

cR | Centro
de Referência
Paulo Freire



InstitutoPauloFreire

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

acervo.paulofreire.org

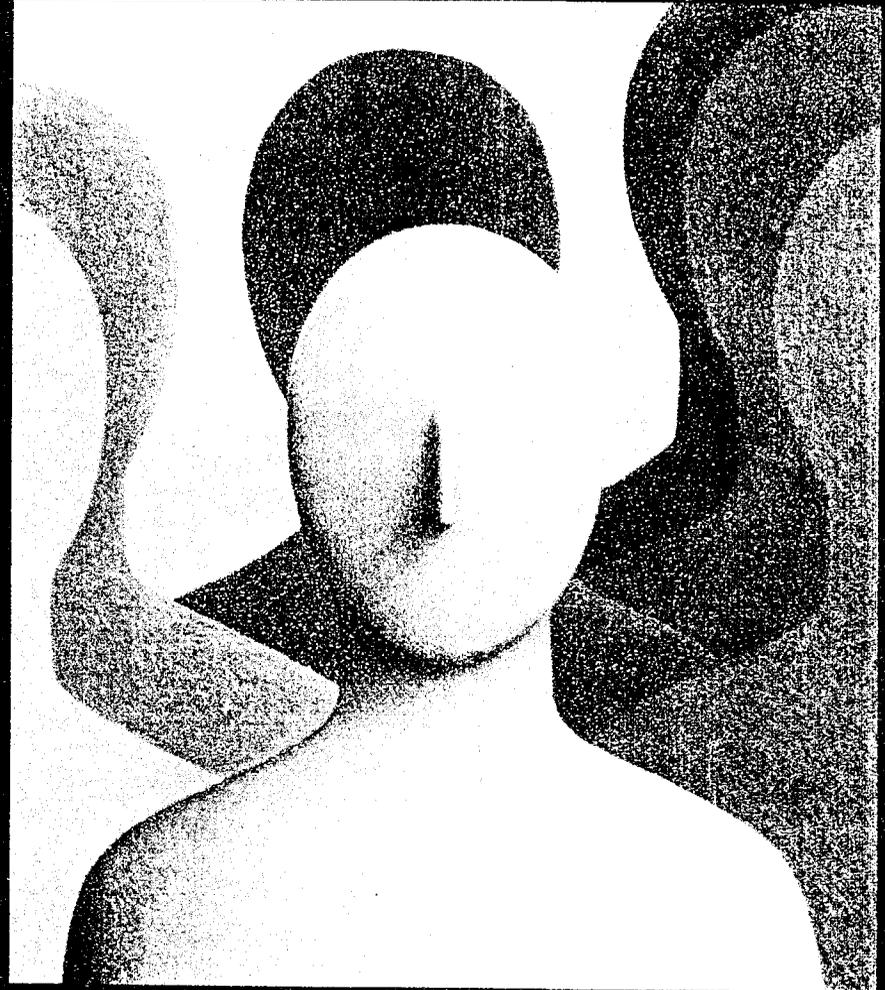
TFE 377E 12-013

El pensamiento de Paulo Freire posee un itinerario definido: parte del análisis de los programas de educación de adultos y de una crítica radical a los mismos, para llegar luego a una propuesta que denomina "Acción Cultural Liberadora" la cual se proyecta como un verdadero programa de acción con los sectores marginados, oprimidos y dominados en el marco de una creciente complejización de su conciencia. Este libro refleja dos facetas fundamentales de este itinerario dialógico: una primera etapa (cronológica si se quiere) de sus propuestas educativas, sobre todo a partir de su trabajo en Brasil, su país natal y en Chile, país que lo recibiera como exiliado en 1965; y la consideración metodológica básica de su proyecto educativo global. El pensamiento freireano se inscribe en aquella vertiente educativa genéricamente denominada como "educación liberadora", la que supone un compromiso efectivo con las clases y sectores sociales oprimidos. Dentro de esta orientación y en dimensión histórica se puede afirmar que la propuesta freireana marca un hito fundamental en la historia de la pedagogía y en particular en la historia de las ideas en Latinoamérica. Por doquier se plasma la educación liberadora, en los hechos, como educación popular que partiendo del contexto existencial y existencial del oprimido intenta alcanzar el "inédito viable", como esfuerzo de conocimiento y praxis social. Freire es artífice de los primeros grandes eslabones y estructuras educativas que vinculan al oprimido con la construcción de una nueva hegemonía social, desplazando al bloque en el poder y reconduciendo éste hacia una nueva estructura normativa pero sobre todo valorativa. Por lo tanto, su impronta pedagógica, reconocida tras la labor de los grupos populares de educación, en todo el Continente, tiene un alto valor "provocativo": provocación para la transformación de la conciencia o, lo que es lo mismo, para asumir el compromiso de modificar los cauces del conocimiento social en tanto formas desmitificadoras pero también, transformadoras.

1
C. A. TORRES NOVOA
La praxis educativa
ediciones gernika

La praxis educativa de Paulo Freire

Compilado por:
CARLOS ALBERTO TORRES NOVOA



ediciones gernika

CONCIENCIA E HISTORIA
LA PRAXIS EDUCATIVA
DE PAULO FREIRE

(ANTOLOGIA)

Selección, estudio preliminar y notas a cargo de
CARLOS ALBERTO TORRES NOVOA

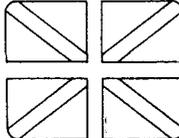
México 1977

A María Cristina, Carlos Alberto, Pablo Sebastián y Laura Silvina, quienes, con su cariño familiar y cotidiano construyeron el ámbito propicio para redactar estas páginas, mientras buscamos ejercitar todos juntos, ese diálogo al que nos invita la educación liberadora.

CONCIENCIA E HISTORIA

LA PRAXIS EDUCATIVA
DE PAULO FREIRE

(ANTOLOGIA)

 **ediciones gernika**

Colección: EDUCACION Y
SOCIOLOGIA

Primera edición en español, 1978

© Carlos Alberto Torres Novoa

© Ediciones Guernika 1977

Paseo de la Reforma No. 11

México, D. F.

Derechos reservados conforme a la ley

Impreso y hecho en México

Printed and made in México

INDICE

PREFACIO

7

PRIMERA PARTE

CONCIENCIA, HISTORIA Y LIBERACION: LA PROPUESTA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

I. LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD 13

1. La sociedad brasileña: Laboratorio social del método educativo problematizador, 13; 2. Sociedad y condicionamiento histórico de los niveles de conciencia: La imaginación sociológica freireana, 36; 3. La educación para el cambio social, 41; 4. Educación y concientización = El valor de la liberación en la historia, 49.

II. CONCIENCIA E HISTORIA: DOS DIMENSIONES DE LA AN- TROPOLOGIA POLITICA DE PAULO FREIRE 59

Introducción, 59; 1. El sentido de la antropología en el pensamiento freireano, 61; 2. La antropología política freireana, 63; 3. Conclusión, 70.

III. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION 73

1. Metodología para la investigación social, 73; 2. La epistemología dialéctica y su importancia en la investigación temática, 81; 3. Referentes socio-antropológicos de la investigación temática (síntesis), 85; 4. Investigación temática y teoría de la praxis, 87; 5. Método de la alfabetización problematizadora: Etapas, 88; Las técnicas básicas, 89; Indicaciones prácticas de Paulo Freire, 91.

SEGUNDA PARTE

TEXTOS SELECCIONADOS DE PAULO FREIRE

I. TERCER MUNDO Y TEOLOGIA. CARTA A UN JOVEN TEOLOGO 99

Camino cristiano, 99; Esperanza de búsqueda, 100; Compromiso histórico, 102; ¿Hacerse hombre del tercer mundo?, 102; Labor de la teología, 104.	
II. CONCIENTIZAR PARA LIBERAR (Nociones sobre la palabra concientización)	107
Origen de la palabra, 107; ¿Qué es concientización?, 108; ¿Entonces qué es concientización?, 110; Concientización como compromiso histórico, 111; Los actos de denunciar y anunciar, 112; La concientización se apodera de la realidad, 114; El cómo de la concientización, 115; Educación para la libertad, 115; La capacidad ontológica de los oprimidos, 117; El miedo a la libertad, 119; La concientización, un parto doloroso, 119.	
III. DESMITIFICACION DE LA CONCIENTIZACION (Una charla con Paulo Freire en Cuernavaca, Morelos)	121
IV. INVESTIGACION Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION DEL "TEMA GENERADOR"	139
La experiencia del diálogo, 110; ¿Cómo puede un educador desesperado dialogar?, 145; Acción educativa, 149; La investigación del "Tema Generador", 150; La investigación como acto de creación, 155; Un ejemplo de investigación, 158.	

PREFACIO

La pedagogía de Paulo Freire tiene profundas raíces culturales. Recibe lo mejor de la tradición filosófica contemporánea, se nutre del método dialéctico de conocimiento reivindicando el valor de la abstracción históricamente determinada. Contiene las técnicas más depuradas de la praxis cultural y empírica, abreva en el trasfondo ideológico y, si se quiere, más provocador de los movimientos histórico-sociales y políticos actuales.

Es una pedagogía científica donde la dimensión epistemológica se conjuga con la dimensión gnoseológica, para cimentar una antropología política que revalora dos instancias cruciales del acontecer social contemporáneo: la *conciencia* y la *historia*. Paulo Freire es el pedagogo de la conciencia; pero una conciencia inserta en los turbulentos procesos sociales, una conciencia histórica.

El dinamismo de su método psicosocial expresa, en la metodología de la investigación temática, un raro atributo: las técnicas, el método en sí, no están desvinculadas de la actividad histórico-práctica del hombre; se funden en un complejo totalizador donde la cultura; en cuanto sistematización de la experiencia humana, se cruza con las "situaciones existenciales estratégicas" y se proyectan, con todo el dinamismo político que esto implica, hacia el "inédito viable". Se alfabetiza concientizando; se concientiza alfabetizando. El método rescata a la conciencia en la historia, para seguir construyendo su propia historia.

Una analfabeta de Recife, en la discusión de uno de los círculos de cultura dijo "... Quiero aprender a leer y escribir para dejar de ser la sombra de otros". Con razón entonces, Freire puede afirmar que aprender a decir su palabra es, para un alfabetizando, aprender a pronunciar el mundo. :

I. LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD

1. LA SOCIEDAD BRASILEÑA: LABORATORIO SOCIAL DEL METODO EDUCATIVO PROBLEMATIZADOR

El discurso freireano parte de establecer la relación central de toda filosofía, la relación entre el pensar y el ser: "...entendemos que para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos. No sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo"¹

Este hombre, "ser de relaciones", vive una pluralidad dentro de la propia singularidad y tiene una cuota de crítica en cuanto tal. Esta inserción en el mundo no deriva al hombre hacia una inmanencia, al contrario, al poder comprender también puede trascender: "Su trascendencia, para nosotros, se basa también en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esta finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en unión con su Creador. Unión que por la propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación"²

Esta afirmación freireana, que tiene un profundo sentido teológico, se entreteje con una segunda afirmación, sobre el valor liberador de una religión des-alienada: "... Exactamente por ser finito e indigente tiene el hombre en la trascendencia por el amor, la posibilidad de retornar a su fuente que lo libera"³ Aquí encontramos la primera

¹ Paulo Freire, *La Educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 14a. edición, 1976, p. 28.

² *Ibid.*, p. 29.

³ *Ibid.*, p. 29.

Para finalizar, conviene señalar cómo algunos grupos de educación popular han utilizado, con cierto éxito, programas de "educación para la salud", tratando de atacar problemas reales y candentes de la comunidad, tales como insalubridad de las aguas, saneamiento ambiental (basuras, excretas, animales dañinos, roedores) así como aspectos de atención del lactante y/o profilaxis social. También en este sentido, la incorporación de técnicas de conservación de alimentos o proyectos para lograr dietas alimenticias balanceadas y equilibradas, han sido tareas de probada efectividad en la etapa post-alfabetizadora.

Sin embargo, ahora queda el camino abierto para nuevas experiencias creadoras, puesto que no existen recetas válidas para todo tiempo y lugar, sólo la imaginación y el tesón, aunados al espíritu utópico que Freire insiste en proponer, puede hacer de la práctica de la educación popular, una práctica de develación y transformación de la realidad; sólo así tendrá valor el hondo sentido "utópico" de Marx cuando afirmaba que "... Cada una de las actitudes del hombre ante el hombre y ante la naturaleza tiene que ser una determinada manifestación de su vida individual y real, una manifestación que corresponda al objeto de su voluntad. Quien experimente amor sin ser correspondido, es decir, sin que su amor provoque el amor del ser amado, quien por medio de su manifestación de vida como amante no sea, al mismo tiempo, un ser amado, sentirá que su amor es impotente, una fuente de desdicha".¹⁰⁷

¹⁰⁷ Cfr. Carlos Marx, *Manuscritos Económicos Filosóficos de 1844*, Grijalbo, México, 1975, p. 160.

SEGUNDA PARTE:

TEXTOS SELECCIONADOS DE PAULO FREIRE

I. TERCER MUNDO Y TEOLOGIA. CARTA A UN JOVEN TEOLOGO*

Paulo Freire, no responde directamente a las cuestiones planteadas en su carta, sino que desarrolla libremente algunas ideas, tomando como punto de partida el problema realmente fundamental de la liberación del hombre.

CAMINO CRISTIANO

Pienso que una de las mayores preocupaciones de los cristianos en relación con este problema es la de superar las ilusiones idealistas de querer cambiar al hombre sin cambiar su mundo, actitud que implica la conservación del "status quo" que impide a los oprimidos ser plenamente humanos. Es imposible cambiar al hombre sin cambiar la realidad concreta. Hay una incuestionable dialéctica en este proceso; si olvidamos esta dialéctica caemos en uno de los desastrosos errores: "subjetivismo" u "objetivismo".

Cuanto más envueltos estemos en las formas de acción basadas en la ilusión idealista, tanto más estaremos al

*En este texto se reproducen trozos de una carta que enviara Paulo Freire a Rogelio de Alcida Cunha, quien, bajo la dirección de J. B. Metz, se encontraba haciendo su tesis doctoral en teología sobre los trabajos del mismo Freire.

Fue publicada por *Perspectivas de Diálogo*, N 5, Nro. 50, 1970, pp. 301-305. En inglés apareció en *Catholic Mind*, America Press, 70; setiembre de 1972, pp. 6-8 y en *LADOC* II, 29c, abril de 1972, 2 p.

Fue reproducido en castellano también en *Contacto*, Año 9, Nro. 1, febrero de 1972, pp. 64-66, y apareció finalmente, en *Selecciones de Teología*, Facultad de teología S. Fco. de Borja, España, Nro. 50, 1974, Vol 13, abril-junio de 1974, pp. 178-180.

Hemos tomado en esta antología, la versión aparecida en la revista *Contacto*.

servicio de las élites de poder y así nuestra acción se vuelve necesariamente paternalista. En vez de trabajar para transformar la realidad injusta cooperamos en "asistencialismos" y actividades que yo normalmente llamo "suministrar aspirinas". Precisamente en razón de este tipo de actividad, las élites proclaman nuestra virtud, mientras nosotros seguimos durmiendo en paz.

Sin embargo, si nos esforzamos en una acción realmente amorosa, invitando a la gente a "quitar los velos de la realidad", a descubrir las verdaderas causas de su miseria y opresión; cuando buscamos por medio de la "concientización" hacerles posible cambiar su percepción ingenua de la realidad por otra dialéctica, las élites poderosas ya no proclamarán nuestras virtudes. Somos entonces considerados enemigos de la "Civilización Occidental Cristiana".

Pero, al aceptar la posición revolucionaria que defiende científicamente la transformación conjunta de hombre y realidad, yo estoy convencido de seguir el verdadero camino cristiano.

ESPERANZA QUE BUSCA

Al discutir el Nuevo Testamento como el "Testamento de lo Nuevo", Moltmann afirma que nos confrontamos con una fe de orientación escatológica no interesada en un hecho del pasado, sino que se orienta hacia el futuro y por eso necesita cambiar el mundo en vez de explicarlo, actitud que crea historia en vez de simplemente interpretar la naturaleza. Y añade que en el tiempo moderno las esperanzas de algo nuevo de parte de Dios emigraron de las iglesias y han sido invertidas en las revoluciones y cambios rápidos, quedando atrás en la Iglesia generalmente la reacción y el conservadurismo. Los hombres se volvieron "religiosos", transformados en recipientes de un mensaje viejo, mientras en el mundo moderno se vuelven pioneros y descubridores de nuevas posibilidades.

Debemos transformarnos en descubridores de nuevas posibilidades y al tiempo hacerlas concretamente reales.

No hay esperanza en la pasividad, en la acomodación, en el ajuste, sino en la dialéctica *inquietud y paz*, que caracteriza al acto crítico de la búsqueda permanente. Mi *espera* sólo es válida, si busco y lucho con esperanza.

Una teología en que la *esperanza* fuera una *espera* sin búsqueda, sería profundamente alienante, porque estaría tomando por hombre a alguien que ha renunciado a su praxis en el mundo; negaría al hombre como ser de la transformación y negaría además la propia *salvación* como *búsqueda* en la conversión. La salvación debe ser trabajada para ser esperada. La esperanza de carácter fatalista, en la que nada hago en el mundo sino esperar que hay más allá de él, que es puro, justo y bueno, y que nos lleva a una espera inactiva, y, por eso mismo, falsa. Esta espera nos lleva al acomodo con el "status quo" y encierra un equívoco fatal: la dicotomía absurda entre mundanidad y transcendentalidad.

De esta forma, me hago cómplice de la injusticia, del desamor, de la explotación de los hombres en el mundo y niego el propio acto de amor con que Dios Absoluto, se limita a sí mismo (y solamente El podría limitar al Sí Propio), al valorar a los hombres; aunque limitados, inconclusos, inacabados, como seres de decisión, copartícipes de Su obra creadora.

No puedo aceptar ningún inmovilismo, que destruye el profundo sentido utópico y profético del mensaje cristiano, mensaje que nos sella como seres de camino, opuestos a la estabilidad, al acto de detenerse que Cristo denunció...

Fuera de esta unidad *denuncia-anuncio* que son *acción y reflexión* constantes, no hay esperanza y me parece que perdemos nuestra dirección como hombres en el mundo y con los hombres.

COMPROMISO HISTORICO

La verdadera humanización del hombre ha de ser realizada en la historia y no en la interioridad de la conciencia. Si la realidad impide al hombre humanizarse, a él le toca cambiar esa realidad.

Yo estoy convencido de la enorme tarea que hemos de realizar los cristianos en este dominio, siempre que seamos capaces de superar los mitos idealistas y participar en la transformación revolucionaria en vez de seguir negando la contribución realmente importante de Marx. Ni Marx es responsable de la esclavización del hombre, ni Cristo de nuestra cobardía.

Por eso, la primera condición para saber escuchar y poner efectivamente en práctica la Palabra de Dios, es en mi opinión, estar genuinamente dispuesto a comprometerse en el proceso de liberación del hombre. Pero, repito, tal proceso exige el compromiso histórico, exige la acción transformadora que implica el enfrentamiento con los poderosos de la tierra. La Palabra de Dios, en último análisis, me invita a re-crear el mundo, no para la dominación de mis hermanos, sino para su liberación. De esta manera, yo no soy capaz de escuchar esa Palabra, si no estoy urgido por vivirla plenamente. Eso significa que escuchar la Palabra de Dios no es un acto pasivo ni un acto en el que somos recipientes vacíos para ser llenados por esa Palabra, entonces no podría ser *salvadora*. Esa Palabra de Dios en cuanto salvadora, es una Palabra *liberadora*, que los hombres tienen que asumir históricamente. Los hombres deben transformarse en sujetos de su salvación y liberación.

¿HACERSE HOMBRE DEL TERCER MUNDO?

En este sentido, únicamente el Tercer Mundo —en sentido no geográfico sino de mundo dominado, sin voz— es capaz de escuchar la Palabra de Dios. Para que el Primer Mundo

pueda escucharla tiene que hacer primero su experiencia de Pascua. O sea, morir como Primer Mundo para nacer de nuevo como Tercer Mundo. Por eso también sólo del Tercer Mundo puede surgir una teología Utópica, una teología de denuncia y anuncio que implica profecía y esperanza.

A veces, aunque no sea teólogo sino un “hechizado” por la teología, que ha marcado muchos aspectos de mi pedagogía, tengo la impresión de que por eso el Tercer Mundo puede convertirse en una fuente inspiradora del resurgir teológico. Es que las Metrópolis dominadoras están impedidas de ser utópicas por su naturaleza de sociedades para las cuales el futuro es la manutención de su presente: de Metrópolis. Una teología al servicio de la burguesía no puede ser utópica, profética y esperanzada, sino una teología que crea un hombre pasivo y adaptado, que espera una vida mejor en el “cielo”, que dicotomiza el mundo.

Por eso, para pensar —y hay quienes piensan— fuera de este esquema, es necesario hacerse *hombre del Tercer Mundo*. Pero ser hombre del Tercer Mundo significa renunciar a las estructuras del poder. Estar con los oprimidos, con los “condenados de la tierra”, en una postura de auténtico amor que no es la conciliación imposible entre quien oprime, aplasta y mata y quien es oprimido, aplastado, explotado y amenazado de muerte.

Ya es tiempo de que los cristianos distingan esta cosa tan obvia como el *Amor*, de sus formas patológicas: sadismo y masoquismo. El contrario del amor no es, como muchas veces se piensa, el odio, sino el *miedo de amar* que es el *miedo de ser libre*. La mayor y la única prueba de amor verdadero que los oprimidos pueden dar a los opresores, es, retirarles radicalmente las condiciones objetivas que les dan el poder de oprimir, y no acomodarse, masoquísticamente a la opresión. Solamente así los que oprimen pueden humanizarse. Y esta tarea amorosa, que es política, revolucionaria, pertenece a los oprimidos. Los

opresores, en cuanto clase que oprime, jamás liberan y jamás se liberan. Sólo la debilidad de los oprimidos es suficientemente fuerte para hacerlo.

LABOR DE LA TEOLOGIA

Una audaz teología de la revolución tiene que hacer esta distinción, como una teología de la violencia tiene que desenmascarar una serie de mitos, entre los cuales el de que sólo el oprimido es violento, cuando se defiende, al final, de la violencia del opresor. Para mí, violento es el acto con que unos hombres o clases impiden a otros *ser*. Ahí está el desamor. Por el contrario, amoroso es el acto que busca anular esta prohibición. La violencia de los oprimidos no es violencia, sino respuesta legítima; es afirmación del ser que ya no teme la libertad y que sabe que ésta no es un presente, sino una conquista.

Como la Palabra se hizo carne, sólo es posible aproximarse a ella a través del hombre, por eso el punto de partida de la teología ha de ser la antropología.

De esta forma, una teología utópica tiene que estar asociada con la acción cultural para la liberación, a través de la cual los hombres deben sustituir su concepción ingenua de Dios como un mito alienante por un concepto nuevo: Dios como una presencia en la historia que no impide de ninguna forma al hombre hacerse la historia de su liberación.

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

Por eso, aunque yo no sea teólogo me alíneo con los

que consideran que la teología tiene una función importante que desempeñar.

Con todo, para cumplir esta importante tarea, el teólogo debe tomar como punto de partida de su reflexión la historia del hombre.

II. CONCIENTIZAR PARA LIBERAR (NOCIONES SOBRE LA PALABRA CONCIENTIZACION)*

ORIGEN DE LA PALABRA

Hablar de concientización exige una serie de consideraciones previas y me gustaría empezar estas consideraciones por la historia de la palabra.

Generalmente se piensa que yo soy el autor de este extraño vocablo por el hecho de que él es un *concepto central* en mis ideas sobre educación.

En América Latina y en los Estados Unidos creen que yo fui el hombre que bautizó esta palabra, pero la verdad es otra: ella nació de una serie de reflexiones que un equipo de profesores desarrolló en ISEB, Instituto Superior de Estudios del Brasil, Instituto que estaba asociado al Ministerio de Educación Nacional y que fue creado después de la llamada Revolución liberadora del Brasil en el año 64.

La palabra fue creada por uno de los profesores de aquella época, yo no sabría decirles cuál, pero el hecho fue que nació de sus reflexiones en equipo. Recuerdo entre otros al profesor Alvaro Pinto un gran filósofo que escribió el libro llamado *Ciencia y realidad nacional*; acaba de publicar otro titulado *Ciencia, conciencia y existencia*; y especialmente en Sociología, yo citaré al profesor Gue-

*Originalmente fue una conferencia dictada de viva voz por Paulo Freire en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, Morelos (México).

Apareció publicado, bajo este título, en *Contacto*, Secretariado Social Mexicano, México, Nro. 1, Año 8, 1971, pp. 42-51, de donde hemos tomado la versión que publicamos en esta antología.

reiro quien está actualmente en la Universidad de California.

Con todos ellos compartía muy a menudo y fue precisamente allí en el ISEB, en donde yo escuché por primera vez la palabra *concientización* y al oírla, percibí inmediatamente la profundidad de su significado, pues estaba absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, un acercamiento crítico hacia la realidad. Necesariamente entonces, esta palabra comenzó a participar del universo vocabular con el cual yo expresé mis posiciones pedagógicas y fácilmente pasó a ser considerada creación mía.

Fue Helder Cámara, quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés. Así por la influencia de Herder Cámara, más que por la mía, la palabra entró a Europa y a los Estados Unidos.

En 1965 escribí un artículo en la revista *Civilisation et Développement* que titulé "Educación y concientización", pero fue Helder Cámara, quien en sus giras por el mundo hizo conocer este vocablo cuyo uso es muy común en Estados Unidos, en donde con frecuencia se leen artículos en los que se habla de *concientización*. Sin embargo, cada día me convenzo más de que la palabra debe ser usada en su forma brasileña "concientizacao" y conservar su ortografía. Por eso al escribir un artículo, hace poco, en inglés dije: "The concientizacao process".

¿QUE ES CONCIENTIZACION?

He observado que a veces se pretende identificar *concientización* con la "Prise de conscience" y es necesario decir que no son la misma cosa. Para demostrarlo voy a definir las dos áreas: el área de la concientización y el área de la "prise de conscience". Realmente sólo es posible la "concientización" porque es posible la "prise de conscience". Si los hombres no fueran capaces de *tomar conciencia de*, no habría *concientización*.

Fuera de esto caeríamos en una posición elitista y por lo tanto no más liberadora, no más humanista, no más humanizadora. Pero ahora, a partir de esto ¿cómo hacer un tipo de acción cultural o de educación para la libertad, cuando sabemos que los otros están siendo sometidos en los llamados medios de comunicación? (Que son medios de comunicados y no de comunicación). Son medios de propaganda, de domesticación y no de liberación, no de comunicación. Es necesario liberar este concepto del mal que se le está haciendo. Se está llamando medios de comunicación a toda esta invasión masiva de slogans. Comunicación no es sloganicación, es otra cosa. Sabemos que por esta razón la acción cultural para la libertad se presenta como un tipo de acción.

Estudemos por ejemplo la situación límite de los campesinos del Nordeste del Brasil. Ellos tienen una conciencia fuertemente oprimida que les impide tener una percepción estructural de la realidad. Son incapaces de percibir el hecho, la situación límite como algo que se construye en la realidad objetiva y concreta en que el hombre está. Pero a pesar de ello y por el hecho de ser hombre, necesita explicar la realidad en que vive. ¿Cómo se cuestiona? ¿Cuáles son las razones que se da? ¿Como analiza este caso su conciencia oprimida?

Generalmente se asume una postura valorativa de la situación extrema en que se halla. Busca las causas, el origen de su estado en entidades superiores más poderosas que el hombre. Una de esas entidades es Dios, que aparece como el hacedor, la causa de su estado. Dios es responsable, y por esto nada tiene que hacer... Muchos cristianos de hoy, gracias a Dios, han reaccionado fuertemente contra esto, sobre todo en el Brasil. Pero de niño yo conocí muchos sacerdotes que iban a decirle a los campesinos: ten paciencia, Dios lo quiere así, ganarás el cielo... Cuando el cielo tenemos que ganarlo ahora, aquí, nosotros; el cielo es nuestra obra, lo debemos alcanzar nosotros desde ya. La salvación debe ser lograda y no simplemente esperada. Esta sería una teología muy pasiva que yo no aceptaría.

¿ENTONCES QUE ES CONCIENTIZACION?

Una de las características del hombre es que, *el hombre es sólo él, hombre*. Sólo él es capaz de tomar distancia del mundo y de la realidad de la cosa distante. Únicamente el hombre puede alejarse del objeto para admirarlo.

Al objetivar o admirar (admirar tomado aquí en sentido filosófico) los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetivada. Esto precisamente es la *praxis humana*, la acción-reflexión del hombre sobre el mundo, sobre la realidad. Sin embargo en su acercamiento hacia el mundo, hacia la realidad, en su movimiento en el mundo y con el mundo, los hombres tienen un primer momento en el cual el mundo, la realidad objetiva no se da a ellos como un objeto cognoscible de su conciencia crítica. En otras palabras: en el acercamiento espontáneo del hombre hacia el mundo, la posición normal, fundamental, no es una posición crítica, sino que es una posición ingenua.

A este nivel de espontaneidad no es que no haya conciencia de la realidad, lo que no hay es la postura crítica; hay una percepción de la realidad que incluso ofrece conocimiento de ella y que los griegos llamaron *doxa* o mera opinión o creencia. El conocimiento que permanece a nivel de la pura *doxa* y que no va más allá para alcanzar el nivel del *opus*, o la razón de ser de la realidad, como diría Mao-Tse-Tung, no alcanza a ser conocimiento, no es *logos* de la realidad.

Ahora bien, basta ser hombre, para tomar conciencia *de*. Basta ser hombre, para captar la realidad en las relaciones dialécticas que se proyectan entre hombre y mundo-mundo y hombre; tan íntimas que nosotros realmente no podríamos hablar ni siquiera de hombre y mundo, sino de hombre o mundo-hombre. Este primer nivel de aprehensión de la realidad es la "prise de conscience". La toma de conciencia de la realidad existe precisamente, porque como

seres situados, fechados, como dijo Gabriel Marcel, los hombres están con y en el mundo, espectándolo.

Esta "prise de conscience" no es todavía la *concientización*. Esta es la "prise de conscience" que se profundiza. Es el desarrollo crítico de la "prise de conscience"; por esta razón, la concientización implica la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, por una esfera crítica en que la realidad se da ahora como un objeto cognoscible en que el hombre asume una posición epistemológica; en que el hombre busca conocer. La *concientización* así, es el *test del ambiente*, de la realidad. Cuanto más se concientiza uno, tanto más devela la realidad, tanto más penetra a la esencia fenoménica del objeto frente al cual se encuentra para analizarlo. Por eso mismo la concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto intelectualista; es por esto por lo que la concientización no puede existir fuera de la *praxis*, esto es, fuera de la acción-reflexión, como unidades dialectizadas permanentemente constituyendo la forma de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres.

CONCIENTIZACION COMO COMPROMISO HISTORICO

Por ello mismo la *concientización* es compromiso histórico. No hay concientización sin compromiso histórico. De ahí que la concientización sea también conciencia histórica. Es inserción crítica en la historia. Implica que los hombres asuman el rol de sujetos hacedores del mundo; rehacedores del mundo; pide que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece, y es por esto por lo que mientras más concientizados, más existen.

Descubrirse oprimidos sólo comienza a ser proceso de liberación cuando este descubrirse oprimido se transforma en compromiso histórico que significa "engagement"

“Engagement” es algo más que compromiso; es exactamente la inserción crítica en la historia para crearla, para hacerla. Por lo tanto, del hecho de que se perciba que uno es oprimido, pero si de ahí en adelante no se compromete en un proceso de transformación de la realidad concreta opresora, no hay compromiso histórico en este hombre todavía, y por esta razón no está concientizado.

La *concientización*, implica por lo tanto que al percibirme oprimido, yo se que sólo me liberaré si transformo la situación concreta en que me encuentro oprimido y no puedo transformar esa situación en mi cabeza porque eso sería idealismo en el sentido filosófico de la expresión, sería caer en una forma de pensar filosófica en la cual la conciencia “crea realidad”. Yo decretaría desde mi conciencia que ahora sería libre. Sin embargo, las estructuras seguirán siendo las mismas y esto no realiza mi libertad. Entonces la *concientización* implica esta inserción crítica en el proceso, implica el compromiso histórico de transformación.

Por esta razón es por la que la concientización invita a asumir una postura utópica frente al mundo, postura que convierte al concientizado en factor utópico. Al afirmar esto es preciso decir a ustedes, qué comprendo yo por *utópico*.

LOS ACTOS DE DENUNCIAR Y ANUNCIAR

Utópico para mí no es lo irrealizable, no es el idealismo, Utopía es la dialectización en los actos de denunciar y anunciar. El acto de denunciar la estructura deshumanizante, y el acto de anunciar la estructura humanizadora. Por esta razón es también compromiso histórico. La utopía exige conocer críticamente. Es un acto de conocimiento. Yo no puedo denunciar la estructura deshumanizante si no la penetro para conocerla. No puedo anunciar si no la conozco. Pero entre el momento del anuncio y la realiza-

ción del anuncio hay algo que debe ser enfatizado y es que el anuncio, no es el anuncio de un proyecto, sino que es el anuncio de un ante-proyecto. Porque el ante-proyecto se hace proyecto en la praxis histórica. Además entre el ante-proyecto y el momento de la realización o concretización del proyecto hay un momento que se llama histórico. Es exactamente la historia que nosotros tenemos que crear con nuestras manos y que tenemos que hacer. Es el tiempo de las transformaciones que tenemos que realizar. Es el tiempo de mi compromiso histórico. Por esta razón solamente los utópicos —y en tanto que utópicos revolucionarios— (quien fue Marx sino un utópico, quien fue Guevara sino un utópico) pueden ser proféticos y pueden ser esperanzados.

Unicamente los que están anunciando y denunciando permanentemente, comprometidos en un proceso radical de transformación del mundo para que los hombres puedan ser más, solamente estos pueden ser proféticos. Los hombres reaccionarios, los hombres opresores no pueden ser utópicos, no pueden ser proféticos y porque no pueden ser proféticos no pueden tener esperanza.

¿Cuál es el futuro del opresor, sino la preservación de su presente de opresor? ¿Cuál es el área de denuncia que pueden tener los opresores sino la denuncia de quienes los denuncian? ¿Cuál es el área del anuncio de los opresores sino el anuncio de sus mitos y cuál puede ser la esperanza de los que no tienen futuro?

Veo abierto el gran camino a una teología, la *teología utópica de la esperanza*. La postura utópica de los cristianos denunciadores y anunciadores, históricamente comprometidos. Convencidos de que la vocación ontológica histórica de los hombres no es la de adaptarse, no es la de adecuarse; no es la de gastar el 90% de su tiempo haciendo concesiones para mantener lo que llamamos vocación histórica de la Iglesia. Tenemos una vocación histórica inmensa y no podemos perjudicar esta vocación por causa de un hecho y no podemos comprometerla por causa de un proble-

ma así aislado, porque la Iglesia tiene el mundo todo. ¿Por qué entonces amenazar su tarea histórica con un hecho solamente? Esto es, no ser utópico, esto es ser, precisamente maquiavélico, pésimamente maquiavélico, esto es conceder y perderse en la concesión.

LA CONCIENTIZACION SE APODERA DE LA REALIDAD

La *concientización* está evidentemente vinculada a la utopía. Implica la utopía. Cuanto más concientizados estamos, tanto más por el mismo compromiso que asumimos de transformación somos anunciadores y denunciadores. Pero esta posición debe ser permanente; porque desde el momento en que nosotros denunciáramos y anunciáramos una estructura deshumanizante, por ejemplo, y nos comprometiéramos con la realidad, ya que el proyecto se hace sólo en la Praxis, desde ese momento en el cual alcanzáramos la concientización del proyecto, si dejáramos de ser utópicos, automáticamente nos burocratizaríamos y este es el peligro de las revoluciones, cuando ellas dejan de ser permanentes. Una de las geniales respuestas, es la respuesta de la *revolución cultural*. Esta dialectización que no tiene propiamente un ayer, ni un hoy, ni un después, que no es estática porque es un *que hacer constante de transformación*.

La *concientización* es esto: un apoderarse de la realidad; por esta razón misma, incluso por la propia raíz utópica que la informa viene siendo un *desgarramiento* de la realidad. La concientización produce la desmitologización. Es obvio e impresionante, pero la concientización para la liberación jamás podrá ser desarrollada por los opresores; ¿cómo desmitologizar si yo oprimo? La labor humanizante no podrá ser otra sino la labor de desmitificar. Por ello mismo la concientización es el acercamiento crítico tanto cuanto más posible sea, hacia la realidad, develándola para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominadora.

EL COMO DE LA CONCIENTIZACION

Se podría objetar: ¿y dónde encontramos el proceso? el ¿cómo de la *concientización*?

El cómo de la concientización implica un punto básico que me parece el punto de distinción sobre todo entre la educación como instrumento de dominación y la educación como instrumento de liberación.

La educación sistemática para la domesticación se caracteriza por ser un acto de transferencia de conocimiento en el cual el educador transfiere su sed de saber a los educandos que, pasivos, reciben el saber.

En este tipo de relaciones es *inviabile* la concientización. La concientización aparece sin embargo y a pesar de esa educación, en la *reacción* de los estudiantes, precisamente porque la intencionalidad de la conciencia no puede ser borrada por la misma forma de educación domesticadora que tenemos.

La educación concientizadora, por lo tanto para la *liberación*, en lugar de ser este acto de transferencia de conocimiento en el que ciertamente no hay conocimiento, es un acto de conocer, y porque es un acto de conocer implica que en su proceso, educandos y educadores asuman simultáneamente la posición de sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto conocido. Aquí no hay uno que piensa, que sabe, frente a aquellos que dicen que no saben y que necesitan ser educados, sino que hay sujetos curiosos que buscan conocer.

EDUCACION PARA LA LIBERTAD

En la infraestructura, la superestructura se vuelve mediaticada por los mismos hombres que introyectan los mitos supraestructurales, y que condicionan entonces la infraestructura. De ahí el fenómeno de la permanencia de los mitos de la vieja estructura y el fenómeno de la reactiva-

ción de la nueva estructura del gobierno. Sin la captación crítica de ésta no podemos entender, por ejemplo, como transformada una infraestructura, los hombres siguen pensando como pensaban antes de la transformación infraestructural. Y esta comprensión de la dialéctica y de la subdeterminación, que ya estaba en Marx, es la que explica la inviabilidad de una aprehensión mecanicista de las transformaciones sociales. Para un mecanicista, transformada la infraestructura, automáticamente se transforma la supraestructura, y esto no es verdad. Esto fue un problema que tuvo Lenin, después de la Revolución Soviética; este problema permaneció con Stalin, cuya solución fue el fusilamiento de los campesinos. Este es el problema que sigue teniendo Fidel Castro, con los campesinos, aunque ya mucho menos. Y este es el problema que tuvo y tiene Mao-Tse-Tung, y la respuesta que ha dado él es la más genial de este siglo, es la respuesta de la revolución cultural. ¿Qué es la acción cultural? ¿Qué es la revolución cultural? En términos teóricos en el buen sentido de la palabra, es la manera por la cual culturalmente atacamos la cultura. Esto es plantear constantemente la cultura como problema y no aceptar que se quede estática mitificándose y mitificándonos.

Mientras, la educación como práctica de educación, lo que hace es enfatizar la inversión de la praxis y domesticar a los hombres a través del reforzamiento de la introyección mítica, la educación para la libertad lo que intenta hacer es sorprender la inversión de la praxis en el momento de la inversión misma para no permitir esta inversión. Esto es muy lindo pero ¿cómo hacerlo?: a través de la problematización de la propia fuerza inversora de la praxis, tenemos que tener frente a nosotros como objeto de nuestro conocimiento el propio poder domesticador de la inversión de la praxis. La verdadera inversión de nuestra acción transformadora. En este momento el acto de conocer ilumina la acción que es la fuente del conocer. Y esto implica exactamente la dinámica permanente, constante, del planteamiento de cultura misma.

Cómo hacer a Dios responsable de esa calamidad. Como si la absolutización del amor, pudiera someter al hombre a una situación de constante sacrificio y de tanta penuria. Esto sería admitir a un Dios marxista.

En el caso en que se constituye a Dios responsable de la situación extrema del estado de opresión, entonces se crean mitos en las estructuras dominadoras... Si la causa no es Dios, es el destino. La conciencia a este nivel se vuelve eminentemente fatalista y por lo mismo se cruza de brazos y dice: "no hay nada que hacer".

LA INCAPACIDAD ONTOLOGICA DE LOS OPRIMIDOS

La segunda hipótesis es también un mito fundamental mantenido por la estructura dominadora. *La incapacidad ontológica de los oprimidos*. La conciencia oprimida se analiza y descubre en sí, esencialmente la incapacidad de superar la situación límite y se constituye *incapaz*. Un Rvdo., Presbítero me decía que en su país los blancos dicen que Dios creó a los negros para que fueran inferiores. Ahí se ve claramente lo que quiere decir el autor del libro, *El retrato de los colonizados frente al retrato del colonizador*: "el opresor siempre traza el perfil de los oprimidos". Para la conciencia oprimida, lo repito, más allá de la situación límite no hay nada que hacer.

Para la conciencia crítica, para la conciencia que se concientiza, más allá de esta situación hay el INEDITO, (el devenir) lo que debemos realizar, la futuridad histórica que tenemos que crear y para lo cual es necesario transformar la realidad concreta, que obstaculiza la humanización de los hombres.

Cuanto más analizamos la percepción estructural del hecho, las causas de su estado de cosas, y cuanto más develamos la situación opresora, seremos desafiados: de allí en adelante nuestra opción para comprometernos o no, va a ser (clara); después de hecho el análisis nosotros nos com-

prometemos o no nos comprometemos, pero tenemos que saber por qué... Por esta razón el proceso de concientización no deja a nadie de brazos cruzados. Es un proceso que en unos descruza los brazos y en otros crea un sentimiento de culpa. Y esto porque la concientización le da a uno la certeza de que es Dios quien quiere eso. Al concientizarme estoy cierto de que mis hermanos que no comen, que no ríen, que no cantan, que no aman, que sobreviven oprimidos, que sufren aplastados, odiados, siendo menos cada día, sufren todo esto por causa de una realidad que crea esa situación extrema; y cuando esto sucede, yo... me integro históricamente a la acción; amando realmente, lo que vale decir: teniendo la valentía de comprometerme, cosa que no es muy fácil, o tengo un sentimiento de culpa porque no hago lo que debiera hacer. Sentimiento que maltrata y que exige racionalizaciones para gratificarme. De ahí que un teólogo norteamericano llame a estas racionalizaciones, *falsas generosidades*, porque para superar ese sentimiento de culpa yo me hago filántropo, busco compensaciones en la limosna; mando un cheque para construir una Iglesia, hago donaciones, por ejemplo un terreno para construir una capilla o un monasterio para las monjitas, pensando con eso comprar mi paz. Pero la *paz* no se compra, la *paz* no se vende; la *paz* se vive. Y yo no puedo vivir mi paz fuera de mi compromiso con los hombres y mi compromiso con los hombres no puede existir fuera de su liberación y su liberación no puede existir fuera de la transformación final de las estructuras en que ellos están deshumanizados. Entonces sólo hay un camino para comprar mi paz: *hacerla con los otros*.

Es muy interesante observar como en los diferentes cursillos que he dictado en varios países, las dos actitudes se producen, muchas veces he sido violentamente atacado porque mucha gente al oírme, empieza a desnudarse y al hacerlo piensa que la están desnudando y la tendencia es precisamente, atacar al que provocó su develamiento. Ver este proceso es muy interesante.

EL MIEDO A LA LIBERTAD

Este proceso se da también entre los hombres sencillos. Entre ellos hay muchos que huyen de la libertad. La opresión es una cosa tan fuerte que produce el miedo a la libertad. El miedo a la libertad existe cuando al hablar o discutir sobre ella, uno piensa que esto ya es una amenaza. La libertad es algo que no se regla. Es algo muy difícil, porque nadie da la libertad a nadie, nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los hombres sólo se liberan en comunión, mediatizados por una realidad que ellos deben transformar. Me parece que a nivel teológico sería más o menos así: nadie se salva solo, nadie salva a nadie, porque sólo en comunión podemos nosotros salvarnos o no salvarnos. Usted no me salva, porque mi alma, mi ser, mi cuerpo consciente no es objeto de salvación de parte de A o de parte de B. Somos sujetos de la salvación en comunión. Somos sujetos que buscan, que hacen la salvación. No quiero decir que Dios no nos haya salvado con su presencia en la historia, yo hablo a nivel nuestro.

LA CONCIENTIZACION, UN PARTO DOLOROSO

Recogiendo todo lo que acabo de decir, vemos que la concientización es un parto doloroso para el cual no hay el lenitivo de los ejercicios que deja a las mujeres libres de dolor. La *concientización* implica también un momento perturbador, tremendamente perturbador, en el ser que empieza a concientizarse, momento en el cual el ser comienza a *renacer*. Porque la concientización exige la *pascua*. Es decir, exige morir para nacer de nuevo. Todos los cristianos debemos vivir nuestra *pascua* y esto es *utopía*. El hombre que no hace su Pascua en este sentido de morir para volver a nacer, no es cristiano. Por eso el cristianismo es para mí una doctrina maravillosa aunque dicen que soy un líder comunista. *El comunista internacional...*

es todo lo contrario. Yo nunca he tenido la tentación de dejar de ser, de estar siendo, porque todavía no soy católico, sino que estoy siéndolo todos los días. La condición de ser, *es estar siendo*. Hasta ahora no he sentido la necesidad de abandonar la Iglesia, de dejar mis convicciones cristianas para decir lo que estoy diciendo, ni para ir o no ir a la cárcel, al exilio. Sólo siento apasionadamente, corporalmente, físicamente, con todo mi ser, esa postura cristiana, porque me parece, como dicen los chilenos, harto revolucionaria, harto humanista, harto liberadora y por ello mismo comprometida, utópica y esto tiene que ser a mi juicio nuestra posición, la posición de la Iglesia que no olvida que por origen está llamada a morir temblando de frío. Esto es una utopía, es una denuncia y un anuncio en el compromiso histórico que expresa la valentía en el amor.

Debemos dar nuestro testimonio y la concientización es un llamado a esto: a ser nuevos cada día y por eso *es paz* y por eso hace que podamos entender a los otros.

La concientización, no es imposición, no es una manipulación. Yo no puedo imponer al otro mis opiniones; sólo puedo invitarlo a departir, a discutir. Imponer a los otros mi manera de pensar es una forma de alienarlo, de manipularlo.

III. DESMITIFICACION DE LA CONCIENTIZACION* UNA CHARLA CON PAULO FREIRE EN CUERNAVACA, MORELOS

Voy a intentar hacer una exposición, pero no en términos bancarios. Voy simplemente a decirles algunas cosas sobre un problema que a mí me parece importante y que es el resultado de las observaciones que he hecho en América Latina y parte de los Estados Unidos: es lo que yo llamo la *Mitificación de la concientización*.

Quiero simplemente presentarles cómo percibo yo este proceso de mitificación de la concientización. Por otro lado espero que ustedes procuren reflexionar a partir de su experiencia, con relación al análisis que voy a intentar hacer, y ver si falta algo en este proceso que yo no haya percibido de antemano.

A mí me parece que esta palabra *concientización*, que designa a un proceso, provoca diferentes actitudes en diferentes personas y en diferentes grupos.

1) Algunas personas y algunos grupos asisten a los cursillos y a los seminarios sobre concientización, buscando encontrar a veces en la *propia palabra concientización*, una señal mágica, encontrar una especie de ayuda mágica que fuera capaz de resolver problemas de orden emocional que estas personas y estos grupos tienen; personas que tienen ciertos traumas provocados incluso por la propia realidad histórica, por el propio momento histórico que esta-

*Este artículo es la versión mecanografiada de la conferencia que bajo el mismo título dictó de viva voz Paulo Freire en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Enero de 1971, en Cuernavaca, Morelos (México).

Fue publicado, con una breve introducción a cargo de Luis Llorens Baoz en *Contacto*, Secretariado Social Mexicano, Año 9, Nro. 2, 1972, pp. 38-49. De esta publicación hemos tomado la versión que reúne esta Antología.

mos viviendo, provocados por los problemas que afrontamos en nuestra vida diaria, provocados por las relaciones familiares, provocados por una cierta crisis de valores que vivimos hoy y que provoca en sí misma un *descompás* entre la generación joven y la generación madura, la divergencia de percepción de la vida misma y de los valores de la vida, los problemas económicos, todas estas cosas se constituyen como un factor de desequilibrio emocional. Entonces, algunas personas —no sólo ni necesariamente jóvenes, también personas maduras— buscan la palabra concientización y lo que representa el proceso como si fuera una “varita mágica”, que en sí fuera capaz de restaurarnos el equilibrio emocional que se ha roto, como si en lugar de venir a un seminario de carácter científico viniéramos a una reunión de hechicería para buscar esa medicina especial.

2) Otro grupo busca los cursillos de concientización, no propiamente para encontrar un instrumento mágico capaz de resolver sus problemas personales, que nunca son personales porque son reflejo de problemas sociales, pero busca, mágicamente también, este instrumento como un instrumento de actuación en la sociedad para hacer la transformación revolucionaria. Les parece, en primer momento, que la concientización es precisamente el instrumento necesario que hacía falta, que con sólo pronunciar la palabra se hará la revolución, lo que es una postura eminentemente mágica y totalmente inconsistente; estas personas piensan que si sales en la noche con un proyector, o con un cartel en la mano o con un aparato cualquiera y se encuentran con grupos obreros o campesinos, quedará hecha la transformación del mundo.

3) El tercer grupo tal vez sea el mayor. Se acerca a los cursillos de concientización procurando encontrar en ellos la respuesta a ciertas angustias que tienen frente a la problemática social, cuya existencia reconocen y a la que les gustaría inmensamente solucionar. Esta problemática se da a partir de las *soluciones conciliatorias*: estos grupos son

eminentemente cristianos, mitologizados por ilusiones idealistas, entre ellas la ilusión de *que es posible transformar al hombre sin transformar al mundo*, es posible humanizar y liberar a los hombres dejando, sin embargo, intocable, virgen, la realidad social que prohíbe que los hombres sean. Estas personas corren ávidas, golosas, inquietas, ansiosas y felices a los centros de cursillos de concientización para ser llenadas por la palabra salvadora que va a evitar la lucha de clases. La concientización entonces aparecería como una especie de tercera solución salvadora, y por ello mismo bien acomodada a la ilusión idealista de que los cristianos se apoderan y con la cual se tornan reaccionarios.

De ahí en adelante estos grupos empiezan a pensar qué desarrollar para ellos, no sé como decirlo, *aspirin action*, acción de aspirina. Con estas acciones de aspirina, con la distribución de cajas de aspirina, se resuelven los problemas sociales: voy con mi amor al pueblo que sufre, a mis hermanos que sufren; voy con una concientización transformada en una caja de aspirinas a las comunidades y les digo: “miren señores, por qué no nos reunimos aquí, en un clubecito de madres, en este clubecito de madres podemos estudiar conjuntamente cómo hacer las vestimentas de los niñitos que van a nacer, aprender a dar leche a los niñitos, y todos los días antes de la reunión, rezamos un *Avemaría* para empezar bien”, y llamamos a esto concientización y la convertimos en una especie de opio. En esta perspectiva debería ser condenada como droga, ¿no?: peor que la droga, mucho peor.

Yo no quiero hacer aquí juicios de valor y decir estos grupos son malos, no; entre ellos yo no tengo duda alguna de que hay miles de personas excelentes, amorosas, con una buena voluntad, fantástica, y les digo esto sin ningún sentido de ironía, como resultado de mi observación, de mi experiencia; pero son realmente personas equivocadas, y ni siquiera les digo que son personas ideológicamente reaccionarias, pero *no saben qué son*. En el fondo son ilu-

sionadas, son ideologizadas por la estructura de dominación sin saberlo, en el fondo son dominadas también y no saben que lo son; sin embargo aparecen como liberadoras y salvadoras de los pobrecitos hermanos que están sufriendo.

De ahí, entonces, que la concientización aparezca en estas personas como un instrumento de conciliación, un instrumento de conexión entre aquellos que prohíben que uno sea y aquellos que tienen prohibido ser por los otros; transforman entonces el proceso de concientización en una mitificación amorosa o en un amor mitificado, en un amor distorsionado, en una expresión falsa de amor. En última instancia, la concientización aparece como un instrumento de *enfaticación* de masoquismo; esto es, yo necesito, en nombre del amor, hacerme masoquista para amar a la propia *estructura que me hace no ser*, esperando que con mi paciencia un día yo goce el cielo. En último análisis es una actitud absolutamente falsa, yo no creo que ninguna teología sería pueda defender y respaldar esta postura totalmente falsa que refleja una conciencia falsa, una conciencia alienada y una conciencia que se aliena cada vez más dentro de la misma estructura prohibitiva del ser, o del ser más, como diría Chardin.

4) Un cuarto grupo muy limitado, muy pequeño, se acerca a la concientización con una postura realmente *crítica y dialéctica*. Se acerca a la concientización sabiendo que no es varita mágica para resolver problemas; se acerca al proceso de la concientización tomándolo sólo como la base fundamental de un proceso de educación liberadora, tomando la concientización como un *esfuerzo dialéctico de comprensión* entre la subjetividad y la objetividad o, en otras palabras, entre conciencia y mundo o, en otras palabras aún, entre hombre y mundo. No dicotomiza estas dos dimensiones, sabe que no hay hombre sin mundo y sabe que no hay mundo sin hombre; sabe que no hay conciencia que no sea conciencia del mundo y sabe que no hay mundo que no sea mundo de conciencia, esto es, no parte las cosas, no dicotomiza las cosas.

Se acerca a la concientización no para repetir lo que se dice, sino para *recrear*, acértese a la concientización sabiendo que no puede existir fuera de la acción y de la reflexión de los hombres sobre el mundo que prohíbe que los hombres sean; recurre a la concientización porque sabe que es necesario transformar la realidad en que no puede ser, y sabe que sólo se transforma la realidad en la praxis histórica y no desde la conciencia de los hombres. Por eso, este cuarto grupo rechaza toda perspectiva idealista y se aproxima desde una perspectiva dialéctica para comprender dialécticamente los problemas sociales.

Este es un grupo pequeño, y ya que estoy en esto me gustaría decir que en México y en todos los países de América Latina que yo conozco existe este grupo, pero asimismo se dan los cuatro grupos, tanto aquí como en Estados Unidos y Europa.

5) Sin embargo, existe un grupo más, el quinto. Este quinto grupo no se acerca propiamente a la concientización; por el contrario, este quinto grupo la plantea frente a él porque ya percibió más o menos claramente el real proceso de la concientización, en la medida en que desmitifica la realidad, que desmitifica la conciencia de la realidad; ya descubrió que el develamiento de la realidad torna posible —aunque no siempre se dé— un compromiso histórico de transformación. Este grupo no es reciente, yo lo sé, pues fui señalado por él en mi país, y aparece ahora también en América Latina cada vez más fuerte.

Es el grupo que considera la concientización como la *satanización*, y los que engarzan al proceso de concientización con la satanización del mundo no buscan propiamente la concientización, se oponen a ella, son diferentes a los demás grupos. Los demás grupos se acercan a la concientización con perspectivas falsas o perspectivas correctas; éste no, éste tiene una perspectiva correcta de la concientización, éste ya sabe lo que es la concientización, y por eso marca a la denuncia como satanizadora, porque descubrió que la concientización en términos concretos y reales pue-

de afectar precisamente los intereses que este grupo defiende; de ahí la *necesidad de mitologizar la opinión pública*, considerando la concientización como un esfuerzo satánico. Es necesario entonces hacer magia o hacer mito.

En el fondo se identifica con los demás mitificantes, pero mientras los demás mitifican con buena voluntad, este mitifica *sabiendo*, ya no equivocadamente, que *la necesidad de mitificar es la única cosa, es el único camino que ellos tienen para evitar que la concientización se practique*.

Es necesario usar una palabra clave, una palabra ideológicamente cargada de efectos emocionales para que la opinión pública ingenua tema la concientización, y esta palabra aparece ahora como satanización. Tal vez satanización sea más fuerte, hoy día, que comunización aunque en el fondo es sinónimo de comunización para esta ideología de la dominación. Indudablemente, para los dominadores es *imprescindible* anunciar la satanización del proceso de concientización, porque miles de conciencias ingenuas podrían clarificarse en un proceso de concientización y dejar de aceptar el efecto del poder domesticador del mito satánico que se atribuye al proceso de concientización. Hay entonces *que develar* a este quinto grupo, *hay que desnudarlo*; a los demás hay que desmitificarles la concientización para que acepten lo que es, y a este quinto grupo (a mí me parece que sabe muy bien lo que es este proceso) hay que desnudarlo, hay que dejarlo desnudo en la calle, caracterizado como un grupo antihumanista. Yo me propongo hacer también esa tarea.

Ahora me gustaría analizar rápidamente los resultados de estas diferentes perspectivas o percepciones de la concientización.

Analicemos el primer grupo, por ejemplo, aquel que toma la concientización como un instrumento de solución de sus problemas emocionales, personales. Lo que pasa es que este grupo se defrauda, porque en el momento en que empieza una tentativa de experiencia de concientización con otros grupos, descubre que su problema personal sigue

y la tendencia es regresar silenciosamente y volver al círculo de destrucción neurótica.

El segundo grupo es el de aquellos que buscan la concientización como activistas de la revolución: cuando empiezan a utilizar el proceso de concientización, perciben que no es realmente mágico. Entonces ¿qué pasa? El resultado me parece trágico desde el punto de vista de la transformación humanista del mundo. El grupo tiende de ahí en adelante (cuando se encuentra los primeros obstáculos en el proceso, los primeros obstáculos para la clarificación de la realidad por parte de la conciencia dominada, que él no conoce o cuya tipología él no conoce) a huír hacia la ilusión idealista que consiste en caer en el error objetivista, esto es, en el error según el cual la conciencia es mera copia de la realidad, es mero reflejo de la realidad. Por lo tanto, lo que tenemos que hacer es transformar la realidad y ella transformará la conciencia. De ahí que la tendencia de este grupo es caer en el mecanismo de los procesos de transformación.

Este mecanismo conduce a una perspectiva eminentemente antidualéctica de la transformación del mundo; este mecanismo incluso, no tiene nada que ver con Marx, es una distorsión de Marx, pero no es marxismo (yo sugeriría a aquellos que estén más o menos preocupados por tener una bibliografía, por lo menos un trabajito pequeño pero excelente de un profesor francés llamado L. Goldman. Este libro está traducido al castellano y la versión se llama La Filosofía y las Ciencias del Hombre; hay una traducción inglesa hecha en Londres, Philosophy and Social Science. La edición francesa es La Philosophie et les Sciences Humaines. La versión castellana me parece que ya está en México. El autor analiza algo muy importante en este libro sobre los conceptos de conciencia máxima posible y de conciencia real, y discute el problema de que en ciertas épocas la tendencia de la izquierda era rehusar toda participación de la conciencia en el proceso de transformación). Esto nos lleva a las distorsiones mecanicistas, objetivistas, a las cuales ya me he referido.

Cuántos de nosotros partimos de una visión mágica e ingenua del proceso de la concientización y cuántos de nosotros nos defraudamos con los primeros obstáculos; la tendencia es entonces negar esto y caer en el opuesto.

El tercer grupo es el de los idealistas que cometen el error de que mientras para los objetivistas la conciencia sería una mera copia, un mero reflejo de la realidad, para los idealistas la conciencia es la creadora de la realidad. Miren ustedes como son opuestas una tendencia de la otra; esta es una pelea que viene acompañando a toda la historia de la filosofía entre los idealistas, objetivistas, etc., que Marx también quiso arreglar. Es decir, para los idealistas la conciencia hace la realidad, crea la realidad; para los objetivistas la realidad crea la conciencia, definitivamente. Para los dialécticos, la realidad constituye la conciencia y es objeto de la conciencia, realidad de la conciencia: hay una dialéctización entre conciencia y mundo, y mundo y conciencia que no puede ser dividida; Sartre, por ejemplo, en un libro excelente dice más o menos: "No hay conciencia antes, no hay mundo después, no hay un mundo antes y una conciencia después: conciencia y mundo se constituyen simultáneamente". En lenguaje dialéctico, esta es la cuestión.

Pero este grupo de idealistas parte de la convicción ingenua de que la liberación de los hombres está dentro de su conciencia: esto es, si yo digo a los hombres que deben amarse los unos a los otros, si yo digo a los hombres que tienen que ser buenos, si yo digo a los hombres que son libres porque son personas humanas, ya no necesito transformar la realidad en que la persona humana no está pudiendo ser, porque basta saber que soy persona humana para ser, y esto no es así. No resulta que yo diga a los campesinos de mi país, que comen ratones, que ellos son libres porque son personas humanas, porque ellos no son personas humanas: ellos son ontológicamente y esto es muy poco; es necesario hacerse existencialmente, y no se puede hacer eso, históricamente, mientras se comen ratones. Si ustedes consiguen otro camino, díganmelo porque

yo no lo he encontrado hasta hoy.

Pero, ¿qué pasa? Que cuanto más grande es este tercer grupo, tanto más el grupo de los mecanistas se queda sectario. Esto es, aquellos grupos que rechazan ahora la participación de la conciencia, dialécticamente relacionada con la realidad, se convierten en idealistas, diciendo que la cuestión de la concientización es un problema de aspirinas; la tendencia es la sectarización de este grupo.

La conciencia aparece en el proceso de humanización como una ciencia reflexiva y, por lo tanto, como potencialmente crítica que de ahí en adelante se desarrolla. La conciencia va a aparecer en el proceso de evolución del hombre, cuando el animal se *hominiza* (sería interesante la lectura de T. de Chardin, para esto), cuando el hombre se instala en el proceso de hominización, como lo llama Chardin, que no es el de humanización todavía; la conciencia aparece ya como una conciencia reflexiva que es capaz de volverse sobre sí misma y *percibe percibiendo*; es entonces cuando la conciencia da un salto sobre el estado anterior, en que el animal conoce lo que pasa, pero no conoce que conoce.

En el momento en que la conciencia reflexiva se instala en el proceso de la hominización, el hombre hace algo más: *no sólo conoce, sino sabe que conoce*. Esto le da un carácter *activo* a su conciencia y hace que esta conciencia jamás sea receptáculo al cual llevar, sino un *despegue* permanente, constante, hacia la realidad en que se constituye, reflexionando sobre la propia constitución, que hace capaz al hombre de conocer y reconocer el conocimiento existente, al mismo tiempo en que es capaz de conocer lo no conocido todavía. Solamente así es posible comprender el conocimiento existente. La capacidad activa de la conciencia que hace conocer y reconocer el conocimiento que existe hoy, es la *misma* que hizo posible que el conocimiento que existe hoy pudiera ser instaurado superando el conocimiento que antes había. Esto es lo que hace que el conocimiento sea un proceso y no un hecho. El conoci-

miento es un proceso permanente que demanda la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo: es un proceso ininterrumpido, que no para.

Y por esto, un conocimiento nuevo no es otra cosa que el conocimiento que nació de otro que se hizo viejo, pero que fue nuevo también. Todo conocimiento nuevo nace con el testamento de aquel que supera. Si no existiera este carácter activo de la conciencia no habría este conocimiento, no se podría hablar de estos conocimientos. Ahora bien, este carácter activo de la conciencia sólo existe en la relación dialéctica con el mundo como un mundo en que ella se constituye, que al mismo tiempo tiene el mundo como un mundo de sí, que le hace posible comprender, poco a poco, el proceso de la concientización; pero no como un proceso brasileño o latinoamericano, como alguien dijo hace unos días, cuando se dijo que no se quería recibir la imposición de un concepto latinoamericano; hay una costumbre tan grande de los europeos de imponer sus conceptos, que cuando un latinoamericano habla, piensan que este quiere imponerles los suyos.

La concientización no es un proceso brasileño ni latinoamericano, es un proceso humano que se instaura precisamente cuando la conciencia se hace reflexiva; pero aún algo más: la concientización no es sólo la toma de conciencia (prise de conscience), la toma de conciencia resulta simplemente de que el hombre tiene una conciencia reflexiva que *toma conciencia de*, precisamente porque toda conciencia es conciencia *de* o no es conciencia. No habría conciencia si no fuera de algo; toda conciencia es de *algo*: la "prise de conscience" es entonces la "toma de conciencia de algo". La concientización es la profundización de la toma de conciencia. ¿Y qué significa profundización de la toma de conciencia? Significa que en cuanto seres conscientes que somos, tenemos una *forma de acercarnos al mundo*, que yo llamaría una forma cotidiana de acercamiento al mundo.

De ahí la posibilidad de hablar de una cierta aliena-

ción de lo cotidiano. En la forma cotidiana de acercarme al mundo, que es una forma espontánea de moverme en el mundo (y cuando me muevo en el mundo, me acerco a él), no tengo necesariamente —en términos científicos— una *mente epistemológica*. Cuando me muevo espontáneamente en el mundo no tengo al mundo necesariamente como objeto de mi conocimiento *crítico*, sin embargo yo tengo un conocimiento de este mundo aun cuando yo no tenga un conocimiento epistemológico de él. Este conocimiento espontáneo es de doxa, de opinión, de darse cuenta del mundo. Pero cuando yo no me doy cuenta realmente del mundo, no tengo un conocimiento científico de él, sino una opinión. La doxa de la realidad o el conocimiento eminentemente falso de la realidad lo es en la medida en que no es capaz de superar el nivel de sensibilidad de la realidad. Para conocer tengo que sentir, pero cuando mi conocimiento se queda a un nivel preponderante de la sensibilidad de lo conocido, no alcanzo la *entidad*, lo que Marx llamó la *razón de los hechos*; yo me quedo en la sensibilidad sin poder superar ésta por la *razón de ser* de la realidad. Esta razón en el lenguaje griego sería el *logos de la realidad*, en el sentido epistemológico.

Se vuelve, pues, necesario que yo supere mi conocimiento del mundo, que es ingenuo, espontáneo, alienado y alienante, teniendo ahora al mundo como objeto de mi mente epistemológica, de búsqueda crítica, para develarlo en su razón de ser. Así supero mi doxa de la realidad, con el *logos de la misma*. La concientización es entonces, en primer lugar, un *acto de conocimiento*, implica un *develamiento de la realidad*, con el cual yo voy adentrándome poco a poco en la esencia misma de los hechos que tengo frente a mí como objetos cognoscibles, para develar la razón de ser de estos hechos. Por ejemplo, los campesinos, antes de una cosecha desarrollan ciertos rituales de carácter mágico. (No quiero con esto decir que hay una ilogicidad de lo mágico. No. Ni establecer una dicotomía entre la conciencia prelógica y la conciencia lógica, diciendo que la

primera pertenece a los grupos primitivos y la segunda a los grupos civilizados. No hay prelogicidad ni una logicidad, por lo tanto, no hay una diferencia de esencia —como dijo un antropólogo—, sino una diferencia de grado en el proceso de evolución de la conciencia).

Por esto mismo, hay una lógica interna en las culturas mágicas y hay una conciencia crítica a nivel mágico, que no es propiamente el nivel crítico máximo que intentamos ahora desarrollar. Volviendo al ejemplo, hay una relación de causalidad entre la cosecha y matar a una gallina negra. No hay nada aquí desde el punto de vista científico, pero desde la lógica interna, a esta comunidad hay que ver hasta qué punto un proceso de concientización puede establecer una ruptura brusca en una cultura como esta. Hay que tener mucho cuidado con la introducción de una conciencia crítica que pueda terminar por destrozar un universo cultural unificado.

En la medida en que nos fuera posible transformar esta *doxa* de la realidad por un *logos* de la misma, descubriríamos que no hay una relación causal dialéctica entre gallina negra y buena cosecha y, a partir de ahí, estaríamos superando un nivel de conocimiento inauténtico por uno menos inauténtico; porque yo no diría que si comprendemos el conocimiento como un proceso, éste debe de superarse mañana. El proceso de concientización implica este aspecto general también, un acto lógico de conocimiento y no de transferencia de conocimiento. Es un acto de búsqueda de conocimiento.

En segundo lugar, la concientización no puede basarse en una conciencia aislada del mundo, si no hay una dialéctica conciencia-mundo. La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo, sino que están dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de transformación.

Tercero, el proceso de concientización que no se encamina a través del develamiento de la realidad, a la orga-

nización de la práctica de la transformación de la realidad que se busca conocer, es un proceso que se *frustra*. Pero desde el momento en que decimos que el proceso de concientización implica la práctica de transformación de la realidad o no es concientización, estamos necesariamente hablando de que tal proceso plantea, antes que nada, una opción de mi parte. Esto es, yo tengo que tener una opción de mi parte. Esto es, yo tengo que tener una opción, que muchos llaman ideológica y que aunque a mí no me gusta mucho esa palabra, diré que si yo no tengo esta opción ideológica anterior, la concientización como esfuerzo de transformación del mundo se puede frustrar, porque ella deja de ser un esfuerzo de transformación para *ser*, y un esfuerzo de mantención conforme a mi opción.

Es decir, si mi opción es mantención del status de la realidad en que estoy, evidentemente no realizo un proceso de concientización. Pero si mi opción es de transformación, descubrí ya que, en primer lugar, el hombre histórica y ontológicamente no es un ser para *adaptación*, sino para *la transformación*. Si mi convicción es de que para humanizar yo tengo que transformar la realidad en que no soy, entonces el proceso de concientización tiene que encargarse de la organización de los hombres para transformar la realidad deshumanizante. Por esto yo soy antagónico a aquellos que no quieren transformar; y aquellos que no quieren transformar el mundo me tienen que considerar satánico y yo tengo que reconocerlos como reaccionarios. No puede haber reconciliación entre ellos y yo; ¿cómo puede ser?

A nivel personal lo he hecho y es posible, pero a nivel de antagonismo de clase no es posible esta conciliación. Si no parte de esta opción muy clara que me dice que los hombres deben ser sujetos de la historia y no objetos, si no estoy convencido de que yo no soy si tú no eres, si estoy convencido de que yo puedo ser y tú puedes ser bajo mi dominación y estoy convencido de que un sistema social que domina, domestica y explota responde a los intereses de la persona humana, obviamente lo que tengo que

hacer es no hablar de esto. Pero yo, mis queridos amigos, estoy convencido de que este sistema tiene que ser distinto.

La concientización no puede ser, pues, para mí, un "deja como está" para ver cómo queda, sino que tiene que ser una labor permanente de clarificación. Por esto mismo, mientras la educación que se basa en la concientización de un proceso humanista de liberación tiene que ser fundamentalmente una operación de develamiento del mundo, la educación para la domesticación tiene que ser fundamentalmente un proceso de mitologización. ¿Por qué? Porque el día en que las fuerzas del poder y la dominación que gobiernan la ciencia y la tecnología puedan descubrir un camino para matar la intencionalidad y el carácter activo de la conciencia, que hace que la conciencia se perciba a sí misma, ya no podremos hablar de liberación.

Pero precisamente porque no es posible matar, borrar la fuerza creadora, recreadora y captadora de la conciencia, ¿qué hacen los que comandan? Mitifican la realidad porque, como no hay una realidad que no sea realidad de la conciencia, al mitificar la realidad de la conciencia se mitifica la conciencia de la realidad; y al mitificar la conciencia de la realidad se obstaculiza el proceso de transformación de la realidad.

Por esta razón todos aquellos que se levantan para desmitificar la realidad, aparecen como satanizados. Por eso Helder Cámara es considerado en Brasil *Satanás*. ¿Por qué? Mientras Helder Cámara trabaja en Río de Janeiro como obispo conciliar, distribuyendo misericordia con los "callangueros", nadie dijo que él era Satanás, por el contrario, sus virtudes cristianas eran proclamadas; pero en el momento en que, además de esto, invita al pueblo a develar su mundo, inmediatamente él es considerado como Satanás. ¿Por qué? ¿Por qué el develamiento del mundo hace mal a los propietarios del mundo? No hay orden opresor que soporte que un día despertaran todos los hombres diciendo ¿por qué? Por esto es necesario prohibir el por

qué; por esto es necesario prohibir pensar, por eso la escolarización es la prohibición del pensar, es la adaptación de los hombres al *no* pensar; por esto Ivan Illich proféticamente denuncia la escolarización, y por eso es también él, considerado como Satanás.

Así, todos aquellos que denuncian y anuncian tienen que ser considerados satánicos. Por esta razón el proceso de concientización es, en sí, un proceso utópico. Pero ahora es necesario que clarifique lo que es la utopía. La utopía no es la palabra irrealizable, la utopía es la palabra verdadera, es la dialectización entre el acto de denuncia del mundo que deshumaniza y el anuncio del mundo que humaniza. Por esta razón sólo los utópicos pueden tener esperanza, sólo los utópicos pueden tener futuro, sólo los utópicos pueden ser profetas. Y por esta razón los dominadores no tiene futuro, porque ¿cuál es el futuro del dominador, sino preservar su presente dominador?, ¿cuál es el anuncio y la denuncia del dominador? Es la denuncia de quienes denuncian, es el anuncio de sus mitos; ¿cuál es la esperanza del dominador? Preservar su dominación; solamente los dominados pueden ser utópicos porque solamente ellos tienen futuro, que es no ser dominados, ser personas.

¿Cuál es la denuncia del denunciado? Es la denuncia de la estructura dominadora. ¿Cuál es el anuncio del dominado? Es el anuncio de la estructura que humaniza. ¿Cuál es la esperanza del dominado? Es la esperanza de *ser*. Y esta es la máxima esperanza, que es una esperanza cristiana o no hay cristianismo. Por esta razón yo no puedo comprender a un reaccionario cristiano. No se puede ser reaccionario y ser cristiano, porque el cristiano es un ser que *anda*, hacia el frente, y sólo puede ser comprendido como un ser viático, que marcha, y no como un ser estancado, parado y que vuelve para atrás tratando de vivir un pasado que niega el futuro.

La concientización tiene que ser utópica, como toda revolución es utópica, como Marx fue utópico aunque

haya condenado las utopías. La concientización que no se engarza utópica o históricamente, deja de ser. Por esto, si ustedes pretenden concientizarse, y no *ser concientizados*... Esto es otra cosa que hay que aclarar: *yo no concientizo* a nadie. Nos concientizamos o no nos concientizamos, pero si ustedes pretenden concientizarse, tienen que ser utópicos. Una de las grandes labores de la educación liberadora es invitar a las masas a hacerse utópicas, esto es, denunciando. Lo que pasa es que la utopía crítica y no la utopía ingenua, demanda que el anuncio y la denuncia sean praxis históricas; yo no puedo transformar mi denuncia en bla, bla, bla, y mi anuncio en otro bla, bla, bla. No. Mi anuncio y mi denuncia tienen que darse en mi praxis transformadora dentro de la historia humana.

Fuera de esto es admitir el idealismo de nuevo, es caer en las ilusiones que ya critiqué. A veces se me acusa de este idealismo, y no sé cómo. Recientemente una muchacha italiana hizo una tesis para su universidad y dijo que soy un católico burgués reaccionario, que en América Latina pretende mantener el *status quo*. Qué cosa tan injusta ¿no? Porque lo que yo siempre dije fue otra cosa. Incluso cuando yo hablo del amor, yo sigo hablando del amor. Sí, yo encuentro que los utópicos tienen que amar: todo acto de denuncia y todo acto de anuncio es un acto de amor; yo encuentro que toda destrucción de algo tiene que ser construcción de algo. Yo encuentro que no hay construcción sin destrucción.

Pero cuando se destruye amorosamente es para construir amorosamente. Para mí, el amor no es un acto mañoso, es un acto varonil; y por esta razón, no hay hijo alguno de eunuco; el eunuco no tiene hijos, solamente los viriles pueden generar, pueden tener hijos. El que descubre toda esta satanización es porque no tiene capacidad de amar, es porque solamente se ama a sí mismo y no ama a los demás; si la concientización no está acompañada de esta búsqueda fuerte, constante, permanente de conocer la realidad tal como se está dando, para transformarla en otra realidad, la

concientización es un bla, bla, bla, inoperante. Y ésta no es de la que yo hablo.

Yo vine a hablar aquí con ustedes como un hombre que quiere morir todo el día para renacer todo el día: por esta razón, yo debí de haber defraudado a muchos de ustedes porque solamente hasta ahora estoy hablando y porque encuentro que ustedes tienen que hablar y no sólo escuchar. El derecho primordial del hombre es decir su palabra, y decir la palabra de hombre es algo muy serio. Y esto es también algo teológico, si yo encarno la palabra —y por esto la palabra se hizo carne, porque se hizo historia— por eso la presencia de Dios en la historia no es para mí una presencia opresiva, sino una presencia que me invita a hacer la historia, que es mía, que es la historia de los hombres: no es una presencia prohibida de mi quehacer de hombre: decir la palabra es hacer historia y no leer historias alienadas.

La concientización como manifestación utópica o como instrumento de esta utopía tiene que ser un quehacer y un quehacer que implica una opción ideológica de nuestra parte, desde el comienzo hasta el fin. Podría decirles, para completar, que aquellos que realmente aman, aquellos que tienen realmente la posibilidad de denunciar y anunciar, aquellos que tienen la valentía de correr el riesgo, pueden concientizarse; aquellos que temen amar, aquellos que gustan de ser masoquistas, éstos, verán en los otros la satanización; pero una cosa deben hacer: defínanse para no echar a perder la labor de la concientización.

IV. INVESTIGACION Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION DEL "TEMA GENERADOR" *

Al iniciar este estudio sobre la investigación y la metodología de la investigación del "tema generador", sin el cual no nos parece posible la organización del programa educativo, se nos plantea una exigencia primordial: discutir el diálogo, manifestación concreta de la dialogicidad, esencia de la educación.

Cuando intentamos un adentramiento en el diálogo, como un fenómeno humano, se nos revela algo que podríamos decir que ya es él mismo: la palabra. Pero, al encontrar la palabra, en el análisis fenomenológico del diálogo, como algo más que un medio para que él se realice, se nos impone buscar también los elementos constitutivos de la palabra.¹

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones de tal forma solidarias, en interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera

* Este texto apareció en: *Contribución al Proceso de Concientización del Hombre en América Latina*, Material Reservado para uso interno, edición no comercial, del Suplemento de *Cristianismo y Sociedad*, ISAL, Montevideo, 1968, 103 págs. (pp. 13-33).

Este texto fue elaborado por Paulo Freire durante marzo de 1968 en Santiago de Chile y fue publicado también en *Educacao e Conscientizacao: Extensionismo Rural*, obra colectiva de Paulo Freire, Veloso Farias, Jose Luis Fiori y Ernani María Fiori, aparecida en CIDOC (Cuernavaca, Morelos-México) Cuaderno 25, 1968, 320 págs. (44 en portugués y 276 en castellano). En este volumen este artículo figuraba como capítulo cuarto.

Fue reproducido, por último en la Serie: *Concientización IV*, Servicio de Documentación MIEC-JECI, Serie 2, Documento 10, 1969, pp. 3-22. Hemos tomado el texto que se consigna en esta Antología, de esta última fuente.

¹ Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron estimuladas en conversaciones con el Profesor brasileño Ernani María Fiori.

que no sea una unión inquebrantable de acción y reflexión.²

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

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

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

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

LA EXPERIENCIA DEL DIALOGO

El diálogo se opone a ambas formas de negar el mundo, en la medida en que también a él lo niegan. Verbalismo y "silencio" niegan el diálogo, que es la expresión de la forma de ser de la existencia fundamental.

En el diálogo³ se concretiza la aparente duplicidad de

² Palabra A) acción praxis
B) reflexión

Sacrificio: A) de la acción = palabrería, verbalismo. bla-bla-bla.;
B) de la reflexión = activismo.

³ "... En la experiencia del diálogo se constituye un terreno común entre el otro y el yo, mi pensamiento y el suyo forman un tejido único, mis dichos y los de mi interlocutor son exigidos por el estado de la discusión, se in-

esta forma de ser que, en verdad, es única palabra, acción y reflexión.

De ahí que la reducción de la palabra a la palabrería, del verbo al verbalismo, con el agotamiento de su fuerza transformadora, no pueda dar origen al diálogo. Cualquier intento en este sentido sería, como lo es, mera mistificación, enmascaramiento de la realidad. Fuga de la verdadera "pronunciación" del mundo.

Por otro lado, como ya afirmamos, el silencio no funda el diálogo. Este se impone como el camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto hombres. Por ello, se torna una exigencia existencial. Y si él es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, transformado en recipiente. Ni tampoco puede ser un simple cambio de ideas que sean consumidas por sus permutantes. No es tampoco discusión guerrera, polémica, entre sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo, ni con la búsqueda de la verdad, sino que solamente están interesados en la imposición de su verdad. Porque es el diálogo el encuentro de hombres que pronuncian el mundo, no puede haber una donación de la pronunciación de unos a los otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para la conquista del otro.

sertan en una operación común cuyo creador no es ninguno de nosotros. Hay un ser dual, y el otro ya no es, en este caso, para mí, un simple comportamiento en mi cuerpo trascendental ni, por otro lado, lo soy en el suyo, sino que somos uno para el otro colaboradores en un estado de reciprocidad a través de un mismo mundo. En el diálogo actual me libro a mí mismo, los pensamientos del otro son, desde luego, pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aunque los capto inmediatamente en cuanto nacen e inclusive los anticipo y la objeción que se formula el interlocutor me arranca pensamientos que nunca había poseído, de modo que si le presto pensamientos, a su vez me hace pensar".

(Merleau Ponty: "Fenomenología de la Percepción", Fondo de Cultura Económica, México, 1957).

La conquista implícita en el diálogo es la del mundo, por sus sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para el mundo para su humanización y la de los hombres. El diálogo es intersubjetividad, por ello mismo, es "situado y fechado".

No hay diálogo, sin embargo, si no hay un profundo amor al mundo y al hombre. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación recreación, si no hay amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. El amor es, esencialmente, tarea de sujetos. Si es fundamental que el sujeto que ama tenga en el ser amado el objeto de su amor, se hace indispensable que aquél sea reconocido por éste también como objeto de su amor. El hecho de ser ambos objeto del amor, uno del otro, los hace sujetos del acto de amor. De ahí que el verdadero amor no se pueda dar en una relación de objetivación unilateral. De ahí que, en la dominación, no haya amor, sino patología de amor.

Sadismo en que domina; masoquismo en el dominado, si acepta la dominación.

Porque el amor es el acto valiente, nunca de miedo, es compromiso asumido con el hombre concreto, en el mundo y con el mundo. Donde quiera que este hombre concreto esté aplastado, robado en su derecho de ser, el acto de amor está en comprometerse con su causa: la causa de su humanización. Pero, este compromiso, porque es amoroso, es dialógico. Si el amor, es la razón de su valentía, no puede ser "beatería", no puede igualmente ser pretexto para la manipulación. Siendo él un acto de libertad, genera, necesariamente, otros actos de libertad. Si no es así, no es amor.

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo el hombre aplastado y vencido, no puedo dialogar.

El amor verdadero no está en la mantención del "status quo", en el cual se encuentran los hombres deshumanizados, "cosificados", sino en la transformación de las estructuras de la cual resulta que los hombres puedan ser más.

No hay, por otro lado, diálogo, si no hay humildad. La

"pronunciación" del mundo, con la cual el hombre lo recrea permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar se rompe si sus polos —o uno de ellos— pierden la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, por ejemplo, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un diferente virtuoso por herencia, al frente de los otros, mejores "ellos", a quienes no veo como "yo"?

¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros y de hombres sabios, propietarios de la virtud y del saber, para quienes todos los que estén fuera son unos enfermos del alma o de la inteligencia, son "esa gente" o son "nativos" inferiores?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la "pronunciación" del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas populares en la historia es señal de su deterioración, a la que debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución del otro, que jamás reconozco, y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar si temo la superación y, con sólo pensar en ella sufro?

Si, a priori, admito y afirmo que los campesinos y los obreros, son absolutamente ignorantes, incapaces, ¿cómo puedo dialogar con ellos?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que no tienen humildad o que la han perdido no pueden acercarse a los hombres sencillos. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo.

No hay diálogo, tampoco, si no hay una intensa fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos, sino destinación de los hombres.

La fe en el hombre es a priori del diálogo. El hombre dialógico, tiene fe en el hombre antes de encontrarse frente a él.

Esta, con todo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico sabe, porque es crítico, que el poder de hacer, de crear, de transformar es un poder de los hombres y sabe también que los hombres en situaciones concretas en las cuales quedan alienados, tienen ese poder disminuído.

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

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

Ahora bien, al basarse en el amor, en la humildad, en la fe en el hombre, en los hombres, el diálogo es una relación horizontal, en la cual la confianza de un polo en el otro es consecuencia lógica. Sería una contradicción si así no fuera. Como también sería contradicción si existiera confianza o interconfianza en la relación antidialógica.

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

Si esta confianza falla es porque fallaron las condiciones antes discutidas.

Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en el hombre no puede generar confianza. La confianza resulta del testimonio que un sujeto da al otro de sus reales y concretas intenciones. No puede existir confianza si la palabra caracterizada, no coincide con los hechos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

El educador que habla de diálogo y niega la palabra a su educando, no puede esperar su confianza.

No hay diálogo, tampoco, sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión del hombre, de la cual se

mueve en permanente búsqueda del ser más.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización que "cosifica", no puede ser la razón para la pérdida de la esperanza sino, por el contrario, motivo para más esperanza, esperanza que no conduce a la búsqueda incesante de la humanidad negada en la injusticia. La esperanza no está, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza mientras activa y decididamente busco y, si busco con esperanza, puedo entonces esperar.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no hay diálogo. Su encuentro es vacío y estéril, burocrático y fastidioso.

¿COMO PUEDE UN EDUCADOR DESESPERADO DIALOGAR?

¿Dialogar por qué, para qué, si nada espera? Si para él todo seguirá como está, el mundo, el hombre siguiendo un mismo ritmo; si nada cambiará y hasta es mejor que no cambie, ¿para qué dialogar? La esperanza en que la vocación del hombre es la transformación del mundo con su palabra—acción mueve al diálogo, que desaparece si esta esperanza perece.

Fuera de esta esperanza en un hombre responsable, cuyo llamamiento es ser justo, caemos en la manipulación y ya no hay diálogo.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no hay en sus sujetos un pensar crítico. Pensar que, no aceptando la dicotomía mundo—hombre, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. No se dicotomiza a sí mismo de la acción. Implica un empaparse constante de temporalidad, a

cuyos riesgos no teme. Se opone al pensar ingenuo, que ve el tiempo histórico como si fuera un peso, como si fuera la cristalización de las experiencias del pasado,⁴ de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien "comportado".

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este hoy normalizado. Para el pensar crítico, lo fundamental es la transformación permanente de la realidad, con miras a la humanización del hombre. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, "la meta ya no será eliminar los riesgos de la temporalidad, con la adhesión al espacio garantizado, (agarrándose al espacio garantizado) sino temporalizar el espacio. El universo no se revela a mí, dice todavía Furter, en el espacio que impusiera una presencia maciza a la cual solamente pudiera adaptarse, sino que se me revela como un campo, un dominio que va tomando forma en la medida de acción".⁵

Para el pensar ingenuo, la meta está en que el hombre quede adherido a este espacio garantizado. La adherencia al espacio garantizado lo lleva a ajustarse a él, de lo cual resulta la negación de la temporalidad, que es la negación de sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz también de generarlo.

Sin él, no hay comunicación y sin ésta no hay educación. La educación es diálogo. Su dialogicidad, sin embargo, no empieza cuando se encuentran educador y educando en situación pedagógica. Debe iniciarse antes, en la etapa de la preparación programática.

Un programa de educación no es algo que deba ser hecho solamente por uno de los polos interesados en él. Si así fuera, se rompería la dialogicidad de la educación y se caería en la concepción "bancaria" de la educación. El pro-

⁴ Trozo de una carta de un amigo del autor.

⁵ Pierre Furter, *Educacao e Vida*, Editores Vozes Limitada, Petrópolis, Río de Janeiro, 1966, pp. 26-27.

grama tiene que ser elaborado con la participación de ambos. De ahí, la necesidad que tienen los educadores, que se reconocen en la situación pedagógica, como educadores y que reconocen a los educandos también como educadores, de detectar la temática significativa de estos últimos.

A partir del reconocimiento de esta temática es que se puede elaborar el programa. De esta manera, el contenido programático de la educación no es una donación, un conjunto de informes que deben ser "depositados" en el educando, sino la devolución, organizada y sistematizada, a los individuos de aquello a lo cual ellos aspiran a saber más.

La educación no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a uno y a otro y que origina visiones de él o puntos de vista en torno de él. Visiones éstas que se encuentran impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas, basados en los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.

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

Una de las equivocaciones de una visión ingenua del humanismo está en que, en el ansia de corporificar un modelo de "buen hombre" se olvida de la situación concreta, existencial, presente del mismo hombre.

"El humanismo consiste, dice Furter, en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto".⁶

Simplemente, no podemos llegar a los obreros y a los campesinos; quienes de modo general, se encuentran inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores, para "entregarles conocimientos" o

⁶ Pierre Furter, op. cit. p.165.

imponerles un modelo de "buen hombre" contenido en la programación unilateral de nuestro trabajo. Trabajo que, solo absurdamente, en esta hipótesis, se llamaría educativo.

No serían raros los ejemplos que podríamos citar de programas educacionales que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Porque no tomaron en cuenta, aunque fuese por un mínimo instante, al hombre en "situación", a quien se dirigía su programa. Y, al fallar el programa, buscan siempre un "chivo expiatorio" que, invariablemente, es el pueblo, considerado como incapaz y flojo, e incapaz y flojo porque es mestizo. Y así considerado porque ha rechazado la verticalidad de la programación o porque haya producido poco con ella.

No podemos, a no ser ingenuamente, esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la peculiar visión del mundo que tenga el pueblo y cuyo programa se constituya en una especie de invasión cultural, aunque hecha con la mejor de las intenciones. Pero, siempre invasión cultural.

Será a partir de la situación presente, existencial, concreta, que refleja el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos trabajar el contenido programático de la educación.

Lo que se debe hacer es plantear al pueblo su situación existencial, concreta, presente, como un problema que, por ello mismo lo desafía y, así, le exige una respuesta. Esta respuesta, a su vez tiende a ser dada, no solamente a nivel intelectual, sino de la acción.

Esto se debe a que, al plantearse su situación existencial, concreta, como un problema, su tendencia es a organizarse reflexivamente para la captación del desafío. Al organizarse reflexivamente y críticamente se encauza hacia la acción, también crítica, sobre el desafío.

Para evitar que piensen que estamos defendiendo la dicotomía que ya combatimos, es necesario aclarar que no separamos los momentos, el de reflexión y el de acción. En el mismo instante en que el hombre ejerce una reflexión

crítica sobre una situación concreta que lo desafía, esta reflexión ya constituye un momento especial de su acción.

ACCION EDUCATIVA

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

Tenemos que estar convencidos de que la visión del mundo que tiene el pueblo, que refleja su situación en el mundo y envuelve todos los aspectos de su quehacer, es una totalidad.

La acción educativa no puede prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de tornarse "bancaria" o de predicar en el desierto.

Esta es la razón de por qué, muchas veces, los educadores hablan y no son entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta del hombre a quien habla. Y su habla es un discurso alienado y alienante.

En la concepción que estamos defendiendo y que plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente se realiza una educación iluminada por una visión humanista de carácter científico. Visión que reconoce a una realidad concreta, en una estructura que lo condiciona. De ahí que esta concepción no se pierda en devaneos líricos, no se entretenga con modelos prefabricados para la solución de los problemas. Sino que tenga como base ir hacia la misma realidad que genera los problemas y en la cual están los hombres. Y además ir hacia ésta con los hombres que viven y no sin ellos, y así juntos, sacar de la realidad que los mediatiza con el contenido programático de la educación.

La fuerte tentación, sin embargo, es la del falso testimonio de la concepción antidialógica. Es imponer caminos. Es "entregar conocimiento", como si conocer no fuera crear, recrear, buscar inquietamente. Es manejar. Los que se dejan llevar por esta tentación parten, de modo general, de una falsa visión del conocimiento y absolutizan la ignorancia del pueblo. Y, al hacerlo, no les queda otro camino sino imponer caminos. "Entregar, llevar conocimientos". Hay, inclusive, quienes hablan de "salvar esas pobres masas ciegas e incultas", y, con "salvar" significan exactamente conducir las hacia donde les parece que ellas deben ir. Si estas masas son realmente ciegas e ignorantes absolutas, urge que sean enseñadas y educadas. Quienes así piensan concluyen fácilmente que el contenido de esta enseñanza y de esta educación debe ser no sólo buscado sino que elaborado por ellos. Elaborados por ellos, dentro de los marcos de su visión, raramente coincidente en algún punto, con la del pueblo.

O nos convencemos de que nadie educa a nadie, o no superaremos la concepción antidialógica de la educación.⁷

Solamente en la realidad mediatizadora, en la conciencia que de ella tengamos, especialistas y pueblo, podremos buscar el contenido programático de la educación que debe ser planteado al pueblo como problema, jamás como temas de exclusiva disertación. Contenido programático que nacerá de un acto previo a su organización que es la investigación.

LA INVESTIGACION DEL "TEMA GENERADOR"

La investigación que llamamos investigación del "universo temático significativo" o del "tema generador" implica, obviamente una metodología.

⁷ Es importante subrayar que hacemos esta advertencia exclusivamente a aquellos cuya antidialógica no tiene otra explicación sino en su equivocación.

Lo importante, sin embargo, es que esta metodología sea en sí concientizadora. Y, al mismo tiempo que posibilite la aprehensión de la temática significativa, profundice la toma de conciencia de los individuos en torno de la misma temática. De ahí que la propia metodología debe ser pedagógica.

No se trata de mirar a los hombres como el objeto, del cual el investigador sería el sujeto. El objeto de la investigación no es realmente el hombre, visto como una cosa; sino su pensar: lo que él piensa, cómo piensa, en torno de qué piensa.Cuál es su visión en el mundo.

En nuestro caso, no se pretende propiamente investigar al pueblo, como si fuera una pieza anatómica, sino con él, su pensar, su conjunto de ideales, sus inquietudes, su temática.

El investigador no se comporta con él como si él fuera algo frío, incidencia de su acción, objeto de su análisis.

La metodología que defendemos implica, por ello mismo, la superación inicial de cualquier establecimiento de principios fijos.

Los investigadores profesionales y el pueblo (que sería en otra concepción, objeto de la acción de los primeros) en el flujo de la investigación se hacen, ambos, sujetos de ella.

Esta superación origina la conciliación, en el mismo comienzo de la investigación entre investigador y supuesto investigado.

Cuanto más los hombres asuman una postura activa en la investigación de su temática, tanto más profundizarán su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitando su temática significativa, se apropiarán de ella. Para nosotros, el gran riesgo de la investigación no está en que el supuesto investigado se descubra investigador y así, "corrompa" los resultados del análisis. El riesgo está exactamente en lo contrario. Está en dislocar el centro de la investigación, que es la temática significativa, objeto del análisis.

lisis, para localizarlo en el pueblo y, de esta forma, hacerlo objeto de la investigación.

La investigación de la temática, en que se basa la elaboración del programa educativo, en cuya práctica educador y educando se funden, tiene que basarse igualmente, en la reciprocidad de la acción. Más aún, porque la educación humanista tiene como uno de sus objetivos básicos no la adaptación del hombre al mundo, sino la transformación de éste por el hombre, la investigación temática no puede perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad.

No puede perderse en lo que llamamos irónicamente "visión focal" de la realidad.

La investigación temática no puede reducirse a un acto puramente mecánico, puesto que es proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación. De ahí, que sea necesario que los sujetos investigadores vayan descubriendo en el encadenamiento de los temas significativos la interpretación de los problemas.

La investigación se hace tanto más pedagógica cuanto más crítica, y tanto más crítica como se basa en la categoría de la totalidad.

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

Así, como no es posible —lo que enfatizamos en el inicio de este trabajo— elaborar un programa y donarlo al pueblo, tampoco lo es, elaborar rutas para la investigación del universo temático a partir de puntos prefijados por los investigadores que se juzguen a sí mismos sujetos de la investigación. Sujetos exclusivos.

Tanto como es la educación, la investigación que sirve a ella, tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la expresión. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir de una realidad que no puede ser vista mecanicistamente llena de comparti-

mentos, simplistamente que "se comporta bien", sino en la complejidad de su devenir.

Está aún en el carácter pedagógico que abogamos para la investigación temática, el énfasis que debe ser dado, en su proceso, a la categoría de finalidad. Categoría en la cual se baña la propia existencia. No hay existencia humana (que debe implicar una constante transformación del mundo) sin finalidad.⁸ Pero, si todo existir implica finalidades propuestas por el existente, éstas no se realizan o se procesan en la suma de las existencias individuales, sino en la comunión de ellas.

Esta comunión, sin embargo, no puede darse cuando algunos prescriben sus finalidades a los otros y los reducen a meros objetos. En este caso, los que actúan así, prohíben a los demás que tengan finalidades, puesto que las finalidades de los segundos son las de los primeros.

La investigación temática, sin la cual no hay programación educativa auténtica, no puede ser instrumento de la imposición de finalidades al pueblo, sino una búsqueda en común de finalidades. Los especialistas y el pueblo, ambos investigadores, se encuentran para una tarea existencial, por lo tanto, no fría y tecnicista, y ésta es, la de encontrar juntos el camino para una acción en la cual ambos crezcan y se humanicen, y que es la finalidad máxima de la existencia humana: humanizarse.

Es necesario que nos convenzamos que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitas en la temática significativa, son humanos. Por ello, no están ahí, en un determinado espacio, como cosas estáticas, petrificadas, sino que están siendo. Son también históricos como el hombre, que no sólo está en el mundo, sino con él.

No pueden ser captados fuera del hombre concreto,

⁸ Esta es la razón por la cual los hombres a quienes se les niega el derecho a tener sus finalidades se "reifican" y quedan alienados a las finalidades que se les imponen.

que existe en una situación concreta. Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres concretos que los encarnan, es necesario que estos hombres también los entiendan.

La investigación temática se hace así, entonces un esfuerzo común de conciencia de la realidad y de auto-conciencia, que la inscribe como el punto de partida del proceso educativo.

Podría decirse que, si los propios hombres son, al igual que los investigadores profesionales, sujetos de la búsqueda de su temática significativa, esto perjudicaría la "objetividad" de la investigación. Que los hallazgos ya no serían "puros" porque habrían sufrido una interferencia "intrusa" por parte de aquellos que, en último análisis, son o deben ser los mayores interesados en su propia educación.

Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existían en su pureza objetiva y original, fuera de los hombres, como si fueran cosas.

Para esta visión ingenua, cuanto más pasivos sean los hombres, cuya temática se busca, en el proceso de la investigación, tanto más pura será ésta. El investigador ingenuo no percibe que mucho mayor y más grave perturbación puede causar su presencia curiosa, que no establezca relación comunicativa con los demás. No percibe, por otro lado, en su visión estática de la realidad, que es imposible la captación, en estado puro, de una temática, puesto que, si ella no existe "fuera" del hombre es a través de él que se expresa.

Al expresarse, sin embargo, en un momento dado, puede ya no ser exactamente lo que era en el momento anterior. Lo importante está en que estas alteraciones, que son, en algún aspecto, inevitables que no llegan a perjudicar la validez de la investigación. Porque la investigación se realiza en el dominio de lo humano y no en el dominio de las cosas, es de su naturaleza que sea así.

El investigador de la temática significativa del pueblo

que, en nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en lo muerto, en el fondo, teme el cambio, teme la transformación.

Ve en ésta, (sin negarla, pero tampoco queriéndola) no un síntoma de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioración. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo, para profundizarlo, sino para frenarlo, o, a veces, para orientarlo en el sentido de finalidades contrarias a la humanización del pueblo.

Pero, al temer el cambio, al hacer del pueblo objeto pasivo de su acción investigadora; al ver en la mudanza el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila.

La investigación de la temática, como ya dijimos, es la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni tampoco en el hombre solo, ni en el vacío. Pensar que se da en los hombres, entre los hombres, referido a una realidad, que no es solamente geográfica porque, siendo humana, es histórica.

LA INVESTIGACION COMO ACTO DE CREACION

El objetivo fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad; lo que piensan sobre ella, no propiamente para hacer que ellos sean "consumidores" de "cultura", sino para que sean creadores de cultura.

De ahí que la investigación del pensar sea ya un acto de creación cultural y no de "consumo". Y, porque es un acto de creación, como deben ser los actos humanos, no puede dejar de ser comunicativo, dialógico, participante.

No puedo investigar el pensar del pueblo si no pienso. Pero, no puedo pensar auténticamente si el otro tampoco piensa. Simplemente, no puedo pensar por el otro, ni para el otro, ni sin el otro. La investigación del pensar del pue-

blo no puede ser hecha sin el pueblo sino con él, como sujeto de su pensar. Y, si su pensar es "mágico" o "ingenuo", será pensando su pensar, envuelto en la acción, que él mismo se superará. Y la superación no se da en el acto de consumir ideas, como intenta la visión ingenua, sino en el de crearlas y transformarlas a través de la inserción en la realidad que mediatiza a los hombres. La objetividad, insistamos, como exigencia de todo método científico, según la cual, el analista debe acercarse a la realidad para verla como ella es y no como le parezca que deba ser, no se deforma en la metodología que defendemos. Solamente no consideramos privilegio del investigador profesional de la temática significativa del pueblo, que se acerque a la realidad a que está referido el pensar del pueblo. Más aún: para acercarse a esta realidad sin deformarla, tendrá que hacerlo con el pueblo también, como sujeto de su pensar.

Ahora bien, el hombre, porque es un ser en "situación", se encuentra enraizado en condiciones tiempo-espaciales que lo marcan y a las cuales él marca igualmente.

Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiado por ella, actúa sobre ella. Esta reflexión implica, por ello mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. El hombre es porque está en situación. Y será tanto más, cuanto más piense críticamente su estar. Esta reflexión sobre la situacionalidad es un pensar la propia condición de existir. El "engajamiento"⁹ resulta inclusive de ahí. Resulta de la reflexión sobre la situacionalidad. No es por otra razón que el "engajamiento" es una auténtica forma de comprometerse. Y es por ello también que las formas puramente activistas no llegan a caracterizar propiamente el engajamiento. Su carga —la de las formas activistas— preponderantemente emocional la coloca en una órbita de acción sectaria. Sólo existe "engajamiento" cuando el hombre, descubriéndose en "situación", se pregunta sobre su

⁹ Giro brasileño que tiene como imagen al soldado que terminado el Servicio Militar Obligatorio decide continuar en el ejército voluntariamente.

situacionalidad. En la medida en que la situacionalidad deja de parecerle una realidad espesa que lo envuelve, alguna cosa más o menos nublada en la que y "bajo" la que está; un callejón sin salida que lo angustia o en el que se siente abrumado y, reflexionando sobre su situacionalidad, emerge de ella. Esta emersión le posibilita captar el significado de su momento. Solamente entonces será capaz de interferir en él adecuadamente. Al "emerger" de la situacionalidad, gana de ella una visión creciente, lúcida. Se prepara así para liberarse de las cadenas en que estaba y de las cuales apenas tenía difusa conciencia. Se capacita para insertarse en la realidad. La inserción es entonces un estado mayor que la situacionalidad y mayor que la emersión. Es la propia conciencia histórica.

De ahí que sea la concientización, el profundizamiento de la toma de conciencia, que caracteriza toda emersión. En este sentido, toda investigación temática que prepara el camino para la inserción se hace pedagógica. De la misma forma, toda educación que no sea un acto de consumir ideas depositadas, sino de producirlas, se hace investigación del pensar.

Cuando más investigo el pensar del pueblo, con él, más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, más seguimos investigando. Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan así una sola cosa, o momentos de un mismo proceso.

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

Mientras que, en la concepción "bancaria" de la educación (antidialógica por excelencia, por ello no comunicativa) el educador deposita en el educando el contenido programático que él mismo hace; en la educación problematizadora, dialógica por esencia, este contenido, que jamás es

depositado, es la expresión de la realidad mediatizadora de los polos educador-educando; educando-educador. Esta es la razón porque este contenido tiene que estar siempre renovándose.

La tarea del educador es trabajar en equipo interdisciplinario este universo temático, recogido en la investigación y devolverlo, como problema, no como disertación, a los educandos. Si la educación problematizadora y la de comunicación, en la etapa de la alfabetización, busca e investiga la "palabra generadora", en la post-alfabetización, busca e investiga el "tema generador".

En una visión humanista, no más "bancaria" de la educación, los temas generadores ya no pueden involucrar finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, deben reflejar sus anhelos y esperanzas. De ahí, la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad. De ahí, también, el imperativo de ser concientizadora la metodología de esta investigación.

UN EJEMPLO DE INVESTIGACION

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

El plan incluiría la alfabetización y la post-alfabetización, dentro de una perspectiva crítica, esto es, estaría preocupado con ambas etapas como proceso de integración del hombre (lo que no significa su adaptación) a su realidad existencial de la cual lo profesional y lo técnico son dimensiones.

Se impondría entonces la investigación tanto de la "palabra generadora" como del "tema generador" para ambas etapas del desarrollo del plan.

Concentrémonos, con todo, en la investigación del "tema generador" o de la temática significativa.

El primer trabajo del investigador, al lado del educador, será delimitar el área en la cual actuará con el pueblo y que, enseguida visitará.¹⁰

En este empeño, que implica un reconocimiento personal del área, de su paisaje físico y humano, que exige su mirada crítica, encuentros informales, paseos, etc., ubica las instituciones populares que existen en el área. Clubes recreativos, de fútbol, cooperativas, sociedades benéficas, sindicatos, etc.

Observa el tipo de trabajo del área, las herramientas empleadas, etc.

Desde este momento, el investigador debe ser un observador "simpático". En su libreta de notas, como Wright Mills sugiere, irá registrando todas las cosas aparentemente menos importantes. La forma de ser de las gentes, su modo de conversar, su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Va registrando expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es propiamente la pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.

Estas notas, que van fijando las observaciones del equipo de investigadores y registrando las maneras de ser de los hombres del área, son fundamentales para los estudios en torno a la temática que será investigada.

Es indispensable que un dibujante o un fotógrafo, o ambos, formen parte del equipo de investigación. Es imprescindible que estén al tanto de los objetivos de la labor y que tengan sensibilidad social.

Después de un tiempo prudencial en el área, ya con varios aspectos de la realidad registrados en sus libretas, se reunirían los miembros del equipo investigador para discutir entre sí, sus observaciones. Solamente en esta especie de seminario uno sabe lo que el otro anotó.¹¹ En este diálogo

¹⁰ Es indispensable que el equipo consulte estudios, si los hay, realizados en torno al área.

¹¹ En caso de ser posible, además de estas notas, sería ideal el uso de grabadoras portátiles ya en esta etapa de la investigación.

en torno de sus anotaciones justificarán las razones de por qué, esto o aquel hecho, ésta o aquella escena, ésta o aquella palabra o afirmación les han desafiado. Probablemente, muchas de estas observaciones coincidirán. Otras, no. Lo importante está en que el equipo tiende a homogeneizarse en su mirada hacia la realidad.

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

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

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

En este primer encuentro, interpretará a las directivas de estas instituciones los objetivos del plan que será desarrollado. Explicará, en su interpretación que, si éste no llega a ser un plan de los hombres del área, fallará, que su éxito —el de la alfabetización como el de la post-alfabetización— dependerá no solamente de uno de los polos, sino de los dos. Que, si los individuos no llegan a descubrir en el plan una razón de ser, no podrá ser hecho.

Si las directivas de las instituciones aceptan el diálogo, el investigador les hablará, entonces, de la posibilidad de realizar encuentros, no solamente con ellas, sino con otros miembros de la institución. Encuentros en que hará en grupo, la discusión sobre algo concreto.

Determinada la fecha de la reunión para el primer encuentro, el investigador, en ese día, propone al grupo, como tema de discusión una de las escenas dibujadas o

fotografiadas que, como vimos reflejan formas de existencia del área.

Ahora bien, el investigador y los individuos, todos reunidos en una postura dialógica en torno de una misma situación problemática, se irán haciendo sujetos de su análisis. La investigación no comienza con la formulación de la codificación de una situación concreta, vivida por los individuos del área.

La tendencia de estos, es, en un primer momento, meramente la de describir la situación. Enseguida, sin embargo, pasan de la descripción de la situación a un análisis de los detalles, al cual sigue, finalmente, la crítica de la situación propuesta. Pero, como la situación es existencial, termina por hacer la crítica de la existencia.¹²

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

Visión del mundo que, todo indica, no siempre será particular de un miembro del grupo, sino de éste, el cual a su vez, estará reflejando la visión del mundo de los hombres del área.¹³ El investigador experimentado, sin embargo, reconocerá puntos de vista que sean más personales o individuales y que, por ello pueden no reflejar la visión

¹² Tuviémos recientemente, en New York, oportunidad de observar un comportamiento idéntico del que se verificó en Chile y que citamos en nuestro trabajo *Educación como Práctica de la Libertad*. Asistimos a un "círculo de cultura" (en nuestra terminología) de una excelente experiencia educativa realizada allá por el "Institute for Human Development", en las zonas pobres de New York, donde oímos decir a una de las participantes: "me gusta discutir sobre estas fotos porque, aunque viva así (y señalaba una de ellas) no llego a percibirlo, mientras vivo. Ahora, al discutir, veo como vivo".

¹³ El equipo del INDAP, de la oficina de educación, empieza algunas investigaciones de este tipo, cuyos resultados serán publicados en su oportunidad.

general. Estos puntos de vista, con todo, tienen gran importancia en el proceso de la investigación. Deben ser problematizados al grupo que discutiéndolos, puede rechazarlos o incorporarlos. Cuando estos puntos de vista son radicalmente diferentes de las posiciones del grupo, pueden sugerir al investigador algunas hipótesis. Es probable, por ejemplo, que ellos partan de individuos recién llegados a la Zona, con otra experiencia existencial más o menos rica. Es probable, también, que indiquen la mayor o menor lucidez o claridad de algunos en su enfrentamiento a la realidad.

Cabe al investigador, porque está en diálogo con el grupo, no solamente oírlo, sino desafiarlo cada vez más, problematizando, por una parte, la situación existencial, (Codificación neutra) que está siendo presentada, y por otra, las propias respuestas que el grupo vaya dando, en su descodificación.

Si un miembro del grupo declara, por ejemplo, mientras discute la situación presentada —una situación de trabajo en el campo— que no hay nada que pueda hacer frente a lo que, inclusive, llega a considerar injusto, sino tener paciencia, (lo que puede manifestar una de las fases de la conciencia “opaca”) cabe al investigador problematizador, ahora, la actitud de paciencia sugerida.

En este sentido, devolvería al grupo la respuesta, en forma de nueva pregunta:

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

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

En la medida en que el investigador vaya problematizando la propia descodificación que hacen los individuos, estos irán “extroyectando”, por la fuerza catártica del método, una serie de sentimientos, de opiniones, de sí, del mundo y de los otros, que posiblemente no “extroyectarían” en circunstancias diferentes.

En una investigación realizada en Santiago, cuando el grupo residente en un conventillo discutía una escena en

que aparecían un hombre borracho y tres jóvenes en una esquina, conversando, los participantes, de modo general, afirmaban que: “ahí solamente es productivo y útil a la nación el borracho que viene volviendo para su casa después del trabajo, con el cual gana poco, preocupado por su familia, cuyas necesidades no puede atender. Es el único trabajador decente, como nosotros, que también somos borrachos”.

El interés del investigador Patricio López, era estudiar aspectos del alcoholismo. Posiblemente no habría conseguido estas respuestas si con una ruta de investigación elaborada por él mismo, se hubiera dirigido a aquellos individuos. Tal vez, al ser preguntados directamente, habrían negado incluso que tomaban un trago de cuando en cuando. Puestos, sin embargo, en una relación dialógica, al frente de una situación existencial, empatizados, hablaron.

Hay dos aspectos importantes en la declaración de estos hombres. Por una parte la relación expresada entre ganar poco y beber, emborracharse. Emborracharse como una especie de fuga de la realidad, como tentativa de superación de la frustración de su no poder actuar.¹⁴ Una solución, en el fondo auto-destructiva, necrófila. Por otra parte, la necesidad de valorizar al que bebe. Era “el único útil a la nación porque trabajaba mientras los otros lo que hacían era hablar de la vida ajena”, Y, después de la valorización del que bebe, su identificación con él como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes. Imaginemos, ahora, lo que podría acontecer con la labor de un educador del tipo que Niebuhr¹⁵ llama “moralista”, que fuera a hacer prédicas a estos hombres contra el alcoholismo, tomando o poniendo como ejemplo de virtud, exactamente lo que, para ellos, no era manifestación de virtud.

El único camino, desde el punto de vista pedagógico, en este como en otros casos, sería la concientización de la

¹⁴ A propósito de la frustración del no poder actuar, ver Erich Fromm: *El Corazón del Hombre*.

¹⁵ Niebuhr: *El hombre moral en una sociedad inmoral*.

situación que debe ser intentada desde la etapa de la investigación temática. Concientización, es obvio, que no acaba en el reconocimiento de carácter meramente subjetivo de la situación, sino, por el contrario, prepara al hombre, en el plano de la acción, para la búsqueda de su afirmación como persona. Para su humanización.

Observamos, en una experiencia de la cual participamos en el Nordeste brasileño, en una zona campesina, que durante toda la discusión de una situación de trabajo, la tónica del debate era la reivindicación salarial, y la necesidad de la creación del sindicato para esta reivindicación, no para otra. De vez en cuando, sin embargo, hablaban del riesgo que corrían buscando la unión, "porque esto, decían, parecía al patrón, obra del comunismo". Discutieron tres situaciones en este encuentro y la tesis fue siempre la misma: reivindicación salarial y sindicato para atender a esta reivindicación.

Un programa de educación para estos individuos no podría dejar de lado estos puntos. Constituían indiscutiblemente temas generadores para ellos. Imaginemos un educador que organizara su programa para aquellos hombres y, en lugar de la discusión sobre el sindicato, sobre sus objetivos y su organización, les propusiera la lectura de textos en los cuales se hablara de que "el ala es del ave"...

Y esto es lo que se hace, en términos preponderantes, porque no se toma en cuenta que la dialogicidad de la educación comienza en la investigación temática.

Cualquiera que sea la acción que tengamos que realizar siempre que sea con hombres, no puede prescindir del análisis de su visión del mundo. De ella retiramos el contenido de nuestra acción.

No resultan los esquemas rígidos y prefijados para una realidad en devenir como la humana.

Para actuar en el tiempo histórico, no podemos hacerlo como cuando nos sometemos al tiempo del calendario, el cronológico. El tiempo histórico es tiempo de los hombres, de acontecimientos, de quehaceres.

Acompañemos, sin embargo, al investigador en su trabajo. En el término de cada reunión que hacen con diferentes grupos de individuos del área de investigación, va recogiendo manifestaciones reveladoras de los anhelos, de las dudas, de las inquietudes, de las esperanzas, en cuyo seno va viendo configurarse la visión del mundo que ellos tienen o están teniendo. Va recogiendo manifestaciones que indican su percepción de la realidad, de la cual resulta una visión mágica o ingenua de la misma realidad; su fatalismo, o no, frente a la problemática existencial desafiadora. Fatalismo que los lleva al cruzamiento de brazos, puesto que se sienten imposibilitados de actuar "la vida es así y no vale la pena esforzarse". O, también, la emersión de la conciencia que se descubre como un "ser para otro" y, a pesar de esto, teme constituirse en un "ser para sí". El investigador, después de aplicar las primeras "codificaciones neutras" a varios grupos y estar en posesión de los resultados de las discusiones, puede elaborar otras codificaciones basadas en los análisis hechos por los individuos. La temática central de estas nuevas codificaciones estaría constituida por trozos de la visión del mundo que está siendo anunciada a esta altura de la investigación.

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

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

El análisis detenido de este material ofrecerá ahora, interdisciplinariamente, la posibilidad de organizar una ruta de encuesta con el empleo, inclusive, de las expresiones del pueblo.¹⁶

Esta segunda etapa de la investigación sobrepasa la esfera de los grupos con quienes hasta entonces el investi-

¹⁶ El número de personas que deben participar en los encuentros para la descodificación, será estimado en función de la población del área.

gador trabajó y alcanza a otros grupos poblaciones del área (grupos de control). Esto posibilita la rectificación y la ratificación de los hallazgos realizados hasta entonces, como también su ampliación.

Lo importante es que, fijados algunos "temas generadores" en la primera fase y confirmados en la segunda, vuelva el investigador a los individuos con quienes trabajó para discutir más profundamente los posibles temas ya esbozados. Esta discusión en torno a los mismos temas que ora fueron explicitados durante las descodificaciones y durante la investigación en su segunda etapa, ora estuvieron implicados en los anhelos, en las esperanzas, en la expresión de las frustraciones, consistirá en la problematización de los propios temas.

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

Durante esta discusión, nuevos temas van surgiendo de la percepción de la interdependencia que se descubre en la totalidad, en la medida en que sean problematizados los temas emergentes. Admitamos que uno de los temas sugeridos y explicitados sea el de la educación. El investigador propondría una discusión en torno de lo que al grupo le parece que eso debe ser la educación. Esta discusión podría desdoblarse y alcanzar la cuestión del desarrollo. Educación y desarrollo constituirían ahora un tejido más amplio. Pero, al surgir el nuevo tema asociado al anterior (el tema del desarrollo) cabría una nueva problematización: la de la expresión educación-desarrollo. La discusión de esta problemática podría propiciar a los investigadores, en diálogo, la superación del falso dilema que resulta de la ingenua concepción de la "causalidad circular", que perdiendo la visión de la totalidad, plantea la cuestión del "ciclo vicioso": somos subdesarrollados porque no tenemos educación; no tenemos educación porque somos subdesarrollados.

De esta visión ingenua de los problemas, dos son las

posibilidades de respuesta, en la tentativa de romper el "ciclo vicioso". Ambas ingenuas también. Educación antes del desarrollo, desarrollo antes de la educación.

En verdad, en una concepción totalizada no existe este dilema, que es falso. El subdesarrollo tiene que ser visto en una totalidad. En la lucha contra él, al lado de los proyectos económicos, de las decisiones políticas, etc., necesariamente tendremos que tener los proyectos educativos. La cuestión no está en fomentar el desarrollo porque así la educación vendrá como consecuencia, ni en fomentar ésta para que venga aquél. Hay una solidaridad que los liga. El mismo tipo de análisis se aplicaría al problema de la salud. La cuestión igualmente no está en el desarrollo antes y la salud después.

El camino está en ambos solidariamente como proyectos de superación de una totalidad, la del subdesarrollo; por otra parte, la del desarrollo.

No existen ignorancia y saber, que son siempre relativos, ni enfermedad y salud como cosas sueltas, puestas ahí. Existen como elementos de la totalidad.

Nuestro desafío fundamental no es enfrentar las parcialidades desconectadas de su totalidad, sino enfrentar a ésta para transformarla y hacer surgir una nueva totalidad.

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

Los investigadores, al terminar estos varios momentos de la investigación temática, dispondrán del material con el cual podrán organizar el contenido programático de la educación. Este será un trabajo en equipo interdisciplinario del cual participarán los que constituyeran el equipo investigador.

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

Consiste esta etapa en lo que llamamos tratamiento de los temas significativos; tal como en la etapa de la alfabetización tratamos el universo vocabular mínimo, que también es investigado. Primeramente, estos temas deben ser distribuidos entre las varias ciencias del hombre, sin que esto signifique con todo, que deban ser vistos, en la elaboración del programa, en departamentos estancos. Significa, apenas que hay una visión más específica, central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

El tema del desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el dominio de la economía, no le es exclusivo. Recibirá así el enfoque de la sociología, de la antropología, como de la psicología social, interesadas en la cuestión del cambio cultural, en la mudanza de actitud, en los valores que interesan igualmente a una filosofía del desarrollo.

Recibirá el enfoque de las ciencias políticas, preocupadas con las decisiones que envuelven el problema. El enfoque de la educación, etc.

De esta forma, los temas que fueron captados dentro de una totalidad (y solamente en ella existen) jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima, si después de investigar en la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser tratados, perdieran esta riqueza, agotándose su fuerza y su vitalidad en la estrechez de los especialismos.¹⁷

Después de hecha la delimitación temática, cabría presentar a cada especialista, dentro de su visión, al equipo interdisciplinario, el proyecto de "reducción" de su tema.

En el proceso de reducción, el especialista busca los "núcleos" fundamentales de su tema. Son unidades de aprendizaje que, estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión del tema reducido.

¹⁷ Hacemos una distinción entre especialismos y especialidades. Criticamos los primeros.

Durante la discusión de cada proyecto, los varios especializados van haciendo sugerencias que ora se incorporan a la "reducción" en elaboración, ora a los pequeños textos que deben ser redactados sobre el tema reducido, ora una cosa y otra, simultáneamente. Estos textos, a los cuales se agregan también sugerencias para la discusión son subsidios valiosos para la formación de los educadores que trabajarán directamente con el pueblo, en los "círculos de cultura".

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

La introducción de estos temas, de necesidad comprobada, responde a la dialogicidad de la educación de la cual hemos hablado tanto. Si la programación educativa es dialógica, al educador profesional le asiste el derecho de participar en ella con temas suyos, siempre y cuando estos no se opongan a la realidad de los educandos. A éstos, llamamos "temas bisagra". Son temas que tanto facilitan la comprensión de un tema anterior, en relación con los posteriores, como también pueden facilitar la comprensión más crítica del todo. De ahí que puedan estar en el comienzo mismo de una unidad temática.

El concepto antropológico de cultura es uno de estos "temas bisagra" que más precisamente liga la concepción general del mundo que tenga el pueblo al programa en sí.

Esclarecer el rol del hombre en el mundo y con el mundo, como un ser de la transformación y no de la adaptación, cómo pretende una concepción no humanista.

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

Una codificación¹⁸ puede ser simple o compuesta.

¹⁸ Codificación.

a) simple.; canal visual: pictórico; gráfico. canal sensible. canal auditivo. b) compuesto. simultaneidad de canales.

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

En el segundo, pluralidad de canales.

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

Después de elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada, se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivas, "film-streeps", carteles, texto de lectura, etc. En la confección de este material, el equipo puede elegir algunos temas o aspectos de algunos de ellos, y cuando y donde sea posible, usando grabadores, proponerlos a especialistas interesados como temas para entrevistas, que serán realizadas con miembros del equipo.

Admitamos como hipótesis, el tema del desarrollo. El equipo elegiría dos o más especialistas (economistas) pudiendo ser de escuelas diferentes y les hablaría de su trabajo. Los invitaría, entonces a dar su contribución, que sería una entrevista de 15 a 20 minutos en lenguaje accesible.

En el momento en que se llevara al pueblo su palabra, se diría antes quién es el especialista, lo que hizo, lo que hace, lo que ha escrito, etc.

Si es un profesor universitario, al exponer su tarea, se podría discutir con el pueblo lo que le parecen las universidades, como las ve, lo que espera de ellas.

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

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

De esta manera, los intelectuales, muchas veces de buena voluntad, pero no pocos, alienados de la realidad popular, estarían siendo vinculados a ella. Y se estaría también proporcionando al pueblo el conocer y criticar el pensamiento del intelectual.

Algunos de estos temas o algunos de sus núcleos pueden ser presentados a través de pequeñas dramatizaciones que no contengan respuesta. El problema puro, sin contestación.

La dramatización funcionará como codificación, como situación problematizadora, hasta que fuera posible llegar al momento en que los propios grupos, a la manera de las técnicas de Moreno, dramatizaran sus experiencias. Estas, como aquellas dramatizaciones serían siempre seguidas del indispensable debate.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora de la educación no "bancaria", sería la lectura y discusión de artículos de revistas, de periódicos, de capítulos de libros, empezando por trozos simples.

Como en las entrevistas grabadas, aquí también, antes de empezar la lectura del artículo o del libro, se hablará de su autor. En seguida, se realizará el debate sobre el contenido de la lectura.

Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, el debate en torno del contenido de las editoriales, de la prensa, a propósito de un mismo acontecimiento.

Que el pueblo, al leer periódicos o al oír noticiarios radiales, no lo haga pasivamente, sino con una conciencia cada vez más crítica, lúcida, capaz de distinguir lo que es de lo que simplemente parece y que, sin embargo, pretende ser.

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

El primer trabajo de los educadores, en la etapa de esta devolución será la presentación del programa general de la labor que se iniciará, programa con el cual el pueblo se identificará, puesto que salió de él.

Fundamentados en la dialogicidad de la educación,

los educadores explicarán la presencia de los temas "bisa-gra", puestos en el programa, y su significación.

Los educadores-educandos y los educandos-educadores hermanados en una labor única, irán profundizando su toma de conciencia de la realidad que los mediatiza.

La educación que fundó su punto de partida en la investigación del "tema generador" (investigación de carácter concientizador) sigue ahora, como un quehacer igualmente concientizador, como investigación también.

En verdad, en la proporción en que los educandos, desafiados por situaciones problemáticas que reflejan su experiencia existencial, vayan captando críticamente, ángulos que hasta entonces no eran notados, pasan a pres-társele como "percibidos destacados en sí". Esto implica la superación creciente que estos hombres van haciendo de su conocimiento preponderantemente sensible de la realidad, por la "razón" de la realidad.

La superación de la captación o de la percepción inauténtica de la realidad por una percepción totalizada de ésta, de la cual resulta la aprehensión de las partes en interacción, unas con las otras, constituyendo el todo.

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

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

Lo importante, desde el punto de vista pedagógico-humanista, libertador y no "domesticador" está en que, en todos los momentos, los hombres se sienten sujetos de su pensar; al discutir su pensar, al discutir su visión del mundo, manifestada implícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

Porque esta concepción de la educación de que no puede siquiera regalar su programa, se instaura como una introducción a la pedagogía de la persona.

Este libro se terminó de imprimir el día 4 de Agosto de 1978 en los talleres de Lito Ediciones Olimpia, S. A. Sevilla 109, y se encuadernó en Encuadernación Progreso, S. A. Municipio Libre 188, México 13, D. F.
Se tiraron 3 000 ejemplares.