

El hombre o se educa para la libertad, o no se educa en absoluto. Se le ha pretendido educar mediante acciones masificadoras, dominadoras con relaciones de superior-a inferior, de quien sabe-a ignorante, del que habla-a oyente, haciendo del educando un objeto del educador.

Freire exige acciones desmasificadoras, liberadoras, en que se da, no un educando y un educador, sino un educador-educando con un educando-educador, en que nadie educa a nadie, nadie se educa solo, en que en suma los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

El autor analiza la concepción de Freire sobre el hombre y el mundo. Analiza su método que se desarrolla en fase investigadora, de codificación y descodificación, de verificación de resultados sobre la temática del pueblo. Siguen una nueva reducción y codificación temática «escogiendo el mejor canal de comunicación para este o aquel núcleo reducido». Es así como a la par que vuelve al pueblo su saber sistematizado y ampliado, produce una nueva descodificación generadora de nuevos temas.

Al postular una educación que nace del pueblo y define sus contenidos y finalidades con el pueblo, defendemos una pedagogía «de él» y «para él». Una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico.

30 ptas.



FPF PTF - 05.0007(D)

# FREIRE,

## UNA PEDAGOGIA PARA EL ADULTO

S. Sánchez

SERIE 'R' 41

**Pablo Freire,**  
una pedagogía para el adulto

S. Sánchez

Pablo Freire,  
una pedagogía para el adulto



Colección:

"Lee y Discute"

Serie R - Núm. 41

ZYX/80,  
DISTRIBUCIONES  
Diputación, 833, bajos  
BARCELONA-9

Colección: «Lee y Discute». Serie R. Núm. 41.  
Edita ZERO, S. A. Máximo Aguirre, 5. Bilbao.  
Distribuidor exclusivo: ZYX, S. A. Lérida, 80. Madrid-20.  
Primera edición: Madrid, julio 1973.  
Segunda edición: Madrid, febrero 1974.  
Portada de José Lorenzo Sánchez.  
© Reservados todos los derechos.  
Impreso en España. Printed in Spain.  
Depósito Legal: M.-4563-1974.  
I. S. B. N. 84-317-0194-3.  
Imprime GRAFICAS E. CASADO. Amor Hermoso, 85. Madrid.

"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 pérdida 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.*)

## BREVE NOTA BIOGRAFICA

Paulo Freire nace el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Brasil. La diferencia de creencias de su madre (católica) y su padre (espiritista), vivida en el mayor respeto, suponen para Paulo una escuela de diálogo. La crisis de 1929 y la muerte de su padre le hacen conocer la pobreza. Posteriormente estudia derecho, aunque abandona la profesión después de su primera causa.

A partir de su matrimonio se dedica más directamente a los problemas pedagógicos. Entre 1946 y 1954, como director del Departamento de Educación y de Cultura del SESI, inicia las experiencias de las que surgirá el actual método. A partir de 1961, en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, y, posteriormente, en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, lo pone en práctica. El golpe de estado de 1964 supone el final de la experiencia en el Brasil.

Encarcelado y exilado a Chile entra en contacto con Waldoms Cortés, responsable de la Oficina de Planificación para la Educación de los Adultos, obra del gobierno demócrata-cristiano de Frei, y se adopta su método para la educación de los adultos, aunque no sin oposiciones.

Desde 1968 es consultor de la UNESCO. En 1969 enseña en la Universidad de Harvard. Ultimamente es consultor del Consejo Mundial de Iglesias, para el sector "Educación", residiendo en Ginebra.

## 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, junto, saber más.

De ahí que usted, Coordinador de un Círculo, tenga que ser humilde, para que pueda promoverse con el gru-

po, 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 participantes del grupo, y evite referirse a ellos con expresiones tales como: usted, etc.

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

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

Durante las discusiones, aproveche las respuestas reformulando nuevas preguntas al grupo. 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 otro que hablan poco. Estimule a ambos a llegar al equilibrio.

Es importante e indispensable que usted esté convencido de que de cada reunión con su grupo saldrán usted y

él enriquecidos. Para esto es necesario que busque una postura crítica. Cuanto más usted y su grupo se inclinen a la problematización de las situaciones, tanto más serán críticos. Esta postura 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.

I. SUGERENCIAS PRÁCTICAS

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

b) Para iniciar un Círculo de Cultura el Coordinador, una vez motivado el grupo, fijada la fecha y explicado en forma muy breve lo que se intenta hacer (no se debe *definir* el Círculo de Cultura, ya veremos el por qué de esto), puede comenzar su trabajo. Después de descodificados tres o cuatro cuadros *con* los campesinos, el 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 el Coordinador puede decir: "Muy bien, perfecto, pero ¿por qué este hombre está haciendo eso ahí?", etc.

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

En este caso el Coordinador debe proceder del siguiente modo, cuando lo juzgue necesario detiene la discusión, hace 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 centrandó la discusión sobre un número limitado de temas. En seguida 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, vivida o existencial de la que siempre resulta un conocimiento (cualquiera que sea su for-

ma 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 averiguar cuáles son los temas que le o les interesan 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 y 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 someta a discusión. De este modo no sólo puede comprobar los progresos de su grupo, sino mostrarles que nadie puede leer nada en forma puramente pasiva, que no hay que creer lo que se lee *porque* está escrito en tal o cual diario, revista o libro. En resumen: que el leer es una faena crítica y creadora, un diálogo entre el autor y el lector. Por último, con esto se evita el peligro de que los campesinos se "pongan en postura crítica" sólo cuando se reúnen en 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.

l) 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 1.<sup>a</sup> 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 ya 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, el 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 de 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 descrita 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 diver-

sión en la vida humana, etc. Retornemos 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 del ejemplo); a partir de esto se pueden discutir los siguientes temas:

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

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

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

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

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.

c) 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 humildad (1): 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

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

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 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 el dominio del lenguaje, no sólo escrito sino oral, que debe ir desarrollando el educando.

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

Si esto es un fenómeno normal que se verifica históricamente en las sociedades humanas, más enfáticamente se verifica en el caso de estructuras que sufren un cambio inducido. Tal es el caso de la reforma agraria.

Transformada la estructura latifundista en la del asentamiento, no es posible dejar de esperar nuevas formas de expresión o de pensamiento-lenguaje.

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

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

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

Una palabra, una afirmación contenida en el texto que se analiza 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 cen-

trales, 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 la discusión a propósito del contenido y de la comprensión del texto redactado por uno de sus compañeros. En la medida que la experiencia se vaya afirmando, es importante que 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 comienzo de este texto. Se sitúa en el mundo de las acciones y relaciones humanas, y en estos términos es masificadora o es liberadora.

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

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

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.

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

(2) Idem.

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

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

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

minos de "temas" (significaciones y realidades que naciendo de una existenciación común de un mundo, son objetivadas y tematizadas por el grupo en forma recurrente y constante) y 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 cronológicas de la acción pedagógica, desaparecen, en forma progresiva, haciendo los "círculos de investigación" y de "cultura" una sola realidad, un sólo 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 de 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 piensa 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 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: reconocimien-

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

to 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 instituciones del área ya ubicada y observada;
- realización de las reuniones con los grupos para realizar la descodificación. Se utiliza aquí una metodología dialéctico-proyectiva. Proyectiva en su instrumentalidad, en cuanto propone a los grupos reunidos, como temas de discusión, en forma de slides proyectados, las situaciones existenciales estratégicas, anteriormente captadas y codificadas.

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 sintático-proyectivo. Aquí se intenta la estilización técnica del movimiento dialéctico de constitución de la propia conciencia crítica. Momento estratégico de toda la investigación, en que las dos dimensiones discutidas anteriormente se hacen existenciales en su forma más plena.

Una situación existencial estratégica es proyectada en una tela delante del grupo instituido en círculo de investigación, y su descodificación por el grupo se hace descripción, crítica y revisión totalitaria de la misma. Ya en el hecho de proyectar, una foto se ubica delante del grupo, distante del grupo. Está ahí dada como un "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 distanciando. 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 historiciza su realidad o los trozos de ella presentados, dimensiones de su mundo que dejan ser un "en sí" cerrado y absoluto dentro del cual el individuo se encuentra inmerso. El grupo se 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. Redimensiónase el mundo en una conciencia redimensionada del mundo. Quiébrase la conciencia ingenua al quebrarse el mito de un mundo estático y encerrante. Libérase la conciencia y se rehace críticamente; al rehacerse el mundo da conciencia.

La realidad discutida es entonces revistada 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, retotalizándose 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 de coordinador, y uno o más observadores que irán registrando las expresiones y reacciones más significativas. Al coordinador le cabe no solamente oír,

sino desafiar al grupo, problematizando siempre las situaciones presentadas y las propias afirmaciones que el grupo vaya haciendo. Jamás empezará las reuniones con esquemas preestablecidos. Intentará siempre la descodificación de las situaciones concretas codificadas. Su papel no es el de un experimentador, ni de un observador participante, sino el de un "dialogador participante": un individuo que se inserta en el movimiento real de la comunidad, dialogando con el grupo sobre la realidad que como mediadora anticipa y posibilita la propia dialogicidad:

- recogimiento del material relativo a todas las reuniones, transcripción escrita de las grabaciones e interpretación de dicho material. Momento clave de delimitación y determinación del "universo temático" de la comunidad.

Tercera etapa. *Verificación de los resultados.*—Con el material recogido se organizará la ruta para la aplicación de encuestas, con la finalidad de conferir la confiabilidad de los resultados obtenidos, ya ahora a través de un instrumento no indirecto.

#### *Segunda fase. Eminentemente programática*

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

Primera etapa. *Tratamiento temático.*—Los diferentes especialistas intentan aquí la comprensión de la tota-

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

Segunda etapa. *Reducción temática*.—“El especialista busca los núcleos fundamentales de su tema. Son unidades de aprendizaje que, estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión del tema reducido” (5). Se formularán aquí, igualmente, pequeños textos sobre los temas reducidos, agregándoles sugerencias para la discusión. En este momento podrá ser reconocida la necesidad de interponer temas fundamentales que no hayan sido sugeridos, para la mejor comprensión de los propios sugeridos. Temas que facilitan la comprensión del todo y que representan el aporte dialógico del “educador-educando”, participando con temas suyos que no sean ajenos a la realidad del “educando-educador”.

Tercera etapa. *Codificación temática*.—Siguiendo los pasos anteriores, cabe “escoger el mejor canal de comunicación para éste o aquel núcleo reducido” (6). En función de la materia y de los individuos a quien se dirige se pueden hacer codificaciones simples: visual, sensible o auditiva; o compuestas: simultaneidad de canales.

Cuarta etapa. *Confección del material didáctico*.—Fo-

- (4) Idem.
- (5) Idem.
- (6) Idem.

tografías, diapositivas, carteles, textos de lectura, filmstrips, charlas, dramatizaciones, etc.

### *Tercera fase. Eminentemente pedagógica*

“Después de preparado el material el equipo de educadores estará apto para devolver la temática del pueblo sistematizada y ampliada al mismo pueblo. Temática que, saliendo de él vuelve a él como problema, jamás como contenidos depositados en el pueblo” (7).

La etapa-presentación del programa general de la labor para aquellos que coparticiparán en el esfuerzo educador.

Segunda etapa. *Descodificación temática*.—“La educación que funda su punto de partida en la investigación del “tema generador” sigue ahora como un quehacer igualmente concientizador, como investigación también” (8). De la descodificación temática que aquí se inicia, surgirán permanentemente temas nuevos.

Surgirán no sólo del diálogo intergrupo, sino también del fecundo diálogo transformador con la propia realidad. “Esta nueva temática tiene que ir siendo captada por los educadores-educandos, para que se venga a transformar en nuevo contenido programático de la educación como tarea permanente” (9).

El proyecto, como subrayamos inicialmente, no acaba en esta fase y etapa. Aquí, en verdad tiene su real inicio. Codificación y problematización permanente y continuada de los nuevos temas surgidos en los “círculos de cul-

- (7) Idem.
- (8) Idem.
- (9) Idem.

tura" y del mundo transformado de la comunidad, apunta la dirección de un proceso siempre y renovadamente inacabado de conscientización y liberación progresiva del hombre en base a una pedagogía dialógica y dialéctica.

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, Trujillo.

## BIBLIOGRAFIA

- PAULO FREIRE: *Conscientização e alfabetização. Uma nova visão do "processo"*. En *Estudios Universitarios*, revista de cultura de la Universidad de Recife, Pernambuco( núm. 4, abril-junio 1963.
- *Alfabetización de adultos y "concientización"*. En *Mensaje*, septiembre 1965.
- *Educação como prática da liberdade*. Ed. Paz e Terra, Río, 1967. Con introducción interesante de F. C. Welfort.
- *Conferencias*. En *Cristianismo y Sociedad*, suplemento de ISAL. Montevideo, 1968.
- *La educación como práctica de la libertad*. Ed. Tierra Nueva. Montevideo, 1969.
- *Introducción a la acción cultural*. Santiago de Chile, 1969.
- *Pedagogía del oprimido*. Edición incompleta. Introducción de E. M. Fiori. Santiago de Chile, 1969.
- *Acción cultural liberadora*. En *Víspera*, núm. 3, 1969.
- *¿Extensión o comunicación?* ICIRA. Santiago de Chile, 1969.
- *Conjunto de textos sobre acción cultural*. ICIRA. Santiago, 1969.
- *Educación para la concientización*. ICIRA. Santiago de Chile, 1969.
- *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Montevideo, 1970; 2.<sup>a</sup> ed., 1971.