

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

EDUCACION LIBERADORA

Pablo Freire
Hernani Fiori
José Luis Fiori



44 SERIE 'V'
44



Educación liberadora

**Ernani Fiori
José Luis Fiori
Paulo Freire**

Educación liberadora



Colección:

"Lee y Discute"

Serie V - Núm. 44*

zyx/sa,
DISTRIBUCIONES
Diputación, 333, bajos
BARCELONA-9

© Centro de Documentación
M.I.E.C.-J.E.C.I.

Colección: «Lee y discute». Serie V. Número 44*.
Edita: Zero, S. A. Máximo Aguirre, 5. Bilbao.
Distribuidor exclusivo: ZYX, S. A. Lérida, 80. Madrid-20.
Madrid, noviembre de 1973.
Portada de José Lorenzo Sánchez.
Printed in Spain. Impreso en España.
I.S.B.N.: 84-317-0377-6.
Depósito legal: M. 37455/1973.
Imprime: Gráficas Color. María Zayas, 15. Madrid-29.

INTRODUCCION

La educación liberadora o pedagogía del oprimido es un serio intento brasileño de desalienar la alfabetización de las masas marginadas de la cultura en los países del tercer mundo latinoamericano.

A este movimiento de pensamiento y acción liberadores pertenecen los artículos que presentamos en el presente volumen.

Los dos primeros responden al subtítulo bases antropológicas y constituyen un serio intento filosófico de exposición de la teoría del conocimiento como praxis vital, una reflexión filosófica fundamental que justifica una práctica pedagógica concreta: la educación liberadora. En un mundo que se manifiesta como opresor, conocer no es tan sólo objetivar un mundo-en-sí, teóricamente neutro, sino un mundo-para-alguien, ante el cual el pueblo oprimido, que busca su humanización liberadora, necesita poder decir su palabra. En esta dialéctica mundo-sujeto es donde se inserta el método característico de Paulo

Freire que se expone bajo el título de dialéctica y libertad.

Los dos últimos artículos son del propio Paulo Freire y responden al subtítulo bases pedagógicas. En ellos expone sus ideas peculiares sobre la educación, en concreto su crítica a la concepción «bancaria» de la educación que de hecho deshumaniza al educador y al educando, y su concepción problematizadora de la educación que, al borrar dialécticamente las fronteras educador-educando, consigue la necesaria humanización. Finaliza respondiendo a dos preguntas concretas: «¿Hasta qué punto el analfabetismo es un freno al pleno ejercicio de los derechos del hombre?» y «¿Hasta qué punto la alfabetización puede lograr la integración del marginado en la sociedad mediante la toma de conciencia de sus derechos?»

Si los dos primeros artículos mantienen un rigor científico y una reflexión filosófica concienzuda, los dos últimos, sin perder el rigor científico, tienen la cercanía y naturalidad del hombre que ha puesto en práctica sus ideas y está convencido de que lo que dice es verdad.

Esperamos que la presentación de estos trabajos en nuestra editorial será bien acogida por los lectores españoles preocupados con los problemas de la educación, alfabetización y liberación de los oprimidos, que encontrarán en ellos un punto de referencia con el que contrastar sus propias realizaciones y reflexiones.

N. DE LA E.

PRELIMINAR: A DEBATE DO SALARIO

ROSALEI BAPTISTA

I. BASES ANTROPOLÓGICAS

Este trabalho tem como objetivo principal a análise das condições de vida dos trabalhadores em São Paulo, sob o aspecto econômico, social e cultural. Consideramos de fundamental importância estudar os aspectos da organização do trabalho, os métodos de produção e a distribuição do produto, bem como a situação social e cultural dos trabalhadores em geral.

Para isso, utilizamos os dados coletados durante o trabalho de campo, realizado em São Paulo, em 1964, sob a orientação do professor Dr. Roberto da Matta, da Universidade de São Paulo. Os dados foram coletados através de entrevistas com trabalhadores em diferentes setores da economia, bem como através de observações diretas no local de trabalho.

Os dados coletados foram analisados sob o aspecto econômico, social e cultural, visando a compreender as condições de vida dos trabalhadores em São Paulo. Para isso, utilizamos os métodos de análise estatística e de análise qualitativa. Os resultados da análise são apresentados no capítulo II, sob o título "Análise dos dados coletados".

APRENDER A DECIR SU PALABRA

ERNANI FIORI (*)

Paulo Freire (**) es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la «praxis» humana busca, en la interioridad de ésta, re-totalizarse como «práctica de la libertad». En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la domi-

(*) Ex profesor de Filosofía de la Universidad de Río Grande do Sul (Brasil); ex profesor de la Universidad Nacional de Brasilia; ex director del Instituto de Filosofía de la Universidad Federal de Río Grande do Sul; ex presidente del Instituto de Cultura Popular de Río Grande do Sul; profesor de Filosofía y vicerrector académico de la Universidad Católica de Chile.

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

nación de las conciencias, «la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes». Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, «la educación como práctica de la libertad» postula necesariamente una «pedagogía del oprimido». No pedagogía *para* él, sino de él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata, sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente. La educación liberadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o misticada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se sitúan en las subculturas de los proletarios y marginados. Por el contrario, una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo *retomar reflexivo* de sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: «método», «práctica de la libertad», que, por ser tal, está intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la dominación. La pedagogía del oprimido es, pues, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido.

Así aprehendemos la idea fuente de dos libros (1) en que Paulo Freire traduce, en forma de lúcido saber sociopedagógico, su grande y apasionante experiencia de educador. Experiencia y saber que se dialectizan, densificándose, alargándose, dándonos cada vez más el contorno y el relieve de su profunda intuición central: la del educador de vocación humanista que, al inventar sus técnicas pedagógicas, redescubre a través de ellas el proceso histórico en qué y por qué se constituye la conciencia humana. El proceso a través del cual la vida se hace historia. O, aprovechando una sugerencia de Ortega, el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía.

Tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia—biografiarse, existenciarse, historicizarse—. Por esto, la pedagogía de Paulo Freire, siendo método de «educación como práctica de la libertad», lo que en régimen de dominación sólo se puede producir y desarrollar en la dinámica de una «pedagogía del oprimido».

Las técnicas de dicho método acaban por ser la estilización pedagógica del proceso en que el hombre constituye y conquista, históricamente, su propia forma: la pedagogía se hace antropología. Esa conquista no se iguala al crecimiento espontáneo de los vegetales: se *implica* en la ambigüedad de la condi-

(1) *Educação como prática de liberdade*, Ed. Paz e Terra, Río, 1967, 150 págs; *A pedagogía do oprimido*, inédito, de próxima publicación; la lectura de los originales nos fue autorizada por el autor.

ción humana, se *complica* en las contradicciones de la aventura histórica, se *explica* o, mejor dicho, intenta explicarse en la continua recreación de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de la superación liberadora de la conciencia humana. La antropología acaba por exigir y comandar una política.

Es lo que pretendemos insinuar en tres chispazos. Primero: el movimiento interno que unifica los elementos del método y los excede en amplitud de humanismo pedagógico. Segundo: ese movimiento reproduce y manifiesta el proceso histórico en que el hombre se reconoce. Tercero: los posibles rumbos de ese proceso son proyectos posibles y, por consiguiente, la concientización no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso.

Las técnicas del método de alfabetización de Paulo Freire, aunque valiosas en sí, tomadas aisladamente no dicen nada del método mismo. Tampoco se juntaron eclécticamente según un criterio de simple eficiencia técnico-pedagógica. Inventadas o reinventadas en una sola dirección del pensamiento, resultan de la unidad que se trasluce en la línea axial del método y señala el sentido y el alcance de su humanismo: alfabetizar es concientizar.

Un mínimo de palabras con una máxima polivalencia fonética es el punto de partida para la conquista del universo vocabular. Estas palabras oriundas del propio universo vocabular del alfabetizando, una vez transfiguradas por la crítica, retornan a él en acción transformadora del mundo. ¿Cómo salen de su universo y cómo vuelven a él?

Una investigación previa explora el universo de las palabras habladas en el medio cultural del alfabetizando. De ahí se extraen los vocablos de más ricas posibilidades fonémicas y de mayor carga semántica. Ellos no sólo permiten un rápido dominio del universo de la palabra escrita, sino también el más eficaz comprometerse (*engajamento*) de quien los pronuncia, con la fuerza pragmática que instaaura y transforma el mundo humano.

Estas palabras son llamadas generadoras porque, a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas. Tales significaciones son codificadas, plásticamente, en cuadros, *slides*, filminas, etc., representativos de las respectivas situaciones que de la experiencia vivida del alfabetizando gana distancia para ver su experiencia, «admira». En ese mismo instante comienza a descodificar.

La descodificación es análisis y consecuente reconstitución de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá. La inmediatez de la experiencia, mediada por la objetivación, se hace lúcida, interiormente, en reflexión de sí misma y crítica anunciadora de nuevos proyectos existenciales. Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo; la conciencia pasa a escuchar las llamadas que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica.

Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reen-

cuentra en él, reencontrándose *con* los otros y *en* los otros, compañeros de su pequeño «círculo de cultura». Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común, y de la coincidencia de las intenciones que los objetivan exsurge la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así, juntos, recrean críticamente su mundo: lo que antes los absorbía, ahora lo pueden ver al revés. En el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con «reciprocidad de conciencias»; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo.

La «codificación» y la «descodificación» permiten al alfabetizando integrar la significación de las respectivas palabras generadoras en su contexto existencial: él la redescubre en un mundo expresado por su comportamiento. Concientiza la palabra como significación que se constituye en su intención significante, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Este, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás.

A esta altura del proceso, la respectiva palabra generadora puede ser, ella misma, objetivada como combinación de fonemas susceptibles de representación gráfica. El alfabetizando ya sabe que la lengua también es cultura de que el hombre es sujeto: se siente desafiado a desvelar los secretos de su constitución, a partir de la construcción de sus palabras, también ellas construcción de su mundo. Para ese efecto, como

también para la descodificación de las situaciones significativas por las palabras generadoras, es de particular interés la etapa preliminar del método, que aún no habíamos mencionado. En esta etapa, el grupo descodifica varias unidades básicas, codificaciones sencillas y sugestivas, que, dialógicamente descodificadas, van redescubriendo al hombre como sujeto de todo proceso histórico de la cultura y, obviamente, también de la cultura letrada. Lo que el hombre habla y escribe es todo expresión objetiva de su espíritu. Por esto, el espíritu puede rehacer lo hecho en este redescubrir el proceso que lo hace y lo rehace.

Así, al objetivar una palabra generadora (primero entera y después descompuesta en sus elementos silábicos) el alfabetizando ya está motivado para no sólo buscar el mecanismo de su recomposición y de la composición de nuevas palabras, sino también para escribir su pensamiento. Así, el alfabetizando, en la respectiva descodificación crítica, tomó conciencia de la palabra generadora, aunque objetivada en su condición de simple vocablo escrito, y de su fuerza pragmática.

No se dejará, entonces, aprisionar por los mecanismos de la composición vocabular. Y buscará nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia. Pensar el mundo es juzgarlo; la experiencia de los círculos de cultura muestra que el alfabetizando, al comenzar a escribir libremente, no copia palabras, sino que expresa juicios. Estos, de cierta manera, intentan reproducir el movimiento de su propia experiencia; el alfabetizando, al darles forma escrita, va asumiendo gradualmente la con-

ciencia de testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia.

El método Paulo Freire no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder reexistenciar críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder *decir su palabra*.

Esto es porque, en una cultura letrada, ese alfabetizando aprende a leer y a escribir, pero la intención íntima con que lo hace va más allá de la mera alfabetización. Atraviesa y anima toda la empresa educativa, que no es sino aprendizaje permanente de ese esfuerzo de totalización jamás acabado, a través del cual el hombre intenta abrazarse íntegramente en la plenitud de su forma. Es la misma dialéctica en que se existencia el hombre. Mas, para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instauro el mundo en que él se humaniza humanizándolo.

Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.

La educación reproduce de este modo, en su propio

plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre. Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología.

Todo fue resumido por una simple mujer del pueblo en un círculo de cultura, delante de una situación presentada en un cuadro: «Me gusta discutir sobre esto porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí, observo como vivo.»

La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente: no es representación, sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano. Absorbido por el medio natural, responde a estímulos; y el éxito de sus respuestas se mide por su mayor o menor adaptación: se naturaliza. Alejado de su medio vital, por virtud de la conciencia, enfrenta las cosas, objetivándolas, y se enfrenta con las mismas, las cuales dejan de ser simples estímulos para erigirse en desafíos. El medio envolvente no lo cierra, lo limita; lo que supone la conciencia del más allá del límite. Por esto, porque se proyecta intencionalmente más allá del límite que intenta encerrarla, la conciencia puede desprenderse de él, liberarse y objetivar, transustanciando el medio físico en mundo humano.

La «hominización» no es adaptación: el hombre no se naturaliza, humaniza al mundo. La «hominización»

no es sólo un proceso biológico, sino también historia.

La intencionalidad de la conciencia humana no muere en la espesura de un envoltorio sin reverso. Ella tiene dimensión siempre mayor que los horizontes que la circundan. Traspasa más allá de las cosas que alcanza y, porque las sobrepasa, puede enfrentarlas como objetos.

La objetividad de los objetos se constituye en la intencionalidad de la conciencia; pero, paradójicamente, ésta alcanza en lo objetivado lo que aún no se objetivó: lo objetivable. Por tanto, el objeto no es sólo objeto, sino, al mismo tiempo, problema: lo que está enfrente, como obstáculo e interrogación. En la dialéctica constituyente de la conciencia en que ésta se acaba de hacer en la medida en que hace al mundo, la interrogación nunca es pregunta exclusivamente especulativa: en el proceso de totalización de la conciencia es siempre provocación que la incita a totalizarse. El mundo es espectáculo, pero sobre todo convocación. Y, como la conciencia se constituye necesariamente como conciencia del mundo, ella es, pues, simultánea e implicadamente, presentación y elaboración del mundo.

La intencionalidad trascendental de la conciencia le permite retroceder indefinidamente sus horizontes y, dentro de ellos, sobrepasar los momentos y las situaciones que intentan retenerla enclaustrada. Liberada por la fuerza de su impulso trascendentalizante, puede volver reflexivamente sobre tales situaciones y momentos, para juzgarlos y juzgarse. Por esto es capaz de crítica. La reflexividad es la raíz de

la objetivación. Si la conciencia se distancia del mundo y lo objetiva es porque su intencionalidad trascendental la hace reflexiva. Desde el primer momento de su constitución, al objetivar su mundo originario, ya es virtualmente reflexiva. Es presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia. Al distanciarse del mundo, constituyéndose en la objetividad, se sorprende ella misma en su subjetividad. En esa línea de entendimiento, reflexión y mundo, subjetividad y objetividad no se separan: se oponen, implicándose dialécticamente. La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la «praxis» constitutiva del mundo humano; reflexión que también es «praxis».

Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, «descodificándolo» críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. Al testimoniar objetivamente su historia, incluso la conciencia ingenua acaba por despertar críticamente, para identificarse como personaje que se ignoraba, siendo llamada a asumir su papel. La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínseca correlación entre conquistarse, hacerse más uno mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano. Paulo Freire no inventó al hombre; sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: «método de concientización».

Pero nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual nómadas incomunicables. Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente, conciencia del mundo. Su lugar de encuentro necesario es el mundo que, si no fuera originalmente común, no permitiría la comunicación. Cada uno tendrá sus propios caminos de entrada en este mundo común, pero la convergencia de las intenciones que lo significan es la condición de posibilidad de las divergencias de los que en él se comunican. De no ser así, los caminos serían paralelos e intraspasables. Las conciencias no son comunicantes porque se comunican; al contrario, se comunican porque son comunicantes. La intersubjetividad de las conciencias es tan originaria cuanto su mundanidad o su subjetividad. En términos radicales podríamos decir, en lenguaje ya no fenomenológico, que la intersubjetividad de las conciencias es la progresiva concientización, en el hombre, del «parentesco ontológico» de los seres en el ser. Es el mismo misterio que nos invade y nos envuelve, encubriéndose y descubriéndose en la ambigüedad de nuestro cuerpo consciente.

En la constitución de la conciencia, mundo y conciencia se presentan como conciencia del mundo o mundo consciente y, al mismo tiempo, se oponen como conciencia de sí y conciencia del mundo. En la intersubjetividad, las conciencias también se oponen como conciencias de un cierto mundo común y, en ese mismo mundo, se oponen como conciencia de sí y conciencia de otro. Nos comunicamos en la opo-

sición, única vía de encuentro para conciencia que se constituye en la mundanidad y en la intersubjetividad.

El monólogo, en cuanto aislamiento, es la negación del hombre. Es el cierre de la conciencia, mientras que la conciencia es apertura. En la soledad, una conciencia que es conciencia del mundo se adentra en sí, adentrándose más en su mundo que, reflexivamente, se hace más lúcida mediación de la inmediatez intersubjetiva de las conciencias. La soledad y no el aislamiento sólo se mantiene en cuanto se renueva y vigoriza en condiciones de diálogo.

El diálogo fenomeniza e historiciza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes «admiran» un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen. Vemos que, de este modo, la conciencia se existencia y busca plenificarse. El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historicización. Es, pues, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e, incesantemente, busca ella misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí misma es comunicarse con el otro. El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana el sujeto.

La conciencia y el mundo no se estructuran sincrónicamente en una conciencia estática del mundo: visión y espectáculo. Esa estructura se funcionaliza diacrónicamente en una historia. La conciencia humana

busca conmensurarse a sí misma en un movimiento que sobrepasa continuamente todos sus límites. Totalizándose más allá de sí misma, nunca llega a totalizarse enteramente, pues siempre se trasciende a sí misma. No es la conciencia vacía del mundo que se dinamiza, ni el mundo es simple proyección del movimiento que la constituye como conciencia humana. La conciencia es conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia. En otras palabras: objetivar el mundo es historicizarlo, humanizarlo. Entonces, el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación, sino en el trabajo.

En la objetivación aparece, pues, la responsabilidad histórica del sujeto. Al reproducirla críticamente, el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en él, en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del autorreconocimiento que lo personaliza y lo concientiza, como autor responsable de su propia historia. El mundo se concientiza como proyecto humano: el hombre se hace libre. Lo que parecería ser apenas visión es, efectivamente, «provocación»; el espectáculo, en verdad, es compromiso.

Si el mundo es el mundo de las conciencias intersubjetivas, su elaboración forzosamente ha de ser colaboración. El mundo común mediatiza la originaria intersubjetivación de las conciencias: el autorreconocimiento se planifica en el reconocimiento del otro; en el aislamiento la conciencia se «nadifica». La intersubjetividad, en que las conciencias se enfrentan, se dialectizan, se promueven, es la tesitura del pro-

ceso histórico de humanización. Está en los orígenes de la «hominización» y contiene las exigencias últimas de la humanización. Reencontrarse como sujeto y librarse es todo el sentido del compromiso histórico. Ya la antropología sugiere que la «praxis», si es humana y humanizadora, es «práctica de la libertad».

El círculo de cultura, en el método Paulo Freire, revive la vida en la profundidad crítica. La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiviza, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano. En diálogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora. Todos juntos, en círculo, y en colaboración, reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que, aunque construido también por ellos, ese mundo los humaniza. Las manos que lo hacen no son las que lo dominan. Destinado a liberarlos como sujetos, los esclaviza como objetos.

Reflexivamente, retoman el movimiento de la conciencia que los constituye sujetos, desbordando la estrechez de las situaciones vividas; resumen el impulso dialéctico de la totalización histórica. Hechos presentes como objetos en el mundo de la conciencia dominadora, no se daban cuenta de que también eran presencia que hace presente un mundo que no es de nadie, porque originalmente es de todos. Restituida en su amplitud, la conciencia se abre para la «práctica de la libertad»: el proceso de «hominización», desde sus oscuras profundidades, va adquiriendo la translucidez de un proyecto de humanización. No es crecimiento, es historia: áspero esfuerzo de superación dialéctica de las contradicciones que entretejen el drama existencial de la finitud humana. El método

de concientización de Paulo Freire rehace críticamente ese proceso dialéctico de historización. Como todo buen método pedagógico, no pretende ser un método de enseñanza, sino de aprendizaje; con él, el hombre no crea su posibilidad de ser libre, sino que aprende a hacerla efectiva y a ejercerla. La pedagogía acepta la sugestión de la antropología: se impone pensar y vivir «la educación como práctica de la libertad».

Este método de concientización se ha originado como método de alfabetización no por pura casualidad. La cultura letrada no es una invención caprichosa del espíritu; surge en el momento en que la cultura, como reflexión de sí misma, consigue decirse a sí misma, de manera definida, clara y permanente. La cultura marca el aparecer del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana se existencia autodescubriéndose como historia. Pero la conciencia histórica, al objetivarse, se sorprende reflexivamente a sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora, y el hombre es conducido a escribir su historia. Alfabetizarse es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice y, diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó, para temporalizarse, para concientizar su temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que ha de venir. El destino, críticamente, se recupera como proyecto.

En ese sentido, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La cultura letrada concientiza la cultura; la conciencia historiadora automanifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica. Enseñar a leer las palabras dichas y dictadas es una for-

ma de mistificar las conciencias, despersonalizándolas en la repetición—es la técnica de la propaganda masificadora—. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía y también toda la antropología.

La «hominización» se opera en el momento en que la conciencia gana la dimensión de la trascendentalidad. En ese instante, liberada del medio envolvente, se despega de él, lo enfrenta en un comportamiento que la constituye como conciencia del mundo. En ese comportamiento las cosas son objetivadas, esto es, significadas y expresadas—el hombre las dice—. La palabra instauro el mundo del hombre. La palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no sólo designa a las cosas, las transforma; no es sólo pensamiento, es «praxis». Así considerada, la semántica es existencia y la palabra viva se plenifica en el trabajo.

Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo. La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas.

inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar con la decisión de un proyecto.

Es verdad: ni la cultura iletrada es la negación del hombre ni la cultura letrada llegó a ser su plenitud. No hay hombre absolutamente inculto: el hombre «se hominiza» expresando y diciendo su mundo. Ahí comienza la historia y la cultura. Mas el primer instante de la palabra es terriblemente perturbador: hace presente el mundo a la conciencia y, al mismo tiempo, lo distancia. El enfrentamiento con el mundo es amenaza y riesgo. El hombre sustituye el envoltorio protector del medio natural por un mundo que lo provoca y desafía. En un comportamiento ambiguo, mientras ensaya el dominio técnico de este mundo, intenta volver a su seno, sumergirse en él, enredándose en la indistinción entre palabra y cosa. La palabra, primitivamente, es mito.

Dentro del mito y como condición suya, el *logos* humano va conquistando primacía con la inteligencia de las manos que transforman el mundo. Los comienzos de esa historia aún es mitología: el mito es objetivado por la palabra que lo dice. La narración del mito, entre tanto, objetivando el mundo mítico y así entreviendo su contenido racional, acaba por devolver a la conciencia la autonomía de la palabra, distinta de las cosas que ella significa y transforma. En esa ambigüedad con que la conciencia hace su mundo, apartándolo de sí, en el distanciamiento objetivante que lo hace presente como mundo consciente, la palabra adquiere la autonomía que la hace disponible para ser recreada en la expresión escrita. Aunque no haya sido un producto arbitrario del espíritu

inventivo del hombre, la cultura letrada es un epifenómeno de la cultura que, al actualizar su reflexividad virtual, encuentra en la palabra escrita una manera más firme y definida de decirse, esto es, de existenciarse discursivamente en la «praxis» histórica. Podemos concebir la superación de las letras; lo que en todo caso quedará es el sentido profundo que la cultura letrada manifiesta: escribir no es conversar y repetir la palabra dicha, sino decir la con la fuerza reflexiva que su autonomía le da—la fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura.

Con el método de Paulo Freire, los alfabetizandos parten de algunas pocas palabras, que les sirven para generar su universo vocabular. Pero antes concientizan el poder creador de esas palabras, pues son ellas quienes gestan su mundo. Son significaciones que se constituyen como historia de los alfabetizandos o masificados por la dominación de las conciencias. Son significaciones que se constituyen en comportamientos suyos; por tanto, significaciones del mundo, pero también suyas. De este modo, al visualizar la palabra escrita, en su ambigua autonomía, ya están conscientes de la dignidad de que ella es portadora. La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra.

La alfabetización, por todo esto, es toda la pedagogía: aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina, es creadora.

La palabra se entiende aquí como palabra y acción: no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez, discurre separado de la existencia. Es significación producida por la «praxis», palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica, y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo.

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico—reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro—es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo.

En lenguaje directo: los hombres se humanizan trabajando juntos para hacer del mundo, cada vez más, la mediación de conciencias que se coexistencian en libertad. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección. Decir su palabra equivale a asumir conscientemente, como trabajador, la función de sujeto de su historia en colaboración con los demás trabajadores: el Pueblo.

Al Pueblo le cabe decir la palabra de mando en el proceso histórico-cultural. Si la dirección racional de tal proceso ya es política, entonces concientizar es politizar. Y la cultura popular se traduce por política popular; no hay cultura del Pueblo sin política del Pueblo.

El método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular: concientiza y politiza.

No absorbe lo político en lo pedagógico ni enemista la educación con la política. Las distingue, sí, pero en la unidad del mismo movimiento en que el hombre se historiciza y busca reencontrarse, esto es, busca ser libre. No tiene la ingenuidad de suponer que la educación, y sólo ella, decidirá los rumbos de la historia, sino que tiene, con todo, el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera concientiza las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales o interestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante. Las contradicciones concientizadas no le dan más descanso, sino que vuelven insoportable la acomodación. Un método pedagógico de concientización alcanza las últimas fronteras de lo humano. Y como el hombre siempre las excede, el método también lo acompaña. Es «la educación como práctica de la libertad».

Es un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan, menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es «la pedagogía del oprimido».

DIALECTICA Y LIBERTAD

Dos dimensiones de la investigación temática ()*

JOSÉ LUIS FIORI

Ninguna acción puede ser entendida fuera del mundo histórico de las relaciones sociales, cultural y estructuralmente determinadas. Relaciones de los hombres con el mundo, y de los hombres con los hombres, a través del mundo. Por esto, acción es siempre interacción, comunicación, transformación. No existe sin un sujeto que la intencione y objeto intencionado. Es «praxis», y como tal implica una dimensión finalista orientada por valores que se interconectan dinámicamente y consustancian el contenido de toda acción. Bajo este enfoque y a partir de estos elementos se plantea, en el ámbito más am-

(*) Este texto intenta una sistematización cronológica inicial de las diferentes fases y etapas del Proyecto de Acción Pedagógica propuestas por el profesor Paulo Freire, así como algunos rápidos comentarios sobre su metodología. Fue escrito teniendo por base el texto de Paulo Freire *Investigación y metodología de la investigación del tema generador*.

plio de la generalización, la clasificación dicotómica entre

- 1, acciones masificadoras o dominadoras, y
- 2, acciones desmasificadoras o liberadoras.

En las primeras, el hombre es objeto del propio hombre, sirviendo de mediador instrumental entre éste y el mundo. En las otras, los hombres son dialógicamente sujetos de un mundo objeto. En unas, los contenidos y finalidades son impuestos por un hombre a otro hombre, o por un grupo a otro grupo. En las otras son buscados y realizados conjuntamente por ambos polos en «situación».

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

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

Esta acción se funda en una pedagogía dialógica dirigida a una superación constante o inacabada de sí misma. Por eso inicia el diálogo ya en su propio programa, investigando el universo «temático» del pueblo. Continúa con la tematización de este universo para volver al pueblo en forma de contenidos pro-

blemáticos. Este proceso se re-inicia y re-funda continuamente en la medida que el pueblo niega sus experiencias en el mundo reflexionando sobre las mismas e integrándolas en una visión siempre más totalitaria, y niega a este mundo transformándolo reflexivamente. Reflexión y praxis se plantean entonces en esta pedagogía como polos que se implican conscientemente en superación continua.

Para nosotros, según los términos hasta aquí expuestos, la educación no es algo que se piensa y estructura en un mundo vacío de meditaciones etéreas. La entendemos como una «acción» entre otras que no puede darse fuera de las relaciones concretas de los hombres a través del mundo. La acción pedagógica no puede evadirse de la dicotomía planteada al comienzo de este texto. Se sitúa en el mundo de las acciones y relaciones humanas, y en estos términos es masificadora o es liberadora.

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

Una pedagogía que al investigar y tematizar con el pueblo, su mundo se hará «continuo retomar reflexivo del pueblo de sus propios caminos de liberación» (2). Una pedagogía, en fin, que siendo cons-

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

(2) *Ibidem*.

cientizadora se asume y define como acción desmasificante y liberadora.

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

- 1) Su orientación dialéctica.
- 2) Su orientación política. (Entendiéndose por política la «dirección racional y activa de cualquier proceso social».)

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

Así, el movimiento dialéctico inspirador que anima toda la «acción pedagógica» engloba la fase investigadora y, por tanto, la investigación como uno de sus momentos, y en este momento la investigación también se hace dialéctica en su metodología y en su realización técnica.

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

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

Plantea, en contraposición, la necesidad de hacer del propio pueblo, «seudoinvestigado», sujeto investigador de su mundo y de su pensar el mundo.

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

Primero son las situaciones existenciales que son codificadas, proyectadas y descodificadas en «círculos de investigación». Después es el propio pensar del pueblo extroyectado dialógicamente que es codificado en términos de «temas» (significaciones y realidades que, naciendo de una existenciación común de un mundo, son objetivadas y tematizadas por el grupo en forma recurrente y constante) y descodificados en «círculos de cultura».

Codificación y descodificación existencial y dialógica es el camino mediante el cual la investigación intenta insertarse dinámicamente en la realidad comunal e histórica del grupo.

Mientras que «círculos de investigación» y de «cultura» que se siguen en forma continua constituyen la estilización técnica y formal de la orientación dialéctica de las fases investigadoras y pedagógicas: codificación-descodificación-codificación. Las distinciones entre las dos, configuradas inicialmente y plan-

teadas por las propias exigencias cronológicas de la acción pedagógica, desaparecen en forma progresiva, haciéndose los «círculos de investigación» y «de cultura» una sola realidad, un solo círculo, donde investigación y educación se hacen a un mismo tiempo y en un mismo lugar.

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

Los hombres en conjunto dicen entonces su propio decir el mundo, y ya ahí lo transforman, asumiendo en forma progresiva la consciencia de sí mismos a través del mundo que ellos vivían y decían sin ver lo que decían y decir lo que vivían. La comunidad asume una actitud investigadora que va a desarrollarse siempre más en los «círculos de cultura», y que la dispone a criticar y superar a todas las situaciones, a transformar críticamente el mundo, a dialectizarse conscientemente en sus relaciones con el mundo y con los demás. La comunidad emerge de una situación de conciencia ingenua, dimensionándose como conciencia crítica.

Este es el proceso mismo de la constitución dialéctica de la conciencia, como conciencia histórica, que está latente en el movimiento existencial de liberación, interior al mecanismo de codificación y descodificación. Está presente, pues, en la misma investigación y a él busca adecuarse ésta haciéndose histórica, dialéctica y liberadora.

La investigación es en sí acción interactiva y transformadora y nosotros la entendemos liberadora. Por eso no hace de los hombres «cosas», sino sujetos en su propia realización. Los hombres se concientizan y liberan al investigarse.

Desde este enfoque, el papel del investigador, profesional, termina en un momento determinado. La investigación entre tanto continúa inacabadamente en manos de la propia comunidad y de los pedagogos, que seguirán investigándose en la medida que transforman el mundo y transformándolo en la medida que investigan. La investigación se hace «práctica de la libertad».

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

DESARROLLO DEL PROYECTO

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

1.^a FASE (eminentemente investigadora).—Se trata de investigar y determinar lo que llamamos «temas generadores», los que, en su conjunto interconexo, forman el «universo temático» de las distintas comunidades. «El objetivo fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad, lo que piensan sobre ella...» (3).

La mayor discusión práctica y conceptual de esta fase está hecha en el diseño específico de la investigación. Aquí buscamos plantear en términos esquemáticos la estructura general del proyecto.

1.^a etapa (codificación existencial).—Consiste en la primera aproximación de la realidad en búsqueda de las llamadas «situaciones existenciales estratégicas», su descubrimiento y su codificación:

- delimitación del área en la cual se actuará con el pueblo y luego será visitada;
- levantamiento bibliográfico sobre el área;
- observación exploratoria de campo: reconocimiento personal del área, de su paisaje físico y humano, ubicación de las instituciones existentes, la forma de ser de la gente, su comportamiento en las diferentes actividades, su lenguaje, su sintaxis, su tipo de trabajo, etc.;
- levantamiento de las observaciones hechas en reuniones con los diversos observadores, a partir de las cuales se determinarán las situaciones existenciales que deberán ser fotografiadas o dibujadas. Estas escenas existenciales se cons-

(3) Paulo Freire: *Investigación y metodología de la investigación del tema generador*, Santiago, 1968, ICIRA.

tituirán en las «codificaciones existenciales» «neutras», en palabras de Paulo Freire.

2.^a etapa (descodificación existencial).—Se busca aquí, a través de la discusión de las situaciones proyectadas en los «círculos de investigación», de determinar la temática significativa de los hombres del área investigada. La discusión sobre el problema de muestreo y elección de los participantes de los diferentes «círculos», así como el detallamiento funcional de éstos, aparece en el diseño de la investigación:

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

Dialéctica en su dimensión dinámica, en cuanto hace posible la existencialización, por el grupo en sus diálogos, de los tres momentos del método dialéctico: descriptivo, analítico regresivo y sintético proyectivo. Aquí se intenta la estilización técnica del movimiento dialéctico de constitución de la propia conciencia crítica. Momento estratégico de toda la investigación, en que las dos dimensiones discutidas anteriormente se hacen existenciadas en su forma más plena.

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

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

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

Los individuos empiezan por describir la figura, y al hacerlo, están describiendo trozos de su propio mundo. Al describir y dialogar sobre una foto, describen y dialogan sobre su existencia. Ya en el describir el hombre historiciza su realidad o los trozos de ella presentados, dimensiones de su mundo que dejan de ser un «en sí» cerrado y absoluto dentro del cual el individuo se encuentra inmerso. El grupo se aleja de su mundo describiéndolo y lo hace objeto y problema, negándolo como algo dado, haciendo de él un «para sí» del grupo, y con esto liberándose de un mundo aprisionante.

En este sentido, el grupo, al describir, objetiva la

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

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

La realidad discutida es ya vista bajo un nuevo enfoque como dimensión de una totalidad y no más una totalidad en sí. Dimensión de un mundo que se totaliza siempre más en la historia, como mundo de una conciencia que se redescubre conciencia crítica e histórica, retotalizándose continuamente en su relación dialéctica con el mundo. Es ahí donde se da la reincorporación sintética de la realidad discutida, en su nueva dimensión, a la dinámica progresiva y vital del grupo. Es la propia dinámica, en fin, que se redimensiona sintética y progresivamente.

Este es el movimiento interior a la descodificación en los círculos de investigación, plasmado en los diálogos a través de las reuniones. Además de las grabaciones que serán hechas de todas éstas, y que después serán transcritas, estarán presentes en los «círculos» un investigador en el papel de coordinador, y uno o más observadores que irán registrando las expresio-

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

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

3.^a etapa (verificación de los resultados).—Con el material recogido se organizará la ruta para la aplicación de encuestas, con la finalidad de conferir la confiabilidad de los resultados obtenidos, ya ahora a través de un instrumento no indirecto.

2.^a FASE (eminentemente programática).—Se trata de delimitar y organizar aquel «universo temático» sorprendido en la primera fase de la investigación. Organizar en términos de un programa tratado por las diversas especialidades científicas, dentro de la misma visión integrada e integradora de todo el proyecto.

1.^a etapa (tratamiento temático).—Los diferentes especialistas intentan aquí la comprensión de la totalidad sintética captada, a partir de sus enfoques analíticos específicos. «Los temas significativos deben ser distribuidos entre las varias ciencias del hombre, sin que esto signifique, con todo, que deban ser vistos, en la elaboración del programa, en departamentos estancos. Sólo significa que hay una visión más específica central de un tema conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones...» (4).

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

3.^a etapa (codificación temática).—Siguiendo los pasos anteriores, cabe «escoger el mejor canal de comunicación para este o aquel núcleo reducido» (6). En función de la materia y de los individuos a quien

(4) *Ibidem.*

(5) *Ibidem.*

(6) *Ibidem.*

se dirige se pueden hacer codificaciones simples: visual, sensible o auditiva; o compuestas: simultaneidad de canales.

4.^a etapa (confección del material didáctico).—Fotografías, diapositivas, carteles, textos de lectura, filmes-strips, charlas, dramatizaciones, etc.

3.^a FASE (eminentemente pedagógica).—«Después de preparado el material, el equipo de educadores estará apto para devolver la temática del pueblo a él, sistematizada y ampliada. Temática que, saliendo de él, vuelve a él como problema, jamás como contenidos depositados en el pueblo» (7).

1.^a etapa (presentación del programa general de la labor para aquellos que coparticiparán en el esfuerzo educador).

2.^a etapa (descodificación temática).—«La educación que funda su punto de partida en la investigación del "tema generador" sigue ahora como un quehacer igualmente concientizador, como investigación también» (8). De la descodificación temática que aquí se inicia surgirán permanentemente temas nuevos.

Surgirán no sólo del diálogo intergrupo, sino también del fecundo diálogo transformador con la propia realidad. «Esta nueva temática tiene que ir siendo captada por los educadores-educandos para que

(7) *Ibidem.*

(8) *Ibidem.*

se venga a transformar en nuevo contenido programático de la educación como tarea permanente» (9).

El proyecto, como subrayamos inicialmente, no acaba en esta fase y etapa. Aquí, en verdad, tiene su real inicio. Codificación y problematización permanente continuada de los nuevos temas surgidos de los «círculos de cultura» y del mundo transformado de la comunidad apunta la dirección de un proceso siempre y renovadamente inacabado de conscientización y liberación progresiva del hombre en orden a una pedagogía dialógica y dialéctica.

(9) *Ibidem.*

II. BASES PEDAGOGICAS

LA CONCEPCION «BANCARIA» DE LA EDUCACION Y LA DESHUMANIZACION

La concepción problematizadora de la educación y la humanización

PAULO FREIRE

No es posible encarar la educación a no ser como un quehacer humano. Quehacer, por tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con otros.

De ahí que la consideración en torno de la educación como un fenómeno humano nos remita a un análisis, aunque somero, del hombre.

Qué es el hombre, cuál sea su posición en el mundo, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietamos a propósito de la educación. Si esta inquietud, en sí, implica las indagaciones referidas, en el fondo inquietudes también, la respuesta que les demos encauzarán la educación hacia una finalidad humanista o no.

No puede haber una teoría pedagógica, que implique fines y medios de la acción educativa, que esté

exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay en este sentido una educación neutra. Si, para unos, el hombre es un ser de la adaptación al mundo (tomándose el mundo no sólo en sentido natural, sino estructural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si, para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino. Si lo miramos como una «cosa», nuestra acción educativa se precisa en términos mecanicistas, de lo que resulta cada vez una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

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

Lo propio del hombre, su posición fundamental, como dice Marcel, es la de un ser en situación—«situado y fechado»—. Un ser engarzado en el espacio y en el tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende.

Solamente el hombre, en verdad, entre los seres inconclusos, viviendo un tiempo que es suyo, un tiempo de quehaceres, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de objetivizar el mundo, de tener en éste un «no yo» constituyente de su yo que a su vez lo constituye como mundo de su conciencia.

La posibilidad de admirar el mundo implica estar no solamente *en* él, sino *con* él. Estar *con* es estar

abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar a estímulos, sino que es algo más: es responder a desafíos. Las respuestas del hombre a los desafíos del mundo, con las cuales va cambiándolo, impregnándolo de su «espíritu», más que puro hacer, son quehaceres que involucran indicotomizablemente acción y reflexión.

Porque admira el mundo y por ello lo objetiva; porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión, el hombre es un ser de la praxis. Más aún: el hombre es praxis, y porque así es no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en «cosa». Su vocación ontológica, que él debe existir, es la de sujeto que opera y transforma al mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transforman en objeto, el hombre estará sacrificado en su vocación fundamental. Pero, como todo tiene su contrario, la situación concreta en la cual se generan los hombres-objetos también genera los hombres-sujetos. La cuestión que ahora se nos plantea está en saber, en la situación concreta en la cual miles de hombres están como objetos, si *quienes* así los transforman son realmente sujetos. En la medida en que los que están imposibilitados de ser son «seres para otro», quienes así lo imposibilitan son falsos «seres para sí». No pueden por ello ser auténticos sujetos. Nadie es si imposibilita que los otros sean.

Esta es una exigencia radical del hombre como un ser inconcluso: no poder ser si los otros no son también. Como un ser inconcluso y consciente de su in-

conclusión (lo que no pasa con los «seres en sí» que, inconclusos también, como los animales, los árboles, no se saben inconclusos), el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría haber hombre sin búsqueda, de la misma forma que no habría búsqueda sin mundo. Hombre y mundo: mundo y hombre, «cuerpo consciente», están en constante interacción, el uno implicando al otro. Solamente así es posible ver ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos.

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

- a) un sujeto;
- b) un punto de partida;
- c) un objetivo.

El sujeto de la búsqueda es el hombre mismo que la hace. Esto significa, por ejemplo, que no me es posible, en una perspectiva humanista, «entrar» en el ser de mi esposa para hacer el movimiento que le cabe hacer. No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustrarla en su derecho de actuar. No puedo manejarla. Me casé con ella; no la compré en una tienda, como si fuera un objeto de adorno. No puedo hacer que ella sea lo que me parece que deba ser. La amo como es, en su inconclusión, en su búsqueda, en su vocación de ser, o no la amo. Si la domino y me gusta dominarla; si ella es dominada y le gusta serlo, no hay, en nuestras relaciones, amor, sino patología de amor: masoquismo en ella, sadismo en mí.

De la misma forma y por las mismas razones que no puedo aplastar a mis hijos; tenerlos como cosas que conduzco a donde me parezca mejor. Mis hijos son devenir como yo. Son búsquedas como yo. Son inquietudes de ser, como yo.

No puedo igualmente cosificar a mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada. A veces, o casi siempre, para justificar estos actos indiscutiblemente irrespetuosos de la persona, se intenta disfrazar sus objetivos verdaderos con explicaciones mesiánicas. Es necesario, dicen, salvar a estas pobres masas ciegas de las influencias malsanas. Y con este salvar lo que pretenden quienes así actúan es salvarse a sí mismos, negando al pueblo el derecho primordial de decir su palabra.

Subrayemos, sin embargo, un punto que no puede quedar olvidado. Nadie puede buscar solo. Toda búsqueda en el aislamiento; toda búsqueda que se haga movida por intereses personales o de grupos, necesariamente es búsqueda contra los demás. De ahí, búsqueda falsa. Solamente en comunión es auténtica la búsqueda. Esta comunión, sin embargo, no puede verificarse si algunos, al buscar, se transforman en contrarios antagónicos de quienes están impedidos de buscar. El diálogo entre ambos se hace imposible y las soluciones que los primeros intentan para aminorar la distancia en que se encuentran de los segundos no sobrepasa—ni jamás podría—la esfera del puro asistencialismo. En el momento en que sobrepasen esta esfera y *resuelvan* buscar en comunión, ya no serán antagónicos de los segundos y, por tanto, ya no les impedirán buscar. Habrían renunciado a la deshumanización tanto de los segundos como de ellos

mismos (puesto que nadie puede humanizarse al deshumanizar) y se adherirían a la humanización.

El punto de partida de esta búsqueda está en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre sin mundo, el punto de partida de la búsqueda se encuentra en el hombre-mundo, esto es, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros. En el hombre en su aquí y su ahora. No se puede comprender la búsqueda fuera de esta interacción hombre-mundo. Nadie va más allá, a no ser desde su acá. La propia «intencionalidad trascendental», que implica la conciencia del allá límite, sólo se explica en la medida en que, para el hombre, su contexto, su aquí y su ahora, no son círculos cerrados en que se encuentre. Pero para sobrepasarlos es necesario que esté con ellos y de ellos sea consciente. No podría trascender su aquí y su ahora si ellos no constituyeran el punto de partida de ese sobrepasar.

En este sentido, cuanto más conozca, críticamente, las condiciones concretas, objetivas, de su aquí y de su obra—de su realidad—, más podrá realizar la búsqueda con la transformación de la realidad. Precisamente porque si su posición fundamental, repitiendo a Marcel, es «estar en situación», al volverse reflexivamente sobre la «situacionalidad», conociéndola críticamente, se inserta en ella. Cuanto más insertado y no puramente adaptado a la realidad concreta, más se hará sujeto de los cambios, más se afirmará como un ser de opciones.

De esta forma, el objetivo básico de su búsqueda, que es el ser más, la humanización, se le presenta como un imperativo que debe ser existenciado. Exis-

tenciarlo es realizar la vocación a que nos referimos en el comienzo de esta charla.

Ahora bien: si hablamos de la humanización, del ser más del hombre—objetivo básico de su permanente búsqueda—, reconocemos su contrario: la deshumanización, el ser menos. Ambas, humanización y deshumanización, son posibilidades históricas del hombre como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión. Solamente la primera, sin embargo, constituye su verdadera vocación. La segunda, por el contrario, es la distorsión de la vocación. Si admitiéramos que la deshumanización, como un comprobable y un comprobado en la historia, instaure una nueva vocación del hombre, no habría nada más que hacer, sino asumir una postura cínica o desesperada. Esta doble posibilidad, la de humanizarse como la de deshumanizarse, es uno de los aspectos que explican la existencia como un riesgo permanente. Riesgo que no corre el animal que, por no tener conciencia de su inconclusión, por un lado, no puede animalizar al mundo; por otro, no puede desanimalizarse. El animal, donde y en cualquier situación en la cual se encuentre, en el bosque o en un zoológico, sigue siendo un «ser en sí». Aun cuando sufra el cambio de un sitio a otro, su sufrimiento no afecta su animalidad. No es capaz de percibirse «desanimalizando». El hombre, a su vez, como un «ser para sí», se deshumaniza si es sometido a condiciones concretas que lo transformen en un «ser para otro».

Ahora bien: una educación sólo es verdaderamente humanista si, en lugar de dar fuerza a los mitos con los cuales se pretende mantener al hombre deshumanizado, se esfuerza en el sentido del desvelamiento

de la realidad. Desvelamiento en el cual el hombre vaya existenciando su real vocación—la de transformar la realidad—. Si, por el contrario, la educación enfatiza los mitos y se encauza en el camino de la adaptación del hombre a la realidad, no puede esconder su carácter deshumanizador.

Analicemos, aunque sucintamente, estas dos posiciones educativas: una, la que respecta al hombre como persona; la otra, la que lo hace «cosa».

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

De ahora en adelante a esta visión la llamaremos concepción «bancaria» de la educación, la que hace del proceso educativo un acto permanente de *depositar contenidos*. Acto en el cual el depositante es el «educador» y el depositario es el «educando».

La concepción «bancaria», al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al enfatizarla, no puede servir, a no ser a la «domesticación» del hombre.

De la no superación de esta contradicción resulta:

- a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha;

- d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de «depósito»;
- f) que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
- g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Según esta concepción, el educando es como si fuera una «olla» en la cual el «educador» va haciendo sus «depósitos». Una «olla» que va siendo llenada de «conocimientos», como si el conocer fuera resultado de un acto pasivo de recibir donaciones o imposiciones de otros.

Esta falsa concepción de la educación, que hace pasivo al educando y lo adapta, reposa en una concepción del hombre también falsa. Una distorsionada concepción de su conciencia. Para la concepción «bancaria», la conciencia del hombre es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo que se van transformando en contenidos de conciencia. Esta concepción mecanicista de la conciencia implica necesariamente que ella esté permanentemente recibiendo trozos de la realidad que entran en ella. No distingue, por ello mismo, entrada en la conciencia de hacerse presente a la conciencia. La conciencia sólo es vacía, adviértenos Sartre, en la medida misma en que no está llena de mundo.

Pero si para la concepción «bancaria» la conciencia es esta olla que debe ser llenada, es este espacio vacío a la espera del mundo, la educación es entonces este acto de depositar hechos, informaciones semimueras en los educandos.

A éstos nada más resta sino, pacientemente, recibir los depósitos, archivarlos, memorizarlos, para después repetirlos. En verdad, la concepción bancaria termina por archivar al mismo hombre: al que hace el depósito como al que lo recibe, puesto que no hay hombre fuera de la búsqueda inquieta. Fuera de la creación, de la recreación. Fuera del riesgo de la aventura de crear.

La fundamental inquietud de esta falsa concepción es evitar la inquietud. Es frenar la impaciencia. Es mistificar la realidad. Es evitar el desvelamiento del mundo. Y todo esto para adaptar el hombre.

La clarificación de la realidad, su comprensión crítica, la inserción del hombre en ella es una tarea demoníaca, absurda, que la concepción bancaria no puede soportar.

De ahí que los educandos inquietos, creadores y refractarios a la cosificación sean vistos por esta deshumanizante concepción como inadaptados, desajustados o rebeldes.

Por fin, la concepción «bancaria» niega la realidad en devenir. Niega el hombre como un ser de la búsqueda constante. Niega su vocación ontológica de ser más. Niega las relaciones hombre-mundo, fuera de las cuales no se comprende ni al hombre ni al mun-

do. Niega la creatividad del hombre, sometiéndolo a esquemas rígidos de pensamiento. Niega su poder de admirar al mundo, de objetivarlo, de lo cual resulta su quehacer transformador. Niega el hombre como un ser de la praxis. Inmoviliza lo dinámico. Transforma lo que está siendo en lo que es y así mata la vida. De esta forma, no puede esconder su ostensiva marca necrófila.

La concepción humanista y liberadora de la educación, por el contrario, jamás dicotomiza el hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en la realidad permanentemente cambiante. No sólo respeta la vocación ontológica del hombre de ser más y así se encauza hacia este objetivo. Estimula la creatividad humana. Tiene del saber una visión crítica; sabe que todo saber se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos. Sabe que no hay saber sin la búsqueda inquieta, sin la aventura del riesgo de crear. Reconoce que el hombre se hace hombre en la medida en que, en el proceso de hominización hacia su humanización, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de, desprendiéndose de él, quedar en él y con él, y objetivándolo, transformarlo. Sabe que es precisamente porque puede admirar al mundo, por lo que el hombre es un ser de la praxis o un ser que es praxis. Reconoce al hombre como un ser histórico. Desmitifica la realidad; de ahí que no tema su desvelamiento. En lugar del hombre-cosa, adaptable, lucha por el hombre-persona, transformador del mundo. Ama la vida en su devenir. Es biófila y no necrófila.

La concepción humanista, que rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos

aislados de la realidad, se realiza a través de una constante problematización del hombre mundo. Su quehacer es problematizador, jamás disertador o depositador.

Así como la concepción recién criticada en algunos de sus ángulos no puede operar la superación de la contradicción educador-educando, la concepción humanista parte de la necesidad de hacerlo. Y esta necesidad se le impone por el hecho mismo de encarar al hombre como ser de opciones. Un ser cuyo punto de decisión está o debe estar en él en sus relaciones con el mundo y con los otros.

Para realizar tal superación, existencia la esencia fenoménica de la educación, que es su dialogicidad; la educación se hace entonces diálogo, comunicación. Y si es diálogo, las relaciones entre sus polos ya no pueden ser de contrarios antagónicos, sino de polos que se concilian.

Si, en la concepción bancaria, el educador es siempre quien educa y el educando quien es educado, realizada la superación en la concepción humanista, resulta:

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

Esto significa:

- 1) que nadie educa a nadie;

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

La concepción humanista, problematizante de la educación, descarta toda posibilidad de manipulación del educando. De su adaptación. De ahí que, para los que realmente son capaces de amar al hombre y la vida, para los biófilos, el absurdo está, no en la problematización de la realidad que minimiza y aplasta al hombre, sino en el enmascarar esta realidad deshumanizada.

Mientras la concepción bancaria implica aquella distorsionada comprensión de la conciencia y la entiende como algo especializado en el hombre, como algo vacío que debe ser llenado, la concepción problematizante mira al hombre como un cuerpo consciente. En lugar de una conciencia «cosa», la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad—*intentio, intendere*—; de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia *de*. Aun cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma, «algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad» (Jaspers) sigue siendo conciencia *de*. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma. En la «retroflexión», en que la conciencia se intenciona a sí misma, el yo «es uno y es doble». No deja de ser un yo para ser una cosa a la cual su conciencia se intencionara. Sigue siendo un yo que se

vuelve intencionalmente sobre sí, un yo que se escinde.

Mientras la concepción anteriormente criticada, que trata la conciencia naturalísticamente, establece una separación absurda conciencia-mundo, para la visión aquí discutida, conciencia y mundo se dan simultáneamente. Intencionada al mundo, éste se hace mundo de la conciencia.

La concepción «bancaria», al no poder realmente borrar la intencionalidad de la conciencia, consigue, sin embargo, en gran medida «domesticar» su reflexibilidad. De ahí que la práctica de esta concepción constituya una dolorosa paradoja al ser vivida por quienes se digan humanistas.

La concepción problematizadora de la educación, por el contrario, al plantear el hombre-mundo como problema, exige una postura permanentemente reflexiva al educando. Este ya no es la olla pasiva que va siendo llenada, sino que es un cuerpo consciente, desafiado y contestando al desafío. A cada situación problemática que se le plantea, su conciencia intencionada va captando las parcialidades de la problemática total que van siendo percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de su conciencia, que se va criticizando.

Mientras para la concepción «bancaria» lo que importa es depositar informes sin ninguna preocupación con el despertar de la reflexión crítica (por el contrario, evitándola), para la concepción humanista lo fundamental está en este despertar que debe ir siendo más y más desarrollado.

La concepción problematizadora de la educación sabe que, si la esencia del ser de la conciencia es su intencionalidad, su despegarse hacia el mundo, éste, como mundo de la conciencia, se constituye como «visiones de fondo» de la conciencia a él intencionada.

En el marco de esta «visión de fondo», sin embargo, no todos sus elementos se hacen presentes a la conciencia como «percibidos destacados en sí». La concepción problematizadora, al desafiar los educandos a través de situaciones existenciales concretas, intenta su mirada crítica hacia ellas, con la cual lo que antes no era un percibido destacado, pasa a serlo.

De esta forma, la educación se constituye como verdadero quehacer humano. Educadores—educandos y educados—, mediatizados por el mundo, ejercen sobre él una reflexión cada vez más crítica. Identificados en esta reflexión—acción y esta acción—, reflexión sobre el mundo mediatizador, se hacen ambos, auténticamente, seres de la praxis.

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

«El analfabetismo como un freno al pleno ejercicio de los derechos del hombre.» «La alfabetización como primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo al circuito nacional, tomando conciencia de sus derechos» (1).

(PAULO FREIRE.)

Dependiendo de la visión que tenga uno del hombre, del mundo, de las relaciones hombre-mundo, hombres-hombres; del concepto de educación, de su «instrumentalidad» y de hasta dónde va esta instrumentalidad; de la alfabetización como un acto creador o no, se responderá «ingenua» o «críticamente» a estas cuestiones.

En este texto, meramente introductorio, estaremos siempre refiriéndonos a una y a otra de estas visiones, las que, por ser contrarias, llegarán a resultados contrarios también en la explicación del problema, como asimismo en su tentativa de solución.

(1) Estas dos cuestiones nos fueron propuestas por el Department de L'Education des Adultes et des Activités de la Jeunesse—UNESCO—, París, para que les contestáramos según nuestra visión del problema de la alfabetización y de nuestra experiencia en este campo.

La solución ingenua del analfabetismo lo encara como si fuera un «absoluto en sí» o una «hierba dañina» que necesita ser «erradicada»—de ahí la expresión corriente «erradicación del analfabetismo»—. O también lo mira como si fuera una enfermedad, que pasará de uno a otro casi por contagio. A esta concepción deformada del analfabetismo como enfermedad llamamos irónicamente «concepción bacteriológica» del analfabetismo. El analfabetismo aparece como una llaga o lepra que urge ser curada.

Dentro de esta gama de ingenuidades el analfabetismo aparece, todavía, como manifestación de la «incapacidad del pueblo», de «su poca inteligencia», de su «innata apatía», de su «flojera».

La concepción crítica del analfabetismo, por el contrario, lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado.

La primera, que no puede, por la limitación de su visualización del problema, tomado en su complejidad, darle respuestas correctas, propone e intenta necesariamente soluciones puramente mecanicistas.

La alfabetización, para ella, se reduce al acto mecánico de «depositar» en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este depósito, según la concepción ingenua de la alfabetización, es suficiente para que el hombre analfabeto se afirme, ya que «dejó de serlo».

Esta concepción mecanicista del «depósito de palabras» envuelve otra concepción, tan ingenua como ésta, la que presta a la palabra un sentido mágico.

Con esto queremos referirnos a que en este mecanismo, la palabra, como una cosa física, es como si fuera un amuleto. Algo independiente del hombre que la dice, sin relación con el mundo y con las cosas que nombra.

De ahí que, para esta visión distorsionada de la palabra, que implica la distorsión del hombre mismo, la alfabetización se transforme en un acto con el cual el alfabetizador va «llenando» a los analfabetos con sus palabras. Del sentido mágico prestado a la palabra se prolonga u origina otra ingenuidad—el mesianismo—. El analfabeto es un hombre perdido. Es imperioso «salvarlo», y su «salvación» está en que consienta que se le vaya «llenando» con estas «palabras»—meros sonidos milagrosos, que le son regalados o impuestos por el alfabetizador, que es mucho más un mago o hechicero que un educador.

Los silabarios, por buenos que sean, desde el punto de vista no sólo metodológico, sino hasta sociológico, no pueden liberarse de su «pecado original», en cuanto son el instrumento a través del cual se van «depositando» las palabras del educador, como también sus textos, en los alfabetizados. Los silabarios, en el fondo, son instrumentos «domesticadores», casi siempre alienados y siempre alienantes, en la medida en que quitan al alfabetizando su poder de creación. De modo general, elaborados debajo de la «palabra-depósito», de la «palabra-sonido», su objetivo máximo es realmente hacer una especie de «transfusión» en la cual la palabra del educador es la sangre salvadora del «analfabeto enfermo».

Y aun cuando las palabras del silabario, los textos

con ellas elaborados—lo que raras veces ocurre—coinciden con la realidad existencial de los alfabetizandos, son palabras y textos regalados, como clichés, y no creados por aquellos que deberían hacerlo. En general, sin embargo, tanto las palabras como los textos de los silabarios nada tienen que ver con la experiencia existencial de los alfabetizados. Y cuando lo tienen, se agota esta relación al ser expresada en forma altamente paternalista, de lo que resulta tratar al adulto de manera que no osamos siquiera llamar infantil. Resulta esta manera de tratar al adulto analfabeto de la distorsionada forma de verlo —como si él fuera totalmente diferente de los demás—. No se le reconoce su experiencia existencial y todo el cúmulo de conocimientos empíricos que esta experiencia le ha dado.

Como seres pasivos y dóciles, deben ellos—los analfabetos—ir recibiendo aquella «transfusión» alienante de la cual, por ello mismo, no puede resultar ninguna instrumentalización para la transformación del mundo.

En verdad, ¿qué significación puede tener, para hombres, campesinos o urbanos, que pasan un día duro de trabajo, o más duro aún, sin trabajo, textos como éstos: «EVA DIO LA UVA»; «LA CASITA TIENE UN HUERTO»; «EL ALA ES DEL AVE»; «PEDRO Y ROSA, ELENA Y JOSE QUIEREN Y CUIDAN MUCHO A SUS ANIMALES»? ¿Qué pueden un campesino o un obrero urbano sacar de positivo para su quehacer en el mundo, para superar el freno al ejercicio pleno de sus derechos de persona con un proceso de alfabetización en el cual se les dice enfáticamente que «EL ALA ES DEL AVE» o que «EVA DIO LA UVA», y, lo más absurdo aún,

en regiones en que no hay muchas Evas y en que el hombre sencillo no come uva, o porque no hay o porque no puede?

¿Qué significación puede tener para alguien un texto como este que sigue, y que, además de plantear una pregunta absurda, da una respuesta más absurda aún: «¿ADA DIO EL DEDO AL CUERVO?»; «DUDO, ADA DIO EL DEDO AL AVE». En primer lugar, no sabemos la existencia de ningún sitio del mundo en que uno invite al cuervo a posarse en un dedo (2). En segundo lugar, al contestar el autor a esta pregunta extraña, dudando de que Ada haya dado su dedo al cuervo, puesto que lo ha dado al ave, afirma que el cuervo no es ave. De esta forma, en un solo texto dice dos disparates. Pero como el educando, que *está siendo alfabetizado*, en lugar de estar alfabetizándose, asume una postura dócil de mero receptor de los «depósitos», el educador, más que decir a través de este texto, está introyectando en el educando esta dosis maciza de alienación.

¿Qué puede uno esperar, entonces, de una labor como ésta—desgraciadamente generalizada—como el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad, como sujeto de la transformación?

Indudablemente, esta concepción «ingenua» de la alfabetización, además de todas estas dimensiones ya

(2) Este texto es de un silabario brasileño. En Brasil hay una costumbre popular de invitar al papagayo (loro) a bajar de su jaula en el dedo de uno. «ME DE O PE, MEU LORO», ofreciéndose el dedo índice al loro. Nunca supimos, sin embargo, de nadie que invitara a un cuervo a posarse en su dedo...

falsamente humanistas, su «miedo a la libertad». La alfabetización aparece, por ello mismo, no como un derecho—un fundamental derecho: el de decir la palabra—, sino como un regalo que los que saben hacen a quienes «nada saben». Empezando, de esta forma, por negar al pueblo el derecho de decir su palabra (una vez que la regula o la prescribe alienadamente), no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos.

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

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

Ahora bien: para una concepción crítica de la alfabetización, también del hombre-mundo, el analfabetismo, como ya dijimos, no es algo absoluto, ni tampoco una «enfermedad» o una hierba dañina que deba ser extirpada, sino que es un epifenómeno. Sólo es un freno al ejercicio pleno de los derechos del hombre, en cuanto ya es una manifestación extensiva de derechos postergados.

Por esta razón es por lo que, para la concepción crítica de la alfabetización, no será a partir de la

mera fijación mecánica de PA-PE-PI-PO-PU, LA-LE-LI-LO-LU, que sumados entre sí hacen PALO, PALA, PELO, etc., como se desarrollará en el hombre, de un lado, la conciencia crítica de sus derechos, y de otro, su inserción en la realidad para transformarla.

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

Es preciso no confundir el «aprendizaje» de la lectura y de la escritura como algo que fuera «paralelo» o casi paralelo a la existencia del hombre con la aprehensión que él haga de la *palabra* en su significación profunda. Solamente en el segundo caso, *la alfabetización, que se hace concomitante con la CONCIENCIACION*, significa realmente un intento serio, un primer paso con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, como sujeto de la Historia. Solamente así la alfabetización encarna un esfuerzo humanista.

Más que leer y escribir «EL ALA ES DEL AVE», el hombre aprende lo fundamental: *que necesita escribir su vida, que necesita existenciar su vocación ontológica e histórica—la de humanizarse, la de ser más—. Y si*

el educador tiene esta visión de la alfabetización, necesariamente reconocerá en el analfabetismo un epifenómeno. Reconocerá que la solución del analfabetismo, como un desafío, no está en la simple donación de palabras muertas o semimuertas al alfabetizando. Reconocerá que la alfabetización, además de deber estar asociada a otros esfuerzos de carácter económico, social, político, etc., tiene que implicar en la inserción crítica del alfabetizando, en su realidad, matriz de su analfabetismo, para que pueda, como sujeto con otros sujetos, buscar su transformación.

Cuando, anteriormente, enfatizamos que *no es posible confundir el aprendizaje de la lectura y de la escritura como algo «paralelo» o casi paralelo a la existencia del hombre*, con la aprehensión de la palabra en su significación profunda, nos imponemos una explicación.

La explicación de este significado profundo de la palabra. En verdad, si nos acercamos fenomenológicamente a la palabra para buscar su esencia, descubrimos que no puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción. *De ahí que la palabra verdadera sea praxis*. Trabajo. Reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En este sentido, pues, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Si para una concepción ingenua la alfabetización es enseñar una palabra regalada, sin fuerza, de lo que resulta que el alfabetizando simplemente la recoja, la memorice

mecánicamente, para la concepción crítica, la alfabetización es la conquista que hace el hombre de su palabra. Implica la conciencia del derecho de decir la palabra.

Al encarar la palabra como ese conjunto indicotomizable de reflexión y acción la *concepción de la alfabetización* niega, de un lado, la palabrería, el verbalismo, el «bla-bla-bla» alienado, que es la *palabra agotada de la acción*; por otra parte, niega el *activismo*, que es la *palabra agotada de la reflexión*.

Lo que hacen, de modo general, los silabarios con palabras y textos como los que hemos citado antes es, precisamente, palabrería, verbalismo.

Lo que pretende desarrollar una concepción crítica de la alfabetización, en el educando así como en el educador, es un pensar cierto la realidad. Y esto no se consigue mediante verbalismo, sino mediante palabra verdadera.

La primera condición que esta concepción se impone es que las palabras generadoras con las cuales los alfabetizados empiecen su alfabetización como sujetos del proceso sean buscadas en su «*universo vocabular mínimo*». Solamente a partir de la investigación de este universo vocabular mínimo puede el educador organizar el programa que, de esta forma, viene de los alfabetizandos para volver a ellos, no como disertación, sino como problematización.

Respecto a esto, en la concepción criticada, el educador, arbitrariamente, por lo menos desde el punto de vista sociocultural, elige *en su biblioteca* las pa-

labras generadoras con las cuales «fabrica» su silabario, al cual se reconoce validez a nivel de toda una nación...

Para la visión crítica, advertida en cuanto a los niveles del lenguaje, entre ellos el nivel pragmático, de importancia fundamental para la elección de las palabras generadoras, éstas no pueden ser seleccionadas bajo el criterio puramente fonético. Una palabra puede tener fuerza en un área y no tenerla en otra y siempre dentro de una misma ciudad.

En la línea de estas reflexiones, observaremos algo más: mientras que en la concepción mecanicista de la alfabetización el autor del silabario elige las palabras, las descompone en la etapa del análisis y compone—en la síntesis—otras palabras con las sílabas encontradas y asimismo con las palabras creadas redacta textos como los citados, en la concepción crítica las palabras generadoras (palabras del pueblo) son puestas en situaciones—problemas (codificaciones) como desafíos que exigen respuesta de los alfabetizandos—. Y porque *la palabra verdadera es reflexión y acción sobre el mundo, problematizar la palabra que vino del pueblo es problematizar su relación indiscutible con la realidad.*

Y esto implica analizar críticamente la realidad. Implica el desvelamiento del mundo de lo cual resulta la superación del conocimiento preponderantemente *sensible* de la realidad por la *razón* de la realidad. Así, el alfabetizando percibirá paso a paso que, aunque, como hombre, hable, esto no significa todavía *decir su palabra.*

La alfabetización así encarada, incompatible con donaciones o prescripciones de palabras; la alfabetización como un acto creador, es ya la pedagogía en sí misma. Y no podría dejar de serlo si la alfabetización así concebida y así existenciada es la búsqueda, es la conquista de la palabra, del derecho a decir-la. Este es un derecho primordial del hombre. El hecho de decir la palabra, en el sentido aquí analizado, no depende de si el hombre o los hombres son o no alfabetizados. Pero si esto es una verdad, verdad también es que solamente en una perspectiva des-humanizante la alfabetización puede ser un hacer mantenedor del silencio alienador del hombre.

En verdad, si decir la palabra es transformar el mundo, si decir la palabra no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de los hombres, nadie puede decir solo la palabra. Decirla solo significa decir-la *para* los otros, una forma de decir *sin* ellos y casi siempre *contra* ellos. Decir la palabra exige, por ello, *un encuentro de los hombres*. Este encuentro, que no puede darse en el aire, sino en el mundo que debe ser transformado, es el diálogo en que la realidad concreta aparece como mediatizadora de los hombres que dialogan. Pero, además de no poder darse sino en el mundo, este encuentro dialógico no puede existenciarse entre contrarios antagónicos. Por esta razón no puede verificarse el diálogo, en la concepción mecanicista de la alfabetización, entre el alfabetizador y el alfabetizando mientras aquél se reconozca su alfabetizador. En estas circunstancias, el alfabetizador dice su palabra al alfabetizando, *para* él, sin él, manteniéndolo en silencio.

Nada, entonces, se puede esperar de una labor

como ésta en el sentido de ser el «primer paso que debe dar el individuo para su integración a la realidad de su país», como sujeto de derechos. En nada contribuirá en el sentido de la profundización de la toma de conciencia de sus derechos una vez que su derecho primordial—el de transformar el mundo como sujeto—, no solamente se le siguen negando, sino, lo que es peor, queda mistificado por el esfuerzo alienado de una alfabetización equivocada o mal intencionada.

Es necesario reconocer que el *analfabetismo no es en sí un freno primordial. Resulta de un freno anterior y pasa «a hacerse» freno*. Nadie es analfabeto por elección, sino como consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra. En ciertas circunstancias, «el analfabeto es el hombre que no necesita leer» (3); en otras, es el hombre a quien fue negado el derecho de leer.

En ambos casos no hubo elección. El primero vive *una cultura cuya comunicación y cuya memoria son auditivas, aunque en términos preponderantes. En este caso, la palabra escrita no tiene significación*. Para que se introdujera la palabra escrita y con ella la alfabetización en una cultura como ésta, con éxito, sería necesario que, concomitantemente, se operara una transformación *capaz de cambiar cualitativamente esta cultura*. Muchos casos de analfabetismo regresivo o por desuso tendrán su explicación ahí. Son el resultado de campañas de alfabetización mesiánica o ingenuamente concebidas, para áreas cuya memoria es preponderante o totalmente oral.

(3) Alvaro Vieira Pinto: *Consciencia e realidade nacional*, Río, 1960, Instituto Superior de Estudios Brasileiros, ISEB.

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

Esta es la razón de que solamente a través de una labor concientizadora en que al alfabetizando le sea problematizado el propio analfabetismo como un freno al pleno ejercicio de sus derechos, él podrá percibir que este freno es producto de otros frenos. No será con «EVA DIO LA UVA», con «EL ALA ES DEL AVE», con «desafiarlo» y «problematizarlo» preguntándose si «¿ADA DIO EL DEDO AL CUERVO?», como él ganará *la conciencia crítica de que, porque es persona humana, debe ser un sujeto de derechos.*

Si lo que caracteriza al hombre es su capacidad de admirar el mundo, objetivarlo para transformarlo —*de ahí que no sea un ser de la adaptación, sino de la transformación*—, la alfabetización que no estimule cada vez más este poder de admiración del mundo, que no se encauce hacia la desmitificación del mundo por su desvelamiento, nada hará sino enfatizar el freno al pleno ejercicio de los «derechos».

Solamente la otra—la que problematiza el hombre-mundo, la que concientiza, la que supera la contradicción educador-educando y alcanza una síntesis feliz: no más educador del educando, no más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador, solamente ésta instaurará como «el primer paso que debe dar el individuo para su integración a la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos».

Mientras en la concepción criticada el alfabetizando no desarrolla ni puede desarrollar una visión crítica de su realidad, en la concepción defendida él va percibiéndola como una totalidad. Va superando, de esta forma, lo que llamamos visión focalista de la realidad, según la cual las parcialidades de una totalidad no están integradas entre sí en la composición de la totalidad. Y solamente en la medida en que el alfabetizando va organizando, a través de la problematización de su mundo, una forma crítica de pensar, irá pudiendo pensar y actuar seguro sobre el mundo.

La alfabetización, entonces, se hace un quehacer global que envuelve al hombre en relaciones con el mundo y con los hombres, relaciones que son igualmente quehaceres.

Pero al hacerse la alfabetización este quehacer global, contribuye para que el alfabetizando se descubra, porque es hombre, como un ser del quehacer—lo que equivale a decir—, como un ser que, transformando el mundo con su trabajo, crea su mundo. Este mundo creado por la transformación del mundo que él no ha creado y que constituye su dominio es el mundo de la historia y el mundo de la cultura.

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

Pero, descubrimiento a descubrimiento, alcanza lo fundamental:

- a) que el habersele quitado el derecho de decir su palabra se relaciona directamente con el de quererle quitar el derecho de contribuir a la humanización del mundo que opera con su acción transformadora;
- b) que, aun siendo analfabeto, su trabajo envuelve un conocimiento, implica una forma de saber, y
- c) finalmente, descubre que *entre los hombres no hay absolutización de la ignorancia ni absolutización del saber*. Nadie sabe todo, nadie ignora todo.

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

«AHORA SE QUE SOY CULTO», dijo cierta vez un campesino al discutir el concepto antropológico de cultura, a través de «codificaciones», antes del proceso mismo de la alfabetización. Y al preguntársele por qué se sabía culto, contestó, seguro: «PORQUE TRABAJO Y, TRABAJANDO, TRANSFORMO AL MUNDO.» Esta afirmación, muy común también en Brasil, explicita la superación que estos hombres sencillos van haciendo del conocimiento preponderablemente sensible de su presencia en el mundo por la *razón* de su *estar* en el mundo, que hace que el hombre sea. Saberse culto porque trabaja y trabajando cambia el mundo y no memorizar que «EL ALA ES DEL AVE» es realmente—éste sí—el primer paso que debe dar el individuo para

reconocerse sujeto de derechos. Saberse culto porque trabaja es prepararse para, conscientemente, percibir que trabajo es palabra, que palabra es praxis y alfabetizarse no es memorizar palabras donadas, sino conquistar el derecho de decirlas.

«DESCUBRO AHORA—dijo otro campesino chileno al problematizársele el hombre-mundo—QUE NO HAY MUNDO SIN HOMBRES», y, al preguntarle el educador en nueva problematización, si todos los hombres del mundo murieran y quedaran los árboles, los pájaros, los animales, las estrellas, ¿no sería esto mundo?, contestó este Sartre chileno, desconocido y analfabeto: «NO; FALTARIA QUIEN DIJERA: ESTO ES MUNDO.»

Con esta contestación, este «filósofo» campesino, quien sería clasificado por la concepción ingenua que ve en el analfabeto un «perdido», un «ignorante absoluto», planteó, precisamente, la relación indicotomizable hombre-mundo. Planteó tanto la crítica al *subjetivismo* o al *psicologismo*, que implica un *hombre* sin mundo, como la crítica al *objetivismo*, que implica un *mundo* sin *hombre*. Afirmó la relación dialéctica subjetividad-objetividad.

«EL HOMBRE SE DISTINGUE DEL ANIMAL—dijo otro—PORQUE SU APRENDIZAJE ES POR MEDIO DE LA PALABRA.» A estos hombres la concepción ingenua de la alfabetización «doméstica» les propone textos como: «PAPA Y MAMA FUERON CON JUAN A PASAR SUS VACACIONES EN LA CASA DEL TIO PEDRO.»

«ME GUSTA DISCUTIR SOBRE ESTO—dijo una mujer chilena, apuntando a la «codificación» de una situación existencial de su área—PORQUE VIVO ASI.» *Pero mien-*

tras vivo no veo. «AHORA SI, OBSERVO COMO VIVO» (4).
Desafiada por su situación existencial, especie de «emersión» de su forma de existir, la admira y percibe cómo se hace presente su conciencia intencional. Y como hacerse presente su conciencia, su forma de existir, describirla, significa desvelar su realidad, se inserta en ella críticamente.

«TU JA LE», dijo en cierta ocasión un analfabetizando brasileño, en Brasilia, en la primera noche de su experiencia con palabras, al ser desafiado por una «situación fonética», la de las familias fonéticas de la palabra *tijolo* (ladrillo).

Se presentó, como un problema que estudiar por el grupo, las familias fonéticas siguientes:

TA, TE, TI, TO, TU.

JA, JE, JI, JO, JU.

LA, LE, LI, LO, LU.

Entonces empezó el grupo, como ocurre siempre —y nunca el educador—, a crear sus palabras. Después que una mujer, juntando TI con TO, dijo TITO, el hombre referido, mirándola emocionado, afirmó: «TU JA LE» (en portugués correcto: TU JA LES, y en español: TU YA LEES).

Ahora, si comparamos este texto—creado por el hombre mismo, que buscaba su palabra, nacido el texto bajo la emoción de asistir a sus compañeros creando también—con el otro texto, «EVA VIO LA UVA», percibimos cómo la concepción ingenua de la

alfabetización es mantener el freno al pleno ejercicio de los derechos y no al primer paso para la efectivación de los derechos.

Pero si la comparación se hace ahora entre «ADA DIO EL DEDO AL CUERVO» y «EL PUEBLO VA A VOTAR CONSCIENTEMENTE», texto escrito en la pizarra por un alfabetizando brasileño, la crítica que venimos haciendo hasta ahora se hace más objetiva.

Hay todavía algo más que considerar. Es que estos textos redactados por los alfabetizandos, que van expresando la claridad creciente de su visión del mundo, son y deben ser problematizados al grupo todo. En cuanto en la concreción criticada, el hombre lee, repite una, dos, tres veces para memorizar que «EL ALA ES DEL AVE», en la concepción que defendemos, además de ser el hombre mismo el que crea su texto, tiene en su texto el objeto de una discusión crítica.

Imaginemos el alcance de una indagación al autor del texto, a un miembro del grupo sobre el exacto significado de la palabra «voto». Lo que representa su participación en el proceso político de su sociedad; las relaciones entre este proceso y otras dimensiones de la realidad, la cuestión de los derechos cívicos, etc.

Imaginemos ahora, como contrapartida, lo que ocurriría si se planteara como problema «ADA DIO EL

(4) Tuvimos oportunidad de escuchar idéntica afirmación de un hombre en Nueva York (mayo de 1967) en experiencia similar, realizada excelentemente por el Institute for Human Development en las áreas pobres de aquella ciudad.

1

DEDO AL CUERVO», si se planteara como problema la contestación del autor, como su «DUDA» nada cartesiana en torno de su propia pregunta.

Por esta razón solamente la alfabetización como problematización del hombre-mundo, como búsqueda de la palabra, en su significación profunda, es liberadora. Y porque es liberadora, es capaz de instaurarse como «el primer paso que debe dar el individuo para su integración» al proceso de construcción de su sociedad. Y, de esta forma, decir su palabra.

INDICE

INTRODUCCIÓN	Pág.	5
I. BASES ANTROPOLÓGICAS		
Aprender a decir su palabra.		
<i>Ernani Fiori</i>		9
Dialéctica y libertad.		
Dos dimensiones de la investigación temática.		
<i>José Luis Fiori</i>		31
II. BASES PEDAGÓGICAS		
La concepción «bancaria» de la educación y la des- humanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización.		
<i>Pablo Freire</i>		49
La alfabetización de adultos.		
<i>Pablo Freire</i>		65

Colección: "Lee y Discute"



Una colección de libros de bolsillo que, mensualmente, le irá enriqueciendo sus conocimientos:

- sociales,
- económicos,
- políticos,
- educativos, etc.



Suscripción anual: 480 ptas.

Periodicidad: 24 libros al año.

Solicite información más detallada a:

ZYX, S. A. DISTRIBUCIONES

Lérida, 80.

MADRID-20.

ZYX, S. A. DISTRIBUCIONES

COLECCION «SE HACE CAMINO AL ANDAR»	Pts.	Pts.
1. <i>La miseria de los zapatos.</i> H. G. Wells.— <i>El mercado.</i> —E. Bellamy (4.ª ed.)	10	18. <i>La ciudad del sol.</i> —T. Campanella 30
2. <i>Invén el imbécil.</i> —L. Tolstói. <i>El sueño de un hombre ridículo.</i> —F. Dostoiewski.	13	19. <i>Nueva Atlántida.</i> —F. Bacon 20
3. <i>En un lugar de Alemania.</i> —Patricio Chamizo 25		20. <i>Los vagabundos.</i> —M. Gorki. 30
4. <i>La sangre del pobre.</i> —León Bloy (2.ª ed.) 25		21. <i>Antología social de Ciencia-Ficción.</i> —C. Buiza ... 20
5. <i>Cuentos carcelarios.</i> —J. Gómez Casas (2.ª ed.) 25		22. <i>Noticias de ninguna parte.</i> W. Morris 45
6. <i>La mujer pobre.</i> —León Bloy. 30		23. <i>Antología de poesía gallega.</i> —M. Catoira 30
7. <i>Treinta y siete grados centígrados e invasión de primavera.</i> —L. Aldani y H. Malaguti 25		24. <i>Teatro.</i> —Varios 20
8. <i>No hay tiempo para morir.</i> Campo Carpio 20		25. <i>Voz de ultratumba.</i> —L. Tolstói 25
10. <i>Los lagartos.</i> —Jaime Fernández 20		26. <i>Para curar el cáncer no sirven las libélulas.</i> —M. Pacheco 25
SERIE S		27. <i>La Madre.</i> —M. Gorki 60
1. <i>El Apocalipsis</i> —J. Gómez Casas 25		28. <i>Vagabundo filósofo.</i> —M. Gorki 25
2. <i>Poesía revolucionaria guatemalteca.</i> —María Luisa Rodríguez (2.ª ed.) 30		29. <i>Canciones en carne viva.</i> —L. Alvarez Lencero 25
3. <i>Cuentos para el pueblo.</i> —García Salve-I. Viar 20		30. <i>Crap, fábrica de municiones.</i> —J. López Mozo 25
4. <i>La Luna del emigrante.</i> —J. Mauleón (2.ª ed.) 20		31. <i>Tierra árida.</i> —P. Istrati ... 40
5. <i>Relatos de última hora.</i> —Campos Villegas 30		32. <i>Primer cancionero flamenco.</i> —M. Balmaseda 45
6. <i>Páginas de un descontento.</i> Máximo Gorki 25		33. <i>Judíos sin dinero.</i> —M. Gold.
7. <i>El hombre que entrevistó a Dios.</i> —M. Meseguer 25		SERIE D
8. <i>Poesía en la Tierra.</i> —M. Pacheco (2.ª ed.) 20		1. <i>Las dos vías de la teología.</i> —B. Lambert 15
9. <i>Año y criado.</i> —León Tolstói (2.ª ed.) 20		2. <i>La Iglesia en el desarrollo de América latina.</i> —H. Cámara (2.ª ed.) 30
10. <i>El abrigo.</i> —Nicolai Gogol ... 20		3. <i>Sartre, diálogo con un hombre que no encuentra a Dios.</i> —Saturnino Menchón 25
11. <i>Napalm.</i> —E. Díaz Valcárcel. 25		4. <i>Denuncia no violenta.</i> —José M. Llanos 25
12. <i>Los ex hombres.</i> —Máximo Gorki 40		5. <i>Cultura popular y cristianismo.</i> —José M. de Córdoba 20
13. <i>Los campesinos.</i> —A. Chejov. 20		6. <i>Sociedad y herejía en el occidente medieval.</i> —E. Mitre 35
14. <i>Poesía africana</i> 30		7. <i>Vivir como hermanos.</i> —J. L. Caravias 30
15. <i>La máquina del tiempo.</i> —H. G. Wells 30		8. <i>Ideología y Fe.</i> —André Dumas 25
16. <i>Los siete ahorcados.</i> —Leónidas Andreiev 25		9. <i>Creer como personas.</i> —M. Hernández 30
17. <i>Canción de Navidad.</i> —Ch. Dickens 30		10. <i>Cristianismo y tercer mundo.</i> —S. Gutiérrez Merino. 30

La educación liberadora o pedagogía del oprimido es un serio intento de desalienar la alfabetización de las masas marginadas de la cultura.

La primera parte responde al subtítulo de bases antropológicas y constituye una exposición filosófica de la teoría del conocimiento como praxis vital. Conocer es objetivar un mundo-para-alguien, ante el cual el pueblo oprimido, que busca su humanización liberadora, necesita poder decir su palabra.

La segunda parte escrita por Pablo Freire, responde al subtítulo de bases pedagógicas. En ella expone sus ideas peculiares sobre la educación, su crítica a la concepción bancaria de la educación que de hecho deshumaniza al educador y al educando, y su concepción problematizadora de la educación que, al borrar dialécticamente las fronteras educador-educando, consigue la necesaria humanización.

