

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

acervo.paulofreire.org

PAULO FREIRE

**UNA PEDAGOGIA PARA
EL ADULTO**

S. SANCHEZ



EL
ESPAL



Para Moacir, la voz de muchos

FPF-PTPF-12-011

Máite
San José, 18/04/01

PAULO FREIRE
UNA PEDAGOGIA PARA
EL ADULTO

S. SANCHEZ



ESPACIO
EDITORIAL

Colección Didáctica

S. Sánchez

Paulo Freire

*una pedagogía
para el adulto*

Reservados todos los derechos.

Este libro no puede reproducirse, total o parcialmente, por ningún método gráfico, electrónico o mecánico, incluyendo los sistemas de fotocopias, registro magnetofónico o de alimentación de datos, sin expreso consentimiento del editor.

© Espacio Editorial - Buenos Aires
Prohibida la reproducción total o parcial en cualquier forma
Hecho el depósito que establece la ley N° 11.723
IMPRESO EN ARGENTINA

I.S.B.N.: 950-802-014-8

ESPACIO
EDITORIAL

"Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esta problemática. Que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el coraje de luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro. Que lo predisponga a constantes revisiones. A análisis críticos de sus "descubrimientos". A una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión. Que lo identifique con métodos y procesos científicos.

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, "oyendo, preguntando, investigando."

(P. FREIRE: *La educación como práctica de la libertad*.)

EL MARCO HISTORICO DE LA EXPERIENCIA

Más adelante nos detendremos en el análisis de la situación brasileña, de la que Freire hace punto de partida y justificación de su pedagogía. Nos interesa ahora una breve reflexión sobre el contexto político en que se desarrolla.

La crisis de la oligarquía terrateniente (1930), basada en la economía del café supone el final de un período de caciquismo y la llegada al poder de las clases medias industriales. La situación nos recuerda los antecedentes de la I República Española y la llamada de los liberales a la clase obrera, para que apoyara con sus votos un régimen de democracia formal. Sería curioso establecer un paralelismo entre la labor de los ateneos españoles de la época y su radicalización hacia los postulados obreros, con las experiencias populistas brasileñas.

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 en menor medida. Indudablemente el principio populista de "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.

A partir de la instauración de unas instituciones democráticas los intereses de la clase dirigente y los del pueblo se van manifestando como contrapuestos, sin que una alianza táctica, más o menos explícita y consciente, baste a mantener las contradicciones en estado latente. La toma de conciencia y la organización popular lanzan inevitablemente a

la consecución de objetivos propios. En este sentido los "golpistas" conservadores de 1964 superaban en clarividencia a los populistas.

Un serio interrogante marca así el esfuerzo de Freire por una alfabetización-concientización. Si bien interesaba al populismo el primero de los objetivos, pues según la legislación brasileña solamente pueden votar los no-analfabetos, 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 concienciador por su 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.

Los años anteriores al golpe de estado de 1964 se caracterizan por un intento de movilizar a las masas por todos los procedimientos posibles. Surgen en estos años fuertes movimientos en favor del voto, el sindicalismo (más de 1.300 sindicatos rurales en un año), los intentos de organización de las masas rurales a través del SUPRA (Superintendencia de la reforma agraria), y una fuerte preocupación estudiantil para la promoción cultural (Movimiento de Cultura Popular).

Fracasado el intento de Getulio Vargas de considerar electores a todos los inscriptos en la Previsión Social, únicamente restaba el camino de la alfabetización para los cerca de 20 millones de brasileños (sobre 35 millones de posibles votantes), que no figuraban inscriptos en el censo electoral.

Por esta razón la campaña de Freire va a tornar una muy concreta significación política. Del prólogo de Francisco C. Weffort a la edición brasileña de "Educación como Práctica de la Libertad", tomamos los datos siguientes: solamente en el Estado de Sergipe el plan venía a añadir 80.000 electores a los 90.000 existentes, y en el de Pernambuco el número de

votantes pasaría de 800.000 a 1.300.000.

De todos modos donde se planteaba el verdadero problema no era en el crecimiento espectacular de los votantes, sino en su capacidad crítica, incluidas las soluciones de sus patrocinadores liberales. Ciertamente que los Círculos de Cultura no tenían objetivos políticos, al menos en el sentido de una opción política determinada, pero esto no ocultaba el hecho de que dejaban sentada la base para una acción política de claro signo autogestor, lo que los convertía en una institución revolucionaria. Así lo comprendieron las derechas.

CONCEPCION DE FREIRE RESPECTO AL HOMBRE Y AL MUNDO

Toda acción educativa, nos dice Paulo Freire, debe ir precedida de una concepción del hombre, y partir de una situación concreta en que este hombre se encuentra. No cabe, por ello, pensar en una educación abstracta y desconectada de la realidad, por una parte, o que no sepa hacia qué objetivos se dirige, por otra.

EL MUNDO Y EL HOMBRE

Freire tiene una concepción dinámica del mundo y de la persona (como igualmente —luego lo veremos— la tiene de la sociedad). La realidad no constituye un todo terminado, hecho definitivamente, sino que, lo mismo el mundo material que el hombre, se encuentran en proceso, en una permanente tensión a "ser más".

El mundo no admite una consideración abstracta, en la que se prescindiera de los hombres. Sin éstos aquél no tendría sentido, ya que el mundo está constituido por un conjunto de relaciones, y

- sólo el hombre es capaz de captar esas relaciones, como ser inteligente,
- sólo el hombre puede establecer nuevas relaciones en el mundo y con él,
- sólo por la acción del hombre el mundo se transforma, se dinamiza y se crea. A través de esta acción humana —acción doble, pues supone comprensión y ac-

ción— es como el hombre se realiza a sí mismo como persona, y en relación con los demás hombres.

El hombre, nos dice Freire, no sólo es "un-ser-en-el-mundo"; es, sobre todo, "un-ser-con-el-mundo". No es un objeto, como la roca o el árbol, sino que tiene la posibilidad de situarse ante el mundo como sujeto: admirarse, comprenderlo, establecer relaciones conscientes, y mediante su trabajo y su acción creadora, transformarlo.

"La educación como práctica de la libertad, escribe Freire, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres" (Pedagogía del oprimido, Ed. Tierra Nueva, 2ª ed., Montevideo, 1971, pp. 92-93).

Mundo y conciencia no son, pues, dos realidades separadas, sino dos polos de una misma realidad, que se implican mutuamente. Freire nos cuenta la respuesta significativa de un campesino que asistía a los "círculos de cultura", de su experiencia educativa en Chile: "Ahora descubre que no hay mundo sin hombre". Y cuando el educador le dijo: "Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo, y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas. ¿no sería todo esto mundo? —No, respondió enfático, faltaría alguien que dijese: esto es mundo" (Id. ib. p. 93).

El hombre es un ser que "emerge" del mundo. Se va despegando de la forma de ser, o mejor, de estar de las cosas y de los animales, en busca de la realización de su misión ontológica, que no es otra que dejar de ser un "objeto" para convertirse en "sujeto" consciente y activo. Y esta transformación tiene que hacerla en todas las dimensiones de su persona, en sus relaciones con el mundo, con los demás hom-

bres, con la sociedad, con las estructuras...

Con la aparición del hombre sobre la tierra se marca la división entre dos grandes zonas o sectores de la realidad: el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura, el mundo es lo que se encuentra dado, de lo que está ahí, por una parte, y por otra, todo lo que el hombre hace, en cualquier sentido. Sin entrar ahora a precisar más lo que Freire entiende por cultura, decimos que para él la cultura arranca siempre del mundo, y torna a él para transformarlo.

En esa ardua tarea del hombre por irse despegando del mundo de los meros objetos, Freire distingue tres etapas:

- El hombre "inmerso", cuando aún no se ha desprendido del mundo de los objetos. Está en el mundo como una pieza más, pero no es consciente de su situación ni de su tarea de enfrentarse al mundo y transformarlo.
- El hombre "emerso", se enfrenta a la naturaleza como algo distinto y enfrentado, al que hay que conocer y dominar. Va descubriendo las relaciones que lo unen con todo lo circundante, y actúa sobre ellas.
- El hombre "inserto": ya se siente sujeto activo y responsable de cuanto tiene lugar a su alrededor. Ocupa un puesto entre los demás hombres, en las estructuras por ellos creadas, en la sociedad y en la Historia.

A estos tres estadios de situación corresponden igualmente tres formas de conocer la realidad y tres fases en la evolución de su conciencia. Según sea la situación, el conocimiento y la conciencia, así será también la forma de actuar del hombre. A una situación de "inmersión" corresponde una forma de conocer mítica, una conciencia "intransitiva" y una actuación mágica. Y lo mismo en las restantes etapas.

Aun en la situación de máxima "inmersión" del hombre, existe una diferencia radical entre éste y el animal. El animal, más que "inmerso", se encuentra cerrado en el mundo.

Su actividad no es distinta de su ser, ni es capaz de marcar-se unos objetivos con su actuar, sino que le vienen impuestos por sus necesidades. Por eso no puede ser ni consciente, ni libre. El hombre por el contrario, se capta a sí mismo como distinto y enfrentado con el mundo, al que conoce, aunque sea de una manera mítica, deformada o incompleta, y su acción surge de una decisión libre.

Por otra parte, sólo el hombre entre los seres de la naturaleza, es capaz de captar el ayer como distinto del hoy, y a sí mismo perdurando más allá de esos distintos momentos. Su duración, al hacerse consciente, se convierte en tiempo, y por eso el hombre es un ser histórico.

La historicidad es una cualidad constitutiva del ser humano. En su facultad de saberse hoy distinto de ayer, radica su posibilidad de perfeccionamiento, de evolución y de progreso. Y esto es válido en dos sentidos:

- A nivel individual: cada hombre se construye —en la medida que puede o le dejan— su propia historia, va realizando su vida, en la medida en que cada hoy se arriesga a buscar caminos nuevos, distintos de la realización mecánica de lo vivido ayer.
- A nivel colectivo: la Humanidad también va superando etapas de desarrollo y de progreso, en todas las dimensiones. Las sociedades y los grupos humanos también se arriesgan a tantear caminos vírgenes, que superan los logros anteriores. Cada época de la historia se caracteriza por unas necesidades, unas llamadas que exigen un compromiso. En la medida en que el hombre se encuentre "inserto" activamente en la historia, estará cumpliendo su misión ontológica de convertirse en sujeto, dejando de ser un puro objeto.

Las etapas de avance que al hombre, individual y colectivamente, se le ofrecen, son indefinidas. Siempre cabe un progreso mayor, una nueva aventura en esa marcha ascen-

dente "a ser más". Por eso, estancarse en una etapa negándose a avanzar, supone negar la misma esencia del hombre, cuya meta siempre se encuentra más allá.

TRES ETAPAS EN LA EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA

A las distintas formas de situación del hombre en el mundo corresponden distintas formas de conocer y de actuar. Freire estudia detenidamente estas etapas de la evolución de la conciencia humana. •

a) Conciencia intransitiva

A la *situación de "inmersión"* corresponde lo que Freire llama "*conciencia intransitiva*". La forma de conocer de esta etapa es imperfecta e incompleta. Se le escapan muchos fenómenos de la realidad, y la interconexión profunda entre ellos. Su mundo es reducido. *Carece de una actitud crítica*. Por esto busca explicaciones fantásticas y míticas, en las que juega un papel importante el sentimiento y el elemento religioso.

En este estado de conciencia se da una casi total centralización de los intereses del hombre en las formas negativas de vida, en las necesidades más apremiantes: comer, vestirse, etc. Carece de la dimensión histórica, y así el campo de sus preocupaciones es muy limitado. No tiene una visión de la totalidad de la realidad. Como se le escapan las razones profundas de las cosas, recurre a una comprensión mítica, de donde surge una acción también mítica y mágica.

Este tipo de conciencia es propia de sociedades "cerradas". Pero incluso en estas sociedades la conciencia intransitiva no se da en estado químicamente puro, sino que se encuentran personas y grupos humanos en los que prevalece este modo de captar la realidad y de actuar sobre ella. En la

medida en que el campo de captación y de respuestas a los desafíos del mundo van aumentando, y surge la capacidad de diálogo con los demás hombres, la persona pasa a la etapa transitiva de la conciencia.

Pero este paso no siempre ocurre sin tensiones. Los individuos se sienten seguros y lo mismo les ocurre a los grupos, de modo que reaccionan cuando temen que con el cambio ya no sabrán a qué atenerse. Freire dice a este respecto:

"Aun cuando suele ser vencida, una comunidad cuyo pensar preponderantemente mágico es invadido por ciertos elementos culturales, revela su resistencia a la transformación que operan estos elementos" (*¿Extensión o comunicación?* ICIRA, Santiago de Chile, 1969, p. 26)

b) Conciencia transitiva

El hombre comienza a hacerse sensible a otros problemas que los puramente vitales. Se torna permeable a los cambios, a nuevas perspectivas y nuevas actitudes. Se hace más profundo su compromiso con la existencia —propia y comunitaria— y va logrando una visión dinámica del mundo. Descubre la dimensión histórica: la historia como la sucesión de las distintas respuestas del hombre y de la Humanidad a los desafíos del mundo. Descubre, asimismo, el diálogo como forma de intercomunicación humana.

Dentro de la conciencia transitiva se distinguen dos momentos:

1º **Conciencia transitiva ingenua:** que se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la tendencia a situar los tiempos mejores siempre en el pasado. No valora al hombre llano, y se encuentra inclinado al gregarismo que conduce a la masificación. Valora la autoridad en todas sus manifestaciones, y aún perdura mucho de

la inclinación a los mitos, propia de la etapa anterior, si bien pueden cambiar de sentido: patria, orden, líderes, estrellas, ases del deporte...

La capacidad de argumentación es muy endeble. En sus apreciaciones y actitudes encontramos mucha carga emotiva, lo que hace que, más que diálogo, entre las personas se establezca la discusión como forma de comunicación. Esto puede conducir a actitudes fanatizadas o intransigentes —de cualquier signo—. Son las posturas que Freire llama "sectarias", muy distintas de las "radicales", que ya son propias de la conciencia transitiva crítica.

2º **Conciencia transitiva crítica:** sólo es posible en el seno de una comunidad "abierta". Cuando el hombre pasa a la conciencia crítica sustituye las explicaciones míticas por las causas verdaderas de las cosas y de los acontecimientos. La visión nostálgica del pasado cede paso a una atención al presente, y a una proyección de futuro. Los hombres están abiertos a la novedad y en disposición para una revisión constante. Pero no por eso rechaza sin más lo del pasado, sino que lo critica e incorpora.

El análisis de los problemas no se encuentra ya condicionado de antemano por los prejuicios. Se exige la participación en cuanto se relaciona con la propia persona, no eludiendo o transfiriendo a otros las propias responsabilidades.

La autoridad se desmitifica y se cuestiona, como se cuestiona igualmente el que las cosas "siempre hayan sido así". La forma de relación entre las personas y grupos humanos es cada vez más el diálogo, abandonándose la "sectarización" propia de la etapa anterior. Surgen ahora nuevos valores como la crítica, la participación, la democracia, la libertad. Cada uno exige el derecho a expresarse, y no se esperan las soluciones venidas desde fuera, si no se da la participación de los interesados.

Freire considera que la única forma válida de ayudar al hombre a que "emerja" de su situación no-humana, de realizar plenamente su vocación ontológica de pasar de "obje-

to" a "sujeto", para así participar de manera consciente y responsable en la construcción del mundo y de la historia, consiste en hacerlo pasar de la conciencia intransitiva a otra transitiva ingenua, y de ésta, a la conciencia crítica.

Nos parece del mayor interés hacer notar que —según Paulo Freire— para que se dé el paso de la conciencia intransitiva a la transitiva ingenua es condición suficiente que se modifiquen los esquemas económicos y vitales de las personas (paso de la forma de vida rural a otra de tipo urbano, emigración, aumento del nivel de vida, de las comunicaciones...). El cambio de la conciencia se da de una forma prácticamente automática. La educación puede contribuir a acelerar este paso, pero sin ella el paso también se daría, se dan las otras condiciones.

El paso a una conciencia crítica, por el contrario, no se produce de forma espontánea por el hecho de que cambien las condiciones materiales o vitales. Sólo a través de un proceso educativo-crítico puede lograrse esta transformación.

Este proceso educativo debe desarrollarse de una forma activa, participada, a través del diálogo, y no de una forma autoritaria, estando muy atenta para evitar el peligro de la masificación que siempre acecha en el paso a una sociedad industrializada.

Sin esta educación crítica y de diálogo, en la libertad y en la participación, el resultado a que se llega irremisiblemente es el de la "acomodación" masificadora en todas las tareas sociales, económicas y políticas, con lo cual la persona continúa siendo objeto, y no sujeto.

Esta situación de acomodación, que es lo contrario de lo que Freire entiende por "persona inserta", es aún más negativa que la situación que llevan consigo los anteriores estadios de conciencia (intransitiva y transitiva ingenua). El hombre ahora se siente a gusto, tiene la firme impresión de ser libre y activo, aunque en realidad está siendo manejado y haciendo suyos los criterios de una autoridad invisible y anónima. Es dominado y dirigido, piensan y deciden por él,

pero se siente a gusto en esta situación.

Es claro que esta afirmación cuestiona gravemente a cualquier educador, no sólo acerca de los métodos utilizados, sino también sobre los contenidos y sobre la finalidad que con la educación se persigue. Aunque luego se vuelva sobre este tema, podemos ya dejar sentado que, para Freire, el único objetivo válido de cualquier tarea educativa reside en la creación de personas y grupos humanos en los que sean posibles y reales todos los caracteres de la conciencia crítica, tal como ha sido descrita anteriormente.

Todo este proceso de cambio de mentalidades o de conciencia no ocurre de una manera abstracta, sino en contacto con el mundo, en una situación local determinada y en un momento concreto de la historia. El hombre se encuentra circunscripto en unas coordenadas espacio-temporales que lo limitan. Por eso Freire afirma que no existen sino "hombres concretos, en un lugar concreto y en un momento concreto". Este arraigo en un "aquí" y en un "ahora" excluyen todo tipo de educación abstracta que olvide a qué personas va dirigida. La educación sólo será válida en la medida en que arranque de esas condiciones materiales, vitales, del contexto social y ambiental en que la persona se mueve.

Sobre esta realidad concreta el hombre reflexiona. Este es el primer paso para llegar después a un compromiso transformador de la realidad. Pero a la vez, a través de la reflexión y del trabajo es como el hombre se realiza y se construye a sí mismo. Va descubriendo a su alrededor esferas existenciales diferentes, las relaciones entre ellas y consigo mismo, así como la misión propia dentro de todo ese conjunto. Sólo el hombre es capaz de conocer las relaciones y de establecer otras nuevas (con el mundo inanimado, los seres vivos, los demás hombres, las estructuras, Dios...). A través de estas relaciones es como pasa a ser sujeto.

La cultura no es otra cosa que la reflexión y la acción del hombre que trata de dar respuesta a las interpelaciones o llamadas que la realidad le presenta. En esta realidad se in-

cluye lo mismo la realidad material que los hombres y las instituciones humanas y la realidad histórica. Por eso, el hombre siempre es sujeto activo de la cultura, es creador del mundo al comprenderlo y dinamizarlo. Cultura para Paulo Freire es todo cuanto el hombre ejecuta, frente a lo que le viene dado por la naturaleza. Pero supone también la adquisición sistemática de la experiencia humana anterior, pero realizada siempre de una manera crítica y activa.

En la medida en que el hombre realiza todo lo anterior, está construyendo la historia. A través de su reflexión y de su acción en todas las esferas, el hombre va llenando las distintas épocas que constituyen la sucesión histórica. Cada época tiene unas aspiraciones y unos "temas" que la constituyen. En la medida que el hombre capta estos "temas" y trata de dar una respuesta, está siendo sujeto, y no dejándose llevar por la historia.

EL HOMBRE EN SOCIEDAD

El hombre no puede concebirse si no es en relación con los otros, si no es dentro de la sociedad, como tampoco prescindiendo de la sociedad podemos hablar de educación. Como antes decíamos que el hombre es un ser *en* y *con* el mundo, ahora añadimos que sólo en sociedad es posible una realización plenamente humana.

Para toda su labor educativa Paulo Freire trata de partir de un análisis de la sociedad concreta brasileña contemporánea. No podemos planificar una educación abstracta, que no tenga en cuenta los condicionamientos ambientales y sociales de la persona.

La sociedad brasileña actual, nos dice Freire, queda suficientemente caracterizada por estas tres notas:

a) Es una sociedad en proceso de transformación. Una época comienza a entrar en crisis cuando los valores y "temas" propios de esta época pierden su valor, y otros nuevos temas intentan abrirse paso. Esto supone que la sociedad entra en proceso de transformación. Este proceso consiste en que Brasil intenta salir de un tipo de sociedad "cerrada" a otro de sociedad "abierta".

Podemos hablar de sociedad "cerrada" cuando, aunque se halle en un proceso de desarrollo, sus centros de decisión se encuentran fuera de sus fronteras, tanto en el campo de lo económico, como en lo cultural, lo político, etcétera. Encontramos una economía dirigida por el mercado exterior, cuyos principales ingresos proceden de la exportación de materias primas. Sociedad dirigida en lo político por una minoría desgajada del pueblo. Sociedad en la que está totalmen-

te ausente el diálogo, y la movilidad ascendente resulta muy difícil. La vida urbana es precaria, y se caracteriza igualmente por el retraso industrial, llegando, a veces, a un alto índice de analfabetismo. Este es el caso concreto del Brasil.

El Brasil está asistiendo a la agonía y resquebrajamiento de un tipo de sociedad que hundía sus raíces en su pasado colonial, y que llega hasta nuestros días.

Los primeros síntomas de esta crisis comenzaron con el principio de la revolución industrial. El pueblo comienza a "emerger", y ya no se contenta con asistir pasivamente al acontecer social e histórico. No se conforma con ser mero espectador y exige la participación activa. Quiere que se le tenga en cuenta y se le escuche.

Valores tradicionalmente aceptados, como la libertad, la democracia, la participación del pueblo, la propiedad, la educación, etc., adquieren ahora un sentido nuevo e intentan abrirse paso a una realización práctica y real, y no quedarse en una pura declaración teórica de derechos.

Todo esto exige actitudes abiertas, de diálogo y de flexibilidad para las que las élites —ni el pueblo— están preparados. De ahí que resulte aún mucho más urgente una tarea educativa, no sólo mayor en extensión, sino también cualitativamente diferente. Del mismo modo que antes decíamos que, para Paulo Freire, el cambio de las condiciones económicas y sociales provoca en la persona por sí mismo un paso de la conciencia intransitiva a la conciencia transitiva ingenua, pero no lleva consigo necesariamente un paso a la conciencia crítica, tampoco un nivel de desarrollo económico mayor hace pasar necesariamente de una sociedad cerrada a otra abierta. Es preciso un proceso educativo profundo que permita salvar el escollo de caer en la masificación despersonalizadora e inhumana.

Como quiera que los viejos valores, estructuras, actitudes... tienden a pervivir, el paso a la sociedad abierta no se hará sin tensiones y enfrentamientos. Los nuevos "temas" y valores serán reprimidos por la minoría partidaria de la per-

vivencia del "antiguo régimen". Su situación e intereses así lo exigen.

Por otra parte, los nuevos valores tampoco aparecen contruidos y modelados de una forma clara y precisa. Aceptar el riesgo de lo nuevo siempre supone un esfuerzo, ante el cual surge la tentación de recluirse nuevamente en las actitudes anteriores.

b) Falta de conciencia crítica. La segunda característica de la sociedad brasileña en proceso de cambio es esta falta de conciencia crítica, con todos los caracteres anteriormente descritos.

Sólo una pequeña minoría se sitúa con esta actitud crítica ante los acontecimientos que la rodean. El resto posee una conciencia ingenua —cuando no es puramente intransitiva— que les hace asistir desde su "cultura del silencio" a los cambios operados a su alrededor. Y esto es particularmente cierto en los ambientes rurales.

Este hecho impide, no sólo una actitud de participación por parte del pueblo, sino incluso dificulta el desarrollo económico, así como la forma de las estructuras a todos los niveles.

La educación tiene obligación de afrontar esta situación de la conciencia del pueblo, adoptando en sus contenidos y en sus métodos una orientación de crítica y de participación y diálogo.

c) Falta de experiencia democrática. La tercera característica que Freire descubre en la sociedad brasileña en transición, es la falta de experiencia del pueblo en la participación y gestión democrática. El pasado feudal y colonial, que se prolonga hasta nuestros días, han reducido al pueblo a la cultura del "silencio": el dominio de tierras y esclavos por parte de los señores, y más tarde las actitudes paternalistas, han olvidado —o mejor, impedido al pueblo— "decir su palabra".

Este hecho repercute igualmente en que, en el momento del paso, las tensiones se agudicen al máximo, dividiéndose el escenario social en dos bandos radicalmente enfrentados. No se quiere decir con esto que las divisiones se creen ahora, sino sólo que se hace más patente algo que ya existía, pero de lo que en el pueblo antes no había conciencia. Para Freire esta radicalización, así como la opción que necesariamente lleva consigo, es buena a condición de que se haga desde actitudes críticas y dialogantes. Pero esto no quiere decir que las víctimas de la situación se resignen pasivamente, y acepten las agresiones y la deshumanización, que está afectando igualmente a opresores y oprimidos. El mal, dice Freire, consiste en que, no estando capacitados para una captación crítica de la situación, y arrastrados por la fuerza de las contradicciones, los brasileños —élites y pueblo— caen en el “sectarismo” y no en la “radicalización”.

En esta situación, cualquier intento concienciador es considerado como subversivo por las minorías dominantes y conservadoras, porque de alguna manera amenaza “el orden”, siendo así que en la sociedad cerrada, basada en la explotación y el dominio, tampoco podíamos propiamente hablar de orden, ya que se basaba en la explotación de muchos por parte de unos pocos.

EL DIALOGO COMO FORMA DE RELACION HUMANA Y SOCIAL

Ya vimos que para Freire el diálogo constituye una de las notas propias de la conciencia crítica. Constantemente hace referencia al diálogo como medio de realización y transformación del hombre y del mundo.

El diálogo esencialmente es palabra, que incluye a la vez reflexión y acción si no quiere caer en la deformación del verbalismo, o en su contraria, el activismo. La deformación consiste en sacrificar alguna de las dos facetas:

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, página 104).

Cada persona y cada grupo tiene derecho y deber de decir su propia palabra. Nadie puede decirla por otro privándolo así de la posibilidad de decirla él mismo. El objetivo último del diálogo consiste en el dominio del mundo, no en el dominio de unos hombres por parte de otros.

Para que sea auténtico, el diálogo debe cumplir unas condiciones. Tiene que estar basado en el amor, la humildad, la fe y la confianza en los hombres y en la esperanza. Todas estas notas lo hacen incompatible con una situación de opresión. Y por otra parte, el diálogo supone un conocimiento verdadero, una pesad crítica que comprende a la realidad como algo dinámico y a los hombres como seres iguales.

Sin esta actitud dialogante es imposible toda tarea educativa, tanto en métodos como en programas. Y esto no sólo como un objetivo que hay que lograr a largo plazo, sino en la realización misma, aun en la misma programación y planificación. Todo el “método” —si es que puede hablarse así— de Freire arranca de este convencimiento profundo: el diálogo supone como primera condición el escuchar.

Este es, sin duda, uno de los “temas” de nuestra época, que se nos puede presentar bajo el ropaje de otras palabras sinónimas, como es el tema de la “humanización”. Esta, dice Freire,

“asume hoy un carácter de preocupación ineludible. Constatar esta *preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica*” (P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, págs. 37-38).

En otros lugares, cuando Freire trata de escudriñar los “temas” que caracterizan a nuestra época, dice que el fun-

damental es el tema de la liberación, que supone su contrario, el tema de la liberación, como objetivo que está por alcanzar. Esta humanización o liberación constituye la vocación del hombre, y su contrario está afectando simultáneamente a los explotadores y a los explotados. En la lucha por salir de esa situación los oprimidos pueden caer en la tentación de convertirse en nuevos explotadores. La tarea de los oprimidos consiste en liberarse a sí mismos y liberar a sus opresores" (*Pedagogía del oprimido*, pág. 39)

Pero ocurre que en una sociedad dividida y enfrentada no es posible el diálogo. De ahí que todo educador deba plantearse cuál es la función de la educación en ese ámbito concreto y para esos hombres concretos. Freire responde que sólo cabe una pedagogía "que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación" (*Pedagogía del oprimido*, págs. 40-41).

Esto resulta muy difícil de llevar a la práctica, ya que los oprimidos son muchas veces opresores potenciales, son seres "duales que alojan al opresor", dice Freire de manera expresiva. La opresión les ha marcado de tal modo que su deseo de humanización se identifica con el deseo de convertirse en opresores. Esta es la única vía que encuentran para su liberación. Esto significa que la opresión no sólo anida en el corazón de los opresores, o que está modelando las estructuras, sino que llega incluso a dominar las conciencias de los oprimidos, configurándolas de acuerdo con el modelo opresor.

La tarea, pues, del educador que quiera plantearse una pedagogía liberadora y no opresora, consistirá en hacer que el pueblo descubra esa contradicción existente en la sociedad y en la propia conciencia, y quiera ponerse en marcha para superarla.

Pero esta labor no se puede hacer de una manera paternalista, desde arriba, sino desde una actitud dialogante, una pedagogía de la participación, en la que el hombre comien-

ce ya a ser sujeto (cfr. *Pedagogía del oprimido*, págs. 52-53).

Freire sabe a qué tipo de sociedad desea llegar: aquella en la que el hombre, cada hombre, pueda ser realmente sujeto, pueda establecer relaciones fraternales con los demás hombres mediante el diálogo, y participar activamente en las estructuras para todo cuanto le afecte.

Pero su punto de arranque tiene que ser la sociedad existente, dividida y enfrentada, la sociedad brasileña de minorías privilegiadas y opresoras sobre un pueblo marginado y oprimido, desprovisto de todos los bienes sociales, con un fuerte índice de analfabetismo... De ahí que la tarea de la Pedagogía humanista tiene que ser el descubrimiento de esa situación, la reflexión sobre ella, para terminar en un compromiso eficaz para su liberación.

En este proceso de cambio es preciso hacer realidad en la medida que sea posible todos los valores que afirmamos acerca del hombre y de la sociedad. De no hacerlo, el término del proceso sería una nueva situación de dominación y de opresión, aun cuando fuera de otro signo.

"Estamos convencidos, dice Freire, de que el diálogo con las masas populares es una exigencia radical de toda revolución auténtica" (P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, pág. 165).

No cabe esperar de una pedagogía basada en el autoritarismo, la opresión o la deformación de la realidad, que las personas y la sociedad que éstos constituyan gocen de los caracteres de la participación, el diálogo y la igualdad, que son los caracteres que exige una auténtica humanización y una verdadera liberación.

UNAS REFLEXIONES METODOLOGICAS

Si alguna afirmación puede hacerse acerca de los intentos de una pedagogía liberadora, es que no hay propiamente sistemas o métodos sino personas, militantes, pedagogos. Es cierto que muchos intentos fracasaron por falta de preparación, pero no lo es menos que la persona que lucha por su liberación encuentra el camino de liberación de los demás. No nos extraña la insistencia de Freire (Cap. III de *Pedagogía del Oprimido*) en señalar el talante, el modo de ser, las cualidades del que se plantea su educación con el pueblo. Estaría equivocado quien, manteniendo modos de ser y pensar del dominador, pretendiera implantar una metodología de la pedagogía liberadora. Esta no hace sino reforzar un modo de ser, pero no lo substituye en absoluto.

Entre las cualidades exigibles para poder entablar diálogo con el pueblo está la *humildad*, que consiste sencillamente en el reconocimiento de un hecho: que de nada valen los conocimientos teóricos en la resolución de cualquier problema humano. *Fe en el hombre*: convencimiento de que todo hombre es persona y que reacciona como tal, si es respetado y encuentra en el otro un ser dialogante. *Confianza en el pueblo*, en sus valores, en su protagonismo. *Esperanza* en la superación de cualquier situación histórica, por firmemente establecida que esté. *Pensar verdadero y crítico*: como posibilidad de enfrentamiento personal con el mundo, con los otros, con la sociedad, y en el caso de esa opción, con Dios. *Amor*, como realidad que nos posibilita todo lo anterior, por cuanto rechaza toda actitud de sometimiento (masoquismo) o de dominación (sadismo).

Si es exigible esta actitud al educador, también podemos

poner determinadas condiciones a cualquier método educativo. Una aparece como fundamental: que no niegue al hombre como sujeto, que se realiza en el diálogo. Queda rechazada así la "concepción bancaria de la educación" que trata de enriquecer al otro a base de unos "depósitos" en cuya creación y aceptación no tiene parte.

Esta educación queda definida en los siguientes rasgos¹:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- b) El educador es quien disciplina; el educando el disciplinado.
- c) El educador es quien habla; el educando el que escucha.
- d) El educador prescribe; el educando sigue la prescripción.
- e) El educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito".
- f) El educador es siempre quien sabe; el educando el que no sabe.
- g) El educador es el sujeto del proceso; el educando su objeto."

La actitud verdaderamente humanista nos lleva a una visión muy diferente²:

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

Lo que significa:

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

¹ FREIRE P.: *Sobre la acción cultural*. ICIRA, Santiago de Chile, 1971, pág. 24).

Una consecuencia inmediata de estos principios supone la imposibilidad de imponer cualquier tipo de temática, llámense programas oficiales, ciclos de conferencias, temas juveniles, etc. La aceptación de una educación en diálogo implica que *ésta comienza desde la misma elaboración del programa*. Implica la aceptación de que los interlocutores están mediatizados igualmente por el mundo y la sociedad. Lo contrario sería una invasión cultural, con el mismo realismo con que se ocupa una ciudad o las trincheras enemigas.

Una segunda consecuencia: *el contenido del programa, los temas, se encuentra en la misma realidad que nos mediatiza*. En cualquier sociedad y en cada momento histórico un conjunto de temas están desafiando al hombre concreto. La diferencia entre el hombre y el animal estriba en el carácter histórico de aquel, en su encuadramiento dentro de unas determinadas coordenadas espacio-temporales, no como límite a sus posibilidades (*situación límite*), sino como posibilidad de abrir otras nuevas dimensiones, personales o sociales, por los caminos de lo inédito, pero que ya se va vislumbrando como posible (*inédito viable*).

En esta tensión entre ser y ser más se sitúan los temas de época, el *universo temático*, la temática significativa de un área cultural o geográfica en una época histórica determinada.

Si esto es así objetivamente, puede suceder, y sucede con frecuencia, que no se tenga conciencia, sino que, en el mejor de los casos, se sienta, la situación límite, como una losa, como un límite que es peligroso sobrepasar, o que, normalmente, no se siente necesidad alguna de intentarlo. Entonces nos encontraríamos con que el tema de esa comunidad sería el no tener ninguno, el tema del silencio y la inacción.

Lo normal en una época como la nuestra, época de transición, será el percibir la situación límite, como superable.

² Ibidem, pág. 26.

de alguna manera, por medio de actos que la fuercen (actos límite).

Justamente en este esfuerzo de superación, de emersión, debe situarse cualquier intento de pedagogía liberadora. Y esto no se consigue sin una *visión de la totalidad*, del conjunto de los temas en interacción, implicándose, contraponiéndose, contradiciéndose dialécticamente. Y esto es precisamente lo más difícil de conseguir. Aquí se empeña el éxito de todo intento liberador.

Pero, paradójicamente la nota característica del hombre aun inmerso en su visión fragmentaria de la realidad. Su comprensión alcanza únicamente aspectos más o menos concretos, pero que no llegan a ser lo suficientemente significativos como para servir de clave para una interpretación lúcida de los fenómenos sociales e históricos.

Un camino que debe ser desechado en un primer momento es pretender transmitir unos esquemas abstractos que compensen esta carencia. Carecerían de una significación vital y en todo caso serían inoperantes. Este es un grave riesgo del intelectual al dirigirse al pueblo. Todos conocemos la típica reacción de admiración mítica hacia los "bien hablados", por parte de las personas que carecen de una conciencia crítica, como también su absoluta incomprensión de tan esotéricos lenguajes. El riesgo no disminuye aun cuando dichos esquemas procedan de ideologías surgidas en el seno del mismo pueblo.

La solución de esta cuestión, verdaderamente decisiva, cree encontrarla Freire en la *codificación*. Más adelante, al hablar del método, comprenderemos mejor su significación; no obstante adelantemos algunos elementos. La "codificación" pretende ser una síntesis dialéctica de los elementos que puedan ser descubiertos en las situaciones existenciales descubiertas en una zona concreta, por un lado, y de la consideración global de los mismos en una totalidad, por otro. Normalmente suele utilizarse la filmina, el grabado, un pequeño texto oral o escrito, que presenta una situación co-

nocida. Se pretende lograr un distanciamiento entre la situación objetiva y el sujeto, que facilite la actitud crítica.

La "codificación" es un desafío para el participante del "Círculo de Cultura", que debe reconocer en ella los elementos que constituyen su situación y al mismo tiempo retotalizarlos en una visión propia de conjunto. Se produce así una tensión entre la abstracción y la concreción, un proceso que se denomina "*descodificación*".

Esta actitud, ya crítica, de análisis y síntesis, que han adoptado frente a una representación de su realidad, se ejerce de una manera natural sobre la misma realidad vivida, en el trabajo, la calle, el espectáculo o la prensa.

En esta descodificación se manifestarán según su percepción de la realidad, bien como cerrada, limitada, o bien como posibilitadora de nuevas realidades, pero, en todo caso, se está produciendo un enfrentamiento consciente. En todo caso aparecerán una serie de *temas generadores* de diálogo, temas que no son teóricos, sino problemas vividos, cuyo camino de solución se abre cuando empiezan a ser percibidos como tales por los propios interesados. Ellos son la base del círculo de cultura.

Podría suceder que la percepción de los temas, distara mucho de los problemas reales (como sucede frecuentemente en zonas rurales muy cerradas), pero nada invalida que tomemos como punto de partida los temas tal y como son captados por los participantes. En todo caso también el animador del círculo tiene, como interlocutor, su posibilidad de ampliar el temario (temas bisagra) con las condiciones que se apuntan más atrás. Pero en realidad la única garantía aceptable de que no se impondrá una temática personal estará en la presencia activa, militante, de animador en un movimiento popular de un área más amplia.

EL METODO

Es hora ya de preguntarnos en concreto cuáles han de ser los pasos tanto en la investigación de los temas como en el desarrollo del programa elaborado a partir de ellos. Freire se hace esta pregunta en términos muy precisos: "¿Qué haremos, por ejemplo, si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campestre, que revela, incluso, un alto porcentaje de analfabetismo? El plan incluiría la alfabetización y la posalfabetización" (*Pedagogía del oprimido*, pág. 137). Hemos hecho la cita anterior para liberarnos de toda fácil imitación y adaptación de su método a la realidad española. Es muy posible que el punto de partida, aún en zonas rurales, con alto grado de analfabetismo, no sea el hombre virgen del Brasil, que emerge por fin a la Historia. Con todo la descripción detallada de los pasos dados ayudará a tener un punto de partida para cualquier otro ensayo.

Queremos también evitar que el método sea reducido a un buen modo de alfabetizar (como suele suceder en la mayoría de las publicaciones que conocemos), aun cuando se hable de concienciación. La exposición que Freire hace de su método en la *Pedagogía del oprimido* se refiere no sólo a la era alfabetizadora sino a cualquier otra fase de la emergencia cultural del pueblo.

No puede ser de otro modo si tenemos en cuenta los dos fundamentos del método:

- a) La investigación, la búsqueda de la temática del pueblo en esa época concreta y en ese ámbito determinado, como punto de partida.

- b) *La devolución de esa misma temática como problema*, lo que permite el ejercicio de la crítica, la reflexión, la vuelta sobre la propia situación.

Una sensación muy común, por lo que hemos comentado con otros educadores, es el sentirse alarmados por la complejidad del proceso investigador. No debe olvidarse que la experiencia de Freire ha contado con una serie de posibilidades, tanto en Chile como en Brasil; y, por otro lado, que la aplicación de la investigación en todos sus términos no se refiere a un sólo círculo de cultura, sino a un área más extensa.

A primera vista, ciertamente, las excesivas precauciones que Freire toma para garantizar la pureza de los temas, aparecen como complicadas y barrocas, y quizá lo sean, pero esto deberá ser comprobado para otras áreas culturales e históricas, pues es evidente su éxito para los países latinoamericanos donde se ha puesto en práctica. Por otro lado, Freire mismo prevee esta dificultad proponiendo una manera más directa: el diálogo directo en el círculo de cultura.

I. LAS ETAPAS DE LA INVESTIGACION DE LOS TEMAS

A) El conocimiento indirecto, a través de los estudios de que se pueda disponer sobre el área en que se va a llevar a cabo el círculo de cultura. Aunque Freire no lo señala, podemos afirmar, por la práctica, que resúmenes adaptados de estos estudios interesan posteriormente a los asistentes. Naturalmente que esto sólo es posible en una segunda etapa de reflexión más global sobre la propia realidad.

B) La primera aproximación

El peligro más común en aquellos que desean ofrecer sus

conocimientos al pueblo, aun con la mejor voluntad, es comportarse con respecto a él como algo venido de fuera, como una superestructura impuesta, a lo que ayuda con frecuencia el mismo ambiente, sobre todo en zona rural. En esta fase aún estamos lejos de convocar masivamente. Necesitamos que algunas personas, en número suficiente para asegurarnos su representatividad, estén dispuestos a prestarnos su ayuda, como garantía de que nuestras apreciaciones no son personales y subjetivas. Freire los denomina "auxiliares de la investigación".

Como en ningún momento tratamos de hacer un estudio *sobre el pueblo*, sino con él, debemos explicar los motivos de nuestra presencia y pedirles su compromiso en la tarea.

Una vez constituido el grupo investigador, comienzan una serie de convivencias, en los distintos momentos de la vida normal (trabajo, diversión, familia, etc...), cuya finalidad, aparte de la fundamental, que sería la aceptación por parte del pueblo, consistiría en ir recogiendo aquellos aspectos que más nos llamaran la atención, las mismas palabras, los matices lingüísticos y todo aquello que nos ayude a desvelar la problemática más comunmente sentida. Nada tiene poca importancia. Daremos así con una serie de comportamientos, de reacciones, de temas tabú, de actividades estereotipadas, que nos darán muchas claves de interpretación de unos problemas normalmente soterrados, pero no por ello menos decisivos.

La actitud del investigador ha de ser en todo momento comprensiva, en el sentido de percibir críticamente esa realidad que tiene ante sus ojos, como una "codificación viva", como un problema que precisa ser desarmado en sus partes, para ser comprendido y superado. Ningún aspecto de la realidad debe escapar a esta primera comprensión (trabajo, reuniones, papel de la autoridad y de los miembros, participación, expresiones utilizadas, actitud de los jóvenes y de las mujeres, actividades deportivas, relaciones familiares, culto religioso, cofradías, marginación religiosa, actividades

culturales de cualquier tipo, programas de TV, periódicos, revistas, etcétera).

Cada uno de estos aspectos, que más nos hayan impresionado, serán objeto de un pequeño apunte que se pondrá en común con los demás observadores, tanto del pueblo (auxiliares), como del equipo, primero de una manera más informal y posteriormente de una reunión con ese objeto, en la que estarán presentes, como garantía, los representantes del pueblo. El objetivo de este seminario sería una retotalización de la realidad percibida por todos, pero centrando la mirada en las contradicciones fundamentales, y en las secundarias, en que se encuentran los individuos envueltos.

Detenerse en este descubrimiento de los problemas de una zona y constituirlos automáticamente en temas del programa del círculo de cultura, puede explicar el fracaso y la frustración de no pocos animadores culturales. Se olvida un hecho fundamental: no necesariamente coinciden el problema y la conciencia del problema. Pero con esto entraríamos en una nueva etapa de la investigación.

C) Elaboración de codificaciones para la investigación

No olvidemos que una de las claves del método es situar al participante del círculo de cultura frente a su misma situación, codificándola, problematizándola. Esto debe estar presente en el mismo proceso de la investigación.

El tema de estas codificaciones (gráficas u orales) será alguna de las contradicciones descubiertas en la fase anterior. Estas codificaciones deben atenerse a unas normas muy determinadas si queremos evitar que se conviertan en una proyección de filminas o en una audición.

Se señalan tres condiciones:

- Deberán representar *situaciones conocidas* por las personas cuya temática investigamos. Se conseguirá

así que proyecten sus experiencias sobre esa situación que reconocen.

- Que el tema tratado no esté *ni demasiado explícito ni demasiado enigmático*. En el primer caso, se convertiría en un "slogan" publicitario, en el segundo, en un acertijo.
- Freire insiste en que el tema propuesto haga *referencia a otros temas* (inclusividad), al menos en potencia, de forma que cualquier tema nos refiera a la totalidad. En este sentido considera interesante la experiencia de Gabriel Bodé, consistente en presentar una codificación "esencial" e ir proyectando simultáneamente otras "auxiliares", con lo que se facilita la comprensión de la totalidad.

D) La descodificación en el círculo de investigación temática

En esta etapa se vuelve de nuevo a la zona para presentar estas codificaciones a un número amplio de personas, a las que se unirán, tanto los investigadores como sus auxiliares populares, acompañados de un psicólogo y un sociólogo que estudiarán las aportaciones, reacciones o silencios, desde el ángulo de su especialidad.

En esta etapa deberá manejarse el magnetófono para estudiar más concretamente la reunión con posterioridad. Objetivo de este círculo es apreciar si la temática, descubierta en la segunda fase y codificada en la tercera, atrae la atención popular, y de ser así, añadir nuevos elementos y matices que no se percibieron la primera vez. Jugará aquí un papel importante el animador, que irá desafiando cada vez más a los participantes, problematizándoles sus propias respuestas. Habrá que prestar la máxima atención a sus juicios de valor, pues únicamente desde ahí será posible una labor concienciadora.

II. LA ORGANIZACION DEL CIRCULO DE CULTURA

A) La estructuración del programa

Una vez recogido todo el material (cintas, apuntes, apreciaciones de los técnicos...) pasamos a una nueva etapa. Se trata ahora de recoger los temas, explícita o implícitamente apuntados en los círculos y ordenarlos según las distintas materias, según las distintas ciencias. Habrá de evitar, lógicamente, caer en el sistema de "asignaturas". Es imprescindible mantener el tema en toda su riqueza, globalizando los aspectos diferentes en una unidad superior. Se trata, en concreto, de redactar una serie de pequeños y sencillos relatos por parte de los especialistas, señalando cada uno los aspectos que afectan a su campo. Esto es lo que Freire denomina "reducción del tema". Estos apuntes servirán de guía al promotor de los círculos de cultura.

Con gran probabilidad el programa que resulte por este método será fraccionario y con una acusada desconexión entre los temas. Cabe entonces al equipo interdisciplinar añadir una serie de temas de ajuste, que articulen el programa ("temas bisagra"). Este derecho puede ejercerlo como interlocutor que es en el diálogo que es la educación. El ejemplo lo da Freire al iniciar sus círculos de cultura con el tema "Concepto antropológico de cultura" (que sintetizamos en el apéndice).

A continuación se procede a preparar el material necesario para el desarrollo de las reuniones en el círculo de cultura (fotografías, diapositivas, carteles, textos de lecturas, conferencias, etc.).

B) El círculo de cultura propiamente dicho

Contamos ahora con la garantía de un programa que toca los centros de interés de los asistentes, y con el material adecuado. Estamos en disposición de iniciar, propiamente,

el círculo de cultura. El principio que debe seguirse es muy general, pero no por ello menos práctico: deberá utilizarse todo aquello que ayude a la exposición (al alcance de los asistentes) y a la problematización del tema.

Freire señala algunos:

- Presentación del programa y explicación del proceso seguido para llegar a él; justificación de los "temas bisagra".
- Entrevistas a especialistas en el tema, bien directa o por medio de magnetófono, no muy amplia (15 a 20 minutos). No deberá eludirse, sino más bien al contrario, las diferentes opiniones sobre el tema en cuestión. Podría acompañarse de una información sobre el especialista, su actividad, sus escritos. Un primer debate puede centrarse en la función del intelectual de cara al pueblo. Esta entrevista funcionaría como una codificación auditiva, que sería discutida y posteriormente se transmitirían los puntos más polémicos al especialista, que a su vez podría contestar. El proceso podría continuar mientras se viera conveniente.
- Dramatizaciones que no contengan respuesta, sino una exposición del problema. Sobre ellas se establecería un diálogo posterior.
- Como excelentes codificaciones pueden funcionar la lectura de artículos, editoriales, capítulos de libros, noticias periodísticas, etc., procurando que representen tendencias diferentes para que se suscite el diálogo.

En esta línea los recursos son muy variados; todo dependerá de la imaginación del educador-educando y de los educandos-educadores.

III. EL METODO PARA LA ALFABETIZACION

El método expuesto, precisamente por uno de sus su-

puestos básicos (tomar como punto de partida la situación del pueblo) se ha utilizado para la alfabetización. Esto nos obliga, rápidamente, a aludir a los matices que añade el problema de la alfabetización de adultos. Damos por supuesto que todo el proceso anterior es válido, sobre todo en lo referente a la investigación de la temática. Unicamente añadiríamos que en la etapa preparatoria se debe cuidar especialmente la selección no sólo de los temas, sino de las "palabras generadoras", así como su ordenación según los tres criterios siguientes:

- riqueza silábica,
- dificultad fonética,
- contenido significativo.

Transcribimos, de unos folios multicopiados por MI-JARC, los pasos a dar para la puesta en práctica:

"Para comenzar el proceso de alfabetización-concienciación se elige una palabra generadora, por ejemplo, la palabra FAVELA (que podemos traducir por chabola).

Los aspectos principales retenidos en la discusión son las necesidades fundamentales de habitación, alimentación, vestido, salud, educación... que sugieren espontáneamente el tema del chabolismo:

1. En un primer momento se proyecta la reproducción fotográfica de una chabola o de un aspecto de la misma. Con la ayuda del animador se inicia una discusión a lo largo de la cual se analiza esta situación existencial en todos sus aspectos (habitación, alimentación...)
2. Una vez terminado este análisis —y sólo en este momento— el animador hace aparecer la palabra FAVELA: la hace aparecer para que la vean y la memoricen.
3. A continuación se descompone la palabra en sus sílabas: FA-VE-LA.
4. Tras esta descomposición se muestra al grupo la fami-

lia fonética correspondiente a la primera sílaba (fa-fe-fi-fo-fu), luego la familia correspondiente a la segunda (va-ve-vi-vo-vu) y finalmente, de la tercera (la-le-li-lo-lu).

Cuando aparece la primera familia, el grupo separa la sílaba fa de la palabra generadora FAVELA. Al mismo tiempo que la reconoce la compara con las otras sílabas de la familia y descubre que, si bien todas comienzan por la misma forma, la terminación es diferente.

5. Un momento importante comienza con la proyección simultánea de las tres familias:

fa-fe-fi-fo-fu,
va-ve-vi-vo-vu,
la-le-li-lo-lu.

Esta "ficha de descubrimiento" es susceptible de una lectura vertical y de una lectura horizontal. El grupo va a comenzar a construir palabras haciendo todas las combinaciones posibles:

fila-vela-fivela(rizo-levada(recolección), etc.

Fuertemente motivados por su necesidad de aprender, y por este método que hace de ellos creadores en el acto mismo de aprender a leer, los participantes una vez terminados los ejercicios orales pasan el resto de la noche intentando escribir.

Los días siguientes se van utilizando otras palabras generadoras progresivamente más difíciles para continuar la alfabetización. Siempre se eligen, conviene insistir en ello, en función no sólo de su riqueza o dificultad fonéticas, sino también por la posibilidad que tienen de suscitar una discusión en torno a la situación existencial que evocan.

EL METODO DE FREIRE, ¿ES VALIDO EN OTRAS AREAS CULTURALES?

La preocupación por el tema de la educación ha ido creciendo en España en los últimos años hasta convertirse en noticia diaria. Y no sólo en razón de las reformas emprendidas, sino por un fenómeno más profundo del que son manifestación esas mismas reformas. Si la década de los sesenta se ha caracterizado por una decisión de desarrollo económico, en los años setenta se está planteando la participación en bienes como la cultura, el diálogo, el asociacionismo, etc.

Esta temática nacional necesita contar con algo más que los tópicos y decimonónicos "bueyes que trabajen"; estas tareas requieren ciudadanos conscientes. No podemos ignorar, por otro lado, que toda reforma educativa tiende a unos objetivos, determinados a nivel político. Es deseable en cualquier comunidad que pretende evitar tensiones, que estos objetivos puedan ser decididos y conscientemente perseguidos por todos sus miembros; su imposición únicamente permite dos opciones: el rechazo o el sometimiento alienante.

Pero ¿en qué medida podemos parangonar la sociedad brasileña (punto de partida de la metodología de Freire), sociedad que se debate entre el desarrollo y la dependencia, la participación popular y la dictadura, con la España de los años setenta, encuadrada ya en los países desarrollados, y cuestionada por el Mercado Común?

Evidentemente el punto de partida es diferente. Freire señala como fenómeno más peculiar de esta época para el Brasil la "mersión" del pueblo a la vida pública en todos los aspectos, reclamando el protagonismo que ya en otros países se venía exigiendo desde antiguo. El pueblo brasileño por

sus condicionamientos históricos ha permanecido al margen, tanto durante la colonización portuguesa, como posteriormente. Hoy día con los fracasos de los intentos populistas se encuentra de nuevo reducido a su papel de espectador.

La realidad española es muy diferente. Los últimos ciento cincuenta años han supuesto una progresiva toma de conciencia y de participación, si bien con múltiples avances y retrocesos. Lo cierto es que en la conciencia del hombre español pasa una historia que condiciona fuertemente cualquier intento de participación. La conclusión inmediata es que cualquier método que se dirija al adulto ha de contar con este dato.

Por otro lado, el punto de partida desde la perspectiva de la instrucción (conocimientos instrumentales) es así mismo distinto. Aunque son de todos conocidas las deficiencias en cuanto a escolarización y el aún elevado número de analfabetos o pseudoalfabetizados (especialmente en algunas provincias) puede afirmarse que los intereses de los asistentes a un centro cultural se sitúan ya a otro nivel que el de la alfabetización. Normalmente el adulto que decide dedicar unas horas a completar su instrucción lo hace para la obtención de un título (certificado escolar, graduado escolar, iniciación al bachiller, etc.).

De ahí surgen una serie de condicionamientos que dificultan una programación que verdaderamente responda a sus intereses. El adulto normalmente se presenta a las clases nocturnas por simple mimetismo, por las exigencias que le plantea una sociedad en la que el "título" o los "estudios" confieren prestigio social. No es infrecuente que el tratamiento de cualquier tema de interés cívico sea tomado como manipulación, como invasión de la escuela por temas ajenos a ella. Y ciertamente este es un mal muy extendido entre los medios estudiantiles y universitarios: considerar que la sencilla adaptación de la temática universitaria ha de atraer al pueblo. De todos modos ahí quedan en la historia los inten-

tos de las "extensiones universitarias" para poder comprender el fracaso de esta vía.

¿Puede, entonces, deducirse de estos datos la inviabilidad y la no necesidad de la tarea concienciadora? La respuesta negativa sería poco menos que un suicidio cuando la queja más generalizada, entre los que desean una más activa participación, es la despolitización, el desinterés por la cosa pública, que están inutilizando los intentos, más o menos convincentes, de ir adaptando la sociedad al cambio que estamos experimentando y al que ninguna sociedad moderna puede escapar.

Evidentemente que esta tarea de concienciación sobre los problemas, los temas y los quehaceres de una comunidad en una época determinada, excluye toda manipulación, venga de donde viniere. Del mismo modo exige que la participación progresiva, que lógicamente se sigue, no se vea obstaculizada ni detenida por intereses particulares o de grupo. En este sentido el estudio y aplicación de metodologías como la que nos ocupa siempre resultará interesante.

Quizá Freire haya sido conocido más por su método alfabetizador que por su metodología para la investigación de la temática, de ahí que frecuentemente se considere como poco aplicable a otras situaciones socioculturales diferentes. Se dan, sin embargo, en su pensamiento unas constantes que, creemos, lo hacen válido, en principio, para otras latitudes.

La aplicación de las técnicas audiovisuales no es ciertamente un descubrimiento, pero las precauciones tomadas para no convertirlas en propaganda, el hecho de no intentar utilizarlas, como test proyectivos, para un estudio sobre el pueblo, han de ser tenidas muy en cuenta precisamente en este instrumento que tan manipulado aparece hoy. Probablemente la simplicidad y sencillez de los Círculos de Cultura no cuadren con sociedades de mayor complicación cultural, pero lo que es indudable es que la manipulación es mucho más refinada y absorbente.

Esta asepsia que el animador del círculo de cultura ha de imponerse no debe convertirse en una falsa neutralidad. Se supone una opción decidida por el tipo de hombre que se describió al hablar de los supuestos ideológicos de Freire. Pero si puede ser sintetizada en una frase diríamos que se le supone una fe absoluta en los valores, la vida, la historia del pueblo y en su protagonismo.

Por último se nos ocurre, en el terreno de la hipótesis, la posibilidad de aplicar este método, adaptándolo, a la escuela de niños. No es ajena a la pedagogía la idea de partir de los centros de interés del niño, más aún, es su supuesto básico. ¿Sería necesario un método tan complejo como el propuesto para los adultos? ¿Podría ser modificado teniendo en cuenta la mayor capacidad de comunicación de los niños? ¿Cuál sería la temática descubierta? ¿En qué medida la metodología de Freire complementaría otros métodos ya en uso? Son preguntas que no podemos responder, pero que dejamos ahí por si alguien decide responderlas.

APENDICES

APENDICE I

AL COORDINADOR DE UN CIRCULO DE CULTURA

PAULO FREIRE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Publicado por:

Departamento de Promoción Social. Subdirección de Reforma Agraria y Asentamiento Rural, Zona Agraria III. En colaboración con: Programa de Servicio Social, Universidad Católica del Perú, Trujillo.

APENDICE II

SUGERENCIAS PARA LA APLICACION DEL METODO EN TERRENO

PAULO FREIRE

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

1. SUGERENCIAS PRÁCTICAS

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

b) Para iniciar un Circulo de Cultura el Coordinador, una vez motivado el grupo, fijada la fecha y explicado en forma muy breve lo que se intenta hacer (no se debe *definir* el Circulo de Cultura, ya veremos el por qué de esto), puede comen-

zar su trabajo. Después de descodificados tres o cuatro cuadros con los campesinos, el Coordinador detiene la descodificación y pregunta "¿qué es lo que estamos haciendo aquí?". Y de esta discusión debe nacer la "definición" del Círculo de Cultura (una reunión en la que, propiamente hablando, no hay alumnos ni profesor, en la que *todos juntos* buscan aprender algo nuevo, develar el sentido del mundo y el de sus propias vidas, su lugar en la historia, la sociedad, etc.).

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

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

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

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

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

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

En este caso el Coordinador debe proceder del siguiente modo, cuando lo juzgue necesario detiene la discusión, hace una síntesis lo más clara posible (si puede, utilizando un pizarrón o pizarra), delimitando los puntos principales de la discusión. Y al hacer esto está centrando la discusión sobre un número limitado de temas. Enseguida propone al grupo una reflexión sobre las ideas que ellos mismos lanzaron a la discusión. Una vez obtenida claridad sobre estos puntos precisos, realiza la síntesis final obtenida y puede ya seguir adelante (no debe olvidar que al hacer todo esto su acción debe transparentar su profundo respeto por las personas que propusieron sus ideas).

f) ¿Cómo puede proceder el Coordinador ante personas que se niegan a hablar? En general el Coordinador debe subrayar fuertemente el hecho (por lo demás, absolutamente verdadero) de que en una discusión, todos tenemos algo que aportar, en razón de que todos tenemos una experiencia vital, vívida o existencial de la que siempre resulta un conocimiento (cualquiera que sea su forma o categoría, su validez, etc. Puesto que esto es así el Coordinador debe indicar que *todos* debemos participar en la discusión para no negar a los demás nuestra propia riqueza de experiencia. Después de esto puede plantear la pregunta en general y luego dirigirse directamente a la persona que no participa, debe hacerlo con el máximo de delicadeza, porque tal vez la razón que inhibe a esa persona y le impide su participación en los debates sea su timidez; una interpelación demasiado dura o directa podría tener un efecto contrario al que se persigue. Otra posible causa de su no participación podría ser su falta de interés; sería entonces labor del Coordinador observar cuidadosamente a la o las personas que no participan hasta averi-

guar cuáles son los temas que le o les interesa más. Este mismo objetivo se puede lograr conversando privadamente con estas personas antes o después de la realización de una sesión del Círculo de Cultura. Una vez conocidos estos intereses será más sencillo lograr la participación activa de estas personas en las discusiones del grupo.

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

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

i) Es muy conveniente que, para evitar la "especialización" del Círculo de Cultura, cada cierto tiempo el Coordinador lleve al Círculo un trozo de un artículo de diario, revista, libro, etc., que él conozca bien y que tenga directa relación con el tema que se ha tratado en alguna de las discusiones, lo lea ante el grupo y lo meta a discusión. De este modo no sólo puede comprobar los progresos de su grupo, sino mostrarles que nadie puede leer nada en forma puramen-

te pasiva, que no hay que creer lo que se lee *porque* está escrito en tal o cual diario, revista o libro. En resumen: que el leer es una faena crítica y creadora, un diálogo entre el autor y el lector. Por último, con esto se evita el peligro que los campesinos se "pongan en postura crítica" sólo cuando se reúnen en el Círculo de Cultura y olviden que la reflexividad crítica es una actitud que deben asumir en cada momento de su vida diaria.

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

k) Si se le dirigen al Coordinador preguntas como si él fuese una autoridad, lo que es muy probable por los patrones culturales del campesino, el Coordinador debe retomar la pregunta y devolverla al grupo, buscando que la responda el grupo mismo. Una vez producido esto él puede decir: "Yo habría respondido lo mismo", subrayando siempre que él forma parte, al igual que todos los demás, y en el mismo pie, de un grupo que busca la verdad, que en este grupo todos tienen los mismos títulos para buscarla, porque todos "saben" en virtud de su experiencia vital o existencia. El Coordinador no debe perder nunca de vista que su actitud a este respecto debe ser extremadamente cuidadosa y autocrítica. Por aparecer él como un funcionario de gobierno, de otra clase social que los campesinos, etc., la tendencia natural de ellos será considerarlo como una "autoridad", como alguien que "sabe" y cuya opinión, por lo tanto, es definitiva. Su actitud, pues, debe hacer que esta tendencia del campesino ceda paulatinamente para finalmente desaparecer, falta de "materia" sobre la que ejercerse.

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

2. SUGERENCIAS DE ORDEN GENERAL

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

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

b) El Coordinador debe tener siempre presente que su labor es *meramente* provocar y orientar o coordinar la discusión del grupo, discusión que debe nacer *de ellos*; el papel de Coordinador no es, pues, conducir o guiar de cualquier modo al grupo, sino simplemente favorecer su expresión libre y espontánea (lo cual no quiere decir que, al final del debate, no pueda resumir lo más sistemáticamente posible los

hallazgos efectuados en la discusión). Ahora bien, el Coordinador si bien no es "propietario" del grupo, tampoco está fuera de él; esto significa que él también tiene derecho a expresarse libremente, a manifestar su opinión. Pero esto sólo puede hacerlo cumpliendo con dos condiciones fundamentales:

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

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

c) El Coordinador no debe presentar la materia que se descodificará (los "cuadros") como si fuesen una especie de juego de adivinación (como lo sería en el siguiente ejemplo: Coordinador "esto que vemos ahí es un ár..."; Campesinos:

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

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

tornemos a la primera interpretación del ejemplo dado: si a la respuesta reformulada como pregunta: "muy bien, pero ¿en qué se distinguen el uno del otro?", los campesinos responden: "en que uno (el hombre) es inteligente y el otro no", la discusión se amplía y profundiza considerablemente (siguiendo otra línea de pensamiento que en la segunda interpretación por ejemplo); a partir de esto se pueden discutir los siguientes temas:

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

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

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

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

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

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

f) Uno de los requisitos fundamentales de un buen Coordinador es la humildad¹: si surge durante la discusión un tema que el Coordinador conoce poco o en el cual no se siente seguro, el Coordinador debe reconocer y asumir este no-saber y pedir a los participantes del Círculo que busquen aclarar junto con él el problema. Incluso debe sugerirles que continúen la reflexión sobre el tema fuera del Círculo de Cultura, en sus hogares y afirmar que él hará lo mismo. En la reunión inmediatamente siguiente el Coordinador pondrá de nuevo en discusión el tema ya enriquecido y madurado en y por la reflexión de todos. (Este punto fue tocado en la primera Circular Informativa que se envió, por lo que se ruega una atenta relectura de dicha Circular.)

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

Publicado por: Departamento de Promoción Social, Subdirección de Reforma Agraria y Asentamiento Rural, Zona Agraria III. En colaboración con: Programa de Servicio Social, Universidad Católica del Perú, Trujillo.

APENDICE III

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

PAULO FREIRE

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

Por ello es por lo que sólo existe comunicación en el "diálogo (que) implica la libertad ajena de expresar"¹.

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

¹ Nicol, Eduardo. *Metafísica de la expresión*. Fondo de Cultura Económica, 1957, pág. 25.

los educandos es uno de sus fundamentales objetivos.

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

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

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

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

Analizando los cambios del lenguaje en sociedades que estén viviendo procesos de democratización, dice Zevedei Barbu: "Nuevas significaciones son dadas a viejas palabras y nuevas palabras son acuñadas para designar viejas co-

sas"².

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

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

Ahora bien, si al lado de estas transformaciones se desarrolla una educación capaz de ayudar la comprensión crítica del cambio operado, que alcanzó igualmente la manera de trabajar, esta educación ayudará también a la instauración de un nuevo pensamiento-lenguaje.

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

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

Deben obedecer a una sistematización que considera (en función de la realidad en que están los educandos y su capacidad), su extensión, su complejidad creciente, su contenido

² Barbu, Zevedei. *Democracy and Dictatorship*, pág. 102. London, 1956. (Hay traducción en castellano).

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

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

Todo esto implica, además de una rigurosa capacitación de los educadores de base, una evaluación permanente de su labor, una asesoría constante de ellos, a través de las cuales se sientan seguros para el desempeño de su trabajo.

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

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

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

Estos dos momentos de la redacción tienen objetivos distintos. El primero tiene por finalidad plantear al grupo al dis-

cusión a propósito del contenido y de la comprensión del texto redactado por uno de sus compañeros. En la medida que la experiencia se vaya afirmando, es importante que quepa al autor del texto la coordinación de la discusión en torno de su texto.

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

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

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

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

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

De esta forma se estaría intentando un esfuerzo serio en el sentido del desarrollo de la expresividad de los campesinos que se van insertando críticamente en la realidad del asentamiento. Insertación crítica por medio de la cual irían

ganando más rápidamente la clara comprensión de que a la nueva estructura en que están corresponde un nuevo pensamiento-lenguaje.

Publicado por: Departamento de Promoción Social. Subdirección de Reforma Agraria y Asentamiento Rural, Zona Agraria III. En colaboración con: Programa de Servicio Social, Universidad Católica del Perú, Trujillo.

APENDICE IV

DIALECTICA Y LIBERTAD

DOS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN TEMÁTICA

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

(JOSÉ LUIS FIORI)

Acción alguna puede ser entendida fuera del mundo histórico de las relaciones sociales, cultural y estructuralmente determinadas. Relaciones de los hombres con el mundo, y de los hombres con los hombres, a través del mundo. Por esto, acción es siempre interacción, comunicación, transformación. No existe sin un sujeto que la 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 mundo objeto. En unas, los contenidos y finalidades son impuestos por un hombre a otro hombre, o por un grupo a otro grupo. En las otras, son buscados y realizados conjuntamente por ambos polos en "situación".

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

Proyecto de acción pedagógica que se define estructuralmente como un movimiento trifásico, que parte investigando una realidad en movimiento, y vuelve a ella problematizando la tematización dinámica de la misma. Investigación, tematización y problematización se suceden interconexa y dialécticamente, como momentos de un mismo proceso.

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

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

mienzo de este texto. Se sitúa en el mundo de las acciones y relaciones humanas, y en estos términos es masificadora o es liberadora.

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

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

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

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

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

Así el movimiento dialéctico inspirador que anima toda la "acción pedagógica" engloba la fase investigadora, y, por lo tanto, la investigación como uno de sus momentos, y en es-

¹ Fiori Ernani M. "Aprender a decir su palabra". El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. Santiago, 1968.

² Idem.

te momento la investigación también se hace dialéctica, en su metodología y en realización técnica.

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

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

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

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

Primero son las situaciones existenciales que son codificadas, proyectadas y descodificadas en "círculos de investigación". Después es el propio pensar del pueblo extroyectado dialógicamente que es codificado en términos de "temas" (significaciones y realidades que naciendo de una existencia común de un mundo, son objetivadas y tematizadas por el grupo en forma recurrente y constante) y descodificado 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 o 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, descodificación, codificación. Las distinciones entre las dos, configuradas inicialmente y planteadas por las propias exigencias crono-

lógicas de la acción pedagógica, desaparecen, en forma progresiva, haciendo los "círculos de investigación" y de "cultura" una sola realidad, un solo círculo, donde investigación y educación se hacen a un mismo tiempo y en un mismo lugar.

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

Los hombres en conjunto dicen entonces su propio decir el mundo, y ya ahí lo transforman, asumiendo en forma progresiva la conciencia de sí mismos a través del mundo que ellos vivían y decían sin ver lo que decían y decir lo que 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 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 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 haciéndose histórica, dialéctica y liberadora.

La investigación es en sí acción interactiva y transformadora, 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 transforman el mundo, transformándolo en la medida que investigan. La investigación se hace "práctica de la libertad"

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

DESARROLLO DEL PROYECTO

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

Primera fase. Eminentemente investigadora

Se trata de investigar y determinar lo que llamamos "temas generadores", los que, en su conjunto interconexo, forman el "universo temático" de las distintas comunidades. "El objeto fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad, lo que piensan sobre ella..."³.

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

³ Freire, Paulo. "Investigación y Metodología de la Investigación del tema generador. Santiago, 1968.

buscamos plantear en términos esquemáticos la estructura general del proyecto.

Primera 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 del campo: reconocimiento personal del área, de su paisaje físico y humano, ubicación de las instituciones existentes; la forma de ser de la gente; su comportamiento en las diferentes actividades, su lenguaje, su sintaxis, su tipo de trabajo, etc.;
- levantamiento de las observaciones hechas, en reuniones con los diversos observadores, a partir de las cuales se determinarán las situaciones existenciales que deberán ser fotografiadas o dibujadas. Estas escenas existenciales se constituirán en las "codificaciones existenciales", "neutras", en las palabras de Paulo Freire.

Segunda 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 diseño de la investigación:

- elección de los grupos que participarán en los "círculos de investigación";
- primeros diálogos con las directivas de las institucio-

nes 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.

Dialéctica en su dimensión dinámica en cuanto hace posible la existencialización, por el grupo en sus diálogos, de los tres momentos del método dialéctico, descriptivo, analítico, regresivo y sintáctico-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 existenciadas en su forma más plena.

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

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

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

Los individuos empiezan por describir la figura y al hacerlo están describiendo trozos de su propio mundo. Al describir y dialogar sobre una foto, describen y dialogan sobre

su existencia. Ya en el describir el hombre historializa su realidad o los trozos de ella presentados, dimensiones de su mundo que dejan ser un "en sí" cerrado y absoluto dentro del cual el individuo se encuentra inmerso. El grupo se aleja de su mundo describiéndolo y lo hace objeto y problema, negándolo como algo dado, haciendo de él un para el sí del grupo, y con esto liberándose de un mundo aprisionante.

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

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

La realidad discutida es entonces revisada bajo un nuevo enfoque como dimensión de una totalidad y nunca más como 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, re-totalizándose continuamente en la relación dialéctica con el mundo. Es entonces cuando se da la reincorporación sintética de la realidad discutida, en su nueva dimensión, a la dinámica progresiva y vital del grupo. Es la propia dinámica, en fin, que se redimensiona sintética y progresivamente.

Este es el movimiento interior de 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 transcritas, estarán presentes en los "círculos" un investigador en el papel

- *Sobre la acción cultural*, ICIRA. Santiago de Chile, 1971.
- *Cartas a un joven teólogo*. En *Perspectivas de diálogo*, número 50, 1970.

ESTUDIOS ACERCA DE PAULO FREIRE

- VARIOS: *Artículos en Estudios Universitarios*, revista de cultura de la Universidad de Recife, núm. 4, abril-junio 1963.
- LAURO DE OLIVEIRA LIMA: *Tecnologia, educação e democracia*. *Civilização Brasileira*, Río, 1965.
- CANDIDO MENDES: *Memento dos vivos. A esquerda catolica no Brasil*. Tempo Brasileiro, Río, 1966.
- THOMAS R. SANDERS: *The Paulo Freire Method's, Literacy and conscientization*. Publicado por American Universities Field Staff, 1968.
- VARIOS: *Conciencia y revolución*. Tierra Nueva. Montevideo, 1970.

INDICE

El marco histórico de la experiencia	5
Concepción de Freire respecto al hombre y al mundo	9
El mundo y el hombre	9
Tres etapas en la evolución de la conciencia	13
El hombre en sociedad	19
El diálogo como forma de relación humana y social	22
Unas reflexiones metodológicas	27
El método	33
I. Las etapas de la investigación de los temas	34
II. La organización del Círculo de Cultura	38
III. El método para la alfabetización	39
El método de Freire, ¿es válido para otras áreas culturales?	42
Apéndices	47
I. Al coordinador de un Círculo de Cultura	47
II. Sugerencias para la aplicación del método en terreno	49
III. Los campesinos también pueden ser los autores de sus propios temas de lectura	59
IV. Dialéctica y libertad	65
Bibliografía	77

Se terminó de imprimir en Nuevo Offset
en el mes de marzo de 1993
Viel 1444 - Capital Federal