SI UNO NO TRABAJA SE MUERE DE HAMBRE Y SI ELLOS NO TRABAJAN, TIENEN BASTANTE DINERO CON QUE VIVIR.

¿ QUÉ ES LO QUE LES DA MÁS PODER ?

* ELLOS SON PROPIETARIOS DE LOS MEDIOS DE PRODUCCIÓN.

¿ QUÉ GRUPO TIENE MÁS PODER EN EL GOBIERNO ?
PERMÍTAME RESPONDER A ESTA PREGUNTA LEYENDO UNA CITA DE UN LIBRO ESCRITO HACE MUCHO TIEMPO:
"LOS HECHOS DE LA SITUACIÓN EQUIVALEN A ESTO: UN GRUPO COMPARATIVAMENTE PEQUEÑO DE PERSONAS CONTROLAN LAS MATERIAS PRIMAS DE ESTE PAÍS; UN GRUPO COMPARATIVAMENTE PEQUEÑO DE PERSONAS CONTROLA EL PODER HIDRÁULICO.... EL MISMO NÚMERO DE PERSONAS CONTROLA AMPLIAMENTE LOS FERROCARRILES MEDIANTE ACUERDOS FRA-

***

GUADOS ENTRE ELLOS, CONTROLAN LOS PRECIOS Y EL MISMO GRUPO DE PERSONAS CONTROLA LOS GRANDES CRÉDITOS DEL PAÍS .... LOS AMOS DEL GOBIERNO DE LOS ESTADOS UNIDOS SON CONJUNTAMENTE LOS CAPITALISTAS Y LOS INDUSTRIALES DE LOS ESTADOS UNIDOS."

EL HOMBRE QUE ESCRIBIÓ ESTO ESTABA EN POSICIÓN DE SABER POR QUÉ ESTADOS UNIDOS CUANDO LOS FIRMÓ. SU NOMBRE ERA WOODROW WILSON.

EN NUESTRA PRÓXIMA LECCIÓN DISCUTIREMOS QUE PUEDE HACER LA CLASE OBRERA PARA DEFENDERSE DEL PODER DE LA CLASE CAPITALISTA.

EN ESTA LECCIÓN SE VE CLARAMENTE QUE UNA DISCUSIÓN NO QUIERE DECIR SIMPLEMENTE UNA CONVERSACIÓN SIN OBJETIVO QUE CONDUZCA AQUÍ, ALLÁ A CUALQUIER PARTE. EL BUEN PROFESOR TIENE QUE CONOCER LA MATERIA TAN BIEN COMO EL CONFERENCISTA; TIENE QUE TENER EL MISMO DOMINIO DE SU TEMA PERO, ADEMÁS, TIENE QUE PENSAR SOBRE LA MEJOR MANERA DE PRESENTARLO EN TÉRMINOS DE LA EXPERIENCIA DE SUS DISCÍPULOS. ES INDISPENSABLE QUE TENGA UN PLAN DE LA LECCIÓN. ESTO NO SIGNIFICA UNA ADHESIÓN TAN ESTRICTA A SU PLAN QUE LE IMPIDA TOMAR RÁPIDAMENTE Y DESARROLLAR UNO U OTRO PUNTO INTERESANTE QUE SURJA DE LA INQUIETUD DE LOS ESTUDIANTES, PERO SIGNIFICA QUE NO DEBE SER DISPERSADO INDEFINIDAMENTE. SU LECCIÓN TIENE QUE TENER EN COMIENZO, UNA PARTE INTERMEDIA Y UN FINAL. TIENE QUE SABER, ANTES DEL COMIENZO DE LA DISCUSIÓN, LOS PUNTOS BÁSICOS QUE VA A EXPLICAR Y DEBE LOGRARLO.

UN PUNTO CLAVE DE TENER PRESENTE ES QUE NUNCA SE DEBE PERMITIR QUE LA DISCUSIÓN SE CONVIERTA EN UN DIÁLOGO ENTRE EL PROFESOR Y UN ESTUDIANTE, DEJANDO A LOS DEMÁS ESTUDIANTES CON LA SENSACIÓN DE QUE NECESITAN PONER ATENCIÓN SINO CUANDO SE LES HAGA DIRECTAMENTE UNA PREGUNTA. CADA ESTUDIANTE DEBE ATENDER CUIDADOSAMENTE A LAS RESPUESTAS DE LOS DEMÁS ESTUDIANTES LO MISMO QUE A LAS PREGUNTAS DEL MAESTRO. HAY TÉCNICAS PARA ESTABLECER ESTA PERMANENTE PARTICIPACIÓN. "ESTÁ USTED DE ACUERDO CON LO QUE JUAN ACABA DE DECIR, FELIPE ? NO ? ENTONCES CUÁL ES SU RESPUESTA A LA PREGUNTA ?

UN PUNTO CLAVE DE TENER PRESENTE ES QUE NUNCA SE DEBE PERMITIR QUE LA DISCUSIÓN SE CONVIERTA EN UN DIÁLOGO ENTRE EL PROFESOR Y UN ESTUDIANTE, DEJANDO A LOS DEMÁS ESTUDIANTES CON LA SENSACIÓN DE QUE NECESITAN PONER ATENCIÓN SINO CUANDO SE LES HAGA DIRECTAMENTE UNA PREGUNTA. CADA ESTUDIANTE DEBE ATENDER CUIDADOSAMENTE A LAS RESPUESTAS DE LOS DEMÁS ESTUDIANTES LO MISMO QUE A LAS PREGUNTAS DEL MAESTRO. HAY TÉCNICAS PARA ESTABLECER ESTA PERMANENTE PARTICIPACIÓN. "ESTÁ USTED DE ACUERDO CON LO QUE JUAN ACABA DE DECIR, FELIPE? NO ? ENTONCES CUÁL ES SU RESPUESTA A LA PREGUNTA ?

***

EN RELACIÓN CON ESTO, EL BUEN PROFESOR NUNCA COMETE EL ERROR DE PREGUNTAR EN ORDEN A LOS ESTUDIANTES. CUANDO LA PRIMERA PREGUNTA SE LE HACE AL ESTUDIANTE A, LA SIGUIENTE AL ESTUDIANTE B Y LA TERCERA AL ESTUDIANTE C, EL ESTUDIANTE Z NO TIENE NECESIDAD DE ESTAR ATENTO PORQUE SABE PRECISAMENTE CUANDO SERÁ INVITADO A PARTICIPAR LA DISCUSIÓN HASTA QUE LLEGUE ESE MOMENTO, PUEDE RESULTARLE SIN INTERÉS.

HAY OTRA RAZÓN AÚN MÁS IMPORTANTE PARA DIRIGIRSE A LOS ESTUDIANTES SEGÚN UN ORDEN ESTABLECIDO. EL BUEN PROFESOR SE PREOCUPA MENOS DE LA MATERIA QUE DE LAS PERSONAS A QUIENES ENSEÑA. QUIERE QUE APRENDAN A PENSAR. SI PERMANECE ALERTA Y HA EFECTUADO BIEN SU TRABAJO, TODOS LOS ESTUDIANTES HABRÁN PARTICIPADO EN LA DISCUSIÓN ANTES DE QUE ESTA HAYA CONCLUÍDO Y SE HABRÁ ENTERADO DE LA FORMACIÓN Y CAPACIDAD DE LOS ESTUDIANTES MENOS CAPACES - ES IMPORTANTE QUE ESTOS TENGAN LA SENSACIÓN DE SUS LOGROS Y LAS PREGUNTAS MÁS DIFÍCILES Y SUTILES SERÁN PLANTEADAS A LOS ESTUDIANTES MÁS BRILLANTES A LOS CUALES SE LES EXIGIRÁ EL MÁXIMO O PERDERÁN INTERÉS.

UN BUEN MAESTRO NUNCA DA UNA LECCIÓN SIN UTILIZAR EL TABLERO Y DEBE INSISTIR EN QUE LOS PUNTOS BÁSICOS QUE ESCRIBA EN EL TABLERO, SEAN ANOTADOS POR LOS ESTUDIANTES EN UN CUADERNO, JUNTO CON LAS DEMÁS NOTAS QUE ELLOS MISMOS QUIERAN ANOTAR. HAY UNA BUENA RAZÓN PARA EL TABLERO Y LOS APUNTES: UNAS PERSONAS APRENDEN OYENDO; OTRAS PERSONAS APRENDEN VIENDO Y OTRAS SOLO APRENDEN UTILIZANDO LOS MÚSCULOS; Y CASI TODO EL MUNDO APRENDE MEJOR MEDIANTE UNA COMBINACIÓN DE LOS TRES. ASÍ LA DISCUSIÓN MISMA SERÁ CONVENIENTE PARA LOS QUE APRENDEN OYENDO; LOS APUNTES FUNDAMENTALES ESCRITOS EN EL TABLERO AYUDARÁN A LOS QUE APRENDEN VIENDO Y LA ESCRITURA EN EL CUADERNO FACILITARÁ EL APRENDIZAJE DE LOS QUE NECESITAN EL EMPLEO DE SUS MÚSCULOS.

EL CUADERNO CON LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES DE CADA LECCIÓN LE SERVIRÁ AL ESTUDIANTE PARA REPASAR Y A LOS MÁS BRILLANTES, LES SERVIRÁ COMO INSTRUMENTO DE ENSEÑANZA CUANDO SE LES PRESENTE LA NECESIDAD DE HACERLO. Y YA EXISTE LA NECESIDAD DE MÁS CLASES PARA OBREROS, PARA NUEVOS MIEMBROS DE LOS MOVIMIENTOS RADICALES O REVOLUCIONARIOS Y PARA CAMPESINOS EN LOS PAÍSES SUBDESARROLLADOS.

***

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 67

LA CONCEPCION BANCARIA DE LA EDUCACION Y LA DESHUMANIZACION. LA CONCEPCION PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACION

Por:
Paulo Freire

Bogotá, Mayo 1969
Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc- de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo- Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto delanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica- puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

LA CONCEPCION "BANCARIA" DE LA EDUCACION Y LA DESHUMANIZACION
LA CONCEPCION PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACION Y LA HUMANIZACION

Presupuesto - Crítica

Paulo Freire

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 nos remita a un análisis, aunque somero, del hombre.

Qué es el hombre, cuál sea su posición en el mundo, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietamos a propósito de la educación. Si esta inquietud, en sí, 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 de hombre y de mundo. No hay en este sentido una educación neutra. Si, para unos, el hombre es un ser de la adaptación al mundo, (tomándose el mundo no sólo en sentido natural, sino estructural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino. Si lo miramos como una "cosa", nuestra acción educativa se procesa en términos mecanicistas, de lo que resulta cada vez una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

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

Lo propio del hombre, su "posición fundamental", como dice Marcel, es la de un ser en situación - "situado y fechado". Un ser engarzapado 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 <u>en</u> él sino <u>con</u> él. Estar <u>con</u>, es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es

---

* 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.

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. Más aún: el hombre es 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 los transformaran 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 los transforman, son relamente sujetos. En la medida en que los que están prohibidos de ser, son "seres para otro", quienes así lo prohiben son falsos "seres para si". No pueden por ello ser auténticos sujetos. Nadie es si prohibe que los otros sean.

Esta es una exigencia radical del hombre como un ser inconcluso: no poder ser si los otros también no son. Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión (lo que no pasa con los "seres en 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. Hombre y mundo: mundo y hombre, "cuerpo consciente", están en constante interacción, el uno implicando al otro. Solamente así, es posible ver ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos.

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

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

El sujeto de la búsqueda es el hombre mismo que la hace. Esto significa, por ejemplo, que no me es posible, en una perspectiva humanista, "entrar" en el ser de mi esposa para hacer el movimiento que le 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 deba ser. La amo como es, en su inconclusión, en su búsqueda, en su vocación de ser, o no la amo. Si la domino y me gusta dominarla; si ella es dominada y le gusta serlo, no hay, en nuestras relaciones, amor, sino patología de amor: 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 búsquedas 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 a si mismos, negando 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 prohiben que busquen. 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 va más allá, a no ser de su acá. La propia "intencionalidad transcendental", que implica la conciencia del allá límite, sólo se explica en la medida en que, para el hombre, su contexto, su aquí y su ahora, no son círculos cerrados en que se encuentre. Pero, para sobrepasarlos, es necesario que esté en ellos y de ellos sea consciente. No podría trascender su aquí y su ahora si ellos no constituyeran el punto de partida de ese sobrepasar.

En este sentido, cuanto más conozca, críticamente, las condiciones concretas, objetivas, de su aquí y de su ahora -de su realidad- más podrá realizar la búsqueda con la transformación de la realidad. Precisamente porque, si su posición fundamental, 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, el ser menos. Ambas, humanización y deshumanización, son

posibilidades históricas del hombre como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión. Solamente la primera, sin embargo, constituye su verdadera vocación. La segunda, por el contrario, es la distorsión de 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". Aun 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 sucintamente, estas dos posiciones educativas; una, la que respeta al hombre como persona; la otra, la que lo hace "cosa".

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

De ahora en adelante, a esta visión la llamaremos concepción "bancaria" de la educación, 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 enfatizarla, no puede servir a no ser a la "domesticación" del hombre.

De la no superación de esta contradicción, resulta:

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

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

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

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

e. que el educador elige el contenido de los programas; el educando 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 conocer fuera resultado de un acto pasivo de recibir donaciones o imposiciones de otros.

Esta falsa concepción de la educación, que hace pasivo al educando y lo adapta, reposa en una también falsa concepción del hombre. Una distorsionada concepción de su conciencia. Para la concepción "bancaria", la conciencia del hombre es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo que se van transformando en contenidos de conciencia. Esta concepción mecaniscista 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 de mundo.

Pero, si para la concepción "bancaria" la concienda 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 éstos 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 praxis. Inmoviliza lo dinámico. Transforma lo que está siendo en lo que es y así mata la vida. De esta forma, no puede esconder su ostensiva marca necrófila.

La concepción humanista y liberadora de la educación, por el contrario, jamás dicotomiza el hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en la realidad permanentemente cambiante. No sólo respeta la vocación ontológica del hombre de ser más, 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 histórico-sociológicos. Sabe que no hay saber sin la búsqueda inquieta, sin la aventura del riesgo de crear. Reconoce que el hombre se hace hombre en la medida en que, en el proceso de su hominización hacia su humanización, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de, desprendiéndose de él, quedar en él y con él, y objetivándolo, transformarlo. Sabe que es precisamente porque puede admirar al mundo 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 humanista, que rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos aislados de la realidad, se realiza a través de una constante problematización del hombre-mundo. Su quehacer es problematizador, jamás disertador o depositador.

Así como la concepción recién criticada, en algunos de sus ángulos, no puede operar la superación de la contradicción educador-educando, la concepción humanista parte de la necesidad de hacerlo. Y esta necesidad se le impone en la razón misma en que encara 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, existencia la esencia fenómenica 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:

a. que nadie educa a nadie;
b. que nadie tampoco se educa solo;
c. que los hombres se educan entre si, 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 realizad 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, - intentio, intendere - de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia de. Aún cuando la conciencia realiza la vuelta sobre si misma, "algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad" (Jaspers) sigue conciencia de. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma. En la "retroflexión", en que la conciencia se intenciona a sí misma, el yo "es uno y es doble". No deja de ser un yo para ser una cosa a la cual su conciencia se intencionara. Sigue siendo un yo que se vuelve intencionalmente sobre si, 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. Este 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 percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de su conciencia, que se va criticizando.

Mientras para la concepción "bancaria" lo que importa es depositar informes sin ninguna preocupación 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 todos sus elementos se presentifican a la conciencia como "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.

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No.63

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

Por:
Paulo Freire

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

Bogotá, Marzo 1.969

l Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc-
le la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia
l Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo-
Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano
Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto
elanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica-
uede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

CRITICA DE SU VISION INGENUA:

COMPRENSION DE SU VISION CRITICA

Paulo Freire.

"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". (1)

Dependiendo de la visión que tenga uno del hombre, del mundo, de las relaciones hombre-mundo, hombres-hombres; del concepto de educación, de su "instrumentalidad" y de hasta adonde 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 así mismo en su tentativa de solución.

a. 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 ésta 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, toda vía, como manifestación de la "incapacidad del pueblo", de "su poca inteligencia", de su "innata apatía", de su "flojera".

b. 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 respuestas correctas, propone e intenta necesariamente, soluciones puramente mecanicistas.

La alfabetización, para élla, se reduce al acto mecánico de "depositar"

---

(1) Estas dos cuestiones no fueron propuestas por el Department 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.

en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este depósito, según la concepción ingenua de la alfabetización, es suficiente para que el hombre analfabeto se afirme, ya que "dejó de serlo".

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

De ahí que, para esta visión distorsionada de la palabra, que implica la distorsión del hombre mismo, la alfabetización se transforme en un acto con el cual el alfabetizador va "llenando" a los analfabetos 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 impuestos por el alfabetizador, que es mucho más un mago o hechicero que un educador.

Los silabarios, por buenos que sean, desde el punto de vista no solo 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 éllas 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 éllos -los analfabetos- ir recibiendo aquella "transfusión" alienante de la cual, por éllo mismo, no puede resultar ninguna instrumentalización para la transformación del mundo.

En verdad, qué significación puede tener, para hombres, campesinos o urbanos, que pasan un día duro de trabajo, o más duro aún, sin trabajo, textos como éstos, 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 pueden un campesino o un obrero urbano sacar de positivo para su quehacer en el mundo, para superar el freno al ejercicio pleno de sus derechos de persona con un proceso de alfabetización en el cual se les dice, enfáticamente, que "EL ALA ES DEL AVE" o que "EVA 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, o porque no hay, o porque no puede?

Qué significación puede tener para alguien un texto como este que sigue, y que, además de plantear un pregunta absurda, dá 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 invite al cuervo a posarse en un dedo (1). 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- como el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad, como sujeto de la transformación?

Indudablemente, esta concepción "ingenua" de la alfabetización, 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 constituírse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos.

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

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

---

(1) 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.

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

Es preciso no confundir el "aprendizaje" de la lectura y 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 esta 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 en 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, pués, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también que el 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 la realidad. Y ésto 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 éllos, no como disertación, sino como problematización.

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

Para la visión crítica, advertida en cuanto a los niveles del lenguaje, entre éllos 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 una área y no tenerla en otra y siempre dentro de una misma ciudad.

En la línea de estas reflexiones, obervemos algo más: mientras que en la concepción mecanicista de la alfabetixación 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 así mismo con las palabras creadas redacta textos como los citados, en la concepción crítica, las palabras generadoras -palabras del pueblo- son puestas en situaciones - problemas (co-

dificaciones) como desafíos que exigen respuesta de los alfabetizandos. Y, porque la palabra verdadera es reflexión y acción sobre el mundo. Problematizar la palabra que vino del pueblo es problematizar su relación indiscutible con la realidad. Y ésto 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, ésto 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 si el hombre o los hombres son o no alfabetizados. Pero, si ésto 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 éllos y, casi siempre, contra éllos. Decir la palabra exige, por éllo, un encuentro de los hombres. Este encuentro, que no puede - darse en el aire, sino en el mundo que debe ser transformado, es el diálogo en que la realidad concreta aparece como mediatizadora de los hombres que dialogan. Pero, además de no poder darse sino en el mundo, este encuentro dialógico no puede existenciarse entre contrarios antagónicos. Por esta razón no puede verificarse el diálogo, en la concepción mecanicista de la alfabetización, entre el alfabetizador y el alfabetizando, mientras 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, manteniéndolo en silencio.

Nada, entonces, se puede esperar de una labor como ésta en el sentido de ser el "primer paso que debe dar el individuo para su integración 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 el hombre que no necesita leer" (1), en otras, es el hombre a quien fué negado el derecho de

(1) Vieira Pinto, Alvaro - "Consciência e Realidade Nacional" - Río - 1960. Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB.

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 ésta, 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 o ingenuamente concebidas, para áreas cuya memoria es preponderante o totalmente oral.

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

Esta es la razón de que, solamente a través de una labor concientizadora en que el alfabetizando le sea problematizado el propio analfabetismo como un freno al pleno ejercicio de sus derechos, él podrá percibir que este freno es producto de otros frenos. No será con "EVA VIO LA UVA", con "EL ALA ES DEL AVE", con "desafiarlo" y "problematizarlo" preguntándole si "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 es su capacidad de admirar el mundo, objetivarlo para transformarlo - de ahí que no sea un ser de la adaptación, sino de la transformación - la alfabetización que no estimule cada vez más este poder de admiración del mundo, que no se encauce hacia la demistificación del mundo por su develamiento, 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, sino educador-educando con educando-educador, solamente ésta se instaurará como el "primer paso que debe dar el individuo para su integración a la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos".

Mientras en la concepción criticada, el 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 quehacer - lo que aquí vale a decir - como un ser que, transformando el mundo con su trabajo, crea su mundo. Este mundo creado por la transformación del mundo, que él no ha creado y que constituye su dominio, es el mundo de la historia y el mundo de la cultura.

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

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 ignorancia ni absolutización del saber. Nadie sabe todo, nadie ignora todo.

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

"AHORA 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 por qué se sabia culto, contestó, seguro: "PORQUE TRABAJO Y TRABAJANDO TRANSFORMO AL MUNDO". Esta afirmación, muy común también en Brasil explicita la superación que estos hombres sencillos van haciendo del conocimiento preponderantemente sensible de su presencia en el mundo por la razón de su estar en el mundo, que hace que el hombre sea. Saberse culto porque trabaja y trabajando cambia el mundo y no memorizar que "EL ALA ES DEL AVE" es realmente -este sí- 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.

"DESCUBRO AHORA, dijo otro campesino chileno, al problematizársele el hombre-mundo, QUE NO HAY MUNDO SIN HOMBRES", y, al preguntarle el educador en nueva problematización, si todos los hombres del mundo murieran y quedaran los árboles, los pajaros, los animales, las estrellas, no sería ésto 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 al psicologismo, 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" (1). Desafiada por su situación existencial codificada, esta mujer del pueblo fué capaz, en una especie de "emersión" de su forma de existir, de admirarla y percibirla como una presentificación a su conciencia intencional. Pero, tener presentificada a su conciencia su forma de existir, describirla, significa desvelar su realidad. Significa insertarse en ella, críticamente.

"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, como un problema, empezó el grupo, como siempre ocurre - y nunca el educador - a crear sus palabras. Después que una mujer, juntando TI con TO, dijo TITO, el hombre referido, mirándola emocionado, afirmó: TU JA LE (EN PORTUGUES CORRECTO: TU JA LES, 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 efectivación 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 ha-

---

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

ce 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 texto el objeto de una discusión crítica.

Imaginemos el alcance de una indagación al 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 contrapartida, 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.

* * *

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 117

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

Por:
Paulo Freire

Bogotá, Septiembre 1.969

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc- de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo- Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto delanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica- puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

INVESTIGACION Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION DEL "TEMA GENERADOR"

REDUCCION Y CODIFICACION TEMATICAS

Paulo Freire*

Presentación

Este texto que será discutido por los especialistas que constituirán el equipo de investigación de la 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 se 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 demas como cadáveres. Laboratorios 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 conciente. Y si el hombre es esta conciencia intencionada 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 caracteriza 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 histórico.

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...

---

* Departamento de Planificación y Métodos de Educación Rural, Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), Santiago, Marzo de 1968

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 así mismo y a los otros como una vocación de ser más, éstos no aceptan la adaptación. Y aunque sienta, en torno suyo, la presión de las fuerzas deshumanizantes, luchan contra ellas en favor del hombre-persona* .

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.

Investigación y Metodología de la Investigación del "tema generador".

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**.

---

* Erich Fromm, 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.

** Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron estimuladas en conversación con el Prof. brasilero Ernani María Fiori.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones de tal forma solidaria, 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*.

Pero como acción y reflexión constituyen la praxis, palabra es praxis. De ahí que, decir la palabra auténtica, sea transformar el mundo. La palabra inauténtica, que es el resultado de la dicotomía que sufre en sus elementos constitutivos, no puede transformar la realidad. Así es que, vaciada la palabra de su dimensión de acción, sacrifica automáticamente también la reflexión y la palabra se transforma en palabrería, verbalismo, bla-bla-bla. Por todo esto, alienada y alienante. Es una palabra hueca, de la cual no puede uno esperar la denuncia del mundo, puesto que no hay denuncia sin transformación, ni transformación sin acción.

Si, por el contrario, se enfatiza o se exclusiviza la acción, con perjuicio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Esto es la acción sin la vigilancia de la reflexión. Al minimizar la reflexión, el activismo niega la praxis también e imposibilita el diálogo.

De ahí que cualquiera de estas dicotomías, como cualquiera dicotomía, resulta de un pensar inauténtico y genera un pensar inauténtico.

No hay 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, y a su vez, se vuelve problematizado al sujeto o a los sujetos pronunciates 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 en palabra no es privilegio de algunos hombres, sino 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 él 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.

---

*

Palabra -------- Praxis (a. acción; b. reflexión)

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

Es necesario, para que haya diálogo en esta 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.

---

* "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, sino que somos uno para el otro colaboradores en un estado de reciprocidad a través de un mismo mundo. En el diálogo actual, me libro de mí 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, 1957,

Por otro lado, como ya afirmamos, el silencio no funda el diálogo. Este se impone como el camino por el cual los hombres ganan significacion en cuanto hombres. Por ello, se torna una exigencia existencial. Y si él es el encuentro que solidariza la reflexion y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mudno 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, guerra, polémica, entre sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo, ni con la búsqueda de la verdad, sino que solamente están interesados en la imposición de su verdad. Porque es el dialogo el encuentro de hombres que pronuncian el mundo, no puede haber una donacion 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 diálgo, 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 este también como objeto de su amor. El hecho de ser ambos sujetos del amor, uno del otro, los hace sujetos del acto del amor. De ahí que el verdadero amor no se 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 amororo, es dialógico. Si el amor, es 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 el mundo, si no amo la vida, si no amo el hombre aplastado y vencido, no puedo dialogar.

El amor verdadero no está en la mantención del "STATUS QUO", en el cual se encuentran los hombres deshumanizados, "cosificados", sino en la transformación de las estructuras de la cual resulta quelos 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 alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mi?

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 las 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 afirmoque los campesinos y los obreros son absolutamente ignorantes, incapaces, cómo puedo dialogar con ellos?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres 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 una priori del diálogo. El hombre dialógico tiene fe en el hombre antes de encontrarse con él al frente. Esta, con todo, no es una fe ingénua. El hombre dialógico sabe, porque es crítico, que el poder de hacer, de crear, de transformar es un poder de los hombres y sabe también que los hombres, en situaciones concretas en las cuales quedan alienados, tienen ese poder disminuído.

Esta posibilidad, sin embargo, no mata, en el hombre dialógico, su fe en el hombre. Por el contrario, se le presenta como un desafío al cual debe responder.

Sin esta fe en el hombre, el diálogo es una farsa. En la mejor de las hipótesis se transforma en manipulación disfrazada de paternalismo.

Ahora bien, al basarse en el amor, en la humildad, en la fe en el hombre, en los hombres, el diálogo es una relación horizontal, en la cual la confianza de un polo en el otro es consecuencia lógica.

Sería una contradición si así no fuera. Como también sería contradicción si existiera confianza o interconfianza en la relación antidialógica.

Si, en el diálogo, la fe en el hombre es una apriori, 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 falla es porque fallaron las condiciones antes discutidas.

Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en el hombre no pueden 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 del 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 esta, 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 dicomotiza a sí mismo de la acción. Implica un empaparse constante de temporalidad, a cuyos riesgos no teme. Se opone al pensar ingenuo,

que ve el tiempo histórico como si fuera un peso, como si fuera la cristalización de las experiencias del pasado",* de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien "comportado".

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 el pensar crítico, diria Pierre Furter, "la meta ya no será eliminar los riesgos de la temporalidad, con la adhesión al espacio garantizado, (agarrandose ao espaço garantido) si no 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, sino que se me revela como un campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción"**

Para el pensar ingénuo, la meta está en que el hombre queda 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 si 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 deba 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 debe 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.

---

* Trozo de una carta de un amigo del autor.

** Furter, Pierre - "Educação e vida" - Editora Vozes Limitada, Petrópolis, Río, 1966, pgs. 26-27.

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".*

Simplemente, no podemos llegar a los obreros y a los campesinos, éstos de modo general, inmenso en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se siente más parte que transformadores, para "entregarles conocimientos" o imponerle 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 fuera por un mínimo instante, al hombre en "situación", a quién 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 inteciones. Pero, siempre invasión cultural.

Será, a partir de la situación presente, existencial, concreta, que refleja, el punto 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 que, por ello mismo b 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 plantearsele una 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 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.

---

* Furter, Pierre - op.cit., pp. 165

El papel del educador, por todo ésto, 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 y en la cual están los hombres. Y además ir hacia ésta con los hombres que la viven y no sin éllos, para, juntos, sacar de la realidad que los mediatiza, el contenido programático de la educación.

La fuerte tentación, sin embargo, es la del falso testiminio 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 hablen 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 éllos. Elaborado por éllos 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 superaremos la concepción antidialógica de la educación*.

Sólamente en la realidad mediatizadora, en la conciencia que de élla tengamos, especialistas y pueblo, podremos buscar el contenido programático de la educación que debe ser planteado al pueblo como problema, jamás como temas de

---

* Es importante subrayar que hacemos esta advertencia exclusivamente a aquellos cuya antidialogicidad no tiene otra explicación sino en su equivocación.

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 ésta metodología sea en sí concientizadora. Y, al mismo tiempo que posibilite la aprensión de la temática significativa, profundice la toma de conciencia de los individuos en torno de la misma temática.

De ahí que la propia metodología deba ser pedagógica.

No se trata de mirar a los hombres como el objeto, 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. Cuál 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 élla.

Esta superación origina la conciliación, en el mismo comienzo de la investigación entre investigador y supuesto investigado. Cuanto más los hombres asuman una postura activa en la investigación de su temática, tanto más profundizarán su tema de conciencia en torno de la realidad y, explicitando su temática significativa, se apropiarán de élla. 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 interpenetración 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 temas, sus vinculaciones con otros, su envoltura histórico-cultural, todo ésto 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 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 sirve a élla, tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la expresión. Esto es, tiene que constituírse en la comunicación, en el sentir con una realidad que no puede ser vista mecanicistamente llena de compartimentos, simplistamente 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 comunión de éllos.

Esta comunión, sin embargo, no puede darse cuando algunos prescriben sus finalidad 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 finalidades. Los especialistas y el pueblo, ambos investigadores, se encuentran para una tarea existencial, por éllo, no fría y tecnicista, cual es la de encontrar junto el camino para una acción en la que ambos crezcan y se humanicen, y ésta es la finalidad máxima de la existencia humana: humanizarse.

Es necesario que nos convenzamos que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitas en la temática significativa, o la explicitan, son aspiraciones, finalidades, motivos humanos. Por éllo, no están ahí, en un determinado espacio, como cosas estáticas, petrificadas, sino que

---

*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 les imponen.

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, ésto 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 su 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 ésta. 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 aceptación, 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 dá fuera de los hombres, ni tampoco en el hombre solo, ni en el vacío. Pensar que se dá en los hombres, entre los hombres, referido a una realidad, que no es sólamente geográfica porque, siendo humana, es histórica.

El objetivo fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad; lo que piensan sobre élla, no propiamente para hacer que éllos 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 puede 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, ni para el otro, ni sin el otro. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar. Y, si su pensar es "mágico" o "ingenuo", será pensando su pensar, envuelto en la acción, que él mismo se superará. Y la superación no se dá en el acto de consumir ideas, como intenta la visión ingenua, sino en el de crearlas y transformarlas a través de la inserción en la realidad que mediatiza a los hombres.

La objetividad, insistamos, como exigencia de todo método científico, según la cual, el analista debe acercarse a la realidad para verla como élla es y no como le parezca que deba ser, no se deforma en la metodología que defendemos. Sólamente 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 tiempo-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 élla, actúa sobre élla. Esta reflexión implica, por éllo mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. El hombre <u>es</u> porque <u>está</u> en situación. Y será tanto más, cuanto más piense críticamente su <u>estar</u>. Esta reflexión sobre la situacionalidad es un pensar la propia condición del existir. El "engajamento" * resulta inclusive de ahí. Resulta de la reflexión sobre la situacionalidad. No es por otra razón que el "engajamento" es una auténtica forma de comprometerse. Y es por éllo también que las formas puramente activistas no llegan a caracterizar propiamente el "engajamento". Su carga - la de las formas activistas - preponderantemente emocional les coloca en una órbita de acción sectaria. Sólo existe "engajamento" cuando el hombre, descubriéndose en "situación", se pregunta sobre su situacionalidad. En la medida en que la situacionalidad deja de parecerle una realidad espesa que lo envuelve, alguna cosa más o menos nublada

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

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 élla. Esta emersión le posibilita captar el significado de su momento. Sólamente entonces será capaz de inferferir en él adecuadamente.

Al "emerger" de la situacionalidad, gana de élla una visión crecientemente lúcida. Se prepara así para liberarse de las cadenas en que estaba y de las cuales apenas tenía difusa conciencia. Se capacita para insertarse en la realidad. La inserción es entonces un estado mayor que la situacionalidad. 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 tornan así una sola cosa, o momentos de un mismo proceso.

Al reconocer la interacción hombre-mundo, de la cual resulta la conciencia de éste y la del yo, la concepción problematizadora sitúa el pensar del pueblo, que no puede ser un pensar en el vacío, como núcleo expresivo de su temática. Investigar ese pensar, teniendo al pueblo como sujeto, es ya educar al pueblo y educarse con él.

Mientras que, en la concepción "bancaria" de la educación (antidialógica por excelencia, por éllo no comunicativa) el educador deposita en el educando el contenido programático que él mismo hace; en la educación problematizadora, dialógica por esencia, este contenido, que jamás es depositado, es la expresión de la realidad mediatizadora de los polos educador - educando; educando - educador. Esta es la razón por qué 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, cono problema, no como disertación, a los educandos.

Si la educación problematizadora y de la comunicación, en la etapa de la alfabetización, busca e investiga la "palabra generadora", en la post-alfabetización, busca e investiga el "tema generador".

En 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 investigación.

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

El plan incluiría la alfabetización y la post-alfabetización, dentro de una perspectiva crítica, ésto es, estaría preocupado con ambas etapas como proceso de integración del hombre (lo que no significa su adapatación) 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 *.

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 toda las cosas aparentemente más sin importancia. La forma de ser de las gentes, su modo de conversar, su modo de obrar, su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Va registrando 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 reunirían los miembros del equipo investigador para discutir entre sí sus observaciones. Sólamente en esta especie de seminario uno sabe lo que el otro anotó. En este diálogo en torno de sus anotaciones justificarán las razones por qué éste o aquél hecho, ésta o aquella escena, ésta 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 homogeneizarse en su mirada hacia la realidad.

---

* Es indispensable que el equipo consulte estudios - si los hay - realizados en torno del área.

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 una 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 le 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 sólamente 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 el diálogo, el investigador les hablará, entonces, de la posibilidad de realizar encuentros, no sólamente con éllas, 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 un análisis. La investigación no comienza con la formulación de preguntas establecidas por el investigador, sino con la "descodificación" de la "codificación" de una situación concreta, vivida por los individuos del área.

La tendencia de éstos es, en un primer momento, meramente la de describir la situación. Enseguida, sin embargo, pasan de la descripción de la situación a un análisis de los detalles al cual sigue, finalmente, la crítica de la situación propuesta. Pero, como la situación es existencial, terminan por hacer la crítica de la existencia*.

Durante la discusión, además de la grabación que estará siendo hecha, un

---

* 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 éllas) no llego a percibirlo, mientras vivo. Ahora, al discutir, veo cómo vivo".

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*.

El investigador experimentado, sin embargo, reconocerá puntos de vista que sean más personales o individuales y que, por éllo, 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 éllos 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 sólamente 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, devolvería al grupo la respuesta, en forma de nueva pregunta:

Quién más piensa así?. Por qué?., etc.

De esta manera, estará profundizando la toma de conciencia de la realidad.

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 sólamente es productivo y útil a la nación el borracho que viene volviendo para su casa, después del trabajo, con el cual gana poco, preocu

---

* El equipo de INDAP, de la oficina de educación, empieza algunas investigaciones de este tipo, cuyos resultados serán publicados en su oportunidad.

pado con 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, enfatizados, 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*. Una solución, en el fondo, autodestructiva, necrófila. Por otra, la necesidad de valorizar al que bebe. Era "el único útil a la nación, porque trabajaba, mientras los otros lo que hacían era hablar de la vida ajena". Y, después de la valorización del que bebe, su identificación con él, como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes.

Imaginemos, ahora, lo que podría acontecer con la labor de un educador 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 éllos, no era manifestación de virtud.

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 acción, para la búsqueda de su afirmación como persona. Para su humanización.

Observamos, en una experiencia de la cual participamos en el Nordeste Brasilñeo, en una zona campesina, que durante toda la discusión de una situación de trabajo, la tónica del debate era la reivindicación, no para otra. De vez en cuando, sin embargo, hablaban del riesgo que corrían buscando la unión, "porque ésto, 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 éllos. 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"...

---

* A propósito de la frustración del no poder actuar, ver Fromm, Erich: "El corazón del hombre".

** Niebuhr - "El hombre moral en una sociedad inmoral".

Y ésto 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 élla retiramos el 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 éllos 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 nó, 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 se descubre como un "ser para otro" y, a pesar de ésto, teme constituírse en un "ser para sí".

El investigador, después de aplicar las primeras "codificaciones neutras" a varios grupos y estar en posesión de los resultados de las discusiones, puede elaborar otras codificaciones basadas en los análisis hechos por los individuos. La temática central de estas nuevas codificaciones estaría constituída por trozos de la visión del mundo que está siendo anunciada a esta altura de la investigación.

Vuelve al debate con esta nueva serie de codificaciones, procediendo siempre de la misma forma: problematizando la situación presentada y las respuestas dadas.

El investigador va 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, inclusi

---

* El número de personas que deben participar en los encuentros para la descodificación será estimado en función de la población del área.

ve, de las expresiones del pueblo*.

Esta segunda etapa de la investigación sobrepasa la espera 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, vuelva el investigador a los individuos con quienes trabajó para discutir más profundamente los posibles temas ya esbozados. Esta discusión en torno de los mismos temas que 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 temas, 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 temas emergentes.

Admitamos 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 constituirían ahora un tejido más amplio, Pero, al surgir el nuevo tema asociado al anterior (el tema del desarrollo) cabría una nueva problematización: la de la expresión educación-desarrollo. La discusión de esta problemática podría propiciar a los investigadores, en diálogo, la superación del falso dilema que resulta de la ingenua concepción de la "causalidad circular", que perdiendo la visión de la totalidad, plantea la cuestión del "ciclo vicioso". Somos subdesarrollados porque no tenemos educación; no tenemos educación porque somos 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.

---

* Tuvimos oportunidad de conocer el trabajo realizado por la "Societé de Recherche Economique et Sociologique en Agriculture" - SARES - a través de una conferencia realizada en Santiago por uno de sus miembros, el Sociólogo Francés Noel Cannat, con quien conversamos largamente. Este centro hace investigaciones de actitudes con metodología parecida. Lo importante, en este caso, es que, para los investigadores de la SARES el pueblo no es un nuevo objeto de su investigación.

Preocupación semejante encontramos en los Estados Unidos en profesores con quienes conversamos, entre éllos, los profesores Denis Gouler 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.

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 porque así la educación vendrá como consecuencia, ni en fomentar ésta para que venga aquél. Hay una solidaridad que los liga. El mismo tipo de análisis se aplicaría al problema de la salud. La cuestión 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 élla como una totalidad; como afirmamos, más se van "apropiando" de élla. Por éllo mismo, más se prepararán para insertarse en élla 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 ésto 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 sólamente en élla existen) jamás serían tratado esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigados en la riqueza de su interpenetración con otros aspectos de la realidad, al ser tratados, perdieran está riqueza, agotándose su fuerza y su vitalidad en la estrechez de los especialismos*.

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.

El 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 proyectos, los varios especialistas van haciendo sugerencias que ora se incorporan a la "reducción" en 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 valiosos para la formación de los educadores que trabajarán directamente con el pueblo, en los "círculos de cultura".

En el esfuerzo de reducción de la temática significativa el equipo reconocerá la necesidad de poner o interponer temas fundamentales que, no hayan sido sugeridos por el pueblo, cuando se efectuó la investigación.

La introducción de éstos temas, de necesidad comprobada, responde a la dialogicidad de la educación de la cual hemos hablado tanto. Si la programación educativa es dialógica, al educador profesional le asiste el derecho de participar en élla 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 pueden 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.

---

* Hacemos una distinción entre especialismos y especialidades. Criticamos los primeros.

Una codificación* puede ser simple o compuesta.

En el primer caso, puede usar el canal visual pictórico o gráfico o el canal auditivo o sensible.

En el segundo, pluralidad de canales.

La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no sólamente de la materia que será codificada, sino también de los individuos a quienes se dirige. Si tienen o nó experiencia de lectura.

Después de elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada, se confecciona el material didáctico. Fotografías , diapositivos, "film-streeps", carteles, texto de lectura, etc...

En la confección de este material, el equipo puede elegir algunos temas o aspectos de algunos de éllos, y cuando y donde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas interesados como temas para entrevistas, que serán realizadas con miehros del equipo.

Admitamos, como hipótesis, el tema del desarrollo. El equipo elegiría 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 éllas.

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

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 élla. 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

---

* Codificación
- a) Simple
  - canal visual : pictórico; gráfico
  - canal sensible
  - canal auditivo
- b) Compuesta - simultaneidad de canales

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 revista, de periódicos, de capítulos de libros, empezando por trozos simples.

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

Enseguida, se realizaría el debate sobre el contenido de la lectura.

Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, el debate en torno 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 pgroama 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", puestos en el programa, y su significación.

Los educadores-educandos y los educados-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, unas 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 dela 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: el 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.

LAS TEORIAS DE ACCION IMPLICITAS EN EL DIALOGO Y EL ANTIDIALOGO *

Hemos hablado del diálogo como relación entre sujetos, relación horizontal, negociación de la dominación, que nace y crece en la criticidad; al mismo tiempo describíamos el antidiálogo como el contrario del diálogo: nutrido por la dominación, vertical, ingenuo (no crítico). Estas no son abstracciones desvinculadas de la realidad concreta, ni son categorías morales que se propongan para una acción. En este sentido, nuestra optica no es la de "lo bueno" y "lo malo", lo que "debe ser" y lo que "no debe ser". No, cuando hablamos de diálogo y antidiálogo hacemos referencia a actitudes objetivas que existen al margen de los deseos subjetivos de las personas, actitudes insertadas en la historia y la cultura, inscritas dentro del marco general de un modo de producción y unas relaciones de producción determinadas.

Consideramos el diálogo y el antidiálogo como una contradicción -unidad de contrarios, términos opuestos, y necesarios a la vez, que luchan entre sí- pero como una contradicción superestructural, al manifestarse en campo de las concepciones ideológicas y del sistema de relaciones jurídico-políticas. En el artículo "el Método de Alfabetización y Concientización para Adultos" estudiamos las manifestaciones del diálogo y el antidiálogo en el campo específico de su concepción de la educación. Este artículo se centrará en las concepciones políticas de las dos tendencias contrarias.

Esta contradicción superestructural entre el diálogo y el antidiálogo es el producto, de una manera fundamental, de las contradicciones de la infraestructura, sobre todo de la contradicción principal de un modo de producción determinado: la existencia entre el desarrollo de las fuerzas productivas (técnicas de producción, trabajo humano, instrumentos de producción) y las relaciones de producción (distribución del excedente económico y control del mismo, división social del trabajo). Dado que en el modo de producción capitalista, dentro de cuyos moldes nos han encuadrado los capitalistas monopolistas de la fase imperialista, encontramos fundamentalmente dos clases sociales, la clase explotadora (que se apropia del sobretrabajo) y la clase explotada, encontraremos un ambiente superestructural en correspondencia con este tipo de relaciones de producción. Puesto que la conformación de la estructura de clases es vertical, de dominación, asistimos a la formación de superestructuras tendientes a la conservación del statu quo (ideologías de dominación), que entran en contradicción con las manifestaciones que buscan el cambio de las relaciones de producción, la liberación de las fuerzas productivas de la sociedad. En el periodo de expansión y desarrollo de la clase dominante, y mientras ella es clase dominante asistimos a la primacía del antidiálogo sobre el diálogo: la clase dominante genera unas instituciones jurídico-políticas y una ideología que sustentan su posición de privilegio en las relaciones económicas (relaciones específicas con los medios de producción, que en el caso de nuestra clase explotadora, nacional e internacional, son relaciones de propiedad de los medios de producción)/1. Se crea un campo ideológico que justifica

---

* Este texto es basado en apuntes tomados de las conferencias que el Profesor Paulo Freire dicto en el IES, Santiago de Chile, durante la primavera de 1967. La sistematización de los contenidos, la ampliación de algunos temas y la implementación bibliográfica estuvieron a cargo de Alberto Melo G.

1/ Cf. Harnecker, Marta, El concepto marxista de las clases sociales, Revista Punto de Partida No. 1, Bogotá, 1968.

estas relaciones y promueve su reproducción, surge la ideología de la conciencia dominadora, la teoría de acción del antidiálogo. La fuerza totalizadora de su posición dominante alcanza todos los campos de la acción humana: la política, la educación, la religión, las ciencias y las artes; el antidiálogo se existencializa en las personas como una actitud total ante el mundo y ante los demás hombres. Pero la realidad del proceso de liberación de los oprimidos determina el nacimiento y desarrollo de la actitud dialógica que se bate en las contradicciones entre lo nuevo y lo viejo, también como una actitud totalizante. Es la actitud propia del revolucionario. Sin embargo, es tal la fuerza estructural del antidiálogo que alcanza a quienes, habiendo tomado conciencia de ser opresores, dan su adhesión al proceso revolucionario, haciéndolos caer en actitudes dominadoras frente al pueblo. Nuestro análisis de la teoría de acción antidialógica se encontrará en las manifestaciones de esta actitud en el actuar político dentro de la lucha de liberación nacional.

Teoría de la acción antidialógica

Características

1. Deseo de Conquista

Para el antidiálogico el otro, el pueblo, se presenta como un objeto a ser rescatado, como alguien a quien se tiene que ganar para "la causa". En la acción política tiene su manifestación en el deseo obsesivo del antidialógico de ganarse las masas para su agrupación política. Para él su organización es un fín en sí mismo y no un instrumento de lucha posible de ser desechado. La conquista es el típico acto de dominación de un sujeto sobre un objeto: la relación conquistador-conquistado es vertical. Cabe anotar que los latinoamericanos nacimos dentro de relaciones de conquista y específicamente en la posición de conquistados. Estrictamente hablando, América Latina no fue descubierta sino conquistada por españoles y portugueses. Esta posición de conquistados no varió fundamentalmente con la Independencia de España y Portugal pues nuestros países siguieron siendo objeto de colonialismo extranjero, esta vez bajo la hegemonía inglesa, que, ahora en el Siglo XX, ha dado paso a la hegemonía norteamericana en la fase imperialista del modo de producción capitalista. Hoy, nuestros países forman la periferia del gran centro imperial siempre en situación de conquistados.

En las décadas recientes en América Latina, la actitud conquistadora en la acción política ha sido asumida, no importa si conscientemente o nó, por los partidos populistas/1. En esta perspectiva podemos ubicar el "varguismo" (de Getulio Vargas) en Brasil y al peronismo en Argentina (sobre todo cuando Juan Domingo estuvo en el poder) como los casos más representativos. También encuadran dentro de esta categoría del Ibañismo en Chile, el APRA del Perú, el velasquismo en el Ecuadro, Acción Democrática en Venezuela (sólo en su primera época). El caso de Joao Goulart en Brasil también es muy típico y nos sirve para describir algunas características de los populistas. Respecto del populismo de Goulart, Francisco C. Weffort/2 consigna valiosos comentarios al relacionar el

1/. El fenómeno populista ha sido muy bien estudiado por Francisco C. Weffort. Recomendamos su artículo "Estado y Sociedad de Masas en Brasil".

2/. Weffort, Francisco C. Educación y Política (Reflexiones sobre una pedagogía de la libertad). Prólogo al libro de Paulo Freire "La Educación como Práctica de la Libertad". Ediciones Nuevo Orden, Caracas.

populismo, partido de gobierno en 1964, con el movimiento de educación popular brasilero: "Si es posible indicar con cierta facilidad algunas razones que explican el temor de los sectores reaccionarios ante esta movilización popular, no lo es tanto analizar cual era la actitud real de los sectores populistas. Estos grupos, que constituían la principal base de sustentación del régimen de Goulart, siempre manifestaron un interés inequívoco en la ampliación del cuerpo electoral". Debemos anotar que en Brasil, en 1964, no podían votar los analfabetos, de allí el interés de los populistas en las campañas de alfabetización. Continúa Weffort: "Pero a pesar del sincero interés por parte de algunos en una auténtica movilización democrática, parece lícito admitir que el rasgo predominante en el esfuerzo gubernamental tendía a la manipulación, a ampliar las llamadas masas de "maniobra" en las cuales se apoyaba el régimen federal. Qué otra cosa podía esperarse de la formación populista - y populismo también significa autoritarismo y manipulación - de la mayoría de los políticos de este período? Como se sabe, los populistas, a pesar de sus vinculaciones con las masas, no podían dejar de ser miembros de la élite, intermediarios entre las clases populares y las clases dominantes.... A través de todo este período, en el cual la ascensión popular se realiza por la vía institucional (que además es frecuentemente estimulada por el Estado) la ambiguedad del régimen populista entre la movilización democrática y la manipulación, aparece como una característica central". Luego de analizar las condiciones históricas que hicieron posible la alianza de sectores en ascenso de la clase dominante con algunos sectores populares, alianza que tuvo su expresión más acabada en el populismo, afirma Weffort: "Allí es donde parece residir la ambiguedad característica del comportamiento populista, intermediarios entre las élites y las masas, oscilan siempre entre la movilización democrática y la manipulación, entre la defensa de las reinvindicaciones populares y la mantención del statuo quo en que es decisiva la consideración de los intereses dominantes". En definitiva, agregamos nosotros, el populista, y el antidialógico en general, buscan mangonear las masas, tener el "espaldo" de éllas para el logro de sus objetivos que pueden o nó coincidir con los populares. Nótese que han habido populistas de izquierda y de derecha todos con una característica común: la instrumentalización del pueblo.

Por otra parte, el deseo de conquistar tiene íntima relación con el sectarismo que caracterizamos en un estudio anterior/1. Allí afirmábamos con Freire: "El sectario nada crea porque no ama. No respeta la opción de otros. Pretende imponer a todos la suya, que no es opción sino fanatismo.. El sectario se ubica delante de la historia como su único hacedor. Como su propietario... De allí que se identifiquen (los sectarios) en la imposición de sus convicciones. En la reducción del pueblo a masa. El pueblo no cuenta ni pesa para el sectario a no ser como soporte para sus fines". Hay, afirma Freire, sectarios de derecha y de izquierda; todos con la misma posición ante la Historia, se creen sus artífices: "Difieren en cuanto uno la quiere deterner y el otra anticiparla. Si la historia es obra suya, si les pertenece, puede el uno detenerla cuando quiere, el otro anticiparla si éllo le aprovecha"/2.

1/. Ver: El método de concientización y alfabetización para adultos

2/. Freire, Paulo, La Educación como Práctica de la Libertad. Ediciones Nuevo Orden, Caracas.

Entonces qué sucede si el líder revolucionario se plantea dentro de la perspectiva de conquistar a las masas? Nos parece que se sitúa en una gran contradicción frente a sí mismo y frente a las masas. Frente a sí mismo, porque queriendo participar positivamente en el movimiento de liberación, lo hace utilizando métodos propios de la opresión; frente al pueblo porque, a pesar de sus intenciones, lo está tratando como objeto en la relación propia de la conquista. Cómo aportar a la liberación del pueblo, y a la nuestra, si lo "mangoneamos"?

2. Invasión Cultural

La clase popular tiene una cultura propia, una sub-cultura con rasgos muy definidos, con una mentalidad y una visión del mundo características que difieren del sistema cultural de los otros grupos sociales.

De otra parte, los liderazgos revolucionarios encuentran su base de reclutamiento en las clases medias pequeño burguesas, que también poseen una cultura definida a la luz de la cual actúan los miembros de esta clase. Por ser intermediarios, bandas de transmisión, de la explotación, su visión del mundo está muy ligada a la de la clase dominante, al nivel de la cual quieren "ascender" con ese arribismo que es una constante de las clases medias. Además, igual que la clase explotadora, la pequeña burguesía es especialmente permeable a la colonización cultural de las metrópolis dominantes. Son éstas las que determinan la escala de valores de estas clases burguesas y pequeño burguesas que nunca han tenido un perfil cultural propio debido a su carácter de burguesías de "bolsillo", entreguistas de las riquezas nacionales, relegadas a un segundo plano por el capital imperialista. Este es el marco de aculturación en que ha nacido el revolucionario de extracción pequeñoburguesa, del cual se liberará solamente en la medida en que se sumerja en la práctica revolucionaria.

Planteada la situación en estos términos, cada vez que un grupo revolucionario se acerca a las masas populares, se produce inevitablemente un encuentro de culturas, un choque de dos visiones del mundo diferente. Esto porque el grupo pequeño burgués ha constituído un plan de acción que encarna su visión del mundo, el tipo de saber propio de estas élites, que es un tipo de percepción racional y sistemático de la situación histórica. Necesariamente se produce un choque con el modo de conocer predominantemente sensitivo de las clases populares.

Si la actitud del líder revolucionario está dominada por el deseo de conquista, intentará controlar las masas en todos los aspectos, superpondrá su cultura (costumbres, aspiraciones, terminología, etc.). Es la invasión cultural: sloganización de las masas al no hacer el esfuerzo pedagógico necesario para que estas perciban las realidades, dejándo a medio camino el pueblo, recitando términos sin lograr desentrañar su significado profundo. Se prepara así el camino de la sectarización de las masas, de la irracionalidad colectiva. Acaso no ha sucedido ésto en Colombia donde la base popular se ha enfrentado fratricidamente por ideas y partidos que no tienen un significado real para sus intereses sino que responden a los intereses de sus explotadores? No es un caso típico de superposición ideológica que el pueblo se haya enfrentado entre sí, en las décadas pasadas, por ideologías, si es que así puede llamárselas, superadas por la misma historia? Pero ésto es explicable e inevitable cuando los que dirigen

la sloganización y sectarización son las clases dominantes o sus obsecuentes servidores, los gamonales y politiqueros. Pero se justifica en una organización política revolucionaria, que dice luchar por la liberación? Pero, la historia nos enseña casos de sloganización e invasión cultural de tal grado que colocan a partidos formalmente revolucionarios en contra del avance objetivo del movimiento social. Sería de investigar la posición de algún grupo político autodenominado revolucionario que en el apogeo del movimiento gaitanista, (uno de los grandes movimientos populares de la historia de Colombia) lo calificó de "fascista" y movilizó sus bases obreras en contra de la candidatura de Gaitán y a favor de su contrario dentro del partido liberal (Turbay). Nos referimos al Partido Comunista de Colombia. Dos hechos básicos llaman nuestra atención en ésto:

1) El carácter importado de la ideología y del esquema a través del cual observaba la realidad la dirigencia del Partido Comunista. Y hablamos de ideología importada porque consideramos que no hubo un espíritu crítico y de recreación del tan definitivo aporte de los clásicos marxistas.

2) La consecuente invasión cultural de sus bases. Es que la presencia de este factor les impide a las bases mismas interpretar el proceso social y participar en él de una manera original. Se las tiene dominadas bajo una ideología yuxtapuesta a su visión del mundo; ideología que, a su vez, la propia dirigencia se ha limitado a transplantar de una realidad diferente. Este tipo de dirigentes también ha sido invadido culturalmente desde las metropolis "cultas". Un caso similar al relatado, ocurrió en Bolivia en la Revolución de 1952. Esta vez el manejo incorrecto del movimiento obrero dió oportunidad al fortalecimiento de la contra-revolución y al fracaso de las medidas sociales, y económicas tomadas bajo la dirección del MNR. (1)

Ante estas actitudes las amplias masas del pueblo responden con el rechazo a estos liderazgos y no pueden traspasar el manto ideológico de repulsión que la clase dominante tiende sobre éllos. Ante este rechazo, el antidialógico se dice: "pero cómo son de estúpidos, definitivamente son subdesarrollados".. e intensifica su manipulación de los desposeídos.

Mesianismo

Es la actitud de "salvación", de "rescate", de "redención", posición que se cree en el derecho y el deber de "hacerle la liberación" al pueblo, como quien le hace el favor de "liberarlo" de las condiciones sociales y económicas de opresión. Se olvida así, que nadie libera a nadie, que nadie le puede donar la liberación a otro, porque ésto de la liberación es un proyecto colectivo cuyo sujeto fundamental son las clases trabajadoras. En verdad es el pueblo quien libera a los revolucionarios de cuna burguesa y no éstos los que liberan al pueblo.

La actitud mesiánica tiene un supuesto: que el líder ya ha conseguido la liberación, es un hombre "liberado" y debe participarle esa desalienación a

(1) GARCIA, Antonio. Los Sindicatos en el esquema de la Revolución Nacional. El sindicalismo en la experiencia boliviana de nacionalización y desarrollo. Sobretiro de El Trimestre Económico. Vol. XXXIII, No. 132. México, Octubre a Diciembre de 1966.

los "pobres" del pueblo. Ingenua e ilusa aspiración de quienes creen que la liberacion es algo que se dá de una vez por todas, de una manera estática. La experiencia cuotidiana nos indica que ésta es una conquista sin límite, un desafío permanente, una superación contínua...

El mesianismo esta intimamente relacionado con el paternalismo, pues tanto este como aquel valoran su acción como un donar de un sujeto que tiene, liberado hacia un objeto, que no tiene, alienado.

Miedo a la libertad y al riesgo

El miedo a la libertad es el miedo a expulsar la opresión de nuestra conciencia: temor a extirparla de raiz. Es quedarse a medias en el camino de la liberacion· desligandose, ciertamente, de los opresores, pero utilizando técnicas de dominacion frente al pueblo, entorpeciendolo y manipulándolo. Es que, al haber nacido en una sociedad de dominacion y al haber sido socializados en las pautas, normas y valores de una sociedad tal, se ha producido en nosotros la introyección del opresor La tarea es, entonces, aniquilar la dominación en nuestro interior; tarea dificil, lucha contra lo que hemos sido, un verdadero parto por el dolor que trae consigo.

El miedo a la libertad tiene sus manifestaciones características en la lucha social, casi inevitables al ser condicionadas por nuestra extracción de clase, pero de ninguna manera invencibles; es toda una gama de racionalizaciones y mecanismos de defensa orientados a evitar el compromiso concreto y las formas más radicales de lucha Es que, en el fondo se percibe que el compromiso radical trae consigo la ruptura con los intereses de la clase burguesa.

UNA NUEVA CONTRADICCION

Cuando la actitud predominante del liderazgo revolucionario es la que hemos caracterizado como antidialógica asistimos a la aparición de una nueva contradiccion. En la contradicción principal entre opresores y oprimidos se produce un desdoblamiento y aparece un nuevo elemento contradictorio en el panorama de la lucha de clases, elemento que entra en contradicción con las clases dominantes al pronunciarse por la Revolución, pero también con la clase popular al plantearse frente a ella en relaciones de "mangoneamiento". Se produce cierta triangulacion que hace más complejo el panorama de las clases en conflicto. Algo así como lo de este esquema:

Opresores

Liderazgo antidialógico

Oprimidos

¡....el pueblo siempre queda debajo!

LA TEORIA DE ACCION DIALOGICA

El movimiento de liberacion popular, por su dinámica misma, problematiza a ciertos núcleos de las clases explotadoras, que toman conciencia de su condición de opresores, de elementos privilegiados dentro de la estructura social y las relaciones de produccion. Para estos hombres honestos, dispuestos a negarse como explotadores, se presenta un dilema existencia· o adhieren a la causa de los oprimidos, de una manera radical, crítica, comprometida y desarrollan el amor y el espiritu de servicio a su pueblo; o toma actitudes intermedias, reformistas en lo político, racionalizadoras y evasivas en lo psicológico, desarrollando así el miedo al compromiso con y por el pueblo.

Al asumir la primera alternativa se desarrollarán, en el revolucionario, los valores propios del diálogo e irá adentrándose en la vivencia de una teoría de acción dialógica a cuyas características vamos a intentar aproximarnos en este artículo sobre todo con la intención de que el señalamiento de estas actitudes y valores produzca en nosotros esa tensión dialéctica entre el sujeto que estima

(el revolucionario) y lo estimado (los valores revolucionarios). "La estimación es un proceso esencialmente personal, que crece y se desarrolla en constante tensión,según el cual la persona se va definiendo a sí misma por lo que no es ella, por lo estimado que le compromete y que le dan una estructura dialéctica y en permanente dinamismo"/1. Esta anotación nos introduce en la primera de las características de una teoría de acción dialógica:

DESEO DE ADHESION AL OPRIMIDO

Ahora no se trata de conquistar a las masas como soporte para maniobras politiqueras, ni de encuadrarlas rígidamente dentro de organizaciones que no han surgido de su seno. Ahora no se trata de imponer una ideología al pueblo so pretexto de que se lo esta interpretando, no, ahora se trata de proponer al pueblo una serie de finalidades que el liderazgo revolucionario visualiza. Pero, exponiendo estos objetivos a la crítica del pueblo con el convencimiento de que el hombre trabajador no es bruto ni ignorante como tan a menudo lo tacha el antidiálogo. Es que debemos convercernos de que el pueblo se resistira a las movilizaciones populistas; cuando se pretende mangonearlo el pueblo se "hace el loco".

El proyecto dialógico es la identificación con los oprimidos, con sus intereses concretos, los intereses de su clase, con sus aspiraciones de humanización y liberación. Se trata de "estar dispuesto a integrarse con las grandes masas obreras y campesinas y hacerlo efectivamente" al decir de Mao Tse Tung. Integrarse para participar en el proceso de su toma de conciencia, en los progresos de su organización para la toma del poder. La tarea es, entonces, catalizar ese proceso de concientización y crecer en el, es decir, concientizarnos concientizando, politizarnos en la politización misma de la clase popular; reeducarnos a través de la educación del pueblo. De nuevo apelamos a Mao: "Es necesario que los jovenes instruídos vayan al campo para ser reeducados por los campesinos pobres y los campesinos medios de la capa inferior"/2.

Concientizar al pueblo. Pero hay que hacer algunas observaciones. Qué es eso de concientizar al pueblo? Hay que purificar esta palabra ahora que se está poniendo de moda. No es por formalismo ni por ansia de definiciones elaboradas, sino porque creemos, con Brecht, que los conceptos hay que someterlos a una limpieza general, pues sería erroneo cree que ellos son absolutamente claros, ahistóricos, no comprometidos, inequívooos. "Todo acto de recepción de una herencia por parte del pueblo debe estar precedido por uno de expropiación"/3.

Concientizar no es movilizar por medio de grandes mitines y asambleas en que se recitan consignas y se dirigen al pueblo grandes discursos en tono doctoral. Concientizar no es formar espectáculos masivos y masificantes a la luz de unas cuantas consignas generales. "La politización se propone no infantilizar a las masas sino hacerlas adultas"/3.

Pero, si citando a Fanon hacemos uso de la palabra politización, debemos también aclarar que en la perspectiva dialógica politizar no es carnetizar para un partido político, sino participar activamente en el desarrollo de la conciencia política, de la conciencia de clase, del proletariado. La adhesión del pueblo a un instrumento político solo puede ser resultado de su conciencia de clase, de ninguna manera lo primero asegura lo segundo.

Concientizar es ponerse al servicio de las masas, sin ansias de dominación, rechazando la manipulación y el conductismo. El pueblo no es un rebaño a quien haya de conducirse a parte alguna, el pueblo no puede ser instrumento dócil en manos del líder o partido alguno."Si el líder me conduce quiero que sepa que, al mismo tiempo, yo lo conduzco"/5.

1/ Fundamentos teóricos de una nueva educación. Publicación mimeografiada del IES, Santiago de Chile, 1967, pp. 1
2/ Tomado de la Revista CHINA, 1969, No.4
3/ Brecht, Bertolt. Caracter Popular del Arte y Arte Realista. Revista ECO, tomoXV 1-2.Bogotá, Mayo-Junio de 1967, p. 3
4/ Fanon, Frantz. Los condenados de la tierra. FCE, México, 1965
5/ idem

La adhesión al pueblo supone ante todo una política que se hace con el pueblo y para el pueblo; nunca ha de perderse el contacto con los oprimidos, con los que han luchado, a lo largo de toda la historia, por emerger de la infrahumanidad a que se los ha sometido; los que han puesto los muertos en todas las luchas sociales. El intelectual revolucionario debe salir de su encierro institucional (la Universidad, por ejemplo), de los libros y las estadísticas frías y sumergirse en el corazón del pueblo, ésta es la clave para el conocimiento científico de la realidad social.

Pero el contacto con el pueblo sería insuficiente si no estuviera ligado a una praxis propiamente política, a la formación de un instrumento organizado que sea la expresión directa de los intereses de la clase popular, la organización que conduzca a la toma del poder para las mayorías.

En este proceso la conquista es reemplazada por la adhesión total al oprimido del cual obtendremos una adhesión crítica. Será el respaldo real del pueblo que piensa y discute, que conoce y re-conoce sus problemas, sus amigos y sus enemigos. Un pueblo que visualiza soluciones con la ayuda del militante revolucionario. Pero insistimos, no se trata de la adhesión a un líder, ni siquiera de la afiliación a un partido político, se trata, éso sí, de la participación activa del hombre del pueblo en el proceso social de su liberación, en la lucha de clases.

Síntesis Cultural

Es necesario que la confrontación pueblo-dirigente revolucionario sea el diálogo de dos sujetos, sin dominación de uno por el otro, sin conquista. Si la relación es dialogante será necesariamente fructífera para ambos. Pero ante todo existe la exigencia de que el militante revolucionario se decida a aprender de las masas, rechazando toda posibilidad de invasión cultural. Esto se obtiene desarrollando la humildad y la modestia, pues solo así se podrá lograr una síntesis de las experiencias del pueblo y de los revolucionarios. La conjunción de los compromisos de lucha tiene una vía: el establecimiento de una relación de empatía entre los dos polos.

El revolucionario debe comprender que el pueblo tiene un saber propio; que este saber, predominantemente sensible, es complementario del conocimiento racional propio de las élites pequeñoburguesas; que es necesario confrontar ambas visiones y, por la crítica de éllas, llegar a una síntesis común. Además, que si se quiere una eficacia real en la obra revolucionaria, en cualquiera de sus etapas, necesitamos la adhesión consciente del pueblo; que ésta sólo se dá a través de un proceso de síntesis, de pedagogía y aprendizaje. Educar al pueblo y aprender de él, con él, para él. De nuevo acudimos a Fanon:...."Parece que la vocación histórica de una burguesía nacional auténtica en un país subdesarrollado es negarse como burguesía, negarse en tanto que instrumento del capital y esclavizarse absolutamente al capital revolucionario que constituye el pueblo.....debe convertir en deber imperioso la traición de la vocación a que estaba destinada (ser instrumento del capital, N.A.), ir a la escuela del pueblo, es decir, poner a disposición del pueblo el capital intelectual y técnico que ha extraído a su paso por las universidades coloniales". (1)

---

(1) Fanon, Frantz, op. cit.

La promoción del pueblo debe construirse sobre un proceso de acción-reflexión de praxis, sobre el valor central de la crítica. El pueblo necesita participar en la Revolución de una manera reflexiva, construyendo una ideología a partir de su práctica, re-creando la teoría revolucionaria, enriqueciéndola, apropiándose de ella, no recibiéndola como una donación; el pueblo no se puede movilizar con recetas. Claro que para llegar a esta concepción es necesario desembarazarse de esa otra, muy burguesa y, por lo tanto, muy despreciativa de que el pueblo es incapaz de dirigirse. "La experiencia prueba, en realidad, que las masas comprenden perfectamente los problemas más complicados" (1). Si bien "un hombre aislado puede mostrarse rebelde a la comprensión de un problema,....., el grupo, la aldea comprende con una rapidez desconcertante", (2).

Claro que la educación del pueblo exige una pedagogía apropiada, que parta de su situación real, de los problemas concretos y posibilite la abstracción, la generalización, la comprensión de los problemas estructurales a través de sus manifestaciones. Una pedagogía sencilla que parta del mismo lenguaje del pueblo y que lo lleve al descubrimiento crítico de su mundo, descubrimiento propio, hecho por el mismo pueblo, enunciado con sus propias palabras. No consiste, pues, en una invasión terminológica, en un "descubrimiento" del mundo en base a etiquetas pre-establecidas, no se trata de que acepte nuestra terminología. La invasión terminológica-un aspecto apenas de la invasión cultural, es el recurso para seguir manipulando al pueblo so pretexto de que no entiende, de que su cerebro no puede percibir ciertas realidades. Al respecto dice Fanon: "Es verdad que si se toma la precaución de emplear un lenguaje sólo comprensible para los licenciados en derecho o en Ciencias Económicas, se probará fácilmente que las masas deben ser dirigidas. Pero si se habla el lenguaje concreto, si no se está obsesionado por la voluntad perversa de confundir las cartas, de desembarazarse del pueblo, se advierte entonces que las masas captan todos los matices, todas las astucias. Recurrir a un lenguaje técnico significa que se quiere considerar a las masas como profanas. Ese lenguaje disimula mal el deseo de los conferenciantes de engañar al pueblo, de dejarlo fuera. La empresa del oscurecimiento del lenguaje es una máscara tras la cual se perfila una más amplia empresa de despojo. Se pretende al mismo tiempo arrebatarle al pueblo sus bienes y su soberanía. Todo puede explicarse al pueblo a condición de que se quiera que comprenda realmente...Si se piensa que puede dirigirse perfectamente un país sin que el pueblo meta las narices, si se piensa que el pueblo por su sola presencia obstaculiza el juego, sea porque lo retrase o porque por su natural inconsciencia lo sabotee, no debe haber ninguna vacilación: hay que apartar al pueblo. Pero resulta que el pueblo cuando se le invita a la dirección del país no retrasa, sino que acelera el movimiento" (3).

Las masas están a la altura de los problemas que enfrentan a su paso. Por éso el papel de una auténtica vanguardia revolucionaria es explicar al pueblo la problemática propia de la liberación. En un proceso revolucionario lo importante no es que unas minorías decidan sino que todos, "aún al precio de un tiempo doble o triple, comprendan y decidan. En realidad el tiempo perdido en expli

(1) Fanon, Frantz, op. cit.

(2) IDEM.

(3) Fanon, Frantz, op. cit., p. 172

car, el "perdido" en humanizar al trabajador será recuperado en la ejecución. La gente debe saber hacia dónde va y por qué" (1).

"El político no debe ignorar que el futuro permanecerá cerrado mientras la conciencia del pueblo sea rudimentaria, primaria, opaca". (2).....El deber de una dirección es tener a las masas con élla. Pero la adhesión supone la conciencia, la comprensión de la misión a cumplir, una intelectualización aunque sea embrionaria. No hay que hechizar al pueblo, no hay de disolverlo en la emoción y la confusión".

Por otra parte, la síntesis cultural alcanza niveles más profundos, es síntesis humana, posibilita que el hombre re-encuentre la unidad de su mente y su cuerpo, tanto el hombre explotado, como el militante revolucionario. La praxis revolucionaria y dialogante de estos hombres, ofrece las condiciones para la unidad real del pensamiento y la acción, de la teoría y la práctica. Es que la sociedad de clases ha dicotomizado al hombre, lo ha dividido en su propio interior, lo ha castrado. Una minoría es la que piensa, la que decide, es el cerebro; el resto, la mayoría trabajadora realiza la producción material, es el cuerpo de esta sociedad de dominación. Los operesores se han adueñado del cerebro, pero por ésto mismo han perdido su cuerpo: el oprimido desarrolla su cuerpo en el trabajo productivo pero pierde el cerebro y la facultad de decidir su destino. El intelectual revolucionario debe reconocer que que dentro de este marco, su papel será la búsqueda de la unidad propia y del hombre del pueblo, debe reconocerse como incompleto como cerebro sin cuerpo. Con su compromiso y su aporte a la Revolución, el intelectual encontrará su cuerpo y participará en el desarrollo del Cerebro en el pueblo, en el logro de la unidad (3).

Participación Comprometida

La perspectiva dialógica abandona el mesianismo pues no se considera con misión alguna de salvación. Comprende que la salvación del pueblo depende del pueblo mismo, de su fuerza y su coherencia, del conocimiento de sus intereses y la identificación de sus enemigos. Es la clase popular el factor decisivo de la lucha. Es el pueblo el que se enfrenta a las armas de los opresores el que pone los muertos en los combates diarios y continuados, heróicos y difíciles, sin los cuales la Dirección revolucionaria sería una estructura sin cimientos. Claro está que ese combate, por sí solo, sin vertebrarse dentro de un instrumento político y una estrategia general, caería en el aislamiento, en la dispersión, en la anarquía. Sin embargo, "la cima no recibe su valor y su solidez, sino de la existencia del pueblo en combate. Literalmente, es el pueblo el que se dá libremente a la cima y no la cima la que tolera al pueblo" (4). Esta perspectiva no es, entonces, la del líder que salva al pueblo sino la de una participación

(1) Fanon, Frantz, op. cit.

(2) Fanon, Frantz, op. cit.

(3) C. f. Newton, Huey P. Para ser un nacionalista revolucionario se debe necesariamente ser socialista. Entrevista al periódico "The Movement". Agosto de 1968. Publicado en la revista "Pensamiento Crítico" No. 17. 1968, p. 168 y siguientes.

(4) Fanon, Frantz. op. cit. p. 181

radical y comprometida en el desarrollo del movimiento popular de liberación, poniendo al servicio de la clase popular todo el bagaje intelectual y técnico que ha obtenido gracias a su condición de privilegio. Cumpliendo la función de racionalizar la praxis popular, es decir, de analizar el proceso de liberación, sus obstáculos, el poder del enemigo, las debilidades y contradicciones en el seno del pueblo. Pero, ya lo hemos dicho, sin sofocar al pueblo, sin imponerle su síntesis particular; al contrario exponiendo su modo de pensar a la crítica del pueblo.

Si el líder no salva al pueblo, si no lo convierte a la causa revolucionaria, es porque la conversión es mutua, de todos y cada uno; conversión que se dá a través de la acción. El pequeño burgués se convierte en revolucionario en y por la participación comprometida en la lucha. El hombre del pueblo se transforma y aclara su conciencia en el proceso de su propia práctica, condicionado favorablemente por el aporte del político revolucionario. La transformación mutua exige, sin embargo, un pre-requisito en el militante revolucionario de extracción burguesa: una decisión de ruptura con su clase; sólo así será posible el desencadenamiento de una relación fecunda pueblo-dirigente. De otra manera, la alienación será mutua y la relación de dominación pre-existente encontrará continuidad. Si lo predominante en el dirigente es la actitud de participación comprometida no se hará esperar la respuesta del pueblo, su participación militante. Crecerá la mutua confianza. Se llegará un momento en que nadie puede retirarse, nadie podrá ser espectador "sentado en la puerta de su casa para ver pasar el cadáver del imperialismo". Pero, no lo perdamos de vista, nadie salva a nadie, nadie le hace la salvación al pueblo, no hay demiurgo ni mano mágica que reemplace las manos del pueblo.

Aceptación del Riesgo

Es lo propio de una actitud radical y comprometida. Aceptación del riesgo de la lucha de liberación, inclusive el riesgo máximo: la muerte. Los que hasta allí llegan, al decir del Ché, alcanzan el eslabón máximo de la especie humana, se gradúan de hombres. Pero no hay que hacerse falsas ilusiones: ésto exige un valor a toda prueba, llevar la criticidad hasta las últimas consecuencias. En esta onda, las racionalizaciones irán cayendo una tras otra al ser descubiertas como tales, el revolucionario profundizará cada vez más su vinculación con el pueblo y su ruptura con la clase dominante. Por la represión del poder establecido sufrirá la persecución, la agresión económica, el silenciamiento de su obra intelectual y una serie de otras consecuencias, que, como dijo Camilo, "..... no deben buscarse pero son los signos que autenfifican una vida revolucionaria" (1).

Mentalidad Crítica y Dialéctica

Causa y efecto del compromiso del militante con el pueblo. Causa porque es el dato previo que lleva al compromiso; efecto, porque el compromiso mismo revierte en la profundización de la ideología revolucionaria del militante haciendo más crítica su posición frente al mundo, más permeable a los desafíos de la realidad, menos presa de esquemas y pre-conceptos.

La ideología del cambio, propia de una mentalidad crítica, es componente

---

(1) Torres Restrepo, Camilo. Mensaje a los Estudiantes.

básico de la actitud dialógica; para ella nada es estático, nada es eterno ni inmutable, ningún fenómeno es aislado o independiente de los demás fenómenos en la naturaleza, en la sociedad y en la conciencia del hombre. Es conciencia dialéctica, causalista, que estudia el desarrollo de las cosas partiendo desde su interior. Y desde sus relaciones con otras cosas..... "considera que las causas externas constituyen la condición de los cambios y las causas internas la base de los cambios y que las causas externas actúan a través de las causas internas" (1).

Conciencia crítica que se deja medir por la realidad, derrumando el subjetivismo, la unilateralidad y la superficialidad para abordar los problemas. Este tipo de conciencia es el que se desarrolla en el diálogo de los revolucionarios con el pueblo. Unos y otros actúan sobre la realidad, la transforman, la piensan, la re-crean.

---

(1) Mao Tse Tung. Cuatro Tesis Filosóficas, Sobre la Contradicción. Ediciones en lenguas extranjeras. Pekín, 1966, pp. 30-32. Los subrayados son nuestros.

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 160

EXTENSION O COMUNICACION

Por: Paulo Freire

(Resumen del Libro
Extensión o Comunicación)

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

Bogotá, Febrero 1971

El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc- de la OEA, que patrocina el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo- Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano a Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica- puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

1. ACERCAMIENTO SEMANTICO AL TERMINO EXTENSION

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".

"Pedro es un agrónomo y trabaja en extensión".

El sentido del término extensión, en este último contexto, constituye el objeto de nuestro estudio. Indica la acción de extender, y de extender en su regencia sintáctica de doble complementación, extender hacia alguien o hacia un espacio. Veamos el término extensión en el contexto. "Pedro es agrónomo y trabaja en extensión". En primer lugar el término "agrónomo" del contexto hace que se subentienda el atributo agrícola del término extensión. Además significa que Pedro ejerce profesionalmente una acción que se da en una cierta realidad; la realidad agraria, que no existiría como tal sino fuera por la presencia humana en ella. Su acción, es pues, la extensionista; la de quien extiende algo hacia alguien (a hacia un espacio). Lo que busca el extensionista es extender sus conocimientos, sus técnicas. Pero, a hacia qué se extiende sus conocimientos y sus técnicas? Por ejemplo en un asentamiento de la Reforma Agraria que esté sufriendo el fenómeno de la erosión y que obstaculiza su productividad o se dirige la acción extensionista directamente hacia el área erosionada a hacia los asentados que se encuentran mediatizados por la realidad de su asentamiento, en la cual se verifica el fenómeno de la erosión?

Si la acción extensionista del agrónomo se diera directamente sobre el fenómeno o sobre el desafío, en este caso, de la erosión, sin considerar en todo momento la presencia humana de los asentados, el concepto de extensión aplicado a su acción no tendría éxito.

Pero, precisamente como una acción de extensión se da en el dominio de lo humano y no de los natural, lo que aquí vale decir que la extensión de sus conocimientos y de sus técnicas se ejerce en los hombres para que puedan transformar mejor el mundo en que están, aquí el concepto de extensión tampoco tiene sentido desde un punto de vista humanista.

Con el término extensión estamos inducidos a pensar en:

Extensión - Transmisión
" - Sujeto activo (el que transmite)
" - Contenido (que es elegido por quien transmite)
" - Recipiente (del contenido)
" - Superioridad (del contenido de quien entrega)
" - Inferioridad (de quienes reciben)
" - Mecanicismo (en la acción de quien extiende)
" - Invasión cultural (a través del contenido llevado) que refleja una visión del mundo de quienes llevan, que se superpone a los de quienes pasivamente reciben.

De ahí que el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mecanicismo, invasión cultural, etc.

Y todos estos términos involucran acciones que, transformando el hombre en "cosa", lo niega como un ser de la transformación del mundo. Y además de negar como veremos también, la formación y la constitución del conocimiento auténtico. Y además de negar la acción y la reflexión verdaderos a quienes son objeto de tales acciones.

Podrá decirse que la extensión no es ésto; 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 y que no corresponde a un quehacer educativo y liberador. No queremos negar al agrónomo que actúa en este sector, el derecho de tener el deber de ser un educador-educado, con los campesinos, educados-educadores. Por el contrario, precisamente porque estamos convencidos de que este es su deber y su tarea, tarea de educar y educarse, no podemos aceptar que se ha rotulado con un concepto que la niega.

Desde el momento en que extensión hable de persuadir a las poblaciones rurales a aceptar algo, se hace inconciliable con la educación, que solo es verdadera cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres, los unos con los otros, en y con un mundo en que están. A los campesinos no hay que persuadirlos para que acepten algo. Cualquiera sea su contenido comercial, ideológico o técnico, ella es siempre domesticadora. Persuadir supone en el fondo, un sujeto que persuade, de esta o 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.

Ni a los campesinos ni a nadie se persuade. A los hombres se les problematiza su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente operen, también críticamente sobre ella. Esta es por cierto, la labor auténtica del agrónomo como educador. Como educador, su tarea corresponde al concepto de comunicación y al de extensión.

El equívoco gnoseológico de la extensión

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 postizo" a los que habitan en ésta.

Por el contrario, educar y educarse es tarea de quienes saben que poco saben -por ello pueden llegar a saber mas- en diálogo con quienes, casi siempre, piensan que nada saben (el campesino descubre que puede llegar a saber mas, porque es consciente de que poco sabe). No consideramos demasiado repetir algunas afirmaciones con la intención de aclarar mejor nuestro pensamiento.

En la misma medida que en el término extensión está implícita la acción de llevar, de entregar, de transferir, de depositar algo a alguien, resulta en su concepto una connotación indiscutiblemente mecanicista. Pero como este algo que está siendo llevado o transmitido (depositado en alguien que son los campesinos) es un conjunto de procedimientos técnicos que implican y son conocimientos, se impone algunas preguntas. En primer lugar: es exactamente conocer, el acto a través del cual un sujeto (el campesino) transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido de otro (del agrónomo, etc.). Este contenido, que es conocimiento de algo? Puede ser tratado como si fuera algo estático o estará o no sometido el conocimiento a acondicionamientos histórico-sociológicos?

Conocer no es el acto al través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le regala o impone.

El conocimiento, por el contrario implica una presencia curiosa del sujeto (del campesino) frente al mundo. Implica una acción transformadora sobre la realidad, una búsqueda constante, invención y reinvención, la reflexión crítica de uno sobre el acto mismo de conocer.

Conocer es tarea de sujetos y no de objetos y solamente mientras sea sujeto puede realmente el hombre conocer. Por el contrario, aquel que es llevado de contenidos de algo por otro cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradice la forma propia de estar en su mundo sin que sea desafiado, no aprende.

Ahora bien, el hombre no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un ser en situación. 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 propia forma de actuar.

No hay, por ello mismo, posibilidad de dicotomizar el hombre del mundo, puesto que no existe el uno sin el otro.

Es a través de estas relaciones, en que transforma y aprehende la presencia de las cosas, (aunque no es todavía conocimiento), aunque no desveladas en sus auténticas interrelaciones y sin embargo, el hecho de que los fenómenos naturales, la realidad objetiva se les aparece como presencias cuyas interrelaciones auténticas no perciben, no significa que no establezcan relaciones entre ellos.

Hay igualmente una percepción de la presencia de los objetos, aunque no hay el adentramiento que daría la percepción óntica de los objetos (de su razón de ser).

Tal es, lo que pasa con el tipo de pensamiento mágico (en el que se da la percepción mágica de la realidad frecuente entre nuestros campesinos). Imposibilitado de captar el desafío que lo abruma en sus relaciones auténticas con los hechos, perplejo frente a la apariencia misteriosa, inseguro de sí, el hombre se torna mágico.

Nos contó un agrónomo chileno que encontró una comunidad totalmente abrumada frente a una plaga de insectos. Preguntándoles qué acostumbraban a hacer en casos como éste, obtuvo la respuesta de que la primera vez que les había sido impuesto semejante castigo un sacerdote había salvado la plantación, porque con sus oraciones los animales habían huido asustados.

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? 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 prelógico. Tiene una estructura lógica, interna y tiende a ser reemplazado mecanicistamente por otro. Este modo de pensar, como cualquiera que pueda resultar diferente, se halla indestructiblemente ligado a un lenguaje, a una estructura y 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 el equilibrio interno.

Ahora bien, cuanto mas observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, mas parece que podemos concluir que, en ciertas áreas, en mayor o menor grado ellos se encuentran mas adheridos al mundo natural que alejados de él para admirarlo. Se encuentran de tal forma cerca del mundo natural que se sienten mas 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. Esta proximidad, en la cual casi se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación de ad-mirarlo, en la medida que la proximidad no les permita ver lo ad-mirado en perspectiva. La captación de los nexos que ligan 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.

Mientras se hable de un acto de trasferencia de un contenido desde un lugar a otro, la extensión nada o casi nada puede hacer en este sentido. Y no puede porque lo que antes hay que cambiar es la percepción del mundo.

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 desconfianza, de rechazo parcial o total, 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, los objetos o la técnica o la forma de proceder, como manifestaciones culturales ajenas a la cultura en que se introducen, podrían ser percibidos también mágicamente.

De ahí el distorsionamiento que de modo general sufren, 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.

Estamos convencidos de que cualquier esfuerzo de educación popular esté o no asociados 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, lograr que éstos profundicen su toma de conciencia de la realidad en que están y con la que están.

Esta profundización de la toma de conciencia, que implica asumir la circunstancia, significa traspasar el conocimiento preponderantemente sensible de la realidad y alcanzar la razón de ella.

Además, 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.

No hay, finalmente, técnicas neutras.

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 religioso, al culto de los muertos, a la enfermedad de los animales y su curación, contenidas todas manifestaciones en su totalidad cultural. Como estructura, esta totalidad cultural no puede tener una de sus partes afectadas sin que exista un automático reflejo en los demás.

De ahí que no sea posible al agrónomo-educador el cambio de actitud de los campesinos, en relación a cualquiera de estos aspectos, sin conocer su visión del mundo y sin enfrentarla en su totalidad.

Discutir la erosión implica que ella 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, en cierta manera, ya lo hace cultural.

Para discutir con los campesinos cualquiera cuestión de orden técnico, se impone que para ellos ésta constituya un percibido destacado en sí. Si todavía no lo es, necesita serlo; si ya lo es, es preciso que los campesinos capten tanto las interacciones entre el percibido destacado como otras dimensiones de la realidad mediante la problematización.

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 una transformación del mundo con la cual se humanicen.

Por todo ésto, 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 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 en casi nada a la afirmación de los campesinos 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 cada vez mas indispensable de orden técnico y humanista que cabe desarrollar el agrónomo.

En este capítulo intentaremos demostrar, que la teoría implícita en la extensión es antidialógica. Como tál, incompatible con una auténtica educación.

Las matrices antidialógicas y dialógicas generan maneras de actuar contradictorias, que son iluminadas por teorías que, a su vez, se oponen irreconciliablemente. Estas varias maneras de actuar, se encuentran en interacción en el quehacer antidialógico o en el dialógico. De este modo, lo que caracteriza un quehacer antidialógico no puede ser constitutivo de un quehacer dialógico y viceversa.

Entre las diversas 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-cultural, que de da una visión del mundo, es de donde parte para penetrar otro espacio histórico-culturalm 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.

El primero actúa; los segundos tienen la ilusión de que actúan en la actuación del primero. Este dice la palabra; los segundos impedidos de decir la suya, la escuchan. El invasor piensa, en el mejor de los casos, en torno de los segundos; jamás con ellos. Estos

son pensados por aquel. El invasor prescribe; los invadidos son pacientes de la prescripción.

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.

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 como forma de dirigismo 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 en la actuación de los manipuladores, de la cual hablamos antes.

La manipulación puede conducir a la masificación del hombre a su cosificación. De ahí que contradiga frontalmente la afirmación del hombre como persona, como sujeto que solo puede ser tal cuando, insertándose en la historia, opta y decide.

En verdad, manipulación y conquista como fases de la invasión cultural y como instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación, son caminos de domesticación.

De ahí que, 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.

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.

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. 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 del cambio como él, ya no es el agente exclusivo.

Este es el dilema del agrónomo extensionista, frente al cual necesita estar lúcido 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.

Para gran parte de los agrónomos con quienes hemos participado en seminarios en torno a los puntos que estamos desarrollando en este estudio, "la dialogicidad no es viable. Y no lo es en la medida en que sus resultados son lentos, dudosos, o tardíos". Dicen otros su lentitud 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 mas rápida."

"Hay un problema angustiante que nos desafía -declaran otros- y 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 mas serio aun - sentencian mas allá cómo dialogar en torno de asuntos técnicos? Cómo dialogar con los campesinos sobre una técnica que no conocen?" "El diálogo sería posible 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 afirmaciones categóricas, nos parece sin lugar a dudas que estamos ante la defensa de la invasión cultural como solución única del agrónomo, por lo menos como lo ven los que de este modo se manifiestan.

Dentro aun de este mismo equívoco, estas afirmaciones implican ignorar los condicionamientos histórico-sociológicos del conocimiento a que hicimos referencia. Olvidan que, aun cuando las áreas campesinas estén siendo alcanzadas por las influencias urbanas a través de la radio, de la comunicación mas 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 desconfianza en el hombre sencillo. Una subestimación de su poder de reflexionar, 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.

Esta falta de fe 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.

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 así mismos, y así mismos se clasifican como quienes saben. Absolutizando la ignorancia de aquellos, en la mejor de las hipótesis, relativizan en quien la aliena.

Sin embargo, bastaría que consideraramos 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, tal como señaláramos, empieza con la conciencia de saber poco. Sólo sabiendo que sabe poco, uno se pregunta para saber mas.

Si hubiera un saber absoluto, este saber ya no podría existir, porque no estaría siendo. Quien ya supiera todo, no podría seguir sabiendo porque no preguntaría nada mas.

El hombre, como un ser inconcluso e histórico, insertado 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 siempre 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 de estos condicionamientos.

Hay algo absolutamente importante todavía, algo que merece una discusión crítica y que no es percibido por quienes hacen las afirmaciones que estamos analizando. Es que, para nosotros en América Latina (como para el Tercer Mundo en general), lo fundamental y urgente está en que nos conozcamos a nosotros mismos cada vez mas 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. Esto no se hará toda vez que sigamos inadvertidos de los condicionamientos histórico-sociológicos del saber y de las técnicas.

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.

Será, que a partir de estas comprobaciones, aun cuando hipotéticamente sea esto real, podremos simplista 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 mas, las mismas hipótesis para raciocinar, diremos que los campesinos no rechazan el diálogo porque sean otológicamente 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 en que

los estratos mas 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 los estimen y, a la vez, se consideren a sí mismos superiores. La estructura latifundista, de indiscutible carácter 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 dichos hombres. Y aun cuando en función del carácter personal de uno u otro propietario mas humanitarista, se establecen relaciones afectivas entre éste y sus moradores, ellas no borran la distancia social entre ellos.

Ahora bien, en este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay realmente lugar para el diálogo. Y es en tales 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 mismos. Sin el derecho de decir su palabra, sino con el deber de escuchar y de seguir.

Los campesinos no son reacios al diálogo porque sean campesinos, sino porque lo están siendo en una estructura que obstaculiza la dialogicidad.

Un planteamiento mas serio será el que indague la posibilidad del diálogo mientras no haya cambiado la estructura latifundista, puesto que es en ésta donde se encuentra la explicación del mutismo campesino. Mutismo que empieza a desaparecer, de una u otra manera, en las áreas de reforma agraria chilena o en las que están sufriendo la influencia de éstas.

De cualquier manera, no será con el antidiálogo que romperemos el silencio campesino, sino con el diálogo en que se problematice su propio silencio y sus causas.

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.

Son algunas de estas razones, que analizamos someramente, las que llevan no solamente a los agrónomos 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 aumentos de producción, fundamental para el país.

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 (hombres-espacio-histórico-cultural), en torno de cuyos condicionamientos ya hablamos en este estudio repetidas veces.

Si la producción agrícola 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 en diálogo. Y no habría que hablar, precisamente, porque las cosas entran en el tiempo a través de los hombres; de ellos reciben un significado. Las cosas no se comunican. No cuentan su historia. No es ésto lo que pasa con los hombres, que son seres históricos, capaces de autobiografiarse.

No hay manera de considerar perdido el tiempo del diálogo que, problematizando, crítica y criticizando inserta al hombre en su realidad como verdadero sujeto de transformación.

Aun cuando para nosotros la labor del agrónomo-educador quedara restringida solo a la esfera del aprendizaje de ténicas nuevas, no habría como comparar la dialogicidad con la antidialogicidad.

Lo que se pretende con el diálogo, en cualquiera hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico o técnico o experimental) 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.

Es necesario que reflexione sobre el por qué del hecho, sobre sus conexiones con otros hechos, en el marco total en que se ha dado.

En la medida que dialoga con los educandos, debe llamar la atención de estos sobre uno u otro punto menos claro, mas ingenuo, problematizándolo mediante las preguntas Por qué? Cómo? Será así? Que relación ve usted entre su afirmación hecha ahora y la de su compañero? Habrá contradicción entre ellas? Por qué?

El diálogo problematizador no depende del contenido que va a ser problematizado. Todo puede ser problematizado.

El papel del educador no es "llenar" al educando de "conocimientos" de orden técnico, sino proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos.

En verdad ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento o sistematizó su saber científico a no ser problematizando, desafiado por los problemas planteados. Si bien esto no significa que todo hombre desafiado se torne filósofo o científico, sí quiere decir que el desafío es fundamental a uno y otro saber.

En vez del diálogo hay quienes 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.

En 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 y 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 se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres en el mundo y con él, explicando al mundo, pero, sobre todo, teniendo que justificarse no sólo en la explicación, sino en la transformación del mundo.

La labor del agrónomo educador no puede limitarse a la sola esfera de la sustitución de los procedimientos empíricos de los campesinos de 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 dicotomía entre lo técnico y lo cultural, en el proceso de la reforma agraria.

El agrónomo no puede reducir su quehacer a esta neutralidad imposible, de técnico desgarrado del universo mas amplio en que se halla como hombre.

Es así como, desde el momento en que pasa a participar del sistema de relaciones hombre-naturaleza, su labor asume este aspecto amplio donde la capacitación técnica de los campesinos se encuentra solidarizando con otras dimensiones que van mas allá de la técnica misma.

Esta indeclinable responsabilidad del agrónomo, que lo sitúa como un verdadero educador, hace que él sea entre otros, uno de los agentes del cambio. (El otro es el campesino).

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.

Del mismo modo, erróneas, serán la cocepción vaciamente "humanista", en el fondo reaccionaria y tradicionalista, que niega la técnica, y aquella concepción mítica que implica un tecnocracismo deshumanizado.

Parece que hoy, la amenaza mayor 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 irracionales, en que el hombre queda disminuido.

Frente al tradicionalismo, que pretende mantener el statu quo, el mesianismo tecnicista (y mas que eso, tecnológico) opone la modernización de 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 desarrollo, nos parece que se impone distinguirlos.

En la modernización, de carácter puramente mecánico, tecnicista, el punto de decisión del cambio no sólo parte del exterior del área de 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 este modo, 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 técnico-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.

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 le provoca una mirada de desconfianza. Hablarle de la necesidad de estudios en el área de la

antropología filosófica y de la lingüistica estructural, adquiere dimensiones de escándalo que debe ser reprimido. Sin embargo, todos estos estudios son de una importancia básica para el éxito que se busca en la reforma agraria.

Qué diría, por ejemplo, un tecnicista, si le habláramos de la importancia de una investigación ligüistico-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 descubrir 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 entendería el aporte indiscutible de los estudios actuales de la antropología estructural, de la ligüistica, de la semántica.

Todo ésto, para un tecnicista, es solo una pérdida de tiempo, devaneo 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 "espectros 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.

El error o su equívoco es desconocer que el tiempo en que generaciones vivieron, experimentaron, trabajaron, murieron y fueron reemplazadas por otras generaciones que siguieron viviendo, experimentando, trabajando, muriendo, no es un tiempo de calendario.

Es un tiempo real, "duración", como lo llama Bergson. Por ello, es un tiempo de acontecimientos en que los campesinos, de generación en generación fueron constituyéndose en cierta forma de ser, o de estar siendo, que perdura 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. De este modo, los campesinos, en el tiempo nuevo, revelan, en sus modos de comportamiento de manera general, la misma dualidad básica que tenían en la estructura latifundista. Y ésto es lo mas normal que uno puede esperar.

Hay una solidaridad entre el presente y el pasado, en que aquel apunta hacia el futuro, dentro del marco de la continuidad histórica. No hay, fronteras rígidas en el tiempo, cuyas unidades "epocales", de cierta forma se interpenetran.

Para la comprensión de este hecho, nos serviremos de dos conceptos desarrollados por Edudardo Nicol, cuando discute la cuestión de la verdad histórica, imposible de ser captada fuera de la continuidad de la historia.

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 esta transformación con los cuales el hombre crea su mundo, el 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 interioridad de una unidad epocal y se extienden hacia la siguiente. Esta solidaridad intercomunicativa entre unidades epocales distintas, es el dominio de la estructura horizontal.

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 quienes actúan en el proceso de la reforma agraria, el tomar en cuenta los aspectos fundamentales que caracterizaban la existencia campesina en la realidad de la parcela.

Solamente la ingenuidad tecnicista y mecanicista puede creer que fue 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.

Una concepción crítica de la reforma agraria, que subraya el cambio cultural, que reconoce la necesidad del cambio de la percepción, abre un campo de trabajo altamente fecundo al agrónomo-educador.

Desafiado por la visión crítica de la reforma agraria, el agrónomo tiene que preocuparse por algo que va mas allá de una mera asistencia técnica.

Como agentes del cambio, (agrónomos y campesinos) les cabe insertarse en el proceso de transformación, concientizándolos y concientizándose en el mismo acto. 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.

Así, en el proceso de la reforma agraria, el quehacer fundamental del agrónomo se centra en la necesidad de ser mas que un técnico frío y distante, un educador que se compromete y se inserta como sujeto, con otros sujetos, con los campesinos, en la transformación.

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 el primer sujeto con el segundo y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüisticos.

El mundo humano es, por ello mismo, un mundo de comunicación.

Como cuerpo consciente, el hombre actúa, piensa y habla sobre esta realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan.

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.

Lo que caracteriza la 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, el 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.

Esta es la razón por la cual, mientras la significación no es comprensible para uno de los sujetos, no es posible la comprensión del significado, y así mismo no es 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, está equivocada, por mas grande que sea su tradición.

Así también esta equivocada la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión sistemática de un saber.

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 es el de archivadores de sus comunicados.

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados.

Ahora bien, la comunicación se verifica entre sujetos sobre algo que los mediatiza y que se presenta ante ellos como un hecho cognoscible. Este algo que mediatiza a los sujetos interlocutores, puede ser tanto un hecho concreto, por ejemplo la siembra y sus técnicas, como puede 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 mensaje lingüístico. Esta es una comunicación que se hace críticamente.

Podríamos reducirlos a los siguiente: la comunicación eficiente implica que los sujetos interlocutores incidan, en su admiración al mismo objeto; que lo expresen 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 romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad. No hay pensamiento que no esté referido a la realidad, directa o indirectamente marcado por ella. Y así resulta que el lenguaje que lo expresa no puede estar exento de tales marcas.

Veamos ahora otro aspecto de igual importancia en el campo de la comunicación, que debe ser tomado en cuenta 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 a la significación del signo.

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 admite dos tipos distintos de comunicación: una, que se centra en significados; otra, cuyo contenido son las convicciones.

En la comunicación cuyo contenido son las convicciones, además de la comprensión 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 a su vez exige que los sujetos de la comunicación sean capaces de recosntituir en sí, de cierta manera, el proceso dinámico en que se forma la convicción expresada por ambos a través de los signos lingüísticos.

Puedo entener el significado del mensaje lingüístico de un campesino del nordeste brasileño que me diga que cura las heridas infectadas de su ganado rezando sobre las huellas que las reses van dejando en el suelo.

Desde luego, como afirmamos mas arriba, el entendimiento de la significación del mensaje 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 pseudociencia, que implica todo un conjunto de conocimientos técnicos.

Pero no se puede olvidar que los que constituye para nosotros, en contraposición a la creeencia mágica, el dominio de los significados, resulta ser para el campesino como una contradicción de su "ciencia".

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 sistemática y programada, no pueda dejar de realizarse en una situación gnoseológica, por lo tanto dialógica y comunicativa.

Aun cuando estuvieramos de acuerdo, en que un sujeto extiende a otros sus conocimientos, sería necesario que no solamente los signos tuvieran el mismo significado, sino también que el contenido del conocimiento se generara en un marco común a los polos de la relación.

Como ésta no es la situación concreta entre nosotros (puede que lo 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 de masas". En último análisis, medios de comunicados a las masas, a través de cuyas técnicas éstas son mangoneadas, conducidas y manipuladas. Por ello mismo, no se encuentran comprometidas en un proceso educativo-liberador.

Uno de los motivos del equívoco está en que, al sufrir las primeras dificultades en su tentativa de comunicación con los campesinos, no perciben que estas dificultades, además de tener otras causas tienen ésta: el proceso de comunicación humana no puede estar al margen de los condicionamientos socio-culturales.

En lugar, entonces, de tomar esta verdad cuenta y reflexiona sobre los condicionamientos socio-culturales de los campesinos, que no son los suyos, simplifican la cuestión y concluyen afirmando la incapacidad dialógica de los campesinos.

Existe todavía algo 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, o de carácter natural, que no dependen del hombre para su existencia o de carácter socio-cultural, que se constituyen en el proceso de la comunicación.

La relación de causalidad y de consecuencia que los campesinos pueden descubrir para algunos de estos signos, no siempre coincide 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 úttimo, nos parecen indispensables algunas consideraciones finales a propósito del aspecto humanista que debe infundir la labor de comunicación entre técnicos en un proceso de reforma agraria y los campesinos.

Humanismo que, implicando una auténtica fe en el hombre, rehusa la desesperación como los optimismos ingenuos, y por ello, es esperanzadamente crítico. Y su crítica reposa en una creencia crítica también: la creencia en que el hombre puede hacer y rehacer las cosas; puede transformar el mundo, el hombre puede superar la situación en que está siendo un casi no ser para pasar a ser un estar siendo en búsqueda de ser mas.

Así una vez mas, estamos obligados a negar al 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, sí.

VI. LA EDUCACION COMO UNA SITUACION GNOSEOLOGICA

Las explicaciones unilateralmente, subjetivistas o objetivistas que reducen al hombre a un ser sin mundo, por un lado, al mundo en un espacio sin hombre, por otro, no son capaces de comprenderlo.

Si el solipsismo 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 objetivismos 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.

Dos maneras erradas de visualizar al hombre y de explicar su presencia en el mundo y su papel en la historia, generan también concepciones falsas de 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.

Educación que, en el fondo, sería ahistórica: en la primera hipótesis, por faltar el mundo concretamente; en la segunda, por carecer del hombre.

Por el contrario, como un tiempo de acontecimientos humanos, la historia es hecha por los hombres que, por su calidad humana, se hacen seres histórico-sociales.

Dado que la acción educativa, como cualquier otro quehacer humano solo se da en el mundo históricamente cultural, es imposible abstraer de ello la relación hombre-mundo, también histórico-cultural.

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 el mundo objetivo, como un mundo creándose.

Si este mundo histórico-cultural fuera un mundo creado, acabado, concluído, no habría una relación dialéctica entre él y el hombre, puesto que como un mundo acabado ya no sería transformable. Más aún: sí fuera este un mundo acabado, no sería mundo, como tampoco el hombre sería hombre.

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 incluso robar al hombre su posibilidad y su derecho de cambiar el mundo.

La educación que, para ser auténtica, tiene que ser liberadora, no puede encauzarse en este sentido.

Lo que interesa fundamentalmente a la educación humanista y liberadora es la profundización de la toma de conciencia que se opera en los hombres frente al mundo. Que se opera en ellos mientras, actúan, mientras trabajan.

No se llega a la concientización por una vía psicoligista, idealista o subjetivista, como tampoco se llega a ella por el objetivismo, por todas las razones a que ya hicimos referencia.

De tal modo como 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 se puede instaurar ahí.

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 hace presente 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, es que, sobrepasándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización.

Este esfuerzo de la toma de conciencia en sobrepasarse y alcanzar el nivel de la concientización, que implica siempre la inserción crítica del hombre en la realidad, que se empieza a desvelar, no puede ser repitamos, de carácter individual, sino social.

La toma de conciencia, a cualquier nivel, tampoco es neutra.

La educación, ayer, hoy y mañana, jamás fue, es o será neutra.

Quienes hablan de neutralidad son precisamente los que temen perder el derecho de usar su falta de neutralidad en su favor.

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".

Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscendes frente a objetos cognoscibles que les mediatizan.

Podrá decirse: "Cómo 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 prejuicidas 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.

Esta falsa concepción de la educación, que se basa en el depósito de informes en 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 especies de represas que detienen la creatividad, puesto que ésta no se desarrolla en el formalismo hueco, sino en la práxis de los hombres, los unos con los otros, en el mundo y con el mundo.

La tarea 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 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.

De este modo la concepción educativa que defendemos y que estamos planteando someramente como un contenido problemático, 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.

Plantear como problema este mundo humano a los hombres, significa proponerles que admiren críticamente, en una operación totalizada, su acción y la de otros sobre el mundo.

Si la educación de una sociedad no se halla insertada en su contexto concreto, marcado por los hombres y marcándolos, nada puede hacer por las transformaciones de la realidad de ésta.

Así vemos la labor del agrónomo educador. Labor en la cual busca, en diálogo con los campesinos, el conocimiento de la realidad al cual deben llegar para transformarla mejor.

De este modo el objeto (que puede ser una situación-problema) inicialmente admirado como si fuera un todo aislado, 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 percibiendo la solidaridad entre las partes constituyentes de la totalidad.

Así por ejemplo la siembra pasa a ser aprehendida, críticamente, como parte de una realidad mayor. Y por ello mismo en relación directa no solamente con otros aspectos de esta realidad mayor, sino también con fenómenos de orden natural como de naturaleza cultural.

Es así como la siembra está asociada tanto a las condiciones de la tierra, buenas o malas, como a las condiciones metereológicas; a un tiempo determinado para hacerla, al estado de la semilla, o a las técnicas usadas y a las creencias mágicas de los campesinos.

No se puede enseñar técnicas sin problematizar toda la estructura en que se darán las técnicas. No es posible tampoco una labor de alfabetización de adultos, como lo pretende su concepción ingenua, que no esté asociada al trabajo de los hombres, a su capacitación, a su visión del mundo.

Todo quehacer educativo, sea del educador agrónomo o no, se limita a disertar, a narrar, a hablar de algo, en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educandos hacia éste y así, además de neutralizar aquella capacidad cognoscitiva, se mantiene en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la "ingenuización" y no a la concientización de los educandos.

Llegamos, en el desarrollo de este capítulo, a un aspecto de la mas alta importancia para la educación que defendemos.

Quién, entre los sujetos cognoscentes, propone los temas básicos que serán objeto de la acción cognoscitiva.

De esta manera, los contenidos problemáticos que constituirán el programa en torno del cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser elegidos aisladamente por uno o por el otro polo dialógico.

Si así fuera, como desgraciadamente ocurre, se empezaría el quehacer educativo en forma vertical, donadora.

En el caso del agrónomo, si a él le cabe y al equipo del cual forma parte, elaborar con exclusividad el programa de trabajo pudiendo incluso estar al tanto de los problemas mas urgentes del área campesina donde va a trabajar, tiene mas posibilidades de incurrir en una invasión cultural.

No serán raras las ocasiones en las cuales lo que constituye para nosotros el problema real, no lo es para los campesinos y viceversa. No son raras también las oportunidades en que los campesinos, a pesar de su trasfondo 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 y 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 en él tendrá el conjunto de temas sobre los cuales el educador y educando, como sujetos cognoscentes, ejercerán la cognoscibilidad.

Ahora bien, el conocimiento de esta visión del mundo de los campesinos, visión que contiene su temática generadora, y temas que serán ubicados en un cuadro de ciencias y devueltos como temas problemáticos, implica necesariamente una investigación. Esta, a su vez, requiere de una metodología que, a nuestro juicio, debe ser dialógicamente gnoseológica y concientizadora.

En este sentido al investigar la temática generadora con una metodología concientizadora, educamos y nos educamos; al devolver esta temática del pueblo a él, como objeto cognoscible, seguimos educando y educándonos, pero, sin embargo, investigando también.

Sometida a los campesinos su propia temática para que ejerzan sobre ella un diálogo con el educador, sea o no agrónomo, ésta generaría nuevos temas con el cambio sufrido en la percepción de la realidad.

De esta forma, se pasa de una etapa en que la preponderancia la tiene la investigación del tema generador a otra en que la preponderancia es educativo-gnoseológica. Está, a su vez, en la medida en que profundiza la comprensión de la realidad con el acto cognoscitivo, se hace investigación de nueva temática.

Así el contenido del quehacer educativo nace de los mismos campesinos, 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 y éstos a su vez, exigen contenidos educativos nuevos de niveles diferentes, que plantean nueva investigación temática. Esta dialecticidad genera una dinámica que supera lo estático de la concepción ingenua de la educación, como pura transmisión de conocimiento.

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 educación que es indispensable cualquiera que 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 mas allá del puro entrenamiento técnico.

La capacitación técnica es mas que el entrenamiento, porque es búsqueda de conocimiento, es apropiación de procedimientos.

No puede jamas reducirse al adiestramiento, puesto que la capacitación sólo se verifica en el dominio de lo humano.

La educación en la cual se practica la capacitación, para ser funcional sólo puede realizarse 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 deberían estar.

Admitiendo que ya contamos con varios grupos de campesinos en un área, dispuestos a participar en una labor de capacitación técnica y cuyo universo temático investigado ya conocemos, qué hacer y cómo operar?

El tratamiento de la temática investigada contempla la reducción y la codificación 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.

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.

Frente a una codificación pedagógica, situación problema que representa una situación existencial dada, los sujetos interlocutores se intencionan hacia ella, buscando, dialógicamente, la comprensión de su significado.

Como esta es una situación gnoseológica, cuyo objeto cognoscible no es la codificación propiamente tal sino la situación existencial representada en ella, no cabe al educador narrar a los educandos (campesinos u obreros) 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 mas y mas, 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 admiraban o si la admiraban lo hacían a través de un mero darse cuenta de la situación, la descodificación, como un acto cognoscente, les posibilita admirar su no admiración o su admiración anterior.

La descodificación es, así, un momento dialéctico, en que las conciencias intencionadas hacia la codificación desafiadora, rehacen su poder reflexivo, que va tornándose una forma de re-admiración. A través de éste, los campesinos van reconociéndose como seres transformadores del mundo.

Aparentemente, el primer momento de la descodificación es aquel en que los educandos 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 éste 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 admiración se hace, pues, en este momento en que la conciencia o el cuerpo consciente se relaciona con el objeto de su intencionalidad.

La etapa descriptiva es ya el segundo momento: el de la escisión de la totalidad admirada.

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 dentro.

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 diversos elementos se encuentran en relación solidaria.

En la medida en que se profundiza esta percepción crítica y ya no es posible aceptar las explicaciones focalistas de la realidad, se instala, finalmente, el cuarto momento de la descodificación.

En este momento, realiza el análisis crítico de la realidad que la codificación representa, y por lo tanto la crítica incide sobre ésta.

Todos los pasos aquí referidos, entre los cuales no existe la separación aparentemente rígida que su descripción sugiere forman parte del proceso de la concientización del cual resulta que los hombres realizan su inserción crítica en la realidad.

La educación que no intenta este esfuerzo y que, por el contrario, insiste en la transmisión de comunicados y 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, no pueden dejar de tener en ésta un proceso funcional.

No pueden hacer capacitación técnica por ella misma, ni tampocomo 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, la capacitación técnica debe constituirse en un objeto de la reflexión de los campesinos.

Reflexión que los haga descubrir todo el conjunto de relaciones en que se halla envuelta su capacitación.

Hemos hablado varias veces de codificación temática. Consificación que, representando una situación existencial cuyo contenido apunta al tema central del análisis, tanto puede ser representada por una foto o por un dibujo de esta situación o por medio de un cartel.

Una ayuda visual es una ayuda visual y nada mas. Tanto puede ser usada como un recurso eficaz para domesticar, como puede servir para propósitos humanistas.

De esta manera, lo importante es que sean cuales sean las ayudas de las cuales pueda disponer el agrónomo-educador, sepa que sólo se justifican si son usadas en un quehacer humanista.

Quehacer que, teniendo en él a uno de los sujetos, le plantea 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, en su labor, será en el mejor de los casos un técnico frío; probablemente un tecnicista; pero jamás un educador.

-.-

Extractado del libro Extensión o Comunicación? de Paulo Freire

CENTRO

INTERAMERICANO

DE

DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 65

APRENDER A DECIR SU PALABRA - EL METODO DE ALFABETIZACION DEL PROFESOR PAULO FREIRE

Por:
Ernani Maria Fiori

Bogotá. Marzo 1969
Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Té
ca de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistenc
ra el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo
tá, Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombian
la Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyec
adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica
n puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

APRENDER A DECIR SU PALABRA

EL METODO DE ALFABETIZACION DEL PROFESOR PAULO FREIRE.

ERNANI MARIA FIORI (o)

(TRADUCCION DE JORGE MELLADO (oo)

(o) Ex-Profesor de Filosofía de la Universidad Federal de Río Grande do Sul (Brasil); ex-Profesor de la Universidad Nacional 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 y vice-Rector Académico de la Universidad Católica de Chile.

(oo) N. del Trad. En la presente traducción, se ha procurado respetar tanto el profundo contenido como su forma, que se eleva de los moldes estrictamente académicos. Por esta razón, nos vimos en la obligación de introducir numerosos términos, de uso mucho más habitual en Portugués, que permiten una mayor flexibilidad que refleje el ritmo interno del pensamiento autor. Por otra parte, la novedad del planteamiento impone la impostergable renovación léxica que lo contenga.

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 auto-configurar 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 solo 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 cultura tejida con la trama de la dominación, por más generoso que sean los propósitos de sus 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 enraízada en la vida de esas subculturas, a partir de éllas y con éllas, será un contínuo 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, por ser tal, está intrínsicamente incapacitado para el ejercicio de la dominación. La pedagogía del oprimido es, pués, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegeliamente 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, densifican se, 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, redescubre a través de éllas, el proceso histórico en qué y por qué se constituye la conciencia humana. El proceso a través del cual la vida se hace historia. O, aprovechando una sugerencia de Ortega, el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía.

Tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización : aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia - biografiarse, existenciarse, historicizarse. Por ésto, 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 régimen de dominación se puede solo producir y desarrollar en la dinámica de una "pedagogía del oprimido".

---

(1). Educacao como práctica da libertade, Ed. Paz e Terra, Rio, 1967, pp. 150. A Pedagogia do oprimido, inédito, de próxima publicación; la lectura de los originales nos fué autorizada por el autor.

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 espontáneo de los vegetales; se implica en la ambiguedad de la condición humana, se complica en las contradicciones de la aventura histórica se explica, o mejor dicho, intenta explicarse en la contínua 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 los excede 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 solo 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 eclécticamente según un criterio de simple eficiencia técnico-pedagógica. Inventadas o reinventadas 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 vocabular. 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 en el medio cultural del afabetizando. De ahí se extraen los vocablos de más ricas posibilidades fonémicas y de mayor carga semántica. Ellos no solo 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 constituídas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de éllas. Tales significaciones son codificadas plásticamente en cuadros, "slides", filminas, etc., representativos de las respectivas situaciones que, de la experiencia vivida 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 coincidencia de las intenciones que los objetivam , 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 conciencias"; 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 redescubre 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, élla misma, objetivada como combinación de fonemas susceptibles de representación gráfica. El alfabetizando ya sabe que la lengua también es cultura, de que el hombre es sujeto: se siente desafiado a develar los secretos de su constitución, a partir de la construcción de sus palabras, también éllas, 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 sencillas 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 y como 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 (primero entera y después descompuesta en sus elementos silábicos) el alfabetizando ya está motivado para no solo buscar el mecanismo de su recomposición y 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 más 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 composi

ción 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 muestra que el alfabetizando, al comenzar a escribir libremente, no copia palabras sino expresa juicios, de cierta menera, 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 el 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. Más, para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a 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 al 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 fué resumido por una simple mujer del pueblo en un círculo de cultura, delante de una situación presentada en un cuadro: "Me gusta discutir sobre ésto 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 presentes, 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 vir

tud de la conciencia, enfrenta las cosas, objetivándolas, y se enfrenta con - éllas, 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 ésto, porque se proyecta intencionalmente más allá del límite que intenta encerrarla, la conciencia puede desprenderse de él, liberarse y objetivar, trans-substanciando el medio físico en mundo humano.

La "hominización" no es adaptación: el hombre no se naturaliza, humaniza al mundo. La "hominización" no es solo 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 consituye en la intencionalidad de la conciencia, pero, paradojalmente, ésta alcanza en lo objetivado lo que aún no se objetivó; lo objetivable. Por lo tanto, el objeto no es solo 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, élla es pués, simultánea e implicadamente, presentación y elaboración del mundo.

La intencionalidad trascendental de la conciencia le permite retroceder indefinidamente sus horizontes y, dentro de éllos, sobrepasar los momentos y las situaciones que intentan retenerla y enclaustrarla. Liberada por la fuerza de su impulso trascendentalizante, puede volver reflexivamente sobre tales situaciones y momentos, para juzgarlos y juzgarse. Por ésto es capaz de - crítica. La reflexividad es la raíz de la objetivación. Si la conciencia se - distancia del mundo y lo objetiva, esporque su intencionalidad trascendental - la hace reflexiva. Desde su primer momento de su constitución, al 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 élla misma en su subjetividad. En esa línea de entendimiento, reflexión y mundo, subjetividad y objetividad - no se separan: se oponen, implicándose dialécticamente.

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

Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, "descodifi-

cándolo" 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 conscientización".

Pero nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera 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 la 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 mundanidad o su subjetividad. En términos radicales, podríamos decir, en lenguaje ya no fenomenológico, que la intersubjetividad de las conciencias es la progresiva concientización en el hombre, del "parentesco ontológico" de los seres en el ser. Es el mismo misterio que nos invade y nos envuelve, encubriéndose y descubriéndose en la ambiguedad 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 de sí y 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 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 intersubjetiva 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 historiciza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene -

la iniciativa absoluta. Los dialogantes "ad-miran" 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, pués, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e, incesantemente, busca reencontrarse más allá de sí misma. Conciencia del mundo, se busca élla misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí misma 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, contínuamente, todos sus límites. Totalizándose más allá de sí misma, nunca llega a totalizarse enteramente, pués 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 aparece, pués, 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 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 parecería 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 auto-reconocimiento 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 "homonización" 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 Paulo Freire, revive la vida en profundidad crítica. La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano. En diálogo 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 reconstruírse, perciben que, aunque construído también por éllos, ese mundo no es verdaderamente de éllos y para éllos. Humanizado por éllos, ese mundo los humaniza. Las manos que lo hacen no son las que lo dominan. - Destinado 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 presentifica un mundo que no es de nadie, porque originalmente es de todos. Restituída en su amplitud, la conciencia se abre para la "práctica" de la "libertad", el proceso de "homonización", 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 contradicciones que entretejen el drama existencial de la finitud humana. El Método de Conscientización de Paulo Freire, rehace críticamente ese proceso dialéctico de historización. Como todo buén 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 fué por casualidad que este método de conscientización 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, 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 auto-descubriéndose 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 lo 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 nistificar las conciencias, despersonalizándolas 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, ésto es, significadas y expresadas el hombre las dice. La palabra ins

taura el mundo del hombre. La palabra, como comportamiento humano, significante de mundo, no sólo designa a las cosas, las transforma; no es sólo pensamiento, es "praxis". Así considerada, la semántica es 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 orígen 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 convenientemente 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, pués la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les 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. Más, 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, objetivando 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 élla significa y transforma. En esa ambiguedad con la que la conciencia hace su mundo, apartándolo 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 sido un producto arbitrario del espíritu inventivo del hombre, la cultura letrada es un epifenómeno de la cultura que, al actualizar su reflexividad virtual, encuentra en la palabra escrita una manera más firme y definida de decirse, ésto es, de existenciarse discursivamente en la "praxis" histórica. Podemos concebir la superación de las letras; lo que en todo caso quedará es 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 dá -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 les sirven para generar su universo vocabular. Pero antes, concientizan el poder creador de esas palabras, pués son éllas 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, al visualizar la palabra escrita, en su ambigua autonomía, ya están conscientes 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 ésto, 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 ésto, 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 libertad. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección. Decir su palabra equivale a asumir conscientemente, 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 proceso histórico-cultural. Si la dirección racional de tal 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, ésto es, busca ser libre. No tiene la ingenuidad de suponer que la educación, y sólo élla, decidirá los rumbos de la historia, sino tiene, con todo, el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera concientiza las con-

tradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales o interestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ír adelante. Las contradicciones concientizadas no le dán más dencanso, sino que vuelven insoportable la acomodación.

Un método pedagógico de concientización alcanza las últimas fronteras de lo 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 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".

* * *

nob.

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 147

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION TEMATICA, SUPUESTOS TEORICOS Y DESARROLLO

Por:
Joao Bosco Pinto
Miguel A. Angel
Víctor Reyes

Bogotá, Mayo 1970
Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc- de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo- Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano a Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica- puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

S U M A R I O

Los autores intentan en el artículo, hacer explícitos los supuestos teóricos y filosóficos que subyacen en el método temático, mostrando cómo las técnicas utilizadas reflejan tales bases teóricas, así como las limitaciones de la metodología. Los principales puntos tratados se refieren a la epistemología dialéctica, a los referentes socio-antropológicos, a la teoría de acción y al desarrollo de las técnicas Metodológicas. La Investigación Temática es una metodología de acercamiento a la realidad social de una comunidad, que busca unir la investigación a la acción, con el objetivo de llevar a cabo una programación educativa, desarrollando una acción cultural de concientización. Sin embargo no se trata de una fórmula cuya aplicación mecánica conlleva automáticamente a la concientización.

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION TEMATICA

Supuestos Teóricos y Desarrollo

En los últimos años, sobre todo en los países andinos Chile, Colombia, Bolivia y Venezuela, se está utilizando una metodología de investigación la que se ha denominado temática. Su origen histórico se vincula estrechamente al trabajo de educación de adultos, del pedagogo brasileño Paulo Freire, especialmente en el campo de la alfabetización, -método llamado Psico-Social-. Poco a poco el grupo de científicos dedicados a la práctica del método, se han dado cuenta de su riqueza metodológica, de su densidad como instrumento de penetración de la realidad histórico-cultural y han empezado a formular con mayor claridad y especificidad sus supuestos teóricos al mismo tiempo que buscan desglosar su desarrollo como metodología investigativa y como práctica social.

Nuestro interés en la metodología de la investigación temática es fruto en parte, de una insatisfacción con las metodologías tradicionales de investigación social, todas ellas fundamentadas en concepciones idealistas o empiristas de la realidad social y estructuradas con base en la lógica formal. La utilidad de las metodologías de investigación social tradicional es limitada, como manera de conocer la realidad y de transformarla, por reducir tal conocimiento a una visión sincrónica de la realidad, definida en base a la percepción unilateral de un sujeto conocedor, ajeno a la realidad socio-cultural que es su objeto de estudio, hecho por el cual está limitada, cuando se trata de transformar esa realidad. Se busca desarrollar una metodología que al mismo tiemro que se revele adecuada como proceso de investigación y que combine en un proceso los diferentes momentos de conocimiento y de la acción transformadora de la realidad. En otras palabras, se busca una metodología que implique una vision de la realidad social, como dinámica, cambiante, histórica y relacional 1/ y que una el conocimiento y la acción.

Este artículo escrito en colaboración con el grupo de investigación temática del IICA-CIRA, intenta comunicar el esfuerzo hecho para la realización de esta investigación : 1) Desvelar los fundamentos gnoseológicos del método: 2) Los supuestos filosóficos que subyacen la metodología, o sea su concepción del hombre como ser histórico y haz de relaciones con la naturaleza y con otros hombres; y 3) Precisar las categorías críticas económico-sociales, que fundamentan la acción concientizadora.

Supuestos Teóricos

La metodología de la investigación temática ha despertado en varios países un gran interés: en los Estados Unidos de América, se manifestó con la invitación hecha por el Departamento de Educación de la Universidad de Harvard a Paulo Freire, para dictar un seminario sobre el método. Varias instituciones en Chile, Venezuela, Perú, Bolivia y Colombia lo están aplicando y

---

1/ Aunque no es castizo, utilizamos el término "relacional para adjetivar una realidad que es hecha de relaciones. Perdónenme la audacia los puristas del idioma.

desarrollando. En Colombia, la metodología ha sido utilizada por el Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria IICA-CIRA con las instituciones del sector agropecuario. Ha despertado un gran interés en numerosos grupos que se dedican a la investigación y a la acción social, tanto en el sector urbano como rural. Esto, sin embargo, puede presentar ciertos riesgos, como el de considerar el método como una fórmula o conjunto de técnicas y pasos que una vez aplicados producen mecánicamente un resultado.

La investigación temática busca un conocimiento científico de la realidad, pero no un conocimiento "puro" y neutral de ella. La "asepcia" de los procesos tradicionales de investigación social -es decir su aparente neutralidad- ya es una opción e implica una ideología que subyace en ella. Al intentar hacer más explícitos los fundamentos teóricos y filosóficos de la metodología, se busca hacerla más eficiente, mostrando sus potencialidades y sus limitaciones.

Objeto de la Investigación Temática

El objeto de la investigación es la creación cultural de la comunidad, del pueblo. Sin embargo, esa creación cultural es muy amplia, como lo veremos al examinar más adelante el concepto de cultura. En un primer momento la investigación Temática busca captar el pensar de la comunidad sobre su realidad objetiva, y la percepción de esa realidad. Para tal estudio el lenguaje es la forma común, según la cual la comunidad expresa su percepción de la realidad.

El estudio del lenguaje como expresión del pensamiento de la comunidad sobre su realidad, que es parte de su creacion cultural, implica en planteamientos implícitos de orden gnoseológico, que buscaremos aclarar más adelante. Sin embargo, nos anticipamos expresando estos planteamientos con la proposicion siguiente: la acción de una comunidad sobre su realidad objetiva condiciona su pensamiento sobre esa realidad; a su vez ese pensamiento elabora conocimiento -ideológico o científico- que se expresa en formas linguísticas, a través de las cuales el pueblo comunica su pensamiento; finalmente este pensamiento comunicado viene a orientar la acción.

La realidad objetiva como punto de partida y criterio de validez de la Investigación Temática.

La realidad es concebida como un proceso dinámico y relacional, producto a su vez de un desarrollo histórico. Esta afirmación implica un planteamiento epistemológico que va, en consecuencia, a determinar cada uno de los momentos, fases y etapas de la metodología de esta investigación Trataremos de precisar más detalladamente este planteamiento.

Las "cosas" o "entes" no son vistas como esencias terminadas, individualidades que se relacionan, sino que son vistas como haces de relaciones, las cuales definen la individualidad misma de los fenómenos. Ellas son concebidas como "procesos , que sí se pueden captar en el presente, pero como productos históricos proyectados hacia el futuro. La esencia de los fenómenos no puede ser definida tan sólo por medio de su percepción inmediata y sensible, sino que serán definidas -en cuanto haces de relaciones y procesos- a partir de esas relaciones y como producto de esos procesos.

Si la realidad es concebida como dinámica y relacional el modo de conocerla tendrá que reflejar esa realidad. El objeto de conocimiento va a sugerir la metodología:

A una realidad cambiante y dinamica, corresponderá un método dinámico;

A una realidad relacional y dialéctica, un método dialéctico;

A una realidad cuyo momento presente es resultado de un proceso histórico, un método sincrónico-diacrónico.

El metodo de investigación temática implica, una epistemología que es dialéctica, no como algo simplemente accidental o suplementario, sino como subyacente a toda la metodología y determinando sus técnicas de acercamiento a la realidad.

Una consecuencia inmediata de esa constatacion es que el investigador temático necesita conocer a fondo la dialéctica para poder aplicar coherentemente la metodología.

La Dialéctica en la Investigación Temática

La dialéctica presupone unidad del proceso de conocimiento y de la realidad concreta. Sujeto y objeto de conocimiento no son dos entidades distintas que entran en relación a través de una tercera entidad, también distinta de las dos primeras, que es la sensación, sino que son dos aspectos de una misma realidad en unidad y contradicción dialécticas

No se trata de un sujeto exterior al objeto de conocimiento, sino de un hombre real, concreto, que en el curso de su existencia y en función de ella hace del universo -del cual es parte integrante- el objeto de su pensamiento y que transforma esa realidad objetiva en realidad pensada. En la actividad humana convergen a un tiempo y se unen el pensamiento, que dirige la acción del hombre y es por ella estimulado, y el mundo exterior, dentro del cual y en función del cual el hombre actúa, sea para adaptarse al mundo, sea para transformarlo.

Es como pensamiento que el hombre es lo que es y en la acción es cuando su pensamiento se desvela; pero como acción el pensamiento también es conocimiento, porque es basándose en el conocimiento como la acción se desarrolla.

De una forma esquemática se podría describir el ciclo o proceso de conocimiento:

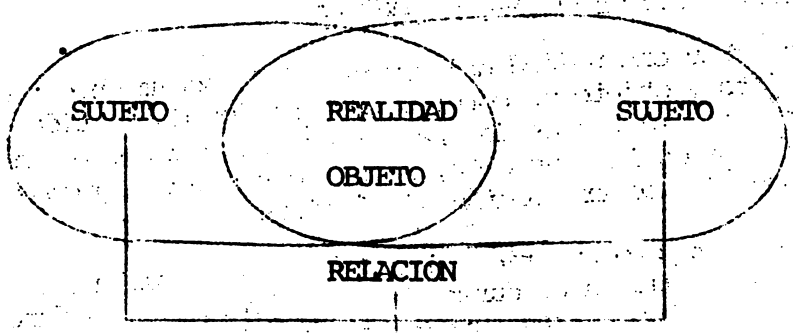
$$\text{ACTIVIDAD} \underset{\text{Dirige}}{\overset{\text{Condiciona}}{\rightleftarrows}} \text{PENSAMIENTO} \underset{\text{Orienta}}{\overset{\text{Elabora}}{\rightleftarrows}} \text{CONOCIMIENTO}$$

El pensamiento dirige la acción y es por ella condicionado; y en ese condicionamiento encontraremos el conocimiento; éste se constituye a partir

del pensamiento, engendrado en la interacción del hombre con el universo, que se encuentra realizada por la acción. Es en la facultad psíquica y en la función orgánica del pensar, puesto en movimiento por la acción y al mismo tiempo determinando y orientando esa acción que se elabora el conocimiento.

Esta concepción es esencial a la metodología de Investigación Temática, así como la concepción metafísica o empirista del pensamiento va a caracterizar toda la investigación social actual; como las cosas son definidas a priori asi lo es el conocimiento, como algo que es producto de una entidad que se llama razón. Sin embargo, nada puede existir en el cerebro que no encuentre su origen en la realidad objetiva, aunque el pensamiento como fenómeno real a partir de esos datos de la realidad, en función de una acción sobre la misma realidad, elabora a su vez como proceso autónomo, esa realidad.

El punto de partida, por lo tanto, de la metodología de Investigación Temática es la realidad objetiva, no entendida como algo separado tanto del investigador que se le acerca para conocerla, cuanto del miembro del grupo que se encuentra metido dentro de esa misma realidad, sino como una unidad dialéctica en que la realidad sirve como elemento mediador que permite una relación social horizontal dialógica, en que ambos sujetos se encuentran unidos y en oposición a la realidad objetiva. Esquemáticamente:



De ese enfrentamiento dialéctico nace la relación y el diálogo como búsqueda de conocimiento. Es unidad, puesto que ambos se encuentran en una unidad dinámica, soldados por así decir, por la realidad objetiva; y es dialéctica, puesto que cada uno de los polos de la relación lleva su propia percepción de la realidad, en una confrontación que se supera en un momento siguiente, produciendo a través de la acción misma sobre la realidad, una nueva creación cultural, una nueva realidad pensada.

Los niveles del método

El esfuerzo científico para conocer una realidad no se resume en describirla, sino que busca explicarla para poder controlarla. La Investigación Temática, aunque en un primer momento, intente captar una realidad a través de las percepciones de los sujetos no se termina ahí; hay que ir más allá de la apariencia o la descripción de los fenómenos para explicarlos. Y ya que su realidad es histórica su explicación exige que se muestre su dimensión diacrónica, que permita ver esa realidad presente como un proceso en desarrollo.

Con Henry Lefebvre admitimos tres niveles de investigación científica de la realidad socio-cultural, que se incorporan a la investigación temática, por las exigencias mismas de la realidad que es su objeto de estudio y del conocimiento científico:

1. Descriptivo: A ese primer nivel se busca captar la realidad sociocultural a través de las percepciones, tanto de los investigadores, cuanto de los miembros de la comunidad. Caben aquí todas las técnicas que puedan servir para captar esa percepción: encuesta, datos censales, registros observación de participantes, etc. Sin embargo, la captación de la percepción de la comunidad requiere tambien técnicas específicas que serán descritas en la segunda parte de este artículo, cuando se trate del desarrollo mismo de la metodología.

2. Analítico-reductivo: A un nivel más profundo, el grupo de investigadores busca analizar las concepciones de la comunidad sobre su realidad: el análisis presupone la identificación de los elementos constituyentes de esa percepción. Estos temas son pedazos de una realidad. Explicar esa realidad significa integrar esos temas fragmentarios dentro de una totalidad. La reducción significará recomponer los elementos presentes en la percepción, con otros que no están, dentro de un cuadro teórico que al ubicarlos como partes de un todo los explique. Los problemas de una comunidad no son hechos que se explican a sí mismos, sino que son efectos de una estructura general, que es necesario desvelar. Para lograr tal objetivo se necesita conocer esa estructura general, lo que hace indispensable estudiarla. Observamos una limitación de la Investigación Temática: ella no significa toda la investigación social sino que necesita complementación de otros estudios más generales, que se refieren a la estructura básica de la sociedad nacional en la cual se ubica histórica y geográficamente la comunidad estudiada.

3. Histórico-genético: Como esa totalidad presentada sincrónicamente es sin embargo, producto de un proceso histórico, explicarla exige el desvelamiento de sus orígenes históricos o sea su dimensión diacrónica sin la cual se pierde su aspecto procesal.

Esos tres niveles de conocimiento se encuentran incorporados al proceso de Investigación Temática, como se verá más detalladamente, aunque no estén mencionados en los mismos términos.

El Sentido temático de la Investigación

Ya resaltamos que la Investigación Temática estudia el pensamiento de la comunidad, a través de la expresión de ese pensamiento en el lenguaje.

Toda palabra tiene tres dimensiones: una que es sintática y que expresa sus relaciones con otras palabras; otra semántica, que expresa su significado -connotación- y su relación con las cosas a las cuales se aplica -denotación-: y una tercera dimensión social que se refiere a las personas que las pronuncian en cuanto los símbolos sirven a la comunicación, puesto que expresan la percepción de una realidad compartida, pensada por dos sujetos en relación.

La palabra puede expresar el pensamiento de una realidad, sobre la cual el hombre como ser histórico ha actuado o está actuando, ella sirve como medio para llegar al conocimiento de la percepción que el otro tiene de esa realidad.

Sin palabras -o por lo menos sin símbolos que las reemplacen- es imposible conocer el pensamiento del otro.

La palabra, entonces, es más que un simple signo: ella se encuentra estrechamente relacionada con la realidad misma, objeto de acción y pensamiento. A través del lenguaje busca, la Investigación Temática, identificar los temas fundamentales de una cultura; palabras que son temas porque expresan la propia existencia de la comunidad, existencia concreta e histórica; palabras que son cristalización del pensamiento y de la acción de la comunidad sobre su realidad.

Una vez más cabe resaltar la importancia de los planteamientos dialécticos para la cabal comprensión de la metodología de la Investigación Temática.

REFERENTES SOCIO-ANTROPOLOGICOS DE LA METODOLOGIA DE INVESTIGACION TEMATICA.

La metodología de Investigación Temática no es un método puro para conocer la realidad. Como cualquier acción realizada lleva implícita una concepción del hombre, del mundo y de la historia. Así que es necesario hacer explícitas esas bases filosóficas para que las técnicas utilizadas encuentren todo su sentido y el investigador social sea un sujeto consciente del proceso que busca suscitar.

El hombre como ser histórico, concreto, ubicado en el tiempo y en el espacio.

El método presupone una concepción del hombre no como ser que se define a priori, sino de un hombre ubicado en la realidad misma, en un momento del tiempo el presente, que es la conexión entre un pasado y un futuro; esa ubicación del hombre como ser concreto implica su concepción como ser en devenir, inconcluso, en búsqueda de perfeccionamiento, y no como un ser fijo, terminado. Su ubicación concreta en el tiempo y en el espacio no implica la inmovilidad: existir en el presente presupone que el hombre es producto de un pasado que se proyecta hacia el futuro, o sea, que es parte integrante y activa de un proceso.

El hombre, ser de relaciones.

Si la realidad es cambiante, relacional e histórica, el hombre que no es un ser puesto en el mundo, sino un ser del mundo, tendrá que ser definido en función de sus relaciones.

El hombre es un ser de relaciones porque su personalidad se desarrolla históricamente a partir de una base biológica, a través de relaciones sociales. Lo es en el presente, puesto que toda su actividad en el mundo se hace con otros hombres, a través de una realidad que los mediatiza, haciendo posible su relación con los demás. A tal punto que se puede decir que el hombre no es, sino en relacion con los otros.

El hombre hacedor de cultura

Existe una relación dialéctica entre el hombre y la naturaleza. Las necesidades del hombre estimulan su actividad, produciendo un enfrentamiento entre el hombre y la naturaleza. Esa unidad y contradicción se superan a través

de la creación cultural; el hombre crea productos y artefactos que se cristalizan en la cultura. Su actividad de enfrentamiento, su trabajo, estimulan su pensamiento sobre la realidad, ese pensamiento se elabora en conocimiento, que como explicaciones se cristaliza bajo la forma de ideología o ciencia incorporandose a la cultura. La actividad productiva genera relaciones con otros hombres, que al repetirse se cristalizan, bajo la forma de instituciones, incorporándose a la cultura. La cultura es una cristalización del quehacer humano en su enfrentamiento con la naturaleza. Hay que resaltar que la actividad productiva está a la raíz del pensamiento y de las relaciones sociales, y no viceversa.

A su vez la cultura, como producto histórico cristalizado viene a incidir sobre la actividad humana, a través de necesidades nuevas; sobre su pensamiento a través del conocimiento acumulado, sobre sus relaciones a través de las instituciones; en un proceso dialéctico, en que el individuo al enfrentarse con su realidad se encuentra también condicionado por la misma creación cultural.

El Apéndice 1 explica lo expuesto, (ver apéndice No. 1). El principio filosófico que emerge de los hallazgos de la antropología, y del análisis de la acción del hombre sobre la naturaleza es que el hombre se revela a través del tiempo como un ser creador; esa capacidad creativa es la que le ha permitido superar su relación dialéctica con la naturaleza, a través de una creación cultural. En la raíz misma de su humanización está esa capacidad de libre creación. El hombre se ha desarrollado como especie única por su capacidad de crear cultura. Estas afirmaciones no son especulaciones, sino que reflejan la realidad misma del hombre en su relación dialéctica con la naturaleza. Tampoco se quedan como principios filosóficos puros, sino que tienen consecuencias en la metodología de Investigación Temática. Se anticipa que cualquier cristalización histórica que venga a contradecir esa capacidad creativa del hombre, se opone a su humanización y a su desarrollo como especie.

Creemos haber logrado tornar más explícitos varios de los supuestos teóricos de la metodología de la Investigación Temática, los cuales resumiremos en los puntos siguientes:

1. La Investigación Temática presupone una epistemología que ve la realidad objetiva, el pensamiento de esa realidad y la historia como procesos dialécticos.

2. De esa realidad dialéctica emerge una metodología de acercamiento y de conocimiento; la realidad misma y el objeto de conocimiento sugieren el método de conocerlo.

3. Esa metodología, a su vez, traduce en actividad planteamientos que implican una concepción del hombre y de la historia; ella trae consigo una teoría de la acción que intentaremos desarrollar en los acápites subsecuentes del trabajo.

LA TEORIA DE ACCION IMPLICITA EN LA INVESTIGACION TEMATICA.

La Investigación Temática busca superar la antinomia, conocimiento y práctica en una unidad dialéctica de reflexión-accion; no es por lo tanto una metodología pura de conocimiento, un método de investigación pura, sino ,que es investigación para la acción. Su epistemología básica, en la cual actividad-pensamiento-conocimiento-actividad son momentos sucesivos de un mismo proceso que se repite en sus fases pero no de una manera circular sino de una manera espiral, anticipa ya el elemento de acción como integrante necesario del proceso.

La captación de la realidad, como se encuentra pensada por la comunidad que es el punto de partida del método, se continúa en un esfuerzo reflexivo del grupo investigativo, en un momento subsecuente de análisis en que se definen con mayor precisión los elementos -temas- constituyentes de esa percepción, y de reducción en que esos temas son recompuestos y explicados a través de categorías críticas e integrados dentro de una globalidad; esa explicación se completa con la dimensión histórica del proceso.

Si el proceso terminase acá, estaría incompleto el esfuerzo de conocimiento puesto que truncado el ciclo del pensamiento, el programa o la acción pedagógica viene a completar los momentos investigativo y reflexivo. Es importante resaltar que esos momentos del método no son compartimentos estancados y terminados, sino que representan tan sólo una tentativa de sistematización de un proceso que en la realidad combina a cada instante investigación-reflexión-acción.

El programa de acción pedagógica

Ese conocimiento adquirido al captarse la realidad percibida, enriquecido por un análisis y reducción, integrado a esquemas explicativos más amplios, puesto que se desvelan las conexiones o relaciones causales de esta realidad problemática con una globalidad de factores internos y externos a ella, es entonces organizado sistemáticamente y siguiendo los principios fundamentales de la pedagogía y del aprendizaje -del más sencillo al más complejo- del conocido al desconocido, del percibido al subyacente no inmediatamente percibido, es entonces devuelto a la comunidad; su realidad pensada estructurada y sistematizada es devuelta para una reflexión crítica como problema, como objeto de acción. El objetivo de esa devolución es provocar un proceso reflexivo sobre la realidad de la comunidad, busca una objetivación de la realidad que permita una crítica. Es un esfuerzo de "alejar" el grupo de su posición estructural y permitir la emergencia de un proceso crítico. Ese proceso de reflexión crítica de la realidad de un grupo por el grupo mismo, es lo que se llama en el método la concientización, proceso que busca en último análisis engendrar la conciencia crítica en la comunidad.

La conciencia social crítica

La conciencia social es una percepción de una realidad objetiva; pero la percepción de una realidad a través de la simple captación del fenómeno no agota toda la posibilidad de conocimiento. Es tan sólo un primer nivel de conocimiento. El conocimiento científico busca, no sólamente, descubrir y

captar un fenómeno en sus apariencias visibles sino penetrarlo en su esencia y explicarlo, rompiendo su aparente individualidad y mostrando sus relaciones, sobre todo sus relaciones causales, que hacen de él lo que es. Paso a paso con esos diferentes niveles de conocimiento también va la conciencia social. La simple percepción de la posición de un individuo o de un grupo dentro de una estructura social -sistema de relaciones estables- si esas relaciones son definidas abstractamente como simple concomitancia de fenómenos y no como nexos causales, representa tan sólo un primer nivel de conciencia. El esfuerzo hecho por captar la realidad, explicarla causalmente dentro de una globalidad estructural, y proponerla como objeto de reflexión crítica a la comunidad, busca profundizar la misma conciencia social de la comunidad, a través del programa pedagógico. La conciencia social no es un puro reflejo de la realidad objetiva sino que presupone una elaboración crítica, un pensar reflexivo sobre la realidad. No se trata simplemente de captar el pensar de la comunidad sobre su realidad, puesto que ese pensar está condicionado por la misma realidad estructural; se busca superar esa percepción inicial, añadiéndole los elementos o temas que le faltan para que ella logre una objetivación de la realidad y su explicación a niveles más científicos.

Los niveles de distanciamiento entre el sujeto y la realidad objetiva, están dados por el conocimiento de las leyes objetivas que rigen los fenómenos.

La conciencia inmersa en el medio espacio-temporal, aún no se distancia y por tanto no se diferencia como sujeto frente a la realidad como objeto. La explicación se logra, por este tipo de conciencia, en la medida en que se absolutizan las mismas fuerzas y fenómenos que instintivamente son percibidos. Esta conciencia primaria a nivel de la percepción se ha calificado como conciencia mágica de la realidad.

La conciencia que absolutiza la cristalización hecha hasta el presente, a la cual considera, por ser lo último logrado, como lo único, niega la transformación y la posibilidad de una nueva creación. No pueden por tanto darse posiciones diferentes a las establecidas, ya que se ha roto la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, considerado como algo estático sin otra posibilidad de ser. Es la conciencia ingenua de la realidad.

En un nivel superior hemos colocado la conciencia crítica, a la cual nos hemos referido, como un proceso inacabado que se logra en la permanente relación dialéctica del sujeto con el objeto, aumentando el grado de libertad en la medida en que las leyes objetivas son conocidas.

Este intento de tipología que tiene un fin meramente metodológico, puede darse en la realidad empírica con diferentes matices y que de todas maneras nos permite elaborar hipótesis para futuras investigaciones.

Categorías analíticas

Uno de los aspectos observado como no suficientemente explícito en la metodología fue el hecho de que para objetivar científicamente la realidad sociocultural para explicarla y desvelarla, nos hacían falta categorías críticas de análisis económico e histórico, que permitieran ubicar esa realidad objetiva de la comunidad dentro de un contexto estructural mucho más amplio que la realidad objetiva inmediatamente captable; se hacía necesario explicar esta

situación dentro de una estructura económica interna, a su vez, dependiente de una situación externa, entendidas ambas como productos de un proceso histórico. Eso ha llevado al grupo a profundizarles el estudio de la estructura económico-social del país, con el objeto de llegar a categorías analíticas que nos sirvieran como marco de referencia para elaborar el programa pedagógico, con el cual se busca llegar a una auténtica concientización. Sin que los problemas locales estén definidos en términos de sus causas profundas tampoco se logrará una acción efectiva del grupo hacia la solución de los problemas.

No se trata evidentemente de imponer al grupo una percepción objetiva, sino de presentarle su propia percepción, dentro de un contexto de explicación estructural que, al romper el focalismo de su percepción, les posibilite una reflexión y un conocimiento crítico de la realidad, que lleve a una acción nueva frente a la realidad con el objetivo de transformarla.

En resumen, no se trata simplemente de cambiar unas concepciones ideológicas, por otras más amplias, sino de buscar que las concepciones ideológicas sean sustituídas por concepciones científicas de la realidad.

Si se ha logrado un auténtico proceso de concientización, tampoco se limitará el proceso a ese cambio de concepciones. La conciencia crítica llevará a la percepción del grupo como fuerza de transformación social, o sea, a la organización para una acción de tipo político. Esa acción a nivel político tiene un papel importante en la emergencia de la conciencia puesto, que sin la acción política, el proceso de concientización se quedará trunco. La conciencia social crítica intentará la superación de la realidad estructural a través de una acción de tipo político, que es al mismo tiempo efecto y causa de la concientización.

En los acápites siguientes se intentará mostrar cómo se desarrolla el proceso de la investigación temática en términos programáticos. Al mismo tiempo se busca como los momentos, etapas y pasos del método traducen en términos técnicos los supuestos teóricos los supuestos teóricos que hemos intentado desglosar en lo que hemos expuesto.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACION TEMATICA

Hemos visto que el objetivo de la investigación temática es el de encontrar los temas generadores o expresiones de la palabra del pueblo, a fin de llevar a cabo la programación educativa, desarrollando una acción cultural de concientización.

El diseño general de la investigación está compuesto de tres momentos que a pesar de que se distingan, forman una sola unidad, ya que se suponen el uno a los otros en la formación de un proceso inacabado 1/.

1/ Para una mejor comprensión del desarrollo de las técnicas investivas de la metodología, se ha preparado un esquema enunciativo que se encuentra en el Apéndice II, al final del artículo.

Es necesario resaltar que la investigación se encuentra condicionada a los recursos humanos disponibles, que irán a formar el equipo interdisciplinario. Las exigencias mismas del objeto de estudio requieren especialistas en su tratamiento: por eso es aconsejable que en la composición del grupo se encuentre un sociólogo, un pedagogo, un antropólogo, y un linguista. Sin embargo, ante la imposibilidad de disponer con todos esos recursos, lo importante es que las personas decididas a comprometerse con la realidad a investigar tenga un mínimo de preparación que les permita captar los supuestos teóricos del método y a la vez introducirse en el estudio e investigación de la realidad. En la medida en que el grupo se adentra en el conocimiento y en la experiencia, se va haciendo más urgente la necesidad del tratamiento teórico a fin de lograr explicaciones objetivas y científicas de la realidad social en estudio.

Momento Investigativo

Su objetivo es lograr un primer acercamiento en el conocimiento de la comunidad en donde se peinsa trabajar, teniendo en cuenta las etapas siguientes, una vez que se haya formado el equipo investigador dentro de las necesidades del método, de acuerdo con lo que se ha dicho anteriormente.

Etapa 1

Selección de una comunidad "estratégica"

Para ser coherentes con los supuestos de los cuales se ha partido, es natural que nuestra acción no puede ser de masas. El respeto por la realidad socio-cultural acumulada por el hombre en su enfrentamiento al medio natural junto con otros, nos impone un trabajo con las comunidades. Además para los efectos de cambio se deberá trabajar con aquellos que tengan la posibilidad de cumplir con un rol instrumental dentro de la comunidad mayor, es decir, que sean grupos que puedan, por su posición ejercer un efecto multiplicador y de cambio dentro de la estructura social. Por otra parte, estos grupos deben tener un carácter representativo de áreas culturalmente homogéneas, con el fin de poder utilizar los mismos materiales pedagógicos en otras partes.

Levantamiento de material bibliográfico

La comunidad escogida no apareció de la noche a la mañana; ésta tuvo un pasado que se halla dentro de una secuencia histórica, plasmada en documentos escritos. Es por esto que se debe recurrir al conocimiento del material bibliográfico de la comunidad, generalmente a nuestro alcance en aquellos sitios que por su función institucional poseen datos sobre la misma , por ejemplo: Archivos parroquiales, municipales, etc , y aquellos estudios socioeconómicos, culturales, históricos, demográficos y estadísticos.

Etapa II

Reconocimiento del área e inventario de las primeras observaciones

La ubicación concreta dentro del tiempo y del espacio en un lugar geográfico y cultural muy definido, exige que sea reconocida por el equipo quien se esforzará por observar la composición total que va desde el aspecto físico

como son: la topografía, los suelos, cultivos, los recursos naturales en general, hasta los aspectos sociales como: la morfología social, los grupos, la composición de la población, las relaciones sociales que rigen en la comunidad, la organización en el trabajo, las jornadas, la tenencia de la tierra, los controles social, religioso y político, la creación cultural, folclórica y artística en general.

Luego de esta fase, el equipo discutirá todas las observaciones hechas de tal manera que puedan ser ordenadas a fin de lograr una sistematización.

Este reconocimiento ha de ser enriquecido a través de la observación participante, o sea el lograr la convivencia y la participación directa en los modos de vida de la comunidad, de tal manera que se llegue a relaciones más íntimas y estrechas. Para eso se aprovecharán todas las formas expresivas como son las recreaciones, los actos sociales, religiosos, los acontecimientos familiares, bautizos, matrimonios, entierros, etc., y todas aquellas otras oportunidades que permitan un contacto más estrecho.

Etapa III

Desarrollo de los Círculos de Investigación

Si hasta este momento el equipo tiene una visión desde fuera, lo que ahora se pretende es completarla, permitiendo a la comunidad su opinión y su percepción sobre la realidad en la que vive.

Para ello se presentarán en forma gráfica varias "situaciones existenciales estratégicas", observadas por el equipo, en gráficas o codificaciones 'neutras', ya sea sobre el trabajo, la vivienda, la escuela, etc., con el propósito de que ellos expresen lo que piensan. Las llamamos neutras porque aún no están dentro de una programación educativa, sino que tienen por fin el completar el conocimiento de la realidad.

Elementos básicos del círculo de investigación

Debemos considerar tres elementos en la composición del círculo de investigación: 1) el grupo de personas; 2) el código y 3) el coordinador.

1. El grupo

El grupo estará integrado por personas que compartan y vivan una misma situación, es decir que hayan tenido las mismas experiencias; por eso no se reunirán niños con ancianos, ni adultos con jóvenes, a fin de permitir la comunicación entre cada grupo. Si hay problemas entre sexos lo deberá considerar el equipo, pero en principio lo que debe tenerse en cuenta ha de ser lo dicho anteriormente. Estos grupos no pasarán de más de quince personas y si es el caso, de menos, tal como lo dice la dinámica de grupos a fin de permitir la participación de todos en forma interactuante y dar lugar a una dinámica tal que por su misma fuerza produzca la expresión verbal.

2. El Código

La función del cuadro o gráfico, llamado por nosotros código, es la

de presentar un tema de la situación real con el fin de permitir el diálogo entre los miembros del grupo. Entre esta función general el código tiene dos subfunciones: una de servir de medio para el diálogo, así como lo exponíamos en la acción dialógica, es decir, que sólo se puede dialogar entre aquellos que comparten una misma situación; otra, servir de objetivación de la realidad, es decir, permitir a los miembros del grupo un distanciamiento de su propia realidad, pero a la vez encontrarse identificados con la situación que aparece expuesta en el código. Es este proceso de distanciamiento lo que nos permite ver u objetivar la situación para poderla criticar. En la medida en que la conciencia humana se desprega de la situación, la podrá distinguir y por tanto trascender.

De ahí la importancia de la elaboración del código que debe representar situaciones de los individuos, naturalmente conocidos por ellos. No deben ser demasiado explícitas ni demasiado enigmáticas. Deben ofrecer diversas posibilidades de análisis en su descodificación. Deben permitir que en el análisis los individuos se abren hacia otros temas.

La situación reprentada no ha de ser de partes separadas ni desconectadas, sino que permita al grupo llegar posteriormente a la totalidad del problema, y en lo posible introducir contradicciones de la realidad para que se pueda ver su dinamismo y su mutabilidad. Las contradicciones percibidas se convierten en factores de crítica y reflexión, lo que supera la descripción.

Estos gráficos, generalmente, se hacen en cartulinas, de acuerdo con las técnicas del dibujo, no tan detallados a manera de fotografías, pues traería el inconveniente de despertar la atencion, sin permitir la reflexión crítica. Esto no quiere decir que el dibujo no sea fiel a la realidad en sus detalles y particularidades culturales, de tal manera que permita al grupo identificarse con la situación presentada, a la que debe considerar como suya.

En los casos en que sea posible se utilizan filminas y transparencias que mediante el uso de la luz tienen la ventaja de hacer relievantes algunos aspectos de la situación y por el hecho de ser proyectadas en la penumbra permitir una mayor desinhibición en las personas. A ese tipo de Código lo llamamos visuales.

También existen otras formas de codificación, como las hechas a través de canales auditivos. En los grupos en los que ya se ha desarrollado un proceso de concientización, se pueden utilizar como códigos la lectura de algún recorte de periódicos pertinente a la situación de la comunidad, alguna canción, etc., que por sus contenidos pueden ser motivo de reflexión.

Las representaciones dramáticas hechas por los mismos miembros de la comunidad acerca de sus situaciones, lo mismo que el uso de títeres y sociodramas son formas de codificación que utilizan un canal sensible.

Las formas de los códigos, o mejor sus canales, deben ser los más flexibles que se pueda, basándose siempre en el criterio de eficacia en los medios que facilitan el diálogo; esto quiere decir, por ejemplo, que en un momento dado puede utilizarse como código el relato de una situación por parte de algunos de los miembros del círculo, la cual se convertiría en el punto de discusión. Esta forma de código tiene la ventaja de evitar el formalismo, o sea

que solo se discute o se entra en "situación dialógica" cuando se tiene un código gráfico delante, así la comunidad se habitúa a reunirse en forma de grupo deliberante, insertándose de esta manera una actitud dialógica en la dinámica de las personas que comparten una experiencia común. Sin embargo, las formas de codificación son establecidas de acuerdo a lo que la pedagogía determina utilizar en el momento y sitio en que se está investigando, por lo tanto, el equipo debe ser quien diga la última palabra en cuanto a lo más conveniente, ya que se está enfrentando directamente a la realidad.

Todos estos tipos de codificación pueden ser intercalados, a fin de variar las formas de participación y evitar la monotonía que pueda producir el uso exclusivo de uno de ellos.

La codificación se divide:

<u>Simple</u>
- canal visual: pictórico, gráfico
- canal sensible: sociodramas, títeres, cortometraje y transparencias.
- canal auditivo: relatos, canciones, lecturas, charlas.

<u>Compuesta</u>
- simultaneidad de canales

3. <u>El Coordinador del Círculo</u>

Será alguno de los miembros del equipo investigador, a quien se le da la oportunidad de poner en práctica toda la acción dialógica sobre la que se basa el método. Su papel, como el de cualquier dialogante, no será el de ir a imponer sus puntos de vista, sino, que si ciertamente tiene algo que decir lo haga a partir de la situación expresada en el gráfico de tal manera que se de el intercambio reflexivo entre todos los miembors del Grupo y el Coordinador.

El Coordinador debe iniciar la reunión con alguna motivación que haga hincapié en la capacidad que tienen todos los presentes de participar activamente, por el hecho de haber tenido experiencias personales y vividas, lo que hace que cada uno deba ponerlas en común, en beneficio de todos.

En una primera fase el Coordinador introducirá algunas preguntas sobre la situación representada, por ejemplo: que vemos aquí?

Es muy posible que inicialmente se de una descripción de la figura representada, pero en una segunda fase hay que pasar a la problematización, que sólo se da en la medida en que el Coordinador haga ver la situación del Código como un desafío o como un reto al cual hay que responder. Por eso su actitud eminentemente desafiante llevará a que el grupo vaya encontrando la complejidad de la situación y de esta manera superando la visión unidimensional que sobre ella tiene. El Coordinador ha de ser lo suficientemente hábil para aprovechar cualquier expresión o punto de vista, de interés y sobre ella plantear un problema, buscar otras opiniones y desatar la crítica y la problematización.

Es necesario que al círculo vaya otra de las personas del equipo con el propósito de anotar por escrito o grabar el desarrollo de la discusión.

Esto tiene por fin el recoger toda la producción del Círculo, como lo son sus expresiones, frases, dichos, modismos, y toda forma liguística, etc., y observar los comportamientos, reacciones, formas de participación y algun posible liderazgo en el grupo.

Momento de Tematización

Se tratará en este momento de organizar el universo temático a fin de transformarlo en una programación pedagógica.

Es indudable que la realización de los pasos anteriores ha proporcionado al equipo investigador un arsenal de datos muy valiosos sobre la comunidad. Por una parte, la observación hecha desde fuera, en el inicio de la investigación, más el material recogido en los círculos de investigación, son datos muy ricos que en forma ordenada deben ser devueltos a la comunidad en temas pedagógicamente elaborados.

Etapa I

Análisis y Reducción

Lo primero que se debe hacer será el análisis de todo lo observado y recogido con la participación del total de los miembros del equipo. Cada uno dará sus impresiones, sus puntos de vista de acuerdo con su especialidad, expresará sus observaciones personales, lo mismo que las anotaciones de su diario de campo.

La tematización, como ya lo habíamos dicho, tiene por fin elaborar los temas que van a ser llevados a la comunidad en una secuencia pedagógica, por una parte, de lo más fundamental a lo más inmediato y de lo más sencillo a lo más complejo.

Esos temas tienen como materia prima la Investigación Temática realizada en el momento anterior, los cuales constitutivamente corresponden a esas concepciones que sobre su problemática ha emitido la comunidad investigada lo que se hace seguidamente es un análisis reductivo que tiene dos aspectos, por un lado, el análisis de la temática en su originalidad, en su relación con la estructura de relaciones sociales que genera esas percepciones, o sea se trata de establecer la relación causal de ese pensar del pueblo con la situación social que está viviendo, con el fin de que esas concepciones sólamente ideológicas -que no son más que las formas introyectadas de la conciencia dominada- se transformen en concepciones científicas de la realidad y esto se logra por la crítica sociológica de tales concepciones ideológicas y su reemplazo pedagógico por concepciones críticas de la realidad objetiva. Por otro lado se reduce la problemática enunciada en unidades pedagógicas cuyo contenido es precisamente esas concepciones críticas -objetivas- para ser confrontadas posteriormente con sus respectivas concepciones. En resumen podríamos decir que se trata de dos momentos, uno interno y otro externo.

Interno: Crítica interna -por el equipo- de la temática recogida. Ese universo temático original no es algo intocable para "admirar" -como sucede a veces con la investigación antropológica- sino que es el cuerpo para

desmenuzar analíticamente utilizando un marco referencial sociológico o sea la sociedad concreta en donde se generan tales percepciones, que son eminentemente sociales y no sólo ideas de oscuro origen o superpuestas accidentalmente a la realidad.

Externo: Se prepara un programa pedagógico que lleva como contenido la crítica de la conciencia dominada -las visiones ideológicas- y dialécticamente la confrontación con la conciencia liberada -la visión objetiva- cuyo fundamento es la realidad social misma, analizada en todas sus implicaciones con categorías que dan la economía y la sociología. Se dice externo porque va dirigido a una confrontación dialógica -en situación de grupo- dentro de la comunidad como aporte del equipo investigador.

Etapa II

Codificación Temática

Recordando las técnicas, se deberá tener en cuenta que el tema planteado debe ser llevado al gráfico a partir de los referentes de la misma realidad, por ejemplo: en algunas codificaciones que hicimos exponiendo estos mismos temas, se utilizó una situación en ese momento vivida por la comunidad que era el de la inundación producida por el desbordamiento de un río. Aquí se podía plantear la contradicción del hombre con la naturaleza a la cual debía vencer, pero que por la insuficiencia de recursos técnicos aún no conseguidos, resultaba que la inundación se convertía en dominante y desvastadora de la acción de la comunidad en la lucha por la subsistencia.

A fin de que el coordinador pueda llevar a cabo, en una forma coherente el desarrollo del círculo, es aconsejable la preparación de algunos guiones que permitan desarrollar el tema. Pero de todos modos, el guión no ha de ser una camisa de fuerza, sino una simple ayuda para la reflexión y la profundización en la discusión.

Momento Problematizador

Tiene por fin la devolución de la temática antes ordenada a través de un diálogo reflexivo. La confección del material didáctico, compuesto por los canales de comunicación pedagógica, como son: el texto pedagógico, las codificaciones ya sean dibujos, transparencias o filminas, los sociodramas, etc., serán presentados para los fines de la temática concientizadora a la comunidad.

Para ello se organizarán los grupos de los cuales habíamos hablado en círculos de investigación, pero en esta oportunidad constituídos por quienes van a llevar a cabo la problematización o concientización.

A estos grupos los llamaremos Círculos de Cultura, su objetivo es la creación cultural, o sea dialécticamente el enfrentamiento a una concepción crítica de la realidad y del quehacer social.

El proceso se iniciará teniendo en cuenta todo lo dicho respecto de las actitudes que debe tener el Coordinador en lo referente a la acción dialógica, permitiendo el análisis crítico y reflexivo del grupo que va a proceder a la descodificación o descomposición crítico-creadora de su realidad. El objetivo es que la comunidad se constituya en un grupo deliberante, que sepa autodeterminarse y se convierta en un factor de transformación social por su acción crítica sobre la realidad que está viviendo; como la concientización, siempre implica organización, es natural que surjan en las distintas comunidades formas propias y originales de organizarse que deben ser respetadas y que, además son la negación de la tradicional manipulación a que han estado sometidas las masas latinoamericanas.

El método de investigar los temas expresivos del pueblo, es un proceso inacabado que nos exige tener suficiente elasticidad para garantizar el respeto por la dinámica y la complejidad del devenir histórico del cual el hombre es sujeto.

La adopción de un método de trabajo, sea el que fuere, es también la adopción de un pensamiento y de una concepción del mundo, que en la medida en que se encuentre más en él críticamente, se va a encontrar a sí mismo como un ser de la praxis y por tanto, de la transformación.

Esto se opone al observar frío, -a la manera burocrática y formalista-, por lo tanto exige un compromiso teórico y una actitud práctica, eminentemente dialógica.

La descripción del desarrollo de la Investigación en la forma como se ha expuesto puede dar la impresión de que cumpliendo con todos los pasos señalados, al llegar al último ya todo esta hecho. Sin embargo, la realidad y el proceso dinámico de la conciencia, cada vez más crítica, nos ponen en la perspectiva de que se trata de un proceso inacabado al cual hay que dar libre paso. El conocimiento, que inicia su proceso en las particularidades, para sacar lo que es común a ellas y luego utilizarlas en el conocimiento de nuevas cosas concretas, va gradualmente captando otras contradicciones con sus particularidades propias, a la vez que van surgiendo interrogantes en la captación de los problemas. Es por esto, que en la aplicación del método debe existir la suficiente apertura para responder en forma pedagógica a la realidad cambiante.

Tampoco la conciencia se nos presenta como un todo homogéneo en una secuencia siempre igual, que iría de lo menos racional en forma gradual hasta lo más racional, sino, que de hecho en la realidad coexisten diferentes formas que dependen de las manifestaciones de la estructura global en ese caso particular.

El diseño expuesto, de ninguna manera es una camisa de fuerza, con la cual se aprisiona la realidad, por el contrario es una ayuda en la sistematización y ordenamiento de la multiplicidad de aspectos que ella presenta y que deben ser aprehendidos en su conjunto.

El objetivo de este artículo es exponer con más precisión los supuestos teóricos de la metodología de la investigación temática. Se trata de una profundización y no de una vulgarización científica.

Hemos tratado de lograr tal objetivo. Para nosotros queda claro que la investigación temática, como instrumento de penetración de la realidad objetiva y de movilización de fuerzas sociales de transformación, dadas las experiencias que tuvimos con ella, es de indiscutible utilidad.

Sin embargo, cabe resaltar una vez más, que la investigación temática tiene límites y que no constituye toda la investigación social. No es además una fórmula mágica de concientización. Hay muchos vacios que solo la práctica social y el uso del instrumento podrá llenar. Es una metodología que tiene que ser recreada a cada realidad objetiva a la cual se aplica.

Ojalá las personas y grupos realmente interesados en su uso sistemático y científico no la formalicen demasiado temprano y permitan que la creatividad que ella supone y a veces exige, continúe a través de una práctica reflexiva del método a profundizar sus elementos teóricos, a mejorarlo en sus técnicas, a fin de lograr un acercamiento cada vez más objetivo de la realidad social, que, en última instancia, es el criterio definitivo de veracidad.

A P E N D I C E I

ɔ.ɔre llevan a ACTIVIDAD sobre la naturaleza creando PRODUCTOS (artefactos) que se incorporan a la

IDEOLOGIA

VA estimula el PENSAMIENTO que elabora CONOCIMIENTOS que se cristalizan bajo la forma de o a la CULTURA

CIENCIA

y genera RELACIONES que al repetirse se cristalizan como INSTITUCIONES que se incorporan a la

alizaciones históricas, condiciona a su vez la ACTIVIDAD

EL PENSAMIENTO = la ulterior CREACION CULTURAL

y las RELACIONES

A P E N D I C E II

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION TEMATICA
(Esquema Enunciativo)

I. MOMENTO INVESTIGATIVO: INVESTIGACION DEL UNIVERSO TEMATICO

uipo de

ótica-

.

izan en
reas
lel mé-

PRIMERA ETAPA

Determinación y reconocimiento de un área de investigación por parte de los investigadores.

1. Delimitación del área y levantamiento del material bibliográfico existente sobre la comunidad (Bibliográfico Cartográfico).

2. Reconocimiento personal del área en su paisaje físico y humano.

3. Selección de comunidades "estratégicas" a investigar*.

---

* "Estratéticas". En el sentido de comunidades representativas que pueden ejercer una función multiplicadora en la tarea de concientización.

SEGUNDA ETAPA

Investigación del universo temática en cada comunidad.

4. Reconocimiento de cada comunidad. Primeros contactos con los grupos naturales existentes. Observación de la vida de la comunidad.

5. Inventario de estas primeras observaciones. Discusión en equipo de éllas.
Estas observaciones reunidas en temas, son situaciones existenciales significativas de la comunidad que se llevan a códigos de tipo "neutro" o de carácter investigativo.

TERCERA ETAPA

Círculos de Investigación

6. Discusión de los temas codificados en los círculos de investigación con grupos representativos de la comunidad. Verificación adicional de la temática con algunas técnicas sociológicas de medición: encuestas, entrevistas, etc. Ordenamiento de todo el material recogido para el análisis de la temática.

II. MOMENTO DE TEMATIZACION : ANALISIS Y REDUCCION DE LA TEMATICA
CODIFICACION TEMATICA

PRIMERA ETAPA

Análisis y reducción

7. Análisis crítico del universo temático recogido en los círculos de investigación.

8. Reducción temática: Formación de unidades pedagógicas de temas transformados en problemas analíticos para ser presentados a la comunidad, de los más sencillos a los más complejos en forma de un programa.

SEGUNDA ETAPA

Codificación temática

9. Elaboración de los códigos correspondientes a los temas a tratar.

   Preparación de los coordinadores de los círculos de cultura y de textos guías para cada reunión.

   Confección del material didáctico (canales de comunicación pedagógica: dibujos, fotografías, carteles, textos, filminas, socio dramas, etc).

III. MOMENTO PROBLEMATIZADOR

(Eminentemente comunicativo: devolución problematizadora a través de un diálogo reflexivo, de la temática)

PRIMERA ETAPA

10. Motivación dialógica

11. Presentación y discusión con la comunidad, del programa a realizar.

SEGUNDA ETAPA

12. Descodificación temática

En círculos de cultura o pequeños grupos pedagógicos. Descodificación de los temas, originándose un proceso educativo continuo. Esta continuidad es la base de una organización deliberante de la comunidad.

BIBLIOGRAFIA

(1) CAIO PRADO, Jr., Dialecticado Cohecimiento, editora brasilense, 2a. edicao, Sao Paulo, Brasil, 1955

(2) LEFEBVRE, HENRY, Perspectivas de la sociología rural, cahiers de sociología, editorial Dunod, Vol XIV, París, 1953

LITERATURA CONSULTADA

ANGEL, MIGUEL A., et, al., lecturas sobre la investigación IICA-CIRA, Bogotá 1970, mimeografiado No. 135.

ANGEL, MIGUEL A., et, al, Informe sobre el programa de investigación en su fase de alfabetización, desarrollado en el - proyecto Sucre No. 1 del INCORA, IICA-CIRA, Bogotá 1970, mimeografiado No. 141.

FIORI, ERNANI MARIA., Aprender a decir su palabra: el método de alfabetización del profesor Paulo Freire, IICA-CIRA, Bogotá, 1969, mimeografiado No. 65.

FIORI, JOSE LUIS., Dialéctica y Libertad: dos dimensiones de la investigación temática, IICA-CIRA, Bogotá, 1969, mimeografiado No. 135.

FREIRE, PAULO., La educación como práctica de la libertad. ICIRA, Santiago de Chile, 1969.

FREIRE, PAULO., La alfabetización de adultos, IICA-CIRA, Bogotá, 1969, mimeografiado No. 63.

FREIRE, PAULO., La concepción bancaria de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación, IICA-CIRA, Bogotá, 1969, mimeografiado No. 67.

FREIRE, PAULO., Investigación y metodología de la investigación del tema generador, IICA-CIRA, Bogotá, 1969, mimeografiado No. 117.

FREIRE, PAULO., Extensión o comunicación, ICIRA, Santiago, Chile, 1970.

MARTINEZ, MARIA E. y REYES, VICTOR., Investigación Temática en el Cauca, IICA-CIRA, Bogotá, 1970, mimeografiado No. 133.

SANDERS, T.G., El método de Paulo Freire: alfabetización y concientización, IICA-CIRA, Bogotá, 1969, mimeografiado No. 107.

GUIA PARA EL ALFABETIZADOR

Trataremos de mostrar. a través de estas páginas, como podríamos alfabetizar usando el método psicosocial de Paulo Freire.

Antes de entrar en materia, vamos a conocer algunos principios del método que nos servirá de orientación.

No hay ningún hombre ignorante en el mundo. Cada cual debe estar en la actitud de aprender y de enseñar. Veamos con un ejemplo lo que estamos diciendo:

Estamos acostumbrados a escuchar al profesor creyendo que uno no es capaz de decir nada que el profesor puede aprender; así, pues, la reunión se convierte en una clase en que todos están atentos oyendo al maestro. A lo más se le preguntará algo que no se ha entendido, pero está pendiente del maestro.

Sería algo así:

(P)

(A) (A) (A) (A)
(A) (A) (A) (A)
(A) (A) (A) (A)

El círculo grande sería el profesor y los pequeños serían los alumnos. Pero el método de Paulo Freire quiere que todos se sientan que pueden aportar algo. La discusión se hace en torno a una situación vivida por el grupo. El profesor pasa a ser uno más del grupo y también escucha y aprende junto con los participantes. Cuando tiene que decir algo que sabe, lo hace con humildad y pensando que su palabra no es la última, porque puede también ser discutida por los demás.

Así se va formando un ambiente de búsqueda en común de la verdad. Cada uno va enriqueciendo el tema con su palabra.

Ahora bien, lo que hemos dicho podríamos resumirlo así: nadie educa a nadie; cada uno se educa a sí mismo a través del diálogo con los demás hombres en torno al mundo vivido.

Como vemos, para poder ser un buen alfabetizador hay que ser un hombre dialógico (que dialoga). No se pueden entregar conocimientos a otros, sino más bien poner en discusión el mundo que se vive. Por el diálogo llegaremos a la conciencia crítica (conocimiento razonado de las cosas). Esto supone una nueva mentalidad del coordinador (Profesor).

Estudios previos para el alfabetizador. A fin de entender mejor la finalidad del método es necesario que usted pueda distinguir los significados de las siguientes expresiones:

Sociedad cerrada
Sociedad en transición
Escala de valores
Valores de cambio
Grados de conciencia

Praxis

Concientización
Naturaleza y cultura
Invasión cultural
Instrumentalización
Educador - Educando
Analfabeto
Descodificación - Codificación.

./.

Si usted desconoce el alcance de estos términos, cómo cree que podría lograrlo ?

Solamente daremos una guía general a fin de dejar más espacio para la lectura y escritura.

Al hacer una descodificación atengámonos a los siguientes pasos :

Descripción
Enumeración
Temas
Selección de un tema
Análisis del tema
Síntesis ideas centrales

En efecto, se comienza haciendo observar la lámina y luego preguntamos, qué representa ? o qué vemos en el cuadro ? Luego de la visión global, pasamos a la enumeración para fijar la atención en los diferentes elementos que componen el cuadro. Luego se van buscando los temas de mayor interés que hay sobre ellos. Por ejemplo supongamos que se ha enumerado así: Hay un árbol, un tractor, unos hombres, etc. El coordinador comienza entonces a poner problemas: y; esos hombres qué están haciendo ? Trabajan juntos o no ? A ustedes les gusta trabajar juntos ? Por qué ? Si se ve que no hay interés por ese lado, hay que volver a buscar por otro lado.

Por ejemplo: Decíamos que había un tractor, es útil esa máquina en el campo ? Ustedes podrían comprarse un tractor ?

Si tampoco interesa el tema, se preguntaría a través de otro elemento.

Así van saliendo los temas y podemos llegar a la selección de un tema para discutirlo.

Como vemos el diálogo sobre un tema depende del interés del grupo y no de lo que traiga preparado el coordinador. Hay que procurar siempre mantener el intercambio de opiniones entre los participantes para que no se acapare la palabra uno de ellos.

Todos incluso el coordinador deben ponerse a la búsqueda de la verdad poniendo cada uno al servicio de los demás lo que cada uno sabe y estando dispuesto a que su propia opinión sea puesta en duda.

El coordinador debe dejar en libre diálogo a los participantes, su papel se limitará a ordenar la discusión después de un rato prudente, el coordinador puede hacer un resumen para terminar la primera parte llamada: descodificación.

Durante el diálogo, deben ir apareciendo algunos de los valores de la educación. Sabemos que hay tres valores fundamentales que es necesario hacer consciente a los participantes.

Ellos son:

1) Dominio de la naturaleza
2) Sentido comunitario
3) Proyección hacia el futuro

Esta primera parte es quizás la más importante porque a través de ella se va logrando la concientización.

Después de esto, pasamos a la lectura y escritura. Trataremos de mostrar los pasos que hay que ir dando.

./.

TRATAMIENTO DE LA LECTURA Y ESCRITURA A TRAVES DE LAS PALABRAS GENERADORAS

La tarea de la lectura y escritura debe partir de la realidad en que viven los asistentes a las sesiones. Es necesario pues, conocer las palabras una vez que el significado o concepto de ellas se haya sacado de las cosas reales. Por ejemplo si queremos enseñar la palabra cosecha empecemos por mostrar la lámina en que aparezca la situación cosecha con todos los elementos reales que la componen y después del diálogo ya podremos anunciar que esa situación discutida que se llama cosecha, se escribe como está señalada en las letras que se ven en el mismo cuadro. Se hace fijar la atención en la palabra completa durante un rato y luego de que se cerciore de que la han aprendido se presenta la lámina Nr. 2 en que aparece la palabra cosecha sin la imagen.

LAMINA NR. 2

Cosecha

1.- Se invita a los participantes a que lean lo que aparece en la lámina.

1.1. Si nadie recuerda se vuelve a la lámina anterior y se pregunta si son iguales mostrándolas juntas.

1.2. Se pregunta como dice en una

1.3. Se pregunta como dice en la otra

2.- Cuando todos hayan reconocido la palabra, se hace leer a todos juntos y de uno por uno, lentamente.

3.- Se pregunta: De cuántos golpes decimos la palabra ? Si no hay respuesta, hacerla leer de nuevo lentamente.

4.- Una vez que se haya respondido bien la pregunta, se anuncia que se mostrará la palabra separada en pedazos.

LAMINA NR. 3

co se cha

1,- Se muestra la lámina Nr. 3 y se invita a que lean todos. (Si no saben volver a la lámina anterior).

2.- Hacer leer por pedazos en orden y en desorden para que los distingan claramente.

3.- Después de que esté seguro de que todos reconocen cualquier pedazo, hacer observar el primer pedazo: co

4.- Anunciar que este pedazo tiene una familia y que se las va a presentar.

LAMINA NR. 4

	ca	
co		cu

1.- Decir que esta es la familia del primer pedazo y preguntar donde se encuentra el pedazo conocido (sino hay respuesta volver a la lámina anterior y hacer notar el pedazo)

2.- Se pregunta como se llamaba el primer pedazo y se agrega: los otros dos pedazos se llaman CO también ?

3.- Se piede que se de razón de por qué no suenan iguales.

4.- Se pregunta en que se parecen los pedazos

5.- Una vez que ha quedado claro que todos comienzan igual y terminan distinto, decir que el de arriba se llama CA y el último CU (hacer notar que el signo C se puede juntar con otros signos.)

6.- Se hace leer estos pedazos en orden y en desorden.

7.- Se invita a quien desee que lea los pedazos y los muestre

8.- El coordinador nuevamente invitará a que lean todos mostrando los pedazos saltadamente.

LAMINA NR. I

Cosecha

1.- Una vez que se asegure la lectura de la familia CO, se muestra de nuevo la lámina Nr. I y se pide que se lea.

2.- Preguntar por el pedazo cuyas familias son conocidas y hacer leer el segundo pedazo.

3.- Anunciar que se mostrará la familia del segundo pedazo se

LAMINA NR. 5

sa	se	si	so	su

1.- Decir que esta es la familia del segundo pedazo y preguntar por el pedazo conocido (si no hay respuesta, volver a la lámina Nr. 5).

2.- Se pregunta si todos estos pedazos de la lámina Nr. 5 hablan igual.

3.- Preguntar por lo que tienen de parecido y lo que tienen de diferencia.

4.- Una vez que se tenga claro esto, se enseñan los nombres de los demás pedazos: sa si so su
(hacer notar que el signo S se puede juntar con otros signos)

5.- Se invita a que lean todos juntos los 5 pedazos en orden y en desorden.

6.- Se invita a quien desea para que haga lo mismo él solo.

7.- Repetir todos juntos la lectura de esta familia.

LAMINA Nr. 1

cosecha

1.- Mostrar de nuevo la lámina Nr. 1 y pedir que se lea.

2.- Preguntar por los pedazos cuyas familias son conocidas y hacer leer el tercer pedazo.

3.- Anunciar que se mostró la familia del tercer pedazo cha

LAMINA Nr. 6

cha che chi cho chu

./.

1.- Se pregunta por el pedazo conocido
2.- Se pregunta si todos estos pedazos suenan igual
3.- Preguntar por lo que tienen de parecido y por lo que tienen de diferente.
4.- Se enseñan los nombres de los cuatro restantes: che chi cho (se hace notar que el signo ch se puede juntar con otros signos)
5.- Se lee la familia completa en orden y en desorden.
6.- Pedir que alguien lea y muestre la familia en orden y en desorden.
7.- Hacer que todos lean de la misma forma
8.- Anunciar que se mostrarán las tres familias juntas

LAMINA Nr. 7

ca			co	cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

1.- Invitar a que lean las familias ya conocidas
2.- Hacer notar que la primera familia es más corta
3.- Leer en orden y en desorden esta lámina
4.- Hacer leer en forma vertical y luego preguntar si hay algún parecido.
5.- Mostrar la lámina de las vocales y leerlas
6.- Volver a la lámina Nr. 7 y leer en orden y en desorden
7.- Pedir que se lea la palabra cosecha señalando los pedazos
8.- Leer toda la lámina en orden y en desorden.
9.- Preguntar que se hizo para formar la palabra cosecha.
10.- Se invita a que se junten otros pedazos entre sí tratando de descubrir nuevas palabras.
11.- Cada palabra nueva dicha por algún participante deberá tener significado para ser aceptada, por tanto se preguntará:
Qué significa esa palabra ? (si no tiene significado se podrá aprovechar para destacar que no siempre juntando los

./.

pedazos aparecen palabras que digan algo.) En todo caso se estimulará para que formen palabras.

12.- El Profesor (coordinador) irá anotando en su cuaderno las palabras que ellos descubran.

PROCESO DE ESCRITURA

cosecha

1.- Después de un tiempo prudente en que los participantes hayan creado sus palabras, escribir la palabra cosecha en el pizarrón con letra de imprenta y manuscrita una debajo de la otra.

2.- Pedir que lean la palabra en imprenta.
Decir que cuando uno escribe se hace como está debajo y en los diarios o revistas aparece como está arriba.

3.- Escribir de nuevo pidiendo que se fijen en el movimiento de la mano cuando se escribe cosecha.

4.- Pedir que copien la palabra manuscrita.

5.- Luego escribirá el coordinador en el pizarrón la lámina Nr. 7 en impreso y debajo en manuscrito tratando de que coincidan para que las vayan identificando.

ca		co		cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

Luego de que hayan observado bien la escritura de cada pedazo, se entregará a cada uno una hoja con la palabra cosecha y la ficha del descubrimiento en manuscrito.
Estas hojas deben estar hechas por el coordinador antes de la sesión para ser distribuídas en este momento.

6.- Se pedirá que copien esta hojita en un cuaderno. Hacer presente en el manuscrito los pedazos van ligados para hacer más rápida la escritura.

7.- Luego el coordinador escribirá en el pizarrón en impreso algunas de las palabras que los participantes habían descubierto al leer la lámina Nr. 7 y que el coordinador había anotado en su cuaderno. Se pedirá que las lean.

8.- Debajo de cada palabra impresa se escribirá la manuscrita. Se invita a leerlas y a copiarlas en sus cuadernos.

9.- Se pueden borrar del pizarrón las palabras en manuscrito dejando solo las impresas y pedir que se copien en manuscrito.

10.- Se revisarán y autocorregirán los errores. El coordinador escribirá en el pizarrón en forma correcta para que cada uno pueda autocorregir.

11.- Después de estos ejercicios se puede volver a la ficha del descubrimiento escrita en manuscrito.

12.- Luego se invitará a que formen nuevas palabras y las escriban en sus cuadernos.

13.- Seleccionar las palabras formadas por los participantes y escribir en el pizarrón con letra imprenta.

14.- Pedir que el grupo lea.

15.- Presentar la lámina Nr. 7 y pedir que muestren los pedazos que sirvieron para formar las palabras que ellos crearon.

16.- El coordinador copiará debajo de cada palabra, la manuscrita correspondiente y se pedirá al grupo que las copie en su cuaderno.

17.- Se revisarán y autocorregirán las palabras cuidando los ligados, la ortografía y la grafía.

18.- Se elegirán 2 o 3 palabras para el dictado.

19.- Se corregirá el dictado.

NOTA: En forma semejante se tratarán las demás palabras generadoras.

./.

PALABRA NR. 2 COCINA

La palabra cocina tendrá el mismo tratamiento de la palabra cosecha, es decir, los pasos serán:

1.- Descodificación de la lámina
2.- Lectura de la palabra cocina
3.- Lectura de la palabra co ci na
4.- Presentación de la primera familia
5.- Presentación de la segunda familia
6.- Presentación de la tercera familia
7.- Presentación de la ficha del descubrimiento
8.- Ejercicio de escritura con las tres familias.

Al tratar la segunda familia ce ci hay que destacar que el signo C. tiene sonido suave antes de las vocales e i.

Una vez tratadas las palabras cosecha y cocina se harán ejercicios cambiando ambas palabras siguiendo los pasos siguientes:

ca			co	cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

1.- Se muestra la lámina del descubrimiento de cosecha y se pide que se lea.

	ca		co	cu
		ce	ci	
na		ne ni	no	nu

2.- Se muestra la lámina del descubrimiento de cocina y se pide que se lea.

3.- Se pregunta si hay algunos pedazos iguales en ambas fichas. Se preguntará si podemos hacer un cuadro con las que no se repiten.

./.

ca			co	cu
	ce	ci		
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu
na	ne	ni	no	nu

4.- Se escriben en el pizarrón impresas las sílabas desiguales.

5.- Se pide que se lea y que formen palabras juntando pedazos.

6.- Se seleccionan algunas y se escriben en el pizarrón dejando espacio para escribir las manuscritas.

7.- Se invita á leer las palabras.

8.- El grupo copiará en sus cuadernos las palabras manuscritas.

9.- Se revisa el trabajo y se corrige.

11.-Se escriben algunas frases impresas como:

saca su cosecha, cocina, nana cose, casa chica.

PALABRA Nr. 3 VACUNA

La palabra vacuna se tratará de la misma manera, siguiendo los mismos pasos ya señalados para la palabra cosecha.

Terminado el tratamiento de las 3 palabras por separado se hará una sesión de ejercicios retomando las 3 láminas del descubrimiento.

A fin de orientar bien el ejercicio observemos las dificultades que cada palabra presenta:

1.- cosecha - sílabas directas (consonante más vocal)

cocina - sílabas directas (consonante más vocal)
vacuna - sílabas directas (consonante más vocal)

2.- cosecha - letras : c fuerte s, ch,
cocina - letras : c suave n
vacuna - letra : v

Por tanto, los ejercicios que deben hacerse en la sesión de repaso, deberán tomar en cuenta estas dificultades.

Al llegar a esta sesión los pasos a seguir podrían ser los siguientes:

va	ve	vi	vo	vu
ca			co	cu
na	ne	ni	no	nu

ca			co	cu
	ce	ci		
na	ne	ni	no	nu

ca			co	cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

1.- Presentar el cuadro del descubrimiento de la palabra vacuna.
2.- Lectura del cuadro en orden y en desorden.
3.- Presentación del cuadro cocina.
4.- Lectura del cuadro en orden y en desorden.

7.- Pedir que formen nuevas palabras con los 3 cuadros. Se podría hacer un solo cuadro con los pedazos que no se repiten para facilitar el descubrimiento de nuevas palabras u oraciones.

a	e	i	o	u
ca			co	cu
	ce	ci		
va	ve	vi	vo	vu
na	ne	ni	no	nu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu

8.- Escribir las palabras en el pizarrón en imprenta
9.- Poner debajo las correspondientes en manuscrito
10.- Invitar a que copien mirando el impreso (se borra el manuscrito)
11.- Autocorregir mirando las palabras escritas en el pizarrón por el coordinador.
12.- Escribir algunas oraciones sencillas como:
Su vecino no saca chicha
A su casa vino su vecino
Choche va
Cosecha avena

Destacar las mayúsculas al comienzo de oraciones y en nombres propios.

13.- Pedir que las lean
14.- Escribir debajo las manuscritas correspondientes
15.- Pedir que escriban las manuscritas en sus cuadernos.

PALABRA NR. 4 ARADO

El tratamiento es el mismo que para la palabra cosecha.

Una vez tratada esta palabra se hace un repaso con las palabras y arado y vacuna, siguiendo los pasos señalados para cuando se repasó cosecha y cocina.

En estos ejercicios:

a	e	i	o	u
ra	re	ri	ro	ru
da	de	di	do	du
va	ve	vi	vo	vu
ca			co	cu
na	ne	ni	no	nu

1.- Se mostrará cada ficha del descubrimiento por separado.
2.- Luego se hará una sola con las dos.
3.- Se pide que se lea este cuadro y que se formen nuevas palabras.

./.

4.- Seleccionar algunas palabras dichas para escribir en el pizarrón.
5.- Pedir que se lean.
6.- Escribir debajo las manuscritas correspondientes.
7.- Los participantes observarán como se escribe y luego copiarán el manuscrito en sus cuadernos (se debe borrar las palabras manuscritas para que copien del impreso al manuscrito).

Después de estos ejercicios y una vez tratadas las cuatro palabras cosecha, cocina, vacuna, arado.

Se hará la primera prueba de lectura y escritura.

Lo que deben saber para esta prueba será:

1.- Leer frases cortas sacadas de las cuatro fichas del descubrimiento.
2.- Escribir al lado de la palabra impresa la manuscrita correspondiente (4 palabras)
3.- Saber cuando se escribe mayúscula.
4.- Escribir al dictado algunas palabras ya estudiadas (4 palabras).
5.- Saber leer frases en manuscrito (4 frases)

NOTA : Todos los ejercicios serán sacados de las palabras creadas por los mismos participantes y no deben aparecer dificultades que no hayan sido estudiadas.

PALABRA NA. 5 ESCUELA

Hasta ahora se habían estudiado las siguientes dificultades:

1.- Sílaba directa; co se, cha, va, cu, na, ra, do
2.- letra c fuerte, s, ch
3.- letra c suave, n

./.

4.- letra v
5.- vocales
6.- mayúsculas

Ahora con la palabra escuela se introducen 2 dificultades:

1.- Sílaba indirecta: es (vocal + consonante)
2.- Sílaba con diptongo: cue

Veamos como se presenta el estudio de esta palabra escuela.

escuela

es	cue	la

as	es	is	os	us

cua	cue
cui	cuo

1.- Se muestra la lámina con el dibujo y se discute sobre la situación escuela.
2.- Se dice que en las letras escritas se lee escuela.
3.- Se muestra la palabra sola y se hace leer.
4.- Se muestra la palabra separada en sílabas y se hace observar el primer pedazo comparándolo con el tercero.
5.- Preguntar donde van las palabras que hablan es y la
6.- Destacar que en es las letras e, a, i, o, u, puede ir también antes.
7.- Presentar la familia de es e invitar a leerla.
8.- Mostrar la familia de cue e invitar a leerla.

Destacar que a veces las letras a, e, i; o, u, pueden ir juntas.

Se puede volver a las láminas de las vocales y hacerlas leer juntándolas.

9.-Mostrar la familia de la e invitar a leerla.

10.-Mostrar el cuadro del descubrimiento e invitar a leerlo.

as	es	is	os	us
cua	cue	cui	cuo	c
la	le	li	lo	lu
al	el	il	ol	ul

11.-Invitar a formar palabras partiendo de la palabra generadora escuela

12.- Escribir en imprenta en el pizarrón la familia de: sa, as, la al

Se trata de que observen que las mismas letras invertidas suenan de otra manera.

sa	se	si	so	su
as	es	is	os	us
cua	cue	cui	cuo	
la	le	li	lo	lu
al	el	il	ol	ul

13.- Pedir que lean y luego que formen palabras.

14.- Luego el coordinador escribe en el pizarrón algunas palabras en las que haya sílabas de esta ficha y sílabas de otras ya conocidas para que lean esas palabras y digan su significado.

ej.: asado, seda, asno, oscuro, vena, cuero, isla
Choche vive su vida.

NOTA.

Con la lista de palabras que se hayan ido formando, haga usted señor coordinador un pequeño texto de lectura que podrá escribir en el pizarrón para que los participantes lean. Servirá así de repaso.

./.

Después de estos ejercicios de lectura se pasa a la escritura.

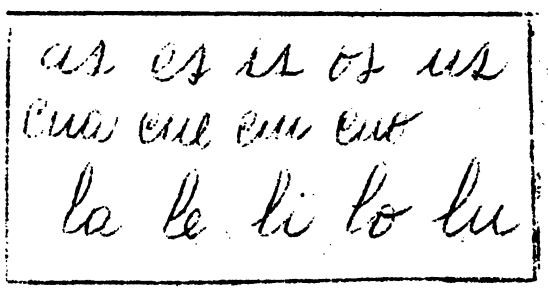
1.- El tratamiento de la escritura se hará empezando por escribir la palabra escuela en el pizarrón en forma impresa y manuscrita y luego la entrega de la ficha del descubrimiento en manuscrito.

2.- Se pedirá que formen palabras con los pedazos manuscritos y las escriban en sus cuadernos.

3.- Seleccionar algunas palabras y escribirlas en el pizarrón con letra impresa. Pedir que las lean.

4.- Seleccionar otras y dictarlas.

5.- Autocorregir las palabras para lo cual se escriben correctamente en el pizarrón.
Los participantes observan y corrigen
Después se puede seguir con ejercicios de lectura para ejercitar el diptongo.



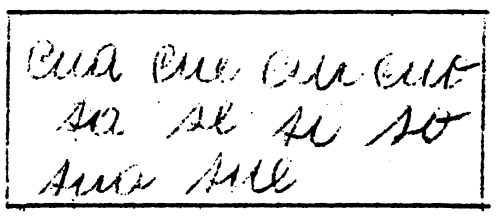
1.- Se pone la lámina del descubrimiento y se pide que se lea

2.- Se hace fijar la atención en la familia cua - cue- cui - cuo escribiéndola en el pizarrón.

3.- Se escribe la familia sa, se, si, so, su - Y se pide que se lea.

4.- Luego se escriben las sílabas sua, sue.
Y se pregunta si se parecen a la primera familia.

5.- Se enseñan los nombres de sua, sue.



6.- Se escriben algunas palabras en que aparezcan estos pedazos:
suave, suelo, suena

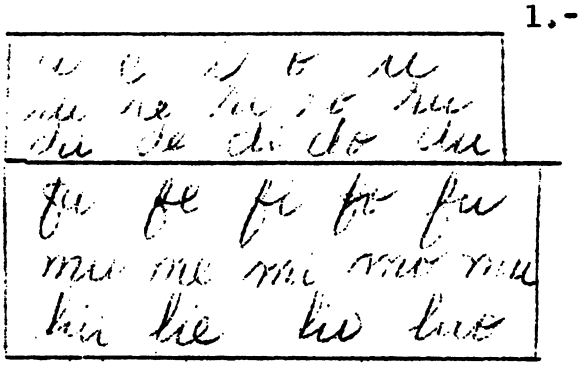
7.- Se podrían presentar otras palabras con diptongo empleando las letras ya conocidas:
chueco
vuelo
nuevo
duelo

PALABRA NR. 6 FAMILIA

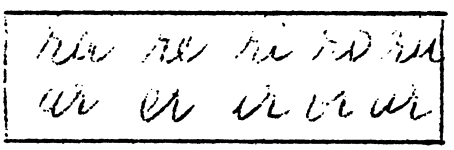
Se sigue el orden y los pasos ya estudiados para las palabras anteriores.

Después de la lectura y escritura de la ficha del descubrimiento seguir:

1.- Escribir la familia de arado y familia



2.- Escribir las familias



3.- Observar, comparar, leer y copiar.

PALABRA NR. 7 AMBULANCIA

Se hace lo mismo que con las otras palabras.

Después de la lectura y escritura vienen los ejercicios de repaso y observación de nuevas combinaciones.

am	em	im	om	um
ba	be	bi	bo	bu
lan	len	lin	lon	lun
cia	cie		cio	ciu

1.- Escribir en el pizarrón ficha del descubrimiento en impreso y pedir que la lean.

am	em	im	om	um
ma	me	mi	mo	mu

2.- Tomar la primera familia y combinarla con las sílabas directas correspondientes.

3.- Leer varias veces hasta que haya seguridad en la lectura.

4.- Tomar la tercer familia y combinarla.

lan	len	lin	lon	lun
man	men	min	mon	mun
da	de	di	do	du

5.- Leer varias veces hasta que haya seguridad y pedir que formen algunas palabras.

6.- Escribirlas en el cuaderno.

Se puede hacer un texto de lectura y escritura aprovechando todas las palabras que hasta ahora hayan salido.

Ejemplos:

1.- Mi familia va a la escuela
2.- El camino es ancho
3.- En la cocina veo un arado
4.- La cosecha de Elvira dio mucho dinero
5.- Le sacó el cuero a la vaca

./.

Hasta ahora, las dificultades que han aparecido son:

Letras:

c fuerte
s
ch
c suave
n
Vocales
r suave
d f
l l
m
b

2.- Sílabas directas (consonantes + vocal)

co
se
cha
va
cu
na
ra
do
la
bu

3.- Sílabas indirectas (vocal + consonantes)

es
am

4.- Diptongos (2 vocales juntas)

cue
lia
cia

./..

5.- Sílaba compuesta (consonantes + vocal + consonante)

Por lo tanto los ejercicios que se hagan deberán tener esas dificultades.

Ahora bien, donde hay que hacer más insistencia es en las sílabas indirectas (vocales + consonantes)y en los diptongos (dos vocales juntas)

La sílaba compuesta puede insistirse en la palabra compañero.

Por eso, es que, si es necesario, se volverán a poner más ejercicios con esas dificultades en el texto de lectura que se haga.

Del texto de lectura se puede uno dar cuenta si dominan las diferentes dificultades.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "COMPAÑERO"

El desarrollo de las láminas es igual al empleado en las palabras anteriores.

Hay que tener presente que esta palabra tiene las siguientes dificultades:

com = sílaba compuesta
pa = uso de la letra p
ñe = uso de la letra ñ
ro

Por tanto, los ejercicios de lectura a partir de la familia com, cam, cum, deben hacer resaltar la sílaba compuesta.

Supongamos que ya hemos llegado a la ficha del descubrimiento y ya se han formado palabras y se han escrito en los respectivos cuadernos.

./.

1.- Antes de entrar al estudio de las sílabas compuestas com, se puede hacer una revisión de todas las sílabas simples ya aprendidas escribiéndolas en el pizarrón.

ca			co	cu
sa	se	si	so	su
cha	che	chi	cho	chu
a	e	i	o	u
va	ve	vi	vo	vu
na	ne	ni	no	nu
ra	re	ri	ro	ru
da	de	di	do	du
fa	fe	fi	fo	fu
ma	me	mi	mo	mu
ba	be	bi	bo	bu
la	le	li	lo	lu
ña	ñe	ñi	ño	ñu

2.- Se pide que escriban en sus cuadernos y que formen palabras.

3.- Se invitará a que escriban en sus cuadernos las palabras o frases formadas y que luego las lean.

4.- Se puede pedir que escriban en el pizarrón las frases descubiertas.

5.- Invitar a los demás a leer las frases de su compañero escritas en el pizarrón.

6.- Luego de estos ejercicios, podrá repasarse la sílaba inversa para lo cual, se escribirán algunas familias en el pizarrón, en impreso.

sa	se	si	so	su
na	ne	ni	no	nu
la	le	li	lo	lu
ra	re	ri	ro	ru

./.

7.- Después de leerlas, pedir que las escriban "al revés" en sus cuadernos.

8.- El Coordinador las copiará después en el pizarrón para que cada participante las vea y pueda autocorregirse.

as	es	is	os	us
an	en	in	on	un
al	el	il	ol	ul
ar	er	ir	or	ur

9.- Pedir que junten estos pedazos con los anteriores para que formen palabras.

10.-Cada participante escribirá en sus cuadernos las palabras descubiertas (no olvidar que el coordinador deberá ir anotando en su cuaderno todas las palabras que los participantes formen. Esto le servirá para hacer ejercicios de lectura, escritura y dictado).

11.-Una vez que la sílaba directa y la inversa esté conocida a través de la lectura y escritura, se puede comenzar a tratar la sílaba compuesta a partir de la palabra compañero.

Los ejercicios podrían seguir así:

1.- Se presenta la palabra compañero y se pide que se lea
2.- Se muestra la familia cam, com, cum y se pide que se lea
3.- Se presentan variantes de esta familia:

com	cam	cum
cor	car	cur
col	cal	cul
con	can	cun
cos	cas	cus

./.

4.- Se pregunta qué tiene de común y en qué se diferencian.
5.- Se pedirá que procuren leerlas.
6.- Aprovechando el cuadro anterior de las sílabas directas se invitará a que formen palabras con ellas.
7.- Se pedirá que pongan por escrito sus palabras
8.- Se invitará a que cambien las primeras letras del cuadro de la izquierda por otras ya conocidas o bien que agreguen al final de cada pedazo del cuadro de la derecha alguna letra conocida y que lean lo que han escrito.

9.- Los participantes deberán quedar en condiciones de leer y escribir cualquier sílaba compuesta. (Consonante más vocal más consonante). Si aún no manejan estas dificultades, se puede volver a cada ficha generadora y pedir que vayan agregando una letra conocida:

10.- Además de las palabras descubiertas por ellos en estos ejercicios conviene escribir un texto aprovechando otras palabras que aún no han salido pero que están dentro de lo aprendido para ver el grado de facilidad con que resuelven nuevas dificultades. Por ejemplo un texto podría ser:

Señor N.N. .....
(aquí pone el nombre cada uno)

Como usted está en un curso para saber leer, con un poco de empeño podemos entendernos por carta. Verdad ? Cómo está su familia ? Sus niños van a la escuela ?. Cómo le va con este año ? Es bastante seco, verdad ? El ganado se muere y la lechería no da mucho.

Si puede contésteme unas dos líneas para saber de usted. Si no no puede contestarme altiro, esperaré más adelante su carta. No se desespere.

Saludos a su señora y a los niños.
Se despide de usted un compañero campesino de ..... Nombre del asentamiento. .....Nombre del que escribe la carta
.....

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "GALLINA"

1.- Se presentan las láminas en el orden ya señalado para las palabras anteriores.

2.- Una vez ejercitada la ficha del descubrimiento se procede a la escritura que puede ser simultánea con la formación de palabras orales. ó sea, descubrir una palabra, escribirla, leerla, dictarla y hacer que entre ellos mismos puedan leerse mutuamente las palabras para ver si se pueden comunicar por escrito.

3.- Luego viene la ejercitación de combinaciones de pedazos con otras familias;

ga			go	gu
lla	lle	lli	llo	llu
na	ne	ni	no	nu

va	ve	vi	vo	vu
cha	che	chi	cho	chu
pa	pe	pi	po	pu
ca			co	cu

4.- Pedir que formen palabras con ficha de riqueza que las escriban y que las lean.

5.- Juntar las dos fichas e invitar a que formen palabras

6.- Hay que hacer observar las diferencias de sonido de las familias <u>ra, re, ri, ro, ru</u>

7.- Aprovechar las palabras inventadas por los participantes para hacer notar las diferencias de sonidos.

8.- Se pueden hacer los ejercicios de descubrimiento de nuevas palabras. Para esto, se pueden presentar otras fichas de descubrimiento. Por ejemplo:

ca			co	cu
	ce	ci		
na	ne	ni	no	nu
ra	re	ri	ro	ru
za	ze	zi	zo	zu
a	e	i	o	u

9.- Hacer notar que cuando se empieza con el pedazo ra, las palabras suenan fuerte:
Ejemplo: rama raza, roca, rico, etc.
En cambio, cuando no se empieza con ese pedazo y aparece dentro de la palabra, ese pedazo suena suave ejemplo:

caro, cara, cora, canario, cera.

10.- Es importante insistir en esta diferencia hasta que se esté seguro de que ya todos han entendido.

11.- No olvidemos que es conveniente hacer ejercicios cambiando las letras de lugar y presentándolo como problema para que los asistentes lo resuelvan. Se podría poner de nuevo la familia ra, re, ri, ro, ru y hacerla leer como pedazo fuerte y como pedazo suave.
Después agregar otra familia con el pedazo al revés.

ar	er	ir	or	ur
ra	re	ri	ro	ru

Preguntar por las diferencias y por las semejanzas
Preguntar si se leen igual

Como a estas alturas de las sesiones ya se han hecho estos ejercicios con otras sílabas, podrá ser muy fácil que puedan leerlas.
No olvidar que es muy importante entusiasmar al grupo y a cada participante para que resuelvan los problemas.
Si, no confían en la gente ellos responden muy bien.

A fin de que no resulte una lectura de pedazos sueltos, sin significado, se puede poner una ficha más completa. Por ejemplo:

./.

ra	re	ri	ro	ru
ar	er	ir	or	ur
ma	me	mi	mo	mu
da	de	di	do	du
a	e	i	o	u
ca			co	cu

Pedir que lean

Invitar juntar pedazos. Pedir que escriban sus palabras en los cuadernos.

12.- Una vez que se esté seguro de que han entendido la diferencia entre la familia fuerte y la familia suave, en ambos casos tratándose de ra se puede pasar al tratamiento de la palabra herramienta.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "HERRAMIENTA"

1.- Se comienza descodificando la lámina como ya sabemos, buscamos en la lámina uno de los temas que han propuesto los participantes y nos ponemos a conversar sobre ese tema. Hay que tratar de que todos pensemos y demos nuestra opinión. El coordinador solamente dirige la discusión.

2.- Después del diálogo se presentan las láminas de la palabra HERRAMIENTA de acuerdo a lo que ya hemos hecho con las palabras anteriores.

3.- Al llegar a la ficha del descubrimiento, comenzamos a hacer los ejercicios que corresponden a las dificultades de la palabra. Fijémonos en cuales son estas dificultades :

he = aparecer la letra h

rra = aparecer la letra rr

mien = sílaba compuesta con diptongo (consonante más diptongo más consonante).

./.

O sea, hay tres dificultades de lectura y de escritura a las que tenemos que ponerle el hombro. Cómo lo haremos?

4.- Al mostrar la familia ha, he, hi, ho, hu hay que hacer notar que la h no suena y que sólo suenan las vocales.

No hay que insistir mucho en cuando va con h y cuando va sin h. Más adelante con las lecturas se irá aprendiendo; también en las palabras que se vayan formando, se puede decir que van o no van con h, según el caso.

5.- Al mostrar la ficha del descubrimiento pidamos que lean las familias.

6.- Destaquemos las familias:

rra rre rri rro rru

ra re ri ro ru

7.- Pidamos que las lean.

8.- Preguntemos de cuantas maneras se lee la familia: ra, re, ri, ro, ru.

9.- Preguntemos si suenan igual:

rra, rre, rri, rro, rru

ra, re, ri, ro, ru, (fuerte)

10.- Poner palabras con estas dificultades y pedir que las lean:

carro	roca
tarro	rueda
herramienta	ropa

11.- Invitar a observar donde van colocados los pedazos rre, rra, y con de van colocados los pedazos ro, rue.

12.- Hacer notar que el sonido fuerte cuando va al principio se escribe con r y no con rr.

13.- Hacer ejercicios de lectura y de escritura en que aparezcan estas dificultades.

Como dijimos, esta palabra herramienta tiene tres dificultades de lectura.

1) La h.
2) La rr.
3) La sílaba compuesta con diptongo

Hasta ahora hemos visto como tratar las dos primeras dificultades. Veamos ahora la tercera.

Si el grupo de asistentes encuentra difícil esta dificultad o bien se ve que es suficiente con estos problemas por el momento, se puede dejar el tratamiento de la tercera dificultad de lectura para la palabra siguiente:

GOBIERNO. Si nos fijamos, en esta palabra aparece la misma sílaba compuesta con diptongo: bier (consonante más diptongo más consonante) Es la misma dificultad que hallamos en la sílaba mien.

OBSERVEMOS:

mien bier

Si los asistentes pueden continuar con la tercera dificultad, podemos nosotros seguir así el tratamiento:

1.- Pedimos que lean la palabra herramienta
2.- Preguntamos por el tercer pedazo
3.- Anunciamos que lo vamos a escribir en la pizarra
4.- Escribimos en el pizarrón y pedimos que lo lean: mien
5.- Si no pueden hacerlo, volvemos nuevamente a la palabra

./.

Herramienta. Si la pueden leer, seguimos así: ponemos debajo del pedazo, otros que tengan la misma dificultad, pero con letras ya estudiadas y pedimos que las lean:

miento ciento siento viento caliente nacimiento

6.- Pedimos que le roben letras a las palabras: cosecha, escuela, familia, arado, vacuna, o a otras que ellas conozcan y que se las cambien al pedazo mien para formar palabras.

7.- Cuando estemos convencidos de que ya leen y escriben palabras con la dificultad estudiada, podemos pasar al tratamiento de la siguiente palabra.
En todo caso se repetirá este mismo estudio en la palabra Gobierno.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "GOBIERNO"

Después de la discusión de un tema que hemos sacado de la lámina y en el que hemos problematizado una situación de la vida del campesino, para lograr una conciencia crítica de esa situación, hacemos el estudio de la palabra de la misma manera como hemos hecho en las anteriores:

1.- Al llegar a la ficha de la familia ga,go, gu, se hará notar que está incompleta. Podemos escribirla en el pizarrón y pedir que agreguen los pedazos de la familia que están faltando:

ga go gu ge gi

2.- Después que lean bien los pedazos ga, go, gu, se les hará presente que los otros pedazos se leen ge, gi, y que para que suenen gue, gui hay que ponerles una u entre medio.

3.- Se muestra de nuevo en el pizarrón la familia de ga:

ga	go gu

4.- Se agrega ge, gi y se pide que se lea:

ga	go gu
ge gi	

5.- Se agrega gue, gui y se pide que se lea:

ga	go gu
ge gi	
gue gui	

6.- Después de hacer suficientes ejercicios de lectura se sigue con las otras familias hasta llegar a la ficha del descubrimiento, donde se hacen los ejercicios de formación de palabras o de frases.

7.- Para hacer los ejercicios siguientes, observamos que en la palabra g o b i e r n o hay dos dificultades de lectura:

1.- go = uso de la g

2.- bier = sílaba compuesta con diptongo

La primera se estudió al analizar la familia ga, go, gu, en gallina.

La segunda dificultad podría estar ya estudiada en la palabra herramienta.

De modo que los ejercicios podrían ser así:

1.- Escribir en impreso la familia ga, go, gu con la variante ge, gi, acompañada de otras familias ya conocidas:

ga			go	gu
	ge	gi		
	gue	gui		
fa	fe	fi	fo	fu
a	e	i	o	u
la	le	li	lo	lu
ta	te	ti	to	tu
na	ne	ni	no	nu

2.- Pedir que formen palabras primero oralmente y luego que las escriban en sus cuadernos.

3.- Escribir, en el pizarrón, las palabras formadas y pedir que se lean.

4.- Luego, partiendo de la palabra gobierno pedir que lean el segundo pedazo: bier

5.- Escribiendo en el pizarrón acompañado de algunas variantes y pedir que las lean:

bier
mien
mier
biar
miel

6.- Hacer junto con ellos más cambios agregando otros pedazos para formar palabras.

siervo	cuento	conveniente
riel	canción	
piel	simiente	
cuento		

7.- Estos cambios pueden ser tantos cuantos el grupo sea capaz de crear.
Pueden hacerlo en sus cuadernos.
Tenemos ya material suficiente para hacer una prueba por lo tanto, la próxima sesión haremos una evaluación de lo aprendido.
Veamos que cosas hay que saber.

1.- <u>En cuanto a las letras</u>

Saber leer y escribir palabras en que entren las siguientes letras:

a e i o u
e en sonido suave y fuerte
s
ch
n
v
d
r en sonido suave y fuerte
l
f
m
p
ñ
g en sonido ga, go, gu y ge, gi
gu
z

2.- <u>En cuanto a las sílabas</u>

Saber leer y escribir palabras en que aparezcan:

a) sílaba directa: Ej. ma, pa, sa, la
b) sílaba inversa Ej. ar, ap, as, al
c) sílaba con diptongo Ej. due, pia, sua, vie
d) sílaba compuesta con diptongo Ej. mien, bier, cier, sien

./.

e' Sílaba compuesta
Podríamos hacer un texto en que aparecieran estas dificultades a manera de ensayo para la prueba.

3a. PRUEBA PARCIAL DE LECTURA Y ESCRITURA

1er. Ejercicio: El profesor entregará una pequeña lectura de unas dos o tres líneas y hará unas dos preguntas sobre el contenido. Lo que interesa aquí es ver si se comprende lo leído. Pongamos un ejemplo: Imaginemos que el texto fuera:

"En este asentamiento los campesinos estamos estudiando para saber más.

Las preguntas escritas podrían ser:
- Quiénes estudian ?
- Para qué estudian ?

2o. Ejercicio: El profesor entregará una lectura de unas tres oraciones para que los campesinos las copien.

3o. Ejercicio: Dictar unas diez palabras en que aparezcan las dificultades aprendidas.

NOTA: No hay que olvidar que toda la prueba tiene que basarse en los ejercicios que se han hecho hasta ahora.
Esta prueba podrá medir el grado de aprendizaje. El profesor deberá analizar después, los errores y hacer más ejercicios cuando vea que el grupo no ha entendido bien. Hay que tener presente también que una prueba pone nerviosa a la gente y, a veces, comete errores que no las haría en situaciones normales.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "YUNO"

En esta palabra, solo hay una dificultad que es la letra y, de modo que el tratamiento es igual desde el comienzo hasta la ficha del descubrimiento. Luego seguir así:

1.- Escribir la palabra yuno y la familia de yu
2.- Hacer leer esta familia
3.- Escribir la palabra gallina y la familia de lli
4.- Hacer leer estas familias:

ya	ye	yi	yo	yu
lla	lle	lli	llo	llu

Y preguntar si hay diferencia en el sonido

5.- Explicar que como suenan igual, hay que preguntar antes de escribir una palabra con estas letras.

6.- Escribir varias familias de palabras e invitar a leerlas y a formar palabras o frases.

ya	ye	yi	yo	yu
ga			go	gu
	ge	gi		
tan	ten	tin	ton	tun
lla	lle	lli	llo	llu
va	ve	vi	vo	vu
pa	pe	pi	po	pu
ta	te	ti	to	tu

./.

7.- Pedir que escriban en sus cuadernos las palabras creadas.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "GUITARRA"

Después de hacer la descodificación y el estudio de las familias hasta la ficha del descubrimiento, hacemos los ejercicios correspondientes a la palabra:

Encontramos que las tres sílabas ya han sido estudiadas anteriormente, de modo que servirá de repaso. Especialmente, se puede afirmar un poco el estudio de las sílabas gue, gui.

1.- Escribir algunas palabras con estas dificultades y que hayan sido formadas anteriormente por los campesinos. Es importante que el profesor, en su cuaderno, vaya anotando todas las palabras que los campesinos formen. Así puede tener material para hacer ejercicios de repaso. Supongamos que los participantes hayan escrito las siguientes palabras:

águila	cogote
guerra	gallina
guiso	látigo
	luego

2.- Se puede aprovechar la oportunidad para aprender el sonido de güe, güi poniendo algunos ejemplos:

agüita
guagüita

Explicar que los puntitos sirven para hacer hablar la u. Si ponemos gue, gui, no suena la u, pero si ponemos güe, güi, suena la u.

3.- Poner ejemplos con estas dificultades. Cuando ya se entiendan, se pasará a la siguiente palabra.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "PATRONES"

Luego del estudio de las láminas, veamos cuáles son las dificultades que es necesario estudiar en esta palabra. Tenemos una en la sílaba tra (grupo consonante) La sílaba nes, como es sílaba compuesta, ya ha sido estudiada en la palabra ambulancia y compañero, podría repasarse ahora.

De modo que es una sola la dificultad de esta palabra.

Una vez estudiadas las láminas podemos continuar con los ejercicios sobre las sílabas tra y nes :

1.- Se presenta la palabra patrones y se invita a leerla
2.- Se muestra la familia tra y se invita a leerla
3.- Se pide que se formen palabras con el siguiente cuadro:

tra	tre	tri	tru	ba	be	bi	bo	bu
				ca			co	cu
				da	de	di	do	du
				fa	fe	fi	fo	fu
				ga			go	gu
				pa	pe	pi	po	pu

4.- Se pide que lean las siguientes palabras:

trago	trece	trigo	trote	intruso
brazo	freno	grito	brote	grupo

5.- Invitar a formar palabras:

bra	bre	bri	bro	bru	ta	te	ti	to	tu
fra	fre	fri	fro	fru	ma	me	mi	mo	mu
gra	gre	gri	gro	gru	sa	se	si	so	su
dra	dre	dri	dro	dru	da	de	di	do	du

Puede estimularse a los participantes a que agreguen otras letras si faltan por ejemplo

sombra - sangre - timbre

Lo importante es que sepan leer y escribir bien, palabras que lleven esas sílabas con dos consonantes.

6.- Una vez que se haya comprendido este ejercicio se puede agregar alguna consonante a las sílabas consonantes haciendo ver la diferencia:

tra	tre	tri
tras	tres	tris
tran	tren	trin

7.- Se puede presentar un texto de lectura como este ejemplo:

Los alimentos

Todos los seres vivos tienen que alimentarse para vivir. Las plantas se alimentan de sustancias que sacan del aire, del agua y de la tierra. Las plantas pueden utilizar la energía del sol para transformar dichas sustancias en materiales para formar hojas, flores, frutos y semillas. Cuando la tierra es pobre, las plantas no disponen de materias para su alimentación. Entonces hay que enriquecer la tierra con nuevas sustancias, que son los abonos.

8.- Como en las palabras siguientes aparece la misma dificultad (bicicleta trabajo) no es necesario insistir más. Se pueden hacer, si hay interés ejercicios con la otra sílaba de patrones. nes . Esto está ya conocido anteriormente, de modo que servirá para recordarlo:

nes	nas	nis	nos	nus
pes	pas	pis	pos	pus
tes	tas	tis	tos	tus
mes	mas	mis	mos	mus

9.- Se pueden poner otras familias para que formen palabras:

pas	pes	pis	pos	pus
ca			co	cu
da	de	di	do	du

10.- Se pueden hacer leer algunas de las palabras formadas por ellos o agregar otras con las dificultades ya conocidas:

a) El hombre controla el riego de la tierra
b) Donde haya un ser vivo, por pequeño que sea, hay agua.
c) El calor del sol evapora el agua
d) El agua se condensa formando las nubes las que después dan lugar a las lluvias o a la nieve.

Una vez de que se hayan hecho estos ejercicios y se tenga la seguridad de que se han entendido se podrá pasar a la palabra siguiente:

./.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "BICICLETA"

Aquí nos encontramos con la misma dificultad de sílaba que ya vimos en patrones : (2 consonantes y una vocal: cle, tra).

Todas las letras de esta palabra están ya conocidas. Pero recordemos las dificultades de lectura y escritura que hemos estudiado hasta ahora:

1.- sílaba directa: co se cha, co ci na va cu na
2.- sílaba indirecta es cue la, am bu lan cia
3.- sílaba con diptongo es cue la, am bu lan cia, fa mi lia
4.- sílaba compuesta com pa ñe ro, am bu lan cia
5.- sílaba con grupo consonante pa tro nes
6.- sílaba compuesta consonante tren (cuando se vio la palabra patrones)
7.- sílaba compuesta con diptongo: herramientas, go bier no.

Además hemos estudiado las siguientes letras:

a		m	
b		n	
c	suave	ñ	
c	fuerte	o	
ch		p	
d		qu	
e		r	suave
f		r	fuerte
g		rr	
gue		s	
güe		t	
h		u	

./.

i	v
l	y
ll	z

Por tanto lo que nos falta por estudiar es:

1.- Sílaba consonante con diptongo: prueba
2.- Sílaba compuesta, consonante con diptongo cruel

Respecto de las letras nos quedan

j
k
W
x

Ahora bien, de todo lo que nos queda vamos a tratar de estudiarlo en las dos últimas palabras que faltan todavía.

Veamos cómo podemos hacerlo:

1.- Después de haber visto todas las láminas de la palabra bicicleta, pidamos que observen la familia:

cla	cle	cli	clo	clu

2.- Pongamos vocales a algunos pedazos y preguntemos si hay alguna diferencia:

cla	cle
clau	clue

3.- Pidamos que los lean.
4.- Hagamos más ejercicios en que aparezcan estas dificultades y pidámosle que los lean.

-.-

prueba	truena	adriana
clueca	claudia	

5.- Podemos poner una ficha de pedazos para que compongan, colocando dos vocales juntas para lo cual le presentamos pedazos con una sílaba para que pongan la otra:

pra	pre	pri	pro	pru
tra	tre	tri	tro	tru
a	e	i	o	u
ga			go	gu
dra	dre	dri	dro	dru
ma	me	mi	mo	mu

6.- Una vez que hayamos hecho suficientes ejercicios sobre la dificultad ya señalada podemos pasar a la siguiente palabra.

TRATAMIENTO DE LA PALABRA "TRABAJO"

Aquí podemos repasar los ejercicios con la sílaba tra, para hacerle el agregado de otra vocal ejemplo: trai, como ya lo hicimos al tratar la palabra bicicleta.

Como habíamos dicho que solamente nos quedaba ver una última dificultad que era:

2 consonantes + diptongo + 1 consonante

C R U E L

podemos señalarla así:

./.

A partir de las sílabas ya conocidas podemos decirles que a veces se le puede añadir otra letra más, así:

c r u
c r u e
c r u e l

No importa insistir mucho en esto, porque esta combinación aparece poco en castellano.

Ahora bien, ya tenemos estudiadas las nueve dificultades de lectura y escritura que nos presenta nuestro idioma. Nos queda el estudio de las letras w, k. Pero como estas dos letras son muy poco usadas, creemos que no es necesario enseñarlas ahora, sino que cuando se presente la ocasión. Y al aparecer en una lectura más adelante, hacer presente como hablan.

==========

BUENO, MIS AMIGOS, HEMOS LLEGADO AL TERMINO DE ESTA GUIA QUE QUISO ACOMPAÑARLOS EN LA IMPORTANTE TAREA DE ABRIR EL MUNDO DE LAS LETRAS A NUESTROS HERMANOS CAMPESINOS. USTEDES PUSIERON GENEROSIDAD EN SU LABOR, HICIERON DESPERTAR EN OTROS, GENEROSIDAD Y EN CADA UNA DE LAS ACCIONES USTEDES NOS ENSEÑARON QUE LA GENEROSIDAD HIZO POSIBLE EL EXITO DE LA CAMPAÑA.

ESTO ES HACER PATRIA, FORJAR UN CHILE NUEVO, HACER HISTORIA DE CHILE, LOS CAMPESINOS, COMPAÑEROS, TRABAJADORES SEGUIRAN VUESTRO EJEMPLO.

" POR LA EDUCACION A LA LIBERACION "

SANTIAGO, 1969.

-.-

lr.

GUIA DE OBSERVACION DIRIGIDA

Lugar ..... Fecha .....

FINALIDAD: Lograr que las vivencias, observaciones y apreciaciones de los participantes en la investigación (experiencia) tengan un principio de sistematización. Buscando que las vivencias, observaciones y apreciaciones de los participantes puedan registrarse, o consignarse siguiendo algún procedimiento lógico.

INSTRUMENTOS: Se establecen varios campos o niveles de observación que se consideran básicos para estructurar una visión de la comunidad.

En cada uno de los niveles se dan unos índices o categorías que tratan de agrupar los aspectos primordiales de cada campo de observación. Los índices o categorías son meramente ejemplificativos y por tanto permiten su ampliación o reducción.

No se quiere limitar la observación del participante, solo se desea facilitarle unos principios por medio de los cuales guíe y precise su actividad de conocimiento.

REGISTRO: Los participantes investigadores deben consignar sus observaciones diariamente tratando de separar sus descripciones (lo que aparece) de las apreciaciones que le merecen el fenómeno observado en la comunidad.

No existe un criterio único para registrar sus observaciones, puede con los índices o categorías conformar columnas que progresivamente llenará o puede con tales índices clasificar las partes o lugares en donde anotar sus descripciones y apreciaciones.

Por ciertos fenómenos psicológicos de ocurrencia frecuente es mejor que el participante consigne sus observaciones después de que el fenómeno se haya presentado.

- . -

M O R F O L O G I A

CRITERIO

I.- Se trata de observar los aspectos físicos, geográficos y psicológicos de la comunidad.

II.- Como información complementaria se trata de recopilar datos sobre la formación histórica de la comunidad:

a) Cómo se originó ?

b) Qué relaciones ha guardado con el resto de la zona y del Departamento ?

A.- Ambiente Físico

I.- Situación espacial del área trabajada: Valles - Montañas - Ríos - Quebradas.

II. Características del suelo, vegetación y fauna

III.- Características climáticas: pluviosidad - temperatura - cambios climaticos.

B.- Conglomerado Humano (Distribución geográfica en el área):

I.- Conglomerados dispersos o aislados. Sitio donde se encuentran (con nombres propios: vereda - caserío, etc.)

II.- Obstáculos y facultades naturales de comunicación.

III.- Límites de la zona de interacción humana: otras comunidades o vacíos geográficos: Carreteras - Sendas - Ríos - Quebradas - Arroyos, etc.

IV.- Características especiales del área: Rural - Urbana.

C.- Historia de la Comunidad:

I.- Documentos o materiales escritos de la vida del pueblo.

II.- Testimonios Orales: Personas del pueblo o comunidad, Leyendas y tradiciones que se refieran al origen del pueblo o comunidad.

D E M O G R A F I A

CRITERIO

Se busca observar los tópicos que conciernen a la edad, sexo, migración, etc., de los miembros de la comunidad.

A.- Tendencia de las edades en la comunidad.

I.- Menores de 5 años
II.- Entre 5 y 10 años
III.- Entre 10 y 15 años
IV.- Entre 15 y 25 años
V.- Entre 25 y 40 años
VI.- Entre 40 y 60 años
VII.- Más de 60 años

B.- Sexo

I.- Aproximación global de hombre y mujeres, ojalá por grupos de edades.

C.- Estado civil

I.- Número alto-medio-bajo de: solteros-as; matrimonios, amancebamientos.
II.- Tendencia de la edad para contraer matrimonio.

D.- Situación socio-ocupacional

I.- Trabajadores de las minas
II.- Artesanos independientes: carpinteros-albañiles-sastres, etc.
III.- Trabajadores dependientes (remunerados): tipo de trabajo agrícola, minero, etc.
IV.- Ocupación de las mujeres.

E.- Composición racial

I.- Tipo característico de la comunidad.
II.- Composición racial de la comunidad: blancos-negros, etc.

- . -

III.- Tipos de "Negros". Diferencias especiales.

F.- Fertilidad - Mortalidad

I.- Promedio de hijos por familia

II.- Frecuencia de niños muertos

III.- Ancianos en la comunidad: numerosos o escasos.

G.- Migración

I.- Existencia o inexistencia de movilidad geográfica

II.- Características de la movilidad geográfica

FUENTE DE INFORMACION: Las características de este nivel deben obtenerse de la misma observación directa del medio físico y geográfico de la comunidad. Por otra parte se necesitan datos complementarios a través de publicaciones y documentación sobre el Chocó en lo que respecta a los aspectos poblacionales; además aproximaciones en números de los mismos aspectos que logren observar en la comunidad.

GRUPO UNO DE OBSERVACION - NIVEL UNO DE OBSERVACION

OBJETO DE OBSERVACION: NIVEL BIOLOGICO

A.- ESTADO DE NUTRICION DE LA POBLACION

I.- Tipo de comida diaria (Si son varios especifíquelos).

a) Consumo de: 1) Carne (aves-pescado, etc.)

2.) Productos lácteos (Fuente de recolección)

3) Legumbres

4) Frutas

5) Cereales, etc.

b.- Variedad y frecuencia de la comida

c.- Distinciones en el tipo de comida diaria por razón de la posición social.

B.- INDICE DE LAS ENFERMEDADES DE MASA

I.- Epidemias: viruelas - fiebre amarilla - tifus - meningitis cerebroespinal, etc.

II.- Enfermedades parasitarias: bilarciosis-enfermedades oculares-tracomas, etc.

III.- Enfermedades sociales y mentales: tuberculosis - enfermedades venéreas lepra-alcoholismo, (rones-aguardientes-chica-guarapo, etc.), etc.

IV.- Enfermedades carenciales: cáncer-enfermedades de la sangre, etc.

NOTA: Especifique, en lo posible, la frecuencia de las enfermedades por la edad de los habitantes y su posición social.

C.- CONDICIONES DE HIGIENE

I.- Higiene de agua potable. Clases de manantiales y números de filtros.

a) Agua contaminada. b) Agua potable difícil. c) Manantial acondicionado o conducción que proporciona agua potable.

II.- Higiene de la limpieza. Formas del lavado personal y de los utensilios caseros.

III.- Higiene de los excrementos

IV.- Características de la higiene en el trabajo (Riesgos-Posibilidad de adquisición de enfermedades).

D.- EQUIPO SANITARIO

I.- Equipo Personal

a.- Médicos - Odontólogos - Comadronas - Parteras - Enfermeras - Farmacéuticos, etc.

b) Número de habitantes por médi os, odontólogos, etc.

c) Distancia horaria para utilizar los servicios de este personal

NOTA: Especifique si son titulados o simplemente empíricos

E.- EQUIPO EN INSTALACIONES

I.- Hospitales-Centros de Salud o Dispensarios y Farmacias.

a.- Facilidades de utilización de estos servicios

b.- Facilidades o dificultades de admisión

c.- Eficacia o ineficacia en la prestación del servicio en relación a la población total o grupos de esta.

FUENTES DE INFORMACION: Conversación con los médicos, odontólogos, farmaceutas, comadronas de la localidad.

GRUPO DE OBSERVACION - NIVEL DOS DE OBSERVACION

OBJETO DE OBSERVACION: NIVEL DOMESTICO O CASERO, NIVEL FAMILIAR Y DE COMPORTAMIENTO SEXUAL

A.- CUALIDADES DOMESTICAS

I.- Cuidado de la casa: Distribución y limpieza de los utensilios, ropa, trajes, etc.

II.- Preparación familiar:

a.- Lucha contra los parásitos y portadores de enfermedades.

b.- Conocimientos de costura, puericultura, etc. (pueden ser empíricos).

B.- EQUIPO DOMESTICO

I.- Medio de moler el grano

II.- Material de cocina

III.- Vajillas y cubiertos

IV.- Filtro de agua

- . -

V.- Material para la conservación de alimentos
VI.- Material para la costura
VII.- Material para barrer y limpiar
VIII.- Material para el lavado de ropa
IX.- Material para el planchado
X.- Material para el lavado de utensilios y vajillas

C.- MOBILIARIO

I.- Sillas, Sus características (madera-metal-elaboradas-rústicas).
II.- Mesas. Sus características
III.- Camas. Sus características
IV.- Armarios
V.- Mobiliario de descanso

D.- EQUIPO CULTURAL FAMILIAR

I.- Medios de comunicación: Periódicos - Radio - etc.
II.- Libros (De qué tipo).

E.- CONSIDERACION DE LA MUJER

I.- Respeto hacia la joven y la mujer
II.- Respeto sexual de la joven y de la mujer casada (a la vez por su marido y por los demás).

E.- EDUCACION SEXUAL

I.- Iniciación sexual. Qué características adopta en la comunidad y por capas de la población.
II.- Qué conceptos tiene el grupo de lo sexual (Prejuicios -Actitud Natural, etc.).

G.- UNIDAD Y SOLIDARIDAD FAMILIAR

I.- Solidez y duración del lazo conyugal
II.- Afecto, entre los esposos, de los padres hacia los hijos.

III - Solidaridad entre los miembros de la familia (restringida o amplia).

IV.- Autoridad familiar. (Racional-arbitraria).

V.- Monogamia. (Existencia de matrimonios legalmente celebrados).

VI.- Poligamia: Real o disfrazada.

H.- CRIANZA Y EDUCACION FAMILIAR

I.- Características de la crianza (etapa desde el nacimiento hasta los 3 o 4 años).

II.- Características de la educación familiar desde los 4 hasta los 15 años.

FUENTES DE INFORMACION: I.- Visitas a los hogares
II.- Conversación con las mujeres
III.- Conversación con los hombres.

GRUPO TRES DE OBSERVACION - NIVEL TRES DE OBSERVACION

OBJETO DE OBSERVACION : NIVEL RESIDENCIAL

A.- CONSTRUCCION

I.- Paredes (Naturaleza)

II.- Paredes (Protección)

III.- Suelo

IV.- Techo

V.- Soleamiento

VI.- Aireación

VII.- Salida de humos

VIII.- División en piezas

- . -

B.- EQUIPO

I.- Agua. (Proporción de viviendas que disfrutan de tal servicio y su periodicidad)

II.- Aire

III.- Luz

IV.- Retretes

V.- Desagues

C.- OCUPACION

I.- Superficie por persona

II.- Promiscuidad

III.- Cohabitación con el ganado

IV.- Clase de Mobiliario

D.- NIVEL RESIDENCIAL - AGLOMERACION

I.- La Zona efectivamente urbanizada (Zona comercial y zona residencial).

II.- La Zona popular (los lugares de vida infrahumana dentro de la estructura urbana).

E.- CALLES

I.- Estado de las mismas

II.- Relación de las calles con los centros comerciales, político-administrativos, religiosos, culturales, etc.

F.- COMERCIOS Y MERCADOS, ARTESANADO, INSTITUCIONES DE CREDITO

I .- Características generales de estos centros. Número de los mismos.

II .- Tipo de crédito, tipo de productos que se expenden, tipo de objetos que se fabrican.

- . -

G.- SERVICIOS DIVERSOS

I.- Transporte

a.- Dentro de la zona misma

b.- Con otras comunidades vecinales

c.- Tipos de transporte (para los dos casos anotados): lancha-champan-bus-automóvil-avioneta-etc.

d.- Posibilidades de utilización de los transportes por la población.

II.- Comunicación: teléfonos-telégrafos. Características.

III.- Lugares de venta para el material de construcción.

H.- DISTRACCIONES

I.- Plazas-parques-plazas con jardín. Especifique.

II.- Espectáculos

III.- Piscinas o playas

IV.- Instalaciones deportivas. Especifique.

FUENTES DE INFORMACION: Visita a las casas, calles, plazas, almacenes. Información a través de la conversación que se tenga con los propietarios de comercios, almacenes, etc.

GRUPO CUATRO DE OBSERVACION - NIVEL CUATRO DE OBSERVACION

OBJETO DE OBSERVACION: NIVEL Y EQUIPO ESCOLAR - NIVEL CULTURAL

A.- NIVEL ESCOLAR DE PRIMERA ENSEÑANZA

I.- Proporción de los menores de 14 años y mayores de 14 años alfabetizados.

II.- Proporción de niños en edad escolar inscritos en las escuelas, así como los que frecuentan efectivamente la escuela.

III.- Proporción de niños que siguen todo el ciclo de la primera enseñanza, así como la de niños que obtienen el certificado de estudios primarios.

IV.- Alumnos de los dos sexos.

B.- EQUIPO ESCOLAR DE PRIMERA ENSEÑANZA

I.- Descripción de los locales y de sus servicios anexos (instalaciones de recreo, etc.).

II.- El personal, Cantidad de maestros. Estudios realizados por los maestros, etc.

III.- Programas manuales. Descripción del contenido de los mismos y de sus prioridades.

C.- AMBIENTE CULTURAL

I.- Sentido de la belleza manifestado por las costumbres o las construcciones.

II.- Literatura escrita o tradición oral que testimonie una civilización verdadera.

III.- Cantos. Danzas.

IV.- Presencia de élites intelectuales.

V.- Presencia e influencia de personas que hayan prolongado sus estudios más allá de los primarios.

VI.- Reuniones y asociaciones culturales y deportivas.

D.- EQUIPO CULTURAL

I.- Biblioteca: a.- Número de libros en relación con la población. - b.- Calidad cultural de las obras.

- . -

II.- Cine: Existencia o instalaciones y calidad cultural de las películas.

III.- Aparato público de televisión.

FUENTES DE INFORMACION:

I.- Conversaciones con los maestros de la localidad

II.- Visita a los establecimientos escolares y culturales.

III.- Observación del material pedagógico y cultural.

GRUPO CINCO DE OBSERVACION - NIVEL CINCO DE OBSERVACION

OBJETO DE OBSERVACION : ESTRUCTURA SOCIO-ECONOMICA

A.- SECTOR MINERO

I.- Enumere los productos: hierro-cobre-estaño-plomo-zinc-oro-plata- etc.

II.- Qué empresas los explotan:.

a.- Nacionales - extranjeras

b.- Características económicas generales de las empresas.

III.- Existen medianos y pequeños productores. Sus características fundamentales.

IV.- Proceso de producción. (Como se produce-formas altamente técnicas-formas rudimentarias).

V.- Instrumentos de trabajo.

VI.- Hábitos y costumbres de trabajo: horario de trabajo-descanso. Trabajo por sexo y edades, etc.

VII.- Cantidad de la población total dedicada a esta actividad

VIII.- Ingresos de la población dedicada a esta actividad.

IX.- Influencia del sector minero en la comunidad.

X.- Prestaciones sociales que reciben los trabajadores por parte de las empresas.

B.- SECTOR AGRICOLA Y GANADERO

I.- Enumere los productos agrícolas y ganaderos que genera la comunidad observada.

II.- Cuál es la forma de explotación

a.- Latifundismo

b.- Minifundio

c.- Ganadería extensiva

III.- Cuáles son las formas sociales y jurídicas de explotación:

a.- Grandes terratenientes.

b.- Pequeños agricultores.

c.- Aparceros -arrendatarios- cosecheros, etc.

d.- Características generales de estas relaciones sociales de explotación.

IV.- Proceso de producción (Rotación de cultivos-abonos-etc.)

V.- Instrumentos de producción: arado maquinaria agrícola.

VI.- Hábitos y costumbres de trabajo (horario de trabajo-trabajo por sexo y edades - etc.

VII.- Cantidad de los miembros de la comunidad que se dedican a esta actividad.

IX.- Influencia del sector agrario y ganadero en la vida de la comunidad.

X.- PESCA: Características generales de esta actividad y su influencia en la comunidad.

C.- SECTOR ARTESANAL

I.- Tipos de artesanía; cerámica-grabados-de artículos domésticos-etc. Fabricación de instrumentos de trabajo y transporte.

II.- Tipos de productos.

III.- Relaciones sociales:

a.- Artesanos independientes

b.- Artesanos dependientes

- . -

IV.- Ingresos de este sector

V.- Cantidad de los miembros de la comunidad que se dedican a esta actividad.

VI.- Instrumentos de producción

VII.- Hábitos y costumbres de trabajo

VIII.- Influencia de este sector en la comunidad

D.- SECTOR COMERCIAL

I.- Tipos de comercio: de alimentos-materias primas-vestido-artículos- para el hogar-etc.

II.- Características generales de los lugares y establecimientos comerciales: dimensión-tiempo de funcionamiento-ubicación.

III.- Población dedicada a esta actividad

IV.- Relaciones sociales

a.- Grandes comerciantes

b.- Medianos y pequeños comerciantes

c.- Trabajadores dependientes de este sector

V.- Sitio de origen de los comerciantes (Especifique)

VI.- Ingresos provenientes de este sector

VII.- Influencia de este sector en la vida de la comunidad

VIII.- Relación de este sector con los otros sectores

E.- MERCADO

I.- Descripción del mercado de los productos de cada uno de los sectores.

II.- Dimensión del mercado: a.- Para varias regiones

b.- Solo con las localidades vecinas

c.- Solo para la comunidad

III.- Cómo son utilizados los excedentes de cada uno de los sectores (existen o no excedentes).

- . -

IV.- Características del dinero y el crédito en la comunidad. (Tipo de circulación del dinero y del crédito).

V.- Formas de trueque. Especifique.

VI.- Procedencia de los medios de comercio. (De los alimentos-artículos-productos que se distribuyen).

VII.- Diversificación o especialización del consumo por los grupos sociales.

F.- GRUPOS SOCIO-ECONOMICOS

I.- Enumere los grupos socio-económicos existentes de acuerdo a su ubicación en el proceso productivo de la comunidad.

II.- Relaciones entre los distintos grupos socio-económicos: formas de dominio, control y explotación.

III.- Situación de los grupos socio-económicos dependientes.

IV.- Aspectos culturales que se complementan con la diferenciación socioeconómica:

a.- Aspecto racial- Aspecto religioso - Aspecto político.

b.- Cómo se asocian estos aspectos con los distintos grupos socioeconómicos.

c.- Valores y pautas sentidos por los miembros de la comunidad para su diferenciación social.

FUENTE DE INFORMACION: a.- Visita al área de trabajo de la comunidad

b.- Observar por ejemplo los implementos que contribuyen al proceso productivo (herramientas técnicas usadas- etc.)

c.- Conversación con el trabajador (sea asalariado - independiente o dependiente), comerciante o capataz, etc.

- . -

GRUPO SEIS DE OBSERVACION - NIVEL SEIS DE OBSERVACION

OBJETO DE OBSERVACION: SOCIABILIDAD-VIDA MUNICIPAL Y VIDA CIVICA

A.- NIVEL DE SOCIABILIDAD

I.- Sociabilidad entre los miembros de la comunidad pública elemental:

a.- Estilo de las relaciones (De habitualmente duras a habtitualmente fraternales).

b.- Grado de confianza mutua

c.- Adhesión a las tradiciones, los ritos o la etiqueta.

II.- Relaciones entre gentes de casta, de clases, de razas, de cultos distintos.

a.- Autoridades y aceptación de los jefes, de la disciplina comunitaria por parte de la población.

1) Esta autoridad, aceptación y disciplina varía de acuerdo con las razas, las castas, las clases o los diferentes cultos.

b.- Solidaridad de defensa contra las diferentes formas de agresión:

1) La defensa se organiza de acuerdo a las características de castas, clases, razas, o diferentes cultos religiosos.

2) Existe otro criterio de organizar la defensa.

c.- Ayuda mutua y asistencia.

1) La ayuda y la asistencia se organiza y presta de acuerdo con la pertenencia a unas mismas castas, razas, clases o cultos religiosos.

2) Existe otro criterio de organizar la defensa.

c.- Ayuda mutua y asistencia:

1) La ayuda y la asistencia se organiza y presta de acuerdo

- . -

con la pertenencia a unas mismas castas, razas, clases o cultos religiosos.

2) Existe otro criterio de organizar y prestar la ayuda mutua y asistencia.

d.- Características generales de las relaciones entre castas, clases, razas y credos religiosos.

1) Dominio de la producción
2) Dominio de las instituciones político - administrativas
3) Dominio de la cultura

III.- Sociabilidad entre comunidades públicas elementales

a.- Relaciones de cambios comerciales

b.- Relaciones generales entre las comunidades

IV.- Relaciones con los forasteros y transeúntes.

a.- Actitud y acogida (confiada o desconfiada) de las personas forasteras o de paso.

1) Constante rechazo
2) Acogida a distancia
3) Acogida progresiva (de acuerdo con el curso de los días)
4) Acogida solo por parte de un grupo de la comunidad (espefique)

V.- Aceptación o adpatación a las nuevas formas de la vida colectiva.

a.- Actitud ante las asociaciones deportivas y la organización cooperativa o comunal.

1) Rechazo - acogida - indiferencia -
2) Actitud diferenciada por la pertenencia a castas-razas-clases o credos religiosos.

b.- Preferencia por la usura frente al crédito organizado.

c.- Actitud ante el sindicalismo:

1) Rechazo - acogida - indiferencia.

- . -

B.- NIVEL DE VIDA MUNICIPAL

I.- Características de la participación de la comunidad en la designación de los responsables municipales.

II.- Interés demostrado por la población en la gestión municipal.

III.- Conciencia de su responsabilidad en las autoridades municipales .

IV.- Aceptación de los trabajos comunitarios.

V.- Dimensiones partidistas, familiares o sociales que impidan la unidad de acción para el desarrollo.

VI.- Corruptibilidad de las autoridades o agentes municipales.

C.- NIVEL DE VIDA CIVICA

I.- Conciencia y aceptación de la realidad nacional (de la oposición a la indiferencia o a la entrega).

II.- Gobernalismo: Esperarlo todo del poder centro o regional.

III.- Aceptación del servicio militar y del impuesto.

IV.- Reacción contra el abuso o la corrupción del poder, capacidad de superar las luchas partidistas.

V.- Inconciencia en las elecciones, fraude electorales.

VI.- Respeto general a la ley.

D.- ORGANIZACIONES COMUNALES

I.- Tipos de organizaciones comunales existentes.

II.- Formas organizativas de las mismas.

III.- Elementos y grupo social de la comunidad que pertenecen a cada una de ellas.

IV.- Representación de las mismas ante la comunidad.

V.- Adhesión o identificación de la comunidad con ellas.

VI.- Papel que desempeñan en la comunidad.

VII.- Influencia de ellas en la comunidad.

E.- LIDERAZGO

I.- Líderes formales y líderes naturales (especifique con nombres y características de cada uno de ellos, por ejemplo a qué grupo social de la comunidad pertenecen).

II.- Gambalismo o caciquismo de todo tipo. Qué personas desempeñan este papel.

III.- Diferencia existente o no entre el liderazgo o el gamonalismo.

FUENTES DE INFORMACION.- I.- Conversación con las autoridades de la localidad.

II.- Conversaciones con los directivos de las organizaciones cooperativas, sindicales y comunales.

III.- Conversación con los miembros de la comunidad en general.

GRUPO SIETE DE OBSERVACION - NIVEL SIETE DE OBSERVACION

OBJETO DE OBSERVACION : NIVEL SOCIO-CULTURAL

A.- ETHOS CULTURAL

I.- Sentido de la vida

a.- Resignación o aceptación. Indiferencia

b.- Tipos de inconformismo

c.- "Ideales" a que aspiran los miembros de la comunidad

d.- Actitud frente al futuro (inseguridad-confianza-indiferencia)

II.- Sentido del trabajo.

a.- Posición de pasividad o transformación frente al medio.

b.- Trabajo realizado como castigo divino, como dado por el destino, como instrumento de realización del hombre.

c.- Rechazo o aceptación de la figura del patrono.

III.- Valores predominantes de la comunidad

a.- Eficacia en el trabajo.

b.- Honor de la persona

c.- Responsabilidad.

d.- Justicia para él y los demás.

- . -

B.- ETHOS RELIGIOSO - MAGICO

I.- Actitud y comportamiento religoso-mágico:

a) Creencias religiosas: immortalidad del alma, sentido de lo sobrenatural, etc.

b) Prácticas religiosas frecuentes a nivel familiar y de la comunidad (procesiones, rosarios, misas, etc.)

II.- Elemento del culto

a.- Elementos generales a toda Colombia y elementos característicos y exclusivos de la región en torno a:

1) Culto a imágenes
2) Rezos u oraciones
3) Prácticas piadosas
4) Creencias especiales
5) Ceremonias especiales

b) Relación entre estos dos tipos de elementos: Cómo tienden a combinarse o rechazarse.

III.- Importancia de "personajes" religiosos en la comunidad:

a.- Sacerdote -tegua religioso- brujo - etc.

b.- Papel que desempeñan en la comunidad.

IV.- Equipo religioso - mágico y acción religiosa.

a.- Cantidad de ministros del culto

b.- Sitios de reunión - implementos usados

c.- Formas de proselitismo religioso (por ejemplo: sermones.)

d.- Características del contenido del proselitismo religioso.

C.- LENGUAJE

CRITERIO. Se trata de reunir una lista de palabras-claves de la comunidad, las cuales expresan relaciones sociales entre la comu-

nidad y de esta con otras comunidades.

I.- Palabras de mayor frecuencia usadas por la comunidad y con un contenido "afectivo" o "emotivo".

II.- Palabras que indiquen situaciones existenciales.

III.- No importa que las palabras sean de léxico extraño o corriente para nuestro uso, lo esencial es su carga "afectiva".

IV.- Es necesario anotar la palabra haciendo, en lo posible, una descripción del contexto (situación) en que fue pronunciada.

V.- Las palabras difíciles de comprender o anotar pueden ser clarificadas por elementos de la comunidad.

NOTA: TENER EN CUENTA QUE LAS "PALABRAS - CLAVES " DEBERAN SER OBSERVADAS Y CONSIGNADAS POR LOS CAMPAMENTARIOS PARA CADA UNO DE LOS NIVELES DE OBSERVACION.

FUENTE DE INFORMACION: El nivel socio-cultural se captará a través de las conversaciones con los miembros de la comunidad, con la asistencia a sus actos cotidianos y especiales (como son los actos religiosos, festivos, de distracción, etc.).
El lenguaje -que merece un punto especialísimo- es preciso captarlo a través de las expresiones verbales durante las conversaciones diversas con los miembros de la comunidad. Por otra parte está el folclor, en el cual se refleja el sentido de la vida y del trabajo de la comunidad, y en fin, todas las expresiones artísticas de la comunidad.

- . -

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 135

LECTURAS SOBRE INVESTIGACION TEMATICA (Síntesis)

Por:

Cecilia Díaz y Gloria Cruz

Bogotá, Marzo, 1970

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc-ca de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia ra el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo-tá, Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano la Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto 6 adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica-

INTRODUCCION

La concepción bancaria, en cualquier terreno, del Asistente Social, profesor, etc. no logra superar la contradicción existente entre educador y educando, al admitir el derecho de "dar" los contenidos programáticos sin consulta, o de depositar el contenido en el educando sin un proceso reflexivo y crítico en que el educando, encontrándose así mismo pueda recrear. Estos postulados son incuestionablemente falsos y derivan de una ideología, generalmente subyacente de tipo domesticador.

Por esto, es necesario partir de un análisis profundo de las tesis mismas que dan origen a la acción de estos profesionales. Si estas son alienadas, se debe comenzar todo un proceso de desmitificación para poder emprender la acción liberadora. Para esto, es importante tener en cuenta que la alienación es un fenómeno de interrelación, por el cual se enajena de sí y depende de otro ser que no es propiamente él. Esta relación se produce en un nivel vertical, de dominador o dominado, de superior a subordinado, que impide que el ser alienado se desarrolle y se realice en forma integral. Esta dominación puede darse en distintos grados y ostentar diversos matices, aunque en lo general se da en todos los niveles de las relaciones humanas, a partir de las relaciones económicas y perpetuándose a través de las culturales.

Dentro de este concepto, no podemos considerar a la conciencia como un simple epifenómeno de la sociedad en que está insertado, sino que es necesario reconocer que tiene cierta dinamicidad y existencia propia y actúa en forma recíproca.

Por esto, entendemos concientización, como la profundización de la toma de conciencia. Conciencia de conciencia. Conciencia, que, frente a la problematización de su ambiente, de su mundo que le rodea, responde con un despegue activo hacia él, como sujeto de su liberación.

Dialogicidad de la educación

La educación es diálogo. No hay comunicación fuera de la educación. Su dialogicidad, con todo, no comienza -lo que ya sería relativamente bueno- en el momento en que se encuentran educadores y educandos en "situación" pedagógica. Debe iniciarse antes, en la etapa de preparación programática. Un programa de educación o de promoción no es algo que deba ser hecho sólo por uno de los polos participantes interesados en ello. De ser así se quiebra la dialogicidad de la educación; el programa debe ser elaborado con la participación de ambos. De ahí la necesidad que tienen los educadores, que se reconocen en "situación" pedagógica de reconocerse también como educandos y de reconocer a los educandos como educadores; de ahí la necesidad de los educadores de captar la temática significativa de los grupos con quienes trabajarán. A partir del conocimiento de esta temática significativa es que se pueda elaborar el programa. De esta manera el contenido programático no es una donación,=un "regalo" - que rompe el diálogo en su inicio y dificulta la comunicación - sino una devolución a los grupos, organizada, sistematizada y aumentada, de aquello que ellos mismos aspiran a saber.

La educación o promoción no se hace de A para o sobre B, sino entre A y B o de A con B, mediados y mediatizados por la realidad. Realidad que impresiona y desafía a uno y otro, originando visiones o puntos de vista de ella. Visiones impregnadas de anhelos y dudas, de esperanzas o desesperanzas que contienen implícitos temas significativos, sobre la base de los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. El punto de partida de la educación o de la promoción está en el hombre mismo, en sus relaciones con otros y con el mundo que los mediatiza. Uno de los equívocos de una visión ingenua del humanismo está en que, en el ansia de corporizar un modelo de "homo humanus", de hombre humano, se olvida de la

situación concreta, existencial, presente del hombre.

El método de Paulo Freire como instrumento promocional

De lo dicho anteriormente resulta claro que el único método promocional correcto es el que consiste en:

1. Respetar la individualidad y especificidad de la cultura o subcultura en que está inserto el hombre en proceso de cambio.
2. Que considere a dicha cultura como una totalidad orgánica y que, congruente con esto, vea a la promoción como una acción totalizante, no solo respecto a la cultura, sino también respecto a las totalidades individuales o personales que son miembros de esa cultura.
3. Sabemos que la conducta de un ser humano sólo puede cambiar globalmente, no parcialmente, esto implica la interacción entre hombre e institución (sociedad). Si han de cambiar, ambas deben cambiar global o totalmente.
4. La única forma posible de que el contacto entre dos culturas o entre una cultura y una subcultura sea fructífera, es partir del hecho de que son dos culturas que entran en contacto; cada una de ellas, con su propio sentido y su propia escala de valores, que tienen la misma efectividad social, en el sentido que cada una de ellas moldea a sus miembros de una manera más o menos igual. La acción promocional si quiere ser efectiva, supone que los promotores o agentes del cambio social sean claramente conscientes de esto y nunca adopten una actitud "vertical" o paternalista (difícilmente justificable desde un punto de vista rigurosamente conceptual), sino una actitud "horizontal". Ahora bien, es en esta línea de pensamiento que se mueve el Método de Paulo Freire. Mediante este método se intenta que, lo que el individuo cree "natural" y ha integrado por lo tanto a

su personalidad, su sistema o escala de valores, al ser problematizado, aparezca sólo como un estilo de vida más entre otros posibles y se abra por lo tanto a la posibilidad del cambio. Al problematizar su estilo de vida y su situación, las ve ya como algo "natural" sino como algo adquirido, "artificial" y por lo tanto, susceptible de mudanza y perfeccionamiento, de recreación.

Aplicación del Método de Paulo Freire

Dentro del contexto que nos hemos forjado, qué hacer entonces si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área que revele un alto porcentaje de analfabetismo ?

El plan incluiría la alfabetización y la post-alfabetización dentro de una perspectiva crítica, esto es, estará preocupado con ambas etapas como pasos de integración del hombre (lo que no significa su adaptación, sino 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, por ser el tema que nos preocupa para la reorientación, 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. (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 informa-

males, paseos, etc., ubica a 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 el 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, en el trabajo. Va registrando expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintáxis, 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.

Después de un tiempo prudencial en el área, ya con varios aspectos de su realidad registrados en sus libretas, se reunirían los miembros del equipo investigador para discutir entre sí sus observaciones. Solamente en esta especie de seminario uno sabe lo que el otro anotó. En este diálogo en torno de sus anotaciones justificarán las razones por qué este o aquél hecho, ésta o aquélla escena, ésta o aquélla palabra o afirmación, les han desafiado. Probablemente, muchas de estas observaciones lad dirán, otras no. Lo importante está en que el equipo tiende a homogeneizarse 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 momen-

to 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.

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

En este primer encuentro, a las directivas de estas instituciones los objetivos del plan que será desarrollado, explicará en su interpretación, que si este no llega a ser un plan de los hombres del área, fallará, que su éxito -el de la alfabetización como el de la pos-alfabetización- dependerá no solamente de uno de esos 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 el diálogo, el investigador les hablará, entonces de la posibilidad de realizar encuentros, no solamente con ellas, sino con otros miembros de la institución. Encuentros 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 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.

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 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 este, el cual a su vez estará reflejando la visión del mundo de los hombres del área.

El investigador experimentado, sin embargo, reconocerá puntos de vista que serán más personales o individuales y, 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 discutiémdolos, 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.

En la medida que el investigador vaya problematizando la situación y problematizando la propia descodificación que hacen los individuos, estos 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 aparecía 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, preocupado con 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. Talvez, 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.

Una solución, en el fondo autodestructiva, necrófila. Por otra, la necesidad de valorizar al que bebe. Era "el único útil a la nación, porque trabajaba, mientras los otros lo que hacían era hablar de la vida ajena". Y, después de la valoración del que bebe, su identificación

con él, como trabajadores que también beben, trabajadores "decentes".

Imaginemos lo que podría acontecer con la labor de un educador del tipo que Niebuhr llama "moralista", que fuera a hacer prédica a estos hombres, contra el alcoholismo tomando o poniendo como ejemplo de virtud, exactamente lo que, para ellos, no era manifestación de virtud.

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

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. Ya 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 ejerción de la conciencia que se descubre como un "ser para otro" y, a pesar de esto, teme constituirse en "ser para sí".

El investigador después de aplicar las primeras codificaciones neutras, a varios grupos y estar en posesión de los resultados de las dos cuestiones, 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, que pretende siempre de la misma forma, problematizar 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 realizar una ruta de encuesta con el empleo, inclusive de las expresiones del pueblo.

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,vuelva el investigador a los individuos con quienes trabajó para discutir más profundamente los posibles temas ya esbozados. Esta discusión en torno de los mismos temas que, ahora, fueron explicitados durante las descodificaciones y durante la investigación en su segunda etapa, aun cuando estuvieran implícitos en los anhelos, en las esperanzas, en la expresión de las frustraciones,consistirá en la problematización de la situación de los propios temas.

De esta forma, seguirán estableciendo las necesarias conexiones entre unos y otros temas 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 temas emergentes.

Admitamos que uno de los temas sugeridos y explicitados sea 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 constituiría ahora un tejido más amplio. Pero, al surgir el nuevo tema asociado al anterior, cabría una nueva problematización: la de educación-desarrollo. La discusión de esta problemática podría presentarse a los investigadores, en diálogos, la superación del falso dilema que resulta de la ingenua concepción de la "causalidad circular", que perdiendo la visión de la totalidad, plantea la cuestión del "círculo vicioso". Somos subdesarrollados porque no tenemos educación; no tenemos educación porque somos subdesarrollados.

De esta visión ingenua de los problemas, dos son las posibilidades de respuesta en la tentativa de romper "el círculo 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 debe ser visto en una totalidad.

En una 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 por-

que así la educación vendrá como consecuencia, ni en fomentar esta porque venga aquel. Hay una solidaridad que los 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 esta para transformarla y hacer surgir una nueva totalidad.

Se observa así el carácter verdaderamente 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 sujeto, renunciando a su expectación. Renunciando a hacer 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 se da 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, 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 entonces el enfoque de las ciencias políticas, preocupadas por las decisiones que envuelven el problema. El enfoque de la educación, etc.

De esta forma, los temas que fueron captados dentro de una totalidad (y solamente dentro de ella existen), jamás serían tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigados en la riqueza de su interpenetración con otros aspectos de la realidad, al ser tratados, perdieran estas riquezas, agotándose sus fuerzas y su vitalidad en la estrechez de los especialismos (que no es lo mismo que especialidad).

Después de hecha la delimitación temática, a cada especialista cabría, dentro de su visión, presentar al equipo interdisciplinario el proyecto de "reducción" del tema.

En el proceso de la reducción, el especialista busca los núcleos fundamentales de su tema. Son unidades de aprendizaje que, establecien-

do 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 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 discusión, son subsidios valiosos para la formación de los educadores que trabajarán directamente con el pueblo en los "Círculos de cultura".

En el punto de reducción de la temática significativa, el equipo reconocerá la necesidad de poner e interpretar temas fundamentales que no hayan sido sugeridos por el pueblo, cuando se efectuó la investigación.

La introducción de estos temas, de necesidad comprobadas, responde a la dialogicidad de la educación de la cual hemos hablado tanto. Si la programación educativa es dialógica, al educador profesional le asiste el derecho de participar en ella con temas suyos, siempre que estos no se opongan a la realidad de los educandos. A estos llamamos, "temas bisagras". Son temas que facilitan la comprensión de un tema y su presentación.

Después de elaborado el programa, con la temática ya reducida, se confecciona el material didáctico, fotografía, diapositivos, "filmstreps", carteles, textos de lectura, etc.

En la confección de este material el equipo puede elegir algunos temas o aspectos de algunos de éllos y cuando y donde sea posible usando grabadoras, proponerlos a especialistas interesados como temas para entrevistas, que serán realizadas con miembros del equipo.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora de la educación sería la lectura y discusión de artículos de revistas, de

periódicos, de capítulos de libros, empezando por trozos simples.

Enseguida se realizaría el debate sobre el contenido de la lectura.

Nos parece indispensable en la línea del empleo en estos recursos, el debate interno del contenido de los editoriales de 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 contenido depositado 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.

Fundamentado en la dialogicidad de la educación, los educadores explicarán la presencia de los temas "bisagras", puestos en el programa y su significación.

Los educadores-educando 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 que los educandos, desafiados por si-

tuaciones 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 sus conocimientos 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 de interacción, unas 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 nuevos contenidos programáticos de la educación como tarea permanente.

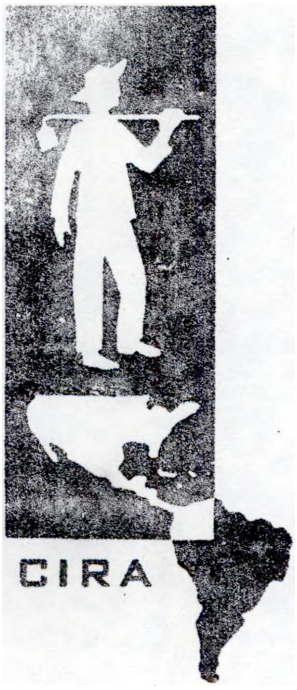
Lo importante, desde el punto de vista pedagógico humanista, libertador y no domesticador, está en que todos los momentos, los hombres se sientan sujetos de su pensar; al discutir su pensar, al discutir su visión del mundo manifestada, implícitamente o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus 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 del hombre.

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 141



INFORME SOBRE EL PROGRAMA DE INVESTIGACION TEMATICA EN SU FASE DE ALFABETIZACION, DESARROLLADO EN EL PROYECTO SUCRE I. DE INCORA

Por:

Luisa Gonçalves	Pedagoga
Rubiela Ocampo	Est.Trabajo Social
Pedro A. Rojas	Est. Sociología
Rodrigo Galván y Jesús Pérez	Líderes campesinos de la región
Miguel A. Angel	Sociólogo
Joao Bosco Pinto	Coordinador

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica
Bogotá, Abril 1970

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc
a de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia
a el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo
tá, Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano
la Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto
adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica
n puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

INTRODUCCION.

El programa de alfabetización llevado a cabo en el Proyecto Sucre de INCORA de los días 5 de Enero al 2 de Marzo de 1970 fue la continuación de la Investigación Temática que se había iniciado en el mes de Setiembre de 1969, en dicho Proyecto. Es conveniente por tanto hacer referencia a las etapas anteriores a fin de ubicarlo en el conjunto.

El diseño de la Investigación Temática comprende tres momentos dentro de un solo proceso investigativo.

1.- El primer momento eminentemente investigativo cubrió todo lo relacionado con la búsqueda de los datos existentes sobre la comunidad. Para ello se tuvieron en cuenta datos de tipo secundario proporcionados en su mayoría por las instituciones que trabajan en la región como el Ministerio de Agricultura en la serie de estudios regionales de 1968. El Plan de Salud de Sucre del Ministerio de Salud, datos del INCORA y encuestas realizadas por los becarios del IICA-CIRA, además de datos censales proporcionados por la oficina de Desarrollo Regional de Sucre.

De esta manera se logró un informe relacionado con lo económico, educacional, salud, vivienda, demografía, recursos naturales, suelos, vegetación, etc.

Además estudios de tipo histórico y geográfico que dieron una visión de conjunto sobre el estado de la región y del departamento.

Mayores detalles sobre este informe se pueden encontrar en el archivo del CIRA.

Sin embargo, esta visión que pudiéramos llamar desde fuera, fue completada, según el espíritu del método por la visión que de su realidad tiene el campesino, quien es el que vive la situación descrita. Por eso se organizaron varios "círculos de investigación" conformados por grupos de campesinos que a propósito

de un cuadro de su realidad vivida y ayudados por un miembro del equipo investigador que hace las veces de Coordinador se da la oportunidad al campesino de que extroyecte su percepción y su manera de pensar acerca de esa parte de su realidad representada en el dibujo. Así se obtuvieron datos muy ricos pertinentes a la cultura, básicos para los efectos de alfabetización. En esta oportunidad se escogió buena parte del universo vocabular de la región de donde se tomaron un número limitado de palabras para la elaboración del programa.

2.- El segundo momento tenía por objeto elaborar el programa pedagógico teniendo como base lo alcanzado en la primera etapa. Se escogieron 18 palabras del universo vocabular recogido, teniendo en cuenta aquellos que por su riqueza fonética cubrieron en su descomposición todos los fonemas del alfabeto, además que por su riqueza semántica tuvieran sentido expresivo para la comunidad. Ellas fueron:

CASA - CENA - PALMA - TABACO - RULA - HACHA - ÑAME - PUYA - ARADO - TRABAJO - TERRENO - FANDANGO - CUADRILLA - ESCUELA - SINDICATO - AGUA - GOBIERNO - RIQUEZA.

Cada palabra escogida iba acompañada de un gráfico o dibujo correspondiente que hacía visible la situación expresada por la palabra. Para ello se elaboraron dibujos correspondientes tomados de la misma realidad, elaborados en cartulinas lo suficientemente visibles ante el grupo a fin de que estos dibujos o "codificaciones gráficas" acompañados de la respectiva palabra sirvieran de medio para la participación de las personas.

3.- El tercer momento eminentemente comunicativo, tuvo por objeto la devolución de la Temática en la programación pedagógica, con el material didáctico correspondiente. Se escogieron para esto grupos de adultos analfabetos, organizados en "círculos de cultura", con quienes mediante el diálogo crítico-reflexivo

de la situación codificada, se desarrolló el programa de alfabetización al cual nos vamos a referir en el presente informe:

II. METODOLOGIA

1.- Observación participante

Considerando esta etapa como eminentemente comunicativa en donde el diálogo es una exigencia, para la comunicación el investigador debe entrar a la comunidad estableciendo un "rapport" con los miembros de la misma.

Desde los primeros días del trabajo, es muy importante el relacionamiento con los grupos con los cuales se va a trabajar. Como técnica en la Investigación Temática se utiliza la observación participante, es decir, la convivencia diaria con toda la problemática de la comunidad -vivir para captar la realidad.

Para establecer el "rapport" inicial, se hicieron: visitas a las familias, motivación sobre el programa, organizando círculos de cultura donde se discutía sobre lo que se podría hacer en este período y haciendo ver que no iba a vivir en la comunidad un maestro que dictaría clases, sino una persona que enfrentaría con ella todo lo que ocurriera en el proceso.

El punto de partida para la educación del hombre está en el propio hombre. No hay hombre en el aire. Hay un hombre concreto, ubicado en el tiempo y en el espacio -hombre-mundo. La educación sería entonces el proceso de interrelacionamiento del hombre con otros hombres mediatizados por el mundo:

H H

M

-.-

Se exige todo un sistema de interrelacionamiento de personas, una vivencia real, una participación convivente con la gente, en lo que respecta a su cultura, lenguaje, relaciones familiares, costumbres, hábitos de vida, situación social, etc.

La vivencia es un proceso sicológico consciente en el cual el individuo adopta una posición valorizante que no es solamente pasiva y emocional, sino que supone una intervención intelectual activa, haciendo que estas experiencias se incorporen a su vida. La vivencia con la gente lleva a relaciones primarias caracterizadas por la familiaridad e intimidad.

La convivencia como método de trabajo lleva al investigador social no solamente a observar la realidad sino a integrarse en la comunidad como miembro activo de ella. Se buscó la participación directa en las actividades familiares y sociales en el aspecto formal o informal.

. Actividades familiares:

Cada miembro del equipo fue a vivir en los caneyes en donde viven las familias campesinas. Esto implicaba: compartir la misma dieta alimenticia, compuesta fundamentalmente por yuca, arroz, ñame, batata, a base de hidrato de carbono, lo mismo que en toda su manera de vivir, en lo relacionado con -higiene, servicios, sus escasos recursos (agua, letrinas, baños, utensilios domésticos, etc.).

. Actividades laborales:

La región costeña en la época correspondiente a la tercera etapa de la Investigación Temática -alfabetización- vivía las últimas fases de cosecha del algodón, además de la cosecha de productos de "pancoger" o pequeños trabajos en tierras de los grandes propietarios.

-.-

Hubo una participación en los trabajos de tipo económico, ida al campo a arrancar ñame, yuca, fríjol, desgranular maíz para la venta "endullar" el tabaco, etc. y en actividades domésticas como cargar agua para el consumo diario, lavar los "chismes" (loza) barrer la casa; dar comida a los animales, etc.

La participación directa en este aspecto llevó a un conocimiento del proceso productivo de la región, las formas de tenencia y uso de la tierra, la relación campesino y terrateniente y las implicaciones de cada uno de estos procesos.

. Actividades expresivas:

Además del desarrollo de los Círculos de Cultura, se participó de actividades que más directamente expresan la cultura de la comunidad. En lo recreativo, hubo una participación directa en juegos de fútbol, juegos con niños o adultos; en bailes, donde la gente se divierte toda una noche, al sonido de la música rápida, expresiva, típicamente costeña.

En el aspecto religioso hubo oportunidad de participar de velorios que tienen una marca existencial muy fuerte. En los velorios, se pudo observar todo el sistema de interrelaciones primarias de los grupos, cuando a la casa del muerto se van compadres, amigos y vecinos a solidarizarse con la familia. Los novenarios en general son hechos en días impares.

. Actividades sociales:

En el proceso, hubo participación en la vida social de la comunidad, sea en el aspecto formal o informal.

En lo formal hubo en la época dos reuniones de la Asociación de Usuarios, una Asamblea de la Cooperativa Agropecuaria de San Pedro, además de reuniones en las propias comunidades para el tra-

-.-

to de problemas locales. Todas estas contaron con la participación de elementos del grupo, atendiendo la solicitud de los propios campesinos.

Las reuniones informales son aquellas en que la participación de las personas es más auténtica revistiendo un carácter de naturalidad ya que no hay ninguna norma estatuida en cuanto a pautas de comportamiento. En la cultura costeña, el comportamiento por naturaleza es informal y las relaciones interpersonales son más espontáneas lo que a nivel de las pequeñas comunidades se manifiesta en reuniones de amplia participación al final de su trabajo diario; allí participan adultos, jóvenes y niños con el mismo "satatus", en donde se tratan toda serie de problemas - (políticos, económicos, familiares, laborales, sociales, institucionales, etc.) La integración del investigador a estas reuniones, por una parte acrecentaba las relaciones primarias entre las personas y por otra era una oportunidad de complementar la investigación.

2.- Formación de los grupos

Se buscó la colaboración de los líderes locales quienes por el conocimiento del medio tenían criterios más objetivos sobre las personas. A éstos se les solicitó candidatos: adultos y analfabetos con quienes se desarrollaría el programa. Se organizaron grupos con un máximo de 15 personas a fin de que se diera el diálogo y la participación. Por horarios de trabajo se separaron en algunas comunidades los hombres de las mujeres, además de los problemas existentes entre sexos ya que la mujer es subvalorada por el hombre.

Sin embargo la dinámica misma del grupo obligó en algunos casos a reorganizaciones a fin de buscar homogeneidad para efectos en el rendimiento del programa.

-.-

3.- El papel del coordinador

El Coordinador debe adoptar una actitud dialogante, valorativa, de la opinión del campesino. Para ello en la iniciación de cada Círculo de Cultura, se hacía una motivación previa que enfatizaba en la experiencia y el conocimiento que cada uno tiene de tal manera que cualquier opinión interesara al otro y al grupo en general.

- El Coordinador debe ordenar el debate, partiendo del código, aprovechando los mínimos elementos sugeridos por el grupo para profundizar en el conocimiento crítico de la realidad.
- Debe hacer síntesis que ordenen el desarrollo de la discusión.
- La ayuda de los elementos didácticos fue imprescindible: el uso del tablero -flanelógrafo-código-cartulinas, etc. fueron utilizados de acuerdo con la iniciativa del Coordinador y el desarrollo del Círculo.
- Cada uno de los coordinadores, además de llevar a cabo los objetivos de lectura-escritura y reflexión crítica, tomó nota de las palabras, giros lingüísticos, contenidos semánticos expresados, ya que el carácter investigativo no tiene fin. Cada uno ayudado de un cuaderno de notas tomaba esta creación para integrarla en la profundización del conocimiento de la comunidad y con el fin de comunicarse con los miembros en sus mismos términos.

4.- Codificación y descodificación

a) Codificación

Dentro de la metodología de la alfabetización, como instrumento didáctico están los "códigos" que son la representación gráfica de una situación existencial de la comunidad.

Los "códigos" son un instrumento motivador que al mismo tiempo objetivan la realidad, mediatizan a los hombres que dialogan. El diálogo es problematizador cuando en él están incluidos elementos contradictorios de la realidad.

Los "códigos" representan gráficamente el "tema generador" acompañados de la "palabra generadora".

No son instrumentos inflexibles. Las clases pueden empezar objetivando la realidad de una forma concreta (en el gráfico); luego el Coordinador puede aprovechar otro elemento y objetivar la realidad de una forma abstracta (ideológica). Además de los "códigos" presentados en gráficas, se utilizaron otros elementos que despertaron intereses de los grupos por su relación con la realidad.

Entre otros elementos, [illegible] canciones para la descodificación, artículos de periódicos, problemas de la comunidad, sociodramas que son otra forma de codificar la realidad. En Sabanas de Beltrán se descodificó el problema de la poca asistencia a las clases. El grupo estudió los factores que la causaron y llegó a una visión crítica del problema, para superarlo críticamente.

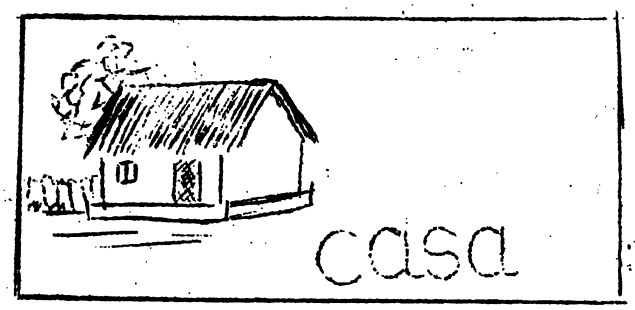
En esta área tuvimos una serie de 18 códigos, que seguían un cierto orden temático y consideraban un orden de dificultades lingüísticas. Eran las siguientes, las palabras generadoras:

CASA - CENA - PALMA - TABACO - RULA - HACHA - ÑAME - PUYA - ARADO - TRABAJO - TERRENO - ESCUELA - FANDANGO - CUADRILLA - SINDICATO - AGUA - GOBIERNO - RIQUEZA.

Ejemplo: Para la codificación del tema "casa" se hizo un dibujo que representara gráficamente esta situación con elementos cul-

-.-

turales característicos de la Costa, incluyendo contradicciones entre casas de material y casas de paja. En la parte inferior del dibujo iba la palabra generadora "casa" que ante el grupo representara en lenguaje escrito el tema discutido en el "código".



b) Descodificación

La descodificación es una reflexión sobre la realidad, representada en el código, buscando las relaciones con los otros aspectos que implican la misma realidad. Incialmente se hacía una simple descripción de la situación dibujada, para luego pasar a un análisis crítico de la realidad. Como la situación era existencial, criticaban su propia existencia.

5. MATERIAL DIDACTICO

Fueron utilizados como ayuda didáctica en el desarrollo de los "Círculos de Cultura", los siguientes materiales: un tablero, donde se hacían los ejercicios de escritura en la fase de descubrimiento de palabras nuevas; un flanelógrafo hecho con un cartón y pana en donde se podía hacer ejercicios con la "palabra generadora" y su descomposición en familias, llevando los

alfabetizandos a que se ejercitaran a través de juegos de palabras con las pequeñas fichas individuales. Las "fichas de descubrimiento" eran hechas en hojas de cartulina, con letra manuscrita y minúscula correspondiente a cada "palabra generadora" y eran hechas también en pequeñas hojas de papel para uso del alfabetizando. Los códigos (en número de 14) representaban situaciones temáticas y gráficas, eran dibujadas en cartulina y fueron fundamentales en cuanto instrumento motivador por representar la propia realidad rural costeña.

Otros instrumentos fueron utilizados como recortes de periódicos, canciones para debate (grabadas en cinta magnetofónica) grabadoras, además de la mesa y bancos utilizados por el grupo.

1/ P.S. "Las fichas de descubrimiento"eran hechas descomponiendo la palabra en familias, en una hoja única, en láminas para cada familia o en pequeñas fichas individuales para facilitar los ejercicios en flanelógrafo.

Ejemplo: Tomemos la palabra cena:

		cena		
	ce		na	
	ce		ci	
na	ne		ni	no nu
a	e		i	o u

1.

na	ne	ni	no	nu

2.

ce	ci

3.

ce	na

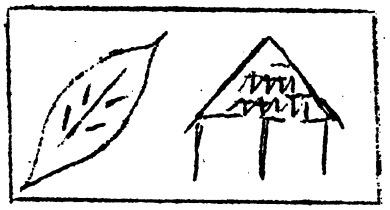
-.-

6.- DESARROLLO DE UN CIRCULO DE CULTURA

Tema : El tabaco

Objetivo : Descodificación (análisis crítico reflexivo).
- lectura
- escritura.

Elementos : Grupo. Código. Coordinador.
Material didáctico.



a) <u>Descripción de desarrollo</u>

1.- Presentación del código y descodificación con el grupo.

2.- Descubrimiento de la palabra que representa la escena.

3.- Repetición de la palabra tabaco con el grupo e individualmente. (La repetición es una de las leyes del aprendizaje).

4.- Presnetación de la palabra en sílabas ta-ba-co y repetición de cada sílaba en grupo e individualmente. Incluso, en el ejercicio oral se puede pedir palabras que tengan los mismos sonidos. Por ejemplo: al decir <u>ta</u> -ellos dijeron entre otros tapón, tarro; <u>ba</u> -banano, bacota, batata, <u>co</u> -coso, cola, comida y así en adelante.

5.- Presentación de la primera familia de la palabra: ta-te-ti-to-tu.

a) Reconocimiento del pedazo igual al de la palabra tabaco.
b) Atención para lo que hay de igual en la familia y lo que sufre modificación y da el sonido distinto a cada uno.
c) Lectura enseguida de las familias, en grupo e individualmente.
d) Reconocimiento de las familias al revés.

6.- Presentación de la segunda familia - ba-be-bi-bo-bu.

.Sigue el mismo proceso de la anterior y se puede ya formar palabras con las dos familias antre sí.

7.- Presentación de la última familia co (familia ya conocida por los grupos).
.Sigue el mismo proceso de la anterior.

8.- Presentación de la ficha de descubrimiento.

		tabaco		
	ta	ba	co	
ta	te	ti	to	tu
ba	be	bi	bo	bu
ca			co	cu
a	e	i	o	u

.Ejercicios orales con esta ficha, para reconocimiento de familias, formación de palabras, de frases, etc. (x).

9.- Escritura individual, en el tablero, de las palabras formadas por el grupo (El coordinador estimula siempre el trabajo del alfabetizando mismo, cuando descubra palabras que no tengan sentido lógico). El coordinador guiaba la escritura en el tablero y hacía que todos observasen cuál es su mecanismo.

10.- Ejercicio en el cuaderno -copiar las palabras o frases escritas en el tablero.

-.-

A partir de ahí, cabía al Coordinador, el aprovechamiento de todo para que todos pudieran participar activamente de la clase. Cada palabra descubierta por el grupo era discutida para un enriquecimiento del universo vocabular. De la palabra tabaco, por ejemplo, surgieron las siguientes palabras:

teta	tabú
bato	boba
coto-bocio	bate
bacota -del banano	boto
sitio	bebí
cutis	cabo
besa	bobo
Cuba	tuco-soquete de la puerta (abajo)
boca	coco
batata	cubo -Una finca.

El espíritu de creación del Coordinador y de los alfabetizandos hace que la clase sea participada y con mejores resultados. Como técnica utilizada, tuvimos el aprovechamiento del propio alfabetizando para orientar la descodificación y el estudio de la palabra en sus familias.

(x) Esta ficha debe ser distribuida al grupo que pueda ejercitarse en la casa. Es de suma importancia, porque, les queda como un material de consulta. En ella descubren el mecanismo de la formación de las palabras en el castellano, al unir diversos pedazos y dar origen a la creación de nuevas palabras.

-.-

6.1.- Aportes didácticos

En el desarrollo de la clase descrita anteriormente, fueron utilizados a medida del grado de aprendizaje, los siguientes ejercicios:

1.- Fichas progresivas de las palabras 9Ver ejemplo en el desarrollo de la clase, punto 8.)

2.- Combinación de fichas de descubrimiento, obedeciendo a un ordenamiento temático o vocabular.

Ejemplo:

CENA	ÑAME
- CE - CI	ÑA- ÑE- NI- NO- ÑU
NA - NE- NI- NO- NU.	MA- ME- MI- MO- MU

2.1.- En este tipo de ejercicio se obtuvo un mayor aporte a la tematización, relacionando cena y ñame a una situación vivencial del área, cuya alimentación tiene por base el hidrato de carbono, proyectando este problema a una esfera más amplia, analizando problemas del Hambre, subalimentación y sperálimentación; enfermedades por carencia de alimentos etc.

2.2.- A un enriquecimiento temático se agrega un ordenamiento de palabras que complementa progresivamente un vocabulario controlado para los ejercicios e incluso para el interrelacionamiento entre Coordinador y Comunidad.

3.- Ejercicios de completar palabras con las familias estudiadas:

Ejemplo: ca _____
ba _____ ta
_____ ta ____

4.- Crucigrama -Lectura horizontal.

-.-

	1	2	3	4
1	ca	sa		
2		ta	ba	co
3	ba	ta	ta	
4			ba	ta
5		a	bar	cas

1.1.- Dónde vive uno ? (casa)
2.2.- Cultivo principal de la Costa. Qué cultivan ustedes ? (tabaco)
3.1.- Tipo de comida (batata)
4.3.- Vestido
5.2.- Chancleta costeña de 3 puntas (abarcas).

5.- Dictado de palabras o frases conocidas y descubiertas por el grupo.

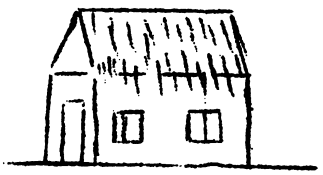
6.- Ejercicio de complementar frases:

El _____ necesita tierra.
Sacamos _____ de la tierra.

- Algunas lecturas hechas con las palabras del universo vocabular del área. Fueron hechas cuatro lecturas que trataban problemas relacionados con la vivienda, alimentación y trabajo, pero hay que hacer una serie más completa y enviarlas como material didáctico para una etapa de postalfabetización.

La primera lectura se relacionaba con la vivienda:

La casa de palma
Mi casa es de palma
La palma está seca
Mi casa está en la comunidad.
Sico no tiene casa
El rico tiene casa
Necesitamos casa.



Mi casa es buena ?

-.-

Ejercicio.

Complete:

ca _____

vi _____

co _____

_____ ma

co ____nidad

bue _____

V - EVALUACION-DATOS

Nomb.Comunidad	#Grup.	Adult. Matric. M.	F.	Hras.clase diar.	Horario p.m.		Deserción	Tot.al. culmin.	
1.Recreo	2	24	6	4	4 - 6	6	20%	24	80%
2.Palmito	4	49	16	6	5- 6	28	43%	37	57%
3.Sabanas de Beltrán	1	21	2	1½	6½ - 8	13	56%	10	44%
4.Rovira	2	29	1	3	8½ -10	14	46%	16	54%
5.San Mateo	1	25	0	1½	7½ - 9	13	52%	12	48%
6.Camajones	4	31	14	6	7 -10½	16	35%	29	65%
Totales	14	179	39	31		90	41%	128	59%
		218							

DESERCION (Análisis causal)

Como se puede observar en el cuadro el curso de alfabetización se inició con un total de 218 adultos matriculados y que en su desarrollo este número descendió a 128 personas que corresponde a un 59% del total.

Los factores que influyeron en este fenómeno son los siguientes:

1) Movilidad de la mano de obra en la región durante este tiempo, Enero a Marzo.
2) Por razones de salud: defecto visual, enfermedades personales (gripe y fiebres) y de los hijos especialmente gastroenteritis.
3) No aceptación del programa por problemas personales.
4) La deserción en las señoras se debió a sus preocupaciones hogareñas y su participación en el trabajo material.

-.-

5) El cambio de coordinadores en una de las comunidades, afectó notablemente la asistencia pues el rompimiento del proceso natural de interrelacionamiento se vio afectado causando el desánimo y el retiro de buen número de personas.

6) Por razones de control social las cuales asumieron un papel inhibidor en el alfabetizando, como corrillo de jóvenes a la expectativa de distraerse observando aprender a los viejos.

7) La época en que se realizó el programa (Enero a Marzo) corresponde a la recolección de las cosechas, como cultivos de "pancoger": ñame. yuca, batata, ajonjolí, carauta, guandul, y el cultivo del algodón de lo cual dependen las entradas económicas de la gente. Este hecho incidió notablemente en la asistencia al programa. Muchos trabajan 12 horas al día ya sea en la recolección del algodón como en la desmotadora.

En una segunda fase cuando la recolección llega a su término, la mano de obra laborable queda cesante, lo que genera migraciones hacia otras regiones (bolívar, Magdalena, Llanos Orientales) y emigraciones a estados vecinos de Venezuela.

Este factor ocupacional determinó en gran parte la asistencia causando el retiro especialmente en los hombres.

- Dificultades socioculturales y técnicas

El contexto cultural y el lenguaje de la región ofrece condicionantes para la correcta escritura, por la supresión de sílabas o letras en su pronunciación. Esto se sumaba al problema de la ortografía por ejemplo de b y v, c y s en español. Estos problemas fueron tratados debidamente.

Ejemplos: "benao" por venado
"bite" por viste
"sabe" por sabes
"nesito" por necesito

"pama" por palma
"cota" por costa

No se presentaron dificultades sociales ya que fuimos bien aceptados por las diferentes comunidades.

Dificultades técnicas: A pesar de que el método es silábico, tuvimos algunas dificultades para la escritura ya que los adultos tienen sus hijos en la escuela, han recibido influencia de las escuelas radiofónicas, por lo tanto, aprenden los nombres de las letras y no los sonidos y además por ser un método nuevo.

Veamos: Al escribir una palabra con las letras "s" y "c" lo hacen tal como la pronuncian:

casa = ce - a = ca -ese - a = sa

Se superó esta dificultad a partir de una corrección fonémica para luego hacer la corrección grafémica.

Esta dificultad se debe también a la forma de hablar del costeño.

-.-

VI.- SUGERENCIAS

1) Que el alfabetizador participe en todo el desarrollo de la Investigación Temática o sea desde la fase investigativa hasta el desarrollo del programa.

2) Tener en cuenta en el desarrollo de los Círculos de Cultura, los factores económicos, políticos y sociales que puedan influir en la etapa de alfabetización.

3) Utilizar el material ya elaborado para extender el programa a zonas cercanas que lo han solicitado.

4) Complementar el estudio socioeconómico de la región en base a los aportes nuevos del grupo, para facilitar la labor a futuros Coordinadores en la misma zona.

5) La evaluación semanal hecha por el grupo sobre el trabajo realizado es de suma importancia: No solo en lo pertinente al desarrollo del programa, sino todo lo relacionado con cambios sugeridos por el conocimiento progresivo de la realidad, que se irá enriqueciendo con el intercambio de experiencias entre los miembros del equipo. El mínimo de tiempo para el desarrollo del programa debe estar dado por el grado de rendimiento de las personas, criterio que se va midiendo en la evaluación semanal.

6) Ir elaborando textos de lectura a medida que se desarrolla la alfabetización y trabajar desde el comienzo en la elaboración de textos de postalfetización considerando la problemática de la zona.

7) Organizar círculos de estudio con personas ya alfabetizadas, de acuerdo a las exigencias de la realidad, por ejemplo acerca de la Reforma Agraria, la Organización Campesina, etc. y asegurar el envío de material

"adecu "adecuado" para construir bibliotecas locales.

8) Que cualquier programa de Desarrollo Rural, parta de la cultura y de la realidad en que se encuentra el campesino a fin de que su experiencia sea tenida en cuenta en la realización de los programas.

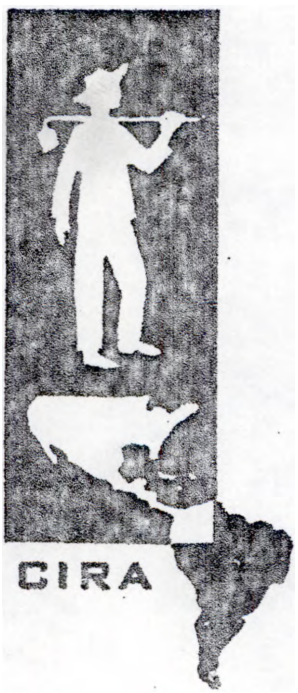
-.-

lr.

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 133



INVESTIGACION TEMATICA EN EL CAUCA

Informe Preliminar

Por:
María Eugenia Martínez
Víctor Reyes

Bogotá, Marzo 1970

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc-
a de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia
a el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo-
á, Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano
la Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto
adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica-
n puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

ESQUEMA INFORME

1 - DESCRIPCION FISICA Y HUMANA DE LA COMUNIDAD

Preliminares:

II - A. Razones de la escogencia
B. Constitución del equipo
C. Cronología de la Investigación

III - PRIMEROS CONTACTOS CON LA COMUNIDAD

A. Observaciones y primeras entrevistas
B. Reuniones preliminares
C. Vocabulario (En preparación)

IV - CIRCULOS DE INVESTIGACION Y EL UNIVERSO TEMATICO

V - PROGRAMACION

VI - CIRCULOS DE CULTURA

VII - EVALUACION

- - -

I. DESCRIPCION FISICA Y HUMANA DE LA COMUNIDAD

Finca: LA CABRERA

PROPIETARIO : JOSE MARIA ZAMBRANO
DEPARTAMENTO : CAUCA
MUNICIPIO : POPAYAN
CORREGIMIENTO : OLAYA HERRERA
VEREDA : POBLAZON
PROYECTO : CAUCA NR. 2

ARRENDATARIOS : 18
HECTAREAS :400

Nota: Al momento de redactar este informe no se pudo tener a disposición el informe de esta finca, por lo tanto solo pudimos obtener estos datos.

Finca: SANTA ELENA

PROPIETARIOS : GONZALO ZAMBRANO Y NELLY ZAMBRANO DE ZAMORANO,
DEPARTAMENTO : CAUCA
MUNICIPIO : POPAYAN
CORREGIMIENTO : OLAYA HERRERA
VEREDA : POBLAZON
PROYECTO : CAUCA NR. 2

III.- VIAS DE COMUNICACION

a) DE ACCESO. Por la carretera en partes pavimentada en buen estado que de Popayán conduce a Coconuco, a unos 7 Klms. se toma un carreteable afirmado y en regular estado a mano derecha que unos 5 Klms. más adelante, al llegar a un templete, se bifurca. Por el ramal izquierdo que está en construcción se llega a la finca en un trayecto de unos 2 Klms.

b) INTERNAS. Caminos de herradura, senderos y por entre los potreros permiten el recorrido del predio a pie y en cabalgadura.

IV.- SUPERFICIE

El predio tiene una cabida superficiaria según cálculos e informaciones de 620 Has.

-.-

V.- TOPOGRAFIA

Relieve fuertemente ondulado a quebrado y escarpado con pendientes prolongadas fuertes a muy fuertes y excesivas, cruzado por cañadas profundas.

VI.- SUELOS

Son de color gris a negro con sectores marrón claro a amarillo, franco arcillosos a franco arenosos, erosionables presentando deslizamientos de tierra en varios sitios, de profundidad superficial a muy superficial y regular a buena fertilidad natural aparente, dada su topografía y textura solo son aptos para pastos en ganadería extensiva en su mayor parte reforestación.

X.- OCUPANTES

Se encuentran en la finca varios en calidad de terrazgueros o sea que efectúan el pago con servicios personales, en este caso de 10 días mensuales; habitan en casas de su propiedad con sus familias, la mayoría de ellos desde hace más de 10 años pues han nacido en la finca y recibido de sus padres las mejoras como herencia. Explotan sus parcelas con plantas para la venta de flores, cultivos transitorios de maíz, fríjol y otros, potreros en su mayor parte, rastrojo en descanso. Tienen ganados que pastan en los potreros de la finca, vacunos y equinos, hasta 5 cabezas por ocupante. Varios de estos ocupantes por su edad y por enfermedades están exentos de pagar el terraje correspondiente y antes bien reciben ayuda económina de los propietarios para su manutención. Son 14 arrendatarios en total.

XI.- EXPLOTACION ECONOMICA

La adelantan directamente los propietarios con ganados extensivos en varios renglones, especialmente en la producción de leche.

-.-

De acuerdo con las informaciones obtenidas, la porción correspondiente al señor GONZALO ZAMBRANO estaba entregada en calidad de arrendamiento a su hermana la señora NELLY ZAMBRANO DE ZAMORANO y esposo hasta finales de 1968 y quienes son los propietarios de la mayor parte de los ganados existentes en el predio, ganados que por su número, exceden la capacidad de los potreros presentándose agotamiento de los pastos por el sobrepastoreo en la mayor parte de ellos.

XIII.- ADMINISTRACION

La ejercen los propietarios por medio de un mayordomo, el señor ERNESTO PERAFAN quien devenga sueldo y tiene derecho a mantener algunas reses de su propiedad y ocupar parte de la casa principal, para el ordeño y cuidado de los ganados hay 9 trabajadores permanentes con un jornal de $9.oo. Los demás trabajos de la finca se efectúan por los terrazgueros.

El señor GONZALO ZAMBRANO, copropietario del predio, ejerce la administración solamente desde el mes de Setiembre de 1968, ya que la porción que le corresponde se encontraba arrendada a su hermana NELLY DE ZAMORANO.

XIV.- RESUMEN

Area total aproximada en pastos naturales, kikuyo, trenza y otros mezclados en regular a mal estado, en parte agotados por sobrepastoreo, con pocas malezas bajas y dispersas de helecho suelda consuelda, paja y otras, rastrojo denso y bosque protector en partes y árboles de sombrío en regular estado.	310 Has. = 50%

-.-

Area total aproximada en pastos naturales kikuyo, trenza y otros mezclados en regular estado a bueno en general y en período de descanso, con pocas malezas bajas y dispersas, rastrojo denso y bosque protectores en partes y árboles para sombrío en regular estado.	130 Has. = 21%
Area total aproximada en pastos naturales kikuyo y trenza mezclados, en regular a mal estado general y agotados por el sobrepastoreo en su mayor parte, con malezas medianas, nutridas en partes de helecho, paja y retoños de guayabos, yucos y lecheros. Se encuentra ocupada por los ganados de los terrazgueros a cambio de las desmatonas	40 Has. = 6.5%
Area total aproximada en bosque de reserva y protección.	50 Has. = 8 %
Area total aproximada ocupada por terrazgueros	87 Has. = 14%
Area total aproximada ocupada por construcciones, etc.	3 Has. = 0.5%
TOTALES APROXIMADOS:	620 Has. = 100%

II. RAZONES DE LA ESCOGENCIA

Dentro de la zona del municipio de Popayán, escogida como representativo del grupo campesino "mestizo" del Cauca, visitamos previamente a varias fincas afectadas por el INCORA.

-.-

que tienen arrendatarios y aparceros (terrazgueros en el Cauca) y acordamos realizar la investigación en las fincas de LA CABRERA y SANTA ELENA (vecinas), ya que el grupo campesino se mostró muy interesado en colaborar y algunos de los miembros del equipo (los funcionarios del Incora locales) poseían bastante conocimiento de las gentes y problemas del lugar, lo que permitía mayores posibilidades para la investigación; además las vías de acceso permitían una rápida comunicación con los terrazgueros. Sin embargo el factor tiempo climático fue desfavorable, debido a las intensas lluvias, cuyo período más fuerte es precisamente en el mes de Enero. También se tuvo en cuenta la situación del proceso de negociación de las fincas y su influencia en las actitudes y expectativas de los campesinos. Vimos también la posibilidad de irradiación del trabajo, ya que La Cabrera es el centro de reunión de varias fincas aledañas (afectadas), ya que posee en sus terrenos la escuela del lugar.

B. Constitución del equipo

El equipo interdisciplinario se constituyó con las siguientes personas: María Eugenia Martínez, Trabajadora social; Guillermo Galvis, Agrónomo (Incora); Leonardo Gómez, Divulgador (Incora), Víctor Reyes, Sociólogo (Cira); Diego Yepes, Sociólogo (Incora) y en la última etapa de la Investigación participó una Mejoradora del Hogar de Incora.

CRONOLOGIA

ENERO	13	- Visita Santa Elena (Martes)
"	15	- Visita La Cabrera
"	17	- Reunión
"	20	- Círculo de Investigación (Código)
"	24	- Círculo de Investigación

ENERO 31 - Círculo de Cultura
FEBRERO 11 - Círculo de Cultura
" 14 - Círculo de Cultura
ENERO 30 - Encuesta
FEBRERO 11 - Visita general casas
" 8 - Reunión Santa Elena
" 12 - Diligencia de negociación
" 3 - Visita al Carrizal

VISITAS	REUNIONES GENERALES	CIRC. INVESTIGACION
Enero 13	Enero 17	Enero 20
Enero 15	Febrero 8	Enero 24
Febrero 4	Febrero 3	
Enero 30		

CIRCULOS CULTURA	OTROS	VISITAS HOGAR
Enero 31	Febrero 12	Febrero 6-7-8-9
Febrero 11		Reunión señoras
Febrero 14		Febrero 8

III. B. VISITAS, OBSERVACIONES Y PRIMERAS ENTREVISTAS

Enero 13: VISITA A SANTA ELENA

En este día se visitó a los arrendatarios de la parte de abajo de Santa Elena, los cuales son CINCO (5). En la casa de uno de ellos se sostuvo un diálogo sobre sus problemas y el trabajo que el equipo de Investigación iría a realizar. Ellos anotaron que todos los inconvenientes que habían tenido con el patrón de la hacienda, ya que éste los había engañado con una pretendida donación de tierras que nunca se hizo efectiva y que solo logró dividir a los arrendatarios; sin embargo

la posición de los cinco ha sido siempre a favor de que se parcele la hacienda y se entregue la tierra a los campesinos en cantidad suficiente. Ellos afirmaron que pagaban 120 días de terraje o renta de la tierra en trabajo al año, lo que equivale a casi la mitad del año laborable del campesino, por lo que están interesados en que se parcele rápidamente para terminar por lo menos con la explotación del pago de terraje. El resto de arrendatarios, que tienen sus parcelas y viviendas en la parte de arriba de la hacienda,(según el grupo de abajo) están con el patrón y no quieren nada con el Incora, aunque no se descarta la posibilidad de poder hacer algo con ellos. Los visitantes manifestamos el interés que había para que todos asistieran a las reuniones incondicionalmente o sea que todos podrían exponer libremente su posición sea cual fuere. Acordamos con los entrevistados una reunión para Enero 17 y fuera de solicitarles su presencia, les pedimos notificaran a los de arriba de tal reunión, a lo que accedieron. La reunión se haría para seguir planteando los problemas que inicialmente nos enunciaron en esta ocasión, tales como la necesidad de tierra y crédito para poder trabajar en buenas condiciones.

ENERO 15: VISITA A LA CABRERA

Entrevista con la familia Bonilla. Arrendatarios de La Cabrera: Se comentó sobre el interés que habían demostrado los otros arrendatarios para conversar sobre problemas de esa vereda. Se anotó que solo eran unos pocos los que siempre se interesaban y acudían a trabajar conjuntamente pero a pesar de ello algo se podría realizar.

Los principales problemas anotados fueron: la demora para entregarles la tierra y la poca extensión que se les iba a adjudicar, donde no cabría el ganado que ya tienen algunos de los arrendatarios. Sobre el cultivo de la flor se vio

el problema del mercadeo, el cual es realizado por uno de los arrendatarios a quien se le ayuda para su mantención.

Se observó lo quebrado del terreno y la situación relativamente alejada de la carretera en que se encuentran los arrendatarios y la escuela.

Por último se fijó fecha para una reunión el Sábado 17, quedando encargado de citar a todos los arrendatarios don Gerardo Bonilla.

C. REUNION PRELIMINAR

ENERO 17.

Esta reunión se realizó el Sábado de esta fecha en las horas de la mañana y tenía por objeto presentar el equipo de trabajo a la Comunidad y tener un primer diálogo colectivo.

El primer punto tratado fue el propósito del equipo al venir a trabajar a esa comunidad. Se insistió principalmente en la importancia de que el grupo planteara todos sus problemas. Esta primera parte en su casi totalidad fue intervenida por el equipo. En el desarrollo de la reunión se dio una mayor participación por parte de los campesinos quienes insistentemente plantearon una serie de problemas sobre todo relacionados con la tierra y la futura parcelación.

Esos problemas en su orden de exposición son:

1.- "Estrechez", precariedad de la tierra para mantener el ganado.

2.- Cuándo se realizaría la entrega de parcelas ? Les preocupa mucho la prolongada tramitación de Incora.

3.- El problema de medición de las parcelas. No están de acuerdo con la forma en que el topógrafo delimitó las parcelas.

4.- La cantidad de Has. o el tamaño de la unidad agrícola familiar, lo consideran los campesinos muy pequeño, de acuerdo a sus necesidades.

Posteriormente se hizo referencia a algunos sectores de la comunidad que no participaban, aun cuando no se estableció la razón de esa negativa. Luego de este primer intercambio se procedió a fijar fechas para reuniones y se acordó que la más próxima sería el 20 de Enero, sin embargo se adujeron ciertas dificultades para reunirse frecuentemente por lo que solo podrían hacerse reuniones dos veces a la semana.

En cuanto a la participación estuvo localizada solamente en algunos miembros de la comunidad, los que parecían líderes aunque no estaba muy claro tal liderazgo. Se vio la participación muy destacada de una señora, esposa de un arrendatario de Santa Elena, quien fue principalmente la persona que señaló los problemas de la comunidad.

El diálogo fue bastante difícil, talvez por el poco conocimiento que se tenía de los visitantes, además parecía que la comunidad no estaba muy habituada a reunirse con frecuencia y a realizar este tipo de reuniones, en donde es necesaria la participación de todos los asistentes, ya que la mayoría se limitaba a asentir lo que algunos decían.

IV. CIRCULOS DE INVESTIGACION

En los Círculos de Investigación pretendemos captar la percepción del grupo acerca de sus problemas, utilizando

códigos establecidos de acuerdo a las observaciones preliminares del equipo, pero faltándoles la percepción del campesino, en situación de grupo, es apenas el aporte del investigador para ser analizado utilizando la técnica del diálogo.

De estos círculos de investigación realizamos dos: uno, con un código en donde se planteaba el problema de la tierra y otro en donde se plantea el problema de la producción. En estos círculos realiza la labor de coordinador o sea el encargado de motivar y dinamizar el diálogo, un miembro del equipo y los otros participan como observadores, para luego realizar una evaluación de la reunión, entre coordinador y observadores, sobre todo alrededor de las técnicas del diálogo. Con la comunidad no era posible aún realizar la evaluación o mejor la autoevaluación. Los círculos se planearon para enero 20 y 24 de acuerdo con el grupo.

CIRCULO DE INVESTIGACION Nr. 1. ENERO 20

REUNION SOBRE LA TENENCIA DE LA TIERRA EN LA CABRERA y SANTA ELENA. MARTES ENERO 20 de 1970.

El objetivo principal era conocer un poco más las actitudes, conocimientos y posibles soluciones que los campesinos tienen referentes a la tenencia de la tierra. Asistieron 24 arrendatarios de los cuales solo participaron 4 a pesar de la motivación del coordinador.

Los puntos más importantes tratados durante esta reunión fueron: estrechez de la tierra en que viven los campesinos y su contraste con la amplitud que goza el hacendado; exposición de soluciones que este grupo espera del INCORA.

Las principales actitudes manifestadas se refieren a: conciencia de la diferencia entre las posesiones del rico y las de ellos en cuanto a su estrechez y lejanía de la carretera, conciencia de que su estrechez conlleva problemas con el tra-

bajo ganadero; manifestación del sufrimiento a que los lleva la estrechez, manifestación de que su trabajo está más a la voluntad de Dios que a la intervención más racional del campesino.

Entre las razones que dan para explicar tal situación están: el rico con sus aspiraciones no desea que el pobre progrese; los padres y abuelos vivían en la misma situación y no se ha visto ningún progreso; hasta el momento nadie los ha ayudado.

Las soluciones propuestas por los campesinos fueron: Reunirse para recibir la tierra e instrucciones del INCORA; énfasis en que la tierra sea pagada pues de lo contrario sería un regalo; trabajo en sus parcelas individualmente porque no todos tienen la misma capacidad de trabajo y así habría mayor tranquilidad.

Se terminó la reunión fijando fecha para tratar el tema de la producción.

CIRCULO DE INVESTIGACION NR. 2
ENERO 24.

En este día la comunidad celebraba una festividad religiosa, por lo que había una gran afluencia de gente. Luego de concluir los actos programados, la comunidad aceptó realizar una reunión con el equipo de investigación, aunque la opinión nuestra era contraria (inicialmente) a reunirse para no intervenir su celebración, sin embargo ante el interés y la insistencia de algunos campesinos la reunión se realizó. Como era numerosa la concurrencia acordamos hacer dos grupos separados, para que cada uno realizara un círculo aparte, ante lo cual se había previsto la elaboración de dos códigos semejantes, uno para cada grupo. Pero la distribución de personas fue totalmente espontánea lo que ocasionó situaciones diferentes en las dos reuniones, en cierto modo en uno de los círculos quedó la gente más pasiva por lo que fue

más difícil el diálogo, mientras en el otro, quedaron los de mayor participación y el tema propuesto fue tratado en una forma más dinámica.

La síntesis de las dos reuniones se realiza también por separado y es interesante la confrontación. El tema hacía referencia a la floricultura, producción suplementaria de la comunidad y a los problemas de mercadeo.

REUNION A:

El código empleado presentaba a una familia trabajando en un jardín de la huerta casera. La descripción e identificación de la situación planteada fue inmediata ya que se aludía a un problema muy allegado a la comunidad. La gente analizó el problema de la floricultura y concluyó que solamente cuando fueran propias las tierr s mejorarían los cultivos y sembrarían semillas "finas" pero mientras tanto no, es decir de nuevo el problema de la tierra condicionaba sus actitudes frente a un problema como este; para ilustrar mejor, citamos una frase textual emitida por una participante: "El que vive en lo ajeno nunca tiene nada". El fondo del problema era captado inmediatamente y cualquier intento de derivarlo invariablemente llegaba a la cuestión tierra. También se analizaron los problemas de mercadeo de las flores y hubo algunas propuestas muy interesantes alrededor de esta cuestión pero no fueron aprovechadas en la dinámica de la reunión.

En este grupo hubo bastante participación por lo que el diálogo estuvo un poco desordenado lo que hacía que algunas ideas muy interesantes se perdieran en el vacío. El coordinador al principio de la reunión hizo énfasis en la necesidad de la participación de todos los presentes "porque todos tenían algo que decir" y en la intención de querer escuchar a todos por parte de los investigadores. A pesar de ser una festividad la co-

munidad mostró interés en la reunión. La mujer tuvo bastante participación en esta reunión ya que el tema tocaba directamente a la actividad productiva de ella en su casa. El número de personas asistentes fue de aproximadamente 30, lo que dificulta las posibilidades del diálogo, pues se conforma más un tipo de asamblea que una reunión más informal en donde todos sean voceros de sí mismos.

REUNION B:

El objetivo de la reunión era conocer las opiniones de los arrendatarios, sobre sus productos suplementarios y mercadeo.

Asistieron 12 personas, la mayoría mujeres quienes estaban en la escuela por motivo de la fiesta que celebraban ese día.

El coordinador tuvo que motivar bastante la participación de los miembros a excepción de dos asistentes que fueron los únicos en dar sus opiniones. Las razones por las cuales las mujeres se dedican al cultivo de flores y yerbas son: se recoge todo el año y así se ve dinero para el mercado semanal; tienen buen mercado; las tierras de ese lugar no dan otra cosa; no se necesita gastar en abonos; y en el presente tienen poco espacio.

Entre los problemas que se les presentan con el cultivo y mercadeo de flores y yerbas se pueden enumerar: falta de medios de transporte, pero anotan que la gente ya está acostumbrada; obligación de pagar puesto en la galería para poder venderlas, con mucha facilidad los precios suben y bajan según la época y la cantidad de cultivo, sin embargo aspiran a sembrar muchas flores cuando les entreguen la unidad agrícola. En la comunidad hay una señora que compra a bajo precio la mayoría de las flores para llevarlas a Popayán quedándose una sola perso-

na con la ganancia. Por otro lado se anotó que no se llevaban cuentas sobre los cultivos ni tampoco sobre trabajo ganadero.

La reunión se terminó observando sobre el lugar donde les quedarán las parcelas, el problema que tienen unos por verse obligados a cambiar de lugar y la demora para entregarles la tierra.

V. PROGRAMACION

Durante la semana comprendida entre el 26 y el 31 de Enero se realizó en Popayán un seminario conjunto de estudio y programación, en el cual estuvieron presentes los tres equipos de trabajo de la Investigación Temática en el Cauca. La primera parte de la reunión estuvo dedicada al estudio teórico para lograr precisar conceptualmente un instrumento de análisis de la realidad, sobre todo en los campos de la Economía Política y la Sociología, aunque no en una forma extenuante pero si al menos para adentrarse en estos puntos fundamentales de la tarea de concientización, ya que esta la entendemos como un desvelamiento objetivo de la realidad histórica que estamos viviendo, en su dimensión estructural o sea la de las "relaciones invisibles". La segunda parte de la reunión se dedicó a analizar el material recogido en la investigación para programar los círculos de cultura, en los cuales se iba a analizar detenidamente los problemas enunciados por ellos de acuerdo al cuadro -guía siguiente:

-,-

PROGRAMA DE LOS CIRCULOS DE CULTURA

SANTA ELENA Y LA CABRERA

TEMA GENERADOR	CONCEPTOS	REF.EMPIRICO	AYUDAS DIDAC.	ACCION
TIERRA Y TRABAJO	Aspecto Histórico Vlr. de la tierra Vlr. del trabajo	Arrendatar. que pagan la renta en trabajo	Códigos: 1-Labranza indígena 2-Contraste de una hacienda y distribución de los arrendatarios	Redistr. de la tierra y necesidad de una Ref.Agraria
PRODUCCION	Producción: Costos y ganancias	Desarrollo de todo proceso de un producto de la región	Análisis del ejemplo	Redefinición de la U.A. FAM. (Ampliación)
ORGANIZACION SOCIAL	Principios de la organización social	Arrendatarios con organización esporádica	Resumen de los problemas existentes, Razones de la organización social	Organizac. campesina independiente

-.-

CIRCULO DE CULTURA Nr. 1. ENERO 31.
TEMA: LA TENENCIA DE LA TIERRA, HISTORIA,
EL VALOR DE LA TIERRA Y DEL TRABAJO

CODIGO: Se utilizaron dos códigos. Uno se refiere a la época precolombina en el cual aparecían unos indígenas pubeneneses cultivando la tierra y otro haciendo referencia a la situación actual de tenencia de la tierra, en cuanto arrendatarios de una hacienda.

Desarrollo de la reunión: En la primera parte se analizó la situación de los que el grupo consideró sus antepasados, los antiguos pobladores indígenas. Se vio cómo fueron despojados de sus tierras y cómo se convirtieron en aparceros o jornaleros del nuevo dueño de sus tierras. Analizaron cómo habían sido ellos los que habían trabajado la tierra, habían hecho aptas nuevas tierras, le habían dado valor con su trabajo y sin embargo no poseían ni un palmo de tierra. Se analizó el trabajo, cómo la energía aplicada sobre un medio natural (en este caso la tierra) producía valor y se llegó a la conclusión de que la tierra debería ser para el que la trabajaba para que no hubiera más explotación.

En la segunda parte se analizó la situación actual de ellos como arrendatarios y dos (2) trabajos, uno para ellos y otro para el dueño de la tierra. Se analizó que la tierra debía ser para los campesinos y que ellos iban a comprar la tierra al Incora pero que ellos no pedían que se les regalara, sin embargo algunos contestaron que iban a pagar la tierra y que no aceptaban regalos. Luego se habló de la solidaridad campesina y de la necesidad de dotar de tierras a todos los campesinos. Luego se acordó este último tema como punto de diálogo en una reunión posterior.

-.-

Esta reunión fue bastante concurrida y se vio bastante participación, el tema parecía calar muy hondo entre los asistentes lo que indudablemente llevaba a una mayor participación de tipo analítica. Los códigos surtieron mucho efecto, pues se trataba de analizar el transcurso entre el origen y la actualidad de una relación histórica: La propiedad de la tierra.

CIRCULO DE CULTURA NR. 2

Reunión de análisis sobre costos de ganado de levante y sastisfacción de necesidades familiares en relación con la Unidad Agrícola Familiar, en Santa Elena y La Cabrera.

Martes 11 de Enero.

El propósito de la reunión era analizar con los arrendatarios los costos de producción y gastos de supervivencia en relación a la extensión de la Unidad Agrícola Familiar.

Asistieron a la reunión 36 miembros, la participación se limitó a los 5 que venían opinando en los círculos anteriores.

Durante la reunión se hicieron las cuentas de lo que costaba el levante de un ternero y lo que éste podía dar de ganancia para atender a las necesidades familiares. Al terminar el análisis los asistentes comentaron la importancia de llevar cuentas ya que muchas veces las inversiones eran superiores a las ganancias y estos no alcanzaban para supervivir.

Por otro lado se vio la relación de las ganancias con la extensión de la Unidad Agrícola Familiar, llegándose a la conclusión que las Hectáreas asignadas no eran suficientes y

podían quedar en igual o peor situación. Frente al problema, los arrendatarios resolvieron reunirse para solicitar al Instituto la ampliación de las parcelas.

El Círculo se terminó quedándose los asistentes dialogando sobre su visita al Incora.

CIRCULO DE CULTURA NR. 3.
REUNION SOBRE ORGANIZACION SOCIAL EN SANTA ELENA Y LA CABRERA- SABADO 14 DE FEBRERO

El objeto de la reunión era hacer una síntesis de los problemas que se habían conversado y presentado a lo largo del trabajo para analizar las razones de la organización o unión de los campesinos.

Asistieron 24 miembros, solo 4 de ellos habían asistido a las anteriores, el resto eran nuevos. La participación se limitó a 3 de los asistentes.

Se comenzó esbozando los siguientes problemas: Demora en entregar la tierra; estrechez de las parcelas por adjudicar; desunión de los arrendatarios para presionar en el Instituto; no participación de ellos en las decisiones del INCORA.

Vistos estos problemas se siguió conversando sobre la necesidad de unirse para presionar y ver la posibilidad de ocupar las tierras negociadas por el INCORA y de tomar mayor extensión para que el problema de la estrechez también se solucionara. Los arrendatarios quedaron para estudiar la manera de llevar a cabo la posibilidad de la solución tomada o sea la de presionar organizadamente para una rápida solución por parte de Incora.

Durante la reunión los señores que asistieron se mostraron entusiasmados con la solución y brindaron su apoyo para realizarla.

-.-

Los nuevos miembros que asistieron se mostraron más recelosos entre la posible solución pero no por ello se dio una negativa absoluta, ya que durante el congreso campesino se había tratado sobre el tema.

ENCUESTA

Con el fin de captar en una forma más completa la realidad socioeconómica de la comunidad, se realizó una encuesta entre todas las familias arrendatarias, en la cual se hacían preguntas de tipo objetivo cerradas. Los items comprendían: Biografía Familiar, Tenencia y Producción, Trabajo, Ingresos, Consumo, Mercado y Vivienda; con un total de 29 preguntas. El interés primordial era poder captar la estratificación social del grupo, ya que en las diferentes observaciones no se había podido precisar en forma cierta las diferencias de ingreso entre los arrendatarios, aunque se sospechaban. A pesar de que la encuesta tradicional no podía darnos una información real en forma total, sin embargo pudimos aproximarnos en base a tales datos al conocimiento de escalas diferenciales en un grado relativamente alto de ingresos, así un 80% de los arrendatarios podríamos clasificarlos en el grupo de campesinos pobres (ingresos de subsistencia) y un 20% de campesinos medios (ingresos que permiten ahorro). Los otros datos de la encuesta falta tabularlos, aunque por ser una comunidad pequeña y haber sido reconocida personalmente por los investigadores, tales datos son accesorios al presente informe, anexamos un cuestionario tipo.

-.-

E N C U E S T A

FECHA: _____

FINCA: _____

MPIO.: _____

1.- BIOGRAFIA. JEFE FAMILIAR Y FAMILIA

1.2 NOMBRE _____

1.3 SEXO _____

1.4 ESTADO CIVIL

Soltero : _____

Casado : _____

Viudo : _____

Un.Libre: _____

1.5

FAMILIA	EDAD	SEXO	EST.CIV.	OCUPACION	EDUCACION Lee y Esc.	AÑOS ESC.	OTROS
Jefe							
Cónyuge							
Hijos							

-.-

II. TENENCIA Y PRODUCCION

2.1 Posee tierra ? ____ Extensión: Plazas ____ Has.:___

2.2 Has. en arriendo _____

2.3 Años de arrendatario _____

2.4 Su padre era arrendatario _____

Su abuelo ? _____

2.5 Dedicación de las Has. arrendadas _____

_____

2.6 Si tiene ganado cuántas cabezas ?

Vacas _____

Terneros _____

Toros _____

Otros _____

Total _____

2.6.1 Pastos

Naturales _____Has.

Artificiales ____Has.

2.7 Tiene cultivos ? Cuáles ?

Cultivo _____Extensión: _____

Cultivo _____Extensión: _____

Cultivo _____Extensión: _____

2.8 Utiliza abonos ? _____ Químicos _____Orgánicos ___

2.9 Cuánto y en qué forma paga arrendamiento ? _____

2.10 Está atrasado en pago de arrendamiento ? _____

III. TRABAJO

3.1 Emplea jornaleros ? _____

3.2. Trabaja en otras parcelas ? _____Días# ____

Meses # _____

3.3. Cuál es el jornal promedio en la zona ? $_____

3.4 Alguien de su familia le ayuda en su trabajo ?

_____

-.-

IV. INGRESOS

4.1. Cuál es el ingreso anual de la familia ? $____

4.2. Proviene de:

Ganado $ _____

Cultivos $ _____

Trabajo $ _____

Otros $ _____(Especificar)

V. CONSUMO

5.1 Cuánto gastó usted la semana pasada en su sostenimiento y en el de su familia ? $_____

VI. MERCADO

6.1 Dónde vende el ganado ?

6.2 Encuentra dificultades para vender ? _____

6.3 La Cosecha (Si las tiene) Dónde las vende ?

_____

6.4 Tiene problemas de transporte _____

6.5 Cómo encuentra los precios al vender ? _____

VII. VIVIENDA

6.2 La casa donde vive es:

Propia : _____

Arrendada : _____

restada : _____

Provisional: _____

Otros: _____

6.3 TIPO DE VIVIENDA

Techo_____

Paredes _____

Piso _____

Servicios _____

Piezas _____ (Especificar)

OBSERVACIONES

-.-

VISITA A LA FINCA EL CARRIZAL
EN CAJIBIO (Cauca)- FEBRERO 3

Dadas las condiciones del terreno a parcelar en la finca La Cabrera, el cual es sumamente quebrado, dado el tipo de explotación de la finca esencialmente ganadera y dado también que la partición y asignación de parcelas estaba creando rencillas entre los arrendatarios, el agrónomo jefe de zona del Incora, en una reunión propuso a los campesinos la posibilidad de organizar una empresa comunitaria. Esta alternativa produjo diferentes reacciones entre ellos, unos se mostraron partidarios, otros no y algunos otros dudaban. Para obtener una visión más objetiva de la posibilidad, se les propuso ir a visitar la finca El Carrizal, la cual funciona como una explotación comunitaria ganadera perteneciente a campesinos asignatarios de Incora; la idea tuvo mucha acogida y se acordó el día 3 de Febrero para realizar tal visita, a la cual prometieron asistir una buena representación del grupo, alrededor de 12 personas.

LA VISITA: El día 3 se recogieron 10 campesinos de Santa Helena y La Cabrera para trasladarse a la finca El Carrizal, además se agregaron campesinos de otras parcelaciones, interesados también en conocer tal experiencia. Al llegar a la finca fuimos recibidos por los campesinos; algunos de ellos se ofrecieron para explicar el proceso y la organización de la explotación a los visitantes que eran funcionarios y los arrendatarios visitantes por otro lado harían lo mismo sin intervención de ningún funcionario o sea un contacto directo entre los dos grupos campesinos para que libremente se enteraran del asunto. El día de la visita un instructor del Sena estaba realizando prácticas con un grupo, enseñándoles a castrar el ganado; esto sirvió para analizar un poco la necesidad de la implementación técnica a los futuros propietarios campesinos. Toda la finca fue visitada durante el día y explicado su funcionamiento,

-.-

Luego algunos de los visitantes se mostraron muy interesados en el asunto y se acordó que el agrónomo y el divulgador se encargarían de seguir conversando con los campesinos de La Cabrera sobre la posibilidad de organizar una explotación parecida en el sitio, luego de enterarse bien y estar todos al tanto de lo que más les conviene a sus intereses.

EVALUACION

1 LA COMUNIDAD

Lo más importante para destacar dentro de este grupo es la relación social determinada que ellos contraen en el trabajo productivo. En efecto, son arrendatarios o terrazgueros del propietario de la tierra en donde trabajan. El propietario por serlo, cobra un arrendamiento a los que usufructúan la tierra, el cual deben pagar en trabajo; actualmente el dueño cobra 120 días de trabajo al año. Los arrendatarios disponen de una porción de tierra fluctuante entre 3 y 8 Has. alrededor de su vivienda y tienen que trabajar en los terrenos de la hacienda alrededor de dos o tres días por semana, generalmente en la preparación de potreros. El sistema predominante en el de la ganadería extensiva con poca inversión de capital y mano de obra casi gratuita, lo que determina un bajo desarrollo de las fuerzas productivas y un ausentismo casi completo por parte del propietario, quien tiene más configuración de señor feudal que de empresario.

Las dos fincas con una extensión de 600 y 400 Has. aproximadamente, conforman latifundios cuyas fronteras productivas las constituyen las pequeñas parcelas de los arrendatarios, que lo han sido por generaciones enteras. Los arrendatarios son los verdaderos empresarios, pues ellos si llevan una actividad productiva constante. Este tipo de relaciones, en donde

un propietario legal cobra la renta de la tierra haciendo que los arrendatarios realicen dos trabajos, uno necesario para subsistir y otro suplementario para el dueño, determina el atraso de la agricultura y de la tecnología de esta o sea que constituye un tipo atrasado de relaciones, característico de toda la región, por lo que con razón se ha calificado al Cauca como una de las secciones más subdesarrolladas del país.

Este tipo de relación, determina una continua pauperización del campesino y esto es evidente ya que si la mitad de su tiempo anual laborable la debe al propietario, la dedicación a su propia parcela es menor y como la productividad la alcanza principalmente por una fuerte inversión de mano de obra propia, los resultados entonces le son desfavorables ya que muchas veces tiene que contratar mano de obra, sea para su parcela sea para pagar el terraje, a un más alto precio que la que paga el patrón, ya que este la ocupa casi toda y es difícil conseguirla. En resumen, no puede dedicar todo el tiempo necesario a su parcela; el alto pago de terraje lo lleva casi siempre al endeudamiento progresivo (cualquier enfermedad o contratiempo) y casi siempre tiene que recurrir al alquiler de mano de obra a un mayor precio. La estrechez de su parcela no le permite sino un reducido número de cabezas de ganado sin posibilidad de ampliarla. La parte dedicada a la agricultura es mínima por la falta de tiempo para atenderla (casi siempre la realizan las mujeres y los niños), lo que hace que cada vez retroceda más, pues está lejos de las posibilidades de la técnica y de la inversión de capital, esto se expresa bien en una frase de un arrendatario: "hasta ahora nunca hemos progresado".

En resumen podríamos caracterizar a esta economía como "minifundista de economía inmersa" tal como la caracteriza Antonio García en su tipología del minifundio latinoamericano:

-.-

" El status de la economía de inmersión se configura por medio de una serie de factores: la localización de las "regalías de tierra" en los cinturones marginales de las haciendas; la carencia de posibilidades de intercambio por fuera del marco del sistema señorial de mercado (dentro de las haciendas o en los poblados de frontera) o la comercialización de cierto tipo de producción -en manos de medieros- por intermedio de la empresa patronal; la imposibilidad de generación de un verdadero excedente agrícola, capaz de suministrar un ingreso por encima de los niveles tradicionales de consumo y de vida y de desatar una sostenida dinámica de crecimiento. Es desde esta perspectiva como se define el estado de inmersión, tanto de las "economías minifundistas" como de la población campesina tradicionalmente arraigada a la tierra".

Desde luego nos referimos a la forma tenencial minifundista (terrazgueros) y no a la propiedad minifundista (pequeños propietarios).

Las condiciones de vida:

Marcado por este tipo de relaciones económicas que determinan su continua paupérización, el campesina además se aprisiona dentro de un mundo cultural muy ligado a sus antepasados en cuanto a las condiciones específicas de vida, sobre todo en la vivienda, la dieta alimenticia, la salud y la higiene, sus prácticas y valores religiosos, etc.

La vivienda es deficiente en todos los sentidos, aunque en algunos casos ha mejorado; generalmente es de techo de paja, paredes de bahareque y piso de tierra, sin ninguna ventilación pues son escasas las ventanas ya que el frío en la noche es intenso. La dieta alimenticia está básicamente constituida por harinas y algunas legumbres; la carne, leche y huevos son productos destinados a la venta.

-.-

Pudimos asistir a una celebración religiosa en la cual participó fervorosamente toda la comunidad, y fue el único acto propiamente social que pudimos observar. El sacerdote celebrante del rito dirigió una prédica a los campesinos en los cuales pedía que se motivaran para obtener la tierra, esto inesperado para el equipo, sirvió bastante en el trabajo ya que el cura tiene gran autoridad (casi como el propietario) sobre ellos.

En cuanto a la imagen que tienen del propietario, ha ido paulatinamente cambiando y ha sido bastante desmitificado el poder de disponer casi sobre sus vidas de parte del patrón, a medida que el proceso de negociación ha ido avanzando, ya que cada día parecen más conscientes de sus intereses y ahora afirman que la parcelación se tiene que hacer quiera o no quiera el propietario.

EVALUACION DEL TRABAJO:

En cuanto al trabajo realizado, el cual se describió en la parte correspondiente, hay que anotar una serie de observaciones:

1) El tiempo empleado en la Investigación (Un mes) no fue suficiente para poder conocer a fondo la comunidad y así realizar un mejor trabajo.

2) Debido también al factor tiempo (poco) no fue posible lograr un mejor "Rapport" (aceptación) con los campesinos, por eso la participación en las reuniones fue prácticamente escasa. Para solucionar este problema hubiera sido ideal convivir con la comunidad, pero diversas circunstancias lo hicieron imposible.

3) El trabajo de promoción social anterior era casi nulo por lo que la gente estaba poco acostumbrada a las reuniones y ésto dificultó la realización de los círculos.

4) Se notó una clara diferencia entre la iniciación y la finalización de la investigación por parte del grupo campesino en la expresión de sus aspiraciones y deseos. El grupo fue adquiriendo coherencia y unidad alrededor de la reflexión sobre sus problemas. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el deseo de que permaneciéramos con ellos un tiempo más largo.

5) El hecho de propiciar un diálogo con los campesinos, la insistencia en que todos participaran causó impacto entre los campesinos, quienes estaban acostumbrados a la reunión tipo asamblea, en donde alguien es el vocero de ellos.

6) El liderazgo no es muy claro en la comunidad y la razón que se utiliza para reclamarlo es la "antiguedad" en las relaciones con Incora. En las reuniones trató de evitarse la monopolización de la palabra aun cuando no fue posible siempre.

7) La metodología demostró su eficacia dependiendo desde luego de quienes la emplean, para ello es necesario algunas recomendaciones:

   a) En lo posible el tiempo a emplear en la investigación debe ser lo suficientemente largo que permita conocer a fondo la comunidad y lograr el "rapport".

   b) Poseer instrumentos mínimos teóricos para analizar las situaciones, sobre todo en la tarea de concientización en donde se trata precisamente de obtener una visión objetiva de la realidad.

   c) Es necesario asegurar por mecanismos internos o externos la continuidad del trabajo promocional iniciado.

   d) En lo posible lograr la convivencia con la comunidad ya que este hecho ha dado probados resultados en la investigación antropológica, por ejemplo.

e) Debe evitarse identificar el trabajo como un trabajo "solamente con líderes". Es necesario destacar la necesidad de que toda comunidad participe y los líderes deben ser precisamente quienes garanticen esto.

f) El equipo investigador debe esta perfectamente integrado y coordinado para evitar el doble trabajo, la dispersión y las tribialidades.

g) El hecho de ser identificados solamente como "funcionarios que cumplen una tarea" no hace más que formalizar las relaciones y difícilmente puede llegarse a una actitud dialógica, es preferible no insistir en el hecho de ser funcionarios y de estar cumpliendo una tarea oficial y más bien destacar el interés de la investigación, no por "ocultarse" sino para evitar la actitud correspondiente al "paternalismo de estado".

Nota. Estas observaciones son apenas preliminares y solo son anotaciones que pueden permitir la introducción a un mejor análisis de la experiencia.que se realizará posteriormente.

-.-

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 128

CONSIDERACIONES ACERCA DEL METODO REIRE

Por:
Alberto González R.

Bogotá, Noviembre 1.969

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc- de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo- Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica- puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592 Bogotá, Colombia.

CONSIDERACIONES ACERCA DEL METODO FREIRE

" El amor verdadero no está en la mantención del "status" 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".

Con estas palabras Paulo Freire enuncia el marco de referencia de la actividad del educador comprometido con la vida.

Ante el hecho de la existencia en Latinoamérica de sociedades alienadas que al tiempo son alienantes, en la cual hombre no es sujeto sino un mero objeto, Freire, toma su profesión como arma contra el sistema que sostiene dicha sociedad.

El imperativo de la educación es la participación en la tarea liberadora del hombre americano, humanizar el hombre-objeto.

Freire sabe bien que la conciencia del dominado ha sido deformada por el dominador: el hombre latinoamericano tiene una visión ahistórica de sí y del mundo, no ve el mundo tal como es, lo ve mimetizado. Se impone pues hacer de la educación un quehacer humano;

Para dar respuesta a este problema, Freire parte de la crítica de la "educación" actual, "educación" que acomoda y domestica, "educación" que nunca libera.

Propone un cambio en la alfabetización (premisa de la educación). Afirma ante todo que la alfabetización debe:

1.- Proporcionar la oportunidad a la persona de decir su palabra.

(Comentarios de Alberto Gonzalez R.)

2.- Ser un proceso in egrador (no acomodador) Integrar: el hombre participa de la cultura como ser consciente y creador - puede decidirse por opiniones.

3.- Como premisa para estas acciones ve el diálogo: relación horizontal entre los hombres (implica igualdad y humildad).
Pero, cómo realizar esta educación ?

La respuesta estaba en:

a - Un método dialogal - crítico
b - La modificación del contenido programático de la educación.
c - El uso de técnicas especiales : codificación - descodificación.

El nuevo contenido programático no se hace en base a hechos o cosas que poco o nada tienen que ver con la vida del educando (Freire lo llama alfabetizando y no analfabeta). El contenido está elaborado a partir de la existencia del hombre conreto.

El fundamento del programa es el concepto antropológico de cultura.

Antes de empezar la alfabetización se trata de superar la concepción mágica e ingenua que el dominador ha impuesto a la conciencia del iletrado y cambiarla por una actitud crítica o sea basada en la realidad.

Paso a referirme a esta etapa. Para la introducción del concepto de cultura se recurre a situaciones existenciales codificadas (esto es, conteniendo un mensaje, un problema)

que el alfabetizando a través del diálogo debe descodificar (explicitar el problema y sus implicaciones) los debates son realizados con pasión. Esta introducción concientizadora se realiza con los " cuadros de motivación ".

Pasemos ahora a ver cómo se prepara la alfabetización en sí.

El fundamento del proceso alfabetización - concientización son las palabras generadoras - palabras que descompuestas en sus elementos silábicos proporciona por la combinación de esos elementos la creación de nuevas palabras. El objetivo es que el hombre pueda expresar su palabra.

La preparación de la alfabetización comprende las siguientes etapas:

I Una investigación del medio en sus distintos aspectos. Esta investigación no tiene que ser exhaustiva, pero cuanto más completa mucho mejor. El fin es conocer los elementos que juegan un papel importante en la vida de la comunidad. También nos servirá como base para confrontar los resultados de la experiencia (evaluación).

La investigación se puede hacer según el siguiente modelo:

aspectos generales	paisaje geográfico relación con otras áreas población: origen, historia comunicación, transporte

idem económicos	oficios y trabajos a los que se dedican las personas.
	desempleo
	mercados (productos de venta y compra)
	provisión de agua y luz para el consumo
	basuras, aguas negras
idem sanitarios	enfermedades comunes, tratamientos
	aspecto de aseo del lugar y de las personas.
	Trabajo de los miembros de la familia
idem familiares	vestido
	alimentación (bebidas)
	vivienda (materiales, alquiler, patrones culturales)
	fiestas familiares, duelos, recreación.
	baile, danzas
idem recreativos	cine, radio
	deportes
	recreación de la mujer (patrones culturales)
	analfabetismo
	prejuicios y creencias respecto a los fenómenos naturales y sociales - religión
idem culturales	rasgos de la personalidad de los habitantes
	Organización política de la comunidad
	acción de los líderes

Estos aspectos se indagan en base a la observación directa, entrevistas informales, censos, monografías sobre el lugar y con el auxilio de fotografías, dibujos, mapas y si es posi

ble grabaciones. Conviene que la investigación vaya siendo completada en el trascruso del trabajo de la alfabetización. Condición necesaria: tener la confianza y la amistad de las personas.

II Levantamiento del universo vocabular del grupo. Por medio de la observación y en encuentros informales con los habitantes se fijan los vocablos y expresiones típicas del pueblo, especialmente hay que atender a las de un contenido existencial - afectivo, afectivo especial. Las conversaciones pueden revelar ansiedades, frustaciones etc. que son importantes. El levantamiento del universo vocabular se puede hacer simultáneamente con la investigación mencionada en (I)

III Escogencia de las palabras generadoras. Se escogen del universo vocabular y según los siguientes criterios:

a - contenido existencial - afectivo
b - dificultad fonética
c - riqueza fonética (las combinaciones silábicas de las palabras generadoras deben dar un buen número de palabras derivadas).

Orden de dificultad de las combinaciónes

1 - simple directa (ca)
2 - simple inversa (es)
3 - simple con diptongo (fue)
4 - Compleja o mixta (can)
5 - mixta con diptongo (juan)
6 - simple con grupo consonántico (tra)
7 - mixta con grupo consonántico (tran)

8 - simple con grupo consonántico y diptongo (true)
9 - mixta con grupo consonántico y diptongo (cruel)
10 - Simple inversa con grupo consonántico (ins)
11 - Mixta con grupo consonántico al final (cons)

Orden de dificultad de los sonidos

a	z	ch
s	t	qu
e	b	ll
u	d	y (ye)
i	ñ	g (gu)
e	r (suave)	
u	r (fuerte)	
i	h	
e	rr	
p		
l		
m		

El orden tanto en las combinaciones silábicas como en la presentación de los sonidos no es absolutamente necesario seguirlo como se presentan en las listas, pero es conveniente ajustarse lo más que se pueda a él.

Tampoco es necesario que las formas 9- 10 - 11 entren en la alfabetización las letras W, K, X no entran en la alfabetización. Al final de ésta se da en una reunión el conocimiento de la existencia de estas letras.

En la escogencia de las palabras generadoras el primer criterio es el que la palabra tenga de suyo un gran significado para las personas. Del universo vocabular (unas 150 a 200 palabras) se escogen las 40 - 45 que son

más sentidas por el grupo. Luego de disponerlas en una lista se buscan las que abarquen las distintas formas fonémicas (o riqueza fonética) se vuelve al universo vocabular para encontrar la palabra más adecuada. Las palabras generadoras también se presentan (el orden) según el número de sílabas (este hay que tenerlo en cuenta en las primeras palabras), las palabras generadoras no pueden ser monosilábicas.

IV Teniendo en cuenta las palabras generadoras (el significado existencial) así como los datos de la investigación general (ojalá con el auxilio de fotografías) se elaboran en carteles los contenidos codificados. Las situaciones problema no se pueden presentar tal como aparecen en la realidad ya que ésta está mistificada en la conciencia del alfabetizando; la lámina debe contener un código (sobre este tema se hablará más en detalle en próxima ocasión. La elaboración de los cuadros exige una técnica que hay que conocer).

V Elaboración de las <u>fichas - guías</u> de las palabras. Estas fichas van a servir de ayuda al coordinador en la discusión y en el proceso de alfabetización. Las fichas guías se elaboran cuidadosamente en base a objetivos bien definidos, comprenden dos aspectos:

a - La descodificación (preguntas sobre el tema que aparece en el cuadro).

b - La alfabetización (orden a seguir, ejercicios)

Las fichas - guías son, especialmente en el aspecto a -, una pauta o guía a seguir. Si a los alfabetizandos no les interesa los temas que el coordinador propone, <u>no</u> se debe insistir

en imponerles, lo mismo para el caso de opiniones de los alfabetizandos, se debe claro, tratar que las opiniones sean discutidas ampliamente por el grupo. Las fichas se hacen en tarjetas tipo ficha bibliográfica.

VI Confección de fichas de descomposición de la palabra. Son varias: una contiene la palabra tal como aparece en el cuadro. Letra impresa minúsculas (a).

Otra muestra la palabra descompuesta en sílabas (b). Y finalmente se presentan tantas fichas como grupos silábicos hay en la palabra, estas fichas llamadas "cuadros de familias silábicas" se elaboran presentando las familias de un mismo grupo silábico (c y c). Luego el cuadro llamado ficha de descubrimiento.

A continuación se presenta un ejemplo. La palabra VELA.

(a) (b)

vela

ve la

(c)

va	ve	vi	vo	vu

la	le	li	lo	lu

(c)

c"

va	ve	vi	vo	vu
la	le	li	lo	lu

(ficha de descubrimiento)

Conviene elaborar también una ficha para las vocales, que se presenta en la primera reunión de alfabetización, don-

de se demuestra la posición de los labios para la pronunciación de las vocales.

Confeccionado el material, preparadas las fichas-guías y habiéndonos puesto de acuerdo con el grupo de alfabetizandos (máximo 12, con la primera experiencia del grupo 5 es un buen número) respecto a lugar de reunión, hora etc. se puede empezar la alfabetización concientizadora).

Veamos pues de qué manera se realiza el programa propuesto.

Primero que todo el coordinador debe considerar que él no es alguien que "da conocimiento" y esto se le debe ir haciendo conocer a los educandos progresivamente (nadie sabe todo, nadie ignora todo - actitud dialógica).

Se empiezan las actividades con los "cuadros motivadores" (la temática de estos cuadros es universal, varían los detalles). El coordinador puede tener un auxiliar para el manejo de equipo (grabadora, proyector) y para la toma de apuntes (conviene grabar las sesiones para luego estudiarlas en equipo, aunque no es absolutamente necesario, lo que sí es necesario es el estudio conjunto de la experiencia); las personas que van a alfabetizarse deben familiarizarse con la grabadora, cámara fotográfica etc., para que no se puedan convertir dichos objetos en mitos que entorpezcan el desarrollo de la actividad educativa.

Los cuadros de motivación se presentan en 3 o 4 reuniones y en esquema comprenden los temas que se enuncian:

1 - Qué es la cultura - diferencia entre cultura y naturaleza.
2 - El diálogo a través del trabajo
3 - Cultura letrada - cultura iletrada - diferencias entre

el hombre y los animales.

4 - El trabajo: transformación de la naturaleza por el hombre.

5 - El trabajo: aspecto espiritual (no utilitario)

6 - Todos los hombres hacen cultura "nuestra cultura"

7 - Patrones de comportamiento

8 - El "círculo de cultura" - interrelación de los hombres en el conocimiento.

Después de completarse esta primera etapa motivadora y concientizadora se da inicie al proceso alfabetización-concientización. Podemos enumerar los pasos a seguir así:

i Proyectada la situación con la primera palabra generadora se inicia la discusión sobre lo que se observa en el cuadro (aquí el coordinador emplea la ficha-guía, el objetivo no es "orientar" la discusión sino ordenarla). Comunmente se empieza con la identificación de los elementos del cuadro, pero luego progresivamente se van haciendo juicios y opiniones sobre el problema, hasta el punto en que el cuadro es "abandonado" para hablar sobre temas relacionados con el problema, pero que no están en el cuadro, esto contribuye enormemente a la descodificación de la situación se hacen relaciones y se concluye. El coordinador debe hacer síntesis periódicas de las ideas expresadas por el grupo (duración de la descodificación: 20 min. aproximadamente, si la discusión está muy dinamizada se puede prolongar). No se puede pretender que los alfabetizandos descodifiquen el cuadro como se planeó en la teoría. Si esto no ocurre la descodificación no logró los objetivos que se buscaban) se impone una revisión de los cuadros o de la ficha-guía etc. en todo caso hay que estudiar los motivos, tampoco se puede pretender que los educandos tomen conciencia de la situación inmediatamente recordemos que este es un proceso.

ii Se llama luego la atención sobre la palabra que representa el cuadro se establece un vínculo semántico entre ella y el objeto, se presenta después la palabra sola. Ficha de palabras (a) Los alumnos leen.

iii Enseguida se presenta la palabra separada en sílabas - Ficha (b) En la primera palabra luego se presentan las vocales. Se pide a los alumnos que lean.

iv El coordinador escribe la palabra en el tablero. Primero en letra impresa luego en manuscrito (siempre minúsculas).

v Presentación de las fichas de familias silábicas. Los alfabetizandos leen y mecanizan las vocales. (Esto lo hacen rápidamente) el alfabetizando oralmente trata de formar nuevas palabras (ficha de descubrimiento) Aquí la persona se apropia de su lenguaje hasta ahora algo mágico para él. El lenguaje no es más fetiche;

vi El coordinador escribe las palabras que los alumnos descubren y les pregunta por el significado de las mismas.

Una palabra completa se lleva dos, tres o más sesiones (cada una hora y media de duración aproximadamente). Por lo general se deja que los alumnos descubran más palabras y las presentan en la sesión siguiente, esta empieza con un resumen de la anterior.

Como se ve el método contempla el análisis y la síntesis.

En las palabras posteriores se van introduciendo paulatinamente frases y textos cortos, lo mismo que algunas pruebas para la evaluación de la alfabetización.

-.-

hay que llamar la atención en el hecho de que el método no contempla ningún adiestramiento motor del alfabetizando. Es un hecho que la actividad sicomotora de la persona se desarrolle vigorosamente debido a la gran motivación que la discusión del tema proporciona.

Así pues el hombre ya está dotado de un doble recurso: lenguaje letrado y conciencia crítica que permiten autoafirmarse como ser humano en sus actividades.

Es obvio que el método puede contemplar algunas variaciones, en algun s aspectos que le pueden enriquecer (evaluación, sicología profunda, folclor, post - alfabetización, organizaciones etc.) pero este es tema para posteriores consideraciones.

Alberto González R.

-.-

lr.

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 103

EL CURRICULUM Y LA PROGRAMACION DE LA CAPACITACION

Por:
José Nagel A.

Bogotá, Agosto 1.969

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc- de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo- . Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano a Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica- puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

UNESCO HA INICIADO UNA CAMPAÑA MUNDIAL PARA TENDER EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO. ACEPTADA SU URGENCIA, SURGEN INTERROGANTES RESPECTO A LA COMPRENSIÓN DE CIERTOS TÉRMINOS QUE INVOLUCRAN POSTURAS FRENTE AL ADULTO ANALFABETO, CONSIDERADO COMO CENTRO DE UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA.

I. La Educación y la adaptación.

ES FRECUENTE ESCUCHAR QUE EL ESFUERZO EDUCATIVO CONSISTE EN LA ADAPTACIÓN A LAS EXIGENCIAS DE UN MUNDO CAMBIANTE, AL CUAL LOS ANALFABETOS DEBEN INCORPORARSE. VALDRÍA ENTONCES PREGUNTARSE SI SIENDO ÉSTOS SERES HUMANOS, PUEDEN SER DEFINIDOS COMO ALGO ADAPTABLE, DEDUCIENDO, POR OPOSICIÓN, QUE LOS ALFABETIZADOS SERÍAN LOS ADAPTADOS. LA ADAPTACIÓN APARECERÍA, DE ACUERDO CON ESTA CONCEPCIÓN, COMO EL SUMO IDEAL. UN DICCIONARIO ACADÉMICO LO PONE ASÍ: "...ACOMODAR, AJUSTAR UNA COSA A OTRA. DICHO DE PERSONAS, ACOMODARSE, AVENIRSE A CIRCUNSTANCIAS, CONDICIONES, ETC." ESTO ES, SE TRATARÍA DEL AJUSTE Y ACOMODO DE LAS PERSONAS A CIRCUNSTANCIAS. SI SE PLANTEARA COMO IDEAL, ENTONCES LOS ALFABETIZADOS SERÍAN LOS SERES QUE, POR FIN, ALCANZARON UNA ETAPA SUPERIOR. LUEGO, EL ESFUERZO DE LA EDUCACIÓN CONSISTIRÁ EN INTRODUCIR AL FELIZ MUNDO DE LA ADAPTACIÓN A QUIENES AÚN PERMANECEN FUERA DE ÉL, PERDIENDO EL GOCE DE SUS BONDADES.

PERO LAS CIRCUNSTANCIAS, O CONDICIONES, DE ESTE MUNDO MEJOR,¿FUERON CREADAS POR LOS ALFABETIZADOS? PARECE DEDUCIRSE QUE ASÍ FUERA. Y QUE LA CREACIÓN FUERA ATRIBUTO EXCLUSIVO DE ELLOS; VALE DECIR, QUE PUEDE ASIMILARSE EL TRINOMIO CREACIÓN-ALFABETIZACIÓN-ADAPTACIÓN. DE OTRO ÁNGULO, LOS ADAPTADOS-ALFABETIZADOS BUSCAN, POR EL ESFUERZO EDUCACIONAL, ACOMODAR A SU MUNDO A LOS ANALFABETOS-INADAPTADOS, QUE NO CREAN CONDICIONES O CIRCUNSTANCIAS. O SEA, POR EL HECHO (DE QUE NO SON CULPABLES) DE DESCONOCER CIERTAS HERRAMIENTAS CULTURALES COMO SON LA LECTURA Y LA ESCRITURA, LOS INADAPTADOS

SON UNA CATEGORÍA INFERIOR DE HOMBRES. SI SE ACEPTARA QUE EL MUNDO DE LOS ADAPTADOS ES EL RESULTADO DE SU PROPIA ACCIÓN, INTERESARÍA PREGUNTARSE SI LOS OTROS NO EJERCEN, DE ALGÚN MODO, ALGUNA ACCIÓN QUE MODIFIQUE SU REALIDAD CIRCUNDANTE Y COTIDIANA. EL HOMBRE "PRIMITIVO", AL INVENTAR SUS INSTRUMENTOS BÉLICOS, DOMÉSTICOS, DE LABRANZA,¿ESTABA CON ESO CREANDO O CAVANDO SU RECLUSIÓN EN UN MUNDO DEFINITIVO O ACASO IBA, PASO A PASO, HACIENDO SU PROPIA CULTURA POR LA MODIFICACIÓN DE LAS CIRCUNSTANCIAS, CAMBIANTES TAMBIÉN, EN QUE SE HALLABA? (1). SI LA ADAPTACIÓN FUERA LA SOLUCIÓN FELIZ, ¿NO IMPONDRÍA ACASO, QUE FUERA CONSTANTE, PERMANENTE, DINÁMICA? ¿ES LA ALFABETIZACIÓN TAMBIÉN LO ÚNICO QUE PERMITE A LOS HOMBRES INCORPORARSE, Y NO ADAPTARSE, AL MUNDO CONTEMPORÁNEO, CON SUS RIESGOS Y VENTAJAS; CON SUS DERECHOS Y OBLIGACIONES?

NO PARECE, POR TANTO, QUE LA ALFABETIZACIÓN, COMO UNA TAREA DE LA EDUCACIÓN, CONSISTA JUSTAMENTE EN PROCURAR LA ADAPTACIÓN (NEGACIÓN EN EL FONDO, DE LA CAPACIDAD CONSTANTE DE CREACIÓN) A UN MUNDO YA HECHO, DEFINITIVO, INMUTABLE, PERFECTO, CUANDO ESTÁ PROBADO QUE NO PUEDE DEJAR TRANSFORMARLO A TRAVÉS DE LA HISTORIA.

2. ANALFABETISMO E IGNORANCIA.

POR OTRO LADO, SE CONFUNDEN TÉRMINOS TALES COMO ANALFABETISMO E IGNORANCIA. LA ALFABETIZACIÓN SERÍA EL INSTRUMENTO QUE LIBERARÍA DE LA IGNORANCIA. ESTO ES, LOS ANALFABETOS SON IGNORANTES (2). NUEVA HOJEADA AL DICCIONARIO: "IGNORANTE": QUE IGNORA; QUE NO TIENE NOTICIAS DE LAS COSAS. LLE-

(1) AUNQUE DENTRO DE OTRO CONTEXTO, VER EL PENSAMIENTO SALVAJE, DE CLAUDE LEVI-STRAUSS, FCE, 1964, PP. 32-33.

(2) "SOB O RÓTULO DE ANALFABETO, CONFUNDIR-SE-Á O INDIO DOS GRUPOS QUE NUNCA INVENTARAM A ESCRITA, O SÁBIO-POETA DE UMA TRADIÇAO ORAL TRADICIONAL E O OPERÁRIO "LAISSÉ POUR COMPETE" SEMIANALFABETIZADO DA METRÓPOLE INDUSTRIAL" (DICHO RESPECTO A LA TENDENCIA A JERARQUIZAR LOS VALORES). PIERRE FURTER, EDUCAÇAO E VIDA, UMA CONTRIBUÇAO A DEFINIÇAO DA EDUCAÇAO PERMANENTE, EDITORA VOZES LIMITADA, PETRÓPOLIS 1966.

VADO AL CAMPO DE LA MATERIA EDUCACIONAL, SIGNIFICARÍA QUE EL ADULTO (HOMBRE DE TRABAJO, ESPOSO, PADRE DE FAMILIA, ETC.) QUE NO LEE NI ESCRIBE, "NO TIENE NOTICIA DE LAS COSAS", O SEA, VIVE EN UN MUNDO DONDE NO HAY NADA:¿RESPONSABILIDAD, AMOR, DERECHOS, ANHELOS, ESPERANZAS? SIN EMBARGO, PARA ÉL TODO SE SOLUCIONARÍA MÁGICAMENTE CUANDO SEA SALVADO DE LA IGNORANCIA POR EL SOMETIMIENTO A LOS INSTRUMENTOS DE ADAPTACIÓN CREADOS POR LOS OTROS.

LUEGO, SU INCORPORACIÓN AL MUNDO ESTARÁ DIRIGIDA A UN MARCO IMPUESTO POR "LAS EXIGENCIAS DE UN MUNDO CAMBIANTE". O SEA, EL MUNDO CAMBIANTE PRODUCE EXIGENCIAS QUE OBLIGAN A SU ADAPTACIÓN. ¿INTERVIENEN LOS HOMBRES EN LA ELABORACIÓN O PROPOSICIÓN DE LAS EXIGENCIAS? ¿EL CAMBIO EN EL MUNDO ES EL RESULTADO DE LA ACCIÓN DEL HOMBRE O SALE DEL MUNDO COMO NATURALEZA, IMPONIÉNDOSE A LOS HOMBRES?

LA ASEVERACIÓN QUE PARECERÍA, FINALMENTE, ESTAR IMPLÍCITA SERÍA QUE LOS ALFABETIZADOS O SON RESPONSABLES DE LAS EXIGENCIAS A LAS QUE QUIERE SOMETER AL RESTO O SON VÍCTIMAS DE LA REALIDAD QUE SE LES IMPONE Y A LA CUAL, SÁDICA O INGENUAMENTE, ATRAERÍAN LOS OTROS.

TODO PARECE INDICAR QUE NO SERÍAN ESTOS LOS ELEMENTOS EN JUICIO AL ENFOCAR LA LABOR ALFABETIZADORA, CONSIDERADA COMO UNA ACCIÓN ENTRE LOS HOMBRES. PUES SE ESTARÍA DICOTOMIZANDO LA REALIDAD AL PENSAR QUE EL ANALFABETO ES UN SER QUE VIVE FUERA DEL MUNDO, EN EL FONDO, PERTENECIENDO A UN GRUPO DE SUB-HOMBRES QUE NADA HACEN, NADA APORTAN; SON UN LASTRE PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO, QUE LES TIENDE LA CUERDA SALVADORA DE LA ALFABETIZACIÓN.

3. EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN.

A) UNESCO HA PLANTEADO UNA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL. O SEA, NO LA SIMPLE ADQUISICIÓN MECÁNICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA BÁSICA SINO QUE, POR MEDIO DE ELLAS, EL HOMBRE TENGA LA POSIBILIDAD DE "DECIR SU PALABRA", SEGÚN

LA VISIÓN DEL PROFESOR E. M. FIORI.

SI TAN SÓLO FUERA QUE LOS HOMBRES LLEGASEN A LEER Y ESCRIBIR, HABRÍA QUE PLANTEARSE LAS CLÁSICAS PREGUNTAS DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN: QUIÉN, QUÉ, A QUIÉN, PARA QUÉ, CÓMO, ETC.

ELLAS NOS PROPORCIONARÍAN LAS TAMBIÉN CLÁSICAS RESPUESTAS: EL PROFESOR EDUCA A QUIEN NO SABE PARA QUE CONOZCA LO QUE ÉL SABE Y PUEDA SER UN CIUDADANO EJEMPLAR Y CULTO. EL "COMO" VA IMPLÍCITO EN LA TRANSMISIÓN DE VERDADES, VALORES Y NORMAS DE CONDUCTA, QUE CONSTITUIRÁN LA MATERIA.

ESTA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN HA PROBADO, CON CRECES, SU INEFICACIA, MIRADA DESDE UN PUNTO DE VISTA PURAMENTE EVALUATIVO, SIN BUSCAR AHONDAR DEMASIADO. LA TRANSMISIÓN SUPONE UN TRANSMISOR Y UN RECEPTOR, EN LA MISMA PERSPECTIVA DE LOS ALFABETIZADOS-ADAPTADOS FRENTE (O SOBRE, PARA OTROS) A LOS ANALFABETOS-INADAPTADOS: ESTO ES, NIEGA LA CAPACIDAD CREADORA DE LOS HOMBRES. QUIEREN, ENTONCES, DESPOJARLOS DE SUS ARRESTOS INNOVADORES Y HACERLES VER QUE DEBEN CONFORMARSE CON LA VERDAD ENCONTRADA POR LOS DEMÁS, PUES A ELLOS NO LES COMPETIRÍA BUSCARLA EN SU LUCHA DIARIA DE RESPUESTA A LOS DESAFÍOS A QUE EL MUNDO (NATURALEZA, HOMBRES, SÍ MISMOS) LES PROPONE; DEL MISMO MODO, SI LA SOCIEDAD, DE LA QUE PARTICIPAN, TANGENCIALMENTE, SE DICE POSEEDORA DE UNA JERARQUÍA DE VALORES, CORRESPONDERÁ A LOS FUNCIONARIOS-EDUCADORES DE DICHA SOCIEDAD, EL TRANSMITÍRSELOS, SIN CONSIDERAR QUE LOS VALORES SON EL BIEN, QUE CADA HOMBRE REVISTE CON LAS MANIFESTACIONES O APARIENCIAS QUE ÉL ESTIME. TODOS COMPARTEN EL BIEN, PERO CADA UNO LO CAPTA DE UN MODO DIVERSO, Y LO QUE ES APETECIBLE PARA UNOS NO LE ES NECESARIAMENTE PARA OTROS. EN EL ÚLTIMO EXTREMO, DESCONOCIENDO QUE LAS NORMAS DE CONDUCTA Y LOS COMPORTAMIENTOS RESULTAN DE LA PRAXIS DE CADA GRUPO COMUNITARIO, PRETENDEN INVADIR CULTURALMENTE CON NORMAS QUE, SIENDO AUTÉNTICAS, LEGÍTIMAS Y ESPONTÁNEAS DE UNA COMUNIDAD, NO LO SON PARA TODOS LOS DEMÁS CASOS.

SI SE INVIRTIERA EL ORDEN DE LOS FACTORES, SE VERÍA QUE LOS HOMBRES, POR EL HECHO ESENCIAL DE SERLO, AL MODIFICARSE EN SUS RESPUESTAS A LOS DESAFÍOS, ESTÁN PARTICIPANDO EN LA ELABORACIÓN DE LAS NORMAS; ESTO ES, ESTÁN CREANDO Y RECREANDO; ESTÁN EXTERIORIZANDO SU CAPACIDAD DE MODIFICAR EL CONTORNO QUE LOS SUSTENTA; ESTÁN, CON LOS OTROS HOMBRES, TAMBIÉN CREADORES, DANDO SU RESPUESTA POR EL ENFRENTAMIENTO DE SUS LIBERTADES CON LAS OTRAS LIBERTADES EN EL MUNDO. MÁS ALLÁ, SU VISIÓN DE LA REALIDAD, SU PERCEPCIÓN INGENUA, MÁGICA O CRÍTICA DEL MUNDO, SE CONSTITUYE EN JERARQUÍA DE VALORES NO REGLAMENTADOS PERO VIGENTES PARA SU COMUNIDAD. Y VALORES QUE VAN CONSTANTEMENTE REVISANDO, PUES SON MANIFESTACIONES Y NO ARQUETIPOS (3). AL TÉRMINO DE LA TRILOGÍA NORMAS-VALORES-VERDADES, SERÁ SU ESFUERZO DE BUSCAR Y BUSCARSE LO QUE DEBE ERIGIRSE EN MATERIA DE ESTUDIO. ASÍ, DECRETAR QUE SE PRETENDE HACERLOS CIUDADANOS EJEMPLARES Y CULTOS, SIN CONSIDERAR EL PROPIO MUNDO EN QUE LUCHAN, Y CEGÁNDOSE ANTE LA INALIENABLE DEFINICIÓN DE UN SER A QUIEN COMPETE IR TRAS LA VERDAD, PORQUE ELLA TAMBIÉN ESTÁ INTRÍNSECA EN SU LIBERTAD, ES DESHUMANIZAR LA EDUCACIÓN, HACIÉNDOLA REPETIDORA, AGOTÁNDOSE EN SU ESTÉRIL IMPOSICIÓN A LOS HOMBRES; FINALMENTE, DESPOJANDO A LOS HOMBRES DE AQUELLO QUE LE ES MÁS PROPIO: SU DERECHO DE SER MÁS.

B) UNA CONCEPCIÓN DE ESTE CUÑO NO PUEDE SER APLICADA A NINGÚN TIPO DE EDUCACIÓN. NI A LA LLAMADA ESCOLAR NI TAMPOCO A LA ALFABETIZACIÓN. PUES ÉSTA NO ES UN FIN SINO PUNTO DE PARTIDA Y MEDIO PARA PROPICIAR CONDICIONES A LOS HOMBRES. DEFINIDOS ÉSTOS POR SU LIBERTAD, CREATIVIDAD Y COMPROMISO, LOS EDUCADORES DEBERÁN COMENZAR POR ESTUDIAR A LOS HOMBRES CONCRETOS EN SU QUEHACER Y, A PARTIR DE UNA REFLEXIÓN TOTALIZANTE DE LA REALIDAD, CONSIDERADA EN CATEGORÍAS TEMPO-ESPACIALES, PREGUNTARSE CON ELLOS POR LAS INTERROGANTES CLÁ

(3) "OS VALORES SAO ENTENDIDOS COMO AS PROJEÇOES QUE OS HOMENS SE FAZEN DAS ESSENCIAS NA CONTINGENCIA DAS SUAS ACTIVIDADES... O VALOR SERÁ AQUILO QUE VESTE O PERMANENTE DA ESSENCIA" PIERRE FURTER, OP. CIT. P. 114.

SICAS, PARA LAS QUE HABRÁ AHORA RESPUESTAS DIFERENTES. ¿POR QUÉ?

EL CONCEPTO ANTROPOLÓGICO DE CULTURA DESCRIBE A ÉSTA COMO UN DEBER SER: "SÍNTESIS DE TODAS LAS CONQUISTAS HUMANAS EN PROVECHO DEL HOMBRE" (4). SEGUIDAMENTE PUEDE DEDUCIRSE QUE LA EDUCACIÓN ES LA CONCRETIZACIÓN METODOLÓGICA, COMO "PROCESO DE PROPOSICIÓN CRÍTICA Y DE ASIMILACIÓN DE LA CULTURA, EN QUE LOS HOMBRES SE PREPARAN PARA SU AUTO-REALIZACIÓN EN LA VIDA SOCIAL" (5).

LAS DOS CITAS ANTERIORES CAMBIAN DIAMETRALMENTE LA PERSPECTIVA. EL "QUIÉN EDUCA" SE RESOLVERÁ EN LA BÚSQUEDA CONJUNTA QUE HACEN LOS HOMBRES. YA HA SIDO DICHO QUE "LOS HOMBRES SE EDUCAN ENTRE SÍ, MEDIATIZADOS POR EL MUNDO" (6) Y NO HAY UN SOLO DUEÑO O ADMINISTRADOR DE LA VERDAD, POR LA DEFINICIÓN YA DADA DE LA IRRENUNCIABLE VOCACIÓN ONTOLÓGICA DE BUSCARLA EN EL MUNDO CON LOS DEMÁS. ASÍ, EL DISERTANTE TRADICIONAL DEBERÁ OLVIDAR EL PEDESTAL Y SE EDUCARÁ CON SU EX-ALUMNO Y ACTUAL COMPAÑERO DE BÚSQUEDA. EL "QUÉ TRANSMITIR" PASARÁ A "QUÉ CONOCER" ENTRE LOS HOMBRES QUE SE EDUCAN; PUES, LA COMUNICACIÓN LLEGARÁ EN EL ACTO DE LA EDUCACIÓN POR LAS PROPOSICIONES CRÍTICAS A QUE SE SOMETERÁN. EL RESPETO MUTUO, NO YA ENTRE UN SABIO Y UN IGNORANTE ABSOLUTOS, SINO ENTRE SUJETOS QUE COMPARTEN SU CONDICIÓN DE HUMANOS INCONCLUSOS, CON DIFERENCIAS INDIVIDUALES, HARÁ QUE EL PROCESO DE ASIMILACIÓN DE LA CULTURA SE SITÚE EN LA REALIDAD CONCRETA EN QUE AMBOS VIVEN, PUES NINGUNO DE ELLOS ES ATEMPORAL E INESPACIAL. ESTÁN AMBOS EN UN AQUÍ Y UN AHORA. EL "CÓMO ENSEÑAR" IMPLICITADO EN EL MISMO PROCESO, SERÁ LA OBLIGACIÓN DE AMBOS, NUEVAMENTE, EN

---

(4) VER: PAULO DE TARSO, INTEGRACIÓN CULTURAL LATINOAMERICANA, INTRODUCCIÓN AL DOCUMENTO BASE PRESENTADO POR CHILE EN LA COMISIÓN PERMANENTE DE INTEGRACIÓN CULTURAL Y DE EDUCACIÓN DEL PARLAMENTO LATINOAMERICANO, P. 3.

(5) OP CIT PAULO DE TARSO, P. 3.

(6) VER: PAULO FREIRE, LA CONCEPCIÓN BANCARIA DE LA EDUCACIÓN Y LA DESHUMANIZACIÓN; LA CONCEPCIÓN PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACIÓN Y LA HUMANIZACIÓN, P. 8.

UNA RELACIÓN DE RECONOCIMIENTO DE PERSONAS HUMANAS; EL MÉTODO, JAMÁS COPIADO DE RECETARIOS RESULTANTES DE OTROS CONTEXTOS Y SUPERIMPUESTOS TRABAJOSAMENTE O SIN NINGUNA REFLEXIÓN CREADORA, ESTARÁ AL SERVICIO DE ESA REALIDAD Y DE LA FINALIDAD QUE LOS UNE. EL "POR QUÉ" LO DARÁN LAS CONDICIONES DE INCONCLUSIÓN DE LOS HOMBRES, DE SU PODER DE CREAR Y RECREAR, Y EN EL FONDO, DE SU NECESIDAD DE HACER SUYO EL MUNDO. "POSEERÁS LA TIERRA" NO SÓLO ES UNA BUENA INTENCIÓN SINO UN IMPERATIVO CONNATURAL. FINALMENTE, EL "PARA QUÉ", SUGERIDO EN LA RAZÓN DE LA EDUCACIÓN, AMPLIARÁ LA IDEA DE LA AUTO-REALIZACIÓN EN LA VIDA SOCIAL. LOS HOMBRES, DEFINIDOS COMO "SOCIABLES", CONSTITUYEN EL MUNDO CON LOS DEMÁS, POR LA MISMA RAZÓN QUE EN ÉL SE ENCUENTRAN Y EN ÉL ENCUENTRAN A LOS OTROS, CON QUIENES NO SE ACOMODAN NI SE AJUSTAN, NI MENOS SE ADAPTAN, SINO SE INSTALAN PARA IR CONSTRUYENDO UNA SOCIEDAD MÁS PERFECTA, MÁS HUMANA.

LA EDUCACIÓN NO ES ASÍ, UNA CIENCIA EN EL AIRE, AL ACASO, SINO LA CONSECUENCIA DE UNA CONCEPCIÓN DEL HOMBRE. Y LA ALFABETIZACIÓN, TAMPOCO ES LA TÉCNICA QUE LO LIBRA DE LA IGNORANCIA PARA INTRODUCIRLO, PATERNALMENTE, A UN MUNDO AL CUAL NADA PUEDE APORTAR NI ACRECENTAR. SI LA EDUCACIÓN PONE A LOS HOMBRES EN CONDICIONES DE REFLEXIONAR SOBRE SU ESTAR EN LA TIERRA, CONOCIENDO CON LOS OTROS, CREANDO CON LOS OTROS, LA ALFABETIZACIÓN DEBERÁ SER LA INSTRUMENTALIZACIÓN QUE LOS HOMBRES HAYAN DESCUBIERTO PARA SU BIEN, PARA LA LUCHA DE LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO CON LOS DEMÁS, PARA SU SER MÁS. CONCEPCIÓN DINÁMICA QUE NO SE COMPADECE DE LOS QUE QUIEREN ATAR AL CARRO DE LA RUTINA, DE LA TÉCNICA POR LA TÉCNICA, A LOS QUE LA SOCIEDAD, TAMBIÉN COMPUESTA DE HOMBRES, NO BRINDÓ SU COMPRENSIÓN EN UN TIEMPO Y UN LUGAR. LA EDUCACIÓN ASÍ ENTENDIDA DICE SU PARENTESCO CON LA CIENCIA, EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS, EL COMPROMISO POR UN CAMBIO DE ESTRUCTURAS, QUE PERMITAN AL HOMBRE SU AFIRMACIÓN ÓNTICA AQUÍ Y AHORA.

ALFABETIZACION FUNCIONAL Y DESARROLLO

AHORA, LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL PONE SU ÉNFASIS EN LA CAPACIDAD DE TOMAR CONCIENCIA DE LA SITUACIÓN EN QUE SE ENCUENTRAN LOS HOMBRES Y COMPRENDER SUS POSIBILIDADES. DE AHÍ LA NECESIDAD DE CONSIDERAR LOS PRESUPUESTOS ANTERIORES. NO HABRÁ EXPLICACIÓN QUE JUSTIFIQUE LA INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO DE OTRAS MATERIAS, NI LA ADQUISICIÓN (SIC) DE COMPRENSIONES Y ACTITUDES FUNDAMENTALES, NI CAPACITACIÓN PARA VALORAR Y MEJORAR SU TRABAJO Y SU VIDA, SI NO SE PONEN EN JUEGO LOS NUEVOS ÁNGULOS SUGERIDOS. SIN VOLVER ATRÁS, ¿PARA QUÉ LOS CAMPESINOS QUERRÁN ALFABETIZARSE? ¿QUÉ LES HARÁ DESEAR CONOCER OTRAS MATERIAS? ¿QUÉ TIENE QUE VER SU ALFABETIZACIÓN RELACIONADA CON EL MUNDO DE LA METRÓPOLIS QUE NO CONOCEN, AL QUE TEMEN, POR EL QUE SON EXPLOTADOS TAL VEZ? ¿ES UN VALOR PARA ELLOS? ¿QUÉ GANARÁN CON HACERLO?

A) EN PRIMER LUGAR, SE HACE NECESARIO PLANTEAR EL PROBLEMA EN OTRO TERRENO: EL DEL DESARROLLO. ES OBVIAMENTE LÍCITO PLANTEAR EL HECHO DE QUE EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES SE VE FRENADO POR LA PRESENCIA DE IMPRESIONANTES MASAS DE ANALFABETOS. LAS CAMPAÑAS MASIVAS LOGRAN, A VECES, REDUCIR EN PARTE SU NÚMERO. PERO, POR OTROS FACTORES, COMO LA ESCASA OPORTUNIDAD DE EJERCER EL DOMINIO ADQUIRIDO DE LA LECTURA, EL INCREMENTO DEMOGRÁFICO QUE OBLIGA A LA CONTINUIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN POR LA SIMPLE RENOVACIÓN DE ANALFABETOS POTENCIALES, HACEN BUSCAR LA RELACIÓN QUE HABRÍA ENTRE EL DESARROLLO, GENÉRICAMENTE CONCEBIDO, Y LAS TAREAS QUE IMPONDRÍA A LA EDUCACIÓN. DESAHUCIADO EL CONCEPTO ESTÁTICO DE UNA SOCIEDAD ACABADA, A LA CUAL NADA SE PUEDE AGREGAR, APARECE EL DESARROLLO COMO LA DINAMICIDAD DE UN PUEBLO PARA SALIR ADELANTE. ELLO SUPONE, EN MUCHOS CASOS, PONERSE A TONO CON EL AVANCE TECNOLÓGICO, INCORPORAR MANO DE OBRA, AMPLIAR LA ACCIÓN DE LA EDUCACIÓN, RECOGER NUEVAS VOCES EN LA POLÍTICA DE PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES; EN FIN, DE BUSCAR LAS CONDICIONES PARA PONER AL FRENTE DEL TRABAJO A QUIENES NO SE LES HA DADO LA

OPORTUNIDAD DE HACERLO. ES LA INTEGRACIÓN DE LA MARGINALIDAD.

POR ESO SE MENCIONA, DESDE ESTE ÁNGULO, LA CAPACITACIÓN DE LA MANO DE OBRA, LA ESPECIALIZACIÓN, LA TECNIFICACIÓN DE LA INDUSTRIA Y DEL AGRO, QUE REDUNDARÍA, A LA POSTRE, EN EL DESARROLLO DEL PAÍS. LOS MEJORES EMPLEOS, TRADUCIDOS EN REMUNERACIONES ESTABLES Y SUPERIORES AL PROMEDIO, LA PREVISIÓN SOCIAL, LA AGREMIACIÓN, TODO ELLO PARECIERA INDICAR QUE, POR UNA PARTE, HAY UNA INTENCIÓN DE INCORPORAR A LA ESTRUCTURA VIGENTE A QUIENES NO GOZAN DE SUS BENEFICIOS, PERO CONJUNTAMENTE, SOMETERLOS A ELLA PARA SU PROPIO PROVECHO. ESTO ES, LA INDUSTRIA, POR EJEMPLO, NECESITA DE MANO DE OBRA CALIFICADA, ESCASA DE POR SÍ. SERÍA NECESARIO ENTONCES INCORPORAR AL SISTEMA VIGENTE, MEDIANTE TÉCNICAS DE CAPACITACIÓN, A QUIENES AÚN NO LAS POSEEN. LA EDUCACIÓN, POR TANTO, ADECUARÍA SUS FINES PROPIOS A LOS FINES DEL DESARROLLO GLOBAL, QUE OBTENDRÍAN CIERTOS BENEFICIOS EN VISTA A UN BIEN COMÚN; JUNTO A ESTO, SE VERÍA QUE UNA MEDIDA ACERTADA, ENTRE OTRAS, SERÍA ADSCRIBIRSE A LA EMPRESA DE UNESCO: SI HAY NECESIDAD DE MANO DE OBRA CALIFICADA, QUE EL DESARROLLO DEL PAÍS REQUIERE, Y SUBSISTEN PARALELAMENTE LOS CONTINGENTES POTENCIALES ENTRE LOS ANALFABETOS, PARECE ELEMENTAL QUE UNA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL DARÍA LA RESPUESTA. LA EDUCACIÓN EN GENERAL, Y LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL ESPECÍFICAMENTE, TIENEN AQUÍ UNA TAREA CONCRETA. Y HAY SUFICIENTES ESTUDIOS PARA PROBAR QUE LA EDUCACIÓN ES UNA INVERSIÓN ALTAMENTE RENTABLE A CORTO PLAZO, ESPECIALMENTE LA DE ADULTOS, EN CIERTAS CIRCUNSTANCIAS DE ADECUACIÓN A LOS PLANES DE DESARROLLO.

NADA DE ESTO, EN PRINCIPIO, ES OBJETABLE. NINGÚN EDUCADOR PUEDE NEGARSE A PRESTAR SU CONCURSO A TAN LOABLES INICIATIVAS DE BIEN COMÚN. HABRÁ, COMO SE DIJO, LA CONSIGUIENTE ADECUACIÓN DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN A LOS DEL DESARROLLO GLOBAL Y EL BIENESTAR DE TODOS SE APROXIMARÁ A UNA ANSIADA REALIDAD.

CABE, AHORA, AVERIGUAR EL TRASFONDO DE ESTA ARGUMENTACIÓN. EN PRIMER LUGAR, FALTA UNA MOTIVACIÓN TRASCENDENTAL DEL ANALFABETO. SI ENTIENDE QUE SUS NUEVOS CONOCIMIENTOS LE PUEDEN PROPORCIONAR UN MEJOR PASAR LA VIDA, NADA QUITA QUE SE INTERESE, PUES YACE IMPLÍCITO EN LOS HOMBRES LA BÚSQUEDA DE UNA VIDA MÁS PLENA. SI VISLUMBRAN QUE LA ADQUISICIÓN DEL STATUS DE LETRADO APENAS SI LOS VA A TRANSFORMAR EN OBJETOS MÁS ACABADOS PARA EL SOMETIMIENTO A LAS ESTRUCTURAS QUE LOS MANTUVIERON MARGINADOS, PARECE DIFÍCIL QUE PUEDAN ENTENDER LA NECESIDAD DE ALFABETIZARSE. DE SERES MANIPULADOS COMO FUERZA BRUTA DE TRABAJO EN UNA ECONOMÍA RURAL AL LLEGAR A LOS PELDAÑOS PRIMARIOS DE UNA ECONOMÍA METROPOLITANA NO HALLARÁN MAYOR VENTAJA, CON LA POSIBLE DIFERENCIA QUE AHORA TENDRÁN CONCIENCIA QUE SON CONDUCIDOS POR OTROS PARA FINES QUE LES SON AJENOS. LA ALFABETIZACIÓN PUEDE SER NO SÓLO LA ENTRADA AL MUNDO LETRADO, SINO QUE DEBE PROCURAR LA MODIFICACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE LOS ALFABETIZANDOS Y SU REALIDAD, SURGIENDO ASÍ (LA ACTIVIDAD ALFABETIZADORA) "COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA SOLUCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA VITAL DEL ADULTO ANALFABETO" (7). DE OTRO MODO, SE CAERÍA EN LA DEFINICIÓN DE OPERACIÓN EDUCATIVA QUE PROPONE, PARA ESTE CASO TOMÁS A. VASCONI: "CONJUNTO DE ACCIONES LLEVADAS A CABO POR EL GRUPO DOTADO DE PODER, VINCULADOS A LA SOCIALIZACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA SOCIEDAD, TENDIENTES A LOGRAR UN INCREMENTO DEL ÁREA DE CONSENSO Y, EN CONSECUENCIA A CONSOLIDAD SU POSICIÓN DE DOMINIO. EN ESTE SENTIDO GENÉRICO, TODA ACCIÓN EDUCATIVA SE PRESENTA COMO UN ACTO DE DEFENSA DEL SISTEMA VIGENTE DE DOMINACIÓN" (8)

---

(7) VER: PAULO DE TARSO, NECESIDADES EDUCACIONALES DE UNA SOCIEDAD EN DESARROLLO, ASPECTOS DE LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA, VERSIÓN PRELIMINAR INTER-AMERICAN FORUM, SAINT LOUIS, MISSOURI, ENERO DE 1968, P. 6.

(8) TOMÁS A. VASCONI B., EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL, CUADERNO NO. 8, CENTRO DE ESTUDIOS SOCIO-ECONÓMICOS, FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, UNIVERSIDAD DE CHILE, 1967, P. 32.

B) EN SEGUNDO LUGAR, UN PLANTEAMIENTO TEÓRICO DEL DESARROLLO INTEGRAL DE UN PAÍS, SUPONE LA "VOLUNTAD DE CAMBIO" COMO DECISIÓN DEL GRUPO DE PODER, NO SÓLO FORMAL, SINO REAL, PREVIA LA CONSULTA DE LOS INTERESES Y LA CONJUGACIÓN DE LAS DOS DIMENSIONES QUE VASCONI INDICA: LA SUBJETIVA (NIVEL DE ASPIRACIONES) Y LA OBJETIVA (REQUERIMIENTOS FORMULADOS A LA ACCIÓN EDUCATIVA) (9). SIN EMBARGO, LLEGADO EL MOMENTO DE ADECUAR LA TEORÍA DEL DESARROLLO CON LAS MEDIDAS Y MECANISMOS QUE PERMITIRÍAN LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE CAMPAÑAS PARA LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL, SURGEN, INEVITABLEMENTE, LOS CONFLICTOS DERIVADOS DEL ENFRENTAMIENTO DE LA "VOLUNTAD DE CAMBIO" CON QUIENES BUSCAN, NO YA LA DIGNIFICACIÓN DE LOS POSTERGADOS, SINO EL AJUSTE PROPICIO PARA SU PERSISTENTE MANIPULACIÓN. LOS INTERESES EN JUEGO NO PERMITEN LA DISCONTINUIDAD DE ACCIONES YA INCORPORADAS A UNA ESTRUCTURA. MÁS AÚN, SI ENTIENDEN QUE LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL PUEDE SER LA HERRAMIENTA QUE PERMITA EL "DESPEGUE" DE NUEVAS ASPIRACIONES Y SU CONSECUCIÓN POR MEDIO DE CONFLICTOS, TODA INTENCIÓN PATERNALISTA DE "SALVAR DE LA IGNORANCIA", Y BUSCAR SU POSTERIOR INCORPORACIÓN A LA TECNOLOGÍA, DESAPARECE. LA ESTRUCTURA EN SÍ NO ES UN ESTADIO NEUTRO DE PURA ESPECULACIÓN. ES EL RESULTADO DE CONSTANTES CONFLICTOS, Y QUE NO VA A PERMITIR "PORQUE SÍ", SU MODIFICACIÓN O SUSTITUCIÓN. MANIFESTACIONES CONCRETAS: "LAS ESTRUCTURAS ECONÓMICO-SOCIALES VIGENTES EN AMÉRICA LATINA IMPONEN GRAVES LIMITACIONES A CUALQUIER ESFUERZO HACIA EL DESARROLLO, LO QUE CONVIERTE A ÉSTE EN UN PROCESO DE CAMBIO DE ESAS ESTRUCTURAS" (10).

POR ESTA RAZÓN, SE PONE SOBRE EL TAPETE UN ALCANCE APARENTEMENTE GRAMATICAL: LA FUNCIONALIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN. ¿PARA QUÉ FUNCIONAL? SE PUEDEN DISTINGUIR TRES POSIBILIDADES DE RESPUESTAS: 1) LECTURA Y ESCRITURA, PARA ASOMARSE AL MUNDO LETRADO; 2) LECTURA Y ESCRITURA PARA INCORPORARSE A LA TECNOLOGÍA; 3) LECTURA Y ESCRITURA LIBERADORAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL MUNDO POR EL HOMBRE.

(9) VASCONI OP. CIT. P. 65 Y SGTES. CITANDO A SU VEZ A J. MEDINA ECHAVARRÍA, FACTORES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN, INSTITUTO, SANTIAGO 1963 (MIMEO).
(10) VER PAULO DE TARSO, NECESIDADES EDUCACIONALES .... P. 15.

EL PRIMER NIVEL PROPUESTO SUPONE LA CONCEPCIÓN RESTRINGIDA DE CULTURA PARA INICIADOS. UNOS POCOS ESPÍRITUS REFINADOS GOZAN DE LAS MÁS ALTAS EXPRESIONES DE LA CULTURA MIENTRAS GRANDES MAYORÍAS, POR "INCAPACIDAD NATURAL", SÓLO NECESITAN LEER Y ESCRIBIR PARA SU SUPERVIVENCIA EN EL MUNDO. LO NECESITAN PARA CONOCER LOS NOMBRES DE LAS CALLES, LOS TÍTULOS DE LOS PERIÓDICOS, PARA DIBUJAR SU FIRMA EN LISTAS DE SALARIOS O SIMPLEMENTE, PARA ENTENDER QUE HAY DOS MUNDOS: UNO, QUE MIRA TODOS LOS DÍAS Y OTRO, AL QUE ADMIRA, PERO QUE CONOCE NO TENDRÁ JAMÁS ACCESO. UNA ALFABETIZACIÓN QUE SÓLO PROVEA DE UNA "FIRMA" CON QUE RUBRICAR SU MANTENIMIENTO EN UN ORDEN DE COSAS EN QUE NO TIENE NINGUNA PARTICIPACIÓN, Y SU VOZ NO ES SOLICITADA NI PERMITIDA PARA EXPRESARSE, NADA TIENE QUE VER CON LA ALFABETIZACIÓN LEGÍTIMAMENTE FUNCIONAL.

MERECE MAYOR ATENCIÓN EL SEGUNDO NIVEL. YA FUÉ DISCUTIDO EL ALCANCE DE UNA NECESIDAD DE INCORPORAR MÁS MANO DE OBRA AL DESARROLLO, AL CAMBIO TECNOLÓGICO. QUEDA, SIN EMBARGO, POR VER, HASTA QUÉ PUNTO LA ALFABETIZACIÓN PUEDE SERVIR DE LLAVE DOMESTICADORA AL SERVICIO DE UN MUNDO INSTALADO, QUE SÓLO PERMITE APORTES SIEMPRE QUE ELLOS CONTRIBUYAN A SU CONSOLIDACIÓN. NORMALMENTE SE LLEGA HASTA ESTE NIVEL CUANDO SE PLANTEA LA EDUCACIÓN DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN. ESTE DEBE CENTRARSE EN LA FORMACIÓN DE BUENOS CIUDADANOS QUE CONCURRAN AL ÉXITO DE UNA SOCIEDAD, QUE A LA POSTRE, REPARTIRÁ DEL EXCEDENTE, LOS BENEFICIOS A QUE TIENEN DERECHO. LA TECNOLOGÍA, INSTALADA EN ECONOMÍAS METROPOLITANAS, ABRIRÁ SUS PUERTAS A QUIENES SE SOMETAN A LAS REGLAS DEL JUEGO. POR ESTO, SE HABLA DE "PERSONAS VERSÁTILES CON GRAN CAPACIDAD PARA SER ENTRENABLES"; Y DE UN REQUERIMIENTO DE LA EDUCACIÓN QUE ENFATICE EN LA PREPARACIÓN DE LA GENTE "PARA SER VERSÁTIL, ADAPTABLE Y OCUPACIONALMENTE MÓVIL". TODO ELLO VUELVE A INDICAR QUE, LLEVADO AL TERRENO DE LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL, SE LE PEDIRÍA QUE SU FUNCIONALIDAD SE TRADUJERA EN PREPARAR PARA LA ADAPTACIÓN, LA DOMESTICACIÓN Y EL SOMETIMIENTO. SI BIEN YA

SE HA AVANZADO AL RECONOCER QUE LOS HOMBRES SON CAPACES DE CREACIÓN, APARECE EL ENTRENAMIENTO COMO UNA VERSIÓN MÁS SUTIL DE REDUCIR A LOS SERES HUMANOS AL BUEN OPERARIO DE UNA ESTRUCTURA DETERMINADA. SE PIDE, AL MISMO TIEMPO, QUE SEAN ADAPTABLES, IDEA YA DESECHADA ANTERIORMENTE. Y RESTRINGEN LA VOCACIÓN ONTOLÓGICA DEL HOMBRE A SU MOVILIDAD OCUPACIONAL. ¿ES ESTO LO QUE PIDE EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS A LOS ANALFABETOS? EL "SALVACIONISMO" CONSISTIRÍA EN PROCURAR, ACASO, NO SÓLO LA ADAPTACIÓN SINO LA MERA MOVILIDAD, EL SALTAR DE EMPLEO EN EMPLEO, SEGÚN LA VERSATILIDAD DE LOS HOMBRES EN CUESTIÓN. NO PARECE QUE LA "REDENCIÓN" DE LOS ANALFABETOS PRETENDE TAL COSA.

INSTRUMENTOS DE LA FUNCIONALIDAD

TODAS ESTAS CONCEPCIONES PARTEN DE UNA VISIÓN PARCIALIZADA DE LOS HOMBRES Y DE LA REALIDAD EN QUE VIVEN Y HAN CONTRIBUÍDO A CREAR. LA FINALIDAD DE UNA ALFABETIZACIÓN NO ES PURAMENTE DE INSTRUMENTALIZAR CON RUDIMENTOS DE LECTURA, ESCRÍTURA, HISTORIA Y GEOGRAFÍA PATRIAS, MÁS NOCIONES DEL MUNDO FÍSICO, BIOLÓGICO Y SOCIAL. SI BIEN ELLO ES NECESARIO, MÁS IMPORTA PRODUCIR UN CAMBIO EN LA CONCIENCIA DE LOS EDUCANDOS, "CAMBIO DEL CUAL EL CONOCIMIENTO DE LA LECTURA ES APENAS UNO DE LOS ELEMENTOS" (11).

LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL SUPONE LA CAPACIDAD DE LOS EDUCADORES PARA "RESPONDER A LAS NECESIDADES VIVIDAS POR LOS ADULTOS EN SU EXPERIENCIA COTIDIANA" (12); SUPONE EL RECONOCIMIENTO DE UN SUJETO, AUNQUE ANALFABETO, POR OTRO SUJETO, AMBOS EN EL MUNDO; SUPONE LA DECIDIDA VOLUNTAD DE REFLEJAR EN LA EDUCACIÓN UNA POSTURA HUMANISTA.

---

(11) VIEIRA PINTO, ALVARO, APUNTES DE CLASES, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE, S.F. (MIMEO).

(12) PIERRE FURTER Y ANÍBAL BUITRÓN, LA EDUCACIÓN PERMANENTE DENTRO DE LAS PERSPECTIVAS DEL DESARROLLO, CARACAS, 1968, P. 22.

La comprensión de la funcionalidad debe traducirse en términos de acción alfabetizadora. Se trata, entonces de hacer del aprendizaje un proceso significativo, acentuando la relación entre las actividades que los analfabetos realizan y las nuevas técnicas que les facilitarán su alfabetización. De este modo, cuando más se estudie la realidad en que viven, más efectiva será la labor. El espacio físico, la estructura política, las relaciones sociales, la concepción cultural, darán índices para la programación. De ahí que el estudio de la realidad sea el punto de partida, pues no es lo mismo una alfabetización funcional de obreros urbanos que otra de señoras campesinas. Mientras unos estarán motivados por los conflictos sociales de agremiación, las segundas pueden estarlo por la economía doméstica. Y pretender la imposición de motivaciones ajenas es partir en falso, provocando, en más de un caso, frustraciones o desalientos que a nadie beneficiarán.

La funcionalidad de una alfabetización se define a nivel del terreno en que se quiere verla operar. En un caso como un comité de pequeños agricultores, todo cuanto se refiera a semillas seleccionadas, abonos, créditos bancarios, comercialización, cooperativismo, etc., será mucho más motivador que emplear silabarios, o cartillas, de uso infantil cuyas palabras nada dicen a adultos. Y existen buenas razones. Primero, la cartilla no tiene ninguna relación con el mundo de esos analfabetos. Es anodina y técnicamente neutra. Luego, fué pensada para niños; y, en el mejor de los casos, adaptada para adultos, sin que con ello borre su falta original; pero lo más grave reside en el hecho de que es un instrumento burdo y masificante, donde nada puede ser agregado, donde la memorización es primordial; donde en fin, la palabra es dicha por otros.

Ello hace imprescindible la búsqueda en el terreno mismo de los temas y los vocablos que los traducen. El procesamiento de ellos tendrá

UNA MAYOR CARGA DE SIGNIFICADOS QUE LA ELABORACIÓN DE LECCIONES QUE DEBEN SER APRENDIDAS DE MEMORIA Y REPETIDAS POSTERIORMENTE. VÉASE SI NO ES MÁS ADECUADA LA PALABRA "BODEGA" EN UN ÁMBITO RURAL QUE "ORQUÍDEA", DONDE NO LA HAY.

DE AHÍ QUE LA ACCIÓN EDUCATIVA NO SEA MERAMENTE REPETIDORA, SINO UNA OPORTUNIDAD PROPICIA PARA LA CREACIÓN. POR UNA PARTE, LOS ADULTOS APRENDEN LA LECTURA Y ESCRITURA Y POR OTRA, PUEDEN PROFUNDIZAR SOBRE LOS TEMAS QUE LES ATAÑEN. LA PALABRA "TELAR" ENRIQUECE SU SIGNIFICADO CUANDO, SIENDO VARIAS LETRAS QUE JUNTAN SUENAN CONOCIDAS, SE LA VE ENFOCADA A ALGO QUE SUPERA EL AULA Y SE PROYECTA EXISTENCIALMENTE EN EL ÁREA SOCIO-ECONÓMICA EN QUE LOS ALFABETIZANDOS SE MUEVEN. LA CAPACIDAD DE OLVIDO DISMINUYE AL COMPROBARSE EL ENTRONQUE DEL MUNDO REAL CON LOS SIGNIFICANTES GRÁFICOS.

FINALMENTE, LA FUNCIONALIDAD, NO COMO UN FIN, SINO MEDIO PARA QUE LOS HOMBRES SE REALICEN MÁS PLENAMENTE EN UNA SOCIEDAD TAMBIÉN MÁS HUMANA, MÁS JUSTA, MÁS LIBRE. APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR, PARA CONOCER LO QUE OTROS CONOCIERON; PARA LEER LO QUE OTROS ESCRIBIERON, PRODUCTO DE SU TRABAJO, RESPUESTA A SUS DESAFÍOS, AFIRMACIÓN DE SU PERSONA. ESCRIBIR, COMO ACTO DE SU DECIR EL MUNDO, PERCEPCIÓN DE SU REALIDAD, ENTRONCADA CON LAS OTRAS REALIDADES EN EL MUNDO. LEER Y ESCRIBIR, COMO LIBERACIÓN DE UNA BARRERA QUE LES IMPEDÍA MIRAR, MÁS ALLÁ DE SUS CIRCUNSCRITAS REALIDADES, LAS INTERRELACIONES DE LAS DEMÁS REALIDADES.

SU FUNCIONALIDAD, MEDIDA EN TÉRMINOS ESTRICTOS DE INCORPORACIÓN A UN MUNDO CON CULTURA CONCLUÍDA, NO TENDRÍA MAYOR SENTIDO. SÍ LA TIENE, AL SABER QUE PUEDEN SER MÁS, AL ENTENDER QUE TAMBIÉN ESTÁN CON OTROS Y QUE JUNTOS, SE LANZAN EN EL COMPROMISO DE ELIMINAR LAS HERRAMIENTAS DEL SOMETIMIENTO. FUNCIONALIDAD QUE ADQUIERE SIGNIFICACIÓN VITAL CUANDO ESTÁ INSERTADA EN UNA EDUCACIÓN LIBERADORA, SI ESTÁ MOTIVADA EN FUNCIÓN DE UNA IDEA MEJOR, SI LO AYUDA PARA EL CUMPLIMIENTO DE UN ROL QUE COMPRENDE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD.

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO # 152

UNA EXPERIENCIA DE CONCIENTIZACION CON M.I.J.A.R.C.

POR: SILVIO SANTANNA

BOGOTÁ, 1970
Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc- de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo- Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto delanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica-

INTRODUCCION

En todos los contactos que tenemos con los movimientos nacionales, hay casi siempre un constante pedido: material sobre el problema de la concientización y sobre el método de Paulo Freire. Diversas constataciones son el fundamento de los pedidos en cuestión: por ejemplo, el descubrimiento de que el movimiento estudiantil muchas veces no encuentra en sí mismo los elementos de su propia superación; en otros casos, las dificultades y problemas surgidos en el trabajo de "promoción popular" en el que participan muchos militantes. En general, se percibe bastante claramente que la liberación del hombre latinoamericano no se dará sin la efectiva participación de obreros, marginados urbanos y campesinos.

Al mismo tiempo, muchos movimientos nacionales comienzan a mantener estrechos contactos con la JOC y a veces con la JAC. En nuestro SLA hay una aproximación cada vez mas grande al trabajo de los SLAs de JOCI, MIJARC..En distintos niveles, esta aproximación plantea también, a su modo, el problema de la concientización.

Con todo el tema es por demás problemático. Hay una inmensa bibliografía sobre ello en América Latina, pero tal bibliografía es inaccesible para la mayoría de los países. Teóricamente, esta imposibilidad podría ser superada por nuestro Servicio de Documentación, pero,de hecho, es casi imposible sacar textos sobre el tema, pues ellos serían demasiado especializados en su contenido y unificados en su conjunto, de modo que publicarlos aisladamente podría llevar a una incomprensión o a una ineficacia de la publicación y publicarlos en libro se hace menos manuable para los militantes y excesivamente dispendioso.

Pero estos no son los únicos problemas. El otro problema se refiere a la propia concepción de la educación como práctica de libertad. El equipo encargado de profundizar sobre este tema (dirigido por Paulo Freire), se niega absolutamente a dar charlas, ponencias sobre el tema. En uno de sus múltiples artículos Paulo Freire plantea: "La concepción humanista de la educación (...) jamás dicotomiza al hombre del mundo. En lugar de negar afirma y se basa en la realidad cambiante. No sólo respeta la vocación ontológica del hombre hacia ser más, sino que 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 y 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 hacia la humanización es capaz de admirar el mundo. Es capaz de desprendiéndose de él, quedar en él y con él, objetivándolo, transformándolo. 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 al hombre como ser histórico. Demitifica la realidad, de aquí que no tema su desvelamiento. En lugar del hombre cosa, adaptable, lucha por el hombre persona, transformador del mundo. Ama la vida en su devenir. Es biófila y no necrófila".

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

problematizador, jamás disertador o depositador".

La educación "depositadora" es una "concepción bancaria de la educación, en la que el educador es siempre quien educa y el educando quien es educado". Realizada la superación de la concepción bancaria por la "concepción humanista resulta: "a) no más un educar 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 educa solo; 3) que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo".

Naturalmente, los conceptos anteriormente planteados son válidos, inclusive, para el "aprendizaje" del tema "concientización": se realiza a través de una constante problematización del hombre-mundo (...); su quehacer es problematizador jamás disertador o depositador (...). Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo". Así es que un planteo del tema tiene que hacerse de alguna manera, "mediatizado y problematizado por el mundo".

En esta línea fue la experiencia del Encuentro del Cono Sur campesino, promovido por el SLA del Movimiento Internacional de la Juventud Agraria y Rural Católica (MIJARC). La reflexion sobre esta experiencia nos permite hacer algunos planteos -basados en una praxis- sobre el tema "concientización".

I

DATOS HISTORICOS

Antes de presentar el contenido y la pedagogia del Seminario del Cono Sur (SCS), se hace necesario tener presente algunos datos históricos. La idea de realizar un SCS viene de muy lejos: surgió en 1963, en la I Conferencia Latinoamericana del MIJARC. En aquel entonces, el Cono Sur representaba una fuerza a nivel del movimiento, y parecía importante reunir a sus responsables. No obstante, si bien el proyecto fue retomado en 1964 (V Asamblea Mundial) y en 1966 (II Conf. Lat.), recién en la III Conferencia, dentro de la prioridad acordada a la formación, se resolvió dejar la iniciativa a los movimientos del CS para la realización del Seminario. En julio de 1968 la situación era la siguiente: 2 países formalmente y otro informalmente habían manifestado su deseo de realización del SCS. La Comisión Latinoamericana, a su vez, encargó al SLA retomar la iniciativa de consultar a los 5 países. La respuesta afirmativa de estos fue unánime, desde alli el SLA pasó concretamente a preparar el SCS.

Estos datos históricos nos revelan un factor importante: para concretar la realización del SCS fue necesario una larga maduracion de los movimientos respecto a una progresiva y explícita voluntad de intercambio de los distintos países. Si bien el SLA intervino como ejecutor y coordinador, lo hizo contando con la iniciativa y apoyo de los movimientos interesados.

En agosto de 1968 una primera circular fue mandada a los movimientos, planteando y cuestionando los objetivos del SCS, e iniciando una reflexión sobre la selección de los participantes. El equipo coordinador, integrado por un delegado de Argentina, otro de Uruguay, y miembros del SLA ,comenzó su tarea en agosto hasta fines de noviembre de 1968, buscando hacer una preparación conjunta que, sin atropellar los planes de acción de cada movimiento permitiese hacer una elaboración común a largo plazo.

El objetivo general era un encuentro de formación acelerada de cuadros intermedios, un intercambio que permitiera una confrontación -paso imprescindible de todo un proceso de integración sub-regional-, un mayor conocimiento de la realidad -que llevase a cuestionar la respuesta del movimiento- y un análisis y búsqueda de medios pedagógicos en función de lo anterior. Para lograr este objetivo se hizo hincapié en la selección de los participantes: 5 laicos y un asesor, no pudiendo exceder de 2 el número de responsables nacionales -debiendo, además, ser aquellos que fueren a permanecer por más tiempo en el Equipo Nacional-, y debiendo tener, los otros laicos y el asesor, una sólida experiencia de base y asumir desde ya una responsabilidad regional. En fin, se pedia que se tuviese en cuenta la representatividad de las diversas regiones del país. Dichos criterios de selección fueron tenidos muy en cuenta por los movimientos nacionales, de tal modo que, en diciembre de 1968 ya se sabía quienes iban a participar.

Se previeron las grandes líneas del programa sobre la base de dos aspectos centrales: 1) un análisis profundo de la realidad; 2) un análisis de los medios pedagógicos en respuesta a la realidad analizada. De todos modos, no se estableció un programa definitivo pues se consideró que, sin caer en una total improvisación, se debía llegar a elaborar en común y sobre la marcha el contenido

del programa. Finalmente, siempre en la misma perspectiva, se elaboró una encuesta aplicada, que llevase a un análisis previo de la realidad y del movimiento. La primera parte constaba de análisis sobre los temas de marginalidad, dominación y protesta, y la segunda sólo cuestionaba la pedagogía del movimiento, de forma bien simple. La encuesta fue estudiada por cada participante en su realidad concreta: luego hubo una confrontación de la delegación de cada país con el Equipo Nacional, antes de comunicar las respuestas al equipo coordinador. En otros términos: el SCS comenzó varios meses antes de su realización concreta, y su preparación no fue dejada a criterio de cada participante individualmente, sino que fue fruto de un largo trabajo conjunto del movimiento.

Por su parte, el equipo coordinador intentó ver un poco más como permitir que de hecho el Seminario, en su realización concreta, fuera realmente llevado por los propios participantes. El equipo definía su misión como la de coordinar trabajos y no la de llevarlos. P.F. dice: "Para que usted sea un buen coordinador necesita ante 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, nunca la "domesticación". Y que esta liberación empieza en la misma 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". El equipo coordinador tendría que ser humilde: promoverse con el grupo y no promover al grupo participante.

Al elaborar las grandes líneas del programa se incluyó en este una "Estadía" en comunidades campesinas de Argentina y Uruguay. No sólo para conocer otra realidad, para convivir, sino también para hacer, en otra realidad, una práctica de análisis. El equipo coordinador quiso que el SCS fuera, desde el comienzo hasta el fin, una práctica de formación. Las doce comunidades escogidas con anterioridad por los equipos nacionales fueron sensibilizadas a participar también de la investigación.

En definitiva, ocho meses llevó la preparación del encuentro: desde agosto de 1968 a marzo de 1969, tiempo durante el cual los movimientos nacionales tuvieron una intensa labor.

II

ANALISIS DE REALIDAD

1. Apertura del SCS

En la sesion de apertura uno de los miembros del equipo latinoamericano de MIJARC hizo los siguientes planteos:

"Nuestro seminario será una búsqueda en común, una profundización de la acción para concretarla más y más en lo cotidiano, lo real en donde estámos unos y otros.

Nuestro seminario es internacional; muchos de nosotros, por primera vez, nos sentimos internacionales. Descubrimos y vamos a descubrir cada día más

las dimensiones de la realidad. Un problema local tiene repercusión mundial.

Planteó enseguida, "los problemas del desarrollo, de la necesidad de que los campesinos, ellos mismos asuman la necesidad de crear soluciones radicales y que eliminen sus males"; planteó finalmente, lo que el SCS quería: "dialogar, buscar juntos", pues si las realidades eran distintas habían muchos puntos en común.

A continuación, cada delegación nacional se reunió para presentar "los objetivos prioritarios del SCS, y estudiar una metodología que posibilite el logro de los mismos"; no hubo cuestionario o mismo "preguntas guias" para la fijación de objetivos y metodología: cada país presentaría sus expectativas.

2. Delimitación de Objetivos

Los movimientos presentaron sus expectativas de manera distinta: unos hablaron mucho y otros muy poco Al fin se presentaba una síntesis global y la gente se preguntaba si la síntesis presentaba de hecho sus expectativas como fueran planteadas por las delegaciones.

La síntesis global fue: "por medio del intercambio entre nosostros llegar a un conocimiento profundo de la realidad L.A., con unidad de criterios, permitiéndonos una progresiva integración. A través de un análisis crítico de la situación, de métodos y pedagogía adecuada, posibilitar una formación acelerada de cuadros, buscar una rápida transformación de esa misma realidad y de nuestra sociedad. Que esta formación sea integral, que una fe y vida; que personalice. La reflexión conjunta a partir de la realidad vivida, empleando el VER-JUZGAR-ACTUAR en toda su dimensión y en cada actividad; buscando hacer continuamente un análisis crítico de la situación, permitiendo una efectiva participación de todos".

Algunos preguntaban: ¿nosotros dijimos esto? la delegación de Brasil había presentado sus expectativas en tres planteos: "Cambiar experiencias, buscar en conjunto, mirar cómo podemos mejorar el movimiento"; la delegación de Argentina por su vez hizo un largo planteo sobre la necesidad de un conocimiento más grande de la realidad (y cómo conseguirlo), importancia del análisis crítico (y cómo hacerlo); Paraguay quería "ubicarse mejor en su compromiso de joven campesino, aportar su experiencia, buscar métodos de análisis más dinámico". Chile y Uruguay presentaron planteos intermedios a los tres anteriores.

Una observación que puede ser hecha es que comparando las expectativas iniciales con las de los países, diríamos que sería la misma cosa redactada de forma distinta, pero hubo reacciones.

Si en la síntesis se había logrado una reducción de los planteos distintos (en su forma de expresión), a un planteo común las palabras utilizadas para expresar lo común eran distintas.

Para nosotros, de nivel universitario, el contenido de la síntesis presentada era el mismo de los planteos de las delegaciones, si bien que presentado de una forma nueva con palabras distintas.

Pero para el campesino, el problema no agota en la palabra cambiada. Al plantear los elementos constitutivos de la palabra, Paulo Freire dice:

"Cuando intentamos un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano se nos revela algo que podríamos decir que ya es el mismo: la palabra. Pero al encontrar la palabra, 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.

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.

Pero como acción y reflexión constituyen la praxis, palabra es praxis. De ahí que, decir la palabra auténtica sea transformar el mundo. La palabra inauténtica que es 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 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 en la acción sin la vigilancia de la reflexión. Al minimizar la reflexión el activismo niega la praxis también e imposibilita el diálogo. De ahí que cualquiera de estas dicotomías resulta de un pensar inauténtico y genera un pensar inauténtico.

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

Es decir que las palabras utilizadas por ellos tienen un contenido, significación obtenida por una praxis (acción reflexionada), y el solo cambio de vocablos dejó la duda pues la nueva palabra "más adecuada" (en nuestros juicios comunes), estaba fuera de su experiencia vital (no por ser más difícil o más fácil, sino simplemente por ser insignificante en la praxis de los que preguntaron).

Creemos necesario añadir dos elementos: la limitación del vocabulario del campesino (más o menos 250 palabras) y la poca capacidad de abstracción en tanto que nosotros tenemos un vocabulario amplio (normal: 1500 a 3000 palabras) y una elevada capacidad de abstracción (y muchas veces de verbalismo).

El equipo redactor de la síntesis tuvo que reflexionar con todos los participantes, problematizando la síntesis, para que ellos (con el equipo) llegasen realmente a hacer una síntesis o mejor que la síntesis fuera transformada incorporada dinamicamente a la praxis. Con esta problematización se consiguió en un mismo momento: ampliar el vocabulario (y por lo tanto la praxis), creando nuevas formas de comprender e interpretar la experiencia, y por lo tanto dirigirla.

3. Metodología para la investigación en la estadía.

Las siguientes preguntas fueron: ¿cómo lograr estos objetivos? esto es ¿cómo vamos a hacer la investigación de la realidad? El equipo coordinador planteo preguntas sobre el significado de "hacer un análisis crítico , problematizando el tema del análisis (como parte de la acción, como acción misma): no un ver" esquemático del método de Revisión de Vida. no una investigación de datos estadísticos, no una visión parcializada. ¿Qué sería entonces "hacer un análisis crítico"?

Con esta pregunta los equipos volvieron a reunirse y la síntesis de las delegaciones fue: "Nuestro análisis ha cambiado a lo largo de nuestra historia: baja de grupos, parcialidad de la acción, acción "mejorada" y no transformadora; nos preocupaban uno o dos aspectos de la vida de los jóvenes y no veíamos los problemas en su globalidad. Mucho menos nos percatábamos del alcance nacional de un problema local o regional. Llegó la hora en que tuvimos que cuestionar la razón de existir del movimiento ante una realidad dada. Este proceso se dio en los dos últimos años.

¿Qué investigamos? tendemos a analizar la situación global de nuestros países, buscando ser menos parciales, llegando al conocimiento de causas profundas. Acudimos a la base a que ella participe; nos preocupamos en llegar a la masa de los jóvenes y no tan sólo a las "élites" y del mismo modo buscamos integrar a los adolescentes y adultos.

¿Cómo?: en contacto directo con la base, integrando su realidad, favoreciendo el diálogo, en búsqueda de cooperación: disponibilidad para recibir de ellos ser enseñados. Luego se parte para una búsqueda y reflexión común. En una segunda etapa se va profundizando y ellos se sienten participantes, descubren que su aporte fue grande y a la vez que la problemática no es sólo de ellos, es nacional.

Entrar juntos en crisis nuestra actitud supone que cuidemos del lenguaje adoptado, no sentirnos fuera (somos campesinos estámos dentro del problema); partir de lo que ellos expresan, sienten, saben y descubrir juntos cómo dar un paso adelante; no llevar un esquema pre-fabricado pero sí tener un punto de partida; el afán de identificación con el medio no debe hacernos perder de vista nuestra misión de ser animadores; finalmente no asumir la actitud de un profesor que trabaja para sus alumnos sino la actitud de animador que trabaja siendo uno más, como campesino y con los campesinos".

Es interesante notar que cuando dicen que el análisis del movimiento ha cambiado por razones históricas, para expresar esto más fuertemente ellos no plantean el modo de hacer análisis y si las aceiones desarrolladas en cada etapa del movimiento. Para ellos, el análisis (o la teoría de la realidad) está entendido como acción, como praxis del movimiento sobre una realidad dada.

A continuación, un sociólogo que había participado como observador planteó lo siguiente:

"Durante mucho tiempo los hombres pensaron que la Tierra era el centro del Universo: el sol y las estrellas giraban alrededor de nuestro planeta. De hecho

ocurre lo contrario. Galileo Galilei al afirmar esto fue quemado, por decir una verdad.

La verdad es dinámica. Lo que hoy consideramos verdad no lo es mañana.

Aprendí mucho con Uds. hoy. Pero hay un problema. Para hacer análisis es necesario más que afectividad, más que pasión. Para hacer avanzar la historia no basta la buena voluntad, buena intención o idealismo. Me gustaría hacerles algunas preguntas:

1) ¿Hasta dónde, cuando nosotros tratamos de explicarnos la realidad social o de explicarla a los otros, tomamos precauciones para conseguir un conocimiento objetivo?

2) ¿Hasta dónde se han creado mecanismos, o instrumentos en nuestra acción para no dejarnos engañar o inducir en errores, perder claridad por la parte afectiva que nos mueve a la acción?

3) ¿Hasta dónde la acción del movimiento toma en cuenta los grupos existentes naturales? (no existen "individuos", existen grupos).

4) ¿Cómo pasamos de la toma de conciencia a la acción? y ¿para qué la acción?

5) ¿Hasta dónde nos preocupamos en proponer una teoría o una toma de conciencia acerca del futuro además del presente?

6) ¿En las visitas o convivencias con los grupos de base, sólo formamos conciencia o también prevemos un tipo de acción junto con los grupos?".

Estos planteos fueron hechos (intencionalmente) desde afuera, es decir como un tipo que no tuviera nada con el Seminario ,nada con los participantes.

La reacción fue brutal. Para ejemplificar, después del planteo hubo una misa en la cual algunos participantes en sus oraciones personales pidieron a Dios para mantenerlos idealistas y apasionados. Muchos otros se manifestaron de otras formas (criticando al sociólogo como reaccionario o desubicado).

Con todo, la intervencion obligó a revaluar el "qué" y el "cómo" de la investigación a ser hecha en la estadía (visita a comunidades de base).

Volvieron a reunirse por delegaciones y en la plenaria surgió una cantidad impresionante de puntos a ser investigados, y cómo hacer la investigación. Estos puntos fueron así ordenados:

Montevideo, 5/69.

a) condiciones (ya dadas anteriormente)
b) distintos aspectos a considerar:

-cultura, nivel educacional, manifestaciones culturales, diversiones
-mentalidad (análisis de los cambios, el por qué de los mismos, la evolucion)

-clases sociales: composición y realidad; el factor racial
-situación económica: fuentes de trabajo, ingreso, productividad, mercado, tecnología y sus incidencias
-vida familiar: estructura, relaciones, modo de ser, inserción en la sociedad
-política: lo que significa para el grupo, su importancia, las repercusiones que trae sobre toda la vida
-religión: sus manifestaciones su significado en la vida del grupo, las relaciones que suscita, etc.
-vivienda, alimentación, higiene, etc.
-organizaciones de la ciudad: función que desempeñan, participación.
-marco histórico, influencias varias, acontecimientos influyentes
-éxodo y sus repercusiones sobre el grupo, etc
-anhelos y perspectivas del futuro
-existencia de líderes naturales y papel de éstos en el medio.

El grupo en plenaria subraya que todos los aspectos antes mencionados nunca pueden ser analizados en forma estática. Debe cuestionarse siempre el porqué de la situacion observada y el grado de conciencia y participación del grupo.

c) Etapas de la investigación:
-sensibilización del medio y de los investigadores
-determinar el porqué, el para qué de la investigación
-observación continua, dinámica para llevar al conocimiento profundo
-descubrir los centros de intereses para fijar prioridades reales
-trabajar con los equipos naturales
tener en cuenta el elemento humano ya sensibilizado (líderes naturales, sin apartar éstos del grupo total de la ciudad)
-descubrir la dimensión total de los problemas parciales y la relación de unos con otros en un conjunto de sociedad
-como "animadores", aportar inquietudes (por el testimonio, modo de ser, de cuestionar y cuestionarnos más que por palabras)
-ver qué respuesta se ha dado hasta ahora a la situación y el potencial humano y material disponible para buscar nuevas respuestas (eso mediante convivencia y reuniones formales o informales)
-reflexión común y confrontación (participada por el grupo del medio)
-evaluación periódica (tantas veces sea necesaria sobre la marcha del análisis con la participación de todos) y evaluación final
-diagnóstico de la situación para poder establecer las pautas de acción (¿será en base a la evaluación de la misma acción que se desprenderán los elementos de una misma investigación?)
-¿Estas etapas posibles dan pie para un análisis crítico?

Esta síntesis fue pobre en relación a la cantidad de datos aportados por las delegaciones (que criticaron la "pobreza"...) pero no hubo tiempo de tomar la más rica (o más ordenada) pues era necesario, según el programa, iniciar la investigación.

Paulo Freire plantea "la investigación como acto de creación":

"El objetivo fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad: lo qué 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 (del pueblo sobre su realidad) sea ya un acto de creación, cultural y no de -consumo-. Y, porque es un acto de creación, como deben ser los actos humanos, no puede dejar de ser comunicativo, dialógico, participante.

No puedo investigar el pensar del pueblo si no pienso. Pero, no puedo pensar auténticamente si el otro tampoco piensa. Simplemente, no puedo pensar por el otro, ni para el otro, ni sin el otro. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar. Y si su pensar es -mágico- o -ingenuo-, será pensando su pensar, envuelto en la acción, que él mismo se superará. Y la superación no se da en el acto de consumir ideas, como intenta la visión ingenua, sino crearlas y transformarlas a través de la inserción en la realidad que mediatiza a los hombres".

4. El "producto" de la investigación:

Durante 6 días los participantes del SCS, divididos en 12 equipos de 3 personas, estuvieron en la base: conviviendo, investigando, enfocando y discutiendo situaciones reales de las comunidades investigadas-investigadoras.

A la vuelta hubo reacciones muy distintas: muchos reclamaron la artificialidad ambiental -pues algunos fueron recibidos como visitantes, casi turistas- lo que no permitía una investigación más amplia; algunos fueron rechazados por el medio (no hubo una integración bi-lateral); para otros fue todo al revés: la estadía había posibilitado una confrontación de situaciones muy distintas, que servía para avalar la experiencia, la realidad del país de origen y ofrecer elementos críticos al país visitado. Un participante dijo: "percibí el subdesarrollo de mi país al ver el nivel de vida del campesino de Argentina", para otros fue también una experiencia afectiva (fiestas, mucha convivencia etc)

La primera plenaria fue para la puesta en común de la investigación hecha en las 12 comunidades de base visitadas. Cada equipo presentó su trabajo dentro de los temas: cultura, economía, vivienda, política, religión, marcos históricos, líderes naturales y éxodo.

Para ejemplificar, elegimos arbitrariamente una base visitada en Uruguay:

1) Cultura

-Pueblo:
-2.000 habitantes - 12 familias visitadas; de los 13 militantes de JAC sólamente uno es campesino, los demás son empleados en servicios
-sueldo de 100 a 130 pesos por día (muchachas) los que ganan más: 280 pesos (US$ 1.10)
-2 escuelas primarias; había un liceo que cerró
-club social: JAC formó un Club de deporte e integra la juventud
-casa con TV: muy pobre, ganan US$1.00 por día

2) Clases economía y vivienda

-clases sociales sin problema
-situación económica: hay dificultad de conseguir verduras y leche

-vivienda modesta, higiene buena, el agua no es suficiente, sanitarios bastante mal
-falta trabajo. Cuando hay trabajo págase poco. Muchos vagos.
-pastajes naturales y agricultura para consumo de la casa.

3) Religión

-catolicismo tradicional

4) Marcos históricos

-antes eran grandes estancias, que se fueron subdividiendo (por herencias) hasta llegar a ser pequeñas propiedades.

5) Líderes Naturales y Exodo

-no hay éxodo: los jóvenes salen a paseo
-hay dos líderes jóvenes que organizan el movimiento. Adultos hicieron un club social y ayudan el movimiento

6) Política

-diferencia entre grandes y jóvenes (que tienen fuerza)
-no creen en un partido político
-piensan en Onganía (presidente de Argentina) como un tipo para mejorar la situación uruguaya que está muy mal y necesita de cambios.

Estos planteos no fueron los mismos en los otros 11 grupos, pero si había algo en común entre todos los grupos era el empirismo de la observación, de la investigación.

Otra observación es la de que aún con la utilización de parámetros (fijados por ellos anteriormente) los investigadores al presentar su trabajo mezclaron datos: en cultura, aparecen datos sobre sueldos, cantidad de habitantes; en la situación económica plantean dificultad de obtener leche y verdura; en marco histórico, plantearon la evolución de la tenencia de la tierra.

Estas observaciones nos remiten al problema del conocimiento humano. Gustavo Gutierrez en su trabajo sobre "La Pastoral de la Iglesia en América Latina" (Serv. Doc. Serie 1, Doc 15) en la Introduccion plantea los diferentes niveles del conocimiento humano y distingue entre: CONOCIMIENTO NATURAL (o prereflexivo), " que es la inteligencia que acompaña la experiencia cotidiana el comportamiento diario, que tiene su luz propia"; el CONOCIMIENTO CIENTIFICO que "procede por objetivización, es decir una toma de distancia frente al mundo"; el CONOCIMIENTO FILOSOFICO: "Toda la filosofía debe responder la cuestión de la existencia humana"; y el CONOCIMIENTO TEOLOGICO:"... la percepción del sentido de la existencia humana a partir de la palabra de Dios".

Todos los hombres tienen en un mismo momento estos distintos niveles es decir ellos co-existen en una observacion cualquiera, ora con la predominancia de uno o de otro, pero inter-relacionados y en inter-acción, mediatizados por la relación con la sociedad y con la naturaleza.

Entonces, el hombre, finalmente, actúa pensando, reflexionando (en los 4 niveles de conocimiento simultáneamente) y esto es lo que llamamos "PRAXIS", que es siempre transformadora, pues el hombre "actúa sobre", transforma, crea.

Los campesinos de cierta manera están inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten (se piensan) más parte que transformadores. En una sociedad cerrada, su relación con el mundo se da a través del patrón (que no se interesa por cambiar la sociedad), del mayordomo (que es el intermediario entre: patrón-campesino) y el cura. La comunidad misma (ahora en cuanto conjunto de campesinos) se preocupa, de pocos elementos: tierra, animales, alimentación y familia. La acción, o mejor la praxis del campesino es entonces limitada a una poca cantidad de relaciones.

Su manera de expresar su "conocer el mundo", está entonces ligada a "su mundo"; sus palabras están inmediatamente ligadas a un objeto concreto, y no sólamente las palabras sino a su pensar; reflexionar está también inmediatamente ligado a su situación existencial (limitada), a su praxis. Como dice Paulo Freire: "Palabra verdadera es praxis". Por esto plantean en marcos históricos: "eran grandes propiedades que por herencia se fueron subdividiendo". Por otra parte, la misma abstracción (situación económica) tiene contenidos concretos, objetivos (falta de leche y/o verduras).

Esto no significa que el conocimiento sea a-filosófico, a-científico o a-teológico. Significa que ellos están mezclados. "Y, si su pensar es -mágico- o -ingenuo-, será pensado su pensar, envuelto en la acción que el mismo se superará". (PF)

5. Síntesis de las estadías en Uruguay (y Argentina)

A continuación, se reunieron todos los que hicieron la estadía en Uruguay, y se presentó después de varias discusiones (problematizaciones), una síntesis más ordenada:

"Económico

La situación de conformismo es causa del hecho histórico de los inmigrantes europeos vinieron con un fin, aplacar el hambre, asegurarse su porvenir; logrando esto y abasteciéndose, se cerraban en mejoras de bienes materiales. La juventud participa de la tranquilidad que le proporcionan los bienes materiales. Por el sistema que viven el peón llega a pensar en tener más: al vivir en condiciones distintas a los patrones y el desear vivirlas, les crea una mentalidad. El mercado está marcado por el más grande del interior y exterior que domina desde el comienzo. El campesino no participa de este mercado. Los grandes capitalistas presionan al gobierno para que los planes, las leyes, favorezcan el capital. El imperialismo de los países grandes que influyen en estos países por venir en busca de riquezas, hace que el comercio entre ellos tenga el carácter de explotación. El grande que domina impide la educación del pueblo. El mismo sistema capitalista por sus estructuras de privilegio impide la participación y las iniciativas de socialización y toda la publicidad está orientada a favorecer el sistema que influye en todos nosotros. Vivimos con una mentalidad capitalista porque vemos que los grandes tienen mucho y muchos tienen poco. Los mejos juegan con la necesidad de muchos.

Político

Los grupos minoritarios que impiden la participación del pueblo, buscan intereses creados. Estos grupos dominan de dos maneras: 1) creando un fanatismo de colores, etc; 2) destruyendo los focos de toma de conciencia del pueblo, llamándoles a estos focos "comunistas", "subversivos". El capital está unido a la política y de eso ha surgido la situación actual. El grupo minoritario sabe lo que quiere, mientras el pueblo no actúa con claridad, no sabemos lo que queremos. Los líderes políticos son encauzados hacia un espíritu burgués y de privilegio. La iglesia misma ha apoyado al sistema impidiendo muchas veces la toma de conciencia del pueblo. Dado el aislamiento de la población rural y urbana, los campesinos piensan y ven difícil una politica que los ampare. Nuestros sistemas políticos no parten de nuestras realidades sino que estamos influenciados por sistemas extranjeros.

Socio-cultural

El grupo es de origen europeo, familias normalmente constituidas, formadas en la mentalidad burguesa, el vestido, la alimentación, aprecia en confort y todo va en función de esto. La publicidad que está al servicio de poderes internos y externos motiva la aceptacion del sistema: este, por su vez nos dio un concepto erróneo de cultura: se confunde con conocimiento, instrucción. Esto, no deja a los campesinos enriquecer su cultura, sus aptitudes como persona,. Hace un hombre animal, que no saben pensar, reflexionar, no tiene criterios propios. No hay inquietud de cambios, sólo de mejoras materiales e individuales, no se sabe que es el cambio. Se piensa en un cambio de gobierno, de personas. La gente no tiene conciencia de la realidad del país.

Religioso

La iglesia formaba personas para actos religiosos y no insertadas en la realidad total La iglesia no se supo adaptar a los cambios rápidos de la sociedad; fue pasiva y no se dedicaba a formar cristianos auténticos; Causas: la Iglesia unida al poder dejándose influenciar por el capitalismo. Tiene una conciencia de que lo material es malo y lo espiritual bueno. Salvo casos aislados no tienen conciencia del Evangelio, de una vivencia cristiana.

Movimiento

¿Hasta qué punto busca y quiere cambiar la sociedad? Qué ha hecho? Cómo?

En crecimiento de las personas: una toma de conciencia de la realidad que lo rodea: en algunas comunidades no han dado respuesta a las inquietudes de los jovenes

1) Consideramos la base del movimiento muy importante, pues sin base no hay movimiento y es muy importante crecer de la base hacia arriba.
2) El movimiento en algunos casos toma a personas de una forma demasiado rápida (pasa a coordinación sin tener experiencia de base)
3) El militante que pasa de la etapa de permanente no hace nada porque queda muy desubicado. El movimiento va tomando en cuenta este problema.

-El militante no debe sentirse comprometido después de tomar un cargo, sino comprometerse antes de asumir responsabilidades.

-hacer que el joven se comprometa.
-no somos factor de cambio en la base, sino un factor de mantenimiento porque ha hecho cosas y no ha reflexionado mucho.

¿Qué queremos hacer para que la base funcione? Seguir a las personas para que tomen su responsabilidad y vean su papel y hacerlos crecer en responsabilidad y compromiso, y no ser paternalista. El movimiento utiliza sus medios para cambiar, pero el tema del año es dado sin tener conciencia de las inquietudes de todos los grupos o sin tener en cuenta la madurez de los grupos .

Como se puede ver fue un avance cualitativo y cuantitativo muy grande: ampliar las observaciones empíricas de un grupo con las observaciones de los demás grupos.

Pero, al mismo tiempo se introdujeron de forma más aguda elementos críticos en todos los temas (economía, cultura, etc. etc.) y surgió también el tema "movimiento" como parte integrante de esta misma realidad-. Ellos, sin lograr un análisis radical de la sociedad rural, consiguieron un grado más amplio de objetivización, de alejamiento de la misma sociedad y por esto manifestaron duras críticas a situaciones (Iglesia, políticos y movimiento) y plantearon en el tema económico una breve historia que explica la situación actual. El mismo proceso se dió con relación al equipo que hizo estadías en Argentina, que trabajo separado del equipo investigador de Uruguay.

Acerca de estas observaciones, los planteos de la educación liberadora (concientizacion) son muy claros: "Su tendencia es reflexionar sobre su 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 hombres es porque está en situación. Y será tanto más cuanto más piense críticamente su estar . Esta reflexión sobre la situacionalidad es un pensar la propia condición del existir. El resultado de la reflexión sobre la situacionalidad es una auténtica forma de comprometerse, un -engajamento-. Y es por ello que las formas puramente activistas no llegan a caracterizar propiamente un -engajamento-. Su carga -la de las formas activistas- preponderantemente emocional las coloca en una órbita de acción sectaria. Sólo hay engajamento, cuando el hombre, descubriéndose en -situación- se pregunta sobre su situacionalidad. En la medida que su situacionalidad deja de parecerle una realidad espesa que lo envuelve, alguna cosa mas o menos nublada en la que y "bajo" la que está, un callejón sin salida que lo angustia o en el que se siente abrumado y reflexionando sobre su situacionalidad, emerge de ella. Esta emersión le posibilita captar el significado de su momento. Solamente entonces será capaz de interferir en él adecuadamente.

Al -emerger- de la situacionalidad, gana de ella una visión crecientemente lúcida. Se prepara así para liberarse de las cadenas en que estaba y de las cuales apenas tenía difusa conciencia. Se capacita para insertarse en la realidad. La inserción es entonces un estado mayor que la emersión. Es la propia conciencia histórica".

6. Síntesis de la situación en Uruguay y Argentina.

Estas afirmaciones fueron comprobadas cuando la presentación final de la investigación hecha en la estadía:

a) Historia:

Nativos... colonización. La conquista fue hecha por españoles y portugueses (ayudados por la Iglesia). La inmigración europea tenía fines distintos: búsqueda de oro y la esclavitud. Los siguientes movimientos inmigratorios con objetivos de quedarse, establecerse. Comienzan las luchas internas. Oligarcas nacionalistas, producto del extranjero hacen la independencia, que fue solamente teórica, jurídica, reflejo de lo que pasaba en los otros continentes. Juego de las oligarquías internas crea el partidismo. Pasamos a Inglaterra; luego a EE.UU.. (de 30 a 45). Dependencia de EE.UU. El partidismo vino a condicionar y a garantizar la dominación económica. Golpes por luchas ideológicas, (y militares) motivadas por la industrializacion: apropiación de materia prima hace acentuar el capitalismo. Imperialismo internacional occidental. Situación economica hoy detiene: naturaleza, trabajo y capital; en manos del capital todos los medios de producción. Trabajo: mercancía que se vende para abastecer sus necesidades. Acentúa la información de clases y entre ellas surge más acentuada la dominación -minoría sobre mayoría-.

b) Político

El capitalismo necesita mantener en sus manos los medios de producción : para esto utiliza la política, para garantizar. Por esto industriales latifundistas, militares e Iglesia detentan el poder económico y político.

c) Educación

Masifica, aliena, mentaliza para mantener el sistema. Crea falsas necesidades. Esquemas importados o copiados. Tecnicos, formados por esquemas foráneos, se van al exterior a enriquecer a los grandes países (a costa del dinero del pueblo).

d) Medios de comunicación social

Sicología industrial para masificar: crea falsas necesidades y aumenta el individualismo. Tiene utilización muy amplia y es instrumento del poder político, económico.

e) Religión

Está casada con el sistema. Entró en crisis y tiene tres tipos de esfuerzos para salir: reaccionario, reformista y revolucionario. Tiene algunos esquemas nuevos no adaptados a la realidad.

f) Movimiento

Antes con inconciencia por el condicionamiento. Crisis. Se pregunta, ¿reformar? ¿cambiar? Se quiere cambiar pero con medios reformistas, no hemos inventado otros. ¿Cómo se rompe con la lucha de clases?"

El grado de "emersion" de la realidad es inmenso. Ya se manifiesta una conciencia histórica, (parte "a"), pero no sólamente histórica, como sucesión de hechos, sino historia ligada a la evolución política y económica. Más aún,

hay un esbozo de profundización en el tema económico (en a) b) y d)) y finalmente ya se comienza a enfocar la sociedad como una estructura (aunque este enfoque esté difuso).

El avance que se logró desde la primera observación (de la estadía) a esta síntesis final de la investigación, es impresionante. Este avance fue conseguido con mucha dificultad: era necesario una constante problematización de los temas planteados para que la gente caminara junta, y la mayoría de la gente conseguía no sólamente seguir la reflexion sino discutirla, pues gradualmente estaban ampliando su visión del mundo: en el movimiento de "emerger"-"insertar", problematizando, se libera, se torna sujeto de la historia. Pero un interrogante se mantenía para todos: ¿Por qué ocurren estos fenómenos?

7. La primera falla pedagógica

El equipo coordinador del SCS no sabía dónde iba a llegar el análisis de realidad. Su plan era intentar hacer un analisis crítico que no estaba anteriormente pre-fijado por el coordinador. Es decir que no se tenía un objetivo. Se analizaría al maximo que se pudiera. Al intentar hacer una experiencia nueva en el movimiento dialogaban y no dirigían .

El "por qué" de los fenómenos llevó a todos los participantes a un primer impasse. Intentando salir de la constatación pura de hechos aislados, no se había logrado explicar los fenómenos. Había elementos muy fuertes (aunque desordenados): finalmente, después de días de trabajo no se hizo un análisis crítico, que superase la constatación de hechos (ó situaciones) no se "develaba. todavía la base de los fenómenos sociales.

Pero, por limitaciones del programa del SCS, se debería pasar al análisis por países. Cada país se reunió por separado y con los elementos críticos anteriores intentarían profundizar, analizar las realidades nacionales.

Cada país analizó sus realidades, y presentó sus análisis en plenario. El equipo coordinador hizo entonces después de mucho trabajo, la siguiente síntesis:

"Con el trabajo que hemos hecho, llegamos a un análisis crítico de los países. Pero necesitamos analizar más profundamente la raíz del capitalismo y sus mecanismos nacionales e internacionales de explotación y dominación.

¿Por qué decimos explotacion? Porque el capital se apropia de todos los medios de producción. De ahí surgen las clases: alta, media y baja; en todos existe la mentalidad capitalista, aunque unos detentan el poder económico y otros no. Fundamentalmente existen dos clases: dominadores y dominados

¿Quiénes integran la clase media? Quienes tienen un pequeño capital, gozan y están satisfechos de los beneficios del sistema: las personas conformistas los profesionales, intermediarios, funcionarios públicos y sacerdotes. Ellos están sufriendo de gran movilidad, luchan para pertenecer a la clase alta y algunos caen en la clase baja. La clase media sería junto a la alta, la dominadora, pues se sirven del pobre, de la mano de obra para ganar más y además son utilizados, utilizados por la clase alta para lograr sus objetivos. Esta clase media que oprime no participa activamente de los planes de opresión (ej: gobierno y mercado), pero es instrumento de la clase opresora en los mecanismos de ésta

para lograr la opresión. En estos momentos está tendiendo a desaparecer, pero aún tiene su importancia, dentro de la sociedad. Además los gobiernos hacen que exista, pues si no se quedan sin cómplices. Hasta hace poco se confiaba en la fuerza de la clase media para el cambio. Hoy esto está en duda

Ahora veamos como funciona en la práctica el sistema capitalista, para esto debemos ver los mecanismos que utiliza.

El capitalismo busca el lucro y por eso le apropia a todos los medios de producción: naturaleza, trabajo y capital. Para mantener en sus manos los medios de producción y seguir dominando, se apropia de la política, dominando a través de una ideología que se concretiza en los partidos y las fuerzas militares. Entoncesse ve que los mismos grupos que dominan los medios de producción se apoderan de la política.

¿Qué función tienen los partidos? Sirven para concientizar en base a la ideología, mentalizar el pueblo a favor del gobierno (hacemos la salvedad de Chile, que según parece un partido hace el cambio).

Necesita tambien de los medios de comunicación: TV, Radio, Prensa, etc. Para mentalizar a favor del sistema se vale de la educación.

¿Cómo se dá la dominación a nivel internacional? Los intereses de USA y otros países occidentales están en el lucro, por lo tanto, la misma ideología que la de nuestros países. Los mecanismos de la dominación internacional son:

EE. UU. Y OTROS
Ideología del Lucro

Medios:

Económicos	Políticos	Educación	Prensa
exportación técnicas préstamos Alianza p/ el progreso	Cia Espionaje Organizaciones	Reforma Universitaria Cuerpo de paz Religión	M. C. Social Propaganda

Se llevan nuestros técnicos para EE.UU. a fin de seguirnos dominando con sus técnicas más avanzadas. Se favorecen de los problemas internos del país (ej: golpes militares) para sacar profesores y técnicos de la Universidad para los EE.UU. Financian la Universidad en las siguientes condiciones -determinado número de profesores deben ser de EE.UU. y -éstos enseñan por ejemplo ingeniería electrónica, cosa que en nuestros países no tiene porvenir por falta de elementos para el trabajo. De ahí que se vayan a EE.UU.

Intercambio de jóvenes para conocer la realidad de USA, aunque les muestran lo que quieren y conviene. Ej: un joven uruguayo se fue a USA, donde le han hecho ver que no hay problemas raciales.

Préstamos donde existen: son condicionados: Brasil pide un préstamo de 100 millones para comprar máquinas agrícolas, las condiciones son: 80 millones

gastos en USA (maq.); pagar 4% de interés, retirando en efectivo sólo 20 millones. Las consecuencias son: 1) se hace una dependencia de USA; 2) Brasil favorece el mercado, por lo tanto favorece que los grupos dominantes de USA sigan explotando a los obreros. El Brasil ayuda por lo tanto a explotar a los obreros americanos; y 3) Deuda que se aumenta con la desvalorización de la moneda lo que hace que se aumenten los impuestos internos Tiene que pedir nuevos prestamos para saldar los préstamos anteriores.

Entre los países de AL hay algunos que tienen privilegio sobre los otros puesto que tienen mayor producción y son favorecidos directamente por EUA. Pasan a ser instrumentos de dominación en América Latina.

Dentro de esta situación que hemos visto hasta ahora, ¿dónde se encuentra el movimiento? Como campesinos dominados pero conscientes que tenemos mentalidad capitalista y que estamos dentro del sistema.

¿Cuáles son los intereses comunes del proletario campesino? Que no existan clases, derrocar la clase opresora. Que los medios de producción estén en función y al servicio del hombre. Crear una nueva sociedad para los hombres. Crear una ideología opuesta a la actual. Llegar al poder político y económico porque sin esto no hay ninguna liberación (sólo reformas).

Nuestros objetivos son: construir una nueva sociedad, liberar al hombre. Para esto necesitamos una ideología que cree una mística de lucha. Además necesitamos instrumentos, medios para la acción para llegar a la toma del poder, socializar los medios de producción, creando una relación de cooperación, participación activa de todos, suprimiendo la propiedad privada y planificando. Para llegar a esto hay que tener en cuenta; -concientizar las masas oprimidas, --acción y organización para hacer frente al sistema existente".

La presentación de este "tratado" de economía política fue hecha cuidadosamente. El coordinador fue presentando los planteos nacionales y simultáneamente dibujaba en el pizarrón; esto es, recogiendo el material de trabajo presentado por cada país, fue montando, dibujando, visualizando la estructura de nuestra sociedad.

Después de días de trabajo intenso, todos respiraron aliviados, pues finalmente se había conseguido lograr un análisis crítico de la sociedad. Reducir una sociedad compleja como la nuestra, a sus dimensiones más simples y originarias; su infra-estructura económica y super-estructura ideológica, sus clases y la ideologiá.

Pero en esta presentación se dió el corte pedagógico. Para mejor entendimiento es necesario volver a la presentación del análisis crítico por cada país teniendo en cuenta dos elementos: la poca capacidad de abstracción (o de emersión como llama Paulo Freire) y ligado a esto, el problema del lenguaje.

Vamos a tomar como punto más profundo de la reflexión anterior la siguiente afirmación: "la apropiación privada de los medios de producción es la base del sistema capitalista" y la llamaremos de "afirmación 1", "los partidos y la educación están ligados a los intereses económicos": "afirmación 2", "la función de los partidos es mentalizar el pueblo a favor del gobierno": "afirmación 3".

Las afirmaciones 1, 2 y 3 son formuladas en grados distintos de profundización, y representaban planteos de países. Esto es, en el trabajo por delegaciones de países se consiguió tres grados de profundización, y en la síntesis ellos fueron agrupados en un planteo común y el más profundo fue considerado como el orientador de los demás.

Aquí se dió la primera falla pedagógica. De los 5 países participantes, sólamente uno hizo la "afirmación 1", los demás estarían ubicados entre las "afirmaciones 2 y 3". El equipo que hizo la síntesis eligió como base la "afirmación 1" y abandono o aglutinó todas las demás afirmaciones en torno de ella.

El equipo coordinador cometió dos errores pedagógicos:

a) elegir (él mismo) el tema de la discusión, la afirmación para la discusión, y
b) no problematizar la "afirmación 1" con los participantes.

Este procedimiento del equipo coordinador, obligó a los participantes a un tremendo esfuerzo de abstracción, de emersión, esfuerzo éste que no fue problematizado. Concretamente sería a nivel de nuestro movimiento: "Afirmación 3", para una persona que es nueva en el movimiento; "Afirmación 2" para un militante que ya tiene 2 años de movimiento; y "afirmación 1" para un militante con 3 ó 4 años de movimiento.

El procedimiento pedagógico (en términos de educación liberadora) más adecuado sería el de plantear la síntesis a partir de la afirmación 3, problematizando dialogando hasta llegar la afirmación 1 que es la más profunda y que explica a las demás. Como esto no fue hecho, para muchos, el cuadro (del dibujo) estaba completamente desvinculado de su "praxis", para otros fue necesario un esfuerzo muy grande de integración del cuadro y la "praxis". Para muchos, el seminario se "estaba tornando teórico", (afirmación de un participante).

Al elegir la afirmación más profunda (y por ello mismo de mayor grado de emersión), creó a los participantes una división de hombre-mundo, (que en términos de conscientización es inaceptable). La tarea del equipo coordinador sería finalmente, problematizándose con los participantes, investigar el "tema generador" (tema éste cargado de experiencia vital, de praxis significativo para todos) que al fin y al cabo ya estaba presente en las afirmaciones 1, 2 y 3.

Esta falla pedagógica no fue intencional. En el momento de hacer la síntesis estaban todos presionados por la limitación del tiempo, por la precisión de la afirmación 1 y también por una ansiedad de llegar finalmente, a la raíz de los problemas de nuestra sociedad, por un "dirigentismo".

Sin embargo, aun con todos estos problemas, el fruto de una labor común fue inmenso.

III
EL MOVIMIENTO

"Terminada la parte de un análisis de realidad se había visualizado un hecho hasta entonces no planteado. Una ideología marca toda nuestra sociedad: el lucro, el interés de pocos grupos. Al mismo tiempo se planteaba la necesidad de la creación de una nueva ideología. ¿En este contexto cual es el papel del movimiento?" (del informe de MIJARC a los movimientos nacionales).

Para que cada país hiciese una evaluación crítica del movimiento, se formularon preguntas "¿En qué medida los instrumentos de acción que utilizamos hoy en el movimiento, dentro de los aspectos de formación, coordinación y análisis de realidad, nos permiten lograr el cambio que queremos".

Aquí no se hizo síntesis. En la presentación de la evaluación crítica se manifestaron problemas comunes: "tema de año impuesto, publicaciones sin contenido, acciones aisladas y reformistas, etc. etc." En cuanto a la pedagogía planteaban "partimos de esquemas y no de la realidad, formación hecha a nivel teórico, coordinacion distanciada de la base, discontinuidad pedagógica (se hace un curso y se abandona el resultado), el ver del método no abre para un juzgar y actuar de cambio, mientras nuestros movimientos no se cuestionen la ideología (cual su interés) y su objetivo no sabemos si podremos lograr el cambio. ¿La formacion que dá el movimiento es para él mismo o para la realidad? ¿En qué condiciones puede el movimiento trabajar en organizaciones que no buscan el cambio?"

Estos problemas fueron juzgados sobre los participantes, y la plenaria fue completamente desorganizada. Se estaban discutiendo simultáneamente: problemas de estrategia y táctica en la acción; problema de ideología, sentido del movimiento (cada pais planteaba objetivos del movimiento), revolución y reforma, los proyectos de la nueva sociedad. Como fue imposible discutir todos los temas al mismo tiempo, se trabajó en grupos de 6, para intentar una aproximación a la pregunta siguiente: "¿Cuál es el lugar y misión del movimiento en la acción de liberación?".

Es importante notar que ya se había hecho otro corte en la reflexión. La primera dimensión se dió, exactamente a partir del corte anterior, en el mismo análisis de realidad. Es decir que las críticas al movimiento estaban siendo hechas en el mismo análisis de realidad: al analizar su mundo, analiza como parte del mundo el mismo movimiento. La segunda dimensión es la de que la intención del SCS, era evaluar los medios de acción del movimiento en base a una realidad. El problema real es que este corte era una consecuencia del primero: por no problematizar, por no haber caminado lentamente con todos los participantes, para que se llegase a una postura común, los participantes, que anteriormente analizaron la realidad en base a sus experiencias concretas, en base a su praxis, pasaron a analizar el movimiento como una "entidad" separada del mundo de la realidad, de la praxis. Inconcientemente, entonces comenzaron a hacer teoría o mejor a intelectualizar: definir el movimiento relacionado con otros grupos políticos (y no con el medio) preguntarse sobre el movimiento despues de la revolución (de la toma del poder). Resumiendo, se quería definir el movimiento a partir de si mismo (como entidad) cerrado sobre sí mismo, o confrontado con otra

entidad (ej un partido político) y no confrontado con su misma praxis, y con la realidad simultáneamente.

Evidentemente con un tipo de reflexión como esta, los movimientos se nos aparecen sin sentido. O si se consigue lograr un sentido para el movimiento, (en este tipo de reflexión) este sentido va a ser logrado con una dicotomía teórica, entre fe y vida, fe y compromiso, fe e ideología. Es decir, al lograr ubicar el movimiento la praxis se torna alienada. El militante actúa comprometido en el proceso de cambio, pero su pensar, su reflexionar sobre el mismo actuar se torna alienado (enajenado), y por ello mismo su acción

Débese añadir a esto un segundo problema: los participantes eran de manera general coordinadores y por esta misma función tienen mucho más contacto con el mundo, mayor contacto con estudiantes, militantes de partidos o grupos políticos. Este contacto problematiza y crea conflictos para todos: muchas veces el campesino se torna un teórico y pierde la condición de dialogar con los mismos campesinos. Y, del mismo modo asimila la reflexión de estos contactos, reflexión ésta que no es hecha a partir de la praxis y sí a partir del mismo reflexionar. Se cae entonces en un callejón sin salida: reflexionar...ad-infinitu Preguntar sobre el sentido de un movimiento de campesinos en un continente donde millones de hombres están completamente marginados, es una pregunta absurda. Pero se hacen estas preguntas...exactamente por no definir al movimiento a parti y al servicio del medio, y una coordinación como servicio al movimiento (y no como dirigentes de movimiento).

El equipo coordinador, en vista de este impasse, despues de un largo trabajo consiguió que los participantes abandonasen esta reflexión y volviesen a reflexionar sobre los instrumentos y el papel educacional del movimiento en el medio campesino, teniendo como puntos a ser considerados: concientizacion, accion revolucionaria, trascendencia del cristianismo y liberación y construcción de la nueva sociedad. El trabajo hecho en grupos (compuestos de representantes de diversos países) fue el siguiente:

"PRIMER GRUPO:

Concientización: Qué es?

Acción de toma de conciencia. Proceso que lleva al hombre a descubrirse, darse cuenta de algo, actuar sobre sus problemas. Se descubre como persona con toda su dimensión trascendental (le hace tomar conciencia de su existencia, de la vida como tal). La trascendencia parte del hombre como tal (no todos son conscientes de esta dimensión). Despertar en la forma del poder creador, descubrir su realidad dentro de la realidad que vive. Hacer cuestionar, al hombre su realidad, las causas y consecuencias y de alli parte la visión del hombre creador (que se descubre como única), que se libertará en la medida que actúa con los otros. Estámos en continuo proceso de concientización. Hay grados varios de conciencia pero ésta nunca acaba.

¿Qué hacemos?

Partiendo de la evaluación de nuestra experiencia anterior, no fue concientización lo que hicimos, pues no tuvimos en cuenta la liberación del hombre a lo sumo acercamiento. Con esquemas impuestos a la base no concientizamos: tendemos siempre a ir hacia ellos, y no hacer juntos el proceso. Vamos con espírit

salvador, paternalista y eso impide el logro del objetivo que queremos. Toda esta aparente concientización nos llevaba a participar en organismos (al servicio del sistema) o despertaba para el éxodo.

¿Cómo queremos hacerlo?

Etapas de concientización a través de Seminarios, cursos (ya existentes) que nos lleven a descubrirnos como hombres totales. Nuestro propio testimonio de compromiso, cada uno en su medio. Compromiso personal de militantes dentro de otras organizaciones en cuestionamiento constante. Desligarnos totalmente de las estructuras actuales. Búsqueda constante de nuevos medios que llevan al cambio. Cuestionar los medios que tenemos: -eliminar los que no sirven, -dinamizar los otros. Quizá suponga eliminar estructuras, conviviendo en la base en sus tareas y problemas.

SEGUNDO GRUPO:

Concientización

Cuestionamiento de por qué y para que de la persona en sí, en conjunto, y de su situación. Proceso dinámico que se realiza en la acción con un compromiso en la realidad. Este compromiso depende de los choques que uno haya vivido, de las motivaciones que tenga, de las oportunidades de reflexión sobre eso. El despertar y actuar juntos lleva al proceso de concientización. El compromiso supone: opciones y acciones creadoras; jugarnos por todo lo que queremos. Nosotros estámos"despiertos" junto con la gente; no se puede confundir "despertar" con concientizar, con concientización

¿Cómo?

El movimiento es proceso continuo que tiene motivaciones y opciones múltiples. Cuestiona y se cuestiona: problematiza el mundo en que vive y se problematiza; reflexiona y asume compromiso frente a esto; el compromiso así crece en la medida del crecimiento de la visión de realidad. En constante búsqueda, el movimiento será indefinido -trascendental- pues el hombre nunca acaba.

Para lograr estos objetivos, debemos hacer convivencia de 4 a 10 días. En esta convivencia tomaríamos contacto con los líderes naturales. Cuestionar a partir de las actitudes naturales. Campañas de educación fundamental (un mes intensivo), base de todo lo que podemos hacer a nivel de movimiento. Animación a cargo de los militantes de base; estas campañas con dos etapas: 1) ver (con todos); inquietudes, aspiraciones y necesidades: 2) juntos sacar los temas generales vividos en la realidad.

La investigación se hace en igual forma que la estadía. Sin encuestas o cuestionarios. Cuestionar no es cuestión de fotografía desde avión sino de que ellos mismos sean los investigadores que sienten, expresen. Esta investigación la realiza la comunidad (y los animadores).

Debemos partir de los medios que tenemos: criticar los problemas, creando juntos con la base (para que sean partícipes de su propia concientización). Muchas veces nos dejamos llevar por un sentimentalismo que se impone a la razón: tener claro lo que queremos. El conjunto de las actividades y organizaciones deben formar parte de una estrategia en el como hacer una mejor concientización.

TERCER GRUPO

Concientización

Darse cuenta de la realidad en lo que se vive: conocer su valor humano y entrar en crisis para ponerse en acción para transformar (proceso de libera - cion del hombre).

¿Cómo?

Orientamos la gente hacia el descubrimiento de la realidad en que vive (vivienda, trabajo). No supimos ir hasta las causas profundas, ¿Es concientizar esto?

Ahora debemos ponernos en crisis con las personas que no están conscientes de sus problemas en la base, juntos en un proceso lento que llegue a las raíces del problema. A esta toma de conciencia, responder en forma organizada". (textualmente del informe de MIJARC).

Con estas reflexiones, prácticamente se habían logrado los objetivos del SCS; el análisis de realidad y una evaluación crítica de los instrumentos del movimiento.

Los participantes continuaron cuestionando en plenaria su trabajo y uno de los participantes (que trabaja en el equipo de Paulo Freire en Chile) hizo una globalización sobre el tema de la concientización. (Las preguntas hechas des - pués de la globalización fueron incorporadas al texto, cuando su revisión para elaboración de este trabajo).

IV

EL TEMA DE LA CONCIENTIZACION

"La palabra concientización tiene varias interpretaciones. Conviene aclarar en un principio que no tenemos ninguna respuesta de carácter teórico, vivimos una experiencia constante. Es un intento conjunto de encontrar caminos, acción coherente.

1. Una aclaración conceptual

La concientización no es una nueva estrategia o teoría revolucionaria, un reemplazo de la lucha, un reemplazo del estudio y del trabajo, un reemplazo de la teoría y de la práctica, un espontaneismo. La conciencia no se regala.

La concientización nace de un análisis de la realidad, cuya columna vertebral está en los medios de producción, propiedad privada, relación de dependencia; y de una teoría de la acción. En este análisis de realidad ¿qué vemos? Una minoría, grupos dominantes que detentan los medios de producción; una mayoría dominada que vende su fuerza de trabajo. De esta relación de explotación surge el conflicto de clases en el sistema capitalista.

Surge aquí una primera interrogante. ¿Cómo pensar que un hombre pase hambre

sin saber por qué? ¿Cómo no se subleva el pueblo?

He aquí el motor de nuestra reflexión. La única manera de entender esto es mirando el cuadro de la sociedad no sólo en su "esqueleto" sino en su carne, carne y hueso.

La ideología de la clase dominante copó el pensamiento del pueblo. Siendo seres normales, actuamos con coherencia. ¿Cómo puede ser que el pueblo piense como la clase dominante? Aparentemente no puede ser. Veamos pues. Nosotros sólo podemos pensar a partir de lo que vivimos, determinados por la historia, condicionados por la educación, por los Medios de Comunicación Social que nos han impartido, Nosotros tragamos la ideología de la sociedad sin saberlo. Dominador y dominados pensamos igual.

¿Nosotros podemos crear una ideología distinta? Recordemos la expresión del Che Guevara: "Los campesinos nos miran con ojos fríos, ojos de piedra, nos miran con los ojos del dominador".

El factor fundamental que nos traba es de orden cultural: nuestra forma de pensar, sentir, actuar y expresar refleja las relaciones de explotación. Pensamos y actuamos nosotros en función de la cultura que nos impartió una determinada sociedad. La cultura es un gran horizonte que circunda toda sociedad; la llevamos dentro desde el seno de la familia.

No obstante, ante este hecho, interviene la personalidad de cada uno: nadie nace siendo hecho: surge, crea y se desarrolla en la familia,con los amigos en la escuela , el trabajo, a través de relaciones múltiples.

Para crear una ideología distinta, debemos saber claramente que tenemos el gran dilema dentro de nosotros: en cada uno está un dominador. Al querer concientizar, crear, organizar un espacio, somos rechazados por el propio medio: he aquí la raíz de tanta dificultad. En este SCS se levantó una duda: ¿el seminario fue y es factor de concientización? Nosotros hablamos mucho de concientización...¿acaso estámos concientizados?

Si, pues estuvimos 20 días vomitando al dominador que hay dentro de nosotros. Este vomitar se convierte en una lucha continua... nunca se acaba la concientización.

La realidad al cambiar, hace cambiante y continua la concientización siendo el pueblo su propio investigador: de la conciencia inmersa a la conciencia crítica (proceso que no se da espontánea ni rápidamente). No existe fin a la concientización. Es algo inacabado así como la historia que se renueva siempre.

La conciencia absoluta es Dios. Todo hombre posee en sí la trascendencia. El esfuerzo consiste en detectar los focos de la conciencia, conseguir "admirar" su mundo (yendo siempre más allá) mediante la progresiva conciencia, llegar a romper los focos y globalizar. Esta visión que va totalizando da poder el hombre.

En la religión podemos decir que el dualismo "re-vida" es una concentración de focos. Para los que piensan que el hombre es un ser acabado podrán pensar que todos estos planteos (criticar, romper focos etc) responden a un proceso anárquico, cuando de hecho responden a un dinamismo dialéctico.

2 La acción de concientización

Aquí en este SCS hicimos, sin duda una acción de concientización ¿y porqué?

a) Nos fue dada la posibilidad de mirar el cuadro (las estructuras) de nuestra sociedad con un cierto alejamiento (admirar)

b) nos fue dada la posibilidad de visualizar la realidad pero esta visualización no está acabada (relaciones de propiedad, de explotación, imperialismo, etc, etc)

Concientizar es un proceso conjunto, con el pueblo mediante el cual el pueblo (y nosotros con él) alcanzamos clara conciencia, poco a poco de la realidad vivida. Problematizando esta realidad (acción de hacer de la común realidad vivida, un problema) asumiendo en forma crítica la dominación -para transformar- por la acción y en la acción, para enfrentarla, luchar organizadamente contra los dominadores. Si no concientizamos en y por la acción, "domestica - mos" y frustramos yendo directamente al fracaso.

Dos fallas comunes en cuanto a concientizacion: 1) pensar que es un proceso espontáneo (cuando sabemos que el pueblo de por sí no puede tener conciencia de su situación ya que piensa con la cabeza del dominador); 2) pensar que se regala conciencia (es decir tentar imponer unas ideas... en lugar de comprometerse en la realidad, internándonos en ella).

Veamos un ejemplo concreto: un fundo (una hacienda), realidad cerrada sobre sí. El campesino piensa igual al patrón. Su interés es ser patrón; todo lo recibe del patrón; el pan, las fregadas, etc. Su única relación con el mundo se dá a través de los ojos del patrón quien sale de la realidad cerrada para entrar en la del mundo. Toda la vida del campesino se pasa dentro del fundo. Todo lo ve con los ojos del patrón, incluso aquel que parece querer cambio.

Figuras importantes en la pirámide de dominación: al lado del patrón, el capataz y el cura (Iglesia, templo de dominación o aún, dicho por un campesino "todo patrón que trae al cura es para miedo") ¿Qué hacer para quebrar esta unidad del fundo, replegada sobre sí (pese a que la TV y la radio comienzan a abrir el mundo cerrado, pero siempre dentro del sistema de explotación, dominación y masificación)?

Es necesario que los campesinos sean sus mismos concientizadores, descubran sus problemas. Es falso pensar que se parte dela nada; en el pueblo existe y a cierto nivel de conciencia. Ya ve algo, sueña con algo.

Tenemos tres posibilidades de llegar al fundo.

1) llegar de arriba, creando falsos problemas, manipulando a los campesinos, siendo falsos revolucionarios por querer ir a prisa. Esta primera posibilidad está condenada al fracaso...

2) llegar por abajo por espontaneidad, acompañando al proceso sin intervenir Nuevamente fracaso. Si bien los campesinos pueden llegar a mirar su realidad, no pueden admirarla, pues siguen pegados al patrón.

3) llegar a nivel de la realidad, internándonos en ella, sembrando semilla de la crítica (quizá de la destrucción, para una nueva construcción), dar la palabra al pueblo, a partir de la investigación conjunta (siendo los interesados sus propios investigadores) sobre la producción (eje del sistema), saber canalizar la palabra, dar su opinión (hay derecho a dar su opinión en la medida en que se es uno más, dentro).
Por la acción hacer que esta realidad cerrada se rompa. Luego empieza la lucha de la realidad y se exige del investigador un compromiso radical. Una concientización que no sea revolucionaria, que no comprometa radicalmente, no es concientización. O la concientización busca la liberación, o de lo contrario, busca mantener. No hay término medio. La concientización (que parte de la realidad) incluye la acción, supone la opción.

3. La Teoría de la acción

Básicamente tenemos dos tipos de acción: de dominación y de liberación.

A- Acción dominadora

En este tipo de acción tenemos un sujeto (el que ejecuta la acción) que es dominador; un objeto, sobre el cual se actúa: es dominado, sea hombre o naturaleza; un objetivo: mantener el sistema.

Siendo una relación vertical, dominadora, imposibilita la liberación. En esta relación hay un educador y un educando: el primero considera el segundo como un objeto, al cual se deben poner una serie de conocimientos (mismo que esto se haga de una manera "pedagógica", entendiendo "pedagogía", aquí, como el arte de llevar el otro donde uno quiere"). Esta relación doméstica. La liberación tiene sus instrumentos. Si ella usa los mismos instrumentos de la acción dominadora está condenada a fracasar: aquí encontramos la razón del fracaso de tantos partidos revolucionarios.

Entender esto sólo es posible para quien lo vive, lo visualiza, llega a admirar. Las clases medias del llamado Occidente industrializado (desarrollado), jamás podrán entender esto, pues se han convertido en lamentables hombres satisfechos y burros.

B- Acción liberadora

En este tipo de acción vamos a encontrar una nueva relación: la de sujeto-sujeto. No hay un objeto (hombre); el objetivo es la transformación de la naturaleza, de la realidad, extirpando la dominación, eliminando las clases: hacer una revolución.

La acción anterior del sujeto sobre el objeto desaparece pues ambos somos sujetos, tomamos iniciativas. Desaparece el objeto. Su objetivo es la transformación de la realidad por una revolución mediante la cual el hombre deja de ser objeto. Aquí no queda lugar para los "independientes","neutrales". Decirlo es manifestarse como dominador "perfumado", "disfrazado".

Sólo es posible la concientización en este esquema. Vamos al encuentro del hombre para juntos convertirnos cada vez mas en sujetos (una vez que si el está aplastado masificado -por la ideología de la clase dominante- y o

también tendo dentro de mi un dominador, que sólo puede desaparecer a través del diálogo-acción).

En un tipo de relación como éste no puede existir falsos liderazgos de "vanguardia". La única vanguardia está en la toma de iniciativa de romper la contradicción educador-educando, y en esta perspectiva asumir el riesgo del error, de comprometerse.

Aquí surge un problema: si se debe conseguir una horizontalidad, un diálogo, un crecer juntos, ¿cómo realizar una acción liberadora?

Esta es la pregunta clave que todos nos estámos planteando sin tener respuesta hecha. Todos estámos buscando. Sólo podemos encontrar respuestas aproximadas sobre la misma marcha de los acontecimientos, en los choques y los encuentros, en la misma praxis, teniendo en cuenta el hecho de que existen dos visiones de la realidad: la nuestra y la del pueblo.

C- Características de las acciones

Sólamente podemos saber si una acción es liberadora, en la misma praxis Todo movimiento que no tiene acción está destinado al fracaso pues la conciencia crece en la acción continua. Debemos centrar toda la acción en la dinámica de la realidad -es decir- no querer sustentar la acción en "hechos focos" (consecuencias). Continuamente debemos volver a la "columna vertebral", el sistema de producción, único eje contínuo de la realidad.

La continuidad de la acción no puede darse dentro del movimiento en sí, sino dentro de la realidad. Por ejemplo si en una comunidad falta la luz y el movimiento consigue hacerla poner. Su acción acaba en el mismo momento de prender la luz. Si bien se consiguió la luz, no se ha cambiado nada del sistema que aplasta el hombre. Lo repetimos, la acción debe girar en torno al sistema de producción, sustentarse en la realidad. ¿Cuál es esta realidad vivida? El hombre vive vendiendo su trabajo. Tanto más fuerte se hace la explotación, cuanto menos el campesino tiene conciencia de sí: es cuando más refleja el pensamiento del dominador. La relación del campesino con el trabajo está sentida como un sufrimiento, como una actitud de animal servil que todos los días recomienza los mismos gestos, sin saber por qué, con una visión totalmente fatalista.

El inicio de la acción es siempre una investigación realizada por los mismos interesados, en los términos de "sujeto-sujeto", llegando a descubrir lo que significa algo en su vida, trabajo, producto, bajo precio. Comienza a descubrir los mecanismos. Encuentra los temas fundamentales de la acción a emprender. ¿Pero qué acción?

Por ejemplo, evitar los intermediarios (luego de hacer caminos, formar cooperativas de venta, etc): ¿hasta qué punto estas acciones no llevan a un desarrollismo, contrarias al cambio? Si esta idea surge de la comunidad hay dos alternativas: la primera sería destruír la idea a través de constantes problematizaciones, en el corto tiempo que va desde el surgimiento de la idea hasta su concretización.

A través del diálogo, llegar al eje, a la base del sistema capitalista: la apropiación privada de los medios de producción, y con esto "admirar" que la comercialización es un fenómeno periférico, una consecuencia. (Además las cooperativas tienden a desaparecer y/o transformar los campesinos en dominadores, tipo clase media).

La segunda alternativa sería aceptar la acción (que en sí es desarrollista) como una etapa en el proceso educacional. No se trata de arrasar con todo, cuestionar por cuestionar. Aquí interviene una estrategia firme y las tácticas muy flexibles. Somos un movimiento y por lo tanto organizados. Nuestra táctica consiste en no manipular. Nos compete tomar la iniciativa pero sin anticiparnos: podremos estar un poco mas despiertos pero no hay sabiduría absoluta como tampoco ignorancia absoluta.

Muchos grupos que se dicen liberadores, al plantear un hecho como éste emplean el esquema de la dominación, esto es: a) Conquista (dirigen el pueblo hacia sus objetivos, siendo que el pueblo no participó de la elaboración de ellos); b) Manipulación (tratar el pueblo como objeto de intereses personales o del grupo); c) División (al manipular, creará inevitablemente la división) y d) Invasión cultural: esto es la imposición de un programa elaborado sin la participación de todos. Con éste esquema, están condenados al fracaso.

Nuestra acción, como liberadora, intentará: a) Colaboración; b) Organización; c) Unión; y finalmente la síntesis cultural (encuentro, a traves de la praxis (acción-reflexión) problematizada por la misma realidad) sin que esto signifique no actuar, el inmobilismo.

D- ¿Cuáles acciones?

El Problema está planteado. ¿Qué camino escoger?

a) ¿acciones rápidas que inquietan al pueblo, sin conseguir ponerlo en movimiento? La liberación en este caso es aparente, un engaño pues el pueblo no está conciente, por lo tanto no participa, no crea (y por lo tanto necesitará siempre de alguien para decir lo que se debe hacer) es manipulado, domesticado.

b) Concientización en grupos pequeños, sumamente móviles que trabajan con todos, en áreas prioritarias, dentro de un esquema global con una organización eficiente, permitiendo la relación solidaria, lentamente.

En Viet Nam fue un proceso de 30 años, iniciado por 20 personas, yendo de lugar en lugar, trabajando de persona a persona, de hombre a hombre, mujer a mujer, niño a niño. Hoy después de este largo proceso, tienen 200.000 personas imbatibles.

¿Cuál de estos caminos escogeremos?

El seminario comienza ahora. No veamos con desconfianza el futuro. Si motivados por los planteamientos que nos hemos hecho aquí, nos volvemos a plantear en nuestra realidad de base, si aceptamos "perdernos en el mundo", la fecundidad será inmensa.

No tengamos miedo de ser libres, ni de cuestionarnos continuamente, no creamos que eso sea infelicidad.

No tengamos miedo a las preguntas ni al cambio".

V

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Después de plantearnos la experiencia del Seminario del Cono Sur, nos gustaría hacer una evaluación del mismo.

A- ¿Experiencia válida?

Al terminar el SCS todos nos preguntábamos sobre la validez del Seminario. Las opiniones eran controvertidas. Meses después de su realización, ya es posible intentar responder esta pregunta, a partir de la actual situación de los participantes, su manera de trabajar, de vivir el movimiento.

La reacción inmediata fue de una radicalización muy fuerte, cuestionar todo: movimiento, trabajo, instrumental, pedagogía y el mismo cristianismo. Al volver del seminario radicalizarán mucho: choques, conflictos y críticas muy fuertes.

Ahora, los participantes, después de reflexionar más, comienzan en realidad a vivir la experiencia liberadora.

Anteriormente planteamos dos cortes en la reflexión (uno en el análisis de realidad y el otro al entrar en el tema del movimiento): fueran superadas (o están en fase de superación). Interesante notar que aquellos participantes que hicieron los planteos -en todo el SCS- a partir de su experiencia vital, a partir de su praxis, son los que están consiguiendo "producir" más, crear más, en el trabajo del movimiento. Pero, en general todo están procurando crear: algunos deshicieron sus planes de trabajo (pues sería invasión cultural); otros, intentan adentro del mismo plan de trabajo continuar las experiencias del Cono Sur.

Así es que en los encuentros y seminarios ya realizados, ellos mismos repiten el trabajo del SCS, sin hacer los cortes, esto es superando, re-creando experiencias.

Se puede decir entonces que fue lograda una experiencia de educación liberadora, pues su objetivo fue logrado: la creación.

B- Una auto-crítica

Básicamente podría decir que la auto-crítica de mi participación fue hecha en la elaboración de este documento. Para ello, tuve que revisar mi participación, mis concepciones educacionales. Esta crítica, esta revisión también

me ayudó a una superación.

En el SCS, estuve durante varios días sin participar activamente. Sólamente después de ubicar más, comencé a aportar.

Algunos aportes fueron válidos (ordenación de datos, su sistematización), otros "insinuantes", esto es: al aportar algún dato o hacer alguna problematización, ya insinuaba una respuesta; con todo, mi falla más grande, fue sin duda la prisa en el salto, en el primer corte pedagógico: acostumbrado (y condicionado) por mi experiencia universitaria, creía que el salto podría ser dado con facilidad, y me equivoqué.

Por otro lado, el equipo coordinador hacia su primera experiencia en esta línea, y tampoco percibió el corte en la reflexión, que obligó a los participantes a un esfuerzo intelectual muy grande (que continúa hasta hoy).

Personalmente, podría decir que aprendí bastante. Muchos de los problemas que el movimiento de JAC vive, son problemas también para nosotros JECs y JUCs. Al intentar superar sus contradicciones presentarán una experiencia nueva (con sus fallas y valores) que creo puede aportar mucho a todos los militantes y al movimiento en general.

Para finalizar, me gustaría de asumir como mías las reflexiones de Paulo Freire cuando plantea algunas consideraciones críticas en torno del acto de estudiar:

1) es imposible un estudio serio, si el que lo hace se pone frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor. Un estudio serio implica no sólamente una penetracion crítica en su contenido básico, sino, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda, una sensibilidad aguda, con las cuales quien estudia percibe las relaciones entre el contenido del texto, la forma de expresarlo, y las preocupaciones intelectuales del autor.

2) el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo; los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo; expresan este enfrentamiento.

3) el acto de estudiar es un quehacer humilde: el que estudia verdaderamente, no queda aplastado ni inferiorizado si encuentra dificultades de penetrar en significaciones profundas de un texto leído. El verdadero hombre de estudios es el que sabe que sabe poco, puesto que encontrándose en este estado, puede preguntar y preguntando, saber más.

4) estudiar es comprender y criticar lo leído: no se mide el estudio por el número de páginas leídas en una noche, sino por los núcleos captados, comprendidos, asumidos por quien estudia. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de recrearlas y crearlas.

5) estudiar es asmir una misteriosa relación dialógica (de diálogo) con el autor del texto, cuyo mediador no es el texto considerado formalmente, sino el tema o los temas en él tratados. Conduce el lector a un

permanente "preguntar" al autor la razón de sus afirmaciones. Estas preguntas conducen al lector a la búsqueda curiosa y recreadora de las probables respuestas que están contenidas en el texto.

6) el acto de estudiar, que es una reflexión crítica, exige del propio sujeto una reflexión previa, la que debe ser hecha sobre el propio acto de estudiar: ¿por qué estudiar? ¿para que estudiar?, ¿qué es estudiar?.

CENTRO INTERAMERICANO DE DESARROLLO RURAL Y REFORMA AGRARIA

Mimeografiado

MATERIAL DIDACTICO
No. 140

ALGUNOS CONCEPTOS BASICOS SOBRE ASISTENCIA TECNICA

Por:
Julio López M.
Odilio Friedrich

Bogotá, Abril 1970

Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Téc-
a de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia
a el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bo-
á, Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano
la Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto
adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publica-
[redacted] Bogotá, Colombia

I N D I C E

1. Antecedentes Generales.

Aunque en Chile ya no existe un sistema de extensión de tipo clásico, la metodología utilizada sigue siendo la basada en el concepto de "transmitir" a la gente los conocimientos elaborados en las Estaciones Experimentales, Institutos de Investigación, laboratorios, etc. para que sean adoptados.

En la práctica se hace el reconocimiento de la situación a diagnóstico, se detectan problemas, se est blecen objetivos y se buscan soluciones para resolver los problemas y alcanzar los objetivos.

Todo esto lo hace el técnico, con muy poca o ninguna participación de los interesados. Una vez elaborado el programa, las soluciones tienen que ser difundidas. Para tal es necesario buscar la clientela que deberá recibirlas. En general se buscan los agriculturoes que prestan las mejores condiciones (situación económica, recursos, conocimientos, actitud favorable, etc.). Sin embargo como estos no han participado en la elaboración del programa, hay que persuadirlos para que lo acepten, hay que "venderles la idea". Lo más lógico, dentro de esta postura, sería quizás imponer a todos el cambio pretendido. Como la imposición no le gusta a nadie, se siguen otros caminos como el de persuasión, del convencimiento y otros similares que conducen al mismo objetivo. Se usan las técnicas de publicidad adaptadas a la comunicación agrícola, o sea, los métodos de comunicación están profundamente afectados por los conceptos que informan la publicidad y la propaganda. Aunque en forma sutil se verifica la imposición. Claro que se dice que el productor es libre para aceptar o no la idea, sin embargo, de hecho, en la mayoría de las veces la acepta bajo una tremenda presión psicológica o de otro orden.

Las charlas en general se limitan a un monólogo del técnico frente a un grupo de productores. Las ayudas visuales o audiovisuales sirven, no para problematizar la realidad, sino para que las soluciones llevadas por el

técnico sean mejor "grabadas en la mente" de los campesinos. La idea "entra" más fácilmente por la vista.

Con esta concepción, es lógico que, el mensaje lo tenga el técnico, bien elaborado, bien embalado, compacto, adecuado al nivel cultural, a las necesidades y deseos de la gente. No se pretende proponer una nueva idea y discutirla, sino que, como el técnico tiene el mensaje correcto, el otro no tendrá más remedio que aceptarlo en nombre de la ciencia.

Podríamos analizar todos los métodos y medios que están en uso en Chile, pero nos llevaría mucho tiempo y llegaríamos a conclusiones similares. Deseamos sin embargo, aclarar que pensamos que el defecto no está en el método mismo. Intrínsecamente ningún método o medio de enseñanza es malo. El objetivo para el cual fue concebido y el modo como es practicado son los aspectos criticables. Y sólo son criticables frente a otra concepción de la educación: la educación humanista. Entendemos que la metodología actualmente en uso no es humanizadora de la persona, no promueve el hombre, no desarrolla su capacidad de razonar y crear. Hace del hombre un mejor instrumento para la producción, transformándolo en cosa, en objeto de la acción técnica.

Persiguiendo el desarrollo del agro se actúa <u>sobre</u> él, no <u>con</u> él. Para provocar los "cambios deseables" desde este punto de vista, se seleccionan los metodos que han demostrado ser más eficaces en cuanto al número de adopciones. Se recomienda repetir el mismo mensaje, por diferentes métodos y medios para impactar o influenciar el productor de distintas maneras. Se construye un sistema de motivación basado en los valores del técnico muchas veces tradicionales, procurando justificar ante el productor la validez de la práctica. Se apela a los sentimientos y a la razón, se le inculcan las ideas en nombre de la ciencia, de la verdad, o hasta de ciertos mitos en los cuales cree el

productor.

Por nuestra parte lo que pretendemos es llegar a elaborar un marco teórico mínimo, a partir del cual todos puedan seguir creando tanto el técnico como el productor. A partir de una concepción humanista de la educación pensamos que toda la metodología tradicional deberá sufrir una adecuación y probablemente se crearán instrumentos nuevos.

2. Hacia una nueva Metodología

a) El cambio tecnológico como parte del cambio global

El proceso de reforma agraria en marcha está destinado a provocar, en el campo, los cambios estructurales que la agricultura necesita.

El cambio estructural implica, además del cambio en la tenencia de la tierra, otras dimensiones que son paralelas o que de él se derivan. Se desencadenan transformaciones en el suministro de insumos, en los sistemas de comercialización, en la política de crédito y la asistencia técnica. En resumen hay que reorientar la prestación de esos servicios y de todos los demás ante la nueva realidad, a fín de dinamizar el cambio iniciado y provocar el desarrollo real del sector rural.

La asistencia técnica, practicada en los moldes clásicos o tradicionales sólo pretendía la simple innovación tecnológica en las actividades agropecuarias, moviéndose dentro de un sistema ya establecido al cual no se criticaba y más bien se procuraba fortalecer para proporcionarle todavía mayor eficiencia. Sin embargo, en este momento histórico de Chile el sistema actual está en tela de juicio y se lo busca cambiar. El capacitador técnico ya no es un mero agente de cambio tecnológico sino que se incorpora a una tarea más amplia que es la de ubicar el cambio tecnológico dentro de contexto de cambio global.

Para que la capacitación técnica pueda ser realmente un medio de promoción del desarrollo del país, es imprescindible que se busque, rápidamente, un sistema adecuado a las exigencias que se están generando y que siguen en aumento a medida que el campesinado va tomando conciencia de su verdadero papel en el desarrollo. Es preciso que la asistencia técnica contribuya, dentro de sus posibilidades, a la creación de esa conciencia, paralelamente a la incorporación de mejores métodos de practicar la agricultura.

b) La capacitación técnica como proceso educacional

El aporte real de la capacitación técnica parece lograrse cuando, a través de la técnica, se está a la vez educando. Es por esta razón que la incorporacion de la tecnología no puede ser un acto mecánico, sino que, se debe producir mediante un proceso educacional. Si se pretende que el campesino tome conciencia y se comprometa con su papel en el desarrollo hay que situarlo como protagonista, como actor en esta tarea y no como mero espectador.

El campesino, al igual que el técnico, deben ser sujetos de la acción en contraposición a ciertas posturas en donde solo el segundo es sujeto y el otro es objeto de la acción de éste. Técnico y campesino son agentes del cambio; ambos piensan y analizan una realidad y actúan sobre élla (el objeto) para transformarla.

Si estamos de acuerdo con estos planteamientos, no nos cabe otra alternativa, que practicar una capacitación técnica que sea coherente con los mismos. Una capacitación que sea educacional, que cree y desarrolle la conciencia del campesino frente a la nueva realidad que se está induciendo a través de la política agraria del Gobierno.

La educación verdadera libera al hombre. Lo capacita para actuar, tomar decisiones y adoptar una conducta crítica frente al mundo circundante,

lo que se traduce en un compromiso para una acción transformadora de su realidad actual. Lo capacita para entender sus relaciones con los demás hombres, también sujetos como él, en la tarea de construír un sistema de relaciones más a la medida del hombre.

Para obviar el antagonismo educador-educando y llegar realmente a practicar una educación en la que ambos son educadores y ambos son educandos, en que ambos son sujetos y ambos son agentes de cambios, porque ambos son hombres, o buscan serlo, es necesario encontrar una filosofía educacional que consulte todos esos aspectos.

Tendrá que ser una filosofía humanista de educación. Humanizadora en todas sus dimensiones; que haga más hombre al educador y al educando.

Volviendo a lo concreto de la Capacitación técnica y pensándola con este concepto de educación, no justificaremos la imposición o la inculcación de la técnica. No podemos estar en la actitud de "vender ideas" o de simples transmisores del conocimiento u otras similares, basadas en el concepto tradicional de Asistencia Técnica, sino que por el contrario, técnico y campesinos tendrán que establecer una comunicación plena. Comunicación de igual a igual, respetuosa, sincera y humilde. No la "comunicación"de Emisor a Receptor, con mensajes pre-fabricados en la "fuente" y transmitidos al "destino", de sujeto a objeto. El objeto deberá ser la técnica agrícola, el cultivo o una de sus prácticas. Será el ganado o su manejo, será la sala de ordeña, la alimentación artificial de terneros, el apotreramiento, el suelo y su preparación o conservación. Será la comercialización de los productos, será el mercado o el transporte, será la organización de la comunidad agrícola, y otras tantas dimensiones que serán puestas en discusión, bajo el análisis crítico del técnico y de los campesinos.

c) Percepción, cultura y teoría de la acción

Técnicos y campesinos mediatizados por una realidad concreta, como objeto del análisis en conjunto, derivarán un conocimiento nuevo. Este conocimiento es el fruto de la síntesis que se produce entre la percepción, el conocimiento y la experiencia de ambos. La percepción del técnico es, en más alto grado, de tipo científico. La del campesino será probablemente más de tipo pragmático, empírico y podrá estar fuertemente afectada por una mentalidad ingenua o mágica, o sea, su práctica es mecánica o la resultante de una teoria equivocada, pudiendo atribuír ciertos hechos a razones irreales o no científicas.

Es por éso que el técnico tiene que conocer el por qué el campesino actúa de esa o aquella forma. Tiene que saber cómo piensa o cómo percibe el campesino su realidad objetiva, pues su acción es el reflejo directo de esa percepción. En otras palabras, con su percepción construye su teoría de acción y el hombre siempre actúa de acuerdo a su teoría de acción. O sea, toda acción humana está informada por una teoría. Esta puede haber sido transmitida por sus antecesores o ser el fruto de sus experiencias previas.

Hay en el campo muchos refranes y muchos dichos, que son la expresión de sus creencias. Numerosas veces encontramos toda una gama de esas creencias y tradiciones, incluso religiosas, determinando la manera de realizar la actividad agrícola. Se recurre a Dios a los Santos o al Cura para resolver problemas concretos de la producción agrícola.

Hay, por otra parte, muchos tabúes que son también creencias, que, comollas anteriores, no tienen ninguna base científica pero que se aceptan tácitamente sin crítica; todo éso hace parte del acervo cultural de las comunidades campesinas. Con esta cultura interpretan su realidad y actúan sobre

ella. A veces simplemente no actúan, no hacen nada para resolver una situación , que, incluso les significa un problema, por cuanto creen que no está en sus manos resolverlo, pues, esa es la voluntad de Dios o de un ser sobrenatural. Actuar en contra de estas disposiciones superiores serían, en su - percepción, severamente sancionado por dicha autoridad. Es el sentimiento de dependencia, de sumisión a lo sobrenatural, que fácilmente cae en el fatalismo. Esas situaciones pueden perfectamente explicar la inercia, coherente con una teoría de acción generada a base de ello, que es la teoría de la no acción.

Parece evidente que para lograr cambiar la acción, de la persona habrá que producir primero un cambio en su teoría de acción. Se generará una nueva teoría y ésta, una nueva acción coherente a ella, lo que implica pasar por una etapa de crítica hacia lo anterior y de toma de conciencia.

Si buscamos el cambio en la misma acción, pretendiendo substituírla por otra, cuando lo logramos, probablemente la nueva acción será acrítica o sea, sin ninguna reflexión. Será una substitución mecánica lo que no tiene - ningún efecto educativo. Mediante la repetición de un acto mecánico, cuando los resultados de la acción son exitosos, o en otras palabras, cuando la -- "recompensa" por la acción es satisfactoria, se podrá crear un hábito. Si - éste hábito no se basa en una nueva teoría de acción asimilada críticamente, estará contestando al esquema Estímulo-Respuesta. La relación estímulo-respuesta es propia de los animales que a través de ella se adiestran. Y jamás se educan los animales. Los hombres sí, no hay que adiestrarlos, por cuanto tienen la capacidad de pensar. Reflexionan, tienen la facultad de pensar su pasado, analizar su acción presente y proyectar su futuro. Los animales simplemente están en el mundo que los condiciona. Se adaptan al medio.

d) El hombre como transformador de la naturaleza y creador de cultura.

El hombre está en el mundo pero, también con el mundo. No es su vocación adaptarse a él sino que transformarlo. De hecho el hombre ha transformado la naturaleza, a través de las generaciones. Con su inteligencia fue -- creando sus instrumentos de defensa en la lucha contra los animales y los -- otros hombres. A base de una evolución en la capacidad de pensar y frente a desafíos cada vez más intensos, el hombre ha respondido con su acción y su - reflexión; ha creado su sistema de vida en común. Aprendió a comunicarse entre sí; construyó su ruta y estableció un sistema de estructura o de poder - para su vida en sociedad; un sistema de organización comunitaria que atendía a sus necesidades, etc.

La cultura es exactamente, todo lo que el hombre ha creado, todo lo que no es naturaleza. Cada grupo humano es creado por esencia y por consi-- guiente tiene su cultura. Esto implica que las culturas sean distintas las unas de las otras, de acuerdo a los medios diferentes, el estado de civilización en que se encuentran los pueblos y los desafíos concretos a los que han tenido que responder. Si la cultura fué creada por el hombre, éste la puede cambiar y recrear, así como crear y recrear, nuevas situaciones a partir de lo ya existente.

e) La Comunicación, el Diálogo y la Problematización.

La asistencia técnica es un quehacer humano a través del cual se pretende incorporar los avances tecnológicos, derivados de la investigación -- científica, al productor, para que éste pueda actuar más eficazmente sobre la naturaleza y mejorar el sistema de producción agropecuaria en beneficio del desarrollo económico y social de toda la comunidad.

Partimos de la concepción que el hombre es el valor más importante en el proceso de desarrollo. En consecuencia, también lo es del desarrollo agrícola, que no se hace por los técnicos sino por los productores asesorados por esos. Técnicos y campesinos tienen su cultura; cada cual interpreta la realidad con todo su bagaje cultural; en otras palabras, frente a una misma realidad objetiva tanto el técnico como el campesino la analizan con esquemas de pensamiento quizás diferentes. El primero la percibe y la interpreta con sus esquemas predominantemente científicos, y con una escala de valores propios a su cultura. El campesino la percibirá o interpretará con sus esquemas eminentemente prácticos, basado en su acción empírica, la cual, en muchos casos, no tiene suficiente base científica. Como ya se dijo, su teoría de acción, puede estar equivocada, sin embargo, su acción sigue siendo lógica.

Si así es, el técnico no puede colaborar eficazmente con los productores mediante la simple "entrega" de nuevas prácticas agropecuarias con la intención de reemplazar, mecánicamente, la práctica rutinaria o habitual por otra mejorada o diferente.

Para que la adopción de una nueva práctica se haga en forma consciente, tiene que ser el fruto de un cambio en la mentalidad, o sea, en la manera como percibe el campesino su realidad. El cambio tecnológico tiene qué derivarse de una nueva teoría de acción. Por tanto, el cambio tecnológico es también un cambio cultural, pues es en el fondo la cultura que determina la acción y ésta, a su vez, puede determinar o cambiar las formas culturales.

Una vez convencidos de esta realidad, no cabe otra postura que la de ubicar la capacitación técnica dentro de esos conceptos y cambiar también nuestra percepción. Hay que conocer cómo piensa, siente y actúa el campesino y partir, exactamente de allí. Sin embargo para esto es imprescindible actuar

en comunicación con él. Es a través de la comunicación que las mentes del -- técnico y del campesino se ponen en contacto. La comunicación produce la interacción entre las personas, como única manera de desarrollar el entendimiento, el conocimiento mutuo, así como del objeto que se pretende estudiar y analizar en conjunto. El campesino creará un nuevo conocimiento en la medida de que el técnico lo recree con él y no se lo done como un hecho acabado, como una receta o la última palabra en el tema.

Esta capacitación en verdad no se logra, ni con la transmisión, ni - con la entrega, ni con la propaganda y tampoco con la persuación, sino que a través de la comunicación.

En la actividad de capacitación técnica se verifica el enfrentamiento de dos mundos: el de la investigación y conocimiento científico y el de la experiencia práctica. Por tanto para producir la incorporación tecnológica es - necesario que ambos mundos entren en comunicación. La ciencia sólo tiene valor pleno cuando se pone al alcance del hombre en su actividad. Sin embargo para hacer factible su aplicación hay que adecuarla a las situaciones prácticas de solución de los problemas. La aplicación la tiene que hacer el productor, por tanto, para que se pueda operacionalizar al máximo las innovaciones científicas es necesario encarar por lo menos dos dimensiones del proceso: a) el técnico tiene que simplificar y adecuar al máximo el concepto científico, por lo menos en la etapa inicial y b) el productor tiene que capacitarse para la captación y entendimiento de los aspectos científicos.

Tanto la primera como la segunda tarea no se pueden dar independientemente, en forma acabada. Sólo se concretizan cuando el técnico y el productor se comunican entre sí, mediatizados por una realidad concreta que analicen en conjunto con vistas a su transformación.

La comunicación es una relación que se establece entre sujetos, que buscan juntos una verdad. Cuando uno de los polos de la comunicación es el sujeto que considera al otro como objeto, destino o receptor de su mensaje o de su verdad, se podrá llegar a un sistema de emisión de comunicados, ejemplo de lo que ocurre con las técnicas de publicidad o propaganda. Pero positivamente no se puede calificar de comunicación.

Las "técnicas" para la comunicación verdadera parecen que son el diálogo y la problematización. En el diálogo se enfrentan dos o más personas, como sujetos, frente a un objeto que se quiere conocer, analizar o estudiar. Cuando hay diálogo exiten ambos polos en comunicación, como aportadores, en la búsqueda de la verdad. Así se conocerá lo que realmente piensa uno y otro. Cada cual expresa sus puntos de vista y pone en evidencia su teoría de acción, así como su percepción de la situación.

Estrechamente vinculado al diálogo está la problematización de la realidad objetiva, de la situación concreta. Pensamos que es ahí donde el técnico, como educador, tendrá un aporte quizás el más positivo. Es a través de la problematización que realmente se activa y dinamiza el diálogo. Quizás se podría decir que la problematización es la dimensión propiamente pedagógica de la educación dialógica. Es el medio por el cual el educador, el técnico, hace su aporte sin imponerle nada al educando, sino que éste lo capta críticamente.

La captación e incorporación del aporte técnico por parte del campesino y del aporte de la experiencia vivencial de éste por el técnico, se logra únicamente con una pedagogía dialógica y problematizadora.

Mediante la práctica del diálogo frente a una situación concreta, frente a hechos reales, se podrá ir profundizando en su conocimiento. Técnicos y

campesinos buscan juntos el significado verdadero que tiene el objeto en sí mismo y su relación dentro del contexto general. Intentarán juntos un proceso de conocimiento o de aprendizaje. En general ambos tienen ya una opinión sobre el asunto al cuál están relacionados en comunicación. Puede ocurrir, sin embargo, que el campesino no tenga siquiera una opinión porque no se da cuenta del hecho o de la realidad, como un problema.

La primera etapa será pues la de problematizar su realidad, los datos empíricos u otros objetos que la expresan, para llegar a promover ese "darse cuenta" del problema, o sea, lograr que forme una opinión sobre él. Esta etapa constituirá un conocimiento superficial o sensible del problema la que irá derivando posteriormente en un conocimiento más acabado, de la razón o causa del problema, para finalmente, percibir la esencia misma del problema u objeto que se quiere conocer.

El rol del técnico, quien supone conocer la esencia del problema, será de ir provocando este proceso con el campesino y no de dar el salto directo transmitiéndole "su" verdad.

En el diálogo problematizador encontramos, en cierto modo, la herramienta con la cual operar. Problematizando la realidad en que se encuentra el campesino (en el cultivo o crianza, en los medios de producción y comercialización, etc.) con preguntas sobre los porqués, se lograrán interpretaciones y opiniones. Esas se devuelven al grupo para que también las piensen, reflexionen sobre ellas y expresen su punto de vista. A todo esto el técnico aporta, por obligación, su pensamiento, su percepción científica, también en forma crítica, no como la última palabra. El análisis de todo este conjunto producirá, probablemente una nueva percepción. Una situación que al inicio no se constituía siquiera en algo "sentido", podrá pasar a la etapa del "darse cuenta" y hasta transformarse en un problema.

Naturalmente el diálogo no podría parar ahí. Siguiendo, se llegaría a encontrar, por lo menos alguna, si no todas, las razones del problema.

Una vez que se logre que el campesino se de cuenta de su realidad, captando que en ella hay problemas y que estos se pueden resolver, es bien probable que dichos problemas pasen a constituírse para él, en un desafío. Como el hombre actúa, siempre que se siente desafiado, se puede predecir -- que responderá con un proyecto de acción, o sea un compromiso para solucionar los problemas y cambiar así la situación. No pretendemos significar que el compromiso para la acción se traducirá siempre en acción. Sin embargo es el primer paso concreto.

La concretización del compromiso de acción dependerá de varios factores que, a lo mejor no se han podido considerar en las primeras etapas del - proceso. En otras palabras, la conciencia de la realidad y el consecuente -- compromiso de actuar sobre ella no asegura, todavía, la acción misma. De --- otra parte, la tecnológía es sólo una de las herramientas que se está colocando al alcance del campesino, a través de un servicio especializado como el SAG. Positivamente no será el único factor que provoca el desarrollo agropecuario. Sería ingenuo pensar que mediante el diálogo y la problematización bien realizados y comprometidos con los campesinos, se puede limitar su toma de conciencia puramente en torno a la tecnología.

Se irá mucho más allá. Y se llegará a visualizar una realidad global con sus limitantes. Esto implicará aspiraciones y demandas en otros campos. Algunos podrán ser cubiertos por el Servicio, otros cabrán a otras organizaciones contemplar en sus funciones y programas. Esto ocurre exactamente por que no hay ningún problema aislado. Todos tienen vinculación con otros dentro de una realidad mayor. Y el diálogo problematizador contribuirá para el análisis crítico de cada problema y también de sus relaciones con otros aspectos

de la realidad global con sus limitantes. Esto implicará aspiraciones y demandas en otros campos. Algunos podrán ser cubiertos por el Servicio, otros cobran a otras organizaciones contemplar en sus funciones y programas. Esto ocurre exactamente porque no hay ningún problema aislado. Todos tienen vinculación con otros dentro de una realidad mayor. Y el diálogo problematizador contribuirá para el análisis crítico de cada problema y también de sus relaciones con otros aspectos de la realidad global. Una innovación tecnológica trastocará fatalmente otras dimensiones y provocara ajustes tanto en la situación física del predio, en algunos aspectos empresariales, etc. así como en la misma cultura del campesino.

Se estan buscando métodos y medios que conduzcan a una real comunicación entre el técnico (investigación y conocimientos científicos) y el productor (experiencia práctica). Métodos que permitan que técnicos y productor ropongan objetivos, contenidos y actividaes; aporten cada cual sus experiencias y conocimientos los cuales se sinteticen en nuevos conceptos, asimilándose crítica y creativamente por ambos. Métodos de comunicacion que desarrollen la capacidad de razonar, que desafíen a sus protagonistas frente a una realidad y los comprometan a actuar para cambiarla. Se buscan métodos que sean educativos por excelencia y por eso promotores y liberadores del hombre.