Centro
de Referência
Paulo Freire

Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire

acervo.paulofreire.org

InstitutoPauloFreire

lectura crítica de paulo freire

compilador: **carlos alberto torres novoa**

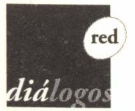
sendas y travesías del pensamiento 3

Querida Sonia:
Escribí la mera introducción
a este libro, publicado hace
30 años, luego de un
batepapo organizado por el
en el IPF- São Paulo,
en Diciembre 14, 2005.
Fue un encuentro de enorme
amorosidad que aún lo
recuerdo. Y al cual luego
nombre en la mera
introducción. Hoy te ofrezco
este libro con el cariño y
la admiración de siempre.

Barcelona, Abril 4, 2006

lectura crítica de paulo freire

Materiales para una crítica de la pedagogía problematizadora de paulo freire



[Edicions del CR^{e}C)

Lectura crítica de Paulo Freire

Materiales para una crítica de la pedagogía problematizadora de paulo freire

carlos a. torres novoa (compilador)

denes EDITORIAL

red diálogos

Instituto Paulo Freire

[Edicions del CR^{e}C]

Edición original: Paulo Freire en América Latina (México, 1980)
Editor: Pep Aparicio Guadas
Coordinación: Paqui Borox López
Diseño: gap
© Institut Paulo Freire de España y Crec, 2006
C/ Noguera, 10 · 46800 Xàtiva
www.institutpaulofreire.org
ISBN: 84-934585-3-8
Dipòsit Legal: V-658-2006
Imprimeix: Matéu Impressors, S.L.
Ctra. de Simat. Pol. Ind. «Pla de la Mesquita» nau H • 46800 Xàtiva

Índice

Prólogo. El camino de las palabras 9
Emilio Lucio-Villegas Ramos y Pep Aparicio Guadas

Lectura Crítica de Paulo Freire en América Latina: Pasado y Presente 19
Carlos Alberto Torres

Introducción. Conciencia e ideología: introducción al pensamiento de Paulo Freire 41
I. La creciente importancia de Paulo Freire en América Latina 41
II. Un intento de biografía intelectual de Paulo Freire 44
III. La dimensión teórica en Paulo Freire 51
IV. Las raíces cristianas de Paulo Freire 61
V. Presentación de este libro 65

Parte I: las raíces teóricas 69
Nota del compilador 69
Paulo Freire y su obra 70
Paulo Freire y el pensamiento existencial 75
Freire: Descorrer el velo 83
Freire visto desde un ángulo fenomenológico 91

Parte II: apuntes metodológicos para una práctica dialéctica de la alfabetización problematizadora. 105
Nota del compilador 105
Notas para la aplicación del método psicosocial de educación de adultos de Paulo Freire 105
I. Punto de partida 105
II. Alfabetización de adultos por el método psicosocial 112
Aspectos técnico-metodológicos de una alfabetización problematizadora 123
Apuntes Metodológicos sobre alfabetización de adultos según el método psicosocial de Paulo Freire 135

Dialéctica y libertad : dos dimensiones de la investigación temática. Desarrollo del proyecto 141 145

Parte III: La concientización ¿fenómeno subjetivo del proceso revolucionario? Aportes para una discusión sore Paulo Freire

Nota del compilador 151
La concientización : fenómeno subjetivo del proceso revolucionario 151
Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas 156
El método de concientización de Paulo Freire 170
Crónica de una discusión latinoamericana sobre la educación liberadora 177

Prólogo. El camino de las palabras

Emilio Lucio-Villegas Ramos
Pep Aparicio Guadas
Instituto Paulo Freire de España

"Y si la encuentras pobre, no creas que Ítaca te ha engañado.
Sabio como te ha hecho, tan pleno de experiencia,
habrás entendido lo que significan las Ítacas."
Constantin Kavafis, Ítaca

"En el camino toda yo he pasado a ser el observador y éste ha dejado de observar. Toda yo está aquí, en el camino. La atención del observador se ha vuelto atención pura. No hay yo, no hay objeto de observación. Lo que hay es camino."
Chantal Maillard. Diarios indios

Un camino, cualquier camino, no sólo se hace al andar, rememorando a otro poeta, sino también construye el viaje que supone todo camino, un ir y venir preñado de palabras y gestos, de paisajes y figuras y, por supuesto, ligero de equipaje; siempre a las afueras del camino, unas veces fronterizas –entre vecinas y marginales las más de las veces, entre próximas y plenas las otras– y en otras ocasiones un poco ocultas por la espesura del bosque que casi no deja claros que proporcionen el *entre* que el camino es y, sobre todo, las sombras que la luz deja caer sobre el plano de inmanencia, en este caso de las palabras siempre dichas y ahora redichas, y además, contextualizadas por un ensayista y escritor, Carlos Alberto Torres, en un proceso de lectura –y escritura– crítica de otro investigador y maestro, el *sensei* Paulo Freire que en este libro que ahora editamos vuelven a cobrar vida, es decir, luces y sombras descifradas, analizadas… Dos mundos separados que son conducidos a la claridad de la conciencia y que necesitan de la complicidad y de la complejidad de tú, lectora y lector, para a la vez devenir, poéticamente, práctica y experiencia educativa, y por ende, política y ética, actuales. Éste es un libro que narra –y cómo Virginia Ferrer nos indica "*da conocimiento (… por qué) narrar proviene 'narus', el que es experto, el que tiene experiencia…*"[1]– desde la experiencia

[1] Ferrer, Virginia Déjame que te cuente. Barcelona: Laertes, 1995

y desde la sabiduría, un viaje, y también puede convertirse en el inicio de otros viajes, a veces geográficos –toda América Latina atravesada discontinuamente y revisitada–, otras biográfico –como el propio Carlos nos señala en su introducción que lo sitúa en la contemporaneidad–, siempre genealógico –el amor, el saber y la potencia puestos en escena ahora por Freire, ahora por Torres, ahora por el corazón y las entrañas que discurren entre los dos, y también, entre nosotras las personas que ahora leemos el libro; un viaje, unas personas viajeras que saben mirar, que se detienen…, yendo hacia fuera en un movimiento fluyente pero enraizado, siendo otro u otra, en ese ir hacia fuera del camino: un viaje.

Porque cualquier libro es un viaje. No importa demasiado el tipo de libro: una novela, un poemario, una obra de teatro, un ensayo, un áspero libro sobre física cuántica –éste quizás más viaje porque es tanto por el espacio como por el tiempo. Freire[2] nos dice que leer un libro es reconstruirlo constantemente, entrar en diálogo con el autor/a y con lo que dice. Para leer un libro hay que estar dispuesto a poner en duda –y ahora se nos hace presente, en un pequeño haz de luz, que la duda ha sido siempre la capacidad de habitar en dos mundos separados, a la vez, y hacerlos transitar a través de pasajes, la duda que nos hace establecer y requerir distinciones y decisiones y que ha de alejarnos de las creencias, ése es el método-guía, el que nos erradica de las creencias y nos arraiga en las amancias– todo lo que afirma el libro y todo lo que nosotros y nosotras afirmábamos antes de tenerlo en nuestras manos. Leer un libro, como el trabajo intercultural, es considerar que hay, que son, que existen, otros puntos de vista diferentes a los nuestros y a los del propio libro; en fin, cuestionar todo aquello que el libro anuncia y lo que nosotros anunciamos. Es siempre un viaje que nos cambiará en algo, que nos transporta a otros mundos existentes hechos de vacilaciones, miedos e incertezas, nunca de seguridades, si quizás de ilusiones, o de cosas que nos parecen ilusiones. Al final ocurre, si hacemos caso a Freire, que el libro no nos aporta más seguridad, sino un cuestionamiento de la realidad, de nuestra vida y de lo que pronuncia el libro. Pero, seguramente, de esa forma, el libro como el viaje a Ítaca nos hará más sabios. Y, al término, lo importante, como en el viaje de Ulises, no es sólo llegar, es decir la meta y la finalidad que marca nuestro caminar. Es el viaje en sí, el camino que creamos colectivamente con el libro y con el resto de los lectores y lectoras del mismo libro camino de nuestra Ítaca, un camino que es, por una parte, **dado,** es decir un

[2] Freire, P. *La Naturaleza política de la Educación*. Barcelona: Paidós, 1990

paso que nos señala una incipiente albor, o quizás una apertura por la cual ya discurre lentamente el fluir de una guía y con ella de la vida y del querer vivir; por otra es **recibido**, es decir una sencilla senda que hemos y debemos de ensanchar y allanar a través de nuestro caminar a la par singular y común, una guía que ya se muda en método, la guía lo señala y, de esta manera, asumimos su despliegue y la problematización que inherente conlleva; y, finalmente, en este instante quizás pueda ser percibido, es **devuelto**, entregado sin finalidad y sin razón alguna, para ser compr(h)endido, asumiendo las señales y las huellas, los indicios y los símbolos, planteado y sin fin ejercido, saliendo de sí, abriéndose a otros mundos que están en este; o quizás yazca relegado en el sin fin de líneas que atraviesan la creación social cartografiada a través de esta lectura crítica y su escritura, reflexión y acción, simultáneas, y ese olvido atenúa su presencia pero no por ello ha desaparecido, sólo está escondido, o quizás fuera de foco y, emerge y aflora en el tiempo, inédito viable que renace, cuando el deseo y el interés de las mujeres y de los hombres despierta de nuevo.

Éste es, además, un libro coral, un diálogo de voces heterogéneo que nos guía, a través de diversas interpretaciones y opciones, a reflexionar sobre el pensamiento de Paulo Freire, una vez más, y también, sobre nuestras vidas, nuestros mundos, a través de la facultad de pensar –y actuar–, abierta e inconmensurable que conforma la intelectualidad de la multitud, *general intellect*, que deviene así acción netamente política que establece pasajes fragmentarios que nos abren al porvenir polifónico y común.

Es sugerente esta perspectiva de coralidad. Al fin y a la postre un coro es un conjunto de voces donde cada una, cada grupo de ellas, tiene un papel diferente y eso permite –precisamente eso– que el coro tenga un determinado sonido, una determinada estructura y sentido musical. Un coro tiene sopranos, contraltos, tenores o bajos. Diferentes voces que ejecutan y restituyen, virtuosamente, el mismo texto y construyen la riqueza rítmica y sonora de la obra, la convierten en una obra siempre diferente y, también, realizan una actividad sin obra que como hemos señalado anteriormente deviene transparentemente praxis política en comunidad coral. Además, si vemos, y oímos, un coro, podemos observar su disposición espacio-temporal sobre el escenario. Ésta es importante ya que la distribución de las diversas voces permite una textura de sonoridades determinadas. De hecho, a lo largo de un concierto las voces del coro pueden cambiar de lugar en función

de la obra que interpretan, o de la interpretación que crean de una determinada obra siempre ajena pero siempre también recreada para sí mismos y para las y los demás.

Este libro es un coro que interpreta –o crea una determinada interpretación, que es una forma de poner en pie, de nuevo, una determinada obra– una parte del pensamiento de Paulo Freire. Y lo hace estructurado en tres grandes apartados que tienen que ver con las siguientes temáticas: la primera con la reflexión sobre las raíces teóricas del pensamiento de Freire. Unas raíces que son, en ocasiones, confusas, eclécticas y, sobre todo, bastante diversas –quizás antagónicas– y también tremendamente corales pero sobre todo, es la muestra de los caminos que han sido dados y recibidos y, del mismo modo, devueltos, por eso ahora estamos publicando este libro, y también, escribiendo este prólogo, en definitiva, un proceso de restitución.

La segunda parte del libro tiene que ver con la metodología de Freire. Con el camino de las palabras, que es ya de creación y devolución, sobre la recreación de la vida cotidiana de las personas como posibilidad de construir un camino lleno de palabras, sueños y realidades, un camino-guía en el cual los hombres y las mujeres puedan rescatarse, en el que la sabiduría fructifique y florezca. Por último, y como no podía ser de otra forma en un texto que aspira a discutir, desbrozar sendas y abrir caminos que nos ayuden a conocer y releer la obra –y la vida– de un autor –y también la nuestra–, hay una parte dedicada a la divergencia, a la construcción de otras visiones diferentes, de otros mundos y de otros pensamientos.

Quizás uno de los aspectos que más enriquecen –con el paso del tiempo– el pensamiento de un autor es su capacidad para explicar las cosas que ocurren a nuestro alrededor. En este sentido el pensamiento y la obra de Freire, y la riqueza coral generada e interpretada a su alrededor, nos ayudan a comprender un poco más el mundo de hoy, y no sólo desde la perspectiva educativa. Pensemos por ejemplo en los conceptos de local y global, en la situación de la distribución de riquezas, en la situación de opresión de las mujeres, jóvenes,… de pueblos y colectivos diversos sobre los que se ejerce de forma cotidiana una violencia simbólica, muchas veces también real, que los sitúa en la condición de objetos y no de sujetos. Esto ocurre en continentes enteros como África, en América Latina,… y desde dinámicas específicas como el globalismo[3] que supedita todas las acciones políticas, educativas, cul-

[3] Beck, U. *¿Qué es la Globalización?* Barcelona: Paidós, 1998.

turales,… a la economía, produciendo un fenómeno nuevo, que en sí mismo es la característica básica del capitalismo en estos momentos, la subsunción de la sociedad, de la política, de la vida,… en el capital y, simultáneamente, el abandono de los presupuestos democráticos y la emergencia de la violencia simbólica y real. La guerra, las guerras, como expresión primera y principal del poder capitalista que hace sobrevenir sus proposiciones en propuestas armadas construyendo – pero no inventando - una nueva concepción de la política que ya estaba engendrada en la propuesta de Clausewitz.

Entonces, una primera pregunta puede ser, ¿qué entendemos por política? Tradicionalmente, desde la instauración de una sociedad de masas y en los regímenes de democracia occidental, se entiende por política aquella actividad que hacen, de forma especializada y a veces profesional, determinadas personas a las cuales pagamos por gestionar los asuntos públicos. Este sistema se está demostrando absolutamente inadecuado en su práctica cotidiana, porque los políticos y políticas profesionales nos muestran todos los días que no tienen ninguna preocupación que vaya más allá de los intereses de sus respectivas corporaciones que llaman partidos políticos. Por tanto, se hace necesario y urgente plantear otra forma de considerar nuestra concepción de lo político y recuperar algunas de las tradiciones que se remontan a la Grecia clásica, y otras que han sido generadas – reescritas y repracticadas - en el transcurso del renacimiento, la modernidad… En ese sentido, para Aristóteles, la política era la participación en los asuntos públicos, en los asuntos de la polis en un régimen relativamente asambleario como el de la Atenas de la época dorada. Es evidente que este régimen tiene, visto desde el siglo XXI, muchas lagunas y contradicciones ya que excluye de la condición de ciudadano a las mujeres y a la gran cantidad de trabajadores manuales extranjeros llamados entonces esclavos y ahora inmigrantes. Pero este modelo ha sido perfeccionado – Spinoza, Maquiavelo-, las revoluciones francesa y americana, la revolución soviética,… que "*ha(n) depositado, sub specie aeternitatis, el sedimento metamórfico del deseo de democracia como cooperación e intervención de todo el mundo en los asuntos comunes, y hoy en la invención de la vida social misma*"[4] y que nos guía a la politicidad transparente del proyecto-proceso antagonista de lo común y nos prepara para poner en marcha la potencia –poder- constituyente de la multitud como una nueva forma democrática y política, en acto.

[4] Sánchez, R. Una nueva figura del realismo político para monstruos productivos y alegres. *Viento Sur*, número 79, marzo de 2005.

Por tanto es la participación –ser y formar parte- en los asuntos públicos que nos interesan lo que debe considerarse una actividad política, y en ese sentido debemos reflexionar sobre el poder y el papel de la educación –por ejemplo como dispositivo productor de subjetividad, con dimensiones productivas y políticas inherentes- y sobre el hecho de que, efectivamente, no existe, como señala Freire a lo largo de toda su obra y su vida, una educación neutral sino una educación con un importante componente político que se destaca cuando una de las finalidades de la educación –la finalidad central de todos los procesos– es propiciar que las personas, mujeres y hombres, reflexionen desde su propia condición, sobre su propia condición para, en ese ir diciendo su palabra, transformar la realidad, concurrentemente. En este sentido, también podemos decir que la naturaleza política de la educación lleva aparejada las nociones del cambio y la creación social, la innovación y la transformación social, la cooperación y la hibridación, el mestizaje y la movilidad siempre singulares y comunes en situaciones de vida activa, común y real.

En la actualidad se produce y se crea un contexto social y cultural –de otras interpretaciones, con otros coros– que ejecutan una pieza cuyo argumento propone enviar a Freire al Tercer Mundo –todavía estos preclaros intelectuales y también políticos no han llegado a la consideración de que sólo hay un mundo global como hemos señalado antes y que la propuesta ontológica freiriana es singular y común y, por ende, puede arraigar en contextos territoriales diversos, sólo depende del umbral de cólera, esperanza, dignidad, ética…, que esos territorios y sociedades, que esas mujeres y hombres, más allá de su clasificación económica, decidan abrirse a la expresión de su capacidad democrática, de ejercer su deseo de libertad efectivamente, de practicar y verificar lo que Orwell denominaba la *common decency*– donde en algún momento puede que fuera válido y del que –en el fondo eso es lo que piensan y vocean– nunca debió salir, confinándolo allí políticamente, educativamente… y, abriendo sincrónicamente una puerta a colonizaciones eurocéntricas y occidentales de nuevo tipo –pero manteniendo las viejas y manidas intenciones de dominio imperial– en el campo de la educación, de la cultura… La cuestión es que el Tercer Mundo es una realidad histórica, social, económica y cultural que no depende sólo de lo que se llama el Primer Mundo, no es un objeto del Primer Mundo –aunque a veces lo consideremos así– sino algo más que el "*receptáculo de todas las miserias. Es el heredero de las experiencias históricas de las sociedades no europeas*"[5]. Y supone tiene una identidad propia, una capacidad de hablar sin necesidad de ser hablado por otros. No obstante, se analiza la situación del Tercer Mundo desde esa perspectiva de incapacidad de expresarse que Said[6] consideraba la esencia del Orientalismo.

Pero, posiblemente hoy, y quizás de forma urgente en lo que se ha llamado el Primer Mundo, es necesario crear un pensamiento divergente y antagónico, frente al elemento que mejor parece caracterizar la actual situación social, cultural y económica: el mercado como elemento que permite el desarrollo y alrededor del cual éste se articula y se establece como medida de todas las cosas. El mercado es una necesidad, si no existiera habría que inventarlo, dicen algunos economistas como Milton Friedman[7].

Este furor por el mercado ha ido construyendo un pensamiento único, una política única, una educación única, una cultura única…, donde todo queda reducido a las relaciones de intercambio para las que hay que ser competitivo. Quien abandona la senda de la competitividad no tiene futuro. Uno de sus mensajes básicos es que no hay otra sociedad, otra economía, otro tipo de relaciones personales y sociales, otra educación, ni otra cultura que ésta.

Y quizás por eso, planteamientos plenos de ética y esperanza como los que recoge este libro, este coro que nos acompaña en el viaje mágico de pensar, leer y compartir, son hoy más necesarios para poder pensar y pensarnos como hombres y mujeres de una forma diferente, heterogénea, que nos constituye como personas singulares en espacios singulares que compartimos con otras personas singulares. De esa forma creamos nuestro *inédito viable*, nuestro viaje personal y colectivo hacia Ítaca: un mundo y una realidad lleno de otras visiones siempre corales, siempre colectivas, siempre realizadas en cooperación,… y es a partir de la aprehensión-aprendizaje de ese proceso en el cual reconocemos y nos reconocen y con: *"el reconocimiento de cómo somos constituidos en tanto que sujetos nos mueve a comprender cómo y hasta qué punto podemos constituirnos a nosotros mismos como sujetos"*[8] que podemos ir hilvanando los fragmentos de antagonismo social y político, cultural y educativo, que operan una transformación de la escuela, de las iniciativas educativas y formativas, de la política…, como potencias

[5] Rovillé d'Orfeuil, H. *El Tercer Mundo*. Santander: Sal Terrea, 1994.
[6] Said, E. *Orientalismo*. Madrid: Libertarias, 1990.
[7] El País, 10 de Julio de 1999.
[8] Negri, A. y Hardt, M. *El trabajo de Dionisos*. Madrid: Akal, 2003.

constituyentes de un proceso en sí mismo emancipador pero que necesita del método de la potencia, aquél a través del cual: *"Maestro es el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano (...) En resumen, el círculo de la emancipación debe* ***comenzarse,*** *"*[9] el camino de las palabras y de las acciones ha de comenzarse: es un viaje.

Otro de los elementos interesantes para reflexionar son las otras voces del coro, aquellas que son muy críticas con el pensamiento de Freire y consideran, desde su estudio y discusión, que la propuesta freiriana conduce hacia una perspectiva de desarrollo integrada en las propuestas desarrollistas y globalizadoras. Dice Cook Gumperz[10] que la escuela se crea para limitar el poder de una alfabetización no escolar que escapaba al manejo de las clases dirigentes de la sociedad. Y en esa dirección hay que cuestionarse, desde otra perspectiva, que papel cumple una educación liberadora escolarizada bajo los parámetros de la escuela neoliberal y cuales son los saberes que transmite. De alguna forma esto tiene bastante que ver con los modelos de desarrollo y con los elementos culturales que se encuentran asociados a esos modelos.

El antropólogo Clifford Geertz[11] ha estudiado el cambio provocado en los años 50 del pasado siglo en los rituales funerarios en Java. En su estudio demuestra que los cambios ocurridos en las zonas rurales de la Java moderna han supuesto transformaciones que han convertido determinadas prácticas, con un significado profundo en el universo simbólico y de referencia de las personas, en algo que no tiene ningún valor de significación, ni tiene ya potencia para estructurar los significados colectivos que cohesionan una comunidad.

Uno de los elementos de construcción de la modernidad –no citado por Geertz en este caso– tiene que ver con la alfabetización. La alfabetización es considerada el gran referente de la modernidad, pero estamos hablando de una alfabetización letrada, de lo escrito con menoscabo de lo oral. Y parece que Freire siempre se refiere a lo escrito, a la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos institucionalizados. Pero sabemos que esto no ha sido, ni es, así. Basta tan solo recordar los trabajos en proceso desarrollados por Freire en Guinea Bissau

[9] Rancière, J. *El maestro ignorante.* Barcelona: Laertes, 2003.

[10] Cook-Gumperz, J. (ed.) *La construcción social de la alfabetización.* Barcelona: Paidós, 1989.

[11] Geertz, C. *La Interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa, 1989.

en cuanto al pasado, o en el presente inmediato las acciones alfabetizadoras que se realizan en estos momentos en contextos rurales basadas en las diferentes aportaciones de Freire, nuevamente resituadas, que lleva a cabo el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, las acciones que implementa In Loco en Portugal,...; o en contextos urbanos las efectuadas por el Movimiento de Barrios en Píe, el Movimiento de Ocupación de Empresas, la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, etc. todas ellas en Argentina –verdadero laboratorio de creación social y política, que además enlaza de manera incuestionable con las acciones alfabetizadoras realizadas en los setenta del siglo pasado y que tuvieron, por ejemplo, lo que en este libro, y otros, se señala como camino-guía[12]–, o el movimiento de los intermitentes en Francia, o las acciones integrales de alfabetización con personas migrantes en España –los diferentes Acoges, la Samba Kubally–, o las ocupaciones de edificios públicos o privados en las áreas metropolitanas españolas –Sevilla, Madrid, Barcelona, A Coruña,...–, y un largo etc.

Entonces podríamos pensar que la oralidad –ligada a las formas más cercanas de comunicación y, por tanto, ligada de forma muy cercana y certera a la construcción del pensamiento individual y colectivo– no puede quedar fuera de este recorrido, que ninguna de las voces –y ninguna de las personas– pueden quedar fuera de las estrategias alfabetizadoras y su formas populares de expresión no pueden ser consideradas inferiores o de menor potencia que las maneras comunicativas que ha sacralizado la sociedad occidental por medio de la alfabetización escrita.

Pero, a su vez, también hemos de decir que algunas de las estrategias alfabetizadoras son meras estrategias bancarias y asistenciales para perpetuar alguna forma de colonización cultural y de dependencia social y política cuyos efectos sobre la construcción del pensamiento pueden ser imprevisibles, o quizás son perfectamente conocidos porque han sido así planificados. Carlos Núñez, en numerosas ocasiones, ha señalado la apropiación de técnicas y metodologías participativas alfabetizadoras creadas e implementadas por los movimientos populares, especialmente latinoamericanos, para un uso domesticador, prescriptor y, sobre todo, de dominación cultural, social y política, por ejemplo en la Nicaragua postsandinista, entre otros territorios.

[12] Torres, C.A. (comp.) *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire.* Xàtiva: Instituto Paulo Freire de España (Diálogos•red-Denes Editorial-Edicions del CREC), 2005.

La base desde la que se construye el discurso es la palabra dicha, que quizás antes fue escuchada y luego escrita y leída. Pero no podemos sustituir sin más esta palabra dicha por aquella palabra escrita, porque la hablada es el referente del que aprende el alfabeto, es su forma de comunicación primera y la forma originaria que dio sentido y estructura a su pensamiento, y por ende a su acción de creación del mundo. Unas acciones mediatizadoras y mediatizantes, entre objeto y sujetos, constituidas como un espacio y unos tiempos emergentes –insurgentes, preñadas siempre de acontecimientos, ellas en sí mismas acontecimientos, de vida y con vida, plenas de trabajos inmateriales que generan y crean las tensiones necesarias para el establecimiento– el paso de instituido a instituyente, y viceversa- de unas porosidades –primero orales, luego escritas– que derivan en unas aperturas, singulares y sociales, comunes –***commonfare***– que pueden devenir en unas acciones-efectos de desterritorializaciones capitalistas neoliberales y edifican unas de reterritorializaciones antagonistas más allá de la sociedad civil, más allá de una ciudadanía sierva: *"son las 'prácticas' entendidas como modo de actuar y a la vez de pensar –reflexionar– las que dan la clave de la inteligibilidad para la constitución del sujeto y del objeto"*[13].

Y finalmente, nos queda el método-guía, que aparece como una vocalización, otra vez el coro, necesaria para concebir y generar un proceso alfabetizador y educativo divergente y liberador. Y el método debe garantizar el reconocimiento de lo heterogéneo, de lo distinto, de lo divergente y creativo que constituye la odisea de aprender a decir la palabra, y con ese decir la palabra denuncia, anuncia, pronuncia,... un mundo que creamos desde nuestra experiencia del decir y del hacer, desde el corazón y las entrañas que discurren entre nosotras las personas que ahora estamos leyendo el libro y verificamos el camino lento de las palabras en ese viaje que realizamos; unas personas viajeras que sabemos mirar, que nos detenemos, yendo hacia fuera de sí y fuera del camino en un movimiento influyente y enraizado, siendo otros u otras, abriéndonos al por-venir, el camino de las palabras, entre el bosque y las montañas, entre los edificios y el asfalto,... ¿hemos llegado al final del camino? No, el viaje continúa, cada vez más adentro, o afuera, pero siendo cada vez más profundo, un ir y un volver, ahondando en la extrañeza y en los supuestos, queriendo vivir una vida política. Lo que hay –por delante, y lo que vamos dejando atrás– es camino, es viaje.

Sevilla y Énguera, Enero de 2006

[13] Florence, M. Introducción a *Tecnologías del yo*. Michel Foucault. Barcelona: Paidós, 1990. Dictionaire des philosophes: artículo sobre Michel Foucault a cargo de Miguel Morey.

Lectura Crítica de Paulo Freire en América Latina: Pasado y Presente[14]

Carlos Alberto Torres

1. Pre-liminar

> *"Em meu tempo de criança a paz era poder correr livre pelas ruas da Favela da Maré, atras de pipa, de bola ou de outro amiguinho, brincando de pique-pega. Ese momento de ingenuidade me propunha a paz universal, a pesar de saber que o mundo aí for a estava repleto de guerras...A minha idéia de paz não é tão plena como antes. É apenas, poder conversar na rua de casa com meus amigos que ainda não morreram por bala perdida ou pela Guerra que está instaurada entre o poder do estado e o poder paralelo" (Josenilde Maria dos Santos, SESI, Bonsucesso, Ensino Fundamental, Rio de Janeiro).*[15]

Luego de un batepapo[16] en la mañana del martes 14 de Diciembre de 2005, en el Instituto Paulo Freire en São Paulo, discutiendo algunos de los principios epistemológicos que animan la escritura de varios libros de texto para adultos en Brasil, coordinados por la profesora Sonia Couto del Instituto Paulo Freire, la gerente del Servicio de Educación para la Industria, SESI, sede Rio de Janeiro, quienes junto con otras instituciones financian el proyecto, me regaló un libro que recogía reflexiones de los estudiantes de diversos cursos de educación de adultos en su institución a partir de ejercicios de redacción sobre la paz en Rio de Janeiro.

Me llamó la atención este texto que coloqué como epígrafe por la frescura y la profundidad del pensamiento de este estudiante de educación de adultos. La urbe de Rio de Janeiro es uno de los lugares más violentos de Brasil, quizá de toda América Latina, una violencia estructural e institucional que afecta especialmente a los sectores populares y a los más pobres, las mujeres y los niños y niñas.

[14] Introducción a la edición española en el treinta aniversario de este libro

[15] Varios. Proyeto Redação 2005. Rio de Paz. SESI-RJ-Sebau-RJ. 2005

[16] Un término portugués brasilense informal que indica conversación y debate generalmente muy apasionado.

Imaginar que la idea de paz de un adulto recién alfabetizado es poder conversar en la puerta de su casa sin riesgo de perecer en una balacera fruto del enfrentamiento entre bandas de narcotraficantes, o de éstos con la policía, es un duro recordatorio de las inmensas dificultades por las que atraviesan las democracias de América Latina para lograr estabilidad, gobernabilidad y desarrollo económico adecuado que pueda satisfacer las necesidades de sus poblaciones.

Frente a las realidades del siglo XXI en América Latina, cabe preguntarse si este libro, escrito y publicado hace treinta años en México y Brasil, es todavía actual. Quise iniciar esta introducción con esta reflexión de un educando adulto porque tiene un doble valor simbólico para la re-edición de un libro de análisis críticos sobre Paulo Freire. Por un lado, muestra que en América Latina, y claramente en Brasil, muchos de los grandes temas que animaron la agenda de investigación, docencia y lucha política de Paulo Freire todavía quedan por ser resueltos ya que los problemas no solo no han desaparecido sino que se han agigantado y complejizado de forma quizá inimaginable para el mismo Freire.

En una conversación en su casa en São Paulo, a principios de los años noventas me decía con enorme tristeza que le apenaba imaginar que el analfabetismo, contra el cual habia luchado en su juventud y madurez, persistía en el Brasil de sus nietas, cuarenta años después que Freire iniciara sus experiencias con la metodología del tema generador, la palabra generadora, y su práctica pedagógica política misma.

Por otro lado, el texto citado en el epígrafe fue producido por un estudiante del SESI, el mismo sistema de formación para la industria donde Freire hizo sus primeras armas como educador popular en los cincuentas y principios de los sesentas en Pernambuco, su estado natal, y donde llegó a ser Director del Area de Educación.[17] Josenilde

[17] Como es sabido, Freire nace en Recife, capital del Estado de Pernambuco y capital cultural del noroeste de Brazil, el 19 de Septiembre de 1921. Estudia abogacia y luego de su graduación abandona el ejercicio de la profesión para dedicarse a la educación. Luego de trabajar como profesor de portugués en escuelas secundarias y en privado, trabaja en el SESI, un servicio de entrenamiento de mano de obra financiado por la industria de Pernambuco, como Director de Alfabetización entre 1947 y 1954 y luego Superintendente hasta 1957. Sus investigaciones en educación del adultos, especialmente a partir de la experiencia de los circulos de cultura de Angiços, lo catapulta a una fama que lo lleva a ser nombrado Director de la Comisión de Cultura Popular por el Presidente Goulard, y tiene que exilarse de Brasil luego del golpe de estado de 1964, iniciando así un peregrinaje por el mundo hasta que retorna a Brasil en 1980 como profesor universitario y fundador del Partido Dos Trabaladores, habiendo sido poco después, de 1989 a 1992, Secretario de Educação de la Municipalidad de São Paulo, en el primer gobierno que gana el PT en un area urbana de gran envergadura.

Maria dos Santos, resignifica, refleja, y representa simbólicamente, el estudiante con el cual Paulo Freire mismo trató de entablar un diálogo esperanzador.

Fue de ese Gramsci popular del cual Freire aprendió, y al cual intentó enseñar, en sus primeros pasos como educador popular. De esa experiencia en SESI, de la experiencia de Angicos[18] y de su constante peregrinar por el mundo entero luego de su exilio de Brasil en 1964 que Freire desenvolvió sus grandes temas y desarrolló su práctica politico pedagógica. Una de las enseñanzas más duraderas de Freire es que nos invitó a practicar una epistemología de la curiosidad que no sea de ninguna manera ingenua y que respete el conocimiento y la cultura popular.

Freire fue siempre muy claro al respecto cuando afirmó:

"No podemos, a no ser ingenuamente, esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la peculiar visión del mundo que tenga el pueblo y cuyo programa se constituya en una especie de invasión cultural, aunque hecha con la mejor de las intenciones. Pero siempre invasión cultural. Será a partir de la situación presente, existencial, concreta que refleja el conjunto de aspiraciones del pueblo que podremos trabajar el contenido programático de la educación. Lo que debe hacerse es plantear al pueblo su situación existencial, concreta, como un problema que, por ello mismo lo desafía y, así, le exige una respuesta. Esta respuesta, a su vez tiende a ser dada no solamente a nivel intelectual sino de acción."[19]

Éste es el programa de trabajo iniciado por Freire en los cincuentas y que todavía queda por ser llevado a su culminación. Conviene, en este contexto, revisar el pasado y el presente de América Latina, para ofrecer un marco conceptual en el entendimiento de las lecturas críticas de Paulo Freire.

2. Política y Educación en América Latina: Pasado y Presente.

"Las grandes utopías renacentistas fueron una invitación a la esperanza. Existen dos fugas de la realidad: el mito

[18] Véase Moacir Gadotti et al. "Polifonia. Algunas tesis tiradas das múltiplas leituras de Paulo Freire." São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1996; Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, Paulo Freire: Uma Homenagem. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1997.

[19] Paulo Freire, "Investigación y metodología de la investigación del 'tema generador', en Carlos Alberto Torres (compilador) La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire. (Xàtiva, 2005. Instituto Paulo Freire de España, Edicions del CREC-DENES Editorial-, Dialogos.red, página 172).

y la utopía. El mito es una fuga de la realidad para no volver a ella; la droga por ejemplo, es uno de los tantos mitos. La utopía también es una fuga de la realidad, pero para volver y transformarla."

(Héctor Negri, diario La Nación, Buenos Aires, Argentina, sábado 17 de Diciembre 2005, página 26.

Convendría encuadrar, sin pretender de manera alguna hacer un análisis histórico-estructural exhaustivo, las grandes coordenadas de las relaciones entre educación y política en América Latina en el pasado reciente, y en la actualidad. Esto nos permitiría responer con más evidencia empírica, a la pregunta si Paulo Freire continua teniendo actualidad para resolver y superar los enigmas y los problemas de la educación actual.

Si así no fuera, este libro es meramente un hito de la historia de la educación, un recurso intelectual para entender el pasado, pero poco más que una fuente de entendimiento de los fundamentos del pensamiento político pedagógico de Freire. Sin embargo, si el pensamiento de Freire y el crisol teórico desde donde lo desarrolló, que continúa vigoroso, tanto en la práctica de los modelos de educación popular como en los análisis de la pedagogía crítica, entonces este libro se convertiría no sólo en un material de actualidad sino un importante fuente para re-pensar la transformación educativa.

2.1. La década de los sesentas y la utopía. Para pensar la segunda mitad del siglo XX en América Latina.[20]

"La violencia de los oprimidos no es violencia, sino respuesta legítima; es afirmación del ser que ya no teme a la libertad y que sabe que ésta no es un regalo, sino una conquista." (Paulo Freire).[21]

La década de los sesenta impulsó proyectos explosivos y fabulosos, donde la imagen de que todo era posible, desde la transformación

[20] Para una discusión de las vinculaciones entre Freire e Illich, véase Richard Kahn y Douglas Kellner, "Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics and the Reconstruction of Education" en Carlos Alberto Torres y Pedro Noguera, *Paulo Freire, Education and the Possible Dream*, libro en preparación.

[21] Paulo Freire, "Tercer Mundo y Teología, carta a un joven teólogo" en Carlos A. Torres, (Compilador), La Praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire. Op.Cit. página 137.

individual hasta la revolución, se llevó al paroxismo. Este fenómeno no fue simplemente una experiencia en América Latina sino, prácticamente, tuvo lugar en el mundo entero.

En América Latina, verdadero caldo de cultivo de una nueva sociedad, pensadores como Paulo Freire, quizá inconcientemente, abrevaron en distintas perspectivas teóricas que convergían en una idea similar de cambio social radical. Estas nociones de cambio radical se fundaban en un conjunto de teorías y orientaciones filosóficas políticas, sociológicas, así como teológicas que, en voga en ese momento, marcaban el espíritu de la época, un espíritu osado, libertario y creativo.

Fue Herbert Marcuse quién sugirió que el uso del término Volksgeist en Hegel, refiere al espíritu de una nación, su historia, su religión, y el grado de participación política que ha alcanzado. Pensando en América Latina, su Volksgeist en los sesentas está estrechamente ligado a la revolución y la trasgresión de las normas establecidas, así como a la creatividad crítica en el pensamiento, la innovación en la ciencia y la tecnología, y la utopía en la política.

Este 'volksgeist' latinoamericano se acunó en tradiciones ricas y antiguas, como muchas de las culturas milenarias que habitan este continente arisco volviéndolo indígena, ladino y europeo a la vez, pero también recibió distintas contribuciones académicas y políticas de teorías que buscaban explicar y también transformar la realidad.

Entre estas teorías se cuentan la teoría de la dependencia, establecida en los ambitos de la academia chilena en los sesentas con la publicación del libro ya clásico de Fernando Henrique Cardoso y Henzo Faletto, *Dependencia y Desarrollo en América Latina*, y que se expandió como reguero de pólvora por todo el continente, articulando una de las críticas más sistemáticas a los modelos tradicionales de desarrollo económico y social, y por supuesto al capitalismo subdesarrollado mismo, y en menor medida a las teorías de la democracia.

Si bien *Dependencia y Desarrollo* fué un libro señero, deberían mencionarse muchos otros autores como por ejemplo André Gunder Frank, Theotonio Dos Santos, los trabajos críticos de la CEPAL, Pablo González Casanova, o Rodolfo Stavenhagen para nombrar sólo algunos académicos de nota que contribuyeron a explicar y criticar el subdesarrollo latinoamericano, la explotación y el colonialismo interno de la región.

Pero no debemos dejar de lado la figura del revolucionario que

tanto en su vida como en su muerte simbolizó el espíritu revolucionario de la época, Ernesto 'Che' Guevara, cuyo discurso el 16 de agosto de 1961 en Punta del Este, en el marco de la sesión plenaria del Consejo Interamericano Económico y Social, constituyó la más firme repulsa al modelo de desarrollo norteamericano, ejemplificado en la Alianza para el Progreso.

Como dijo Atilio Borón en una introducción a las Declaraciones de la Habana: "...quién podría olvidar la estatura olímpica del delegado que la isla enviara ante dicha Asamblea, nada menos que Ernesto "Ché" Guevara, un personaje histórico-universal, como diría Hegel, y cuyo discurso fue una verdadera pieza maestra de la literatura política latinoamericana?[22]

Junto con las críticas a los modelos de desarrollo, se articuló también en ambitos académicos del continente por filósofos latinoamericanos, la mayoría de ellos formados en Europa, una nueva perspectiva filosófica denominada Filosofía de la Liberación. Destaca entre éstos, como uno de sus representantes más preclaros, el teólogo, filósofo e historiador argentino Enrique Dussel.

Este modelo filosófico, elaborado desde ciertos goznes analíticos de corte fenomenológico y existencialista, pero incorporando vistas al pensamiento marxista, cuestionaban (y lo continuan haciendo como pensamiento precursor a las teorías actuales del post-colonialismo) las nociones de alteridad en la racionalidad occidental, y buscaban incorporar nociones de las culturas tradicionales latinoamericanas, como opciones para la articulación de un modelo civilizatorio más racional y generoso que el modelo europeo etnocéntrico, racista y autocentrado, así como autocelebratorio en terminos civilizatorios.[23] Sin la perspectiva de la filosofía de la liberación, y como veremos más adelante, la educación liberadora, sería impensable la cuestión del multiculturalismo en América Latina, uno de los grandes temas que emergen en estado práctico en la época, como parte de un pensamiento eminentemente postcolonialista al estilo de Franz Fanon y Albert Memmi, dos pensadores europeos postcolonialistas altamente influyentes en el período en cuestión.

El tema de la autenticidad y la verdad, así como la cuestión de cuál es el ethos del pueblo latinoamericano, articulaba mucho de los principios de esta filosofía de la liberación, respetuosa de la tradición disciplinar pero buscando la ruptura a partir de las emociones, las tradiciones de lucha, las prácticas sociales y las culturas de los pueblos de la región.

En tercer lugar, mucho de lo que articula la vida de Paulo Freire y tantos otros intelectuales latinoamericanos en la época, está vinculado a la naciente Teología de la Liberación, tanto en ámbitos católicos como protestantes de la región. Este modelo teológico centraba su idea litúrgica, canónica, teológica y moral, sobre la idea de 'la opción preferencial por el pobre', como verdadero cénit y cuna del esfuezo religioso de las iglesias como iglesia popular o comunidades de base. Una opción teológica claramente en contradistinción con el modelo de institucionalización civilizatorio que existía desde la conquista española y portuguesa; un modelo de religión donde las iglesias se encontraban íntimamente aliadas al poder, especialmente a las fuerzas armadas y los sectores dominantes.

Es decir, la Teología de la Liberación al exaltar la importancia del pueblo como centro arquetípico de la práctica religiosa y misión de las iglesias en América Latina,[24] se contraponía con una Teología de la Opresión, practicada y respaldada por las élites de América Latina. Freire es explícito al respecto cuando dice: "Como la Palabra se hizo carne, sólo es posible aproximarse a ella a través del hombre, por eso el punto de partida de la teología ha de ser la antropología. De esta forma, una teología utópica tiene que estar asociada con la acción cultural para la liberación a través de la cual los hombres deben substituir su concepción ingénua de Dios como un mito alienante por un concepto nuevo: Dios como una presencia en la historia que no impide de ninguna forma al hombre hacerse la historia de su liberación."[25]

No debe sorprender entonces que Freire otorgara a la iglesia revolucionaria, y a los seminarios donde se gestaba la simiente de esta nueva iglesia, una función profética de anuncio-denuncia, un tema

[22] Atilio Alberto Boron, Introducción a las declaraciones de la Habana. Buenos Aires, CLACSO, 2000.

[23] Claro está que íntimamente vinculados a las experiencias críticas en la filosofía y teoría social así como teología europeas, este re-pensar la historia de las ideas desde el crisol cultural y político económico de América Latina reconocían y actualizaban modelos europeos de corte modernista crítico que no proven de un a vena racistas, etnocéntricos, o logocéntricos, así como reconocían y celebraban la presencia de diversas experiencias emancipadoras en las luchas europeas mismas.

[24] Gustavo Gutiérrez, *A Theology of Liberation*, Maryknoll, New York, Orbis Books, 1973; Philip Berryman, *Liberation Theology: Essential Facts About the Revolutionary Movement in Latin America and Beyond.*: New York, Pantheon Books, 1987.

[25] Paulo Freire, "Tercer Mundo y teología" Op.Cit. página 137.

que continuó vivo en el pensamiento de Freire, desde sus inicios hasta el fin de su vida:

> *"Los Seminarios, para constituirse en voces a favor de la modificación de la estructura social, deben constituirse desde ya en centros utópicos, o sea, como denuncia de las estructuras deshumanizantes y anuncio de que no pueden darse fuera del compromiso de las estructuras en las que los hombres puedan ser más, amar, sonreir, cantar, crear, recrear. Solamente así, los seminarios podrán ser proféticos y hablar auténticamente de esperanza."*[26]

Por último, Paulo Freire mismo es un representante de la educación popular, un modelo que naciendo originalmente en España con vena socialista y anarquista, como impulso para la educación masiva de la clase obrera, una educación de calidad y con amplio acceso a los sectores populares, se transfiere al continente como un modelo para la educación de los sectores populares, con una orientación radical, y con objetivos políticos definidos y explícitos, aunque el término 'educación popular' haya sido apropiado por Domingo Faustino Sarmiento a fines del siglo XIX para denominar a la naciente educación pública. No cabe duda que estos debates están presentes en los textos recogidos en este libro.

Pero América Latina no fue una excepción. En los sesenta, en el mundo entero, respetando la lógica de la posibilidad a rajatabla, se gestaron revoluciones, se crearon invenciones impensables, se revolucionó la ética sexual buscando al amor libre y la paz a través de las emociones. Acunados en las canciones utópicas y románticas de los Beatles, y especialmente el legado de John Lennon con su manifiesto anarquista "*Imagine*" la educación, último bastión de la cultura conservadora, no pudo resistir los embates de las utopías, los movimientos sociales, las prácticas de los partidos políticos y las ideas de los pensadores revolucionarios.

Paulo Freire, (pero también Iván Illich, para citar otro intelectual que marcó tambien la época en la historia de la educación latinoamericana) cada uno en sus campos de competencia, en sus distintos ámbitos de inserción regiónal y localización ideológica, y en función de diferentes pero no tan desencontradas especializaciones de estudio, alcanzaron el lustre de los grandes iconoclastas de la educación, pregonando ora la concientización ora la desescolarización como alternativas a los mitos y rituales conservadores de una educación bancaria y autoritaria. Su prédica ultrapasó las fronteras y se convirtió en un mensaje mundial.

La figura icónica de Freire, desde los sesentas hasta su muerte, representa la idea de una educación liberadora y de calidad para el pueblo, una educación que impulsara una verdadera democracia igualitaria, en un mundo donde se puedan preservar las tradiciones y el medio ambiente mientras se busca un progreso y una revolución de expectativas y estructuras; un mundo donde se puede cuidar de las generaciones nuevas invitándolas a vivir en una sensibilidad utópica y repensar los logros, pero también los fracasos de las viejas generaciones, para construir un mundo donde, en la afortunada frase de Paulo Freire, fuese más fácil amar.[27]

2.2. Del Autoritarismo a las nuevas Democracias: El impacto del neoliberalismo en la educación latinoamericana.

> *"No conozco mejor objetivo en la vida que perecer, animae magnae prodigus, en la persecución de lo grande y lo imposible". (Friedrich Nietzche)*

Neoliberalismo y Estado Neoliberal son términos usados para designar un nuevo tipo de Estado que emergió en América Latina y en muchas otras áreas en el mundo, en las últimas décadas.

[26] Op. Cit. página 137. Nótese, sin embargo, a pesar del ímpetus liberador en la racionalidad emancipadora de Freire, que su lenguaje sucumbe a las categorías, propias de la estructura misma del castellano y del portugués, de la masculinidad hegemónica donde "el hombre' se constituye en referente y re-significación del 'ser humano'. La crítica feminista, que Freire consideró, especialmente en sus trabajos en los Estados Unidos y aceptó en sus trazos generales, ayudó enormemente a Freire en su crecimiento intelectual, y hoy por hoy constituye uno de los puntos de inflexión analítica más importantes para re-pensar en clave revolucionaria la educación popular, la educación liberadora y los movimientos emancipadores del continente. Con respecto a la vinculación de Freire con el feminismo, desde una posición crítica pero apreciando las contribuciones del trabajo de Freire, véase los trabajos de bell hook, por ejemplo, *Teaching to Transgress. Education and the Practice of Freedom.* New York, Routledge, 1994. Hay en marcha un conjunto de trabajos orientados a revisar en detalle este tema, por ejemplo la tesis de doctorado, en progreso, de Verone Lane Rodrigues, en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, con un título provisorio de "*Pedagogía da Oprimida. O Olhar Feminino Freirianista na Pedagogía Contemporánea Brasileira.*"

[27] El nuevo libro de Moacir Gadotti en prensa, *Criticar, Celebrar e Propor.* constituye un ideario de reconstrucción politico pedagógica de las bases intelectuales y las prácticas de los modelos educativos mundiales frente a la globalización y su alternativa, la planetarización.

El primer ejemplo de economía neoliberal en América Latina está normalmente asociado a las políticas implementadas en Chile por Pinochet, luego de 1973. Posteriormente las políticas implementadas pro Carlos Saúl Menem en Argentina, Fernando Henrique Cardoso en Brasil, y Carlos Salinas de Gortari en México, representan, con las peculiaridades de Argentina, Brasil y México, modelos neoliberales.

En muchos aspectos, las políticas neoliberales defienden el comercio libre y la reducción del sector público y se colocan en una posición contra lo que consideran como excesiva intervención del Estado y rígidas regulaciones de mercado.

Lomnitz y Melnick, entre otros académicos, postulan que histórica y filosóficamente el neoliberalismo ha estado asociado a programas de ajuste estructural. Un ajuste estructural, el cual a su vez, es usualmente descrito como una gran variedad de políticas recomendadas por el Banco Mundial, por el Fondo Monetario Internacional y por organizaciones financieras internacionales.[28]

Uno de los principales representantes del neoliberalismo son las políticas educativas impulsadas por el Banco Mundial. Aunque el Banco Mundial diferencie estabilización, ajuste estructural y políticas de normalización, reconoce que el uso general de estos términos "es frecuentemente impreciso e inconsistente."[29]

La reconstrucción de la democracias luego de la violencia de los estados autoritarios, especialmente en el Cono Sur en los setenta y principios de los ochenta, la reorganización social luego de los ciclos revolucionarios centro americanos en la misma época, y las transformaciones estatales en los países más estables de la región en el último cuarto de siglo pasado como Venezuela o México, todas han sido marcadas de un modo u otro por la introducción de un modelo de globalización neoliberal tanto en las políticas culturales, la educación y por supuesto la economía política misma.

Las instituciones financieras que resultaron del acuerdo de Bretton Woods, al final de la Segunda Guerra Mundial, son característicamente instituciones reguladoras, remplazando la moneda oro por otras de crédito atadas al dólar americano, la moneda de la economía mundial dominante.[30]

[28] Ver Larissa Lomnitz y Ana Melnick. *Chile's Middle Class. A Struggle for Survival in the Face of Neoliberalism*, (Boulder and London: Lynne Rienner Publishers, 1991).

[29] Citado en Joel Samoff, "More, Less, None? Human Resource Development: Responses to Economic Constraint." (Palo Alto, Junio 1990, mimeografiado, p. 21). Fernando Reimers, "Educación para todos en América Latina en el Siglo XXI. Los desafíos de la estabilización, el ajuste y los mandatos de Jomtien."(Comunicación presentada en el seminario sobre Pobreza, Adaptación e Supervivencia Infantil, organizada por la UNESCO en Perú, de 3 a 6 de Diciembre 1990, p. 16).

Corresponde ahora, en deferencia al enorme conjunto de discusiones que se llevan a cabo en la academia y escenarios políticos latinoamericanos, entender que significa la noción de globalización neoliberal en los debates de la región. Debates acerca de la definición de globalización son ubiquitarios como el propio término.

2.3. Globalización y Estado Neoliberal.

"All pedagogical action is, objectively, symbolic violence insofar as it is the imposition of a cultural arbitrary by an arbitrary power" (Pierre Bourdieu & Jean Claude Passeron).[31]

El término globalización se refiere a "una vasta tendencia dirigida al aumento de la inter-relación en un cierto número de dimensiones –incluyendo a la financiera, a la de la producción y a la de los mercados de trabajo, telecomunicaciones, información y red de transportes, sistemas de seguridad, culturas y estilos de vida– que resultan en interdependencias imprevisibles entre acciones y acontecimientos en distantes partes del globo."[32]

No se puede, en las pocas páginas de esta introducción, hacer una discusión pormenorizada de los debates sobre el neolibealismo, y las críticas, cada vez más amplias, que se han llevado a cabo tanto en materia de sus proposiciones teóricas como de sus resultados prácticos—donde el fracaso de la experiencia Argentina, con la catastrófica crisis del año 2001, mostró en lo que era anunciado como el proyecto ejemplar del modelo neoliberal, la imposibilidad de su aplicación en

[30] Para una historia y teoría de la economía sobre los cambios en los modos de acumulación y de regulación desde el pre-fordismo al fordismo, ver D. J. Franzten, *Growth and Crisis in Post-War Capitalism*. Hants, England and Vermont, USA, Darmouth Publishing Co, and Gower Publishing Co, 1990, especialmente pp.58 a 138.

[31] Pierre Bourdieu and Jean Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London, Sage, 1990, page 5.

[32] Ver Ciaran Cronin y Pablo de Greiff, Introduction: Normative Responses to Current Challenges of Global Governance. In Ciaran Cronin y Pablo de Greiff, (editores) *Global Justice and Transnational Politics. Essays on the Moral and Political Challenges of Globalization*. Cambridge, Mass and London, England, The MIT Press, 2002, p. 29, nota 1. Para una discusión más amplia acerca de la globalización en educación, vease mi trabajo con Nick Burbules (editores) *Education and Globalization: Critical Concepts*. New York, Routledge, 2000 (versión portuguesa, Editorial Voces, São Paulo, 2004, versión española, Ediciones Popular, 2005).

países con las estructuras productivas y políticas de América Latina y por supuesto lo dañino que resultan sus proposiciones y ejecución práctica.[33]

Un elemento central para entender el desarrollo del neoliberalismo es la globalización del capitalismo, alterando los principios del funcionamiento de la pequeña propiedad privada, como fuera el capitalismo concurrencial, e incluso el modelo de expansión capitalista como fuera en la visión de Lenin la última fase del capitalismo, o incluso la visión de la New Left, con Paul Barán y Paul Sweezy que argumentaban que existía un capitalismo monopólico, o incluso yendo más allá de lo que Claus Offe denominó como capitalismo tardío o capitalismo desorganizado. Desde el análisis postmodernista, Fredric Jameson definió las características del postmodernismo como la lógica cultural del capitalismo tardío.[34] Lo que es importante retener es la idea de la globalización de un mundo post-Fordista, y por tanto, entender las transformaciones del capitalismo, y las transformaciones del modelo neoliberal del estado es imperativo para entender las coordenadas de la vida y la lucha política latinoamericana.[35]

Sin embargo hay que ser claros, ya que el neoliberalismo y el estado neoliberal estan fraguados en contradicciones. Por una parte, los modelos neoconservadores y neoliberales promueven un modelo de autonomía individual (es decir, la noción de individualismo posesivo), por otro lado, sugieren que todos los ciudadanos tienen responsabilidades públicas que no son necesariamente reconciliables con el individualismo posesivo. En el contexto económico, hay un dilemma similar con respecto de promover preferencias concebidas individualmente, y la búsqueda de políticas públicas basadas en la "rational public social

[33] Ver lo siguientes trabajos: Carlos Alberto Torres, Editorial. Comparative Education: Requiem for Liberalism? *Comparative Education Review*, Noviembre 2002; Carlos Alberto Torres y Raymod Morrow, *Teoria Social e Educação* (Porto, Afrontamento, 1997); Carlos Alberto Torres; La Educación del Futuro y los Dilemas de Nuestra Hora, *Cuadernos de Educación*, Madrid, Setembro 2002; Carlos Alberto Torres, The State, Privatization and Educational Policy: A Critique of Neoliberalism in Latin America and Some Ethical and Political Implications. *Comparative Education, 38 (4)*, 2002, Carlos Alberto Torres, *Educación y Neoliberalismo. Ensayos de Oposición*, Op. Cit.

[34] Claus Offe, *Disorganized Capitalism*, ed. John Keane, London: Hutchinson, 1985; Fredric Jameson, *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, NC: Duke University Press, 1991.

[35] Discuto en detalle las transformaciones del modelo post-fordista y las implicaciones en la educación en mi trabajo Carlos Alberto Torres, "The State and Education Revisited: Or Why Educational Researchers Should Think Politically about Education", AERA Annual Review of Educational Research, 21, 1995.

choice". Si uno considerara la paradoxa que nos propone el premio nobel de economía Arrow, los mercados son agregados de preferencias individuales, que son totalmente independientes de una noción del bien común ("public good").

De aquí que podría decirse, parafraseando a Williams y Reuten, este mecanismo sólo funciona cuando hay una convergencia considerable en el orden de preferencia de los individuos. Por lo tanto, este modelo de filosofía política no puede reconciliar fácilmente las preferencias individuales autónomas con el estado como una arena de negociación de estas preferencias. Incluso más, es imposible avanzar en esta reconciliación sino hay un conjuntos de normas de comportamiento que son estables, apoyadas en una estructura estatal madura, una política pública racional basado en un modelo legal-racional, y en el contexto de bases consensuales que son ampliamente aceptadas por la cultura política de una sociedad. Está claro que estas condiciones son obviamente diferentes de las que existen en la vida cotidiana de la mayoria de los países del mundo.[36]

3. Las nuevas condiciones políticas latinoamericanas y la educación en los albores del siglo XXI. Conclusión

> *"Reduciendo expresiones como "humanismo" "humanización" "promoción humana" a categorías abstractas, son vaciadas de su significado real. Se convierten en un blah-blah-blah cuyo único mérito es servir a las fuerzas reaccionarias. En efecto, "humanización" sin liberación es absolutamente imposible, así como no hay libertad sin una transformación revolucionaria de la clase social, donde esta humanización no se puede producir." (Paulo Freire).* [37]

Cualquier observador inteligente de la política latinoamericana actual no puede dejar de mencionar la nueva línea política, socialista democrática o social-democrática que predomina en la región claramente vinculada entre la afinidad en ciertas grandes areas de su gestión en la política de Fidel Castro en Cuba, Hugo Chavez en Venezuela, Ignacio da Silva (Lula) en Brasil, Nestor Kirscher en Argentina, y más recientemente el triunfo del líder cocalero Evo Morales en Bolivia. Con

[36] Michael Williams and Geert Reuten, "After the Rectifying Revolution: The Contradictions of the Mixed Economy", Capital and Class, 49, Spring 1993, page 82.

[37] P. Freire, "La Educación, La Liberación y La Iglesia," Estudio Encounter IX/1 (1973).

el muy probable triunfo de Manuel Lopez Obrador en México, candidato del Partido Revolucionario Democrático, la consistencia de esta perspectiva antiimperialista que confronta la política norteamericana en la región (como se observa en las criticas al ALCA y a las propuestas privatizadoras de la Organización Mundial del Comercio).[38]

América Latina refleja no sólo la pérdida de relevancia del FMI para orquestrar las políticas económicas de la región, sino un intento de generar modelos autónomos de gobierno democrático, incluso en oposición al poder dominante en la región.

Esta perspectiva, que permeaba las luchas políticas de los sesenta y a la cual Freire adherió claramente en su propio discurso y práctica, hubiera sido prácticamente impensable hace apenas diez años con la predominancia de gobiernos neoliberales en la región y el poder del FMI para regular las políticas económicas.

De igual modo, los simbolismos personificados en estos nuevos presidentes se constituyen en mensajes subliminales de las nuevas realidades políticas. Cierto es que Fidal Castro personifica la tradición de clases medias radicalizadas, que participan en la política doméstica, claramente en su caso, buscando confrontar el modelo autoritario y represivo de Batista, un brutal dictador apoyado por los Estados Unidos en Cuba. Pero también es cierto que Hugo Chavez refleja la llegada al poder de alguien totalmente apartado de los círculos de cultura y política dominante de Venezuela, un zambo, no un blanco, que ha consolidado un poder, y con una elección y un plesbicito ganados por amplia mayoría, muestra que tiene condiciones de estadista y gran respaldo y legitimidad entre los votantes, y claro, ayuda contar con el apoyo financiero de los ingentes petrodólares Venezolanos.

Pero la experiencia de Hugo Chávez no es una experiencia solitaria. La llegada de Ignacio da Silva, (Lula) al poder en Brasil, en elecciones donde recibió un amplio respaldo, contituyeron una clara repulsa a las políticas neoliberales impulsadas por el sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Lula es un dirigente metalúrgico fundador del partido dos Trabalhadores (PT), un miembro de la clase obrera brasilera, y llega al gobierno comandando un partido socialista democrático en el

[38] En el marco del debate sobre las ciencias sociales hoy, impulsado por UNESCO, y que tendrá lugar en Buenos Aires, del 22 al 24 de febrero, 2006, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, está organizando una mesa redonda internacional para criticar las propuestas privatizadoras de la educación superior del OMC y el Banco Mundial.

país más poderoso de América Latina, y uno de los diez más importantes económicamente del mundo.

La ascendencia de Lula al poder también refleja estos vientos de cambio en la región. Lo mismo sucede con la llegada al gobierno en Argentina de Néstor Kirshner, quien representa, con su propia práctica política en la época donde Freire despertó nuevas expectativas de liberación en la región, la llegada al gobierno argentino de un sector peronista de izquierda moderada que cuestionaba el establishment, en búsqueda de un modelo de socialismo nacional, y que llegan al gobierno para confrontar los fundamentos del modelo neoliberal que provocó el colapso de la economía argentina y casi lleva al país a una guerra civil.

Pero para coronar este proceso, el reciente triunfo electoral de Evo Morales, un indígena a la presidencia de la República de Bolivia, marca un hito histórico en una región donde los habitantes originarios fueron sistemáticamente oprimidos, sojuzgados, violentados, robados y despreciados por los conquistadores y las clases oligárquicas y medias. Es decir, son perfiles que se reflejan en estos casos una imagen de cambio real, a partir de personas con identidades y pasados muy claros, que se apartan drásticamente de la experiencia históricas de las élites gobernantes de la región.

Si bien uno no debe leer demasiado en las transformación del poder con la llegada de individuos diferentes que los que representan al establishment, al menos simbólicamente estos cambios comienzan a trazar rutas alternativas de la política latinoamericana.

Esta transformación de los gobiernos latinoamericanos va de la mano con la presencia de nuevos modelos educativos, incluyendo las propuestas de transformación de las universidades postuladas por el sociólogo Portugues Boaventura de Sousa Santos tratando de vincular las universidades con los movimientos socials y con los Foros Mundiales, Sociales y de Educación.[39]

Otra experiencia importante es la que se lleva a cabo en Brasil con el Movimiento Brasilero de Alfabetização, o Mova-Brazil, que surgió inicialmente como uno de los primeras iniciativas de la administración educative del PT a cargo de Paulo Freire como Secretario de Educação de la Municipalidade de São Paulo (1989-1991), que fuera continuada

[39] Véase la propuesta de de Souza Santos en Rob Rhoads & Carlos A. Torres (editors) *Higher Education, State and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas.* Stanford, Stanford University Press, 2005.

por un grupo de organizaciones no gubernamentales y que ahora tiene carácter nacional, con un impacto real en cientos de comunidades brasileras, especialmente a nivel municipal.

Otra experiencia, también brasilera, es la que está llevando a cabo el Instituto Paulo Freire-São Paulo como responsable del subprograma de alfabetización, que es parte del programa Fome Cero del gobierno del PT de Lula.

Este instituto, originalmente fundado en 1991 por Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, José Eustaquio Rõmao, Walter García y Francisco Gutierrez, con Paulo Freire como patrono, cumple 15 años de vida en su intento no de repetir sino de reinventar el trabajo de Freire. Paulo Freire colaboró intensamente con este instituto creado en su honor y que lleva su nombre, hasta su muerte.[40] Pero volveremos sobre esto al final de esta conclusión.

De la misma manera, el reciente nombramiento hacia mediados de diciembre de 2005 de la Dra Adriana Puiggrós, una de las más distinguidas historiadoras de la educación del continente y renombrada intelectual progresista argentina como Ministra de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires (una provincia cuya extension territorial es mayor que Francia, y cuyo complejo y numeroso sistema educativo es quizá el más grande de la región) augura y garantiza calidad en la gestión administrativa[41] así como una visión educativa informada y lúcida de los desafíos de la educación en la región.

Estos cambios en las administraciones educativas deben, en mucho, su ímpetus a la presencia de movimientos sociales, como Barrios de Pie, en Argentina, o el Movimento Sem Terra, en Brasil, que han avanzado nuevas estrategias para la creación de empleo, las transformaciones agrarias en la tenencia de la tierra, la gestión de cooperativas de

[40] Incluso su último libro publicado en portugués como Pedagogía da Autonomía (en castellano, México, Siglo XXI, 1998), fue originalmente un manuscrito que Paulo escribió con afán de reflexionar sobre la cuestión de la ética en la profesión docente. Así las cosas, le entregó aun sin título este texto a Moacir Gadcoti, Director del Instituto Paulo Freire, quien le colocó los títulos y los subtítulos con lo cual lo conocemos hoy en castellano y portugués –los traductores al inglés alteraron substancialmente el título y los subtítulos. Pedagogía da Autonomía fue publicado y lanzado por Paulo Freire 40 días antes de su prematura muerte en São Paulo el 2 de Mayo de 1997, constituyéndose en su testamento político pedagógico, y sin duda alguna, uno de sus libros más importantes despues de Pedagogía del Oprimido.

[41] Entre sus muchos logros profesionales y políticos, la Dra. Adriana Puiggrós se desempeñó durtante el último gobierno radical de De La Rua como Secretaría de Estado en Ciencia y Tecnología, y quien fuera responsable de la organización de la última ley de Ciencia y Tecnología de Argentina.

trabajadores, distribución de subsidios estatales a desocupados, como los planes trabajo para Jefes y Jefas del hogar, y han avanzado en nuevas elaboraciones de educación popular, especialmente utilizando modelos de alfabetización diseñados y difundidos por la experiencia Venezolana del gobierno Bolivarista de Hugo Chavez.

El modelo de 'escola cidada,' requiere una mención especial entre estos nuevas experiencias en la región, impulsando modelos curriculares y de gobierno escolar basados en autonomía y competencia de los agentes escolares.[42]

Desde la perspectiva de la economía política, las crisis y su resolución en la región han llevado a importantes cambios en los modelos de actuación comercial. Por ejemplo, nuevas experiencias de trueque como mecanismo de sobreviviencia en los sectores populares han tomado lugar en todo el continente,[43] y hay un vigoroso debate sobre los modelos de economía solidaria, originalmente creados en Chile post-Allende como una manera de salir de la pobreza que el modelo neoliberal de Pinochet había creado.[44] Finalmente, quizá no exista un modelo más radical de reorganización de un sector de la economía que las tomas de empresas que fracasaron económicamente con las crisis del año 2000-2002 en Argentina, por sus empleados y obreros, y la reconversión de las mismas en empresas cooperativas, modificando importantes aspectos de las leyes de propiedad privada, y afectando los mecanismos tradicionales judiciales de resolución de las quiebras.[45]

Esta nueva efervescencia de modelos alternativos alcanza dimensiones planetarias con la presencia de los movimientos trasnacionales de liberación, como el Foro Social Mundial, el Foro Educativo Mun-

[42] Véase los fundamentos teóricos y politicos de esta propuesta en Moacir Gadotti "O projeto da escola cidadã como alternativa a ao projeto neoliberal. Educar para e pela cidadania." CLACSO, Grupo de Trabajo de Educación y Sociedad, Seminario Internacional, Buenos Aires, Argentina, 27-28 de Octubre 2000. Véase la serie de papers que escribió sobre el tema en www.institutopaulofreire.brasil.

[43] Véase las discusiones sobre la 'moneda social' en América Latina en www.appropriate-economics.org/latin/latin.html.

[44] Sobre el proyecto, ya mundial, de economía solidaria, véase www.economiasolidaria.net/ Debe notarse que el proyecto de economía solidaria no se puede restringir de manera alguna a las experiencias latinoamericanas sino que hay importantes experiencias y debates en países europeos como Francia. Véase por ejemplo el Manifiesto Europeo de la Red de Economía Alernativa y Solidaria. www.reasnet.com/

[45] Véase por ejemplo, la película Canadiense, apoyada por el National Film Board de Canada, The Take, dirigida y producida por Avi Lewis, con un script elaborado por Naomi Klein, autor del betseller internacional No Logo, y proponente de un manifiesto por una economía radical para el siglo XXI.

dial, la Carta Da Terra, y las Cumbres Educativas, y tantos otros que cuestionan los modelos neoliberales de globalización y postulan opciones alternativas de planetarización.[46]

La clave para entender las nuevas formulaciones hegemónicas de la globalización neoliberal reside en el control y manipulación de los medios de comunicación masiva. Hasta hace poco, no se habían desarrollados nuevos proyectos hemisféricos que buscan desafiar los canales tradicionales (y los no tradicionales, como CNN) de información, creado nuevos modelos de información como la radio Bolivariana, un nuevo proyecto de informaciôn contra-hegemónica.

Esta breve descripción de algunos de los nuevos proyectos de transformación en América Latina, es por su naturaleza incompleta y superficial. Es imposible capturar las complejidades de lo real y los diversos senderos de la imaginación creadora que utilizan las gentes, los pueblos los gobiernos, los movimientos socials y las ONG's, las naciones en la región, así como sus intelectuales, en pocas páginas introductorias a este nuevo libro.

Sin embargo, no cabe duda que la simiente intelectual y política de la cual abrevó Paulo Freire, y a la cual aportó conceptos que ahora tienen un carácter universal como la educación como práctica de la libertad, la pedagogía del oprimido, la metodología del tema generador, la pedagogía crítica o la concientización, para citar sólo algunos de ellos, continúan viva y vigorosa, acunando el nacimiento de un nuevo mundo y de nuevas utopías.

Quiero cerrar esta introducción a la edición española de este libro de lecturas críticas sobre Paulo Freire, haciendo un homenaje a los Institutos Paulo Freire del mundo entero, uno de ellos localizado en España, y quien es el editor de este libro.

La idea de un instituto Paulo Freire nace durante una visita de Paulo Freire –invitado por mí– a UCLA. Esa visita marcó, en mi opinión, una etapa importante en la vida de Freire e indudablemente en la de muchos de nosotros. Utilizando recursos de un pequeño subsidio que existía en la Escuela de Educación, el gran Charlie Chang, en honor de un joven y activo professor de la Escuela y organizador popular así como militante sindical que muere en un trágico accidente de aviación en Chicago en la década de los ochentas, logré invitar a Freire a visitar UCLA luego de su participación en la reunion de la AERA en Chicago, ese año, visita que también organicé junto con Moacir Gadotti, y quién acompaño a Freire.

[46] Ver Moacir Gadotti, "Ecopedagogia e Educacão para a sustentabilidade" São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1998. Para una discusión de los fundamentos alternativos a un modelo de globalización neoliberal, y el establecimiento de las pautas para un análisis de planetarización, véase la comunicación de José Eustaquio Romão, 'Educación y Globalización en Brasil,' en Globalization and Education Reform, The 6th International Conference on Education Research, October 20-21, 2005, Hoam Faculty House, University of Seoul, Corea.

En mi invitación a Freire le sugería que hablara sobre *La Pedagogía de la Esperanza*, el libro que estaba preparando a partir que muchos de nosotros, en el aniversario de la publicación de *Pedagogía del Oprimido* le habiamos pedido que reflexionara sobre los orígenes de esa obra fundante del pensamiento progresista en educación y su reactualización en las épocas que nos tocaba vivir. Hablar sobre la pedagogía de la esperanza era una consecuencia lógica en el análisis de Freire de entender la práctica y propuesta de una pedagogía del oprimido.

No supe bien como lograr la difusión de la conferencia que daría Freire. Habiendo llegado hacía tan solo un año a UCLA como profesor asistente, no conocía cuan intrincado era el funcionamiento de una Universidad de investigación de los Estados Unidos, especialmente una de la magnitud de UCLA con sus tres billones de dólares de presupuesto, más de 40.000 alumnos y 5.000 empleados entre profesores y administrativos. Afortunadamente una colega mía, la profesora Concepción Valadez, que había jugado un papel fundamental en mi reclutamiento y posterior invitación para trabajar en UCLA, me sugirió que pusiera un aviso pequeño en el Bruin, el periódico de los estudiantes. Así lo hice, el día anterior a la conferencia, y mi sorpresa fue mayúscula al encontrarme un recinto completamente repleto de alumnos y profesores esperando que Freire hablara. Más de 500 personas, el máximo estimado en el auditorio que había reservado, esperaba ansiosamente la presencia de Freire. Como diríamos en inglés, era un 'standing only room'.

Me percaté que con pocas excepciones, ninguno de los presentes había nacido cuando Freire había publicado *Pedagogía del Oprimido*. La abundancia de jóvenes con enormes expectativas sobre la presencia de Paulo Freire en su Universidad constituyó un importante aliciente para mí, habiéndome desplazado de una magnífica universidad canadiense a la gran urbe de Los Angeles, a una Universidad como UCLA caracterizada por su excelencia en investigación y docencia, pero a su vez, como todas las universidades americanas, poblada por gran cantidad de intelectuales, tecnócratas y administradores que juegan un

papel fundamental en la constitución de la hegemonía de los Estados Unidos en el mundo. Para mí, la inserción en UCLA constituía un gran desafío pedagógico y político, para no hablar de las complicaciones del traslado familiar de una pequeña ciudad canadiense, bien administrada y organizada, a una ciudad tan compleja y caótica como Los Ángeles, aunque claro, como descubriría poco después, con una energía extraordinaria en sus movimientos sociales y organizaciones comunitarias.

Freire habló por dos horas, y recibió una ovación luego del consabido intercambio de preguntas y respuestas. Al día siguiente, su último día de visita, lo invité para una reunión más privada, íntima quizá sea la palabra, con la comunidad de profesores de educación en la Escuela de Educación. Asistieron unos diez colegas, muchos menos de los que yo esperaba, pero algunos de ellos trajeron sus hijos, ya grandes, muchos de ellos maestros y maestros en las escuelas de Los Angeles, algo que no debería sorprender dado que muchos profesores y profesoras de escuelas de educación tienen hijos en la misma profesión. Un puñado de educadores de UCLA querían tener un *tét-a-tét* con el gran maestro Paulo Freire.

El diálogo que tuvimos por más de dos horas no tuvo desperdicio. Fue un encuentro de enorme amorosidad pedagógica, verdadero ejemplo de la paideia, y Freire quedó enorme y gratamente sorprendido por la recepción y calidez del evento y la calidad académica del intercambio.

Una vez terminado éste, tomando un café con Moacir Gadotti y conmigo en el patio Kerkoff, fuera del edificio Moore Hall donde funciona la escuela de Educación, Freire se sintió triste y nos dijo que lástima que él se moriría pronto, y no podría terminar todos sus proyectos, decir todas las cosas que lo animaban para su intervención político-pedagógica.

Con Gadotti le respondimos que efectivamente todos nosotros moriríamos, él también, pero su obra sería siempre recordada. En ese momento se nos ocurrió con Gadotti que quizá era ya el momento de crear un instituto de acción educativa directa, en la tradición de la educación popular, pero también un instituto de investigación científica, que llevara el nombre de Instituto Paulo Freire y donde la obra de Paulo Reglus Neves Freire pudiera ser re-aprendida y continuada en la vigorosa tradición de las luchas revolucionarias latinoamericanas.

Cambiando de espíritu, Paulo Freire se alegró sumamente con la propuesta, y con esa mirada noble que lo caracterizaba nos admonizó, nos aconsejó que él no quería constituir una iglesia con feligreses. El buscaba que se lo reinventara, no que se lo repitiera.

En ese momento, en la simpleza de tomar un café entre amigos en tierras extranjeras el 12 de abril de 1991, nació el Instituto Paulo Freire, que tendría su primera sede en São Paulo, con el mandato explícito no de repetir sino de reinventar a Paulo Freire, es decir, reinventar los ejes existenciales y teóricos de la educación liberadora, adaptándolo a los lugares y momentos en que nos toca vivir, pero siempre con respecto al espíritu, ese "geist" que aún nos convoca y nos permite evocar la tradición y la trayectoria de Paulo Freire, el geist de la lucha por la liberación humana en el sentido más amplio del término, y donde la educación cumple un papel fundamental e insustituible.

Freire fue el patrono del Instituto Paulo Freire en São Paulo, firmó al acta constitutiva, y participó hasta la última hora en las actividades del Instituto, ahora localizado en el Edificio Paulo Freire, en Rua Cerro Corá 550, São Paulo, Brasil.

Debo rendir un homenaje muy sentido a Moacir Gadotti un amigo entrañable en quien puedo compartir mis sueños más radicales como mis temores más atávicos. Fue su incansable trajinar, su habilidad incomparable como administrador y académico, su visión y espiritualidad en su carácter de Director Ejecutivo del Instituto que permitió el desarrollo de un instituto de carácter jurídico de asociación civil que adquirió una enorme legitimidad en Brazil y en el mundo entero. Entre los primeros colaboradores de Moacir Gadotti que se comprometieron en cuerpo y alma a la tarea, deben contarse Angela Cicenski, Roberto Padilha y Sonia Couto, en ese entonces estudiantes de doctorado de Moacir Gadotti en la Universidade de São Paulo, y al primer empleado administrativo del instituto Valdete. Sin ellos y la inestimable colaboración de Walter García y José Eustaquio Romão, dos de los directores fundadores, el instituto no hubiera podido haber salido adelante en Brasil.

Gracias a la figura ya épica de Paulo Freire, y la gestión de los directores del Instituto Paulo Freire en São Paulo, muchos otros institutos abrieron sus puertas, en Portugal (creado en 2000) con sedes en Porto y Lisboa, bajo la hábil dirección de Luiza Corteção; en España (creado en 2000), bajo la presidencia de Pep Aparicio Guadas; en Italia (2005), con la dirección de PierGiorgio Reggio; en UCLA (2002) bajo mi dirección; en Argentina (2004) también bajo mi dirección; y

en Calcuta, India (2004). Esperamos que en el año 2006 que se abra un Instituto en la University of Kawazulu-Natal, South Africa, bajo la dirección de Ivor Baatjes, y en Seoul Korea, bajo la dirección de Kim-Ki-Seok y Sung Sang Yoo.

Junto con estos institutos, ya constituyéndose en un movimiento social mundial, o una red de movimientos, especialmente a partir de los encuentros bi-anuales del Foro Internacional Paulo Freire,[47] hay un gran número de otras iniciativas como ser núcleos de estudio Paulo Freire, Cátedras Paulo Freire, la Paulo Freire Universitas, creada en Bologna durante el Foro Internacional Paulo Freire del año 2.000, y una multitud de otros proyectos en marcha.

Ciertamente, Freire nos invitó a reinventarlo, no a repetirlo. Muchos de los textos críticos de Paulo Freire, en este libro, abren nuevos interrogantes, ofrecen nuevas perspectivas críticas, y nos invitan a continuar vigorosamente desenvolviendo las grandes coordenadas teóricas, las grandes intuiciones de Paulo Freire, y reinventándolo, en nuevos modelos de gestión administrativa y curricular en las escuelas, en los circulos de cultura, en la educación no formal, en los movimientos sociales y en la creación de nuevos nuevos modelos de globalización alternativa al neoliberalismo o *glocalización* es decir, planetarización.

Repensar a Freire es vivir entre la crítica y la utopia. Es criticar la realidad de prácticas y modelos educativos y sociales injustos, sin equidad y sin igualdad, y por supuesto sabiendo que sin justicia no puedo lograrse la paz. Pero no sólo criticar, en la mayor experiencia del *'aufheben'* Hegeliano de criticar, conservar y superar, en mirada dialéctica, sino también celebrar los logros de la educación liberadora y las luchas sociales, y proponer nuevas alternativas, nuevas utopías, nuevos horizontes, nuevos modos, cada vez más humanos, justos, pacíficos y amorosos de interrelación entre las gentes, las familias, las comunidades y las naciones en el sistema internacional. No podemos aceptar un compromiso menor que éste ya que no hay utopías de medias tintas.

[47] El primer Foro se llevó a cabo en el Instituto Paulo Freire, en São Paulo, 1998; el Segundo en la Universidad de Bologna, en Bologna, Italia, en 2000; el Tercer Foro se llevó a cabo en UCLA, en Los Angeles en 2002, el cuarto Foro se llevó a cabo en la Universidad de Porto, en Portugal, en 2004. El quinto Foro Paulo Freire se llevará a cabo en Valencia, España, del 12 al 15 de Septiembre, 2006. El Sexto Foro Paulo Freire, diez años después de la organización del primer Foro, se presentarán los avances de una investigación (*internacional educational reform and globalization research project*) y comparada en 16 países sobre globalización y educación, y coordinada desde el Instituto Paulo Freire-Los Ángeles, con la colaboración de investigadores de todos los Institutos Paulo Freire, y otras instituciones en 16 países en total.

INTRODUCCIÓN

Conciencia e ideología: introducción al pensamiento de Paulo Freire

I. La creciente importancia de Paulo Freire en América Latina

Introducir a un libro que recoge distintas interpretaciones y estudios sobre Freire en América latina puede parecer aburrido.

Existe una saturación de materiales sobre Freire que nos inducen a pensar que se trata de un fenómeno cuyas causas trascienden el propio influjo intelectual de Freire sobre toda una generación de educadores, sociólogos, filósofos e intelectuales en general (lo cual podría ser una moda), para proyectarse hacia alguna causa eficiente, explicativa de ese interés y preocupación actual por Freire.

Ahora bien, dado que Freire es un educador desde sus inicios y un pedagogo en su proyecto, ¿este creciente interés nos remite simplemente a un aporte innovador a la pedagogía contemporánea? O quizá, dado el carácter "contestatario" de Freire en lo concerniente a la pedagogía (a semejanza de un Iván Illich) ¿el interés por su propuesta surge de la constatación de una crisis, no sólo en la pedagogía en cuanto a ciencia de la educación, sino, y sobre todo en la praxis educativa? De allí que la propuesta freireana pueda representar un "salvavidas" indispensable para reflotar la ciencia pedagógica.

Convengamos en que existe la crisis. Convengamos también que el humanismo pedagógico freireano contribuye a redimensionar la problemática educativa e incluso reavivar el espíritu de búsqueda del sinnúmero de educadores honestos que se sienten asfixiados entre curricula, notas, burocracia y, por sobre todo, ante el hecho moral de sentirse instrumentos "ad únguem" de perpetuación del status quo a través del sistema educativo.

Pero convengamos finalmente que, si bien esta crisis no es solamente de la educación sino que es parte de la crisis que viven las ciencias en un continente dependiente, la preocupación por Freire sobrepasó, holgadamente, el campo de lo estrictamente educativo (pedagógico-didáctico) para llegar a campos muy diversos tales como la filosofía, la sociología, el trabajo social, la economía, la lingüística, la planificación urbana e incluso la teología.

Esto nos muestra que, por un lado, la problemática humana supe-

ra el estancamiento analítico de las disciplinas particulares, y por eso, frente a una reflexión que englobe perspectivas tan diversas pero las encuentre en una "*síntesis difícil de aprehender globalmente*"[48], interese y arrastre a la discusión del ámbito educativo y a sus participantes; por otro lado nos muestra que esa crisis nos remite a hechos primigenios de la lucha por la humanización del hombre, hechos que son históricos y se actualizan según los tiempos, desde los cuales, y sólo a partir de los cuales, es posible pensar al hombre en cuanto totalidad en desarrollo con diversas problemáticas particulares.

Siendo tributarios en este momento de nuestra reflexión de Ernani María Fiori[49], digamos en principio que el humanismo pedagógico de Freire da un salto, por el cual, *"la pedagogía se hace antropología"*. Nuevamente nos cercionamos que la causa eficiente de la preocupación sobre Freire, supera los estrictamente pedagógico y se introduce en la problemática antropológica.

¿Por qué? Porque Freire necesitó elaborar los supuestos filosóficos que faciliten la identidad de una teoría de la acción cultural que se propone contribuir a la educación del hombre.

Prescindir de esta base filosófica, más precisamente antropológica -y en este caso en una línea de antropología política-, significaría para todo educador renunciar, no sólo a una acción eficaz, sino extraerle a su accionar la utopía, convertirse en un "funcionario", en un "burócrata", en un "empleado" o un "administrativo", repetitivo, verborrágico, falto de creatividad y, en última instancia, solamente útil para que otros hombres sigan su camino, el camino de la monotonía, de la abulia, el camino de la cultura ilustrada y el refinamiento estéril; el camino necrofílico.

Además esa perspectiva antropológica opera como un antídoto par prevenir el riesgo de concebir a la educación como el instrumento idóneo y sustantivo para producir el cambio, incluso a nivel morfoestructural.

Una base antropológica -y en esto Freire es sumamente lúcido- permite enfocar toda la problemática humana, medir con cierta exactitud las posibilidades de una praxis educativa y sus vivencias y reconocer, sobre todo, la utopía que tiene que animar too proyecto educativo. La antropología freireana se fecunda en la utopía.[50]

Este interés por considerar el discurso freireano, que como fuera ya mencionado, se trasladó a diversos campos de la actividad humana, tuvo como por principal animador la radicalidad de la política que mediatiza el proyecto antropológico.

La antropología, con su reflexión sobre la totalidad del ser histórico del hombre y su mundo, nos enfrenta, irremediablemente, con la dimensión política del accionar humano.

Pero como lo político se actualiza en lo histórico, de nada valdría

[48] Cfr. DARCY DE OLIVEIRA A., Rosiska; DOMINICE, Pierre: *Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía. El debate pedagógico, pp.*

[49] Fiori, Ernani María: *Aprender a decir su palabra*- El método de Alfabetización del profesor Paulo Freire, en *Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina*, ISAL, Septiembre de 1968, Montevideo, Uruguay. También prólogo a la *Pedagogía del Oprimido*, Edit. Siglo XXI, Bs. As.,1973. En este excelente trabajo, el autor sintetiza en pocos trazos el proyecto de Freire: "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 ambigüedad de la condición humana, se complica en las contradicciones de la aventura histórica, se explica, o mejor dicho, intenta explicarse en la continua relación de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de 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 sólo es conocimiento o reconocimiento sino opción, decisión, compromiso" (obras citadas, Págs. 96 y 11 respectivamente).

[50] Convendría distinguir, al igual que lo hace Pierre Furter (*Educación y Reflexión,* Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1970, Cap. 3) entre actitud utópica y pensamiento utópico. La primera surge de una inadecuación entre la acción y la realidad, esta teñida de un alto tenor emocional desde donde se valora la esperanza desde una perspectiva muy poco crítica. El segundo en cambio, es un pensamiento que respeta el sentido inalienable y profundo de 'lo utópico'. La etimología de la palabra u-thopos: sin thopos, sin lugar, significaría un pensamiento que no tiene lugar en la realidad, que es trascendente,, en sentido fenomenológico. La cuestión fundamental, sin embargo, no radica en su finalidad sino en su origen. El pensamiento utópico obtiene su legalidad propia cuando opera seminalmente como una vuelta a las fuentes primitivas, que la actualidad las negó, destruyó y obscureció. Si bien su potencialidad transformadora pareciera estar en su impulso por generar proyectos para el futuro, anticipar un futuro, en realidad se encuentra en su respeto por los valores que rescató de un pasado y proyecta hacia un futuro. Más concretamente, la educación liberadora, por ejemplo, no es como utopía, un concepto original o nuevo. Se nutre de las luchas de liberación emprendidas desde siempre por los pueblos latinoamericanos, contra opresores concretos, tanto como el primigenio concepto de libertad que tenían los primeros habitantes del continente antes de la instalación del fenómeno colonizador. En resumen, un pensamiento utópico es una vuelta a las fuentes que ilumina un futuro y exige una transformación radical del presente, en aras de posibilitar en desarrollo de las potencialidades actuales (en el caso educativo, el desarrollo de la humanización del hombre) que se irá concretando dialécticamente, es decir, al llegar a un horizonte de lo humano siempre vendrá otro horizonte después. Por consiguiente todo pensamiento utópico tienen que ser irreversiblemente, dialéctico.

que el proyecto antropológico demande una política si ésta no surge, categóricamente, como una praxis histórica.

Volviendo a la cuestión inicial, resumámosla con la siguiente pregunta: ¿por qué el diálogo que abre Paulo Freire encuentra tantos interlocutores en América Latina?

Si la pedagogía necesita, para ser tal, de lo antropológico, mientras éste se enfrenta, como con su espejo, con lo político dentro del mismo discurso, la causa eficiente de ese creciente interés por dialogar con la obra de Freire es claramente perceptible; tanto en sus raíces teóricas como en su método psicosocial de alfabetización de adultos, Paulo Freire procura contribuir al proceso de liberación integral del hombre (pueblos) latinoamericano, cuya dimensión crucial se mediatiza en una política de liberación.

Las crisis indican hechos primigenios en el **"drama"**[51] de humanización del hombre. Esos hechos son históricos y se actualizan según los tiempos. Hoy, el tiempo histórico por el cual atraviesa América Latina, presenta a un hombre cuya verdadera dimensión de persona-comunidad, vivida y explicitada como pueblo, se encuentra inmersa y oprimida por un proyecto imperial, cuya cultura se proyecta como cultura ilustrada (cultura de la dominación), sobre el panorama cultural latinoamericano provocando la alineación de los valores autóctonos; la vigencia de este estado de alineación en todos los niveles (jurídico, religioso, económico, etc.) y las posibilidades de este proyecto de dominación radica en su capacidad para controlar políticamente, los desarrollos populares antagónicos.

II. Un intento de biografía intelectual de Paulo Freire

Este apartado pretende rastrear las etapas de la evolución del pensamiento freireano en el tiempo, tomando como base sus escritos de cualquier índole (libros publicados, artículos, conferencias mimeografiadas, etc.).

La primera etapa se cierra con la publicación de **La educación como práctica de la libertad**[52]. En este libro se sintetizan no sólo la

[51] "drama". Para el pensamiento griego, la expresión drama significa acción.

[52] "*La educación como práctica de la libertad*" fue terminada por Freire en Chile, luego que el autor se exiliara de Brasil, a raíz del golpe de Estado de 1964 que produjera la caída de Joao Goulart. La edición en portugués: "*Educaçao como prática de la liberdade*", Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 150 páginas, cuenta con una introducción a cargo de Francisco Weffort (pp.3-26) sumamente útil para conocer la atmósfera política donde Freire desarrollo su tarea educativa. Entre los antículos que Freire escribió en este periodo y cuya consulta puede ser útil para profundizar en el desarrollo de su pensamiento se cuentan los siguientes, a saber: "*Escola primaria para o Brasil*", revista Brasilera de Estudios Pedagógicos. 35:82, Abril-Junio 1961, pp. 15-33; "*Educaçao e Actualidade Brasileira*", Recife, 1959; "*Concientizaçao e Alfabetizaçao uma nova visao de processo*", en Autores Varios: Estudios Univesitarios, Revista de Cultura de la Universidad de Recife, Abril-Junio 1963, 163 págs. (es todo un volumen dedicado a la alfabetización problematizadora); "*Papel da Educaçao na Humanizaçao*", Paz e Terra, Brasil nº 9. Finalmente: "*Alfabetización de Adultos y Concientización*", Mensaje Nº. 142, Septiembre de 1965, pp. 494-501.

experiencia llevada adelante en Brasil, sino también las convicciones más íntimas de Freire juntamente con los resultados de sus investigaciones pedagógicas[53], aunque en forma genérica podría interpretarse que los objetivos de este libro fueron la divulgación del método psicosocial de alfabetización de adultos en su implementación práctica.

Esta etapa, que podría denominar "el periodo brasileño" muestra la influencia que ejerció en su pensamiento la experiencia histórica del Gobierno populista[54], y que sus conceptos teóricos, si bien clara y sóli-

[53] Para una breve bibliografía de Freire y el entorno de su obra consultar: "*Concientisation. Recherche de Paulo Freire*". Document de Travail INODEP, París 1971, pp. 86-88. Esta obra ha sido traducida y publicada por la Asociación de Publicaciones Educativas. DEC – CLAR –CIEC, en Bogotá, Colombia,1972. También fue publicada bajo el titulo de "*Concientización*", Paulo Freire, Ediciones Búsqueda, Bs. As., Abril de 1974, 107 págs.

[54] El contexto político donde surge el método puede ser estudiado en DE KADT, Emanuel: "*Catholic Radicals in Brazil*", Londres, Oxford University Press, 1970, 304 págs. Sin duda alguna que resulta difícil medir actualmente la incidencia de la experiencia política de Freire en Brasil respecto de su filosofía educativa, esto no obstante, las reflexiones siguientes pueden se útiles para esto. "La experiencia de Freire coincide, y no sólo temporalmente, con el deseo del gobierno Goulart de una mayor participación popular, que pudiera ser manipulada en mayor o menor medida. Indudablemente el principio populista "un hombre, un voto" es una reivindicación que favorece la "*emersión*" del pueblo a la vida pública, pero no lo es menos que ahí termina el interés que el pueblo pueda tener en esa conquista". (...) "Un serio interrogante marca así el esfuerzo de Freire por una alfabetización-concientización. Si bien interesaba al populismo el primer de los objetivos, pues según la legislación brasileña solamente pueden votar los no-alfabetos, el segundo término señalaba el comienzo de una progresiva separación. Podemos prever cuál hubiera sido el desarrollo de este intento, caso de no haber mediado los acontecimientos del 64. Únicamente se nos ocurren dos posibilidades: o bien se hubiera visto comprometido el esfuerzo concientizador por una misma vinculación al poder populista, privándose de cualquier postura crítica en profundidad, o, por el contrario, hubiera tenido que situarse al margen y en contra de sus propios patrocinadores" (SÁNCHEZ, S. :" *Freire, una pedagogía para el adulto*", Editor ZERO, Bilbao, 1973, 92 págs. ; pp. 9-10) . Para quien desee profundizar en esta temática, Freire toma posición ante el fenómeno populista en "*Acción Cultural para la Libertad*", cap. V "*Condicionamiento histórico y niveles de conciencia*", edit. Tierra Nueva, Bs. As., enero de 1975, 101 págs. Ver también para un análisis más detenido de las condiciones sociales y políticas de Brasil donde surgió y experimentó su método Freire, a Horowitz, Irving Louis: "*Revolución en el Brasil*", F.C.E. México, 1966, 254 págs. Y Moreira Alves, Marcio: "*Un grano de mostaza. El despertar de la revolución brasileña*". Premio testimonio 1972, Casa de las Américas, Ediciones CEPE, Bs. As., 1974, 284 págs.

damente fundamentados a nivel epistemológico y filosófico, adolecen de cierta ambigüedad desde la perspectiva sociológica estricta.

Si bien toda la elaboración especulativa-analítica parte de hechos empíricos analizados y, sobre todo, vivenciados por Freire, ciertas formulaciones son vagas y abstractas, carentes de identidad desde el ángulo de la transformación pragmáticamente programática.

Por otro lado, si bien la concientización como fenómeno de la intermediación educativo-política, ya asomaba en el horizonte freireano, y este libro la implica[55], no presentaba toda su fuerza crítica y se la podía encubrir o confundir con el rosado manto del humanismo abstracto y bien intencionado pero vacuo.

De allí que la receptividad y trascendencia del libro fuera tan vasta, por su universalidad. Además, porque incorporaba al "background" de las ciencias pedagógicas un concepto relativamente moderno al cual situaba teóricamente: la educación liberadora.

Paulo Freire no podía ser interpretado y comprendido cabalmente por este libro, de allí que años después, tuviera que rectificar el sentido atribuido a sus escritos[56]. Finalmente, otro de los elementos que se suman para incrementar esa difusión e interés por **La educación como práctica de la libertad** era su dimensión religiosa explícita y la similitud ideológica y terminológica respecto de un texto posterior que produjo un verdadero impacto en los ambientes religiosos del continente: **Los Documentos Finales de Medellín** (II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, septiembre de 1968).

En este texto se realiza una evaluación de la educación en el continente y se dice que "*Sin olvidar las diferencias que existen, respecto a los sistemas educativos, entre los diversos países del continente, nos parece que el contenido programático es, en general, demasiado abstracto y formalista. Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de conocimientos que por la creación entre otros valores, de un espíritu crítico. Desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al*

[55] Definiendo el objetivo de su ensayo, Freire menciona que surgió de " las condiciones especiales de la sociedad brasileña", pero que el esfuerzo educativo expresado puede tener validez fuera de esta sociedad ya que " la educación de las masas se hace algo absolutamente fundamental entre nosotros. Educación que, libre de alineación sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una "educación" para la " domesticación" alienada y una educación para la libertad. " Educación " para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto" (op. cit. pp. 25-26).

[56] Cfr. Al respecto las conversaciones y entrevistas mantenidas con Freire, especialmente: " *Entrevista*", Cuaderno de Educación, Revista de Ciencias de la Educación. Nº 10, Bs. As., Octubre de 1973, pp. 50-58.

mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación. Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano; es pasiva, cuando ha sonado la hora de nuestros pueblos de descubrir su propio ser, pletórico de originalidad; está orientada sostener una economía basada en el ansia de "tener más", cuando la juventud latinoamericana exige "ser más" en el gozo de su autorrealización, por el servicio y el amor"[57], propone: *"Nuestra reflexión sobre este panorama, nos conduce a proponer una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la "educación liberadora"; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo"* [58].

Por esto, **La educación como práctica de la libertad** se convirtió en un texto básico de consulta para los cristianos, cercanos o no al campo educativo, que bregaban por una transformación profunda de un sistema social y político alienante que contradecía el evangelio profesado.

Pero ya en este libro, se pueden notar las influencias de los desarrollos acaecidos en lo que se puede denominar "el periodo chileno" como nuevo marco histórico de la experiencia de Freire.

Estos desarrollos se cristalizan en la aparición de la obra central de Freire: **La pedagogía del oprimido**, manifestación de una segunda etapa en su recorrido intelectual.

En este libro, las distancias entre el pensamiento concreto que surgía de una realidad definida como alienada pero que trataba de transformarla (praxis) y las condiciones concretas (objetivas) por las cuales ese pensamiento, no sólo no encontraba cabal expresión e incidencia sino que resignaba las acciones por la humanización del hombre en el tamiz de la opresión social, los mecanismos del poder y la ideología, se acorta.

Ya en este libro, la conciencia mágica, con su mecanismo de simbolización mítica, salta hacia la trascendencia de la conciencia transitiva crítica (como propuesta) y confrontándose en el fenómeno de la opresión social, postula el pasaje (lento, temeroso pero decidido) de dicha conciencia política.

[57] Cfr. II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Medellín, Septiembre de 1968. " Documentos finales de Medellín", Edic. Paulinas, Bs. As., Marzo de 1971, págs. 70-71.

[58] Ibídem pág. 72.

Esta "conciencia política" no está postulada explicitadamente sino que surge entre líneas: *"De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica, el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente que posibilite la búsqueda de ser más"* [59].

Nuevamente la intuición antropológica que se expresa como pedagogía y descubre en ésta su paso hacia el dinamismo político, no termina por explicitar sus dimensiones conceptuales y analíticas especialmente las relaciones entre el nivel cultural y el nivel socio-político.

Las condiciones de alineación del hombre, los mecanismos de institucionalización y manipulación del conocimiento, las acciones culturales antagónicas, la relación conciencia-ideología, la filosofía "bancaria" de la educación y la contradicción opresores-oprimidos son analizadas minuciosamente en esta obra.

La pedagogía ya tiene su apellido identificador: es la pedagogía del oprimido.

Nuevamente la meditación sociológica vuelve a estar solamente insinuada. Por ejemplo, el diálogo aparece como formal e inapelable en un contexto concreto, por la carencia de significados psicosociales en dicho texto junto con la alteridad esbozada desde una fenomenología dialógica demasiado influida todavía por la dialéctica de la alteridad de Martín Buber. Por otra parte en este libro, Freire *"...ha ido haciendo un estudio del hombre oprimido que trasciende la acción aislada de las personas y recae sobre la situación opresora . El hombre oprimido pasa a ser "clase oprimida-sociedades dependientes y marginadas" y el opresor se convierte en "clase opresora-sociedades metropolitanas y dominantes"* [60] sin embargo, no alcanzó a explicitar los parámetros de la dependencia estructural, el colonialismo o los lineamientos de una teoría de la dependencia. Y en tercer lugar si se hace un esfuerzo para ubicar al oprimido-educando-educador en el marco de una teoría de la marginalidad que discrimine las experiencias de alfabetización en murales (campesinos) y urbanas (perímetros marginales), no se encuentran desarrollos teóricos que permitan relacionar la alfabetización de adultos con los procesos sociales y la estructuración metropolitana en América Latina, la marginalidad ecológica y la marginalidad económica junto con la dinámica poblacional, el desequilibrio regiónal o las migraciones internas; aspectos todos estos sustantivos para el estudio del oprimido en el "mundo de la marginalidad".

[59] Cfr. FREIRE, Paulo: "*Pedagogía del Oprimido*", Edit. Siglo XXI, Bs. As., 1973, pág. 44.

[60] Cfr.: FRANCO, Fausto: "*El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*". Edit. Marsiega (Fondo Cultura Popular). Madrid, 1973, pág 142.

De todas maneras, este libro se inscribe en la vertiente de la reflexión denominable como "teoría del conflicto", aunque no termine por explicitar en esta obra la "conciencia histórica" (y las categorías históricas instrumentales) que sirvan como eje interpretativo a nivel político.

Es una obra fruto de un pensamiento que se piensa a sí mismo, de allí que se abre a una etapa donde se produce una maduración, contemporánea a la radicalización de ciertos procesos socio-políticos del continente.

Esta tercera etapa está señalada por el libro **Sobre la Acción Cultural.** [61]

Ya aquí lo educativo se encuentra, inseparablemente ligado a lo político, entendido éste como la dirección racional de los procesos sociales, y por lo tanto, como la dimensión humana que acontece el poder.

Los fracasos y las ilusiones tronchadas en la praxis educativa, si bien no demasiado alimentadas por Freire para no interpretar a ésta, como variable principal e instrumento clave para la transformación de lo social, lo remitieron hacia la convicción de la sobredeterminación política de lo educativo y por ende, si bien no se puede asociar el concepto central de sus ideas pedagógicas, la concientización, con la manipulación de las conciencias en función de una adscripción partidista, este concepto denuncia la neutralidad valorativa de la ciencia (y por ende de la educción), la objetividad científica del investigador (y por ende del docente) y la apoliticidad de la tarea educativa.

La ciencia se pone al servicio de un proyecto popular o de un proyecto tecnocrático (imperial). La objetividad científica, por la cual los juicios de valor deben disociarse de los juicios empíricos, y entonces toda la tarea intelectual debe pasar por establecer fotografías de la realidad sin propuestas programáticas, pasa a convertirse en la búsqueda de un esfuerzo de objetividad pero tratando –intencionadamente- de

[61] Cfr.: FREIRE, Paulo: " *Sobre la acción Cultural*" . Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), Sgo. De Chile, primera Edición 1969, Segunda Edición Marzo de 1971, Tercera Edición Diciembre de 1972, 117 págs. con una introducción de Marcela Gajardo J. También ver FREIRE, Paulo : " *Acción Cultural para la libertad*". op. cit.

establecer una interpretación de la realidad en función de una transformación efectiva de la misma; por lo cual la objetividad no será tanto un tacto ético del investigador o una condición para establecer la verdad de las proposiciones, sino un hecho político: sólo una correcta comprensión de la realidad puede llevar a una correcta solución política.

Y finalmente la apoliticidad del docente, refleja un postulado esencial del liberalismo: enarbolar la apoliticidad como una forma de participar, por la pasividad, en el proceso político. Desde la vertiente que provee Freire, cuando se entabla un diálogo se busca que el hombre pronuncie su palabra, y este pronunciar su palabra es comenzar a transformar el mundo.

Además esta etapa, permite apreciar el inicio de la utilización teórica por parte del autor del concepto de lucha de clases como categoría interpretativa básica, en el marco de la teoría del conflicto ya mencionada, y que había sido asumida por la dialéctica opresores-oprimidos, aunque desde una perspectiva más hegeliana. Esta utilización conceptual, no significa que Freire, en este momento, se identifique totalmente con el materialismo histórico. Por el contrario, un ejemplo nos puede permitir apreciar las diferencias. Para Marx el hombre se define por su relación con la naturaleza mediante el trabajo. La esencia del hombre es ser "fuerza de trabajo". En cambio Freire introduce, consecuente con la línea personalista, dos elementos más que junto con la mediación del trabajo, constituyen los aspectos esenciales del ser humano, éstos son: la relación interpersonal (la alteridad) que facilita el reconocimiento del ser, y la "conciencia de sí" dentro de la sociedad por parte del hombre. Trabajo, alteridad y conciencia de sí junto con la dimensión trascendente del obrar humano, identifican al hombre según Freire.

Dos trabajos permiten apreciar con mayor rigurosidad estos contenidos: **Extensión o Comunicación. La concientización en el medio rural**[62] **y Las Iglesias en América Latina: su papel educativo**[63].

Actualmente Freire se encuentra trabajando en una serie de temá-

[62] FREIRE, Paulo : " ¿ Extensión o Comunicación?. La concientización en el medio rural". Edic. Siglo XXI, 1973, prefacio a cargo de Jacques Chonchol, 109 págs.

[63] FREIRE, Paulo : " *La misión educadora de las Iglesias en América Latina*", Perspectivas de Diálogo. Centro Pedro Fabro, Montevideo, Uruguay, Año VIII, Agosto de 1972, No. 66 y Septiembre de 1972, No 67, págs. 172-179 y 201-209 respectivamente. También " *Las Iglesias, la Educación y el proceso de Liberación humana en la Historia*", Edit. La Aurora, Bs. As., Mayo de 1974, pág 64 (Edición no autorizada por el autor) y finalmente, ver. " *Educación para el Cambio Social*", Edit. Tierra Nueva, Bs. As.,1974, pp. 117-162 (" *Las Iglesias en América Latina: Su papel educativo*").

ticas que permiten definir una cuarta etapa con los siguientes rasgos a saber:

> *"La explicitación de los supuestos socioanalíticos en los que apoyarse, y, más en concreto, la admisión de las clases sociales como ámbito en el que se da la opresión de los hombres.*
>
> *- La identificación de la conciencia política como conciencia de clase, y la incorporación abierta de ciertos elementos del marxismo en el análisis de la realidad"* [64]

Trata de revisar y reafirmar postulados fundamentales de su obra antes de avanzar hacia elementos más complejos: " *Todo esto es la razón de que uno de los focos, tal vez el preponderante, de mi atención - en estos cuatro años en que, trabajando para el Consejo Mundial de Iglesias, me he vuelto una especie de "andariego de lo obvio"- viene siendo el de la desmitificación de la concientización"* [65].

Intentando insertarse en proyectos políticos *socialistas* (Tanzania, Guinea-Bissau) para colaborar desde lo educativo, trata de estudiar el pasaje hacia la conciencia política en cuanto las formas de organización de las clases populares para gestar su liberación, de allí que estudie el problema de la teoría del partido y las organizaciones populares.[66]

Una última temática presente en esta etapa pero cuyos inicios parecieran encontrarse hacia el fin del "periodo chileno" son los estudios para la aplicación del método psicosocial en sociedades industriales avanzadas, mucho más complejas que las sociedades subdesarrolladas y dependientes donde el método surgió.

III. La dimensión teórica en Paulo Freire

Con Hegel, todo el pensamiento filosófico que la humanidad venía desarrollando en Occidente alcanza una cima significativa. Después de muchas imprecisiones y cabildeos, la filosofía logra ubicar su gran tema en términos sintéticos que reflejan no sólo la tarea especulativa sino también la inmanencia del proceso histórico contemporáneo.

Razón y Naturaleza son estos términos. En la razón el hombre se

[64] Cfr. FRANCO, Fausto, op. cit. Pág. 89.

[65] Cfr. FREIRE, Paulo: " *La concientización desmitificada por Freire*". Ponencia presentada por Paulo Freire en el Seminario " Invitación a concienciar y desescolarizar, conversación continuada", Dto. De Educación, Consejo Mundial de las Iglesias, Ginebra, Septiembre 6 de 1974. Publicada en Revista SIC, Año XXXVIII, Nº. 373, Abril de 1975, pp. 164-166. Caracas, Venezuela.

[66] Cfr. FREIRE, Paulo: " *Acción Cultural para la Libertad*", op. cit.

descubre no sólo como diferente a la naturaleza sino como comprometido con una explicación de la misma y con su transformación por la utilización de los bienes con los cuales se enfrenta. Sin embargo, el panorama filosófico era mucho más complicado ya que, por una parte, no existía sólo un "mundo de lo natural", sino que el accionar sistemático e histórico del hombre había creado un "mundo de lo cultural", de allí que Razón y Naturaleza implicaba ambos términos (mundo-de-lo-natural y mundo-de-lo-cultural). Pero podría llegar a pensarse que esta implicación llevaba a ubicar en alguno de los polos a uno u otro mundo, continuando con la clasificación binaria.

Sin embargo no era así. Porque la razón expresaba al hombre en cuanto tal como ser creador de cultura pero también como ser consciente, como conciencia. Hegel tratando de interpretar esta problemática había descubierto dos momentos de la razón: en sí y para sí. Ambos mundos se encuentran a la vez en ambos polos, sólo que es el primero, la razón, el que puede reconocerlo y allí apropiarse de la naturaleza.

Pero esta apropiación no era tan sencilla, ambos conceptos tenían un concepto intermediario, una mediación que los relacionaba. Esta mediación se expresa en otro par conceptual indivisiblemente unidos pero contradictorios: libertad y necesidad.

Dos términos sintéticos (Razón-Naturaleza) mediados por un par conceptual contradictorio (libertad-necesidad) sugieren una interpretación provisoria por la cual, el ámbito de la libertad podría ser el pensamiento y por eso quedaría encuadrado en el término Razón, mientras que el ámbito propicio de la necesidad sería la Naturaleza. De allí que pudiera inferirse en el primero al mundo cultural y en el segundo al mundo natural. E incluso más, hasta parecía lógico que en la época, se reservara para el primero el ámbito de reflexión de la filosofía y se comenzara a reservar el segundo para la búsqueda experimental de la ciencia.

Sin embargo Hegel no lo creyó así, y propuso hacer de la filosofía una ciencia que resolviera la contradicción bipolar ya que no era tan claro que el hombre fuera un ser de libertad si estaba continuamente solventando sus necesidades y por otro lado, tampoco era claro que la naturaleza existiera al margen y distinta de un hombre que la conociera y dominara.

Para lograr esto (la superación del dualismo bipolar) comenzó a pensar al hombre (razón) no sólo como conciencia sino y fundamentalmente como autoconciencia. La historia de la filosofía nos muestra que no pudo llevar a cabo su cometido aunque aportó una veta muy rica a la reflexión, especialmente en la filosofía social.

Esa conciencia, para poder nutrirse y transformar el mundo de la naturaleza y el propio mundo cultural que había creado, tenía que convertirse en autoconciencia, es decir, pasar de su situación de conciencia en sí a una situación de conciencia en y para sí. Esta segunda situación (en y para sí) le permitía al sujeto el reconocimiento y la transformación.

Desde Hegel, entonces, la reflexión sobre la conciencia ocupa un lugar privilegiado en la filosofía, en la filosofía social y en las Ciencias Sociales. Después de Hegel, un segundo movimiento filosófico profundizó esta reflexión hasta hacerla el núcleo de su meditación. La fenomenología de Husserl aportó un considerable desarrollo en cuanto fue una meditación sobre el conocimiento y, particularmente, sobre el carácter constitutivo de la conciencia, sus grados y sus posibilidades.

El tema de la conciencia es entonces el ámbito propicio para las reflexiones de Freire. Todo su andamiaje teórico es, desde sus raíces, una reflexión sobre la conciencia y las posibilidades de su transformación.

Pero también, e inseparablemente de esta reflexión sobre la conciencia, Paulo Freire, como pedagogo se vio enfrentado con un segundo tema, compañero inseparable del primero: la ideología. Ideología y conciencia, conciencia e ideología, entendidos como un par dialéctico y en cuanto tal en permanente oposición y complementación, son el núcleo de todo el esfuerzo educativo y están presentes tanto en la fundamentación como en la búsqueda pedagógica, en el método psicosocial o en la dimensión política de su pensamiento.

Ahora bien, ¿cómo se constituye la conciencia para Freire? "*Ésta se constituye como totalidad intencionada que simboliza (significa) temporalmente*" [67].

Freire asume la perspectiva fenomenológica en la construcción de la conciencia, de allí que entienda que existen cuatro posibilidades históricas en la conciencia: la intencionalidad, la objetividad, la criticidad y la trascendentalidad. Dice al respecto que *"La conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del hombre y de su acción sobre el mundo. Sin embargo la conciencia nunca es una mera reflexión sobre la realidad sobre la realidad material"* [68].

Conciencia y mundo se constituyen mutuamente. Este tema es

[67] Cfr. TORRES, Carlos Alberto: " La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural de Paulo Freire", Revista SIC-CENTRO GUMILLA, Marzo de 1976, Caracas, Venezuela.

[68] Cfr. FREIRE, Paulo: " *Acción Cultural para la Libertad*", Op. cit. p. 57.

trascendental para la correcta comprensión de Freire, sin embargo, explicitar las implicancias de estas posibilidades históricas de la conciencia y su constitución como mundo demandaría un trabajo que excede las intenciones de esta introducción, recomendamos al lector el trabajo de Joao Rosco Pinto sobre el proceso del conocimiento siguiendo a Paulo Freire.[69]

Sin embargo, es ineludible presentar los grados de la conciencia posible según Freire, ya que sin su reconocimiento todo trabajo educativo es estéril.

Desde su perspectiva teórica existirían los siguientes grados, a saber: *"Hay una forma de conciencia que corresponde a la realidad concreta de tales sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La principal característica, de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad que la origina, en su 'cuasi-adherencia' a la realidad objetiva, o 'cuasi-inmersión' en la realidad. La conciencia dominada no logra una distancia suficiente de la realidad, a fin de objetivarla y conocerla en forma crítica. A este tipo de conciencia se le llama 'semi-intransitiva'"*[70].

Un segundo grado de conciencia posible es la transitivo-ingenua: *"se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad de la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el pasado; por la subestimación del hombre común, por una fuerte inclinación al gregarismo, característica de la masificación, por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas, por la fragilidad en la argumentación, por su fuerte temor emocional, por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas"*[71].

Un último grado de conciencia posible lo representa la conciencia transitiva crítica, es el reverso inmediato de la transitivo ingenua. Su característica primordial es su capacidad de diálogo y su orientación hacia la praxis. Por esto mismo, este último grado de conciencia culmina en la conciencia política relacionando dos términos fundamentales en Freire: la máxima conciencia posible de la realidad con el "inédito viable".

Veamos ahora la naturaleza de la ideología. La noción de ideología significa, en términos generales, la totalidad de la praxis histórica de la realidad humana y de sus expectativas. De allí que las ideologías van surgiendo como concepciones esquemáticas de la realidad y tal como menciona Julio Barreiro existen dos dimensiones o niveles en que se puede detectar la función de lo ideológico: a) en los sistemas de ideas-representaciones sociales y b) en los sistemas de actitudes y comportamientos sociales distribuidos como patrones sociales concretos determinadores de los comportamientos interpersonales e intergrupales. [72]

Muchas son las definiciones que se hacen y se hicieron de la ideología, para Freire, *"...toda práctica educacional implica una postura teórica por parte del educador . Y esta postura teórica implica – a veces más, a veces menos implícitamente- una interpretación del mundo y del hombre"*[73].

Esta interpretación del mundo y del hombre, entendida como cosmovisión, implica que, cuando el hombre lleva una propuesta teórica a la práctica, la acción será la asimilación de un núcleo ideológico, explicitado o no pero presente, de allí que lo educativo pueda revestir el sentido de una acción cultural domesticadora (educación bancaria) o el sentido de una acción cultural liberadora (educación problematizadora).

En resumen, los dos niveles o sea los sistemas de ideas y representaciones sociales y los sistemas de actitudes y comportamientos sociales, configuran el campo de lo ideológico, materia prima del desarrollo de la conciencia del individuo y no sólo de éste sino, de toda una clase que adquiere una conciencia de clase cuando *"...desde su conciencia de clase, es posible organizar la totalidad de la sociedad de acuerdo con esos intereses"*[74].

El pensamiento de Freire profundiza la relación conciencia e ideología y se expresa en un sinnúmero de ámbitos distintos. Entre estos ámbitos, interconectados, sobresalen tres a saber: el filosófico, el pedagógico y el político.

[69] Cfr. BOSCO PINTO, Joao: " *Educación Liberadora Dimensión metodológica*". Asociación de Publicaciones Educativas, DEC – CLAR – CIEC, Colección " *Educación Hoy*", Bogotá, Colombia, Mayo de 1973, 71 págs.

[70] Cfr. FREIRE, Paulo: Ibídem p. 72

[71] Cfr. FREIRE, Paulo: " *La educación como práctica de la libertad*", Op. cit. p. 54.

[72] Cfr. BARREIRO, Julio: "*Educación popular y proceso de concientización*". Edit. Siglo XXI, Bs. As., Junio de 1974, p. 141. Ver también BARREIRO, Julio. " *Ideologías y Cambios Sociales*", Edit. Alfa. Montevideo, Uruguay. 1971.146 págs. FURTER, Pierre. " *Educación y Reflexión*", op cit. cap. 4. GABEL, Joseph. " *Formas de Alineación*", Edit. Universitaria de Córdoba, Bs. As. 1967, especialmente pp.9-26, " *sobre la falsa conciencia*".

[73] Cfr. FREIRE, Paulo: " *Acción Cultural para la Libertad*", op. cit. p. 17.

[74] Cfr. LUKACS, George: " Historia y Conciencia de Clase", Edit. Grijalbo, México, 1969, p.56.

Dos son los problemas mejor tratados por Freire y de cuya comprensión inicial depende la articulación de toda la teoría: el problema epistemológico y el problema antropológico.

El problema epistemológico en **La educación como práctica de la libertad** el autor dice que: *"... entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocido. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo"* [75].

Dentro de la teoría del conocimiento presente en Freire, entendida ésta como *"conjunto sistemático de proposiciones que se refieren a las relaciones existentes entre un sujeto cognoscente y un objeto conocido"*, encontramos en primer lugar una postura optimista. El conocimiento es posible. En segundo lugar si bien la conciencia y el mundo se constituyen mutuamente, (sujeto-objeto), una implica a la otra pero a la vez la diferencia. Existe una distancia entre la realidad objetiva y el sujeto cognoscente. En tercer lugar, el esfuerzo de acercamiento mutuo implica una acción, un producto y un sentido. La acción es la elaboración de las pautas de pensamiento, el producto el conocimiento de esa realidad o mundo socio-cultural, y el sentido, la transformación de ese mundo; su humanización (es decir, la identidad del hombre en el mundo a través de un compromiso con el mundo).

Desde esta perspectiva, Freire se inscribe en la concepción dialéctica del conocimiento, para el cual, el pensamiento es una etapa del proceso de conformación de la realidad objetiva y representa un retorno reflexivo, internalizado al objeto. La superación de la dicotomía sujeto-objeto se da en el concepto, el cual, si bien es propio de la subjetividad, al mismo tiempo supone e incluye la objetividad, es un concreto pensado.

El proceso de conocimiento obedece entonces al movimiento de practicar sobre la realidad, recomponer, en el plano del pensamiento la sustantivación de la realidad por medio de la vuelta reflexiva, para que, una vez formulada una serie de proposiciones sobre la realidad, oriente al sujeto en la transformación de esa realidad por la praxis, tercer momento del proceso de conocimiento.

De allí que en Freire, contenido y método se identifiquen. El analfabeto al dialogar sobre su propia realidad, al re-visar su contexto

[75] Op. cit. p. 28.

existencial, no recibe contenidos externos a sí mismo. El método se hace conciencia de un mundo al cual el alfabetizando comienza a admirar y a ad-mirarse. La recomposición de la objetividad (el concreto pensado) es siempre un reencuentro consigo mismo, por parte del alfabetizando. Accede a la palabra a la palabra porque él *es* palabra. Por esto, alfabetizar, como dice Ernani María Fiori es concienciar.

En síntesis, el hombre es un ser de relaciones, está en el mundo, y con el mundo y con los hombres. Es un "ser-en-el-mundo" (Existencia) pero también es un "ser-con-los-otros" (Apertura). De allí que la humanización es un proceso de interrelación dialéctica e intersubjetiva.

El segundo problema es el antropológico. Este es uno de los temas donde el aporte de Freire ha sido más fructífero. En términos generales se puede decir que ha elaborado una antropología política porque al problematizar al hombre (plantearlo como problema) lo enfrenta necesariamente con sus posibilidades de ser hombre, a la par que lo enfrenta con los riesgos de la pérdida de su humanidad: la alineación. Desde esta perspectiva Freire se enmarca en un pensamiento existencial por excelencia.

El hombre como ser-de-relaciones se encuentra situado y fechado. De allí se infiere el siguiente presupuesto: "nadie es si prohíbe que otros sean".

Las características fundamentales que lo conforman como hombre son:

1. Al responder a los desafíos de su época, se hace historia, se historiciza.
2. Esa respuesta implica una pluralidad de opciones a diferencia del animal que tiene prescripta la opción del instinto.
3. Esas opciones al no serles impuestas y presentárseles como un abanico de posibilidades de ser, lo invitan a ejercer una actividad crítica.
4. Actividad crítica que sólo alcanza su sentido en la ejecución de la transformación, cotidiana y permanente de su entorno socio-cultural por la praxis. El hombre es un ser de praxis.
5. Esa acción tiene un sentido trascendente, expresada a la vez por la posibilidad de salir de sí mismo, y también, en la posibilidad de relacionarse –para Freire- con su Creador: *"Su trascendencia, para nosotros, se basa también en la raíz de su finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su creador"* [76]

[76] Cfr. FREIRE, Paulo: " *La educación como práctica de la libertad*", op. cit. p. 38.

Finalmente, el hombre es un ser-de-comunicación. De allí que tenga derecho a decir su palabra (pronunciar la palabra que ya es) para entablar un diálogo con el otro.

EL SENTIDO DE LA PEDAGOGÍA EN PAULO FREIRE:

La educación debe orientar al hombre en su vida. Debe "... *ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto*" [77].

La pedagogía en cuanto a ciencia de la educación debe proporcionarle a ésta, una reflexión sobre su sentido, finalidad y objeto, a la par que debe definir las respuestas teóricas, a los problemas que la realidad plantea a la praxis educativa.

Paulo Freire no elabora una pedagogía general, su esfuerzo educativo fue fundar una "*pedagogía del oprimido*", de allí que tanto su filosofía educativa como su método psicosocial surjan estrechamente asociados a cuatro fenómenos significativos en América Latina, a saber:

- El fenómeno de la dependencia socio-económica. Una pedagogía para el hombre-sujeto, no puede surgir sin considerar la radicalidad de la situación socio-política latinoamericana, con sociedades-objetos, dependientes de una metrópoli. Este fenómeno fue resaltante a nivel teórico cuando la evidencia de la crisis de la teoría del desarrollo obligó a los intelectuales latinoamericanos a explicar las relaciones entre la metrópoli y las colonias, no ya como un problema de "despegue" sino como una situación condicionante. Esta situación condicionante se origina en la división internacional del trabajo entre los productores de materias primas y productos agrícolas y los productores de manufacturas. El fenómeno de la acumulación de capital a nivel internacional, se acentúa al ensancharse la brecha tecnológica entre países vendedores de tecnología (países industrializados) y países compradores de tecnología (países en vías de desarrollo). El fenómeno de la dependencia estructura la economía de los países latinoamericanos a la par que redefine las pautas culturales como proyecto concreto de dominación.
- La situación de marginalidad que provoca la constitución de subculturas – a las cuales Freire denomina cultura del silencio- conformándose como un mundo de marginalidad, con valores y pautas de comportamientos característicos del hombre dominado. Marginalidad entendida a nivel de las relaciones de producción, y a nivel de las relaciones sociales (grupos ecológicamente marginados de conglomerado urbano). Así, se suceden en América Latina tres procesos distintos de acumulación de capital que configuran el espectro de la marginalidad: el capital comercial, el capital competitivo industrial y el capital industrial monopolista, procesos éstos que generan sus respectivos mercados de trabajo y modifican por tanto, las condiciones de vida de los grupos sociales marginados.

El desarrollo del capitalismo implica una reducción de la industria latinoamericana como fuente de empleo, fundamentalmente por:

1) El estado de atraso agrario de la región;
2) La dificultad de generar una tecnología propia, suponiendo que los cambios cualitativos en el nivel tecnológico son la condición necesaria para un incremento de la acumulación de capital.
3) Por la debilidad intrínseca del sector manufacturero y finalmente
4) la ya mencionada dependencia neocolonial.

Entonces, frente a este proceso de acumulación, distintos autores esbozaron teorías sobre la existencia de "una masa marginal" [78] o de un ejército industrial de reserva (dentro de la superpoblación relativa) [79] tratando de cruzar las variables de relaciones de producción con las variables de relaciones sociales (proceso de urbanización, por ejemplo), para así definir la existencia de un estrato marginal con pautas culturales propias (la subcultura de la pobreza de Oscar Lewis) que operaría como un polo marginal de la economía y la cultura en las sociedades latinoamericanas. Los cantegriles (Uruguay), la callampas (Chile), las favelas (Brasil), las barriadas en Perú, las villas en Argentina, son una manifestación de este fenómeno.

- El proceso histórico de la liberación integral del hombre latinoamericano.

En este marco la contribución de la pedagogía puede darse sólo en dos ámbitos. En la educación sistemática la cual "*sólo puede transformarse en el poder*" [80] y en los trabajos educativos, los cua-

[77] Cfr. FREIRE, Paulo: " *Pedagogía del oprimido*", op. cit. p. 52.

[78] Cfr. NUN, José: " *Superpoblación relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal*". Revista Latinoamericana de Sociología. Instituto Torcuato Di Tella, Bs. As., Nº 69/2, 1969.

[79] Cfr. QUIJANO OBREGÓN, Aníbal. " *Polo marginal de la economía y mano de obra marginada*", en Revista Uruguaya de Ciencias Sociales, Montevideo, Uruguay, 1972, pp. 159-186. Desde una perspectiva distinta, ver a CARDOSO, Fernando Enrique: " *Estado y Sociedad en América Latina*". Edic. Nueva Visión. Cuadernos de investigación social. Bs. As., 1973.

[80] Cfr. FREIRE, Paulo: Ibídem, p. 53.

les pueden realizarse al margen del sistema educativo o no, pero "*que deben realizarse con los oprimidos en el proceso de su organización*"[81].

La pedagogía del oprimido, en el decir de Fiori, "... *es pues liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido*" [82].

La pedagogía del oprimido posee dos momentos, en el **primer momento** los oprimidos efectúan un cambio de percepción, salen de la cultura de la dominación. En este primer momento tiene a su vez dos movimientos complementarios: a) los oprimidos develan el mundo de la opresión y b) establecen un compromiso por la praxis. El **segundo momento**, una vez expulsados los mitos creados en la estructura opresora, nos encontramos con que esta pedagogía "...*deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación*" [83].

El sentido de la política en Paulo Freire:

La dimensión política de Freire se expresa en el concepto de "concientización".

Dice al respecto: "*Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento existente, sino que se prolonga hasta la fase de la creación de un nuevo conocimiento, así la concientización no puede parar en la etapa de la develación de la realidad. Su autenticidad ocurre cuando la práctica de la develación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica conjuntamente con la práctica de la transformación de la realidad*" [84]

Alfabetización y concientización son momentos de un mismo proceso en donde la educación se politiza y la política educa.

La orientación de esa praxis es hacia la contribución en la generación de formas de organizaciones populares que acompañen la gestación de una conciencia crítica en la comunidad alfabetizada.

Si bien la educación depende del poder político puede ser un instrumento limitado, desde donde cuestionar este poder. No es una palanca para la transformación de la realidad, pero es un espacio donde se entabla también la lucha por el poder. Freire, si bien es escéptico sobre las posibilidades de una educación liberadora antes de realizada

[81] Cfr. FREIRE, Paulo: Ibídem, p. 53.
[82] Cfr. Fiori Ernani María. " Aprender a decir su palabra", op. cit. p. 11
[83] Cfr. FREIRE, Paulo: Ibídem, p. 53.
[84] Cfr. FREIRE, Paulo: " La concientización desmitificada por Freire", op. cit. p. 165.

la transformación revolucionaria de la sociedad, tampoco descarta los esfuerzos que se puden realizar en tal sentido.[85]

En el método entonces se unifican los contenidos antropológicos y políticos, de allí que la concientización no sea entendida por Freire como un proceso de conciencia psicológica individual, sino por el contrario, como un proceso de conciencia social, culminando en la conciencia de clase.

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

IV. Las raíces cristianas de Paulo Freire

La gratuidad de lo profético y lo utópico

El hombre quiere desentrañar sus capacidades, lo que la vida le ofrece y decidir así su propia suerte. No tiene en sus manos más que una vida de hombre, pero de esta única intenta sacar el mejor partido. Sin embargo, el hombre que es y, sobre todo, el hombre que quisiera ser, se le va de las manos, porque la persona no es algo que se posea fácticamente sino un descubrimiento.

El hombre vuelca su mirada hacia su interior; ya efectuó el camino del "bon sens", ya se contactó con el mundo que percibe no sólo desde el campo relacional de su conciencia, sino también desde su percepción de lo otro objetual como un no-yo inmediato que se presentifica como la intuición de ser conciencia de las cosas, y, de ser también una conciencia entre las cosas.

El hombre reflexiona, y los caminos de su pensamiento pueden confluir tanto hacia la vacuidad del absurdo refinamiento intelectual como el optimismo irreflexivo. Pero entre estos dos extremos trata de ubicar el pensar correcto.

La reflexión se nos patentiza como inseguridad, como la actitud del alquimista que combina sustancias con la esperanza de lograr el elemento buscado, pero con la seguridad de ir destruyendo el camino andado hasta ese momento.

[85] Cfr. Universidad de Buenos Aires: " *Encuentros sobre Experiencias Pedagógicas Universitarias*", Cuadernos de Pedagogía Universitaria Nº 1, Marzo de 1974, " *Conclusiones del Seminario sobre 'La Filosofía de la Educación Liberadora y sus aportes para la reformulación de una Pedagogía Universitaria' ". Seminario Coordinado por Paulo Freire. Bs. As., pp. 25-29.*

Volver sobre sí es arriesgarse también a no encontrarse.

Sin embargo el hombre, partiendo de su trabajo para dominar la naturaleza y para controlar su propio medio, partiendo asimismo de su extensión relacional, de la intersubjetividad con los otros, partiendo de su obediencia a lo real y, eventualmente de su fe, es capaz de descubrir que él es, desde siempre, un centro desconocido para sí mismo y que, ese centro se halla inserto en un mundo que ignora. El centro es él mismo, su mismidad, y el mundo que lo envuelve es el universo, su universo, reflejo de la existencia interior.

Cuando queda asombrado frente a la grandeza y la miseria de los hechos cotidianos, descubre, en la compleja trama de sus sentimientos lo que Ortega definió como el "yo y sus circunstancias".

De allí que Marechal diga que, "*quien obedece a lo real, habrá encontrado a Dios aún pensando no creer en él*" .

Así como el desarrollo explica el sentido, y el estilo define al hombre, en Freire, lo teológico subyace permanentemente como fuente de reflexión y acción, como compromiso y praxis. De allí que Freire, desde sus inicios entienda que como dice Theilhard de Chardin: "T*odas nuestras dificultades y todas nuestras repulsiones se disiparían, en lo que hace referencia a las oposiciones entre el Todo y la Persona, si llegáramos tan solo a comprender que, por su estructura misma, la Noosfera, y aún de una manera más general el mundo, representan un sistema no sólo ya cerrado, sino centrado. El Espacio-Tiempo, por el solo hecho de contener y engendrar a la conciencia, debe ser de naturaleza convergente. Por consiguiente, seguidas sus capas desmesuradas en la dirección conveniente, deben confluir en algún lugar hacia delante, en un punto –llamémosle omega- que las fusione y las consuma dentro de sí de manera total*" [86]

Toda la producción intelectual de Freire está íntimamente relacionada con su visión teológica, dice al respecto: "*A veces pienso, aunque no sea teólogo, sino un 'hechizado' por la teología que, en muchos aspectos marca lo que pienso que viene siendo mi pedagogía, tengo la impresión que el Tercer Mundo, por su naturaleza utópica y profética de mundo emergido, puede convertirse en una fuente inspiradora de este resurgir*" .[87]

[86] Cfr. TEILHARD de CHARDIN, Pierre. " *El fenómeno Humano*", Edic. Taurus, Madrid, 1967, p. 113.

[87] Cfr. FREIRE, Paulo: " *Paulo Freire en América Latina*". Fichas Latinoamericanas. Edit. Tierra Nueva. Año I, Nº 4, " Tercer Mundo y Teología". Trozos de una carta que enviara Paulo Freire a Rogelio de Alcida Cunha quien, bajo la dirección de J. B. Metz, está haciendo una Tesis doctoral sobre los trabajos del mismo Paulo Freire. Op. cit. p. 54. Ver en la misma publicación " *Teología Negra y Teología de la Liberación*" y " *Carta a un joven teólogo*" . pp. 51-56. Un estracto de éstos apareció también en " *Selecciones de Teología*". S. Fco. De Borja (Facultad de Teología) Nº. 50,1974, Vol. 13 (Abril-Junio de 1974. España. pp. 178-180).

Existen en Freire una serie de conceptos que refieren directamente a la reflexión teológica: esperanza, amor, profetismo, utopía, liberación.

Por otra parte, la influencia que tuvo Freire en el surgimiento y desarrollo de la que se conoce como "*Teología de la Liberación*" ha sido reconocida explícitamente por algunos de su más notables representantes.[88]

Freire asume la teología desde una perspectiva de Tercer Mundo. Sólo una teología nacida de la esperanza, acunada en el dolor del oprimido, testigo de sus luchas, compañero de su camino y por sobre todo, "voz de los sin voz", puede colaborar en la tarea amorosa de la Revolución.

Desde el inicio de su antropología, el esfuerzo humano tenía un valor trascendente, la unión con su Creador. Ese Dios, que se hace limitado por su Amor, le propone al hombre una tarea de permanente recreación del universo. La tarea de recreación (o más concretamente, de creación aún no terminada) supone indefectiblemente, la supresión de las condiciones de alienación del hombre; la búsqueda de su humanización.

Sólo en la supresión de la alineación humana y la estructuración de un mundo justo, la Palabra puede instalar su carpa en medio de los hombres, porque la Palabra es la voz débil e inaudible del pobre. Freire es conciente que colaborando en la pronunciación de la palabra, el hombre no sólo pronuncia el mundo (Palabra-Mundo) sino que reconoce al Creador.

De allí surge la denuncia radical: el cristiano está llamado a ser sacerdote, profeta y rey en su historia. Sacerdote al consagrar, cotidianamente, por el sudor de su trabajo y el calor de su oración, ese mundo inacabado, esa Creación en marcha; profeta porque no ceja de denunciar y anunciar, denunciar las condiciones de deshumanización

[88] Cfr. Las actas de los dos encuentros de " *Teología de la liberación*" celebrados en Bogotá (Colombia) en 1970 y 1971. Enrique Dussel admite la paternidad de Freire respecto al nuevo pensamiento latinoamericano. Ver la entrevista aparecida en " *Vida Nueva*", Nº 842, 22 de Julio. También el libro de Rubén Alvés entabla, a nivel teológico, un diálogo con las coordenadas fundamentales de Freire. Cfr. ALVES, Rubén. " *Cristianismo, ¿opio o liberación?*", Salamanca, Sígueme, 1973. Ver también SEGUNDO, Juan Luis: " *Liberación de la teología*", Cuadernos Latinoamericanos, Edic. Carlos Lolhé, Bs. As., Mayo de 1975, 270 págs.

del hombre (pecado social) tanto como la violencia del opresor, a la vez que deposita su confianza en un hombre nuevo y un mundo nuevo; y rey por el servicio; el compromiso real es simplemente estar en condiciones –y hacerlo–, de ponerse a disposición del otro e incluso llegar a dar la vida por él. Es una tarea radical.

Freire entiende que una de las mayores preocupaciones actuales de los cristianos es superar la ilusión idealista de cambiar al hombre sin cambiar su mundo, de allí que diga: "... *al aceptar la posición revolucionaria que define científicamente la transformación conjunta del hombre y realidad, yo estoy convencido de seguir el verdadero camino cristiano*". [89]

No es que Dios esté muerto. La Teología Radical de la muerte de Dios proponía desmitologizar el concepto de Dios frente a un mundo secularizado que ya no lo comprende.[90] Sin embargo Freire entiende, al igual que Segundo Galilea que Dios no ha muerto, sino que los cristianos están matando su manifestación en el rostro del pobre al no colaborar con su liberación.[91]

Por eso la densidad del mensaje utópico en Freire. La utopía entendida como "*una indisoluble unidad entre denuncia y anuncio. Denuncia de las estructuras deshumanizante y anuncio – que no puede realizarse fuera del compromiso- de las estructuras en las que los hombres pueden ser más. Sonreír, cantar, crear, recrear. Solamente así los seminarios podrán ser proféticos y hablar auténticamente de esperanza*".[92]

Por esto Freire se considera un hombre de Iglesia, pero de una Iglesia comprometida efectivamente con el de liberación del hombre, una Iglesia profética.

Nuevamente la síntesis global: la teología se encuentra con la antropología, también con la pedagogía y todas finalmente, con la política por la praxis de liberación.

La teología debe estar asociada con la acción cultural para la liberación, de esta manera los hombres podrán sustituir un concepto alienado de Dios para encontrarse con un Dios profundamente encarnado en la Historia humana, la única "Historia de la Salvación".

Finalmente, y como testimonio de esto, el método de alfabetización de adultos fue adaptado, en distintos lugares, a las necesidades

[89] Op. cit. p. 178.

[90] Cfr. ADOLFS, Robert, O.S.A., " *La tumba de Dios*", Ediciones Carlos Lolhé, Bs. As., 1967, 201 págs.

[91] Cfr. Concilium: " *Praxis de Liberación Fe Cristiana*", Nº 96, Junio de 1974, pp. 313-327.

[92] Cfr. FREIRE, Paulo, op. cit. p. 54.

de la evangelización, para redefinir los contenidos de la Catequesis y revisar la orientación en la predicación de la fe.[93]

V. Este libro

El presente volumen pretende servir como instrumento de trajo en manos de todos aquellos que de una u otra forma se encuentran comprometidos con la educación popular en América Latina.

Al confeccionarlo se tuvo presente los siguientes objetivos, a saber:

1) Exponer toda la riqueza y vitalidad que tiene un pensamiento que inicia un diálogo vivo, ardiente, contradictorio, que se desarrolla, que se opone, que se perfecciona, que busca.
2) Hacerlo desde distintas ópticas disciplinarias (interdisciplinariedad), y que represente, en gran medida, una lectura y maduración del autor desde distintas situaciones y países del continente, con sus especificidades socio-políticas y culturales.
3) Que contribuya, no sólo a un mayor conocimiento del pensamiento del autor, sino que su método psicosocial de alfabetización de adultos pueda ser implementado por los distintos grupos de base en educación popular y a partir de los lineamientos expuestos en estas páginas (especialmente la parte II).
4) Que ponga a disposición del lector interesado, toda una larga serie de artículos de difícil acceso, sea porque se encuentran agotados, sin traducción al castellano o simplemente, porque circulan en ámbitos restringidos.

Exponer un pensamiento en desarrollo como el de Freire, y evaluado por autores tan heterogéneos implicar asumir, desde sus inicios, que un texto como éste tendrá un cierto carácter "dialéctico".

Este carácter dialéctico explica su estructura.

La parte I, la temática teórica del autor. Los artículos seleccionados cumplen un doble cometido: por una parte expone distintos aspectos del núcleo teórico de Paulo Freire, evitando caer en la repeti-

[93] Cfr. ANÓNIMO, " *Adaptación o Iglesia Autóctona*", - un grupo misionero que utilizó el método Paulo Freire en la Acción Evangelizadora en Guatemala- Misiones Extranjeras Nº 12, Noviembre-Diciembre de 1972. También ANÓNIMO, " *Hacia la búsqueda de una pastoral liberadora en Mozambique*", Misiones Extranjeras Nº 16-17, Julio 1973. Ver también HAM, Adolfo: " *La pedagogía de Paulo Freire y la Educación Cristiana de las Iglesias Evangélicas Cubanas*", Cuba, Boletín del 5 de Marzo de 1973, Nº. 40, 5 págs, mimeografiado.

ción monótona de citas textuales del autor, es decir tratar de lograr una cierta interpretación que si bien fidedigna sea original. Por otra parte, hacerlo en forma condensada y suscinta.

Por supuesto, no se hallan presentes todos los trabajos de jerarquía existentes sobre el tema. Algunos, como el libro de Fausto Franco citado en nota 13 de esta introducción, fue imposible comprimirlo en las pocas páginas que la tarea editorial permite. Como se trata de una investigación rigurosa y profunda sobre todo el pensamiento de Freire, la recomendamos como una de las mejores introducciones de su tipo en castellano. Otros trabajos, sintéticos y de muy buen nivel, no se encuentran recopilados pese a su jerarquía académica, por tratarse de publicaciones cuyos textos son de fácil acceso en el mercado. Así entonces nos encontramos con el ensayo de Ernani María Fiori, mencionado en la nota 2 de esta introducción, o en el trabajo de Julio Barreiro mencionado en la nota 25.

La parte II refleja la propuesta metodológica de Paulo Freire, tratando de presentar textos sencillos y breves que faciliten la implementación concreta del método. De allí la abundancia de ejemplos que, si bien son fruto de situaciones pedagógicas distintas, pueden orientar a la acción.

La parte III recoge distintas perspectivas críticas sobre la obra de Freire. Algunas de ellas, sobre todo el contexto teórico freireano, otras solamente sobre el método o sobre la propuesta educativo-política del autor. Todas ellas, en mayor o menos medida, expresan las pautas directrices que la discusión sobre los objetivos, contenidos y método que debería tener una educación liberadora en el Continente.

El apéndice, es una bibliografía de referencia sobre Paulo Freire. No es exhaustiva ni sistemática, porque todavía no se realizó ningún trabajo sistemático de recopilación de todas las referencia bibliográficas actualizadas. Sin embargo entendemos que esta bibliografía es lo suficientemente amplia como para orientar al lector en distintas temáticas relacionadas con Freire y conforme a sus intereses de investigación.

Un último comentario sobre esta **Introducción.** Pretende ubicar a Paulo Freire en la actual discusión educativa de América Latina, y proponer, asimismo, algunas pautas de reflexión sobre distintos aspectos teóricos de su obra, no suficientemente tratados en la parte **I** . También se establecen distintas cuestiones cuya profundización queda al alcance del lector interesado por los datos consignados en notas y referencias.

Debemos expresar nuestro reconocimiento al Dr. Julio Barreiro, de quien fuera la idea original de este libro y que sin su constante estímulo, nunca hubiera sido éste concluido.

Deseamos agradecer asimismo a las srtas. Justa T. Cabral y Elisa Elena las cuales mecanografiaron el manuscrito con entusiasmo y dedicación.

El lector interesado por la educación liberadora, encontrará en este libro sobre Paulo Freire, una veta muy útil para su reflexión, porque Paulo Freire no deambula por los caminos de la pedagogía como el viejo cuidador de monumentos sino como el poeta que ve lo inefable.

Esquel (Chubut), marzo de 1976

Parte I. Las raíces teóricas

Nota del compilador

No obstante la profusión de escritos Paulo Freire en distintos idiomas, no existe, un trabajo sistemático y erudito, que analice toda la obra freireana, con excepción del citado Fausto Franco (Cfr. Introducción).

Dada la amplitud temática de nuestro autor y la coherencia que le otorga a su síntesis global, se presenta para una tratamiento sistemático en alguna de sus dimensiones. Así encontramos, por ejemplo, excelentes artículos que abordan la temática del método psicosocial, a saber: Lauro de Oliveira Lima: **El método Paulo Freire,** Tecnología, Educaçao e Democracia, Edit. Civilizaçao Brasileira, 1965, Rio de Janeiro, 17 págs. traducción Jorge Mellado; José Roberto Cunha: **Elementos para la investigación del universo temático**, SEDECOS, Sgo. de Chile, 1971, 50 págs.: Almeri-Bezerra de Melo: **Método Paulo Freire de Alfabetización en Brasil**, Comunidad, México-Universidad Iberoamericana, Vol. 2 Nº. 6, Junio de 1967, pp. 137-144.

Sobre la postura política, nos encontramos, por ejemplo: Francisco C. Weffort. **Educación y Política. Reflexiones sociológicas sobre la educación como práctica de la libertad**; introducción a la **Educación para la libertad**, Edit. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1969, pp. 3-26; Martin D' Arcy: **Pedagogy and politics: Education of Adults in Latin América,** Convergence, Vol IV, Nº. 1, 1971, 9 págs.; Day, M : **Freire and Chavez, educator (of poor) and organizer (of poor)**, National Catholic Reporter (Kansas), 9 de Febrero de 1973, Nº 9; o los trabajos del libro colectivo. **"Conciencia y Revolución"**, Montevideo, Edit. Tierra Nueva,1970,117 págs.

Sobre la faz filosófica del autor, encontramos el excelente trabajo de Ernani María Fiori. **Bases antropológicas de una educación libertadora**, Montevideo, MIEC-JECI, 1969, 11 págs. ; mientras existen un sinúmero de trabajos que elaboran distintas líneas temáticas en torno al planteo teológico, a saber: Enrique C. De Lima Vaz, S. J.: **The Church and Conscientizaçao**, América, Abril 27 de 1968, pp. 578-581; Tödt, H. E. ; Tö, I. : **Paulo Freire Conscientizacao-eine theologische Theorie der Sozialisation?** (Review article). Zeitschrift fur evangelische Ethic 16, Septiembre de 1972, pp. 305-311; o Pompéia Cavalcanti. **Tentativa de una leitura teológica do pensamento de**

Paulo Freire, Sintese 5, Sociedad Brasileira de Educaçao, Nova Fase, Vol. II, Octubre-Diciembre de 1975, Rio de Janeiro, pp. 87-99.

Éstos son algunos de los excelentes artículos que existen sobre Freire, ya que la lista sería interminable. Los artículos siguientes, pretenden bosquejar, a grandes trazos, los lineamientos fundamentales y troncales de Paulo Freire en forma sintética, dejando su profundización, a la continuidad temática y analítica de esta recopilación.

Paulo Freire y su obra. Influjos ideológicos y postura religiosa

Fausto Franco (España)*

Me parece importante indicar aquí algo que llama poderosamente la atención en el conjunto de la obra de Freire. A medida que se van leyendo sus escritos, da la impresión de que por todas partes se escuchan sonidos conocidos, pero al mismo tiempo se experimenta vivamente que la armonía de conjunto resulta nueva. Al estudiar, por ejemplo, los rasgos antropológicos, que forman la base de su pedagogía, nos damos cuenta de que los elementos que van apareciendo son patrimonio común del movimiento personalista, y herencia de las corrientes humanistas que se han ido depurando a lo largo de la historia del pensamiento, y, no obstante, los cables que Freire va arrojando desde sus presupuestos hacia las situaciones concretas, de cara a la educación, tienen toda la fuerza de hallazgos evocadores.

Entre las acusaciones infundadas que se le hicieron en los primeros momentos después de su expulsión del Brasil, figuraba 'la falta de inventiva'; Freire responde con acierto diciendo que "*la originalidad no está en lo fantástico sino en el* ***nuevo*** *uso de cosas conocidas*"[94] y es precisamente en este **punto** donde podemos encontrar la aportación que Freire ha hecho dentro del campo antropológico. Él ha sabido dar coherencia, y un giro peculiar, a elementos antropológicos y didácticos que habían sido tratados por otros muchos pensadores antes que él;

* Fausto Franco luego de su ordenación sacerdotal en España vivió durante siete años en América Latina como misionero, compenetrándose íntimamente de las realidades del Continente, resultando "evangelizado" en múltiples aspectos. Actualmente es Profesor en el "Seminario de Misiones", desde dicha tarea realizó un exhaustivo estudio sobre la obra de Freire que denominó: "El Hombre: Construcción Progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire". Editado por Edit. Marsiega, Madrid, 1973, 274 págs. Este apartado figura entre pp. 20-26.

[94] Cfr. Educación como práctica de la libertad, pág. 148, nota 88, citando a Dewey.

pero se trataba de elementos que andaban dispersos y sin efectividad concreta hasta que han llegado a sus manos.

La formación intelectual de Paulo Freire, según confesión propia, comienza, de forma realista, a la edad de veinte años, con lecturas de ciertos gramáticos portugueses y brasileños. Por esas mismas fechas se inicia en estudios de filosofía y sicología del lenguaje, al mismo tiempo que da clases de portugués en enseñanza secundaria. Lee también con interés sumo a Tristao de Ataide, y al mismo tiempo a Maritain, Bernanos, Mounier y otros. Estos son datos que el mismo Freire proporciona al hacer una breve memoria de su vida. Pero más allá de tales indicaciones tan elementales, podemos anotar –sin extendernos excesivamente– cuáles son las corrientes de pensamiento que aparecen con caracteres más marcados a lo largo de sus escritos.

En una primera etapa, que bien podría extenderse de los comienzos de su preocupación educativa, en 1947, hasta su destierro a Chile, prevalece una orientación humanista, con influjo claro de la corriente personalista y algo de las ideas del existencialismo francés, sobre todo, de Gabriel Marcel.

Sabemos que todos los humanismos, a lo largo de la historia, han constituido una reacción contra los sistemas o modos de vida que pretendían reducir al hombre a un trozo de naturaleza inerte y sin vida, o lo consideraban como una sombra de entidades superiores, o una pieza impersonal dentro del Estado. En cualquiera de los casos, al encontrarse la persona sin consistencia propia humanista vuelca sus energías en devolver al hombre el rostro que ha perdido, a costa de lo que sea.

Freire se encuentra con el hombre marginado del Nordeste del Brasil, donde la fusión con los poderes de la naturaleza es paralela al sometimiento con respecto al gran señor o al cacique de la comarca; y en ese contexto, afronta con energía la valoración positiva del hombre, especialmente del más ignorante, del desposeído. Un rasgo de esta valoración podemos encontrarlo en el simple hecho de que designe frecuentemente con el nombre de 'alfabetizando' a quien vive al margen de la cultura letrada, en lugar de emplear el término de 'analfabeto' por naturaleza o para siempre. Todos son 'alfabetizandos'.

A lo largo de sus escritos posteriores permanece con claridad esta tendencia humanista, la cual supone toda una concepción de la vida con apoyo en el hombre como eje de la misma. Dentro de esta corriente podríamos señalar la influencia de hombres como Maritain, Marcuse y sobre todo Fromm. Los dos últimos promueven una vuelta al hombre, de tipo personalista, e intentan que se produzca una reacción

enérgica, tanto contra la alineación capitalista como contra el aplastamiento que ejerce el estado todopoderoso. Freire insiste en ambos aspectos continuamente.

Y en esa misma vertiente podemos situar la referencia al humanismo marxista[95] en cuanto éste lucha para que el hombre se desarrolle en plenitud, pero no dejando a éste a libre iniciativa, ni siquiera alas exigencias de la propia conciencia por radicales que puedan ser, como quería Camús, sino a través de la mediación del Estado o del Partido.

El influjo del personalismo es claro a través de Mounier. Pascal ya había dicho con clarividencia que "el hombre supera infinitamente al hombre", y Paulo Freire asienta su método de alfabetización en el convencimiento pleno de que la persona es inobjetivable. El hombre es una realidad compleja y dinámica, y por eso mismo es el ser de la sorpresa en un doble sentido: es capaz de sorprenderse y admirarse ante cosas que ya han desfilado otras muchas veces junto a él, y, sobre todo, tiene capacidad de reaccionar de forma imprevisible ante estímulos que le llegan "unívocamente" modelados, por eso, causa sorpresa en los demás cuando éstos están a la espera de un comportamiento uniforme y se encuentran con salidas no previstas.

En la segunda época de los escritos de Freire, enmarcada por la **Pedagogía del Oprimido**, se advierte una continuidad de la línea personalista. La persona es considerada como esencialmente abierta al diálogo, integrada en un contexto interpersonal de horizonte más amplio, y con posibilidades de relación con el misterio que envuelve a la existencia humana, concretando en un "Tú" profundo y eterno.

El sustrato personalista de todo el método de Freire se hace palpable al plantear la realidad del diálogo, con las misma orientación que lo hace Martín Buber. Idéntica relación descubrimos respecto a Mounier, cuando Freire aborda el tema de la cultura y el problema de la educación liberadora[96].

[95] Nos entramos aquí en la disputa entre Althusser y Garaudy, sobre la genuidad humanista del marxismo. Althusser lo niega y reduce al marxismo a una teoría de análisis de la realidad y a estructura de funcionamiento. Sin embargo, no parece que pueda rechazarse el carácter humanista del marxismo en muchos de sus presupuestos. Cfr. Marx, K.: *Manuscritos Economía y Filosofía*. Madrid, Alianza Editorial, 1970.

[96] Al mencionar el personalismo creo que se hace necesario despejar el equívoco espontáneo de pensar que aquél puede reducirse a un "individualismo camuflado". Mounier, especialmente, ha tratado de clarificar tal tipo de "reduccionismo" cuando se refiere a los dos campos arriba mencionados. Cfr. Mounier, E: *El personalismo.* Buenos Aires. EUDEBA, 1971, pp. 64-65. Y *Manifiesto al servicio del personalismo.* Madrid, Taurus, 1967, páginas 117-127; 151-163.

Junto al personalismo, hay que anotar el peso que ejercen en las concepciones de Freire las filosofías de la existencia. Las nociones de "tiempo" y de "existencia", lo mismo que el carácter histórico del hombre, vienen condicionados por la ideología de Heidegger, Jaspers y Marcel. Para el existencialismo lo definitivo es la facticidad de la existencia. Es en el tiempo, y no fuera de él donde se define continuamente el hombre. Por eso ha podido afirmar Ortega que "*el carácter histórico de la realidad humana hace del hombre, inexorablemente, un siervo de la gleba que es 'nuestro tiempo'* "[97]

Por otra parte, y aún pareciendo imposible de conciliarse con los influjos anteriores, es necesario apuntar aquí la huella definitiva que el marxismo deja en los escritos de Freire, y que, sin duda, va en aumento. Bajando a mayores concreciones, se puede afirmar que los rasgos más salientes del materialismo histórico marcan los análisis de la realidad hechos por Paulo Freire, principalmente a partir de 1970. Marx realizó una fenomenología concreta de las relaciones económicas de su tiempo, y su método tiene suma vigencia en la actualidad aunque hoy no puedan aplicarse los mismos esquemas de forma estereotipada; además, planteó el sentido de la filosofía de cara a la acción, como guía de la práctica, y recalcó el sentido dialéctico de toda realidad. En dichos aspectos Freire sigue la línea trazada por Marx tanto al hacer el retrato del oprimido como al afrontar la realidad de la praxis descubriendo en ella en camino de la conciencia, Freire establece relación inmediata con la dialecticidad, como algo específico de la misma conciencia crítica.

Paulo Freire es un maestro en el análisis de la realidad concreta. Y esto – aunque parezca paradójico- lo debe por igual al existencialismo que coloca al hombre en situación y al marxismo que proporciona el instrumental de análisis de esa situación. La influencia del pensamiento marxista es, como decía antes, cada vez más tangible.

A pesar de todas estas líneas que convergen en los planteamientos de Freire, ¿ es posible hablar de una coherencia en su pensamiento? Yo creo que sí. A veces vivimos tan inmersos en la simplicidad, que desconocemos, aún afirmándola, complejidad de lo real.

Para algunos la visión del hombre que Paulo Freire presenta tal vez esté llena de complejidades, y, sin embargo también cabe admitir que la realidad es "más rica" de lo que parece; y, por tanto, no hay qué cerrarse en un sistema determinado, sea el que sea.

[97] ORTEGA Y GASSET, J.: *Obras Completas*. Madrid. Edit. Revista de Occidente, t. IX, p. 666.

A mi modo de ver, Freire no abraza una línea determinada, porque ha comprendido esa riqueza de la realidad, que no puede ser encasillada y que va más allá de cualquier sistema filosófico exclusivamente tomado.

Paulo Freire es un hombre profundamente religioso. Él se confiesa dentro de la línea judeo-cristiana, siguiendo en esto a su madre. Alrededor de los veinte años se alejó de la Iglesia, él explica por qué: "*en razón de la distancia que en mi ingenuidad no podía comprender, entre la vida real, el compromiso que exige, y aquello que decían los curas en sus sermones del domingo, me alejó de la Iglesia – jamás de Dios- durante un año, y con la mayor pena de mi madre. Volví de nuevo a ella, gracias principalmente a las lectura de Tristao de Ataide, de quien me acuerdo siempre y por quien he tenido después una admiración sin límites*" [98].

Posteriormente, ha vivido de continuo tratando de hacer realidad los imperativos fundamentales de la revelación bíblica. Mediante su labor concientizadora busca que todos los hombres oprimidos, y también los pueblos como tal, consigan decir su palabra; una palabra que sea revelación del rostro de Dios, en la medida en que devela, o mejor desenmascara los mitos esclavizantes de una sociedad opresora.

Freire se proclama creyente, más que nada en las posiciones que toma día tras día. Muchas veces insiste en la necesidad que tenemos los cristianos de superar las ilusiones idealistas, en cuanto que nos empujan a querer cambiar al hombre sin tocar para nada su mundo. Y confiesa que, su modo de ver, no hay posibilidad de realizar el misterio de la Pascua si llevamos en las manos, como piezas de museo, las almas y los cuerpos destrozados de los oprimidos.

Las actitudes profundas de la fe se reflejan, por una parte, en las últimas líneas de **Pedagogía del Oprimido**, cuando proclama su confianza en el pueble y su fe en los hombres, capaces de crear un mundo en el que resulte menos difícil amar.

Por otro lado, poseemos una confesión explícita de su adhesión a Cristo y a su Iglesia que no deja lugar a dudas: "*El cristianismo es para mí una doctrina maravillosa. Aunque dicen que soy un líder comunista (...), yo nunca he tenido la tentación de dejar de ser, de 'estar siendo' católico (porque todavía no soy católico, sino que estoy siéndolo todos los días, la condición de ser es 'estar siendo'). Hasta ahora no he tenido la necesidad de abandonar la Iglesia, de dejar mis convicciones cristianas para decir lo que estoy diciendo, ni para ir o no ir a la cárcel, al exilio. Sólo siento apasionadamente, corporalmente, físicamente, con todo mi ser, en una postura cristiana, porque me parece, como dicen los chilenos, harto revolucionaria, harto humanista, harto liberadora y por ello misma comprometida, utópica; y esto tiene que ser a mi juicio nuestra posición, la posición de la Iglesia que no olvida que por su origen está llamada a morir temblando de frío. Esto es una utopía, es una denuncia y anuncio en el compromiso histórico que expresa la valentía en el amor*" [99].

[98] Cfr. FREIRE, Paulo: *El mensaje de Paulo Freire*, Madrid, Marsiega, 1972, pág. 20.

Paulo Freire y el pensamiento existencial *

Martha Bardaro (Argentina)

La expansión imperialista determina la existencia del Centro (metrópolis dominantes) y de la Periferia (países dominados). La Periferia, formada por los tres continentes que a lo largo de los siglos han sido objeto de la explotación, constituyen lo que desde 1955 se llama Tercer Mundo. El Tercer Mundo es el "*marco político, social, ideológico y psicológico de esos tercios de la humanidad en busca de la ruptura definitiva con el antiguo régimen colonial y la finalización de los privilegios*" [100]. Los pueblos del Tercer Mundo están en búsqueda hoy de su liberación, liberación que significa romper con los lazos de dependencia estructural, en lo cual lo cultural juega un papel importantísimo.

En este contexto: realidad de la periferia que busca encontrarse a sí misma, que busca liberarse como pueblo y a cada uno de sus hombres como persona total, tenemos que ubicar un nombre sobre el cual durante mucho tiempo se extendió un velo de silencio: **Paulo Freire.**

La Pedagogía del Oprimido de Freire cobra singular importancia si tenemos en cuenta que toda nuestra cultura –la cultura académica- fue elaborada en el Centro. Nuestros intelectuales estuvieron siempre con la mirada puesta en Europa o EE.UU. Nuestra literatura, en general, no fue sino una copia de la francesa, nuestra educación una imitación a la Yankee, nuestra filosofía un constante repetir a los pensadores franceses, alemanes, belgas. Precisamente una de las corrientes filosóficas que mayor vigencia práctica parece seguir teniendo (aunque en el interés de los intelectuales haya sido reemplazada por el estruc-

[99] Cfr. FREIRE, Paulo: *Concienciar para Liberar*, Contacto, año 8, número 1, pp. 43-51.

* Boletín Filosófico, Nº 3, Resistencia; Argentina, 1971, págs.45 a 52. Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste.

[100] RUÍZ GARCÍA, E. : *El Tercer Mundo,* Madrid. Alianza Editorial, 1969, 2da. P. 14.

turalismo y otras corrientes en boga) es la del pensamiento existencial. Pensar que refleja la Europa burguesa de post-guerra. Freire no niega esa filosofía. Por el contrario recoge sus muchos elementos positivos como así también los elaborados por otras vertientes del pensamiento (Marx, Fanon, Memmi), pero los re-piensa desde la periferia, concretamente desde América Latina.

A continuación trataremos de señalar cuál ha sido el salto de avance de **Freire** con respecto al pensamiento existencial. Para ello es menester recordar primero cuáles han sido los aportes valiosos de éste. Sin detenernos a explicarlos por ser suficientemente conocidos, los enunciaremos como punto de partida para su comparación con la cosmovisión de **Paulo Freire**.

A. Los aportes valiosos del pensamiento existencial

1. Marca un momento muy importante en el camino hacia lo concreto. Es un intento de podar al pensamiento filosófico de las abstracciones del idealismo y de obligarlo a echar raíces en lo más hondo de la experiencia humana. No es un pensamiento pensado, acabado, sistematizado. Se trata más bien de un pensamiento pensante, o sea de un pensar que más que proponerse encerrar al universo en un sistema de ideas, intenta ahondar, perforar, profundizar, las experiencias concretas [101].
2. Concibe al hombre no en abstracto aislamiento sino como Existencia, esto es, como Apertura; lo cual hace que no se pueda disociar al hombre del mundo (el hombre es un ser-en-el-mundo) ni de los otros hombres (el hombre es un ser-con-otros).
3. Ve claro que el hombre no es algo acabado y estático, sino más bien un proyecto a realizar. "Ser hombre es aprender a ser hombre", decía Jaspers.
4. Profundiza la reflexión sobre la experiencia humana. Eso le permite descubrir tanto fenómenos **alienantes** que dificultan el crecimiento de la persona (funcionalización, vigencia del tener, pérdida del sentido del misterio), como **experiencias realizadoras** (comunicación, compromiso, fidelidad, esperanza).

Evidentemente no podemos reprocharle al pensamiento existencial no haber ido más allá de sus propios límites. Es un pensar que

[101] MARCEL, Gabriel: *Filosofía Concreta.* Trad. De A. Gil Novales. Madrid. Revista de Occidente, 1959. Cfr. Pp. 23-24

expresa a una realidad, y en ese sentido es fiel a sí misma. Pero sí podemos reprocharnos a nosotros, habitantes del mundo periférico, el seguir repitiendo lo que elaboraron los filósofos del centro.

B. El avance de Paulo Freire con respecto al pensamiento existencial

Uno de los puntos en que más ha insistido el pensamiento existencial es el de considerar al hombre como "ser-en-el-mundo". Freire, dando por supuesta esa condición, cala mucho mas hondo cuando afirma: la realidad social, objetiva, es decir el mundo en el que el hombre vive, no existe por casualidad, sino como producto de la acción humana [102]. Esta realidad, al hacerse opresora – y Freire no duda que esa sea la nota fundamental de la realidad latinoamericana- se vuelve contra el hombre y lo condiciona, modifica su ser.

¿Qué entendemos por realidad opresora? "*Toda situación en que las relaciones objetivas entre "A" y "B", "A" explote a "B", "A" obstaculice a "B" en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación,... es, en sí misma, violenta*" [103].

La violencia ya no aparece como sinónimo de desorden, sino como algo perfectamente compatible con un orden institucional. Si existe una situación de opresión, es evidente la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Ya no podemos hablar entonces del hombre simplemente como "ser-en-el-mundo" sino que tenemos que considerar el ser-en-el-mundo del opresor y el ser-en-el-mundo del oprimido. Es decir, la situación de opresión genera una forma de ser de los que se encuentran envueltos en ella. La conciencia opresora y la conciencia oprimida tienen un comportamiento, una visión del mundo, una ética, distintas unas de otras.

1. Modo de ser de la conciencia opresora:

I. Es una conciencia posesiva del mundo y de los hombres. El afán de posesión es un único nexo de unión con el mundo. Para ella se es sinónimo de tener. Por ello tiende a transformar en objeto de su dominio la tierra, los bienes, la producción, la creación de los otros hombres. "... *una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo*" [104].

[102] FREIRE, Paulo: *Pedagogía del Oprimido.* 2da. Montevideo, Tierra Nueva. 1970. p.48
[103] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 54
[104] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 85

Freire retoma aquí una idea elaborada por **Marx** y por **Marcel** y la repiensa desde la realidad latinoamericana.

Marx, en los **Manuscritos económico-filosóficos de 1844**, señala que en la sociedad capitalista todos los sentidos humanos, tanto físicos como intelectuales han sido enajenados por el sentido del tener. Cuanto menos es uno y cuanto más tiene, tanto más alienada está la vida de uno [105].

Marcel, por su parte, señala reiteradamente en distintos fragmentos de sus obras, el reemplazo del ser por el tener como uno de los rasgos más negativos de nuestro mundo contemporáneo [106].

Freire es el más claro en su análisis del tener. Lo considera la nota fundamental de un modo de ser determinado: el modo de ser opresor. Los opresores perciben claramente que el tener es necesario para ser, pero lo limitan a su clase. No admiten en cambio que esa pueda ser una condición necesaria para todos los hombres. Si se produce un cambio que supere la situación de opresión, los antiguos opresores "*se sentirán en la nueva situación como oprimidos, ya que si antes podían comer, vestirse, calzarse, educarse, pasear, escuchar a Beethoven, mientras millones no comían, no se calzaban, no se vestían, no estudiaban ni tampoco paseaban, ni mucho menos podían escuchar a Beethoven, cualquier restricción a todo esto, en nombre del derecho de todos, les parece una profunda violencia a su derecho de vivir*" [107]. O sea que para la conciencia opresora la humanización también entra entre sus posesiones. Es un derecho que les pertenece en exclusiva. De este rasgo fundamental que es el sentido de posesión, derivan otros igualmente negativos:

II. Es una conciencia dominadora: los opresores necesitan dominar el mundo y a los otros hombres. En este dominio encuentran placer, satisfacción. De ahí que la conciencia opresora sea a la vez sadista.

III. Es, por último, una conciencia necrófila: para dominar necesita cosificar a los hombres y a la realidad detiene la inquietud, la ansiedad de la búsqueda, el poder de creación. Mata la vida. El amor de la conciencia opresora es un amor a la inversa: un amor a la muerte y no un amor a la vida.

[105] MARX, Carlos: *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Prólogo y trad. de Rubio Llorente. Madrid, Alianza Editorial,1969, El Misterio Ontológico.

[106] MARCEL, Gabriel: ver *Esbozo de una Fenomenología del Tener. El hombre problemático*, Filosofía concreta.

[107] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 57

2. MODO DE SER DE LA CONCIENCIA OPRIMIDA:

I. Dualidad: el oprimido es un ser dual, un ser en que coexisten dos fuerzas antagónicas, una que lo lleva a se él mismo, a liberarse, y otra que lo impulsa a mantener introyectada la sombra del opresor. La alternativa se da entre: expulsar al opresor de sí para poder ser él mismo, o bien, mantener al otro en sí. Es decir, entre desalienarse o mantenerse alienado, entre ser actor y decir "su palabra", o bien espectador, tener la ilusión de que actúa en la acción de los opresores, no tener voz propio, entre crear y transformar el mundo o bien sufrir al mundo y sentirse frustrado en su vocación creadora.

Cuando el oprimido no logra visualizar objetivamente quién es el opresor, se dan en él en forma muy marcada los siguientes rasgos:

II. Fatalismo. Consiste en pensar que la situación nunca podrá ser modificada. Herencia ancestral de la conciencia mítica para quien el transcurrir no aporta ninguna novedad, fomentada en el criollo por siglos de esclavitud y humillaciones, que han convertido lo que es producto de una situación histórica y sociológica en "*trazo esencial de la forma de ser del pueblo*" [108]. Aquí encuentra perfecta aplicación la noción de funcionalización que Marcel elabora desde otra realidad diferente. Si los demás me cosifican identificándome con una función determinada, yo mismo tiendo a adaptarme a esa máscara que me condiciona. El hombre latinoamericano ha sido de antigua etiquetado por los gestores de la civilización con el sello de "bárbaro": negligente, servil, ignorante…

III. Mundo mágico: para la conciencia oprimida, el sufrimiento que padece no es provocado por la explotación – de la que todavía no ha tomado conciencia- sino que es lo querido por Dios, este rasgo alienante ha sido alevosamente fomentado por una Iglesia que es la caricatura de la Iglesia de Cristo.

IV. Violencia horizontal: si bien el oprimido no logra visualizar la situación de opresión, las humillaciones cotidianas que derivan de la explotación van generando en él una carga de agresividad que se canaliza contra sus iguales: su mujer, su vecino, su compañero. En el mismo nivel que la riña en la que se hace un despliegue de coraje por motivos fútiles, puede ponerse a la evasión en el vino. Peleadores y borrachos, es la etiqueta que la civilización ha puesto

[108] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 63.

a la conciencia oprimida que trata de alguna manera de salir de su aniquilamiento.

V. Mito del patrón y autodesvalorización de sí mismos: el oprimido siente hacia el patrón un sentido ambivalente, mezcla de repulsión y de admiración. Dado que el patrón es el único modelo de humanidad que siempre se le ha presentado (él es el blanco, el ilustrado, el que sabe, el que tiene) siente una tendencia irrefrenable a asemejarse a él. En este momento su ideal de liberación suele ser ocupar el puesto que hoy ocupa el patrón, es decir, simplemente invertir los polos de la contradicción y de oprimidos pasar a ser opresores. Es un fenómeno fácilmente observable en nuestros barrios cómo el individuo que consigue ascender de status (el pequeño comerciante, el pequeño productor o propietario) trata de asimilar las pautas de conducta que rigen en el mundo de los opresores.

Después de Freire, que a su vez retoma los análisis de Franz Fanon y de Albert Memmi, resulta demasiado universal, y por lo tanto vacío de contenido, hablar del hombre simplemente como "ser-en-el-mundo".

En el mismo sentido se puede hablar de la limitación del "ser-con-otros" afirmado por el pensamiento existencial; limitación que surge al ser comparado con la óptica periférica de Freire. Mientras en el primero, el ser-con está limitado a la esfera intersubjetiva o a la pequeña comunidad, lo cual trae aparejado un rechazo y hasta un desprecio hacia las masa populares [109], en una visión periférica como la de Freire, Fanon o inclusive la de Chenu o Teilhard, es inadmisible no entender la dimensión de ser-con-otros como una inserción en el pueblo oprimido. Si bien algunos filósofos del Centro quedan excluidos de aquella actitud de rechazo que parece caracterizar a los intelectuales frente a la masa, el reconocimiento de los valores personalizantes que se encuentran en ella es más bien un postulado de los pensadores del Tercer Mundo.

El pensamiento existencial destaca el carácter dinámico de la Existencia. El hombre no es, sino que va siendo y en ese ir siendo va conquistando su ser. Es decir que la filosofía existencial admite un proceso hacia más-ser en el marco de la vida humana, pero ese

[109] "La fuente de nuestra repugnancia a lo colectivo (a la masa) hay que buscarla en la ilusión que nos hace identificar tenazmente 'personal' con 'individual' ", Teilhard de Chardin, P: *La Energía Humana*, Madrid, Taurus,1967, 2da. P. 71.

proceso no es extensivo al mundo ni a la humanidad en su conjunto. Se da en el contexto de un mundo estático y de una humanidad que en lugar de avanzar hacia su plenificación parece debatirse en las mismas eternas contradicciones que sufre desde sus orígenes. Esto hace que la actitud del hombre ante el mundo se limite en el fondo a ser contemplativa.

En **Paulo Freire** en cambio, es muy claro que la idea de cosmos que constituye uno de los supuestos de la filosofía centrista ha sido reemplaza por la cosmogénesis, es decir, por la concepción de un mundo donde la evolución continúa, un mundo que está en permanente proceso de gestación, y en el cual el hombre tiene el papel de co-creador. No es ésta una idea original de **Freire.** Se inscribe en la más pura tradición bíblica, la vemos reproducida en filósofos del centro como Marx, Bergson, y acabadamente elaborada en **Teilhard de Chardin.** Por otra parte, en el supuesto básico de los pensadores de la periferia. En efecto, si no se admite el hecho de la evolución no tiene sentido hablar de liberación, de humanización, de transformación del mundo. Dice P. Freire refiriéndose a la lucha por la liberación: "*Ésta solamente es posible porque la deshumanización aunque siendo un hecho concreto en la historia, no es sin embargo, un* ***destino dado,*** *sino el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores consecuentemente el ser menos*" [110].

No es un "destino dado". Es un "orden injusto" que depende del hombre y que corresponde al hombre transformar. O sea, la liberación, la humanización, el proceso hacia más ser, la transformación del mundo, no sólo son posibles sino que resultan de un compromiso ineludible del ser hombre. "*si los hombre son seres de quehacer, esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo*" [111].

Surge de aquí otro punto fundamental del pensamiento de Freire: la superación del dualismo acción-contemplación que desde la metafísica griega impregna el pensar occidental y que continúa vigente incluso en la Filosofía Existencia [112]. En Freire, por el contrario, la acción y la reflexión, el actuar y el saber, han de estar indisolublemente unidos en el quehacer humano: "*no hay palabra verdadera que no sea una unión*

[110] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 39 (nota al pie)

[111] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 161.

[112] Instituto de Filosofía, Boletín Filosófico Nº 1 (ver artículo *Acción, Contemplación y Ser*) y Boletín Filosófico Nº 2 (ver artículo *Presencia y objetividad en G. Marcel*). Resistencia, Facultad de Humanidades, 1970 y 1971.

inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" [113].

Cuando se introduce el dualismo que separa las dimensiones del hombre, el reflexionar y el actuar, la palabra se torna inauténtica y con ella no se puede transformar la realidad. Es una palabra *"alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción"* [114].

El Pensamiento Existencial ha sido tremendamente lúcido en el diagnóstico del mundo contemporáneo. Experiencias alienantes que impiden el crecimiento de la persona, como la funcionalización, la vigencia del tener, la pérdida del sentido del sentido del misterio, la angustia, la incomunicación, el fracaso, han sido magníficamente detectados por los filósofos de la Existencia. En páginas de gran hondura, en las que todos de alguna manera nos sentimos expresados, han puesto al desnudo el alma humana. Lo mismo puede decirse de las experiencias enriquecedoras como las de comunicación, la esperanza, la fidelidad. Pero en ambos casos se han quedado detenidos en el último tramo del camino; se han limitado a describirlas, sin tratar de detectar las causas que posibiliten su aparición. No han visto por ejemplo que las primeras (experiencias alienantes) son en su mayoría fenómenos concomitantes del modo de vida propio de un sistema basado en la explotación y en el dominio de unos sobre otros, o si lo han visto (como en el caso de **Marcel** que hace alusiones concretas al sistema capitalista y al sistema comunista como negadores de la persona), no han advertido que esos sistemas son productos históricos, y que como tales el hombre los puede derribar en su lucha por la humanización. Justamente porque el mundo que describe la Filosofía de la Experiencia es un mundo sin historia, aparece como un callejón sin salida y pese al aparente acento esperanzado de algunos de sus exponentes, resume un acento trágico y pesimista.

En **Paulo Freire** y en los pensadores del Tercer Mundo en cambio, el pesimismo no tiene mayor cabida. Hay clara conciencia sí de un mundo herido, desgarrado, de un mundo que oprime y condiciona al hombre, pero esa convicción es motor que empuja a la construcción de un mundo nuevo y del hombre nuevo *"no ya opresor, no ya oprimido, sino hombres liberándose"* [115]. No se trata del optimismo utópico que consiste en pensar

[113] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 103-104

[114] Cfr. La diferencia con Marcel en el artículo citado del Boletín Filosófico Nº 2. FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 104.

[115] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 56.

que el hombre, por ser racional y libre, puede escapar a los condicionantes externos y realizarse igualmente en situaciones diversas, como si se tratara de un ser etéreo que puede deslizarse por sobre los acontecimientos sin quedar preso en ellos. Se trata en cambio de reconocer a los hombres *"como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos"* [116], porque *"existir, humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo"* [117].

En esta visión el fatalismo cede lugar al ímpetu de transformación y de búsqueda y el mundo se convierte en el ámbito sobre el cual se ejerce *"la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización"* [118], acción transformadora y liberadora que está en marcha irreversible y que nace siempre de los oprimidos: "... *sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprimen no pueden liberar, ni liberarse*" [119] . "Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos" [120].

En el pensamiento de Freire las masas marginadas encuentran su papel de protagonistas de la historia. La Filosofía se hace realmente un pensar encarnado y comprometido, mientras por contraposición, el pensamiento existencial aparece preso en las abstracciones propias del Idealismo al que tanto criticara y al que tratara de superar. Pese a todo lo hermoso que han descubierto en lo humano, pensamos que les cabe perfectamente la crítica que Freire formula y en la que quedan incluidos filósofos, educadores e intelectuales en general: *"Decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que está afirmación sea objetiva, es una f-a-r-s-a"* [121] .

*Freire descorrer el velo**

Rosiska Darcy de Oliveira y Pierre Dominice (Brasil)

Si Iván Illich empezó su camino por la crítica de una institución a la pertenencia y conocía desde dentro –**la Iglesia**–, para extrapolarla

[116] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 95.

[117] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 104.

[118] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 99.

[119] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 56.

[120] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 39.

[121] FREIRE, Paulo: Op. cit. p. 47.

* Este artículo es la primera parte del trabajo denominado. "Illich-Freire. Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía. El debate pedagógico", citado en la II denominada "la concientización: ¿Fenómeno subjetivo del proceso revolucionario?, de este libro".

enseguida a las otras instituciones de control social, Paulo Freire, por su parte, encuentra sus raíces en un contexto socio-histórico preciso: En efecto, es el del Nordeste del Brasil – una de las regiónes más golpeadas por la explotación y la miseria-, donde lo encontramos a principios de los años sesenta, comprometido en una experiencia de educación de base con campesinos analfabetos.

Como en su caso la teoría no ha precedido la acción, nos parece importante referirnos a las experiencias concretas a partir de las cuales las ideas-núcleos de concientización y educación política han sido elaboradas. Por lo demás, sólo fue después de la intervención militar de la experiencia de alfabetización de adultos por el golpe de estado militar de Abril de 1964, que Freire, encarcelado primero, exiliado después, procedió al primer intento de sistematización de su acción: **La Educación como Práctica de la Libertad,** publicada en Brasil en 1967.

Brasil en los años sesenta era una sociedad "subdesarrollada" que vivía una crisis profunda: las élites dominantes no lograban imponer la continuidad de sus privilegios y las masas populares, comenzaban a despertar a la participación política y social de la que se habían visto excluidas hasta entonces. En el interior de esta crisis global, los problemas ligados a la conciencia y a la ideología constituyen el dominio preferido de la intervención de Freire.

Para él, el momento histórico que vivía Brasil constituía un "periodo de transición" caracterizado, por una parte, por la crisis de valores de las ideas tradicionales y, por otra, por la gestación de orientaciones nuevas. Hasta entonces, reinaban los valores de una "sociedad objeto", donde el pueblo, mudo, pasivo y fatalista, era mantenido a distancia por la élite. La transición era, en consecuencia, la época de crisis de esta "sociedad cerrada", caracterizada por el nacimiento de opciones y luchas entre ideas nuevas, que traducían las aspiraciones a la "libertad", la "democracia" y la "participación", e ideas viejas. Además, una de las características esenciales de este período, es el despertar de la conciencia popular, es decir, el acceso de la conciencia al tiempo histórico, con el paso –para las masas- de una situación de objetos pasivos a la de sujetos creadores de su propio futuro histórico.

En ese contexto, el fin de Freire es aportar "*una respuesta de orden pedagógico a los problemas existentes en esta fase de transición de la sociedad brasileña*", siendo el principal en su opinión la "*inexperiencia de la democracia*". Como educador, su contribución a este proceso de mutación histórica será la respuesta en marcha de lo que llaman la

educación crítica, entendida como una "*educación orientada hacia la decisión y la práctica de una responsabilidad social y política*". Se trata de ayudar al brasileño a "*descubrir la democracia, practicándola*", lo que implica la superación de la "conciencia primitiva" propia del hombre que sufre los cambios sociales sin discernir las verdaderas causas y que se detiene en el aspecto más inmediato y exterior de los fenómenos, sin comprender su razón de ser profunda y su articulación, a través de una "conciencia crítica".

Estas ideas claves de libertad, democracia y participación crítica son el centro de la pedagogía en las experiencias que llegarán a ser, a continuación el Programa Nacional de Alfabetización de Adultos. Primero, la escuela es reemplazada por un contexto más flexible y dinámico: el círculo de cultura. En el interior de estos círculos, a menudo por la tarde y después de una larga jornada de trabajo, se reúnen un "animador" y algunas decenas de obreros o campesinos en un trabajo común de adquisición de lenguaje. El animador rechaza la actitud autoritaria del profesor todopoderoso, dispuesto a transmitir su saber a algunos ignorantes. Su rol se limita a crear los marcos necesarios para el acto del conocimiento y a suscitar, mediante el diálogo, la participación libre y consciente de todos en un esfuerzo común.

El programa se hace con y no para el pueblo. Las palabras que sirven de base en el proceso de alfabetización no se han escogido en forma abstracta. Se desprenden de dos criterios: su grado de implicación en la vida del analfabeto y la complejidad fonética que contiene. Estas palabras-claves, identificadas después de una búsqueda en el universo temático del grupo social que es alfabetizado, son siempre de uso común en la vida del pueblo y contienen una experiencia vivida. Esto permite que el analfabeto, al discutirlas no sólo adquiera progresivamente el dominio del lenguaje, sino además se comprometa en una reflexión sobre su realidad cotidiana. De esta manera, las palabras no se consideran como dadas (un "don" del educador al que aprende), sino esencialmente como tema de discusión. No tienen existencia independiente de su significado concreto, de su referencia a situaciones vividas.

Alfabetización y concientización, en otras palabras, aprendizaje del código lingüístico y desciframiento de la realidad vivida, son así los dos polos inseparables de esta pedagogía que cuestiona el concepto mismo de educación y trastoca la relación tradicional entre enseñante y enseñado.

Desde el instante en que la materia prima de todo proceso edu-

cativo es la realidad inmediata y cotidiana de los campesinos y obreros que aprenden, la educación no puede se únicamente la simple educación de un saber fijo que detenta la escuela o el profesor y que los alumnos consumen. El proceso educativo gana en dinamismo y amplía su camino para transformarse en un esfuerzo de reflexión común sobre la realidad vivida y los problemas concretos de un grupo social determinado.

La relación pedagógica entre enseñante y enseñados ya no puede caracterizarse por la actitud autoritaria y jerárquica de un profesor todopoderoso que trasmite sus conocimientos a sus alumnos pasivos. El diálogo es una dimensión esencial en el trabajo común de comprensión de la realidad y de adquisición del lenguaje emprendido por todos los participantes en la experiencia. Del mismo modo que la diferencia rígida entre profesor y alumno tiende a desaparecer también, la escuela pierde su status privilegiado como "lugar del saber". La reemplazan estructuras mucho más flexibles – los "círculos de cultura"- que juegan el rol de contextos teóricos donde los participantes pueden adquirir una distancia crítica en relación a su entorno concreto, transformándolo en esta forma en objeto de reflexión.

Sin embargo, a pesar de su originalidad y de los resultados obtenidos, la experiencia brasileña empezaba a desarrollarse cuando fue detenida por el golpe de estado militar de abril de 1964. En escritos ulteriores Freire reconoce que no estaba excepto de ambigüedades y lagunas. Primero, las nociones mismas de la democracia, libertad y participación, estaban bastante mal definidas. Además no fue observado en la práctica el postulado según el cual el acto de conocimiento no podía separarse del acto de transformación de la realidad: "D*urante el proceso de alfabetización, tomé el momento de descubrimiento de la realidad social como si fuese una especie de "motivador" psicológico de su transformación. Mi error no estaba, evidentemente, en el reconocimiento de la importancia fundamental que reviste el conocimiento de la realidad en el proceso de transformación. El error estaba en el hecho de no haber tomado estos dos polos –conocimiento y transformación de la realidad- en su dialéctica*"[122].

Otra consecuencia de este corte entre toma de conciencia e intervención sobre lo real, fue la ausencia de un trabajo propiamente político de organización de las masas despertadas a la defensa de sus intereses, probablemente en razón de una confianza demasiado grande hacia

[122] W.C.C. Extractos del debate entre Illich y Freire en el Consejo Ecuménico de las Iglesias, Septiembre 1974.

la solidez del régimen "reformista" entonces en el poder. Como subraya F. Weffort en su **Prefacio de la Educación como Práctica de la Libertad**, si hay una real unidad en el campo de de la educación entre la teoría y la práctica (el contenido del proceso de aprendizaje constituye la realidad viva de la gente), no ocurre lo mismo en el plano político. El proceso de reflexión sobre su situación concreta favoreció entre los obreros y campesinos el establecimiento de un clima de reivindicación y lucha, pero no basó para terminar en una acción organizada de transformación de la realidad. De otro modo, la toma de conciencia por las masas populares de su situación de opresión y es deseo de cambios suscitados por la concientización, a falta de la necesaria mediación de una perspectiva política no pudieron traducirse en acción consciente y organizada. Esta ruptura entre toma de conciencia y acción es una de las razones que puede explicar la incapacidad casi total del pueblo brasileño de oponer una resistencia válida a la dictadura militar, cuya acción represiva desmanteló completamente el movimiento de educación popular.

En este sentido es significativo notar cómo, en el prefacio a la edición francesa de La **Educación como Práctica de la Libertad** –escrito en 1972-, Freire se ha visto obligado a clarificar, a la luz de sus experiencias en Chile y Estados Unidos, el concepto de concientización advirtiendo a los lectores contra las "connotaciones psicológicas e idealistas" que podrían estar impregnadas el relato de su experiencia brasileña: "*No puede haber concientización – nivel superior a la simple toma de conciencia- fuera del acto de transformación profunda de los hombres sobre la realidad social.*

"De esta manera, cuando acentuamos la necesidad de la concientización no la consideramos como una solución mágica, capaz de humanizar a los hombres dejando virgen e intacto en mundo en que se le prohíbe existir. La humanización de los hombres, es decir su relación permanente no se lleva a cabo en el interior de su conciencia, sino en la historia que ellos deben constantemente hacer y rehacer" [123].

En 1964, después de varios meses de prisión, Freire se vio obligado a abandonar Brasil. Los caminos del exilio lo condujeron a Chile, en donde durante tres años colaboró en el programa de educación popular ligado al plan de reforma agraria. En 1967, invitado por la Universidad de Harvard, abandona por primera vez el contexto familiar de América Latina para tomar contacto con la realidad de una sociedad

[123] *Educación como práctica de la libertad*, pp. 35/6

llamada altamente desarrollada. En Estados Unidos dos fenómenos le impresionan de inmediato. La revelación, por la rebelión negra, de la existencia de la miseria y opresión en el corazón mismo de la mayor prosperidad material; por otra, el estado de alienación y domesticación que una serie de instituciones de control social imponen a amplios sectores de la población americana, incluida la clase obrera. Freire se da cuenta de que el concepto de Tercer Mundo no es solamente geográfico sino, sobre todo, político. Los negros y otras minorías raciales constituyen claramente un Tercer Mundo en el interior de Estados Unidos, del mismo modo como las clases dominantes de Brasil y Chile juegan el papel de "Primer Mundo", con respecto a la población obrera y campesino de sus países. Después de la experiencia de la represión, las ilusiones de democracia ceden su lugar a un análisis más riguroso de las contradicciones existentes entre opresores y oprimidos.

La opresión –sufrida por una clase social, un grupo étnico o todo un pueblo- y los medios que pueden disponer los oprimidos para tomar conciencia de ella y superarla, constituyen el tema central de su obra más importante hasta hoy: **La Pedagogía de los Oprimidos,** escrita en1968. El lazo entre educación y política es analizado más claramente. En una sociedad basada en relaciones de explotación la educación tiende a ser instrumento de dominación. En efecto, domestica la conciencia de la gente y los obliga a aceptar la ideología perteneciente a los que detentan el poder político.

De esta manera, Freire coloca las premisas básicas de lo que más tarde llamará una "Pedagogía Política", concebida como un proceso de revelación mediante la acción y la reflexión de una situación de opresión, y como adquisición de una capacidad de intervención conciente y creadora en la realidad histórica. Esta pedagogía, basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión es la respuesta al proceso de ideologización por medio del cual las clases dominantes manipulan la conciencia de los oprimidos, los obligan a interiorizar sus valores, les imponen una visión fragmentaria y parcializada de la realidad, les inculcan un sentimiento de inferioridad e impotencia y, finalmente, favorece el aislamiento y las posiciones artificiales entre cada grupo de oprimidos. Después de su estancia en Estados Unidos Freire se instala, a partir de 1970 en Ginebra, para trabajar como consejero del Departamento de Educación del Consejo Ecuménico de las Iglesias. Esto le permitirá interesarse de cerca en las experiencias que tienen lugar en los marcos de un proceso de cambios sociales, como en Tanzania, Chile de

Allende y en la acción de los movimientos de liberación de las colonias portuguesas. Participará también en la creación en 1971 del Instituto de Acción Cultural (IDAC), cuyo fin es tratar de traducir la teoría y la práctica de la concientización al contexto socio-cultural de las sociedades llamadas altamente industrializadas. Sus escritos más recientes se orientan en esta doble perspectiva: comprender los mecanismos de condicionamiento de la conciencia debidos a una educación puesta al servicio de la dominación y delinear las condiciones de resistencia y superación de esta domesticación mediante la adquisición de la conciencia crítica. Se caracterizan también estos escritos por un esfuerzo de clarificación de los términos utilizados anteriormente. Así en un ensayo dedicado al rol educativo de las Iglesias en América Latina, percibimos la presencia del análisis marxista. He aquí:

"Al reducir expresiones tales como 'humanismo', 'humanización', 'promoción humana', a categorías abstractas, se les vacía de su real significado. Se transforma en un bla-bla-bla cuyo único mérito es el servir a las fuerzas reaccionarias. En efecto, no es en absoluto posible una 'humanización' sin liberación como tampoco hay liberación sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases, donde esta humanización no puede darse" [124].

Por otra parte Freire insiste cada vez más en que la necesidad del compromiso político del educador junto a los grupos oprimidos es condición necesaria para una auténtica educación liberadora. Trata en consecuencia, de profundizar las condiciones de esta "unidad dialéctica" existente entre educación y cambio social, lo que le va a remontar el análisis de la relación entre estudio y acción, teoría y práctica.

"Desligada de la práctica, la teoría se transforma en algo banal; separada de la teoría la práctica es sólo un activismo ciego. Es por eso que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. De la misma manera, no ha "contexto teórico" válido si no se está en unidad dialéctica con el "contexto concreto". En este contexto en el que los hechos ocurren, nos encontramos envueltos y "empapados" por la realidad pero no nos damos cuenta, necesariamente, de la razón de ser de estos hechos, en forma crítica. En el "contexto teórico", tomando distancia en relación a lo concreto, buscamos la razón de ser de estos hechos.

"La reflexión es legítima sólo cuando nos lleva a lo concreto cuyos hechos debe intentar clarificar haciendo así posible nuestra acción eficaz sobre ellos. Dando luz sobre una acción cumplida o que se está realizando,

[124] *Education, Liberation and de Church, in Study Encounter, Vol. IX, Nº 1,* Consejo Ecuménico de las Iglesias, 1973.

la auténtica reflexión clarificada, al mismo tiempo, la acción futura, que constituye su test y que, a su vez, debe dar paso a una nueva reflexión" [125]. Todo corte entre educación y política, es, no sólo irreal, sino peligroso. La educación no puede concebirse independientemente del poder que la forma ni desligada de la realidad en la que se inscribe:

"No es la educación quien da forma a la sociedad de una determinada manera, sino la sociedad la que, al formarse de manera determinada, da forma a la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Pero como no se trata de un proceso mecánico, la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quienes detentan el poder, utiliza la educación como factor fundamental en vistas a su propia preservación" [126]. Del mismo modo en que Freire no condena la escuela en tanto que tal al reconocer los límites de toda "acción educativa", propone que los educadores traten de encontrar en cada situación dada y en el interior de la institución en que están insertos, los espacios libres y las formas de acción específicas que les permitan agotar el campo de lo posible:

"No se puede renunciar a actuar modestamente donde se está comprometido desde el momento en que este esfuerzo aparece como el único posible. En la historia se hace lo que es históricamente posible y no lo que nos gustaría hacer" [127].

La educación liberadora y la pedagogía política no son en consecuencia, instrumentos suficientes para cambiar el mundo, todo cambio radical implica la superación de las estructuras de opresión que estructuran la educación, determinan la ideología y programan la conciencia de la gente. No obstante, como estos condicionamientos sociales no son unilaterales, la lucha en el frente de la educación, de la ideología y la conciencia, no sólo es una condición necesaria para el advenimiento de una nueva sociedad, sino que constituye también un elemento esencial de un proceso revolucionario global. En efecto, según Freire, sólo una pedagogía revolucionaria puede asegurar, en el curso un proceso de cambio radical, la autonomía y la participación creadora de las masas populares, en tanto que los sujetos y objetos – a la vez- del proceso revolucionario y de su propia liberación.

Prosiguiendo su análisis de las relaciones dialécticas entre educación y cambio social, Freire examina en sus últimos escritos, las condiciones

[125] *Concientización y Revolución.* Documentos IDAC, Nº 1, Ginebra 1973, p. 718.
[126] W.C.C. Extractos del debate entre Illich y Freire en el Consejo Ecuménico de las Iglesias, Septiembre 1974.p. 6
[127] W.C.C.. Ibidem anterior, p. 6.

de funcionamiento de esta **pedagogía revolucionaria.** Llega así a prever claramente la necesidad de la vanguardia capaz de organizar a las masas; pero, fiel a su rechazo de toda manipulación y trasposición del saber, advierte otra vez más que *"las relaciones entre partido y clases oprimidas no son relacionadas entre un polo portador de una conciencia histórica y otro vacío de de conciencia o portador de una conciencia vacía"* [128]. El ron pedagógico del partido no es entonces el de imponer desde fuera una conciencia a las masas, que ejercitándose en la praxis revolucionaria, en la acción sobre la realidad, puedan adquirir la "conciencia de su clase".

De donde la experiencia brasileña, la pedagogía de Freire proponía al pueblo un aprendizaje de la democracia practicándola. Diez años más tarde su pensamiento se ha radicalizado sin perder su movimiento dialéctico: una pedagogía será revolucionaria en la medida en que tenga como fin la acción y reflexión conciente y creadora de las clases oprimidas sobre su propio proceso de liberación.

Freire visto desde un ángulo fenomenológico

Susana Sawyer (México)*

> *"...la Fenomenología ha impulsado al hombre cada vez más, hacia su mundo...La verdadera aportación de la Fenomenología es darle más y mejores instrumentos al hombre, para que sea consciente de su mundo circundante" (Chávez, 1973: 359).*

Una teoría educativa como la de Paulo Freire, que tanto ha llamado la atención, merece ser analizada, interpretada y comentada ampliamente, así como llevada a la práctica, revisada y empleada como punto de partida para discusiones ulteriores. El trabajo de Freire invita de manera particular a la revisión y al análisis, por la riqueza de sus fuentes filosóficas y la potencia de sus efectos[129]. Con esto no queremos

[128] Documentos IDAC, Nº. 1, p. 11.

* Artículo aparecido en la Revista LOGOS, Universidad La Salle (ULSA), Nº 12, Vol. IV, 1976, pp. 71-86. Traducción del inglés, Luís Guerrero H.

[129] "Las masas del todo el mundo, una vez que son conscientes del significado de su situación de privaciones, comienza a pensar explícitamente en términos políticos. Esto acontece en todos los esfuerzos serios de movilización cultural. Un ejemplo representativo de tal esfuerzo es la "pedagogía" del oprimido, que emplea Paulo Freire" (Goulet, 1971:42).

decir que su pensamiento no conduzca a la reflexión; pensamos por el contrario, que ha cuestionado todo el concepto de la educación[130]. En mi opinión, su pensamiento es de un calibre similar al de Piaget, o sea, extremadamente original y profundo, increíblemente lúcido en algunas áreas, aunque oscuro en otras.

El presente ensayo surgió del intento por "objetivar, aprehender y penetrar" (Freire, 1973: 33) la realidad de la estructura del pensamiento freireano. Fue hecho con un espíritu de "ad-miración" y lo ofrecemos a nuestros colegas como parte de un diálogo que busca una mayor autenticidad.

Nuestro análisis intenta lograr una mayor comprensión del concepto que profesa Freire en torno del hombre considerado como ser social y psicológico; se basa fundamentalmente en las ideas que expresa en su libro: **¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rura**l (México: Siglo XXI Editores, 1973). Como instrumento para efectuar este análisis se ha empleado la Fenomenología Existencial, ya que creemos que este marco teórico ilumina la dinámica esencial que está encerrada en el concepto freireano de "educación liberadora". El análisis no ha sido hecho con apego a los rigurosos cánones académicos; ha prevalecido más bien el propósito de abrir una nueva puerta al pensamiento de Freire, con el objeto de asentar más firmemente su trabajo en el campo de la teoría social psicológica. Este último tema no será desarrollado plenamente en el presente ensayo, ya que rebasa nuestro propósito del momento.

Centraremos el enfoque analítico en aquellas ideas de Freire que se refieren a las estructuras y procesos mentales del hombre; posteriormente veremos cómo tales estructuras, conforme despiertan y comienzan a actuar críticamente, significan un avance hacia el cambio social real. Podemos considerar el proceso de concientización como el resultado de una "reducción fenomenológica" elevada a un grado más alto después de haber sido aplicada al terreno social. Como tal, podría también ser percibida como un modelo de aprendizaje perceptual aplicado al nivel de la sociedad.

Por su parte, Fromm y Maccooby (1973:294) afirman lo siguiente: "Métodos similares para abrir las mente del campesino, para ampliar su conciencia, han sido descritos por Danilo Dolci... y por tanto Paulo Freire... Ambos han descrito cómo la pasividad, la sumisión y el egoísmo de un campesino se pueden vencer cuando él es consciente de estas actitudes y entonces empieza a pensar creativamente acerca de su cultura y de sí mismo. El experimento demostró que el desarrollo de la conciencia crítica acerca de la realidad... lleva a una transformación del carácter, a una mayor actividad y capacidad de respuesta...".

[130] Cfr. HARTUNG Y OHLIGER (1973:98-135). También Greene (1972), quien afirma: "Descubro en el trabajo de Paulo Freire muchas implicaciones para un enfoque fenomenológico de la enseñanza de futuros maestros... Considero a Freire un fenomenólogo por el énfasis que pone en la conciencia y por su interés porque todas las personas caigan en la cuenta de la propia vida en el mundo".
Las numerosas alusiones de los educadores de todo el mundo indican que Freire ha provocado una gran revolución de conciencia en esa área.

Este proceso actualmente opera (mediante la problematización, el diálogo, la observación crítica y el nuevo "distanciamiento" de la realidad) para efectuar un cambio en los individuos en el terreno de sus actitudes y creencias y, en especial, provoca un cambio en el auto-concepto. En consecuencia, ofrece al sujeto cambiante una nueva liberación de acción y decisión. (Esto último reviste la máxima importancia ya que el nuevo sujeto, en cuanto sujeto, posee el derecho y la opción de rechazar las nuevas posibilidades según se presentan, sin embargo, una vez vistas, jamás podrá negar su nueva visión crítica de la realidad, puesto que logró descubrirla gracias a su personal proceso reflexivo y la encontró confirmada por el otro sujeto trascendente con quien entabló diálogo). Desde el surgimiento de esta nueva visión crítica de sí mismo y de su realidad, el sujeto es un ser nuevo y más libre, y su habilidad y derecho a decidir afectan permanentemente la calidad existencial de su vida.

Lo arriba dicho –además de replantear el problema educativo en torno a la pregunta: ¿En qué forma se puede promover el cambio social real?- puede resultar importante para abrir la posibilidad de esclarecer algunos de los aspectos problemáticos de la teoría freireana. Uno de tales aspectos es cómo conocer "la distancia psicológica" necesaria para adquirir la objetividad suficiente en términos del problema concreto que habrá de resolverse a fin de plantear una serie de acciones adecuadas para resolver tales problemas. Otra área problemática es cómo lograr la interpretación verdadera y válida de la realidad concreta en un área en la queda implementare un proyecto de educación liberadora (Schmelkes, 1973: 117).

El hombre y su relación dialéctica con el mundo

Según Freire, el hombre es un ser activo, consciente, capaz de reflexionar sobre sí mismo y su actividad. Su conciencia es reflexiva e intencional y dirigida al mundo.[131] (Esta"intencionalidad" de la con-

[131] Dice Freire (1973: 85): "El hombre es un cuerpo consciente. Su conciencia 'intencionada' hacia el mundo, es siempre conciencia de, en permanente movimiento hacia la realidad".

ciencia es uno de los puntos básicos de la semejanza entre la concepción freireana del hombre y la de los fenomenólogos. Una descripción de la intencionalidad según la entienden estos últimos se encuentra en Luypen, 1967: 94-97). Mediante esta conciencia reflexiva el hombre puede autodistanciarse del mundo y por tanto penetrar la realidad de ese mismo mundo. Esta **acción** de su conciencia es la de un sujeto y constituye la base del desarrollo de su percepción. Gracias a estos movimientos de la conciencia activa, el hombre llega a ver el mundo desde diferentes "puntos de vista" y, por lo tanto, aprende a objetivar y encuadrar el mundo dentro de su visión.

En esta forma el mundo, campo de su acción y de su reflexión, puede ser penetrado, comprendido y "experienciado" activamente.[132] Así, se crea en el hombre una relación permanente de confrontación con el mundo. Debido a su capacidad única de reflexionar sobre sí mismo y su actividad al mismo tiempo que está **en** el mundo y se relaciona con el mundo, el hombre es un ser teórico a la vez que trágico. Puede comprender y profundizar sus experiencias objetivando lo personal y subjetivando lo objetivo. Puede penetrar la experiencia de vivir en el mundo a partir del aspecto reflexivo o práctico de su ser. En esta forma, a través de la **praxis,** es capaz de conocer verdaderamente su realidad.[133]

Porque actúa sobre el mundo, está en el mundo, pertenece al mundo y es influenciado por el mundo, el hombre mantiene una relación constante y dialéctica con el mundo. El uno no puede ser comprendido sin el otro; la historia de ambos se ha unido en una acción creativa de evolución y transformación, que opera continuamente sobre uno y otro[134].

Esta es la realidad histórica, cultural y existencial del hombre, que el hombre, mediante su conciencia reflexiva, puede conocer. El conocimiento

[132] "Expliquemos: la posición normal del hombre en el mundo, como ser de acción y de reflexión es la de 'admirador' del mundo. Como un ser de actividad, que es capaz de reflexionar sobre sí y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de alejarse del mundo, para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. 'Ad-mirar' la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. Significa penetrarla, cada vez más lúcidamente, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos" (Freire, 1973:33)).

[133] "... solamente el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa y es capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis. Un ser de relaciones en un mundo de relaciones. Su presencia en tal mundo, presencia que es un *estar con*, comprende un permanente enfrentamiento con él" (Freire, 1973.41).

[134] "Es propio del hombre, por tanto, estar en constante relación con el mundo. Relación donde la subjetividad forma con ésta una unidad dialéctica, en la cual se genera un conocer solidario con el actuar, y viceversa. Por esto las explicaciones subjetivistas y objetivistas, que rompen esta dialéctica, dicotomizando lo que no es dicotomizable, no son capaces de comprenderlo.

"Es preciso verlo... en su interacción con la realidad, que siente, percibe y sobre la cual ejerce una práctica transformadora.

"Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad que concebiremos a la educación como un proceso de constante liberación del hombre.

"La historia no existe sin los dos (hombre y mundo). No es, por un lado, un proceso mecanicista, en que los hombres son meras incidencias de los hechos; y, por otro, el resultado de puras ideas de algunos hombres, forjadas en su conciencia.

"... la historia, como tiempo de acontecimiento humanos, está hecha por los hombres, al mismo tiempo que los hombres se van haciendo también en ella. Y si el quehacer educativo, como cualquier otro quehacer humano, se da sólo 'dentro' del mundo humano, que es histórico-cultural, las relaciones hombre-mundo deben constituir el punto de partida de nuestras reflexiones sobre aquel quehacer.

"Tales relaciones... envuelven un juego dialéctico, en el cual uno de los polos es el hombre, y el otro es el mundo objetivo, como un mundo en creación.

"Si, por otro lado, este mundo histórico-cultural fuese un mundo creado, acabado, no sería *mundo*, como tampoco el hombre sería hombre.

"El hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural, en la medida en que ambos, *inacabados*, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación" (Freire, 1973:85-87).

no puede ser transferido de un cerebro a otro, los conceptos deben ser asimilados concientemente, las relaciones nuevas deben ser buscadas concientemente y las nuevas ideas deben ser construidas también concientemente. Este concepto es fundamental para Freire, pues afirma:

> *"Es muy pero muy importante notar que el conocimiento existe porque la conciencia, con su poder reflexivo puede saber... En vez de transferirle simplemente el conocimiento existente, es necesario invitar a la conciencia a que asuma la actitud positiva y generadora sin la cual es imposible crear conocimientos" (Citado por Hartung y Ohliger, 1973: 105).*

En suma, el instrumento perceptivo-cognoscitivo del hombre en su conciencia reflexiva. Sólo mediante este instrumento puede discriminar sus acciones sobre el mundo de las acciones del mundo sobre él. Por medio del ejercicio y la evolución de su conciencia, puede descubrir las posibilidades y limitaciones reales de su libertad. El despertar de su conciencia es la única forma de liberarse de ataduras.

Marco fenomenológico

Hemos visto hasta aquí la descripción fenomenológica que hace Freire del hombre y de su relación con el mundo. Tanto su lenguaje

como la estructura de su pensamiento encuentran eco en el pensamiento fenomenológico según lo advertimos en las siguientes afirmaciones de un fenomenólogo:

"...lo que simplemente omite el materialista es la subjetividad del hombre. El ser del hombre al nivel adecuado de su ser-hombre es un ser consciente y un ser libre, en virtud de lo cual, el hombre puede designarse a sí mismo. El hombre es un "yo", una persona" (Luypen, 1967:24-25).

"Rechazamos tanto el monismo naturalista como el espiritualista... Ser hombre es fundamental y esencialmente existir...El hombre es un sujeto pero es un sujeto existente, un sujeto que se coloca fuera de sí, en el mundo. Como lo expresó Heidegger, ser hombre es ser-en-el-mundo...No hay modo de ser-hombre que pueda describirse sin verse en la obligación de nombrar el mundo en la descripción" (Luypen 1967: 26-27).

El hombre es consciente y libre, definido esencialmente por su subjetividad y su existencia **en** el mundo. Además:

"La existencia de un diálogo en el que ambos participantes ponen su parte. Si se descarta a uno u otro de ellos, el diálogo mismo se evapora. La unidad del sujeto y del mundo es una unidad dialéctica, la unidad de un diálogo. Este diálogo es la mismísima fuente de la que se originan todos los asertos filosóficos. El diálogo que es la existencia no puede disolverse en elementos más simples sin reducir el todo a la nada. La expresión de este diálogo que es la existencia se llama dialéctica" (Luypen, 1967:43-44).

También el aspecto activo y creativo del ser del hombre es señalado como una característica definitoria:

> *"Ser un ser es ser activo... La acción del hombre en el pleno sentido de la palabra, es la creación de un nuevo significado...La "luz" que es subjetividad es al mismo tiempo una visión original de la propia situación"*
> *(Luypen, 1967: 47).*

Estos puntos de comparación entre la fenomenología existencial y la filosofía de Freire de ninguna manera completan el cuadro sobre la semejanza de ambos. Sin embargo, para los fines que se persiguen en este ensayo, las utilizaremos para ilustrar las relaciones entre los elementos medulares de ambas posiciones. Tanto la intencionalidad de la conciencia perceptiva como el "autodarse" del sujeto percibido (Luypen, 1967:96-97) constituyen el marco objetivo que permite percibir y verificar la realidad.

Tal marco nos suministra una subjetividad activa e intencional, por una parte, y, por otra, un mundo que se presenta a sí mismo activamente. El mundo actúa sobre la conciencia del hombre en forma directa debido a que es mundo cambiante, un mundo en flujo, que incide sobre la temporalidad del hombre inmerso en el mundo. Sin embargo, la subjetividad del hombre es el factor que afirma a este mundo. El hombre penetra **en** la experiencia y no es un mero receptor de la misma. Por ejemplo: "Esta taza de café no está simplemente siendo bebida por mí", sino, más bien, "Estoy tomando esta taza de café". Mi subjetividad implanta la taza de café en la acción que yo realizo con ella. Por otra parte, el café me mantiene despierta, afirmándose por tanto gracias a la acción que ejerce sobre mí. Sin embargo, no tendría oportunidad de actuar sobre mí si yo no lo hubiera afirmado. No tendría sentido que ya hablara de café si nunca hubiéramos compartido una experiencia juntos. Si el café no hubiera actuado sobre mí, yo nunca lo hubiera conocido y probablemente estuviera empleando un ejemplo distinto. Algo de tipo "experiencial" que afirmara mi existencia en el mundo de sus particulares cualidades objetivas, en que su existencia quedara igualmente afirmada gracias a sus efectos precisos y objetivos sobre mí.

Ambos, yo y el mundo, nos hacemos más mecánicos al grado de que yo no hago consciente su efecto sobre mí o mi relación con él. Interactuamos a ciegas hasta que compartimos una experiencia existencial real en que la luz de **mí** conciencia reflexiva penetra en **su** realidad objetiva. La experiencia se presenta a sí misma ante mí, pero yo no admito o afirmo su realidad hasta que le permito entrar en la esfera consciente de mi existencia. En esta forma, dentro del marco filosófico, la **experiencia** es el punto intermedio del que procede el conocimiento de "realidad". Es el encuentro entre la conciencia intencional y el mundo que se afirma. La existencia es el encuentro sostenido entre ambos; implica un esfuerzo constante de afirmación y respuesta; su dinámica se entiende como diálogo, sin el cual resulta imposible el conocimiento auténtico de la realidad.

Como se advierte, el elemento activo o la base de la teoría freireana es –al igual que en la fenomenología existencial- la conciencia reflexiva y trascendente. La naturaleza de este elemento implica un tipo de relación muy específica entre el mismo y el otro elemento toral del sistema –el mundo-. La dinámica inherente a esta relación provee los elementos para integrar un modelo perceptivo-cognoscitivo semejante a ambos sistemas.

Implicaciones de la relación dialéctica

Tanto en la teoría de Freire como en el pensamiento fenomenológico, esta relación dialéctica entre el mundo-como-experiencia-vivida y el sujeto trascendente es el proceso mediante el cual se percibe la realidad y se revela su significado objetivo. Teóricamente, Freire concibe el diálogo como problematización:

> *"Lo que pretende con el diálogo en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento "experiencial), es la problematización del propio conocimiento en su indiscutible relación con la realidad concreta, en el cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla y transformarla"* (Freire,1973:57).

El objetivo del diálogo, según Freire, es explicar y comprender mejor nuestro conocimiento de la realidad. Al mismo tiempo, advertimos que la reducción fenomenológica se concibe también en esos términos:

> *"La reducción fenomenológica es la resolución, no de suprimir sino de poner en suspenso y como fuera de acción todas las afirmaciones espontáneas en las cuales vivo, no para negarlas, sino para comprenderlas, para explicarlas...*
>
> *Cuando efectuó la reducción fenomenológica no me transporto del mundo exterior al* ***yo*** *considerado como una parte del ser, no sustituyo la percepción interior por la exterior; trato de hacer aparecer y explicitar en mí esa fuente pura de todas las significaciones que constituyen a mi alrededor el mundo y formar mi yo empírico" (Merleau-Ponty, 1969: 36-37).*

Veamos cómo estos modelos deberían operar para lograr una percepción y una comprensión mejores de la realidad objetiva.

Problematización

Básicamente Freire está empleando el proceso mental de la reducción fenomenológica como un modelo para su problematización; pero su propósito es **transformar** la realidad, no simplemente comprenderla, busca internalizar en forma radical la nueva vía con que se ven las cosas. La idea de la problematización es tratar de encuadrar y analizar las nuevas percepciones del problema que se han obtenido en el encuentro o diálogo, de manera de superar todos los aspectos de la vieja percepción transformado así su significado y situando el problema todo en un nuevo nivel de conciencia. O lo que es lo mismo:

> *"El diálogo no es un mero intercambio de puntos de vista con otros individuos, o un esfuerzo por asumir una actitud más abierta ante otras posiciones; sino una oportunidad de esclarecer el propio nivel de percepción, analizarlo e ir más allá de los límites de la propia posición en busca de nuevos niveles de conciencia" (Hartung y Ohliger, 1973: 113, apartado 77). (Énfasis mío).*

La reducción fenomenológica pretende básicamente llegar a un entendimiento nuevo a través del descubrimiento de esencias hasta ahora no vistas de la realidad tomada como **experiencia vivida.** En el **diálogo** entre el sujeto y el objeto se revelan nuevos **significados** de la realidad concreta. (*"A través de la sensibilidad, sujeto y objeto entran en un diálogo, y en este diálogo se revelan los propios significados objetivos".* –Luypen, 1967: 144. Ver también nota 227-). Mediante un cambio relativo de posición, cambio de relación que ocurre entre ambos cuando entran en la estructura del diálogo, revelan ellos mismos sus *verdaderos* significados. El cambio perceptual que ha ocurrido en la percepción de los significados objetivos es una función del cambio relativo de posición de los dos; son ahora percibidos dinámicamente como componentes de una interacción esencial, que consiste en el aspecto nuevo con que se ve la realidad, en términos de relaciones y funciones.

Para hacer esto, debemos objetivarnos tanto a nosotros mismos como nuestras posiciones en el mundo –lo que constituye la suspensión de nuestra antigua relación con él-, permitiendo que nuestra visión de la experiencia cambie directamente de acuerdo con nuestra nueva posición respecto a él. Se da una afirmación esencial e implica de parte del sujeto que realiza este cambio mental de posición, ya que él es parte del mundo físico, social y cultural (Merleau-Ponty, 1969: 23-25). Un se separa a sí mismo de la estructura formada por las percepciones previas de su existencia histórica y cultural, con el fin de sentir la nueva experiencia con mayor frescura y concreción posible y permitir que la experiencia se dé con todos sus aspectos particulares. De esta manera, se entra en "diálogo" con el yo trascendental como si fuera otro "sujeto". Esto significa dar validez a cuanto la nueva experiencia-como-sujeto dice de sí misma. Significa desembarazarse de los "anteojos" viejos, cínicos, pasivos, mecánicos, para "ver" la experiencia como es, para juzgarla sin prejuicios, por su propio valer. Esto mismo describe bellamente Luypen cuando dice:

"En cierto sentido, se puede decir que mediante el conocimiento, hombre y mundo 'llegan a ser ellos mismos'. El hombre llega a ser él mismo porque precisamente con el conocimiento se abre paso a través del determinismo de la naturaleza. En virtud de este abrirse paso, el hombre es hombre no una mera cosa de la naturaleza. Sin embargo, no puede conseguirlo si no es con ayuda de las cosas de la naturaleza, puesto que conocer es existir, ser-con-las-cosas. Pero mediante este ser-con-las-cosas en el conocimiento, un mundo se abre, un mundo se revela, un mundo-para-el-hombre comienza a ser. De esta manera, empleando las palabras de Paul Claude, con-naitre, conocer, es una especie de con-naitre, un nacer junto" (Luypen, 1967: 98).

Creo que este significado y dinámica son exactamente los que Freire quiere reproducir, en términos sociales, con su proceso de problematización.

Merleau-Ponty presenta un esclarecimiento importante de la diferencia que media entre el proceso de la reducción fenomenológica –que también es el proceso de la problematización- y el de la inducción que se emplea en el método científico. Ambos métodos intentan llegar a la verdad objetiva, aunque el método inductivo no incluye la **experiencia** dialéctica de la experiencia misma. (Merleau-Ponty, 1969: 52).

La reducción fenomenológica (o **Wesenshau**) se apoya también en **hechos** como el proceso inductivo, pero se obtiene mediante "la variación libre, imaginaria" de ciertos hechos según los da la experiencia. Consideramos una experiencia concreta y la hacemos variar en nuestro pensamiento, procurando imaginar que ha sido modificada en todos sus aspectos: que **lo que permanece invariable a lo largo** de estos "cambios internos preceptúales" es lo que constituye la esencia de los hechos considerados. (Cfr. Luypen, 1967: 99-103). Durante el encuentro dialéctico, se exploran activamente todos los aspectos concebibles de la experiencia, pero sólo se conservan como características invariables a manera de "bloques" para la construcción y reformulación últimas del problema. Lo anterior ilustra el carácter radical, generador del proceso.

El proceso así concebido y entendido se asemeja al proceso de interpolación en que,

"...percibís, en un cierto número de experiencias decisivas, relaciones; y el resto lo imagináis en función de esas relaciones percibidas en un número finito de casos. Ligáis los diferentes casos efectivamente percibidos por una variación imaginaria que conduciría del uno al otro" (Merleu-Ponty, 1969: 63).

Concientización

La concientización es la etapa siguiente del proceso del esquema de "educación liberadora" que propone Freire. Por medio del proceso de la problematización se ha alcanzado una mayor claridad en la percepción de la realidad, y ese cambio perceptual comienza a inducir un cambio en el auto concepto de quienes entran al diálogo. El hecho básico de haber comenzado a dialogar en una forma concreta con otros "sujetos" impacta el modo normal de ser que se caracteriza por su pasividad y sumisión, ya que las posibilidades preceptúales son amplificadas a lo largo del proceso. Además, la "suspensión" de las percepciones antiguas o inapropiadas de la realidad histórico-cultural que nos formaron como seres-en-el-mundo, nos hace caer en la cuenta del mundo concreto en que vivimos, ya que nos permite comenzar a ver con más agudeza los efectos del mundo sobre nuestra percepción. Finalmente, el abandono de esas creencias que ocurre en los momentos de la conciencia reflexiva durante el proceso de problematización, nos da una distancia psicológica respecto a nuestra posición "normal" en el mundo. Esta nueva "distancia" nos llevará a comprender mejor nuestra actividad pasada en el mundo, así como las posibilidades futuras que nos ofrece el mundo.

En esta forma, el nuevo concepto del yo que comienza a surgir se relaciona con el abandono del área psicológica formada por un conjunto de creencias, para entrar a un mayor espacio psicológico, a un área de mayor "movilidad" cognoscitivo-perceptual. Esta etapa se refiere al comienzo de un despertar a una nueva conciencia crítica, y siempre tiene que ver con un cambio en la forma "normal" de percibir que se transforma en un modo más activo, menos rígido.

Simultáneamente con el cambio de un aspecto de la estructura total del hombre-en-el-mundo (un cambio en el nivel de conciencia y en el concepto de uno mismo), ocurre también un cambio en la relación intrínseca entre el hombre-individuo y las estructuras sociales, culturales e históricas en que aquél vive. El cambio de conciencia implica un

cambio en el nivel del propio ser; por tanto, no es sorprendente que esto tenga efectos profundos en todas las relaciones del hombre-individuo. Debe luego reflexionarse sobre estos cambios, a fin de dirigir en forma apropiada aquellas acciones en que tales cambios puedan realizarse en forma todavía más concreta y duradera. El cambio registrado en el nivel de la conciencia puede no tener un carácter duradero o un poder transformador, a menos que haya sido completamente internalizado e implementado. Los cambios perceptuales surgidos del proceso de problematización preparan al camino para un cambio del concepto del yo, que pueden llevar al hombre a actuar en el mundo de manera diferente y, por tanto, a establecer una relación radicalmente distinta con el resto de su realidad estructural, sin embargo, tal cambio de actitud no adquiere el suficiente dinamismo para llevar al cambio social real hasta que sea personalizada y estabilizada en una serie de acciones concretas y armónicas en que la personalidad recientemente desarrollada pueda verificarse a sí misma.

Los cambios actitudinales se basan en un tipo de aprendizaje perceptual, pero para conservar las actitudes resultantes se las debe enraizar en el carácter del hombre mediante un esfuerzo real orientado a la conversión. El principal cambio para injertar estas nuevas actitudes en el carácter de las personas es teniendo que actuar sobre ellas. Esto es válido para cualquier característica o concepto recientemente adquiridos: deben ser validados y ejercitados a fin de que se conviertan en un instrumento transformador real.

Para que ocurra una estructuración real del campo psicológico, es absolutamente necesaria una nueva experiencia con ese concepto; de lo contrario, la nueva actitud desembocará en un nuevo tipo de pasividad. En la mayoría de los casos, el nuevo concepto del **yo** genera posibilidades para penetrar las estructuras de la cultura popular, pero el análisis de este problema escapa a los fines del presente ensayo. En cualquier caso, esperamos haber mostrado aquí cómo la penetración crítica en el modo perceptivo-cognoscitivo "normal" y el establecimiento de una dialéctica existencial dentro de ese modo sirven para tomar más dinámicas y objetivas las posibilidades de conocer la realidad "experiencial" del hombre. Igualmente parece claro que la finalidad de esta nueva dinámica para generar nuevos conocimientos es producir cambios actitudinales al nivel del concepto del yo, y que tales cambios son la llave para lograr una transformación social duradera (Hollander, 1967: 132).

Estas intenciones están claramente comprendidas en el pensamiento de Freire, como lo corrobora el siguiente aserto:

> *"La concientización*[135] *es mucho (muchísimo) más que un método. Es el despertar del hombre. ¿Para qué?* **Para adquirir una nueva comprensión de sí mismo y del propio mundo, a fin poder realizar actos que lo conviertan en un hombre nuevo y, lo que es más, cambien situaciones y eventos de la propia vida real.** *(Hartung y Ohiger, 1973: 125, apartado 123). (Énfasis mío).*

Bibliografía

CHAVEZ, S., FRANCISCO J.: *"La conciencia en J. Sastre"*, en Logos, revista de Filosofía, Nº. 3, 1973.

FREIRE, Paulo *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI, 1973.

FROMM, Erich y Michael MACCOBY: *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano.* México: Fondo de Cultura Económico, 1973.

GOULET, Denis A.: *The cruel choise.* Nueva York:Atheneum, 1971.

GREENE, Maxine: *"An educational philosopher looks al Paulo Freire".* Ponencia presentada en una sesión de la American Educational Studies Association, celebrada en el Chicago Circle, de la Universidad de Illinois, febrero 23 de 1972.

HARTUNG, Anne y OHLIGER, John: *"Bibliografía de referencias sobre Paulo Freire"*, en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. III, Nº. III, Nº. 3, 1973.

HOLLANDER, Edwin P.: *Principles and methods of Social Psychology, Nueva Cork. Oxford University Press, 1976.*

LUYPEN, M.: *La fenomenología y las ciencias del hombre,* Buenos Aires: Editorial Nova, 1969.

SCHEMELKES DE SOTELO, Sylvia: *"Seminario sobre Freire y su adaptación al proyecto de Tarahumara"*, en Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. II, Nº. 3, 1973.

[135] "La toma de conciencia, como una operación propia del hombre, resulta, como vimos, de su confrontación con el mundo, con la realidad concreta, que se le presenta como una objetivación. Toda objetivación implica una percepción que a su vez, se encuentra condicionada por la propia realidad. Si la toma de conciencia, superando la mera aprehensión de la presencia del hecho, lo coloca de forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que, superando a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización". (Freire, 1973:88).

Parte II. Apuntes metodológicos para una práctica dialéctica de la alfabetización problematizadora

Nota del compilador

Estos apuntes metodológicos pretenden dotar a esta recopilación de los elementos mínimos necesarios para emprender la tarea de alfabetización-concientización mediante la implementación de adultos de Paulo Freire.

Los cuatro trabajos que se consignan corresponden a situaciones políticas y culturales distintas, aportando la riqueza de la pluralidad en el marco latinoamericano de su concreción.

A su vez, los cuatro artículos abordan perspectivas distintas pero complementarias para la aplicación del método psicosocial.

Si bien los ejemplos consignados responden, como se dijo más arriba, a realidades socioculturales distintas quizás a la del lector interesado, y de suyo a "tiempos históricos" también distintos, pueden ser, no obstante, elementos orientadores de la acción.

Una última consideración. El trabajo denominado: "Aspectos técnico-metodológicos de una alfabetización problematizadora", forma parte de un trabajo realizado por un grupo base en educación popular –de allí que figure como anónimo-, en Bs. As., entre 1971 y 1972, como aporte teórico a su trabajo de alfabetización de adultos. Representó una lectura y maduración de Paulo Freire desde una perspectiva nacional, e imbricado en un dinamismo político contradictorio pero vivido desde la esperanza.

Notas para la aplicación del método psicosocial de educación de adultos de Paulo Freire

Jorge Gabriel Rodríguez (México)*

I. Punto de partida

La búsqueda del ser

Paulo Freire inicia la aplicación de su método psicosocial, par-

* El autor, investigador del centro de estudios Educativos (C.E.E.), de México, elaboró el ensayo, del cual proporcionamos sólo los capítulos III y IV, para un seminario interno del C.E.E. sobre el método de Paulo Freire. Fue publicado en el "Folleto de Divulgación" Nº. 11 del 15 de Noviembre de 1969, 28 págs.

tiendo de un principio básico; la búsqueda del ser en su *aquí* y *ahora;* en su circunstancia, en su experiencia histórica. A partir de este dato, el mismo hombre problematizado de sí mismo, descubre su humanización como *vocación.*

"Tener es condición necesaria para ser,
tener es condición indispensable
tener es exigencia de todos los hombres
y no de algunos,
pero tener mucho, obstaculiza el ser"

Cuando se reflexiona esto, en el contexto de la naturaleza se abre un camino a la acción del hombre sobre la naturaleza misma. El hombre puede ser más; descubre, reflexionando sobre sí mismo, que no sólo lo desafía el mundo, sino que tiene un compromiso consigo mismo.

I.1. El diálogo educativo

Tal vez el mayor obstáculo para la práctica del diálogo educativo radica, no sólo en la inexperiencia de quienes lo practican, sino en saber acumular en ellos las notas indispensables de amor, fe, esperanza y espíritu crítico, muchas de las cuales están atrofiadas en mayor o menor grado. Esto es sólo un síntoma del alejamiento más profundo que existe en el fondo de las mentes, ya de hecho se habla dos idiomas diferentes.

Para resolver esto, Freire ideó una primera serie de sesiones que proporcionan el conocimiento mutuo, a través del diálogo en común sobre los datos del mundo, sobre los conceptos de naturaleza y cultura.

Para poner al hombre en condiciones de promover su propio desarrollo, como hemos visto, habrá que capacitarlo para un conocer reflexivo y crítico que lo introduzca en su propia problematización ante el resto del mundo. Ahora bien, sabemos que esto no se puede imponer, el hombre mismo tiene que formar su conciencia crítica. Por otra parte, la respuesta existencial sólo se aprende ejercitándola.

Según esto, Freire diseñó diez situaciones existenciales, que permiten al hombre captar el contenido de estos conceptos, herramientas fundamentales para que promueva su propio progreso. Estas situaciones se discuten en grupos no mayores de veinte personas.

Situación 1. Hombre, naturaleza y cultura

Transparencia o pintura: el hombre rodeado de la naturaleza y algunos rudimentos de cultura. Procurar los siguientes **contenidos**: tierra, cielo, animales, plantas, agua, casa; algún instrumento familiar de agricultura, algo donde se puedan reconocer, identificar, situar (contenidos codificados). La labor del coordinador, de ahora en adelante, constará en preguntar, jamás en afirmar. Será moderador del debate, no un dictador de cátedra. Esta situación es fundamental, ya que lleva al descubrimiento altamente importante de los conceptos de naturaleza y cultura.

Descodificación:

1) ¿Quién vemos aquí? – una casa, un hombre, etc.
2) ¿Quién hizo la casa? – el hombre.
   ¿Quién hizo al hombre? – Dios.
   ¿Quién hizo el agua? – Dios.
3) ¿Cómo hizo el hombre la casa?
   ¿Cómo hizo Dios el agua?
4) ¿Para qué fin hizo el hombre la casa?
   ¿Para qué fin hizo Dios al hombre?
5) ¿Hizo el hombre el agua?
6) ¿Qué puede hacer el hombre con el agua? – ej.
7) ¿Qué son: agua, tierra, aire, animal…? – Naturaleza.
8) ¿Qué son: casa, libro, azadón, ropa? – Modificaciones del hombre a la naturaleza.
9) ¿Luego hay una diferencia entre naturaleza y cultura?

Problematización:

1) ¿Qué ha creado y qué no ha creado el hombre?
2) ¿Por qué cultiva? (hambre)
3) ¿Por qué esa casa? (protección)
4) ¿Por qué vive junta la familia? (amor)

Situación 2. La naturaleza como objeto de diálogo

Transparencia o pintura: dos hombres u hombre y mujer dialogando sobre un producto de la naturaleza. **Contenidos:** los mismos, naturaleza, cultura reconocible, hombre refiriéndose a algo, hablando (probablemente comerciando, cultivando, etc.)

Descodificación:

1) ¿Qué vemos aquí?
2) ¿Qué es la naturaleza?
3) ¿Qué es cultura?
4) ¿Qué hacen estos hombres?

5) ¿Para qué dialogan?
6) ¿Con qué dialogan?
7) ¿Qué buscan? (amor, comercio, etc.)
8) ¿Qué es nuestro idioma?
9) Palabras para las cosas que vemos y las que no vemos.

Problematización:

1) ¿Por qué necesita el hombre hablar?
2) ¿Qué pasa cuando no se conoce el idioma del otro?
3) ¿Ha hablado Dios?
4) ¿Cómo? ¿Por qué medio?
5) ¿El hablar, es signo de cultura del hombre?

Situación 3. Agricultor o cazador, iletrado. La cultura en el tiempo (En las situaciones 3,4 y 5 se amplían los conceptos de cultura)

Transparencia o dibujo: cazador o agricultor con herramientas arcaicas, anteriores al propio medio cultural actual. **Contenidos:** naturaleza, cultura rudimentaria, un hombre con taparrabos, quizá un niño aprendiendo a cazar o la agricultura.

Descodificación:

1) ¿Qué vemos aquí?
2) ¿Qué es la naturaleza?
3) ¿Qué es cultura?
4) ¿Corresponde a nuestro tiempo?
5) ¿Este instrumento es cultura?
6) Al enseñar al niño su manejo. ¿Hace cultura sobre él? – educa.

Problematización:

1) ¿Por qué el hombre ya no usa taparrabos?
2) ¿Quién le enseñó?
3) ¿Si hubiera sido mudo, hubiera transmitido?
4) ¿Cuál es la función de la palabra en la educación?
5) Su necesidad para transmitir técnicas de hacer cultura.
6) Percibir la escritura como una técnica de transmisión de conocimientos y de diálogo.

Situación 4. Agricultor o cazador, letrado (Progreso en el tiempo mediante las letras)

Transparencia o dibujo: cazador o agricultor reconocible; herramientas conocidas, aunque sólo sea de vista, del mundo de hoy (tractor). **Contenidos:** naturaleza, el hombre y el niño en las mismas posturas, introducción de algún animal como perro, abeja, etc. Se sugiere algún símbolo gráfico: un libro, una carta, un letrero de dirección o propiedad, un instructivo. (Un hombre reparando un tractor o algo similar).

Decodificación: (ejemplos)

1) ¿Qué vemos aquí?
2) ¿Qué es naturaleza?
3) ¿Qué es cultura?
4) ¿Corresponde a nuestro tiempo?
5) ¿Ha adelantado ese hombre?
6) ¿Qué se espera de su hijo?
7) ¿Qué se espera del perro?

Problematización

1) ¿Por qué progresó el hombre?
2) ¿Para qué mejora sus herramientas?
3) ¿Para qué trabaja?
4) ¿Por qué educa a sus hijos?
5) ¿Para qué son las cartas, los letreros?
6) ¿Vivimos en una cultura letrada? ¿Vivo yo?
   (El darse cuenta de que se es iletrado en una cultura letrada suele ser dramático).

Situación 5. El animal no es sujeto de cultura

Transparencia o dibujo: un hombre, probablemente muy avanzado culturalmente, y un gato o algún animal en proceso de cazar algo. **Contenidos:** naturaleza y cultura; un animal cazando.

Descodificación:

1) ¿Qué vemos aquí?
2) ¿Qué es naturaleza?
3) ¿Qué es cultura?
4) ¿El Creador es hombre?
5) ¿El Creador es animal?
6) ¿Es educable el animal?
7) ¿Puede comunicarse? ¿Por escrito?

Problematización:

1) ¿Para qué le sirve al hombre la inteligencia?

2) ¿Por qué es conveniente leer?
3) ¿Por qué el animal no progresa?

Situación 6. El hombre transforma la materia de la naturaleza con su trabajo (primera dimensión de la cultura)

Transparencia o dibujo: el hombre trabajando sobre cerámica, o alguna otra cosa en un medio reconocible. **Contenido**: una herramienta perfeccionada, material artístico almacenado, alguien observando, aprendiendo, material instructivo escrito (insistir en algún letrero visible), alguna forma de medir el tiempo o algo que demuestre que ya lleva algún tiempo trabajando.

Descodificación:

1) ¿Qué vemos aquí?
2) ¿Qué es naturaleza?
3) ¿Qué es cultura?
4) ¿Qué hace el hombre?
5) ¿Qué es trabajar? ¿Por qué se trabaja?
6) ¿Qué resulta del trabajo? Un objeto de cultura.
7) ¿Necesita el hombre todo lo que produce?
8) ¿Necesita del trabajo de los demás?
9) ¿Puede hacer lo mismo el hombre, la mujer o el niño?

Problematización:

1) ¿Para qué trabaja el hombre?
2) ¿Por qué se esfuerza en hacer cosas?
3) ¿Por qué hace cosas *bonitas*?
4) ¿Qué es lo bonito?

Situación 7. Artesanía, producto del trabajo del hombre sobre la naturaleza

Transparencia o dibujo: un objeto artístico de esa cultura, asociado a un animal o a una planta. **Contenidos:** un material elaborado con color, forma y arte que sirve de contenido o soporta alguna planta, flor, animal, etc.

Decodificación:

1) ¿Qué vemos aquí?
2) ¿Qué es naturaleza? Las flores ya cortadas son cultura.
3) ¿Qué es cultura?
4) ¿Qué es lo útil?
5) ¿Qué es lo artístico?
6) ¿Qué es el trabajo?

Problematización:

1) ¿Todo trabajo útil es productivo?
2) ¿Todo trabajo puede ser arte?
3) ¿Es el arte una necesidad del hombre?
4) ¿Qué comunica el hombre con el arte?

Situación 8. La palabra hecha artesanía. La poesía

Transparencia o dibujo: un libro de arte como una poesía escrita sobre un problema contemporáneo: desarrollo bomba atómica, pobreza, etc. **Contenidos:** manifestación verdaderamente artística de la palabra poesía, impresión, quizá a un lado la pintura, alguna foto artística con hombres, figuras estilizadas, de preferencia de manufactura popular (poesía popular).

Descodificación:

1) ¿Qué vemos aquí?
2) ¿Qué es naturaleza?
3) ¿Qué es cultura?
4) ¿Es cultura poesía?
5) ¿Es cultura, como el jarrón, o el tejido?

Problematización:

1) ¿Con qué es posible hacer cultura?
2) ¿Qué es artesanía popular?
3) ¿Qué es arte erudito?
4) El coordinador relee el texto y lo somete a debate.
5) ¿Qué quiso decir el poeta?
6) ¿Es correcto?

Situación 9. Reacción ante lo nuevo

Transparencia o dibujo: dos hombres de dos culturas diferentes, diferentes vestidos, diferentes costumbres. Algún animal. **Contenidos:** un hombre en el que se pueden identificar con todas sus características y otro más adelantado que trate de enseñarle algo en un libro quizá una lección sobre algo útil para él: noticias, o cómo curarse una enfermedad.

Descodificación, Concientización y Problematización

1) ¿Qué vemos aquí?

2) ¿Qué es la naturaleza?
3) ¿Qué es la cultura?
4) ¿Qué diferencia a estos dos hombres?
5) ¿Por qué visten diferente?
6) ¿Por qué actúan diferente?
7) ¿Es su forma de ser manifestación de una cultura?
8) ¿Pueden transmitirse cultura ambos?
9) ¿Es todo lo nuevo malo?
10) Lectura del texto supuesto de utilidad para ellos
11) ¿Es malo todo el anuncio comercial?

Situación 10. Círculo de cultura funcionando. Síntesis

Transparencia o dibujo: el círculo de cultura ellos dentro, al fondo de un dibujo o el jarrón y el coordinador.

Problematización:

1) ¿Cuándo termina el hombre de cultivarse? ¿Cuándo termina de adquirir sistemáticamente conocimientos?
2) ¿Necesita cultivarse en área política? ¿En área religiosa? ¿En área artística?
3) Yo, ¿partiendo en los retos de mi nación? ¿del mundo? ¿de mi grupo cultural?
4) ¿Me afectan los problemas de la humanidad?
5) ¿La propaganda comercial me beneficia?
6) ¿Qué parte de transmisión de conocimientos proporciona o debe proporcionar la familia, el sacerdote, el maestro, el periódico, el circulo de cultura?
7) ¿Qué materias quisieran aprender los integrantes del grupo? ¿Alfabetización?

II. Alfabetización de adultos por el método psicosocial

Antes de iniciar propiamente la metodología conviene recordar las características del conocer. El hombre el saber-se incompleto o no terminado y con enormes posibilidades de realización, busca ser más.

Esta búsqueda del hombre tiene como punto de partida su aquí y ahora, que es lo único que tiene entre manos y ello implica ese reconocimiento de que sabe algo, pero es mucho lo que ignora. Esta situación no debemos mirarla como algo digno de entristecer sino como un desafío, desafío que inclina al hombre a la búsqueda. Ahora esta búsqueda reclama del hombre la utilización de su palabra en el diálogo.

Así nace la pregunta sobre un concepto y el hombre conoce más profundamente. El hombre encuentra dialogando con los hombres.

Se trata de una búsqueda en común donde un conocimiento antiguo se perfecciona por el diálogo, o por la observación más detenida y el diálogo de los que observan. Ahora si hay algo difícil de conocer, es el hombre, se dice que el hombre se conoce por sus obras, pero mucho también por su diálogo.

El fin primordial de la alfabetización es educar psicológicamente. Esta educación se dará dentro del universo significativo y completo de la persona. Así, hay que hacer al hombre conciente de su problemática dentro del mundo. Para ello debemos saber cómo ve el mundo.

II.1. Estudio de la realidad y recolección del material

Dado que el método utiliza la reflexión de un grupo sobre los retos del mundo, es necesario estudiar y determinar las situaciones que significan socialmente más para ese grupo, y que están latentes en su lenguaje. Recordando que: "*El lenguaje más que un medio de expresar el pensamiento, es de hecho, la materia prima para la elaboración del pensamiento*".

El estudio consiste, por lo tanto, en averiguar qué piensan, qué sienten, qué desean las personas de una comunidad. Esto nunca mediante una fría entrevista, sino mediante una conversación informal, en la que se puede seguir un guión, y que se inicia para informar las posibles ventajas de la creación de un centro de cultura.

Esta es la primera gran oportunidad de aplicar una metodología dialógica. Se pregunta el tema que a ellos les interesa, se concientiza y se problematiza en el proceso de formular la respuesta, de esta manera el entrevistado se empieza a hacer conciente de sus deseos, problemas y anhelos.

Hay temas locales, regiónales, nacionales e incluso universales, que tienen significación, pues los más inmediatos en el tiempo y en el espacio, son temas de actualidad local.

De los diálogos se obtienen listas de palabras-tema que serán estudiadas por un equipo interdisciplinario para seleccionar las palabras generadoras.

II.2. Selección de las palabras generadoras

El método se centra en determinar qué vocablos de uso oral tienen gran significado común con la mayoría de personas del grupo, y

en esto se basa su éxito, porque la reflexión y su concientización tendrá mucho de elementos motivos en común, y el diálogo se verá altamente propiciado. Además se darán elementos para que el hombre resuelva esos problemas que tienen tanto tiempo en el cerebro. A esto se refiere la selección funcional. En el método psicosocial, de nada sirve aprender a leer a escribir con palabras como patito, Pedrito o palito, hay que aprender con esas palabras que no están suficientemente analizadas y que quedan por representar, aunque oscuramente, restos del mundo. Palabras como. Escuela, tortilla, techo, guitarra, boda…

Elementos de selección lingüística. El alfabetizando debe sobreponerse a un complejo de inferioridad, debe tener confianza en sí mismo en su propia capacidad de aprender. Esta confianza de la que dependen principalmente su interés y esfuerzo, se mantienen y acrecienta si el material presenta las dificultades naturales de lectura y escritura convenientemente graduadas para que sean fácilmente vencidas. Cada éxito del alfabetizando, el superar la nueva dificultad, le proporciona íntima alegría y aumenta su interés por aprender, le da mayor confianza en sí mismo. El analfabeto va aprehendiendo las palabras de acuerdo a su dificultad.

La dificultad no estriba en el número de sílabas (las formas de letras tiene algo que ver), sino en la concordancia del signo gráfico con el oral. Es conveniente ordenar las palabras generadoras útiles ligando el siguiente orden de letras que están ya ordenadas de fáciles a difíciles en la lengua española: o (sonido fuerte),a, s, e, u, i, o, p, l, m, n, v, c (sonido suave), z, t, b, d, ñ, r (sonido suave), r (sonido fuerte), h, rr, ch, qu, ll, y, g. las sílabas se gradúan según su complejidad : simple directa (ca), simple inversa (es), simple con diptongo (cue), mixta o compleja con diptongo (mien), simple con grupo consonántico (pra), güe, güi; con grupo consonántico y diptongo (true) y mixta con grupo consonántico y diptongo (cruel).

II.3. Metodología

Una vez seleccionadas las palabras generadoras con este criterio funcional y lingüístico, se procede de terminar diecisiete palabras que se utilizarán en la aplicación del método, de manera que en ellas estén contenidas todas las letras del abecedario.

Se codifican estas diecisiete palabras, es decir, se obtienen fotos diapositivas o se hacen dibujos que representan una situación conocida del grupo en relación con la palabra en cuestión.

A continuación, lo único que se necesita es tener el grupo listo, transparencias o dibujos, papel, lápices y paciencia. A continuación se da un ejemplo del diálogo para la descodificación.

Recuérdese que es conveniente utilizar únicamente preguntas para la descodificación. Cada hombre debe crear su palabra. Tampoco es conveniente corregir a golpes, sino preguntar nuevamente hasta que el interesado descubra su error.

Así como se enseña a crear palabras o descubrirlas en las fichas de descubrimiento, mediante el diálogo en la problemática, es importante despertar la creatividad en la resolución de los retos del mundo. Que el hombre sea concientemente crítico de sus problemas, eminentemente creativo.

Primera lección. Etapa de alfabetización –codificación casa– objetivos de concientización

Reflexionar sobre:

- La necesidad de una vivienda confortable
- La influencia de la vivienda en la vida y estabilidad del grupo familiar.
- La realidad habitacional de la localidad.
- Las posibilidades y forma de adquirir una vivienda.
- Los tipos de vivienda que existen en la actualidad en diferentes regiónes y países, y los tipos de vivienda que han tenido los hombres a través de la historia.
- Los problemas de urbanización de las poblaciones y ciudades de hoy.

Sugerencias para la discusión:

- ¿Qué debe tener una casa para que sea confortable?
- ¿Una casa amplia, bien amueblada y bien presentada es atrayente para todos?
- ¿Qué consecuencias puede tener una buena o mala vivienda para la estabilidad de la familia y la educación de los hijos?
- ¿Tienen todos los mejicanos casas adecuadas para vivir? ¿Dónde y por qué faltan casas? ¿Hay suficientes materiales?
- ¿Qué posibilidades de adquirir casa tienen los mejicanos que no la tienen? ¿Es conveniente el sistema de ahorro y préstamo? ¿Cajas populares? ¿Cooperativa de vivienda?
- ¿Son distintas las casas de campo a las de la ciudad? ¿Por qué? ¿De qué y cómo son las casas de las regiónes frías y de las calientes?

- Conversemos de los problemas del agua, luz, alcantarillado, de áreas verdes. ¿Quién las atiende? ¿Cómo se resuelven? ¿Con qué dinero?

Objetivos de lectura y escritura:

- Capacitar para leer palabras con los signos o (sonidos fuertes) en sílaba simple directa.
- Capacitar para leer las vocales.

Materiales del coordinador:

1) Diapositivas o cuadro de la situación sociológica codificada, que lleve la palabra casa impresa con letra minúscula.
2) Diapositiva o cuadro con la palabra casa con letra impresa minúscula: (casa)
3) Diapositivas o cuadro con la palabra casa separada en sílabas, con letra impresa minúscula: ca – sa
4) Cuadro con la familia silábica: ca – co – cu. Ca co cu
5) Cuadros con la familia silábica de la s: sa se si so su
6) Cuadro con la ficha del descubrimiento, con letras impresas minúsculas. Se denomina ficha del descubrimiento al conjunto de familias silábicas formadas a partir de las sílabas de la palabra generadora (en ésta codificación casa) porque permite a los alfabetizados formar nuevas palabras y descubrir el mecanismo de su formación:
   ca co cu
   sa se si so su
7) Cuadros con las vocales de la letra impresa minúscula.

Material para el participante:

Una hoja de cuaderno con la palabra generadora casa y el cuadro del descubrimiento con letra manuscrita para cada participante.

Procedimiento

Ejercicio

Actividades del coordinador:

1. Presenta la codificación de la palabra casa.
   Orienta al grupo a descodificar la situación sociológica.
   Lleva al grupo a determinar que la codificación es la representación de la palabra casa.
2. Presenta el cuadro de la palabra casa. Lleva al grupo a reconocer la palabra representada en la codificación (en caso de no reconocer la palabra, vuelve a visualizarla en la codificación).
   Pide observar y leer la palabra.
3. Pide al grupo que pronuncie lentamente la palabra.
   Presenta la lámina con la palabra descompuesta en sílabas.
   Pide al grupo lea las sílabas de la palabra en orden y en desorden.
4. Lleva al grupo a observar la composición de la sílaba ca.
   Anuncia que la grafía C puede unirse a otros signos y presenta la familia completa.
   Pide al grupo que compare las sílabas que forman la familia.
5. Lleva al grupo a observar la composición de la sílaba Sa.
   Anuncia que la grafía S se puede unir a otros signos y presenta la familia completa.
6. Presenta el cuadro del descubrimiento e invita al grupo a observar y leer el cuadro.
7. Presenta el cuadro de las vocales y lleva al grupo a pronunciarlas.
8. Presenta nuevamente el cuadro del descubrimiento. Permite al grupo que observe de 5 a 10 minutos y pide que formen nuevas palabras (si es necesario guía la formación de ellas).

Actividades del grupo:

1. Observa la codificación. Descodifica la situación sociológica presentada.
   Observa y visualiza la palabra en la codificación.
2. Observa y visualiza la palabra. Reconoce la palabra. Lee la palabra en forma colectiva e individual.
3. Pronuncia lentamente. Observa la palabra descompuesta en sílabas. Lee en orden y en desorden, la palabra separada en sílabas en forma colectiva.
4. Observa la composición de la sílaba ca.
5. Observa y lee la familia silábica, co, cu, en forma colectiva e individual. Compara e infiere que las sílabas empiezan con la misma letra pero también con otro signo.
6. Observa la composición de la sílaba sa. Observa y lee la familia silábica sa, se, si, so, su en forma colectiva e individual, en orden y en desorden. Observa y lee la ficha del descubrimiento, en forma colectiva e individual, en orden y desorden, en forma vertical y horizontal.

7. Observa y pronuncia las vocales, fomenta la importancia de las vocales en cuanto dan sonoridad a las sílabas.
8. Observa detenidamente el cuadro del descubrimiento (o ficha). Reconoce la palabra generadora casa. Forma nuevas palabras.

Escritura

Objetivos de la escritura:

- Capacitar para escribir la palabra casa.

Actividades del coordinador:

1. Escribe la palabra casa en le pizarrón en forma impresa y manuscrita con minúsculas, una debajo de la otra.
2. Escribe el cuadro del descubrimiento con letra manuscrita. Previamente pide al grupo que observe los movimientos que hace al escribir.
3. Distribuye a cada participante una hoja con la palabra y el cuadro del descubrimiento manuscrito. Pide al grupo que escriba la palabra y el cuadro en su cuaderno, (ahí o en casa). Guía al grupo a que trate de generar nuevas palabras y las escriba en los cuadernos.

Actividades del grupo:

1. Observa las palabras escritas en el pizarrón. Copia la palabra manuscrita.
2. Observa los movimientos de la mano hechos por el coordinador al escribir el cuadro del descubrimiento.
3. Escribe la palabra y l cuadro del descubrimiento. Genera nuevas palabras y las escribe. Comenta oralmente.

Ejercicio

Objetivos:

- Capacitar para leer y escribir las palabras formadas con las sílabas conocidas ca, co, cu, sa, se, si, so, su.

Actividades del coordinador:

1. Recoge y selecciona las palabras formadas por los participantes, las escribe en el pizarrón con letras impresas. Pide al grupo que observe y lea las palabras.
2. Presenta el cuadro del descubrimiento. Pide al grupo que reconozca en él las sílabas utilizadas en las nuevas palabras que seleccionó y escribió en el pizarrón. Pide leer las palabras formadas por el grupo y él ya escribió en el pizarrón.
3. Escribe debajo de cada palabra impresa, la manuscrita correspondiente. Pide al grupo que copie en sus cuadernos las palabras manuscritas. Revisa individualmente el trabajo de los participantes, en cuanto a grafía, ligados, ortografía, etc.

Actividades del grupo:

1. Observa y lee las palabras, colectiva o individualmente.
   Si es necesario comenta en la forma más concreta posible el significado de esas palabras.
2. Observa y reconoce el cuadro de sílabas utilizadas en las palabras escritas en el pizarrón.
   Lee las palabras en forma colectiva e individual.
3. Copia las palabras. Corrige las palabras mal escritas.

Otras codificaciones

Pala

Relación entre palabra y mano. Herramientas: su fabricación y evolución. Beneficios de la herramienta. Cómo aumenta su poder sobre el mundo. De dónde se proveen las herramientas. Citar algunas. Sus materiales y de dónde vienen. Se importan. Herramientas primitivas. De la conquista, la pala mecánica, cuánto se ha demorado el hombre en la perfección de herramientas. Los telestar, etc.

Camino

Su importancia, materiales necesarios. Cómo obtenerlos. Participación pública de los pobladores. Las montañas de Méjico. Vida del caminero. Sistemas de comunicación. Su historia. Transporte de víveres en Méjico. ¿Cuáles son los caminos más importantes aquí? ¿De qué son? ¿Cómo varía su costo y materiales? Responsabilidad de su cuidado. ¿Por qué no viven con su familia los camineros? ¿Cómo se viaja hoy en el mundo?

Vecino

Relaciones humanas. Cuidado de animales. Conflictos por el agua de riego, basuras. ¿Cómo llevar una vida armónica? Problemas que afectan a todos. Los importantes. ¿Hay juntas de vecinos? ¿Colaboran todos? ¿Por qué? ¿Podría un ser humano vivir sin los demás?

Alguien se basta a sí mismo. ¿Podría vivir solo? ¿Cómo influyen los demás en la forma de vestir, hablar, alimentos, etc.? ¿Se hace lo que se quiere o lo que dicen los demás? Respeto humano. ¿Y los que rompen las normas sociales?

Zapato, Escuela, Ambulancia, Sindicato, Compañero, Radio, Harina, Chiquillo, Yugo, Trabajo, Guitarra, Fábrica, Pueblo, etc.

Otras codificaciones

Zapato

Necesidad de vestirnos y selección de ropa, posibilidades, origen, la moda; ¿Son necesarios? ¿Puede el hombre vivir en todos los climas? Zapato de plástico. El zapato en la historia. Diferencia personal en la forma d vestir o calzar. Personalizar y vestido.

Escuela

Necesidades de la escuela, locales, profesores, material didáctico. Educación básica, técnica, especialización del hombre en la luna. Necesidad de los estudios primarios y de cierta especialización. Educación de adultos. Desarrollo y economía general del país. Lo que se invierte en educación o lectura. ¿Se compensa? Educación por el arte.

Ambulancia

Necesidad (de oportunidad) de atender rápidamente a los enfermos. Medicina tradicional y científica. El mal de ojo y los maleficios. Donde hay hospitales cerca, ¿se necesitan más? ¿con qué dinero?

Sindicato

¿Quién organiza los sindicatos y por qué son necesarios? ¿Cómo se organiza el sindicato? Obligaciones o deberes. Elección de dirigentes. ¿Qué cualidades son necesarias? ¿Qué armas tiene el sindicato para defender los derechos de los trabajadores? Sindicatos blancos. Exclusión.

Compañero

Necesidad de compañía que tiene el ser humano. Trato del hombre a la mujer: como esclava, como sirvienta o como compañera. Cualidades de los buenos compañeros. La lealtad. Colaboración y solidaridad humana. Las penas compartidas son menos y las alegrías son más. El hombre debe ser enemigo o hermano del hombre. ¿Por qué? Fundamento teológico de la hermandad.

Radio

Necesidad del hombre de conocer el mundo que lo rodea, uso del radio, periódico, etc. Aparatos domésticos eléctricos. ¿Es favorable esta mecanización de la vida del hombre? ¿Es bueno ahorrar esfuerzos? ¿Para qué? ¿Hay calidad en los programas? ¿Es verídico todo lo que dice la radio? ¿Hay que creer los anuncios? ¿Las noticias? ¿Debemos repetir las opiniones de la radio, o cumplimentarlas con otras? ¿Qué es tener criterio propio?

Harina

¿Es necesaria la harina de trigo, de maíz? ¿Qué alimentos se necesitan? ¿Es bueno estar alimentado? ¿Por qué? ¿Qué tiene que ver la alimentación con el tamaño de la persona? ¿Va disminuyendo la estatura de las personas en Méjico? ¿Por qué? ¿No consume el mejicano todo la que debería consumir? ¿Hay poca tierra cultivable? ¿No producimos lo necesario? ¿El mar podría completar la alimentación? ¿Son adecuados los hábitos alimenticios? ¿Es complementaria la dieta? ¿El crecimiento de la población es un reto que hará el hombre? (MÁXIMA PROBLEMATIZACIÓN) ¿Regar los desiertos? ¿Cultivar montañas? ¿Piscicultura? ¿Alimentación sintética? La tecnología aplicada en la región. ¿Cómo mejorar la producción de mis tierras? ¿Semillas mejoradas? ¿Insecticidas y abonos? ¿Está condenada la humanidad al hambre?

Chiquillo

La responsabilidad de los padres en cuanto al porvenir de sus hijos. ¿Hasta qué edad es responsable el padre? ¿El cuidado se refiere a los hijos legítimos o también a los ilegítimos? ¿Cómo influye una vida ordenada en la formación de la personalidad del hijo? ¿Con la invasión de la técnica y las máquinas puede hoy el joven sobrevivir con sólo saber leer y escribir? ¿Qué desean que sean sus hijos cuando sean grandes? ¿Podrán tener una vida mejor? ¿Por qué hay niños vagos y delincuentes? ¿Viven los niños en la misma forma que vivieron los grandes? ¿Qué influencia tiene la radio y la T.V.? ¿Qué seguridad tiene el niño actualmente contra los ataques atómicos? ¿por qué es rebelde la juventud, y cómo debería canalizar su inquietud?

Yugo

Medios de trabajo. Poderío del hombre que domina animales corpulentos y las fuerzas de la naturaleza (presa) para hacerlas traba-

jar para sí. Tractores y yuntas. Carreteras y camiones. Agua, viento y electricidad. Energía atómica. ¿Es más inteligente el hombre hoy que cuando inventó la rueda? ¿O es que va acumulando conocimientos que lo hacen cada vez más poderoso? ¿Su poder se manifiesta en dominar las fuerzas de la naturaleza? ¿Qué es la esclavitud? ¿No el dominio del hombre por el hombre? ¿Es justificable? ¿Cuáles son las esclavitudes del hombre? ¿La ignorancia? ¿El miedo? ¿El hambre? ¿Cuál es la máxima libertad del hombre? ¿Somos verdaderamente libres de todo? ¿Se dan casos de gobiernos y naciones que quieren someter a otros?

TRABAJO

¿Para qué trabajamos? ¿Cuándo los sudores del trabajo se hacen llevaderos? ¿En qué casos se hacen odiosos? ¿Es posible que el hombre haga toda clase de trabajos? ¿Por qué hay que especializarse en el trabajo? ¿Hacemos el trabajo que más nos gusta a cada uno? ¿Hace cada uno el trabajo para el que tiene más capacidad? ¿Estamos contentos con el trabajo actual? ¿Desearíamos cambiar? ¿Para qué? ¿Por qué no trabaja la gente en lo que más le acomoda? ¿Por qué hay personas que no trabajan? ¿Por flojos? ¿O por qué no hay trabajo? ¿Tiene el hombre derecho al trabajo? ¿Hay obligación de crear fuentes de trabajo para los demás? ¿Qué obligaciones tiene el trabajador para el que lo contrata? Historia del trabajo. Preparación para el trabajo. Trabajo del hombre y de la mujer. ¿Debe trabajar el niño? ¿Qué es la responsabilidad?

GUITARRA

¿Por qué es popular la guitarra? Clases de instrumentos. Clases de música. ¿Cuál es mejor? Moda musical. ¿Para qué sirve la música y por qué hasta algunos animales gustan de ella? ¿Es necesaria la recreación en la vida del hombre? ¿Qué lugar debe ocupar en la vida? ¿Entre el juego, la bebida, la música y el deporte, qué es mejor?

FÁBRICA

Industrialización y desarrollo. El campo y la industrialización. Fuente de vestidos, herramientas, papel y lápiz. Alimento y vivienda, ¿por qué hacen tantas cosas en las fábricas? Antes los artesanos hacían los muebles, los zapatos; ahora, ¿por qué no? ¿Es necesaria la industrialización? ¿Qué males acarrea? ¿La industria empeora o mejora la vida de los mejicanos? ¿Influye la industrialización en el campo? ¿Se pueden industrializar la agricultura y la ganadería?

PUEBLO

¿Debe el pueblo autogobernarse? ¿Qué es democracia? ¿Quiénes designan los gobiernos? ¿Por qué es necesaria la autoridad? ¿Quién dicta las leyes? ¿A quiénes deben beneficiar las leyes? ¿Todos somos responsables de la marcha del país? ¿Qué deberes tiene el ciudadano? ¿Qué derechos? ¿Cómo se ejercitan ambos? ¿Qué es votar? ¿Puede vivir continuamente mal el pueblo? ¿Qué habría que hacer para que viviera mejor? ¿Cuáles son las causas de que nuestro nivel de vida sea bajo? ¿Cómo podemos superar el actual estado de cosas? ¿Habría que hacer una revolución? ¿La violencia arregla las cosas?

Aspectos técnico-metodológicos de una alfabetización problematizadora

*Anónimo**

Una alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia fuera, por el propio analfabeto con la colaboración del educador. Debe ser un método que sea también instrumento del educando y no sólo del educador, que identifique el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje.

Esto pues implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas de palabras, de sílabas incongruentes con un universo existencial (cosas muertas o semi-muertas) sino una actitud de creación y re-creación, una autoafirmación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre sobre su contexto. De ahí que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el alfabetizando sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza, planteando al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez lo desafía y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino a un nivel de la acción.

Si el papel del educador no es hablar al pueblo sobre su visión personal del mundo (o intentar imponérsela) sino dialogar con él so-

* El trabajo de donde fue extraído este sub-ítem que figuraba como capítulo IV, es fruto de la reflexión de un grupo de base en educación popular, llevada a cabo entre 1971-1972, como aporte teórico a su accionar en alfabetización de adultos. De allí que figure como autor anónimo. Buenos Aires, dactilografiado, s/f.

bre sus respectivas visiones, entonces será en la realidad mediatizadota donde ambos buscarán el contenido programático de la educación. El momento de esta búsqueda es lo que instaura el dialogo de la educación como práctica de la libertad. Éste es el momento en que se realiza la investigación del "universo temático" (temática significativa) del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora y que, siendo también concientizadora, proporcione al mismo tiempo la aprehensión de los temas generadores y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos.

No se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación cuyo sujeto sería el investigador, sino de investigar su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esa realidad y su visión del mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

La metodología de una educación problematizadora exige que en el flujo de la investigación se hagan ambos, investigadores y hombres de pueblo, sujetos de la misma.

Una auténtica educación problematizadora es el esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico le posibilite reconocer la interacción de sus partes.

Estas dimensiones significativas que a su vez están constituidas por partes en interacción, al ser analizadas deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad.

De este modo el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una misma postura, también crítica frente a las "situaciones límite". La captación y la comprensión de la realidad se re-hacen ganando un nivel que hasta entonces no tenían.

Al fin de alcanzar pues la meta de liberación, la que no se consigue sin la desaparición de la opresión deshumanizante, es imprescindible la superación de las "situaciones límite" en que los hombres se encuentran cosificados; situaciones que no son un contorno infranqueable donde terminan las posibilidades sino el margen real donde empiezan las posibilidades, que no son la frontera entre el ser y la nada sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser).

A no ser que se planteen en términos críticos, los temas se encuentran encubiertos por las situaciones límite, que se presentan a los

hombres como si fueran determinantes históricas aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa sino adaptarse a ellas. De este modo los hombres no llegan a trascender las "situaciones límite", no llegan a descubrir y divisar más allá de ellas y en relación contradictoria con ellas, el modo de superarlas, es decir su "inédito-viable". Una época (unidad esencia) determinada se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en busca de su plenitud; la representación concreta de muchas de esas ideas, valores, concepciones, esperanzas y obstáculos al ser más de los hombres, características de la unidad epocal, constituyen los temas de la época.

Las unidades epocales, por características dialécticas, están relacionadas las unas a las otras, en la dinámica de la continuidad histórica.

Frente a este universo de temas que dialécticamente se contradicen, los hombres toman posiciones, también contradictorias, realizándose tareas, unos en favor de la mantención de las estructuras, otros a favor del cambio.

Una educación liberadora toma pues posición y se convierte en educación de la *denuncia* de una realidad deshumanizante y del *anuncio* de una realidad en que los hombres puedan ser más.

Así orientada en este sentido, la primera fase de la metodología de una práctica problematizadora consiste en descubrir los temas de una época. Estos temas son llamados generadores porque, cualquiera sea la naturaleza de su comprensión, como de la acción por ellos provocada, contienen en sí, las posibilidades de desdoblarse en otros tantos temas que a su vez provocan nuevas tareas que deben ser ampliadas.

La investigación del "tema generador" que se encuentra contenido en el "universo temático mínimo" (los temas generadores, su interacción) se realiza por medio de una metodología concientizadora y resulta imperativo que ésta sea realmente concientizadora ya que deben responder a una visión liberadora y no bancaria de la educación.

La tarea del educador dialógico consiste en, trabajando en equipo interdisciplinario, devolver este nuevo universo temático recogido en la investigación, no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió.

La investigación temática se hace como un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.

Es por ello que la investigación en temática, se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda, de conocimiento, por todo esto, de creación, exige de sus sujetos, que van descubriéndose en el encadenamiento de los temas significativos, la interpretación de los problemas. Investigar el "tema generador" es investigar el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, que es su praxis, no significa que estos temas sean cosas que, en pureza objetiva, existan fuera de los hombres, sino que son en los hombres en sus relaciones con el mundo referidas a los hechos concretos.

Dentro de los temas de carácter universal contenidos en la unidad epocal más amplia está contenida toda una gama de unidades y subunidades continentales, regiónales, nacionales, etc., diversificadas entre sí. Un círculo más restringido, observaremos diferenciaciones temáticas dentro de una misma sociedad, en las áreas y subáreas en que se divide y todas, sin embargo, en relación con el todo en que participan. Así, una situación límite como realidad concreta puede provocar a individuos de áreas y hasta de subáreas diferentes temas y tareas opuestos que exigen, por lo tanto, una diversificación programática para su desvelamiento.

A este respecto resulta notable observar la apetencia educativa de las poblaciones urbanas, hecho que se asocia a la transitividad de su conciencia y a la inapetencia educativa de las poblaciones rurales, ligado a la intransitividad de su conciencia.

De un modo general, la conciencia dominada, no sólo popular, que no captó todavía la "situación límite" en su globalidad queda en la aprehensión de sus manifestaciones periféricas a las cuales presenta fuerza inhibidora que cabe, sin embargo, a la situación límite. A través de racionalizaciones esconden lo fundamental, enfatizando lo accidental y negando la realidad concreta.

Como en la captación del todo que se ofrece a la comprensión de los hombres éste se le presenta como algo espeso que los envuelve y que no llegan a vislumbrar, se hace indispensable que su búsqueda se realice a través de la abstracción. No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que negaría la dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar. Partir de algo abstracto para llegar a algo concreto; esto implica necesariamente, para el método que nos ocupa, una codificación y una posterior descodificación.

La *codificación* de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos en interacción. La *descodificación* es el análisis crítico de la situación codificada. Si se hace bien la descodificación, ésta conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada.

Así como no es posible elaborar un programa para ser donado al pueblo, tampoco lo es elaborar la ruta de investigación del universo temático en base a puntos preestablecidos por los investigadores que se juzgan a sí mismos los sujetos exclusivos de la investigación. Esta investigación de la temática envuelve la investigación del propio pensar del pueblo y es contenido fundamental de la educación problematizadora, organizada y constituida justamente según la visión del mundo de los educandos.

Sin embargo, si la programación educativa es dialógica, los educadores educandos también tienen derecho de participar en ella, incluyendo algunos temas fundamentales, aunque éstos no sean sugeridos por el pueblo, mientras su necesidad haya sido debidamente comprobada. A éstos por su función, se los llama "temas bisagra" ya que: 1) o bien facilitan la comprensión entre dos temas en el conjunto de la unidad programática, ocupando un posible vacío entre ellos, 2) o bien encierran en sí las relaciones a ser percibidas entre el conjunto general de la programación y la visión del mundo que está teniendo el pueblo.

Si encaramos el programa educativo en su extensión, observamos que él es una totalidad cuya autonomía se encuentra en las interrelaciones de sus unidades que son también en sí, *totalidades* al mismo tiempo en que son *parcialidades* de la totalidad mayor.

Los temas siendo en sí totalidades, también son parcialidades que, en interacción constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática. En la "reducción temática" que es la operación de escisión de los temas en cuanto totalidades, reducir un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad, conocerlo mejor.

En la "codificación" se procura re-totalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la "descodificación" los individuos, escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema o los temas en ella referidos. Dicho proceso de descodificación que, en su dialecticidad, no acaba en la escisión, que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en la retotalización de la totalidad escindida a la que no solamente corresponde más cla-

ramente, sino que ven también, percibiéndose las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales.

Las codificaciones no deben tener un núcleo temático ni demasiado explícito ni demasiado enigmático, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar para así posibilitar sus reconocimientos en ellas. En una experiencia realizada con campesinos chilenos se observó que éstos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como o cualquier intento del educador por orientar el diálogo, provocaba inmediatamente el silencio y la indiferencia de los campesinos. No se puede, pues, ni en el proceso de investigación ni durante la fase de la devolución al pueblo de su temática significativa, como contenido programático, proponer a éste representaciones de realidades extrañas a él.

En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandista.

Las codificaciones no son slogans, son objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores.

Puede presentarse por un solo canal o por canales simultáneos. En el primer caso se las llama simples y en el segundo compuesta. Los canales básicos de la codificación simple son el visual (pictórico-gráfico-fotográfico) y el auditivo (codificación oral).

La elección del canal visual depende no sólo de la materia a descodificar sino también de los individuos a quienes se dirige: si éstos tienen o no experiencia de lectura.

Las codificaciones orales consisten en la presentación, por parte de los investigadores, de un problema existencial al que sigue su descodificación.

Otro recurso didáctico dentro de una visión problematizadora y no bancaria de la alfabetización sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros, empezando por trozos simples. También sería posible el funcionamiento de la "dramatización" de situaciones como codificación problematizadora, presentando el tema en sí, sin respuesta, para después discutir su contenido.

En el proceso de descodificación los individuos, exteriorizando su temática, explicitan su "conciencia real" de la objetividad. En la medida en que, al hacerlo, van percibiendo cómo actuaban al vivir la situación analizada, llegan a la percepción de la percepción anterior, es decir, a un apercibimiento crítico de la situación existencial planteada.

Al tener la percepción de la percepción anterior, perciben en forma diferente la realidad y van sorprendiendo las relaciones dialécticas entre una y otra dimensión de la misma.

Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.

La nueva percepción y el nuevo conocimiento cuya formación ya empieza en esta etapa de la investigación se prolongan, sistemáticamente, en el desarrollo del plan educativo, transformando la situación practicable no percibida en acción que se realiza con la consiguiente superación de la "conciencia real" por la conciencia crítica ("conciencia máxima posible").

Antes de encarar cualquier trabajo educativo problematizador, se deberá tener en consideración prioritaria al medio hacia el cual y en el cual se realizará la acción. Delimitada el área en que se va a trabajar, conocida ésta a través de fuentes secundarias, empiezan los investigadores la primera etapa de la investigación.

Una vez logrado el acercamiento a la gente del área es necesario pedir voluntarios que se integran activamente en tareas del grupo de investigadores y puedan con ellos realizar visitas al área.

Los investigadores deben registrar el modo de conversar de los hombres, su forma de ser, su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo; irán registrando las expresiones del pueblo, sus lenguajes, sus palabras, su sintaxis, que no es lo mismo que su pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.

Es también imprescindible que se visite el área en momentos distintos (durante el descanso, durante el trabajo, durante alguna actividad vecinal, etc.) para obtener datos más precisos de sus momentos fundamentales.

A partir de estas observaciones se inicia la segunda parte de la investigación, es decir, el momento en que debe ser redactado el informe referido al universo temático del sector estudiado y luego discutido en equipo, incluyendo este último a los voluntarios del lugar. A partir de

estas investigaciones, informes y discusiones es posible comenzar la elaboración de la codificación.

Una vez preparadas las codificaciones y estudiadas por el equipo interdisciplinario todos los posibles ángulos temáticos contenidos en ella, los investigadores inician la tercera etapa de la investigación.

En ésta vuelven al área para empezar los diálogos descodificadores, en los círculos de investigación temática.

En la medida en que operacionalizan estos grupos con la descodificación del material elaborado en la etapa anterior, van siendo grabadas las discusiones que serán analizadas posteriormente en el equipo interdisciplinar. En las reuniones de análisis de este material, deberán estar presentes los auxiliares de la investigación, representantes del pueblo y algunos participantes de círculos de investigación. Su aporte, al margen de ser un derecho que a ellos cabe, es indispensable en el análisis de los especialistas.

Es así como, tanto sujetos como especialistas en el tratamiento de estos datos, serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos que en la investigación se hagan.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación que desde su inicio se basa en la relación dialógica, tiene además esa dimensión fundamental para su seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final, la del análisis de la temática encontrada que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora.

A las reuniones de descodificación en los "círculos de investigación temática", además del investigador como coordinador auxiliar de la descodificación, asistirán dos especialistas, un sociólogo y un psicólogo, cuya tarea será la de registrar las reacciones más significativas de los sujetos descodificadores.

En el proceso de la descodificación cabe al investigador oficial de ésta, no sólo escuchar a los individuos, sino desafiarlos cada vez más, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquéllos a lo largo del diálogo.

De este modo los participantes del "círculo de investigación temática" van descubriendo y expresando por la acción de una práctica dialógica una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían sus circunstancias diferentes.

De este modo, los temas que fueran captados dentro de una totalidad jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser tratados perdieran su riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los "espacialismos".

Una vez realizada la delimitación temática, cabrá a cada especialista, dentro de su campo, presentar al equipo interdisciplinario el proyecto de reducción de su tema.

En el proceso de reducción de éste, el especialista busca sus núcleos fundamentales que, constituyéndose en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del tema "reducido".

Como se ve, en una visión liberadora y no "bancaria" de la educación su contenido programático no involucra finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad.

De ahí también, el imperativo de que la metodología de la investigación sea también concientizadora. Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso.

Captar y entender las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa de un grupo humano es entender a los hombres que los encarnan y a la realidad referida a ellos.

Es de acuerdo a la situación objetiva del área en que se trabaje y al estado ya sea de analfabetismo o de semianalfabetismo de sus habitantes que el educador-educando deberá realizar un trabajo de alfabetización o de post-alfabetización respectivamente.

Educadores y educandos, liderazgos y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son objetos en el acto no sólo de desvelarla y así conocerla mejor, más críticamente, sino en el acto de recrear este conocimiento.

El diálogo con las masas no es una concesión ni un regalo, ni mucho menos una táctica que debe ser utilizada para dominar, como lo es, por ejemplo, la sloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la "pronunciación" del mundo, es una condición fundamental para una verdadera humanización.

Lo importante, desde el punto de vista de educación liberadora y no bancaria, es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sienten sujetos de su penar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifiesta, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en la de sus compañeros.

Coherentemente con los supuestos de una educación dialógica, se hace necesario abandonar también las tradicionales palabras referidas a la práctica educativa.

Así en lugar de *Escuela,* concepto cargado de pasividad, se discute y trabaja en *"Círculos de Cultura"*; en lugar de *aula discursiva*, el *diálogo*, en lugar de *alumnos*, contradicciones pasivas, el *Participantes de grupo*; en lugar de *los puntos y los programas alienados, Programación Compacta, "reducida" y "codificada"* en unidades de aprendizaje.

Es de acuerdo a la situación objetiva del área que se trabaja y al estado, ya sea de analfabetismo o de semianalfabetismo de sus habitantes, que el educador-educando deberá realizar su trabajo de alfabetización o de pos-alfabetización respectivamente. A la alfabetización le corresponde la búsqueda del tema generador y a la post-alfabetización la de la palabra generadora.

Estas palabras-generadoras, son aquéllas que descompuestas en sus elementos silábicos propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.

Tanto sean los "temas generadores" como las "palabras generadoras", éstos deben ser obtenidos por una acción metódica y conjunta del educador-educando con el educando-educador, a partir del reconocimiento auténtico de su universo temático.

Sintetizando así lo dicho acerca de las fases sucesivas de una alfabetización problematizadora, distinguimos:

1. DELIMITACIÓN DEL ÁREA EN LA QUE VA A TRABAJAR – CONOCIMIENTO DE ÉSTA A TRAVÉS DE FUENTES SECUNDARIAS (densidad de la población, nivel medio de ingresos, estado civil, nivel de educación, nivel sanitario, etc.).
2. ACERCAMIENTO AL ÁREA Y A SUS POBLADORES: generalmente este acercamiento se da a través de la integración de voluntarios del lugar a las tareas del grupo de investigadores. La primera tarea que debe encarar es la realización de visitas al área. Luego de la discusión en equipo de informes se hace la selección del material temático como base para las codificaciones.
3. ELABORACIÓN DE LAS CODIFICACIONES: El mismo equipo que discutió la selección del material temático es el que elabora las codificaciones de ese material, para ser devuelto al pueblo en forma identificable con su modo de conocer.
4. REALIZACIÓN DE LOS DIÁLOGOS DESCODIFICADORES: En ellos, los sujetos descodificadores van exteriorizando su modo de ver la realidad a través de las respuestas a las distintas situaciones codificadas, que los desafían; en estas reuniones, al investigador no le cabe solamente la tarea de problematizar la situación existencial codificada sino también las respuestas que se van dando en el diálogo. Se considera que veinte personas es una cantidad apropiada para el buen funcionamiento de estas reuniones.
5. ELECCIÓN DE LAS PALABRAS GENERADORAS (para el caso de una alfabetización) : en los diálogos descodificadores explicados anteriormente la tarea de los investigadores es extraer las palabras generadoras (de 15 a 18) que reúnan las siguientes condiciones:
   a) Implicar un contenido existencial concreto para los alfabetizandos.
   b) Estar agrupadas en orden creciente de dificultad fonética (utilizar al principio palabras cuyas sílabas consten de 2 letras –una vocal y una consonante).
   c) Permitir por la combinación de esas sílabas la formación de muchas palabras nuevas (tarea que deben realizar los alfabetizandos una vez visualizada la ficha de descubrimiento que forma parte de la última fase).
6. ELABORACIÓN DE FICHAS CON CADA UNA DE LAS PALABRAS GENERADORAS (para el caso de de una alfabetización): Elegidas y ordenadas de acuerdo como se dijera en 5, se proyecta entonces el slide de una primera ficha donde aparece la palabra completa y bien visualizable.

Ejemplo 1º:

VEDA

Luego se proyecta otro slide donde aparece la misma palabra separada en sílabas.

Ejemplo 2º:

VE - DA

Después y por medio de slides diferentes, se proyectan los grupos fonéticos correspondientes a cada sílaba.

Ejemplo 3º:
VA – VE – VI – VO – VU
DA – DE – DI – DO - DU

Por último en la llamada "ficha descubrimiento", se proyectan los mismos grupos fonéticos que en la anterior pero diferenciando con otro tipo de letra las dos sílabas de la palabra generadora.

Ejemplo 4º:
VA – ve – VI – VO – VU
da - DE – DI – DO – DU

Se les encomienda a los alfabetizandos como tarea para ser realizada en casa, la confección de palabras diferentes combinando las sílabas conocidas. Así, luego de visualizarla la palabra y la sílaba afines de su grupo fonético, el alfabetizando está en condiciones de emprender la construcción de nuevas palabras.

Ejemplo 5º
VI DA – VI VO – DADO –
DE DO – DU DA – DU DO – etc.

Paralelamente a estos descubrimientos fonéticos se problematiza el significado existencial de la palabra, discutiendo el problema de la distribución de alimentos, la política de carnes, el hambre, la desnutrición, etc.

Es probable que con la problematización de la sugerencia, del grupo surjan nuevos temas. Así, con la medida en que todos van manifestándose el educador irá problematizando una a una las sugerencias que nacen del grupo.

Si, por ejemplo, es un área donde funcionan treinta círculos de cultura en la misma noche, todos los coordinadores (educadores-educandos) proceden así, el equipo central tendrá el material temático rico para estudiar dentro de los principios discutidos en la primera hipótesis de la investigación de la temática significativa.

Lo importante, es pues, en una educación liberadora y no "bancaria" que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifiesta, implícita o explícitamente en sugerencias y en la de sus compañeros.

La pedagogía del oprimido no debe, a riesgo de contradecirse a sí misma, olvidar o menospreciar todos los obstáculos que puedan oponerse a su paso. Así como sería realmente una ingenuidad esperar de las élites opresoras una educación de carácter liberador, así también lo sería pretender que los oprimidos, sujetos a una práctica bancaria permanente, descubrieran sin dificultades el opresor que llevan dentro suyo. Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sientan capaces de correr el riesgo de asumirla. Este alojar dentro de sí de los oprimidos al opresor supone una dualidad que se instala en la interioridad de su ser.

Perciben que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser mas temen ser. Su lucha se da entre expulsar o no al opresor de dentro de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre decir su palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y re-crear, en su poder de transformar el mundo.

Éste es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar.

De ahí la importancia revolucionaria de una educación crítica y concientizadora. Comprender lo injusto de su situación de opresión y trabajar por una realidad en la que los hombres puedan ser más. La revolución del poder deberá prolongar lo que antes fue la acción cultural dialéctica e instaurar la revolución cultural. De esta manera el poder revolucionario concientizado y concientizador, no es un poder sino un nuevo poder; un poder que no es sólo el freno necesario a los que pretenden continuar negando a los hombres, sino también la invitación valerosa a quienes quieran participar de la reconstrucción de la sociedad.

Apuntes metodológicos sobre alfabetización de adultos según el método psicosocial de Paulo Freire

Carlos A. Torres (Argentina)

El núcleo didáctico de la alfabetización problematizadora ideada por Paulo Freire, en su conocido método psicosocial de alfabetización de adultos, se basa en una íntima relación entre investigación y educación. La filosofía de la alfabetización problematizadora implica que Pueblo e Investigadores realicen una tarea conjunta. En términos generales, dichas fases abarcan el 'sorprender' el contexto existencial referencial del área o comunidad donde se llevarán a cabo las tareas alfabetizadotas o post-alfabetizadoras, según sea el caso; luego descubrir la forma de

construcción del pensamiento por el pueblo, para finalmente, desarrollar una tarea dialógica y eminentemente dialéctica, donde Pueblo y Equipo de Investigación, intentan objetivar y desafiarse mutuamente (con el objetum), con-frontándose con los contenidos existenciales descubiertos. En términos sintéticos, se pueden circunscribir las fases del método, de la siguiente manera: 1) investigación descriptiva, 2) tematización programática y 3) problematización-pragmática.

1ra. Fase. Eminentemente investigadora.
Delimitación del área en la que se va a trabajar. Conocimiento de ésta a través de fuentes secundarias acercamiento al area y a sus pobladores.

El gran objetivo de esta fase es la detección de los temas epocales. Estos temas epocales, vistos en su unidad, constituidas, valores, desafíos, en interacción dialéctica, que una comunidad de hombres-siendo poseen.

Estos temas epocales nos pueden permitir el descubrimiento de los 'temas generadores', los cuales vistos en su conjunto y en interacción constituyen el 'universo temático'.

- **1ra. etapa: Codificación Existencial:** Descubrimiento y codificación de las **situaciones existenciales estratégicas.** Se entiende por codificación la simbolización gráfica de cada una de estas situaciones existenciales; puede efectuarse por un solo canal y será entonces una codificación simple. Tendremos así las codificaciones simples **visuales** utilizando la pintura, el gráfico o la fotografía, o simplemente **auditiva, la codificación oral.**
  En cambio la codificación que utiliza canales simultáneos, se denomina codificación compuesta.
- **2da. etapa: Descodificación existencial:** Discusión de la codificación existencial mediante el diálogo en 'círculos de investigación'. Estos 'círculos de investigación' son el antecedente inmediato del círculo de cultura, y su interrelación e interligazón permanente facilita la continuidad de la alfabetización problematizadora. Aquí el método intenta integrar la primera etapa descriptiva, con una segunda más analítica, para proponer, finalmente, una síntesis-proyectiva de la temática significativa detectada. Aquí la participación de los miembros-voluntarios del área investigada (comunidad alfabetizanda) se vuelve e crucial, junto con la participación de los distintos especialistas en ciencias humanas, todos éstos, en conjunto, en cuanto educando-educadores, constituyen el grupo de investigación. La descodificación existencial es entonces, el momento descriptivo, todavía somero en cuanto a contenidos pero fundamental como inicio del análisis.
- **3ra. etapa: Verificación de los resultados:** En un proyecto de investigación clásico, esta etapa sería la selección de los métodos de recolección de datos, su diseño y la puesta a prueba de los mismos. Aquí el método procura organizar y seleccionar el método de recolección de datos más idóneo para la recolección de los datos básicos faltantes, y más significativos, del contexto existencial codificado. Generalmente, los más usados son la entrevista y, en su defecto, el cuestionario.

2da. Fase: eminentemente programática.
Delimitación del universo temática.

El objeto fundamental de esta fase es la elaboración de las codificaciones, mediante la delimitación del universo temática en términos de un programa de alfabetización -programa que no queda al interior del grupo de investigación referido, sino que es conferido con las autoridades de las organizaciones comunitarias del área alfabetizanda-

- **1ra. etapa: Tratamiento Temático:** Aquí se trata de tomar esa totalidad sintético-proyectiva de la etapa 2 y 3 de la fase 1, y se intenta buscar el enfoque particular de cada disciplina, esperando una des-totalización de los núcleos fundamentales, desde cada óptica disciplinar (Freire sugiere que entre los especialistas, además de un educador, se encuentre un Sociólogo y un Psicólogo).
- **2da. etapa: Reducción Temática:** Dichos núcleos fundamentales, hallados por los especialistas, son reducidos en unidades de aprendizaje, en función de dicho programa de alfabetización.
- **3ra. etapa: Codificación Temática:** Se hace la elección de los canales de comunicación de dichas unidades de aprendizaje.
- **4ta. etapa: Confección del material didáctico:** Se eligen los más aptos y se confeccionan.
- **5ta. etapa: Organización del Material:** Se procede a unificar el material y delimitar ordenadamente el programa de alfabetización o post-alfabetización si fuera el caso.

3ra. Fase: eminentemente pedagógica (problematizadora-pragmática)
Constitución y desarrollo del círculo de cultura.

Entramos en la etapa del funcionamiento del Círculo de Cultura (se recomienda no más de 20 miembros además del Coordinador que

formará parte del grupo de investigación antes referido). Sus objetivos fundamentales son la realización de los diálogos descodificadores. Dichos diálogos descodificadores serán en primera instancia sobre la 'situaciones existenciales', luego a partir de este reconocimiento mutuo, donde el coordinador desafía al grupo para la discusión de estas situaciones existenciales, se pueden delinear más específicamente la lista de palabras-tema (cuyo anteproyecto, en alguna medida ya fue obtenido en las dos fases anteriores, especialmente en la primera), de donde surgirán las palabras generadoras (vocablos generadores), los cuales a su vez, luego serán codificados, para su descubrimiento (ficha del descubrimiento) posterior.

- **1ra. etapa:** Presentación del programa general de labor, para aquellos que coparticipan en el esfuerzo educativo: los educadores-educandos.
- **2da. etapa: Descodificación temática:** Iniciación de los diálogos descodificadores.
  - **1er. Momento:** Descodificación de las "Situaciones Existenciales Típicas". Paulo Freire diseño 10 situaciones existenciales para ambientes rurales. Estas abordaban el tríptico temático siguiente: Hombre-Cultura-Naturaleza. A nivel ejemplificativo –ya que éstas varían según los lugares, las culturas, etc.-, enunciémoslas (estaban graficadas en pinturas o transparentes): 1) El hombre en relación con la naturaleza y la cultura; 2) la naturaleza como objeto de diálogo; 3) La cultura en el tiempo (I), figura de un agricultor o cazador iletrado; 4) La cultura en el tiempo (II), figura de un agricultor o cazador letrado, aquí hay que facilitar el reconocimiento de herramientas, armas o tecnología contemporánea (p. ej. un tractor); 5) el animal no es sujeto de cultura; 6) el hombre transforma la materia de la naturaleza con su trabajo (primera dimensión de la cultura); 7) Artesanía-Manufacturas, producto del trabajo del hombre sobre la naturaleza (segunda dimensión de la cultura); 8) la palabra hecha artesanía: la poesía –facilitar el reconocimiento de alguna poesía popular- (tercera dimensión de la cultura; la palabra, sentido del escribir), 9) un hombre reaccionando ante lo nuevo: el fenómeno del cambio social; 10) un círculo de cultura funcionando (la pregunta clave: ¿qué hacemos aquí?). Estas situaciones existenciales típicas de los ambientes campesinos y rurales donde se desenvolvieron, básicamente, las primeras experiencias de alfabetización de adultos de Paulo Freire, en Brasil y en los asentamientos chilenos (El Recurso, cerca de Santiago, experiencia desarrollada desde ICIRA), facilita la comunicación Inter-grupo, y sobre todo permite al alfabetizando su re-conocimiento como 'ser cultural', hacedor de cultura. El concepto de cultura como sistematización de la experiencia humana es sumamente importante. En cuanto hacedor de cultura, el alfabetizando se descubre transformador de la naturaleza, esta experiencia del reconocimiento –nos transmite Freire muy fidedignamente sus vivencias al respecto- es dramático para el hombre que comienza, por primera vez, a descubrir las fuentes de su dignidad humana, comienza la ruptura de la percepción alienada de las formas sociales y se ponen en movimiento los mecanismos de extroyección de la conciencia denominada.

- **2do. momento:** Presentación del tema generador mediante diapositiva o cuadro de la situación sociológica codificada, con la palabra impresa –la palabra generadora detectada en las fases 1y 2, e incluso en el desarrollo de esta tercera-, en letra minúscula (no estamos expresando desarrollos en el tiempo, el ritmo de los tiempos los tendrá que ir ajustando el grupo).
  3er. momento: Diapositiva o cuadro de la palabra generadora impresa en minúscula; por ejemplo "casa".
- **4to. momento:** Diapositiva o cuadro de la palabra generadora separada en sílabas e impresa en letra minúscula por ejemplo "ca sa". Una advertencia; tres son los criterios para seleccionar una palabra como generadora: primero su riqueza silábica, segundo su dificultad fonética creciente respecto a las otras seleccionadas, tercero su contenido práctico-existencial íntimamente referido a los temas sociales, políticos, culturales, económicos y religiosos de dicha comunidad alfabetizanda. Se sugiere que no sean más de 15-18 palabras las elegidas, pero deben contemplar todas las letras del abecedario.
- **5to. momento:** Cuadro con la familia silábica CA – CO – CU.
- **6to. momento:** Cuadro con la familia silábica SA SE SI SO SU.
- **7mo. momento:** Cuadro con la ficha del descubrimiento (es el conjunto de familias silábicas formadas a partir de las sílabas de la palabra generadora porque permite al alfabetizando formar nuevas palabras y descubrir el mecanismo de su formación).

Ejemplo: CA CO CU
SA SE SI SO SU

- **8vo. momento:** Cuadro con las vocales de la palabra, impresa en letra minúscula: a, e, i, o, u.
- **9no. momento:** Desde el primer día, el participante luego de *escuchar y construir* verbalmente palabras, debe comenzar a escribir palabras en su hoja o cuaderno, luego de haber observado los movimientos que efectuó, por ejemplo el coordinador para escribir, en el pizarrón, la palabra que desde el 3er. momento apareció en la diapositiva o transparente.

Tal como Freire nos indica, la descodificación, facilita el aflorar la conciencia real de la objetividad que esa comunidad alfabetizanda tiene, de tal forma que llega a expresar la percepción de la percepción anterior y por lo tanto, el conocimiento del conocimiento anterior, aquí el alfabetizando comienza el tránsito desde su conciencia real hacia la conciencia máxima posible: la conciencia crítica. Sin duda alguna alfabetización y concientización son momentos de un único proceso. Y este proceso es un encuentro concreto, simple y potenciador, entre lo educativo y lo político: el alfabetizando no sólo va descubriendo los mecanismos de formación de las palabras sino también las causas de su situación de oprimido, este descubrimiento, para ser auténtico, debe ser mediado –en cuanto conocimiento y parte del proceso de conformación de la realidad- por la praxis social, política y, por tanto, cultural.

- **3ra. etapa: Alfabetización, Problematización:** Comienza el proceso ininterrumpido de la codificación y problematización (descodificación dialógica) de la comunidad alfabetizanda que ya n o termina. Se siguen realizando reuniones, tratando de avanzar en complejidad, siendo acompañados por los mecanismos de crecimiento de conciencia de todos (incluido el coordinador), los miembros del círculo de cultura, hasta que dominan no sólo los mecanismos de la palabra escrita, sino la reinterpretación crítica del contexto existencial ad-mirado y vivenciado en las sesiones. A partir de aquí se dan los distintos procesos de organización de los alfabetizandos, en su etapa de post-alfabetización.

Estas notas de investigación, necesariamente esquemáticas y suscintas sólo son comprensibles en el marco de todo el pensamiento de Paulo Freire, es decir, en la interrelación de lo pedagógico, didáctico, político, sociológico y teológico; y su utilidad sólo lo puede mostrar y probar la práctica concreta de la alfabetización problematizadora.

Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática

*José Luis Fiori**

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

1. Acciones masificadoras o dominadoras y
2. Acciones desmasificadoras o liberadoras

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

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

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

* El presente trabajo apareció originalmente en "Contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina", suplemento de I.S.A.L. –edición no comercial-, Septiembre de 1968, Montevideo, Uruguay pp. 87-93. Fue reproducido también en Cuadernos de O.C.A.S.E.I., Alfonso XI, Madrid, España en 1972.
El autor fue junto con su padre, Ernani María Fiori, uno de los más íntimos colaboradores de Freire en su labor en I.C.I.R.A. (Instituto de Captación e Investigación en la Reforma Agraria) Santiago de Chile.

del movimiento, y vuelve a ella problematizandó la tematización dinámica de la misma. Investigación, tematización y problematización se suceden interconexa y dialécticamente, como momentos de un mismo proceso.

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

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

Al postular una educación que nace del pueblo y define sus contenidos y finalidades con el pueblo, defendemos una pedagogía de él y no para él. "*una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico*".[136]

Una pedagogía que al investigar y tematizar con el pueblo, su mundo se hará "*continuo retomar reflexivo del pueblo en sus propios caminos de liberación*".[137] Una pedagogía, en fin, que siendo concientizadora se asume y define como acción desmasificante y liberadora.

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

[136] FIORI, Ernani M: "Aprender a decir su palabra – el método de Alfabetización del profesor P. Freire" – Santiago 1968.

[137] Idem.

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

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

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

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

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

Plantea, en contraposición, la necesidad de de hacer del propio pueblo, "seudoinvestigado", sujeto investigador de su mundo y de su pensar del mundo. Objetiva y concretamente, la investigación al captar y objetivar con la comunidad sus situaciones existenciales estratégicas, viabilizará al grupo objetivarlas y criticarlas, extroyectando dialógicamente su percibir y pensar del mundo.

Primero son las situaciones existenciales que son codificadas, proyectadas y descodificadas en "círculos de investigación". Después es el propio pensar del pueblo extroyectado dialógicamente que es codificada en términos de "temas" (significaciones y realidades que naciendo de una existenciación común del mundo, son objetivadas y tematizadas por el grupo en forma recurrente y constante) y descodificados en "círculos de cultura".

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

Mientras que "círculos de investigación" y de "cultura" que se siguen en forma continua, constituyen la estilización técnica y

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

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

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

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

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

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

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

Desarrollo del proyecto

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

1ra. Fase. Eminentemente investigadora

Se trata de investigar y determinar lo que llamamos "temas generadores", los que, en su conjunto interconexo, forman el "universo temático" de las distintas comunidades. "*El objeto fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad, lo que piensan sobre ella...*"[138].

La mayor discusión práctica y conceptual de esta fase está hecha en el diseño específico de la investigación. Aquí buscamos plantear en términos esquemáticos la estructura general de proyecto.

- **1ra. etapa – codificación existencial:** consiste en la primera aproximación de la realidad en búsqueda de las llamadas "situaciones existenciales estratégicas", su descubrimiento y su codificación.
  - Delimitación del área en la cual se actuará con el pueblo y que luego será visitada;
  - Levantamiento bibliográfico sobre el área;
  - Observación exploratoria de campo: reconocimiento personal del área, de su paisaje físico y humano, ubicación de las instituciones existentes, la forma de ser la gente, su comportamiento en las diferentes actividades, su lenguaje, su sintaxis, su tipo de trabajo, etc... etc.
  - Levantamiento de las observaciones hechas en reuniones con los diversos observadores, a partir de las cuales se determinarán las situaciones existenciales que deberán ser fotografiadas o dibuja-

[138] FREIRE, Paulo: "Investigación de la temática generadora". I.C.I.R.A., Santiago de Chile, 1972, pág. 63

das. Estas escenas existenciales se constituirán en las "codificaciones existenciales neutras" en las palabras de P. Freire.

- **2da. etapa – descodificación existencial:** se busca aquí a través de la discusión de las situaciones proyectadas en los "círculos de investigación", de determinar la temática significativa de los hombres del área investigada. La discusión sobre el problema de muestreo y elección de los participantes de los diferentes "círculos" así como el detallamiento funcional de éstos, aparece en el diseño de la investigación.
  - Elección de los grupos que participarán de los"círculos de investigación";
  - Primeros diálogos con las directivas de las instituciones del área ya ubicada y observada;
  - Realización de las reuniones con los grupos para realizar la descodificación. Se utiliza aquí una metodología dialéctico-proyectiva. Proyectiva en su instrumentalidad, en cuanto propone a los grupos reunidos, como temas de discusión, en forma de slides proyectados, las situaciones existenciales estratégicas anteriormente captadas y codificadas.

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

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

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

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

Los individuos empiezan por descubrir la figura y al hacerlo están describiendo trozos de su propio mundo. Al escribir y dialogar sobre una foto, describen y dialogan sobre su existencia. Ya en el escribir el hombre historicaza su realidad o los trozos de ella presentados, dimensiones de su mundo que dejan de ser un "en sí" cerrado y absoluto dentro del cual el individuo se encuentra inmerso. El grupo se aleja de su mundo describiéndolo y lo hace objeto y problema, negándolo como algo dado, haciendo de él un para sí del grupo, y con esto liberándose de un mundo aprisionante.

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

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

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

Este es el movimiento interior a la descodificación en los círculos de investigación, plasmado en los diálogos a través de las reuniones. Además de las grabaciones que serán hechas de todas éstas, y que después serán trascritos, estarán presentes en los "círculos" un investigador en el papel de coordinador, y uno o más observadores que irán registrando las expresiones y reacciones más significa-

tivas. Al coordinador le cabe no solamente oír sino que desafiar al grupo, problematizando siempre las situaciones presentadas y las propias afirmaciones que el grupo vaya haciendo. Jamás empezará las reuniones con esquemas pre-establecidos. Intentará siempre la descodificación de las situaciones concretas codificadas. Su papel no es el de un experimentador, ni de un observador participante, sino el de un "dialogador participante": un individuo que se inserta en el movimiento real de la comunidad, dialogando con el grupo sobre la realidad que como mediadora anticipa y posibilita la propia dialogicidad.

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

- **3ra etapa – verificación de los resultados:** con el material recogido se organizará la ruta para la aplicación de encuestas, con la finalidad de conferir la confiabilidad de los resultados obtenidos, ya ahora a través de un instrumento no indirecto.

2DA. FASE. EMINENTEMENTE PROGRAMÁTICA

Se trata de delimitar y organizar aquél "universo temático" sorprendido en la primera fase de la investigación. Organizar en términos de un programa tratado por las diversas especialidades científicas, dentro de la misma visión integrada e integradora de todo proyecto.

- **1ra. etapa – tratamiento temático:** los diferentes especialistas intentan aquí la comprensión de la totalidad sintética, captada a partir de sus enfoques analíticos específicos. *"Los temas significativos deben ser distribuidos entre las varia ciencias del hombre, sin que esto signifique, con todo, que deban ser vistos, en la elaboración del programa, en departamentos estancos. Sólo significa que hay una visión más específica central de un tema, conforme a su situación en un dominio, cualquiera de las especializaciones..."* [139]

- **2da. etapa – reducción temática** *"el especialista busca los núcleos fundamentales de su tema. Son unidades de aprendizaje que estableciendo una frecuencia entre sí, dan la visión del tema reducido"* [140]. Se formularán aquí, igualmente, pequeños textos sobre los temas reducidos, agregándoles sugerencias para discusión. En este momento podrá ser reconocida la necesidad de interponer temas fundamentales que no hayan sido sugeridos para la mejor comprensión de los propios sugeridos.

  Temas que facilitan la comprensión del todo y que representan el aporte dialógico del "educador-educando", participando con temas suyos que no sean ajenos a la realidad del "educando-educador".

- **3ra. etapa –codificación temática:** siguiendo los pasos anteriores cabe *"escoger el mejor canal de comunicación para éste o aquél núcleo reducido"* [141]. En función de la materia y de los individuos a quien se dirige se pueden hacer codificaciones simples: visual, sensible o auditiva; o compuestas: simultaneidad de canales.

- **4ta. etapa –confección del material didáctico:** fotografías, diapositivas, carteles, textos de lectura, films o strips charlas, dramatizaciones, etc.,etc.

3RA. FASE. EMINENTEMENTE PEDAGÓGICA

> *"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"* [142].

- **1ra. etapa – descodificación temática:** *"la educación que funda su punto de partida en la investigación del 'tema generador' sigue ahora como un quehacer igualmente concientizador, como investigación también"* [143]. De la descodificación temática que aquí se inicia, surgirán permanentemente temas nuevos.

  Surgirán no sólo el diálogo inter-grupo, sino que también del fecundo diálogo transformador con la propia realidad. *"Esta nueva temática tiene que ir siendo captada por los educadores-educandos, para que se venga a transformar en nuevo contenido programático de la educación como tarea permanente"* [144].

  El proyecto como subrayamos inicialmente, no acaba en esta fase y etapa. Aquí, en verdad tiene su real inicio. Codificación y pro-

[139] FREIRE, Paulo: "El movimiento dialéctico de la acción cultural" Santiago de Chile, 1972, I.C.I.R.A., pág. 63
[140] Ibidem p. 49
[141] Ibidem p. 49
[142] Ibidem p. 51
[143] Ibidem p. 51
[144] Ibidem p. 51

blematización permanente y continuidad de los nuevos temas surgidos de los "círculos de cultura" y del mundo transformado de la comunidad, apunta la dirección de un proceso siempre y renovadamente inacabado de concientización y liberación progresiva del hombre en base a una pedagogía dialógica y dialéctica.

Parte III. La concientización ¿fenómeno subjetivo del proceso revolucionario? Aportes para una discusión sobre Paulo Freire

Nota del compilador

Este apartado recoge cuatro trabajos los cuales perfilan, desde ópticas distintas, una discusión crítica sobre la obra de Freire.

El trabajo de Rosiska Darcy de Oliveira somete a Freire, a un riguroso examen crítico, recogiendo, en una apretada pero jugosa síntesis, la mayoría de las críticas que le fueron hechas a Freire durante todo su trayecto educativo. El espíritu de todo el artículo es abrir una discusión que permita precisar, analíticamente, los conceptos freireanos para adecuarlos a una mejor práctica transformadora, desde la perspectiva pedagógica-política.

El artículo de Rodolfo Kush, en cambio, fustiga a Freire definiéndolo como desarrollista e intentando una lectura "entre líneas" de algunos supuestos freireanos, que llevarían a mutar el "ethos" popular. Su postura es claramente antagónica planteado globalmente, un disenso total con la perspectiva freireana.

El aporte de Benjamín Son Turnil, surge de una experiencia práctica de alfabetización y, en última instancia, de su fracaso. La evaluación que realiza del proceso lo hace en íntima confrontación con el concepto de "concientización" y su viabilidad.

Finalmente la crónica de la discusión latinoamericana, donde Intervienen autorizados educadores latinoamericanos, trata de mostrar un momento del proceso de crítica y reconceptualización que se vive en Latinoamérica, referido a la educación. Tratándose de "educación liberadora", no podía faltar las referencias inmediatas a Freire y su pensamiento; los párrafos extractados consignan entonces estas posturas críticas surgidas a menudo de la polémica y de la experiencia vital de cada uno de los participantes.

La concientización: fenómeno subjetivo del proceso revolucionario

Aportes para una discusión crítica sobre Paulo Freire "Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la Pedagogía" El debate pedagógico

Rosiska Darcy de Oliveira y Pierre Dominice*

"De acuerdo Freire, pero..."

Aunque sabemos cuál ha sido su experiencia histórica (Brasil, Chile) y conocemos su preocupación actual de inserción en situaciones educativas abiertas por transformaciones sociales (Tanzania), no podemos dejar de interrogarnos –al leer los textos de Freire- sobre el destino de su discurso. ¿A quién se dirige? ¿Con quién quiere dialogar? ¿Qué práctica busca poner en movimiento su pensamiento?

Su crítica de la escuela y, en general, de la concepción bancaria de la educación, así como su ataque a la pedagogía que domestica al hombre y lo reduce al rango de objeto social, se aplica a la mayor parte de las sociedades que conocemos actualmente. No es difícil, en consecuencia, transcribirla a una situación escolar o a una acción de formación. En cambio la perspectiva que anuncia es infinitamente más difícil de adoptarse. En último extremo podemos preguntarnos si la educación liberadora tal como la entiende, no es post-revolucionaria. En un escrito reciente, **Cultural Action for Freedom,** Freire establece una discusión cultural y revolucionaria cultural:

> *"La acción cultural para la liberación se desarrolla en oposición a la élite que controla el poder, mientras que la revolución cultural ocurre en armonía con el régimen revolucionario, a pesar de esto no significa que esté subordinada al poder revolucionarió.*
>
> *Los límites de la acción cultural están determinados por la realidad opresiva y, también por el silencio impuesto por la élite en el poder. La naturaleza de la opresión determina, en consecuencia, las tácticas necesariamente diferentes a las utilizadas en la revolución cultural. Mientras que la acción cultural para la liberación confronta el silencio como hecho exterior y como realidad interiorizada, la revolución cultural sólo la confronta como realidad interiorizada".*[145]

Sin embargo, Freire no aclara cuáles son las condiciones de posibilidad de la acción cultural. En nuestra opinión esto ocurre por dos razones: por una parte, por la falta de precisión en la terminología utilizada por Freire y, por otra, debido a la complejidad de las sociedades "altamente industrializadas".

No hay duda alguna que su pensamiento pedagógico es claramente político. Toda la "**Pedagogía de los Oprimidos"**, así como sus textos más recientes, están impregnados de una intención revolucionaria. La "concientización" no se ha considerado nunca como un objeto estrictamente educativo. Tiene siempre como fin el que el pueblo asuma la responsabilidad política de la historia. Aclarado esto, nos queda por saber cuáles son los factores políticos que permiten una "educación liberadora". Dicho de otra manera, ¿cómo hablar de liberación por medio de la educación en una sociedad donde el poder político se encuentra bloqueado por la fuerzas de la opresión? En nuestras sociedades occidentales, llamadas "democráticas" ¿en qué medida se puede, de otra manera que no sea pedagógica, sectorial y restrictiva, hablar de educación liberadora? ¿en función de qué criterios es posible determinar si una acción de formación o movimiento social con dimensión educativa escapa a la dominación de las fuerzas opresivas?

A nuestro juicio la respuesta a estas preguntas se hace más difícil aún por el tipo mismo del discurso asumido por Freire. Cuando habla de pueblo o de oprimidos, no delimita jamás con precisión estos términos. En el contexto del nordeste brasileño y en otras regiónes del mundo subdesarrollado los factores de la situación política son suficientemente elocuentes para que no sea necesario detenerse en definir, especialmente en forma sociológica, lo que estos términos significan.

* Este artículo forma parte del trabajo denominado: "Illich Freire Pedagogía de los Oprimidos. Opresión de la Pedagogía. El debate pedagógico", apareció como documento Nº 8 (Ginebra, Diciembre de 1974) Instituto de Acción Cultural (I.D.A.C.). Este Instituto, es un equipo de trabajo que preside Paulo Freire y comenzó a editar estos documentos a principios de 1973 y a razón de 4 números por año. Entre sus objetivos está reflexionar sobre "La concientización como instrumento de liberación en el proceso de educación, de desarrollo y cambio social". Es significativo entonces que el documento Nº 1 de I.D.A.C. se denomine: "Concientización y liberación: una conversación con Paulo Freire".
La autora Rosiska Darcy de Oliveira es una prestigiosa pedagoga brasileña, y hemos utilizado la traducción aparecida en su dossier Freire – Illich de la revista "Cuadernos de Pedagogía" Nº 7/8, Julio-Agosto de 1975. Barcelona, España. P.p. 13-15.

[145] Cultural action for Freedom, center for the Study of Development and Social change, Cambridge, Massachussets, 1970, p. 51.

Como en el caso Illich nos hallamos ante un pensamiento profundamente marcado por la filosofía y la teología. Las palabras utilizadas tienen, contrariamente a Illich una referencia concreta, y, sin embargo, como en él, tienen una neta tonalidad simbólica y una coloración afectiva. La ausencia de una referencia precisa a factores económicos, sociológicos, psicológicos, es impresionante, y hace difícil la puesta en práctica del pensamiento de Freire.

Los textos de Freire llegan, sin duda alguna, a un vasto público, pero el pensamiento que toma forma, necesita un número determinado de mediaciones para ser asimilado. Constituye una síntesis difícil de aprehender globalmente. En consecuencia, cada lector corre riesgo de retener sólo lo que le concierne directamente o lo sus marcos propios de referencia le permiten captar. Si es latinoamericano, comprenderá a Freire en función de su experiencia de lucha política o de su práctica de movimiento social tal como ha tenido lugar en el interior de ese cuadro socio-económico. Si es católico, se identificará en la corriente humanista y se sentirá en un terreno familiar a causa de las manifiestas influencias de los filósofos que han marcado el pensamiento de Paulo Freire. Si es marxista, reconocerá una problemática típica a la que las corrientes contemporáneas de pensamiento (Gramsci, Lukacs, Marcuse) le han acostumbrado. Si es pedagogo, encontrará acentos de liberación que caracterizan las tendencias progresistas de la pedagogía contemporánea. Solamente aquéllos que son un poco todos estos personajes a la vez, o han pasado por estos diferentes "estadios" y han sufrido estas diferentes "influencias", pueden comprender realmente la intención de Freire y la totalidad de su recorrido intelectual.

Esta falta de claridad en los términos utilizados nos conduce al siguiente problema: ¿en qué medida sus experiencias y teorías, nacidas en el contexto del "Tercer Mundo", pueden traducirse y adaptarse al de las sociedades "altamente industrializadas"? En efecto, si nos referimos a la complejidad de las sociedades del mundo industrial, es difícil comprender exactamente cuando se habla de "pueblo" u "oprimidos", de qué tipo de población se trata. ¿Los obreros industriales? ¿los trabajadores emigrados en Europa occidental o las minorías étnicas en Estados Unidos? ¿las mujeres, los jóvenes, los profesores, y los científicos o trabajadores sociales? La diversidad de movimientos de liberación da una muestra elocuente de la complejidad del análisis sobre la opresión y de la diversidad de fuerzas sociales que, en el seno del "pueblo" protestan o luchan contra su alienación.

El pensamiento de Freire se encuentra actualmente en una situación bastante paradójica. Entre el éxito de sus obras y la continuación práctica de su pensamiento hay una distancia que se hace cada vez mayor. El éxito se debe al hecho que cada vez más gente –que pertenece a diferentes grupos sociales- se reconoce a través de su crítica de la educación alienante y de los mecanismos de programación de la conciencia, y se sienten atraídos por sus proposiciones que apuntan hacia una educación liberadora. En cambio, el interrogante sobre los agentes históricos capaces de poner en práctica una alternativa radical, y la dificultad de determinar las oportunidades de lucha que conduzcan a un cambio real, hacen difícil el paso de la conciencia a la necesidad de cambio a la acción concreta de liberación.

Después de habernos planteado el destino del discurso de Freire y de habernos interrogado sobre la soledad a que le condena –al menos provisionalmente- la evaluación de su pensamiento, queremos tratar de preguntarnos cuál es el lugar donde su pensamiento puede encontrar fuerza y, eventualmente, desarrollarse. Es cierto que en el plano pedagógico el impacto de su análisis sobre la escuela es inmediato. El peso de la burocracia escolar y la instrumentalización ideológica de la escuela provocan corrientes antagónicas que, por más diversas que sean, tienen en común la exigencia de la liberación. Freire, en el espíritu de muchos pedagogos, participa en este movimiento. Y sin embargo, en él, la pedagogía no es nunca liberadora en tanto que tal. Rechaza claramente la ilusión de los pedagogos progresistas en este plano. La liberación es política y la pedagogía constituye solamente una de las dimensiones fundamentales de esta liberación política.

La pregunta con la cual se enfrentará todo pedagogo que lea a Freire es, en consecuencia la siguiente: ¿cuál puede ser, en el interior de los lugares pedagógicos –sean éstos escolares o extraescolares-, en la medida en que están determinados por la ideología dominante y controlados por la fuerzas políticas de "domesticación", los espacios posibles que determinen el nacimiento de una ideología liberadora? En otras palabras, ¿bajo qué condiciones funcionales se puede prever en el interior de estos lugares pedagógicos instituidos, una acción educativa liberadora? ¿Es necesario, como lo han hecho tantos pedagogos, renunciar a la pedagogía porque la lucha política es prioritaria? Es cierto que Freire rechaza el famoso dilema entre una acción política que no se detiene en consideraciones pedagógicas y una transformación pedagógica concebida fuera de la lucha política. No condena la escuela en

forma tan radical como lo hace Illich y propone siempre que cada cual trate de identificar y ampliar, mediante la acción, los espacios libres allí donde está inserto. Sin embargo no explicita cómo imagina las iniciativas en el interior de la institución escolar que tengan como objeto dar al cambio pedagógico una dirección política.

Sin lugar a dudas, el pensamiento de Freire no carece de poder subversivo. Este existe, sin embargo, sólo potencialmente. De ahí se desprende la necesidad de clarificar los términos y de darles un sentido que de hecho no tomarán más que una práctica explícita.

Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrolistas (análisis crítico de la metodología de Paulo Freire)

Rodolfo Kusch (Argentina)*

La afirmación de que el desarrollo debe mutar el ethos popular, no tiene una base realmente científica, sino que refleja a lo más un propósito. En este sentido cabe aducir no sólo una prueba empírica según la cual en el altiplano se tropieza con numerosas dificultades cuando se intenta dicha mutación, sino también las dificultades que surgen ante una errónea apreciación del concepto de desarrollo y los preconceptos que lo suelen acompañar.

Ante todo cuál es el significado del término desarrollo. Desde el punto de vista semántico, pareciera referirse a un movimiento que parte de un estado de cosas y procura llegar a otro, considerado como una meta. Pero esto mismo no puede efectuarse en forma mecánica y menos como resultado de un manipuleo externo de los elementos que favorecen el desarrollo. Cuando se habla del desarrollo de un joven, se hace referencia a ciertas condiciones que lo han favorecido, pero también a un proceso autónomo basado en las condiciones biológicas de dicho joven.

* Rodolfo Kusch, profesor de filosofía de la Universidad nacional de Buenos Aires en 1948. Actualmente se desempeña como director del Servicio de Relaciones Latinoamericanas de la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Luego de diversas publicaciones culminó sus investigaciones con la obra "América Profunda", Editorial Bonum, 1975, Bs. As.
El presente artículo apareció por primera vez en la revista "Hoy en el trabajo social" Nº 25, Editorial E.C.R.O., Bs. As., Diciembre de 1972, p.p.47-59. Luego fue publicado bajo el título de "El desarrollo y la mutación del "ethos popular", en la revista "Hechos e Ideas" Año 2, Nº. 2, Nº.7, Tercera Época, Bs. As., Noviembre-Diciembre 1974, pp. 66-67.

Existen entonces un aspecto interno y otro externo del desarrollo. Pero el interno predomina sobre el exterior. Lo que esta "arrollado" o "enroscado" debe desarrollarse, en el sentido de desenroscarse. Y esto no se debe entender como un proceso mecánico, sino como evolución biológica, la cual le confiere al sujeto en desarrollo una marcada autonomía. Es como si la movilidad arriba indicada siguiera un plan, en cierto modo un código, o una entelequia, de tal modo que, si se desarrolla una planta no puede obtenerse sino también una planta, pero desarrollada y no un animal. Esta ha de ser la condición de todo desarrollo y es lo que la euforia desarrollista de las décadas del 50 y 60 no han podido comprender. Los teóricos de este movimiento se basan exclusivamente en los aspectos exteriores del desarrollo y, entonces, como es natural nada les cuesta afirmar que es imprescindible "mutar el ethos" del pueblo.

En este error incurren autores tan importantes como Paulo Freire. Este autor manifiesta una actitud realmente favorable y comprensiva hacia el campesino. Tiene conciencia muy clara sobre la dimensión del "arrollamiento" por decir así, (condiciones reales) en que vive el campesino, pero no saca de ahí todas las consecuencias del caso. En última instancia termina por proponer también, aunque con una gran habilidad, una mutación del ethos popular.

Como lo hace con un conocimiento completo y profundo del tema ofrece un frente más amplio para elaborar una crítica seria a esta forma de encarar el desarrollo.

Ante todo cabe hacer notar que Paulo Freire pretende promover el desarrollo mediante la educación. Esto de por sí es fiable. No se puede educar en general. Se educa a alguien para que se adapte a una comunidad y al sentido de la realidad que es propio de ella. Hay entonces una educación propia de la cultura hopi por ejemplo, y otra propia de la occidental. Y si Freire insiste en que hay que inculcar al campesino el ideal dinámico de la transformación de la naturaleza, el sentido de la educación que él esgrime ya no sirve ni para la cultura hopi ni para la aymará, ni para la quechua, sino sólo para nuestra cultura occidental. Olvida Freire que toda educación tiene un hondo sentido local que se pone de manifiesto cuando se traspone la cultura que le corresponde.

Paulo Freire se coloca evidentemente en el tope de lo que podemos concebir como educación pero no podemos evitar que ese tope corresponda estrictamente a lo que nosotros, como ciudadanos occidentalizados, concebimos como tal. Y es natural que así sea. Freire se debe a su comunidad y difícilmente, tratándose de una acción específica como la es educar, podrá

evadirse de esta misión. Por eso describe bien al campesino pero no lo toma en cuenta, ya que lo occidentaliza con su ideal educativo.

Pero no es éste el único error que comete. Por ejemplo, es curioso el sistema binario de clasificación que utiliza en su exposición. Dice, por ejemplo, que "*la posición normal del hombre en el mundo, como un ser de la acción y de la reflexión, es la de admirador del mundo*". Un poco más adelante califica esta posición como "alejada" de la naturaleza para agregar, luego, que los campesinos "*se encuentran... de tal modo cerca del mundo natural que se sienten más como 'partes' de él que como sus transformadores*" . Ante todo cabe dudar sobre si llegó a saber cuál es la posición normal del hombre: de si ésta ha de ser alejada o transformadora del mundo. De cualquier manera el sistema de clasificación de Freire obra en el ejemplo citado por exclusión y consiste en determinar primero lo que nos pasa a nosotros frente al problema, en este caso el "alejamiento" de la naturaleza o distancia respecto al mundo, y luego introducir en el otro término la posición campesina sin analizarla mucho. De este modo, si nosotros hacemos algo que es "blanco", los campesinos harán automáticamente algo que es "negro". El segundo término obra como un muladar en el cual va a parar el caso. Lo mismo pasa con los otros términos opuestos, como "doxa" y "logos" o como magia y ciencia, y tantos otros más. Esto se debe seguramente a la actitud de Freire como educador. Se educa en nuestra cultura para la luz y ésta se instala en nuestra sociedad acompañada por los ideales de conciencia, objetividad y libertad, y todo lo que no entra en esto, pasa al opuesto. Este método lo lleva desgraciadamente a pasar por alto las importantes observaciones que hace sobre los campesinos. En una forma parecida en antropología, Levi-Strauss y sus discípulos también oponen los términos, y cuando tocan temas que violentan su marxismo, como se el de la desviación de la praxis en el rito, despachan a este último también al muladar.

Evidentemente, Freire obra a la manera de los desarrollistas por mutación, aunque lo hace con dignidad de un gran investigador. Es natural que la ciudadanía sudamericana no se permita, ni siquiera en nombre de la ciencia, tomar en cuenta al campesino en el terreno de una absoluta objetividad. Investigar en este terreno significa muchas veces –sino siempre- sacrificar los esquemas progresistas de nuestro ambiente ciudadano, y estos pocos lo logran.

Por ejemplo, ¿desde qué punto de vista puede afirmar Freire que el campesino, por carecer de conciencia crítica, no llega a la determinación de las causas ya que, según dice, se siente parte del universo y sumido en un ámbito mágico?

Dice en una parte de su libro: *"En el Nordeste brasileño, es muy común combatir la plaga de gusanos echando tres palos, en forma de triángulo, en el lugar más castigado por éstos. En el extremo de uno de los palos hay un clavo en el cual el campesino inserta uno de los gusanos. Los demás gusanos, con 'miedo', se retiran en 'procesión' entre un palo y otro".*

Ahora bien, si el campesino advierte que los gusanos le arruinan la cosecha será porque ejerce con toda evidencia una conciencia crítica. Esta consiste en haber objetivado el problema, o sea, para hablar el lenguaje de Freire, se "alejó" de la naturaleza, aunque en sentido contrario, hasta este límite donde ya no forma "parte" de ella, a fin de determinar la causa del mal, y luego pensó en un remedio. La única diferencia entre el campesino y nosotros en este caso, estriba en el remedio, pero no en la actitud crítica de tal modo que, extremando ésta, se llegará al producto químico. El sistema de los tres palos y el producto químico son equiparables porque pertenecen a ámbitos existenciales que tienen, cada uno de ellos, estilos propios de comportamiento, pensamos, además, que el campesino consultó al brujo y de ahí entonces el sistema de los tres palos. Nosotros, en cambio, consultamos al técnico y si bien éste no nos va a aconsejar el mismo sistema, de cualquier modo nos dará una sustancia equis, de la cual nada sabemos y nosotros la aplicaremos a los gusanos. El comportamiento estructuralmente es el mismo, sólo difiere el contenido.

El problema está en saber por qué el campesino prefiere consultar al brujo y no al técnico. Ha de ser porque lo primero es habitual para él, y decir esto es mucho. El mismo Freire hace mención de la existencia de un código que lleva al campesino a dar solidez y coherencia a sus comportamientos habituales. Pero Freire no saca las últimas consecuencias de esta afirmación. Propone, sin más, la problematización a fin de que el campesino adquiera el nuevo método. Si es así, casi sin decirlo, Freire propone una mutación de códigos, o sea el paso de una cultura a otra, sin profundizar la crisis existencial que ello trae consigo. En este punto falla el método.

¿A título de qué Freire señala la necesidad de que el campesino trueque sus métodos? Pues para sustituir un procedimiento mágico por otro que sea científico. Si se trata sólo de los gusanos, indudable que en este cambio el campesino podrá beneficiarse. Pero no contempla el hecho constatado de que ciertos remedios de la farmacopea indígena son eficientes, por lo cual, en este caso, la actitud supuestamente mágica pareciera responder a una serie de comportamientos científicos.

Además, ¿se conoce con toda exactitud los límites que separan a

la magia de la ciencia? La diferencia era muy clara para los positivistas franceses de mediados del siglo pasado. Pero hoy en día las cosas se han complicado. Un físico como Pauli considera que la comprensión de la naturaleza no se hará solamente con un criterio de causalidad sino también de sincronicidad; precisamente ese mismo criterio que lleva a un campesino a reunir tres palos para que los gusanos se retiren en "procesión". En este punto ya no se sabe quien está errado: si Freire critica al campesino, o si realmente lo está éste porque no acepta las sustancias químicas para combatir al gusano. El problema pareciera derivar a otro mucho más amplio.

La resistencia del campesino no se debe a que, no tiene conciencia crítica, ni a que no vea causas, ni tampoco a que practica aún la magia porque se siente aún "parte" de la naturaleza. Esta no es toda la verdad. La resistencia se debe ante todo a que lo respalda no sólo un código, sino un organismo cultural, en el que imperan criterios perfectamente concientes y críticos, pero regidos según otro tipo de apreciación de tal modo que, si Freire insiste en que ellos utilicen métodos producidos por la ciudad, es porque le urge – no sólo a él, sino al cuerpo social al cual pertenece- incorporar al campesino a la vida económica de la ciudad. Esto lleva a la sospecha de que el problema del desarrollo no es sólo del campesino, sino primordialmente del ciudadano sudamericano. La urgencia de desarrollo por parte del ciudadano lleva a atribuir al campesino el papel de oveja negra del progreso de la ciudad. A esta conclusión se llega cuando predomina el educador sobre el antropólogo. Pero es que sólo invirtiendo los términos se logra dar sentido a la educación. La antropología es mucho más "real", en el sentido de corresponder más a un estado de cosas, que la educación. Ésta no es más que una función y no sirve para resolver problemas sino dentro de un cuerpo cultural. Podrá haber una educación dentro de la índole propia del campesino, por esto, por supuesto, no entrarían los intereses ciudadanos de Freire.

Entonces, cabe preguntar: ¿Acaso el campesino está obligado a contribuir al progreso tal como lo entiende el hombre de ciudad? Es curioso que en el caso del altiplano, el campesino se haya mantenido al margen de la cultura occidental. ¿Cómo explicar esto sino por su notable coherencia cultural para cuya comprensión no existen aún en Sudamérica criterios acertados? .

Por ejemplo, uno, de los argumentos centrales de Freire y también el de los desarrollistas a ultranza, es la de la oposición entre hombre y naturaleza y la predicación consiguiente de que la misión del hombre, el

punto en el cual éste asume toda su libertad y toda su realización, estriba en el hecho de que su tarea es transformarla. La idea es antigua. La puso en vigencia el positivismo de Comte, pasó luego a la praxis política a través de Marx y hoy se halla ampliamente popularizada. La idea pertenece al orden de las clasificaciones binarias, pero no opuestas, ya que cuenta con un concepto intermediario como lo es el de la necesidad. Esta lleva al hombre a transformar la naturaleza. La idea constituye la base de nuestra cultura occidental. Pensemos que de ella parte toda una filosofía de la acción y adquiere, en el ámbito de la filosofía, la dimensión espléndida que le confiriera Heidegger al mezclar el ser con el tiempo. El mismo Freire saca de esta mezcla un gran proyecto, porque pareciera no concebir a un hombre sino en dimensión dinámica. También los desarrollistas parten del concepto de un deber-ser dinámico del hombre, basándose en que éste es un ente necesitado. Llegan incluso a afirmar, no sin maestría, que el único medio para lograr su ser es mediante la técnica. Coinciden, en este sentido, con el mismo Heidegger.

Pero no cabe duda que la oposición entre el hombre y la naturaleza, y la consiguiente lucha por las necesidades y, finalmente, la transformación de ésta, no pasa de ser un mito que refleja, en gran medida, un prejuicio propio de la cultura occidental. Y digo prejuicio, porque no existe una absoluta conciencia de que el hombre realmente esté llamado a transformar la naturaleza. La transformación es relativa. Si hacemos estallar a la Tierra con una bomba de hidrógeno, apenas si habremos transformado una milésima parte de la naturaleza.

La verdad es que la naturaleza es usada para consumo interno de la sociedad humana de tal modo que todo lo referente a la transformación no pasa a ser un mito. Si fuera así ¿Qué finalidad tiene este mito? Pues no más que a tener tensa nuestra voluntad en el quehacer menor en el fondo de la ciudad, y tomar conciencia de la necesidad del esfuerzo, en sociedades donde la anomia crece a la par su densidad.

Constituye un mito catalizador, provocador de acción y de aliento, para remediar esta progresiva anomia en el cual nos va sumiendo la evolución de la civilización occidental. Porque nadie, en el fondo de la ciudad, se siente realmente transformador de la naturaleza. Lo dije en un artículo anterior. Las transformaciones se las regalamos a las oficinas especializadas y haríamos muy mal en querer hacer la transformación por nuestra cuenta.

Además, uno piensa si esta transformación mítica no es inculcada a la masa y, además, a los campesinos, en el fondo, para transferir a ter-

ceros la convicción profunda de que no somos totalmente los transformadores de la naturaleza. El mito, desde este punto de vista, responde a una psicosis sudamericana que sustituye en parte, y en razón quizá de un temor colectivo, la angustia ante un juicio final, parecido al que se esgrimiera a fines de la edad media europea.

De ahí que, si se hace cargo al campesino de esta transformación, se comete un error, porque el buen campesino, en mayor medida que el hombre de la ciudad, está realmente transformando la naturaleza. De modo que si lo acusamos, ¿no será porque en el fondo le asignamos el papel de víctima expiatoria ante una labor que no hemos emprendido totalmente, ni en Sudamérica, ni en el resto del mundo occidental? Y esto, ¿por qué ocurre así? Pues ha de ser porque el mito de la transformación canaliza de alguna manera la tremenda sensación de inseguridad en que vivimos en la ciudad sudamericana.

No podemos evitar el punto de vista fenomenológico en este terreno. La naturaleza, quiérase o no, sólo es un contenido de la conciencia, de cuya realidad podría dudarse en última instancia. Si bien esta afirmación no tiene por qué ser atribuida a un idealismo decadente, nos abre la puerta para resolver un problema metodológico. Porque sólo en tanto consideramos a la naturaleza como contenido de conciencia, habremos de comprender por qué el campesino "ve" de otra manera a la naturaleza que nosotros, y coloca entonces tres palos para ahuyentar a los gusanos e insiste en rechazar los productos químicos. Precisamente este "ver" de otra forma las cosas resulta imposible, por no decir nocivo, eso de mutar el ethos de un pueblo como pretenden los desarrollistas, o de inculcar el mito ciudadano de la transformación de la naturaleza como quiere Freire. Una mutación real sólo se podría llevar a cabo sustituyendo los sujetos y eso es inhumano.

El concepto de la transformación de la naturaleza no abre sino que cierra la posibilidad de comprender lo que pasa con el mundo indígena. Levi-Strauss por ejemplo, y en especial Verstraeten inician, desde un punto de vista estructural, una amplia comprensión de la cultura "salvaje" como la denominan los franceses. Pero como ambos autores son marxistas y parten del concepto de un enfrentamiento de hombre y naturaleza y, por consiguiente, de un especial concepto de la necesidad, es natural que terminen por preguntar, como buenos occidentales, el motivo por el cual el pensamiento "salvaje" no llegó a la praxis, aún cuando los sistemas de clasificación producidos por éste parecieran, como lo define Levi-Strauss, pero rechaza Freire, un pensamiento de lo concreto, o sea, de la naturaleza. Y lamentarse de eso, no obstante los sesudos exámenes del mundo"salvaje" significa calificar a los primitivos como marxistas abortados, lo cual es gratuito.

El mito de la transformación, reducido a la interacción entre hombre-necesidad-naturaleza, responde a una abstracción y, por consiguiente, corre el riesgo de ser falso. Y como es una abstracción europea, sirve sólo para calcular los remedios que deben arbitrarse, pero sólo para el ámbito occidental y no para los campesinos. Estos, como suponemos todos, tienen necesidades. Pero es curioso que no siempre acepten las soluciones que los agentes del desarrollo proponen. ¿Por qué?

Si se toma en cuenta al ámbito existencial en el cual vive un sujeto, cabe afirmar, a las luces de un examen fenomenológico, que no ha de sentir necesidades durante todas las horas del día, sino eventualmente. Sería normal que siempre los siente. Si así fuera, como es lógico, perdería la razón. Por eso cabe pensar que todas las necesidades, mal o bien, tendrán su respuesta.

Los chipayas, por ejemplo, tienen una situación económica que desde el punto de vista de la economía occidental, es absolutamente indigente. Pero esto mismo no quiere decir que no hayan encontrado respuestas a sus necesidades. Crían chanchos y ovejas y, además, se alimentan con una pequeña raíz que crece en la zona. Si bien su alimentación no llega a cubrir las calorías que exige el organismo humano (de acuerdo con los cálculos occidentales) sin embargo, han encontrado una forma de cubrir, aunque rudimentariamente, sus necesidades. Es evidente que desde un ángulo lógico cabe destacar una necesidad, pero también una respuesta que se correlaciona con aquélla. Dice Levi-Strauss al respecto que *"en las denominadas sociedades primitivas... nos encontramos ante sociedades más ampliamente libres con respecto al determinismo natural en el sentido que el hombre y las condiciones de su existencia están todavía esencialmente determinadas por sus especulaciones, y que a causa del bajo nivel económico, el hombre goza con respecto a la naturaleza de una autonomía mucho más vasta que en el futuro"* porque en este futuro ve una humanidad como la nuestra que apunta a *"una esclavitud progresiva... al determinismo natural"*. Es la distancia que media entre los chipayas y nosotros.

Ahora bien, si los chiapayas han encontrado respuestas para sus necesidades, dentro siempre de una coherencia cultural propia, ¿qué sentido tiene descartarlas por deficientes y aconsejar, como se ha hecho, a que se trasladen a Santa Cruz o que mejoren su ganado y siembren sus tierras, o sea en sustituir las propias soluciones por ajenas?

¿Se podrá desintegrar sin más la cultura chipaya, aislar analíticamente el tipo de respuesta a su necesidad, y sustituirla por otras que parecen "más convenientes" desde el ángulo occidental? Se diría que el aislamiento de la necesidad por abstracción, trae consigo una cierta fe en la mecanización de las respuestas. Por eso, cuando se aconseja el traslado de los chipayas a Santa Cruz, se responde a esa mecanización de las respuestas. Y esto no es fomentar el desarrollo, sino sustituir el desarrollo chipaya por el occidental. Es incurrir en lo que previene Oscar Lewis, o sea, ver el problema de los chipayas a través del tamiz de clase media ciudadana.

La abstracción analítica tiende a ir acompañada por el prejuicio de que lo abstraído (la necesidad de este caso) es apenas un componente de una totalidad (o sea la cultura chipaya), de tal modo que concibe a esta totalidad como constituida por acumulación y no por una especie de coherencia orgánica. Entonces ve a la cultura chipaya como un cúmulo de cosas; entre las cuales se encuentra, entre otras, la necesidad, lo que, como es natural, lleva a pensar que las respuestas a ellas son perfectamente trovables.

Ahora bien, si el criterio de desarrollo es erróneo porque siempre se topa uno con la dificultad de mutar, habrá que emprender otro camino consistente en no ver sólo el hombre sino también la cultura constituida por él. Esto lleva al problema de la índole de la cultura. Radcliffe-Brown dice que la palabra cultura "*no denota realidad concreta alguna sino una abstracción*". Este autor rinde culto, de esta manera, al neopositivismo anglosajón. Levi-Strauss, en cambio, considera que pueda ser tomada en cuenta. Pero si bien la investigación moderna no considera a la cultura como una totalidad orgánica y supra-individual tal como tal como lo pensaba el romanticismo alemán, como ser Frobenius, Spengler o Spranger, y luego los culturólogos posteriores como el caso de Gräbmer, sin embargo en Sudamérica cabe restituir ese concepto. Y resulta eficaz porque ayuda a comprender de alguna forma, por ejemplo, la conducta específica del campesino del altiplano. Por eso, si la cultura no se acepta como entidad biológica, habrá que tomarla, al menos, como un código que brinda al individuo una coherencia de sentido en su existir.

En nombre de ese código, las necesidades de un chipaya, no pueden ser entendidas en forma aislada, sino dentro de la coherencia cultural del mismo. Asimismo cabe pensar entonces que existe un tipo de necesidad propia del chipaya y otra, propia de un integrante de la clase media ciudadana. Para este último la necesidad es remediada con el pan, la máquina y los traslados turísticos, y, para aquél, en cambio, con el pan y los rituales.

De esta manera y con referencia al desarrollo conviene insistir en que existe una forma exterior de entenderlo y otra interior. Ambas formas se distancian en la misma manera como se diferencia el entender del comprender. Este último compone, totaliza, aquél en cambio desarma y desmonta las piezas.

Ahora bien, la importancia del código cultural se advierte en el juego existencial que se entabla cuando el agente de desarrollo enfrenta al campesino. El encuentro de ambos no se comprende si se lo considera como el enfrentamiento de dos sujetos, sino, al menos por parte del campesino, (como también lo advierte muy bien Freire) como a partir de una identidad entre yo y mundo. A las luces de una investigación moderna no existe el yo en forma aislada sino fundido a su hábitat. Por eso, la actitud existencial de un campesino es negativa cuando se le enfrenta al agente del desarrollo. El agente en sí pasa a incorporarse a lo otro, eso que se da ante el yo, que si bien está íntimamente ligado a éste, sin embargo es visto como que no es el yo y que, por eso mismo, se da en términos de hostilidad.

De ahí entonces que la primera reacción del campesino sea de recelo en términos de "qué quiere este hombre de mí". La novedad propuesta por el agente desata en el campesino un mecanismo afectivo por la irrupción inhabitual del agente. A su vez, la afección especialmente en este caso, abre, como dice Sastre, un conocer y un valorar en términos absolutos, según, los cuales el rechazo es, en lo más profundo, total. Por este lado se entiende la negativa aymará, la que a través del "janiwa" se cierra a toda clase de comunicación.

Pero como esta situación no puede sostenerse ilimitadamente, el campesino recurre a su código natural, o sea sus "costumbres". Este mismo término no encierra toda la dimensión real del problema. Recurrir a las "costumbres", o ante todo, retomar un mundo habitual ante la presencia inhabitual del agente de desarrollo, a fin de recobrar el fundamento de su existir, el código cultural en suma. ¿Por qué? Pues porque el código cultural brinda la posibilidad de ser, el proyecto de su existir, su realización, que no tiene porqué terminar en la tecnología. Y esto se da en el sentido contrario de lo que el agente cree traer consigo. Si éste recomienda la instalación de un servicio o la confección de una cama, lo hará de acuerdo al código occidental, en el que, aquellos ob-

jetos están justificados por una racionalización de la necesidad, hasta el punto de considerarlos "naturales". El campesino pensará todo lo contrario. "Natural" para él será no tener servicio, ni cama, porque su código no los incluye.

También la siembra en determinada época del año y no en otra, los samiris, o el respeto de la nayra u ojo de la papa, están reglamentados por el código cultural o sea que sirven de jalones para normar y valorar el quehacer cotidiano para facilitar la existencia del campesino, su *pro-pección* hacia el futuro a fin de cumplir con su vida. Y es más, el código cultural brinda al campesino un domicilio en el mundo, con proyectos habituales con los cuales el existir en sí se torna viable y no se deshace en angustias.

Y es más. Agreguemos a esto que también el agente del desarrollo siente su domicilio bajo el amparo de su institución y, detrás de eso en el mundo habitual de su ciudad, respaldado por la cultura occidental. En este sentido el campesino y el agente se equiparan, la problemática existencial los uniforma pero los separa el contenido del código cultural. Y no se puede mutar un código por otro.

Ahora bien, ¿en qué consiste la índole especial del código cultural del campesino? Sin entrar en detalles, ya que gran parte de dicha peculiaridad la exploré en publicaciones anteriores, cabe mencionar la comprobación de los puntos importantes que efectuará a raíz de las clases pasadas con los campesinos del altiplano en la Universidad Técnica de Oruro, sobre el pensamiento de éstos.

Mi propósito era constatar los datos recopilados en investigaciones anteriores y, asimismo, ver si aceptan o no lo que yo creía que eran la líneas generales de su sentido de la vida. Durante las dos primeras clases fue sumamente difícil lograr con ellos una comunicación. Lo atribuí al orden conceptual en el cual yo me desplazaba aún cuando solía acompañar con dibujos muy concretos mi exposición.

Recién en la tercera clase conseguí por parte de ellos una amplia participación. Mi exposición giró a grandes rasgos en torno a los siguientes conceptos:

1) Descripción de la vida cotidiana del campesino, en especial haciendo notar el enfrentamiento con una naturaleza demasiado fuerte.
2) La concepción del hombre entre los campesinos, que pareciera consistir en hacer especial hincapié en el Chuyma (o corazón) como centro de la personalidad, desde donde se promueven los juicios y las valoraciones.
3) La ausencia del sentido del cuerpo, ya que especialmente en quechua aquél es denominado uk'u o sea cavidad interior.
4) La denominación antigua que según Bertonio tenía el ayllu (o comunidad), y que era hatha, término éste que significa también "semilla de todas las cosas".
5) Las vinculaciones entre los términos hiza (hermano), hilarata (término éste aportado por ellos y que significa "el que se destaca"), hilakata (jefe del ayllu) e hilaña (crecer).
6) La ausencia de un tiempo uniforme y eterno, ya que también en quechua, según Ibarra Grasso, huñay (eternidad) también significa crecimiento.

A raíz de estos ejemplos centrales, así como muchos otros vinculados con ellos, les demostré que la concepción del mundo de ellos tiene una especial preferencia por los acontecimientos más que por los objetos y, además, que todo, lo conciben en términos seminales de crecimiento, ya que el hombre, las plantas y el ayllu, todo esto, se vinculan con conceptos que hacen referencia a dicha seminalidad. Finalmente, concreté esta forma de ver el mundo con la expresión ucamau maundajja (el mundo así es) que expresará cierta vez un yatiri de tiahuanaco.

Los campesinos parecían confirmar mi exposición y, en ciertos momentos, incluso intervenían a fin de redondear determinados puntos de la misma. Pude observar asimismo cierta sensación de plenitud en ellos cuando logré comunicarles estas ideas. De cualquier modo, el curso sirvió para confirmaren gran parte que el código cultural del campesino es, evidentemente, diferente al que esgrimimos como clase media ciudadana.

Para comprobar cómo este código funciona en el ambiente rural cabe mencionar lo recopilado en un trabajo de campo efectuado también en el mismo año. Se llevó a cabo en la localidad de Eucaliptos distante unos ochenta kilómetros al norte de Oruro. A unos mil metros de dicho lugar existe una especie de meseta y sobre ella, ante unas construcciones, un yatiri de nombre tata Mauricio, suele oficiar un ritual.

Las construcciones consisten en un calvario situado cara al sur, con tres cruces y tres nichos, en uno de los cuales hay también una cruz. A unos pocos metros hacia el este, hay otra circular de un meto de alta hecha con ladrillos de adobe. Esta última es denominada Anchanchu, que según Paredes, es una deidad siniestra que causa males, habita parajes desolados y se relaciona con el huracán, con los remolinos de viento y con

los temblores de tierra. Suele estar figurado por un hombrecito anciano pero muy fuerte, que atrae a sus víctimas y les da muerte.

El ritual en sí se divide en dos partes. La primera, que dura hasta lasa doce de mediodía, se desarrolla en el calvario y en ella se manipulan misterios que representan a los santos, al Señor, a la cruz, pero también bastones de mando y otros símbolos. La segunda parte se realiza cerca del Anchanchau. En este caso el yatiri utiliza elementos negativos como masa negra, chiuchis, cigarrillos, huevos, etc.

Culmina el ritual con un sacrificio de un cordero al cual se le arranca el corazón todavía palpitante y, finalmente, se efectúa una comida ritual de la carne del mismo. Los huesos, como se suele hacer en estos sacrificios, son incinerados.

Pero lo curioso del caso es que este santuario apunta primordialmente a sacralizar los camiones nuevos. Estos son colocados entre el calvario y el Anchanchau y en ellos se deposita también una masa o preparado ritual. Así como el corazón obtenido durante el sacrificio.

Ahora bien si seguimos a Freire podríamos pensar que la compra del camión y su utilización comercial, corresponde ya a una visión causalista y aculturada. Sin embargo, lo cierto es que no obstante la aculturación, el camión es sacralizado mediante un ritual. Freire denominaría a este procedimiento como un simple "baño purificador". Pero su significado pareciera más hondo.

Pensemos, ante todo, que las construcciones en cuestión hacen referencia, por una parte, a un dios positivo denominado Gloria, en este caso dedicado a la Virgen y, por el otro, a un dios opuesto como lo es el Anchanchau. El esquema en sí corresponde al mismo que se utilizaba en la religión precolombina, en la cual, según pude averiguar, existían también dos divinidades opuestas, el Pacha-yachachic y otra vinculada al Guanacauri. A su vez, entre ambos, se colocaba el Kaypacha, o mundo de aquí, con su acontecer, como lo simboliza el camión. Se trata de una concepción que varió en el contenido pero no en el arquetipo y esto hace notar que la actitud mental, o apertura hacia el mundo, sigue siendo la misma.

Por este motivo, mucho más que un "baño purificador", como quiere ver Freire se trata ante todo de una aculturación al revés. El ritual en sí me hace notar la absoluta supervivencia de un código cultural que no sólo contiene un pensamiento que se expresa en términos seminales, originados quizá en el mundo agrícola, sino que también extiende ese pensar a los utensilios que provienen de la cultura occidental

como lo es el camión. Se trata, en suma, de un sincretismo religioso y cultural, en todo caso efectuado a medias, ya que mantiene con toda firmeza el punto de vista del campesino. Como se ve, ambas experiencias, las de las clases como este trabajo de campo, señalan supervivencia de un ethos cultural. Y no sólo esto. Además sirve, para comprobar que el código cultural campesino no ofrece problemas para su desarrollo interno, como lo demuestra el caso de Eucaliptos, en cambio sí puede ocasionar serios prejuicios para la supervivencia de los campesinos, planear un desarrollo que permita "mutar el ethos".

En suma, no cabe duda que el desarrollo trabajaba sobre una contradicción que no logra resolver. El desarrollo, especialmente si apunta a recobrar a la persona, mucho más que al individuo, un puede planearse unilateralmente, desde el punto de vista del sujeto a desarrollar. En este caso el campesino.

Por eso, previo a la acción del desarrollo, es preciso investigar no la acción a desplegarse, sino ante toda la contradicción que esa acción genera en cuanto se toma en cuenta la índole propia de la cultura indígena. Porque es inútil que se plantee una acción sutil como la que propone Freire, o más inquisitorial como la de DESAL, porque uno y otro no hacen sino perpetuar la contradicción sin reconocerla, ya que obran mediante la supresión del sujeto a desarrollar. Por eso resulta muy poco científico Veckemanns cuando afirma (p. 118) "lograr la libertad del otro, solamente a través de sus valores científicos y tecnológicos", por ejemplo. Esto suena bien para nuestros ideales de clase media pero crece de sentido para un campesino. Una acción desarrollista no puede sino derivar en la generación de poblaciones marginadas, o en la retracción de comunidades indígenas que prefieren perpetuarse en su miseria antes que perder el sentido de su vida.

¿Cuáles han de ser, entonces, las bases para un desarrollo real? Muy difícil y demasiado prematuro sería enunciar un plan completo. Pero, de cualquier forma, creo que es imprescindible tomar en cuenta ya determinados puntos.

Ante todo el desarrollo en el altiplano no puede efectuarse sino sobre la base de que existen dos culturas, una campesina y otra ciudadana, y que es preciso tomar muy en cuenta el código cultural de aquélla.

Además, toda acción desarrollista debe planearse sobre la base de una seria crítica de la cultura occidental y marginada de la cual se parte. Porque, pensemos, ¿Puede una sociedad competitiva como la nuestra, minada por un sinfín de problemas, servir de modelo para integrantes

de la otra cultura? La sociedad brasileña por la cual lucha Freire, y de la que hace una amarga descripción en uno de sus trabajos, quizá demasiado pobremente inspirado en Fromm, ¿No es acaso, como la nuestra, una sociedad totalmente amorfa desde el punto de vista occidental? Ante las dos posibilidades que se esgrimen como sociedades ideales para el mundo moderno occidental, la cristiana por un lado, y la socialista por otro, ¿No será que un verdadero plan de desarrollo debería crear un nuevo modelo de sociedad que reabsorba las contradicciones en que se debate Sudamérica?

Pensemos sólo, primero, que aún no se han investigado aspectos de la vida campesina, a fin de averiguar en qué dimensión nos puede servir como ejemplo inspirador para esta deficiente vida ciudadana que vivimos en América y, segundo, ¿será nuestro destino parecernos realmente a Occidente?

Para lograr este último punto es muy importante creer un poco menos en el desarrollo, al fin de no tomarlo como un deporte mesiánico y creer, en cambio un poco más en el hombre que se escuda detrás del campesino. Pensemos sólo que la impermeabilidad demostrada siempre por el campesino en el altiplano es una simple manifestación de una hostilidad que la misma América ha demostrado a nuestros planes de gobierno o de partido. El problema del campesino no es, en el fondo, un problema propio de él, sino nuestro, el de la burguesía americana acomplejada, estéril y desubicada.

El método de concientización de Paulo Freire

Benjamín Son Turnil (Guatemala)*

El presente trabajo no se presenta para tratar a fondo las "tesis" de Paulo Freire, aunque nos sería satisfactorio explicar algunos términos enunciados al principio que pueden identificarse erróneamente con "tesis del método de concientización"[146]. Por ejemplo, hablamos antes de la forma de vida de subsistencia y del carácter eminentemente práctico del campesino indígena, y más tarde hablaremos de su conformismo, pero

* Benjamín Son Turnil, Trabajador Social Rural recibido en la Universidad de Occidente, Guatemala, presentó su tesis de graduación en 1973, de la cual forma parte este trabajo, denominándola "Aporte a la teoría y práctica del trabajo Social guatemalteco", luego fue publicado bajo el título "Escucha...trabajador social", en editorial ECRO, Bs. As. Junio de 1974. La parte referida a Paulo Freire figura entre las p.p. 73-82.

[146] FREIRE Paulo, *"La Educación como práctica de la libertad"* Tierra Nueva, Montevideo 1970.

no nos estamos refiriendo con estos términos a la "conciencia ingenua" tal cual se la entiende en "La Educación como práctica de la libertad". Más bien en nuestro trabajo se explica esto como una manifestación de la explotación que absorbe todos los órdenes de la vida. Tampoco contradecimos la intransitividad de la conciencia como su transitividad, pero hablamos de un "apasionamiento social" que es nuestra forma de entender el proceso social total. O sea que, hemos tratado de entender la forma en que Freire analiza la situación brasileña, pero ni utilizamos sus conceptos para explicar la nuestra y no es ningún problema afirmar que en determinada época de nuestras experiencias le atribuimos al "método de concientización" proyecciones que se desbordan lejos de sus propios límites. Finalmente lo consideramos una metodología educativa posiblemente útil si puede darse dentro de toda una movilización organizada, por cuanto puede llevar al hombre a situarse dentro de un concepto crítico de su mundo. Pero de ahí en adelante, este mismo hombre necesitará otros elementos metodológicos más completos. De lo contrario, el trabajo alcanzado, puede situarlo no en un plano teórico-teórico, sino incluso "teorético" o lo empujará a asumir actitudes que, por no estar controladas por una teoría afín al método, invalidarán lo más importante del trabajo, es decir la acción crítica.[147]

Entonces nos conformaremos con exponer las conclusiones de nuestra experiencia con el fin de situar un método usado en Trabajo Social principalmente en la América del Sur y que suele considerarse como un avance en la superación de los problemas criticados al principio, pero también trataremos de dejar claras sus limitaciones.

1. El proceso de concientización:

Alguien dijo una vez: para qué vamos a molestar al indígena si él es feliz en su monte, vive tranquilo, sabe como es su vida y no aspira a cambiarla por los afanes de la vida que podría tener en un medio más civilizado. Esto fue un absurdo y alguien respondió preguntando si se podía considerar feliz a un indígena, cuando tiene en sus brazos a un niño muerto por desnutrición o por falta de medicamentos. Pero las dos aseveraciones, al contradecirse, no encontraron la verdadera denominación de una situación real.

Es relativamente cierta una afirmación como la otra, pero las dos corresponden a una situación misma. Hay algo que hace que el cam-

[147] Así ocurrió en efecto en Chile (país donde Freire tuvo sus mayores posibilidades de trabajo) (N. de la R.).

pesino indígena tenga esa conciencia, algo que une los dos extremos depresados en las dos afirmaciones.

Toda la conciencia se deriva de una realidad concreta. Es decir, no se puede vivir inconsciente; se tiene que poseer una conciencia de algo, pero la conciencia es psicológicamente activa, y su actividad, su cambio, va en relación a las apreciaciones de la realidad que vive la persona. Pero no interviene sólo la realidad concreta con sus cambios y modificaciones a evolucionar la conciencia en determinada forma, sino también debe incluirse dentro de la misma realidad al medio trascendente y que, con su influencia, puede modificar la forma de apreciar la realidad concreta y, por lo tanto, puede determinar el cambio de modificación a la conciencia. Y al hablar del "medio trascendente" me estoy refiriendo a todo: limitaciones económicas, pensamiento económico, necesidad de transacción, limitaciones culturales, pensamiento cultural, concepto de educación, contenido de la educación; limitaciones infraestructurales, concepto de las necesidades de la infraestructura, utilización de ella; limitaciones de todo tipo, y recursos, o disponibilidad de recursos de todo tipo, el concepto de ellos y su utilidad, de su transformación, etc., etc.

En términos generales puede pensarse, incluso en "un proceso alienado de concientización" si así quiere llamarse, por ejemplo: de la visión particular de las características propias de la comunidad rural, se puede pasar a la visión complementaria de las características propias de la ciudad que será la puerta a la entrada de la visión global de todo un proceso continuo, evolutivo y sin límites, determinado por factores antes conocidos y ahora apenas vislumbrados en los que son se ha tenido ingerencia y que tampoco se tendrá participación después y que sólo dejará la posibilidad de la integración. Pero ante toda esta situación global de la que empezamos a ser concientes, es ineludible tomar una actitud personal, individual. La sola idea del cambio (o la ruta del cambio) del mundo que empezamos a conocer, inflige en nuestra propia psicología la idea correspondiente del cambio personal, lo que dicho en otros términos será la idea o proyecto de integración. A esto que se ha expresado así muy a grandes rasgos y esquemáticamente, se denomina al principio como "Apasionamiento Social". Es todo un proceso.

Ahora se sugiere un proceso contrario o distinto, pero que también es un proceso de "concientización" que implicará la sunción de una actitud personal y que infligirá cambios en la idea de cambio de la psicología del que va viviendo el proceso. La principal diferencia está en que, las verdaderas causas de la situación del mundo que se empieza a conocer se identifican, pues antes se desconocían, pero se concibe la idea de la participación en la idea en la transformación de esa situación. Entonces la "concientización" en este caso llevará a la persona no a la idea de integración (este término lo explica muy bien la antropología norteamericana), sino a la idea de la participación en la transformación. Digamos que éste es el máximo éxito del método de concientización visto en nuestra experiencia. El método aporta algunos recursos para conseguir esto y que no se pueden explicar aquí por no prolongar demasiado el tema.

La concientización desalienada es un proceso delimitado y claro por extraer su material de la propia realidad que vive la persona. La realidad mitificada se desmitificará y permitirá su ubicación en la estructura de dominación, su ubicación geográfica y su propia conceptuación ecológica, así como reconocerá su papel político y su participación en la evolución de sus relaciones con su mundo. Hasta aquí llega el proceso. Es decir, lleva a reconocer "científicamente" una realidad determinada.

2. Las condiciones creadas:

El proceso de concientización ha llevado a la persona hasta una situación personal en que tendrá que ver las cosas desde un punto de vista crítico. Ahora bien, en Guatemala lo que de ver así, desde un punto de vista crítico, es una realidad dada ésta tiene una infinidad de problemas particulares que cuando van siendo examinados así críticamente, van a parar a una sola causa (aunque sus manifestaciones concretas sean de diferente expresión), es decir de diferente concreticidad. Por ejemplo, si estamos alfabetizando con el método de concientización y empleamos como una de las tantas la palabra "terreno"; al preguntarnos y discutir en grupo sobre quiénes tienen terreno, quiénes no lo tienen, porqué es esto así, desde cuándo, para qué se utiliza el terreno, qué ventajas trae su uso, etc., tendremos que llegar a ubicarnos en la relación que guardan los terrenos grandes con los pequeños y trataremos de explicarnos esta relación y así llegar a identificar claramente una de las condiciones creadas, sus efectos en nuestra vida y causa.

También habrá oportunidad no sólo de encontrar condiciones creadas en la realidad material, sino también en la realidad social. Si hablamos de organizaciones, de formas de administración etc., nos encontramos con toda una realidad, o desorganizada completamente, u organizada para determinados fines que podremos analizar y comprender críticamente como adversos a los nuestros.

Ahora bien, una de estas condiciones creadas que se pudieron identificar en nuestra experiencia además de lo complejo de la situación, la inmensidad de recursos y disponibilidades que aseguran su propia permanencia, además de esto (o mejor dicho formando parte de todo esto), una de las condiciones creadas es la respuesta de la población a la explotación y dominación, que viene a ser el primer gran obstáculo que se opone a la idea de la participación en la transformación de esta realidad identificada, y su oposición brutal. La imposibilidad de participar es abrumadora por cuanto la gran mayoría de la población no ha seguido el mismo proceso, la gran mayoría no tiene la visión generalizada del contexto de dominación, o se tiene una visión generalizada, ésta se expresa no como sistema de explotación sino como desarrollo y anhela su integración. Y es aquí cuando el método ya no tiene ningún aporte pues su función ha terminado, y es sólo "concientización". Nos ha hecho "concientes" de una realidad demasiado compleja y de nuestra imposibilidad.

3. El proceso de frustración:

La desmitificación de la realidad lleva a la persona a colocarse en creencias contrarias a la concepción que antes tenía de la relación causa y efecto al desenvolverse su vivencia constante son infinidad de objetos y realidades concretas que, cuando no se les han visto causas inmediatas, éstas se han perdido en la inmensidad del campo de lo mítico. Pero la concientización ha terminado con esas falsas concepciones y ha mostrado la posibilidad de participar en forma determinante en la relación causa y efecto en el mundo material y social. Este ha sido un proceso creativo que ha logrado generar mucha actividad, el hecho mismo de asumir una actitud personal frente al mundo de relaciones y ésta en función de una posible participación transformadora es un proceso sumamente activo. La pasividad antes expresada en la sumisión, en la creencia de que debía ser dirigido, etc., pero al negarse esto, se asume una posición activa.

La concientización con todos sus recursos pedagógicos, va acumulando evolutivamente energías; como toda acción implica uso de energías, y si antes se ha autoafirmado en un plano pasivo, al seguir un proceso de autoafirmación en un plano activo, el mismo proceso irá acumulando las energías necesarias para la participación: es decir, la misma acumulación de energías es ya la ascensión al plano activo a nivel muy personal, pues todo nace de la conciencia que se va adquiriendo, no sólo en cuanto al momento actual, sino potencialmente para el futuro y en forma retroactiva en cuanto a que se podrá considerar también la anterior posición pasiva de no participación como contrapuesta a la criticidad actual, que aportará la necesaria posibilidad de acción, de participación, y esta participación sólo se podrá verificar en la transformación conciente del medio. Mientras la persona se va dando cuenta de su anterior "falta de participación", va previendo su próxima participación, la cual ha de ser para perseguir una situación mejor. Esto acumula energías, si no fuera así sería dudosa la concientización.

Entonces se asume una disponibilidad de acción que requiere la acumulación de energías necesarias; pero la misma concientización nos da la posibilidad de considerar críticamente en medio en que vivimos y, por lo tanto, nos permite la visión de su inmensidad, de su complejidad, y nos formamos la idea de la gran tarea que habremos de cumplir para modificar en nuestro provecho la situación tal cual la vemos, lo que sería en última instancia el objetivo final del Trabajo Social, o en términos marxistas, sería la completación del círculo del conocimiento dialéctico, "la acción transformadora". Lo que principalmente se muestra ante nuestros ojos es la realidad organizativa, pues habremos llegado a la comprensión del que medio general se transforma solamente con recursos que impliquen la participación de una colectividad, es decir, que se ha hecho necesario e imprescindible un pensamiento político como vía de solución de los problemas, y a la vez, la realidad conocida es un todo desorganizado para nuestros fines de participación, y complejamente organizado para los fines de la dominación de que somos objeto.

En nuestra experiencia, esta situación trajo como consecuencia lógica un proceso de frustración grave. Valga la aclaración de que, la experiencia solamente se realizó en una pequeña comunidad lo cual también tuvo alguna influencia. La posibilidad frustró el proceso, pero no aniquiló en ningún momento las energías acumuladas. Las condiciones creadas fueron determinantes para la frustración, pero las energías siempre tuvieron que buscarse una vía de escape, una salida para hallar su propia realización.

4. La salida psicológica:

En nuestra experiencia pudo observarse no sólo un tipo de salida. Pero en ellas no intervinieron ya procesos pedagógicos bajo control, (tipo método de concientización), sino condiciones propias de la personalidad del individuo o del medio circundante.

4-a) El desarrollismo:

Realmente no se pudo iniciar un proceso, o continuar con el proceso mismo en una etapa que proveyera los recursos políticos o de organización para la realización de la disponibilidad lograda en relación a la participación en la transformación del medio, vista como una "necesidad" inherente a la "toma de conciencia"; entonces se desembocó en una forma de "transformación" que no se buscaba pero que no se pudo evitar, pues se enfocó profundamente al medio particular de la comunidad. Se iniciaron centros de alfabetización, grupos de madres, de agricultores, cobró grande impulso un proyecto de infraestructura que se había iniciado para atraer a un mayor número de gente, etc., es decir, se perdió todo el trabajo.

Esta salida pudimos verla en la mayoría de la comunidad. Es decir que la mayoría, actuando en grupo, se sintió estimulada para seguir con el proyecto de infraestructura al que se había tratado de no darle mucha importancia, pero que pasaba a ocupar el lugar principal dentro de los objetivos del trabajo comunitario y dejaba de ser "la actividad gancho" simplemente; y misma importancia adquirieron las actividades de grupo enfocadas a la solución de problemas particulares de la comunidad.

4-b) La radicalización izquierdista:

Un reducido grupo de participantes se sintió impelido a radicalizar sus conceptos y practicarlos. Pero en vista de que la práctica resultaba poco menos que imposible para un pequeño grupo, pues solos no podían iniciar una "movilización revolucionaria", entonces se dedicaron a especular, a teorizar sobre lo que debía ser y lo que no era, sobre las contradicciones y afirmaciones de tal o cual movimiento, sus errores y defectos, etc., todo lo cual lo fue acostumbrando a temer mucho a la acción de los dos tipos que conocían; una por considerar que no era la que se debía efectuar, (en este caso las actividades desarrollistas) y otra porque no se encontraban condiciones favorables para participar en un movimiento formal, y por lo tanto se dedicaron más bien a teorizar sobre la "participación en la transformación". Es más, cuando se presentó una oportunidad de participar en un programa de trabajo distinto y que casi llenaba las expectativas de este pequeño grupo de inconformes, manifestaron un extraño temor; extraño pues nunca se había notado en sus análisis teóricos. O sea que, pudimos comprobar que "la concientización" siguiendo los pasos que hemos analizado, puede ayudar a una concepción sumamente teórica, un final sumamente teórico de la concientización

imposibilita la más mínima participación en la verdadera transformación del medio. Ocurre el caso entonces de personas que asumen acciones radicales y revolucionarias, pero muy teóricas y sumamente teóricas.

Este mismo final de la concientización puede darse aún no siguiendo el método de Paulo Freire, pero sí el mismo proceso. Por ejemplo, puede darse en elementos de la clase media, con posibilidades económicas y recursos de distinta clase, que a base de estudio adoptan actitudes que finalmente llegan a ser semejantes a la actitud de cualquiera de los ejemplos nuestros. Es decir, o se inclinan por actividades de mejoramiento parcial, o se radicalizan teóricamente en una "posición revolucionaria".

*Crónica de una discusión latinoamericana sobre la educación liberadora**

Varios

En relación con lo dicho, un participante volvió a insistir y precisar este aspecto del problema. *"Usted –dijo el objetante refiriéndose al orador- contestaba que fundamentalmente era un problema de que uno, al hacer una exposición, necesitaba analizar y entonces no podía aparecer todo al mismo tiempo. Yo creo que si hacemos un análisis de las categorías que usted utilizó en la exposición, podemos ver que no hay tanto un problema de que la exposición tiene que ser analítica, sino que es necesario revisar las mismas categorías con las cuales se da la exposición. Yo creo que la exposición presentó la problemática de la educación de la liberación, dentro del marco de la que podríamos decir relación interpersonal, y sobre esto elabora una serie de categorías que creo que son las que han fundamentado la exposición suya- categorías de persona, de diálogo, de apertura, de alteridad, detrás de cual está toda una filosofía. Es decir, yo creo que hay una serie de categorías que implican una determinada comprensión de la*

* Las discusiones presentadas aquí bajo el título de "Crónica de una discusión latinoamericana sobre la educación liberadora", tuvieron lugar durante el desarrollo de la V Jornada Académica de las Facultades de Filosofía y Teología, de la Universidad del Salvador, llevadas a cabo en San Miguel (pcia. De Bs. As.), los días 15 a 18 de Agosto de 1974 y cuyo tema fuera "Educación para la liberación integral en el proceso latinoamericano". Dentro de este tema general, la relación educación y política, concitó la mayor atención de los participantes, de allí que las referencias a la obra de Freire, fueran permanentes; los párrafos que figuran aquí, son los que consideramos más relevantes y fueron extractados de las actas publicadas en la revista "STROMATA". Año XXXI, Enero-Junio 1975, Nº ½. Bs. As., pp 71-72-74-124-126-127 y 128 respectivamente.

realidad .Entonces lo que habría que discutir es si esas categorías son las más aptas para esa comprensión de la realidad.

"Respecto a la problemática educativa, entiendo que esas categorías podrían reflejar lo que es la primera experiencia educativa que Freire enuncia en su libro ***La pedagogía como práctica de la libertad,*** *donde aparece toda la relación dialógica, la relación interpersonal, el diálogo, la palabra y todas esas categorías. Ahora bien, resulta que si nosotros nos pusiéramos a analizar la experiencia del mismo Freire y lo que él opina en este momento sobre la utilización de ese lenguaje, veríamos que en este momento él no sólo considera que está superado sino que considera que ese lenguaje es encubridor de la realidad. Yo lo escuché el año pasado en noviembre cuando estuve acá, en Buenos Aires, y precisamente él insistía mucho en ese proyecto. Si uno leyese por ejemplo los últimos escritos de Freire, el planteo del diálogo, de la relación interpersonal, etc., ya modificó sustancialmente su enfoque y pasa por un planteo mucho más de lo político, de lo organizativo, que él ha sacado de su misma experiencia. Entonces creo que este lenguaje, en concreto en América Latina tiene una historia, es decir, creo que estas categorías como análisis de la realidad educativa, hace cinco años, tendrían una connotación; pero en este momento veo que tienen otra connotación porque están inmersas dentro de toda una historia que no ha aparecido.*

"En concreto y viendo las categorías que se han usado: se usa la categoría de "historia", yo comprendo que hablar de historia desde la perspectiva de la filosofía resulta bastante difícil. Pero pienso que precisamente en el ejemplo que yo daba del proceso que realiza Freire, creo que ahí se ve que estamos hablando de historia de una manera histórica porque en ese lenguaje se ve cómo la historia ha ido evolucionando y se ha transformado en un nuevo lenguaje adaptado a una experiencia histórica. En cambio aquí creo que hemos hecho una referencia a la historia que es una referencia ahistórica. Se habló de "persona". Yo veo que se ha hablado de persona de la misma manera, de un modo general, cuando creo que la persona es un sujeto histórico. No voy a detenerme en esto porque creo que lo que dijo un participante ya más o menos lo marcó al tratar el problema del pueblo. No vamos a extendernos sobre el pueblo; aquí ya utilizaríamos una categoría que hace más referencia a la historia y no como esa categoría de persona que aparece como ahistórica. Se habla del "diálogo" como elemento clave de una relación interpersonal, etc., pero es un diálogo indefinido que no tiene marcos, no tiene referencia histórica concreta. Se habla de "conflicto"; cuando yo pienso que las contradicciones que aparecieron en su exposición más me parecen propias de un pseudo-conflicto, porque no aparecen las contradicciones que enmarcan los procesos históricos. Yo pienso que las contradicciones propia de la historia, las contradicciones que enmarcan los procesos históricos.

"En síntesis, lo que yo quiero plantear es que necesitamos tratar de profundizar en el lenguaje con el cual debemos trasmitir nuestras experiencias. Porque a veces un lenguaje, más que trasmitir una experiencia, puede resultar encubridor de la experiencia cuando ese lenguaje no asume precisamente lo que queremos que asuma que es ese proceso histórico".

El disertante[148] aludió, en primer lugar, a la posición actual de Paulo Freire. "*Es verdad,* dijo, *que Paulo Freire prepara tópicos nuevos. Sin embargo* **La pedagogía de los oprimidos** *respondería a su posición actual. En cuanto a* **La educación como práctica de la libertad,** *el mismo Freire confiesa que no se avergüenza de haberla escrito porque esto le permite ahora rehacer su itinerario y dar cuenta de cómo y por qué lo ha hecho".*

El prof. Healion[149] intervino luego para señalar: *"lo que está a raíz de la dificultad que se está planteando aquí, en esta reunión, es que no aparece escrito cuál es el proyecto político del cual arranca el expositor para hacer su propuesta. Yo diría esto: si se planteara con claridad mínimamente, cuál es el proyecto político concreto, en un espacio concreto de América Latina, del cual se parte, se podría hacer una propuesta educativa más precisa. Si yo no explico, como educador, cuál es mi proyecto político, no hay una independencia en el planteamiento intelectual que hago de cómo debe ser la educación liberadora. Esta es la dificultad.*

Si me permite le voy a contar mi experiencia con P. Freire, a quien he tratado de estudiar varios años y con quien dialogamos durante tres días en Buenos Aires: mi gran objeción contra P. Freire, que merece máximo respeto en su época mientras estaba en América Latina, es que ahora al plantear la realidad desde Europa, yo creo que se desfasa de la realidad de América Latina. Un grupo de compañeros le dijimos: 'Pablo, si vas a ha-

[148] DE LORA, Cecilio, S.M., Licenciado en Filosofía por la Universidad de Madrid y de Murcia; Licenciado en Teología por la Universidad de Friburgo (Suiza), Master en Sociología de la Educación en la Universidad de Columbia; y doctor en Ciencia Sociales por la Universidad Gregoriana (Roma). Durante las jornadas fue expositor del tema *"Nueva comprensión del proceso educativo a la luz de la Teología y la Filosofía de la Liberación".*

[149] HEALION, Juan M. Profesor en Filosofía por la Universidad Católica Argentina (UCA). Durante 1973 y 1974 se desempeño como Coordinador General de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), teniendo un relevante papel en la organización y lanzamiento de la CREAR (Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción).

blar de la educación en América Latina, volvete a vivir a América Latina, si no, no hables de la educación en América Latina. Habla de la educación en Europa si querés, pero no de Educación en América Latina'. Le tocó mucho porque llevábamos un diálogo muy a fondo, por eso es que llegamos a decírselo en una relación dialogal seria. Entonces resumo lo que quiero plantear aquí: no me gusta la forma en que estamos trabajando aquí porque no hay posibilidad de coparticipación educativa. ¿Es válido plantearse educación liberadora sin explicitar claramente cuál es la experiencia de la cual arrancamos para que desde esta experiencia digamos; "ésta es la práctica colectiva de nuestro pueblo y a partir de aquí nos interesamos en esta teoría, y a partir de en esta teoría planteamos la educación"? Pongo un ejemplo: para mí la educación no hace nada para la revolución. El que hace la revolución es el ente colectivo del pueblo. La educación es solamente una herramienta metodológica para explicitar la lucha política y la actitud que preside el sistema educativo, y es independiente del sistema educativo, como se puede observar en Argentina".

En relación con lo dicho abordó entonces el tercer tema que se había propuesto: el de la conducción. Lo recalcó como un punto básico y elemental, pues sin conducción cualquier organismo camina a su disolución. *"En este aspecto –dijo- se considera profundamente antifreireano: no en cuanto al criterio de participación, sino en cuanto se opone a una participación un poco amorfa, en el cual el animador aparece como aséptico, "angelical", puro, que nunca pone sus objetivos en función del grupo. Y además, en segundo lugar, porque considera que la participación debe purificar el sentido del término* ***'acercamiento crítico a la realidad'***.

Según el expositor este término suele encubrir dos posturas distintas: el acercamiento, a fin de ir revisándolo siempre a éste para mejorarlo constructivamente, o bien el criticismo a ultranza, que siempre está buscando qué está mal. En este último caso se busca siempre la causa del conflicto para seguir adelante. Sin embargo no basta con descubrir el conflicto: hay que solucionarlo; y para solucionarlo hay que ofrecer estructuras orgánicas, las cuales implican el principio de conducción. La conducción es un servicio; la conducción legal es aquélla que se basa en un consenso. De ese modo se convalida el principio de autoridad.

Además el objetante, Padre M. Petty[150] quiso también responder

[150] PETTY, M.A. S. J. (Buenos Aires) licenciado en Filosofía (1958), y en Teología (1965) por las Facultades Jesuíticas sitas en San Miguel, obtuvo el Master in Education de la Graduate School of Education (Boston, USA) y se doctoró en Filosofía en la Universidad de Chicago. Durante las Jornadas fue expositor del tema *"Dinámica Histórica del Cambio Educativo"*. Desde 1971 es Director del Centro de Investigaciones Educativas (CIE) Bs. As.

brevemente a las críticas hechas por Grosso[151] a Freire. *"Hay que reconocer que éste tiene una cierta ingenuidad al proponer la concientización. Pero no hay que olvidar que para Freire hay que conducir el proceso a fin de que la gente exprese su propia palabra. De modo que no niega la conducción, sino que afirma que hay que conducir el proceso pedagógico de tal modo que se haga aflorar la palabra del otro. De lo contrario, se da el peligro del adoctrinamiento. Por otro lado, es cierto que Freire ha ido evolucionando: en el mismo año 1974 éste dijo en la Universidad de Buenos Aires que 'el sistema educativo queda siempre definido por quienes detentan el poder en la sociedad, a través de los medios de producción y de coerción... Una educación liberadora no puede practicarse sistemáticamente antes que se dé un proceso de transformación radical'. Y agregó: 'mientras tanto, la única educación posible para la liberación...es: la organización política de las clases dominadas para la toma del poder que, al institucionalizarse posteriormente se convertirá en un proceso permanente de transformación".*

Para el P. Petty hay una nueva ingenuidad en esta nueva postura de Freire: es la ingenuidad de creer que por la toma de poder se va a lograr un proceso permanente de transformación. La historia ha mostrado que esa creencia es ingenua. Además se trata de una posición "ultra" porque habla de la *"única educación posible para la liberación"*. Indudablemente que la educación para la liberación va a poder expresarse plenamente una ves haya un proyecto político de liberación, sea éste cual fuera. Pero aun antes de llegar a la toma de poder hay mucho camino que andar, precisamente en lo educativo, pues en ese ámbito los tiempos de experimentación son distintos que los tiempos políticos: son más largos en educación y, por lo tanto, hay un camino más largo que hacer.

En cuanto al otro tema, el de Paulo Freire, el disertante no quería negar los aspectos positivos de Freire, sino que apuntaba principalmente al Freire actual y a los párrafos de la conferencia tenida en Buenos Aires a los que aludió el P. Petty. En ella se da un autopismo ideologista, primero, en cuanto se plantea utópicamente que la revolución que vamos a hacer nosotros va a ser la revolución. Por el contrario el disertante piensa se da una evolución hacia un perfeccionismo unitario hasta la consumación final: nuestro paso por la tierra es un aporte

[151] GROSSO, Carlos Alberto, Licenciado y Profesor en Letras por la Universidad Católica Argentina. Cuando tuvo a su cargo la exposición era Director Nacional de la DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto). Entre sus trabajos se cuenta *"Bases para una política de educación de adultos". (1973) y varios trabajos en distintas revistas literarias.*

medio en tiempo, para mejorar el hecho humano; pero seguramente nuestros hijos y nietos van a criticar nuestra actual propuesta de revolución. No existe la revolución, sino que existen revoluciones en la evolución de la humanidad. Y en segundo lugar, le critica a Freire que al no comprender el paso progresivo del crecimiento de la humanidad, pretende poner a la educación en la disyuntiva: o el sistema o la metralleta. Hay momentos en que distintas herramientas son necesarias: pero lo principal es la orgánica para conseguir objetivos.

Teniendo en cuenta lo dicho, el expositor criticó a Freire porque plantea a veces principios de ultrismo que impiden una concreción progresiva: por ese utopismo ultrista puede llegar a ser disolvente, como lo son también algunos que se dicen peronistas y critican de tal modo las conducciones sindicales, supuestamente por burócratas, que así sin darse cuenta propician la casi disolución de la estructura organizada.

Títulos publicados

1. La praxis educativa y la acción cultural de Paulo Freire.
   Carlos Alberto Torres

2. Dos mil una mujer que cambian Italia.
   Annarosa Buttarelli, Luisa Muraro, Liliana Rampello

3. Lectura crítica de Freire.
   Carlos Alberto Torres

4. Formar y formarse en la creación social.
   Anna Maria Piussi

5. Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida.
   Isabel Aparicio, Pascual Murcia i Pep Aparicio Guadas

6. Paulo Freire y el tiempo presente de la educación.
   Afonso Celso Scocuglia

7. Políticas de liberación. Sendas de Freire.
   Peter McLaren y Colin Lankshear