

INSTITUTO DE CAPACITACION E INVESTIGACION EN REFORMA AGRARIA

I C I R A

ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL AÑO DE 1968

INFORME ANUAL

PAULO FREIRE
Consultor UNESCO

Enero - 1969

Señor Profesor
G. BELLAHSENE
División de Alfabetización de Adultos
UNESCO - Place de Fontenoy
Paris 7^e - Francia

c/c. al.

Sr. Plinio de Arruda Sampaio
Gerente Subrogante del
Proyecto FAO - ICIRA

Sr. Antonio Corvalán
Director Nacional de ICIRA

Sr. Paulo de Tarso
Jefe del Departamento de
Planificación y Métodos de
Educación Rural

Esta concepción de la educación, como acción cultural, marca todos los aspectos del plan referido, en el cual se toma la reforma agraria como un proceso global de transformación de la estructura latifundista hacia la transitoria, la del "asentamiento."

Estábamos convencidos - y hoy más que nunca - de que, lo que llamamos "cultura del silencio", introyectada como "inconciente colectivo" por los campesinos, no sería mecanicista y automáticamente transformada con el cambio infra-estructural, realizado por el proceso de la reforma agraria.

En esta "cultura del silencio", característica de nuestro pasado colonial, cultura que permanece en las condiciones favorables de la tenencia de la tierra en América Latina, se ha constituido, histórica y culturalmente, la conciencia* campesina, como "conciencia servil", en la expresión de Hegel.**

Esta "cultura del silencio", generada en las condiciones objetivas de una realidad dominadora, e introyectada con sus mitos, no solamente condiciona la forma de estar siendo de los hombres, mientras se halla vigente la infra-estructura que la crea, sino que se mantiene condicionándolos, por largo tiempo, aún cuando su infra-estructura haya sido transformada.

Si la adecuación que antes había entre la estructura dominadora, la "cultura del silencio", como supra-estructura, y las formas de percibir la realidad y de sobre ella actuar, por parte de los campesinos, hoy ya no existe, esto no significa, subrayemos, que la "cultura del silencio" haya agotado su fuerza condicionante con el cambio infra-estructural.

Es que los mitos y el poder inhibitor de la "cultura del silencio" permanecen, no exactamente como si fueran reminiscencias inconsecuentes, sino como realidades, interfiriendo en el quehacer nuevo, que la nueva estructura exige de los hombres.

En verdad, solamente puede seguir condicionando a los hombres en la medida en que, permaneciendo, es tan real como antes.

* Cuando hablamos, como en este caso, en conciencia, estamos refiriéndonos al hombre como cuerpo conciente, en relación dialéctica con el mundo, y no en conciencia en una concepción idealista, (solipsista) según la cual la conciencia crea la realidad o es toda la realidad.

** HEGEL - "Fenomenología del Espíritu." - Fondo de Cultura Económica - México.

Para que deje de serlo, es necesario que las nuevas relaciones hombres-hombres, hombres-mundo, características de la estructura recién instaurada, sean capaces de crear un estilo de vida radicalmente diferente al anterior. Y, aún así, la "cultura del silencio" puede, de vez en cuando, en función de condiciones favorables, "reactivarse"*, reapareciendo en sus manifestaciones típicas.

Solamente a través de una "dialéctica de la sobredeterminación", como subraya Althusser, es posible comprender esta permanencia que, en verdad, crea tantos problemas y dificultades a los procesos de transformación con los cuales se espera un hombre nuevo.

Sólo armados de este instrumento metodológico de análisis, podremos comprender y explicar las reacciones de los campesinos, de carácter eminentemente fatalista frente a los desafíos que la nueva realidad les hace.** Como también comprender y explicar que ellos tengan, no raras veces, en el modelo dominador del patrón, su testimonio de humanidad, un ejemplo que deben seguir. E igualmente, que ya como "asentados" les parezca normal, refiriéndose al patrón, decir: "El verdadero patrón vive más allá",*** no percibiendo que, al considerar el antiguo patrón como verdadero, ponen en tela de juicio la validez misma de su "status" de "asentados", en cuya estructura de transición deben empezar a renacer, a superar la posición anterior de objetos o de "seres para otro", y existenciar la de sujetos o de "seres para sí."

Estas reacciones no pueden ser entendidas por los mecanicistas quienes, ingenuamente convencidos de la transformación automática de la supra-estructura con el cambio de la infra-estructura, tienden a explicarlas anticientíficamente, considerando a "los campesinos flojos e incapaces." De ahí que se inclinen a formas de acción cultural de naturaleza vertical, paternalista, substitutiva de las decisiones de los campesinos. De esta manera, "reactivan" la "cultura del silen-

* Indispensable la lectura de la obra de Louis Althusser - "Pour Marx," en la que analiza, lúcidamente, la "dialéctica de la sobredeterminación." - Francois Maspero - París - 1967.

** Al tratar, en este informe, el capítulo que se refiere a la investigación de los "temas generadores", que acabamos de realizar, en equipo, en el asentamiento "El Recurso", tendremos la oportunidad de citar ejemplos retirados de entre los campesinos, que respaldan esta afirmación.

*** Afirmación hecha por un líder campesino y registrada por nosotros en la primera etapa de la investigación referida anteriormente. Asentamiento "El Recurso" - 1968.

cio" y, aplastando a los campesinos, los mantienen en el estado de dependencia. Con esta forma de proceder o con esta modalidad de acción cultural, en nada ayudan a que la infra-estructura se transforme, en el sentido de que nuevas relaciones entre los hombres y su realidad se desenvuelvan en ella. Relaciones que fueran capaces de ir posibilitándoles a que reemplazaran su percepción fatalista frente a las "situaciones límites" por otra, con la que pudieran divisar, más allá de estas situaciones, lo que llamamos "inédito viable"*, que es la futuridad que debe ser construida por los hombres.

La conciencia que se encuentra a un nivel de "inmersión" preponderante en la realidad, como conciencia dual, "hospedera" de los mitos de la "cultura del silencio", es incapaz de divisar el "inédito viable" más allá de las "situaciones límites." Estas se le presentan como intransferibles y no como desafíos. De ahí que, frente a ellas, fatalistamente, esta modalidad de conciencia busque sus razones fuera de las situaciones mismas. Faltándole una percepción estructural de la realidad, apela entonces ante las explicaciones mágicas, encontrando en el destino o en Dios, en una visión indiscutiblemente distorsionada de El, las causas explicativas para la irremovilidad de tales situaciones.**

A este nivel, realmente, la conciencia, demasiado "acercada" a la realidad dominadora, no puede tener una percepción estructural de los problemas, de que resultaría su "inserción crítica" en el proceso de transformación. Esto sólo es posible cuando, superando el grado que Goldman*** llama de "conciencia real", alcanza su opuesto, que es la "conciencia máxima posible."

Es obvio que este paso no se da fuera de la praxis. Sin embargo, debería ser obvio también que solamente una praxis liberadora pueda proporcionarlo.

La praxis paternalista, autoritaria, en que algunos, como actores, prescriben sus opciones a los demás, no viabiliza la afirmación de éstos como seres de la decisión.

* FREIRE, PAULO - "La investigación de los temas generadores y su metodología." Nueva versión - ICIRA - 1968.

** "La sequía actual es la venganza de San Pedro por su día al no ser más feriado santo", dijo un líder campesino durante la etapa inicial de la investigación temática en el asentamiento "El Recurso." Registro de ODILO FRIEDRICH en uno de sus informes de visitas de observación al asentamiento. 1968.

*** GOLDMAN, LUCIEN - "Las ciencias humanas y la filosofía" - Ed. Nueva Visión; Buenos Aires.

De ahí que no les sea posible incorporarse, como actores también, al proceso de cambio.

En lugar de incorporarse, son incorporados, son llevados y, aunque puedan comer más - lo que es fundamental, sin embargo no es exclusivo - les falta la libertad de crear y de arriesgarse en la aventura histórica.

Esta modalidad de acción que, objetivamente, es siempre manipuladora y que, sin embargo, no toda vez resulta de una decisión conciente de sus actores, implica, por un lado, como ya vimos, la "reactivación" de la alienante "cultura del silencio", por otro, en nueva alienación, contenida en la invasión cultural de quienes la realizan.

Así, la conciencia campesina, "inmersa", dual, ambigua, recibe un impacto alienante, cuando aún no se había liberado de los marcos originalmente alienados de su cultura.

Por todo esto es que, en todas las dimensiones de nuestro plan de actividades, estaba siempre presente la educación, a nivel de la alfabetización funcional o no, como un quehacer dialógico y problematizador. La educación como acción cultural de carácter liberador, a través de la cual, culturalmente, se enfrenta la "cultura del silencio" y se opera la extroyección de sus mitos.*

Con esta modalidad de acción, la realidad que mediatiza sus sujetos, educador-educando por un lado, educando-educador por otro, se da a su "admiración", constituyéndose, así, como objeto cognoscible de ambos.

En la medida en que inciden su reflexión crítica sobre la realidad representada en "codificaciones"**) existenciales, se van adentrando en ella, en su "ontos", y se tornan capaces de percibir como antes la percibían, cuando actuaban. De esta forma, ejercen una reflexión crítica sobre su acción y descubren las razones de por qué actuaban de esta o de aquella manera. Esto es, van desvelando la

* Cuando éramos "inquilinos", dijo un campesino después de un mes y medio de haber iniciado su aprendizaje en una de las excelentes realizaciones de CORA, y el patrón nos llamaba ingenuos, decíamos: gracias, patrón. Para nosotros, esto era una alabanza. Ahora, que estamos quedando críticos, sabemos lo que quería decir con ingenuos. Nos llamaba de tontos.

Y, qué es ser críticos?, le preguntamos.

"Es pensar cierto; es ver la realidad como ella es", contestó con seguridad.

** Sobre codificación y descodificación:

FREIRE, PAULO - "La Investigación de los Temas Generadores y su Metodología"- Nueva versión - ICIRA.

"cultura del silencio" y su poder inhibitor y alienante, al mismo tiempo en que reconocen su inadecuación, su contradicción, frente a la nueva estructura abriéndose, la del "asentamiento", que reemplazó la anterior, la del latifundio.

Este es un esfuerzo indispensable, cuando se tiene una opción científico-humanista, según la cual los hombres son vistos como seres históricos y concretos y no como abstracción ideal.

Si así son los hombres, toda acción que insista en dicotomizarlos del mundo que transforman con su praxis, a través de las relaciones dialécticas que con él establecen, implicará su alienación.

Ahí el error o el equívoco de quienes, intentando el indispensable aumento de la producción, desconocen u olvidan que ésta no se da fuera de estas relaciones. Relaciones de las cuales, como ya vimos, resultan productos culturales que, volviéndose sobre sus propios creadores, los condicionan.

No importa cual sea el campo especializado de quienes actúan en un proceso de reforma agraria - sean agrónomos, veterinarios, cooperativistas, técnicos ganaderos, investigadores de la "temática significativa", alfabetizadores, etc. - el punto de partida de su quehacer tiene que estar en la dialectización hombres-mundo, que debe ser problematizada.

Uno de los marcos fundamentales de distinción entre los animales y los hombres está en que solamente estos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí. Así, son capaces de separarse de la una y de los otros.

Los animales, por el contrario, tienen en su actividad una prolongación de ellos sobre la cual no son capaces de reflexionar, como sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Los animales, por esta razón, rigurosamente, no trabajan.

Su "producción" es producción para nosotros, los hombres, no para ellos. De ahí que el aumento de su producción sea inducido y del cual no puedan ser sujetos. Les falta, a ellos, conciencia de sí y conciencia del mundo, que, en el fondo es la misma cosa.

Por ello, no es posible problematizarlos frente a su mundo, que no siendo histórico, es mero soporte. Los animales no se educan, se adiestran. Entre los hombres no. Estos se educan; no se adiestran.

El aumento de su producción pues, implica una acción cultural a través de la cual se reconozcan sujetos de ella, percibiendo los elementos inhibidores de su acción, introyectados de la "cultura del silencio."

Hay, sin embargo, otras razones que justifican una acción cultural liberadora, problematizadora, dialógica, que debe ser intensamente desarrollada en los procesos de reforma agraria, si nuestra opción es humanista. Una de estas se explica frente a la consecuencia inevitable de la transformación de la estructura rígida del latifundio, que provoca la emersión de la clase campesina.

Estos momentos de emersión popular, que se dan, históricamente, en sociedades, culturas o "sub-culturas", de naturaleza "cerrada"*, que aún cuando apenas sufriendo, por esta o aquella razón, "trizaduras", entran en "transición", condicionan un nuevo estilo de acción política.

Este nuevo estilo político de acción, que es el populismo, se caracteriza, entre otras connotaciones, por la manipulación que ejercen los líderes populistas sobre las clases populares emersas.**

En la medida, sin embargo, en que sus reivindicaciones van siendo, aunque en parte, atendidas, a través de la mediatización manipuladora del liderazgo populista, el proceso de emersión se intensifica y enfatiza, hasta que llega un momento en que se da una nueva transición. El estilo populista cede, entonces, su lugar, a modelos rígidos de Estado, con que se busca frenar la emersión popular.

Esta segunda transición, sorprendiendo las clases populares emersas, pero manipuladas, implica, por lo menos por algún tiempo, la "reactivación" de la "cultura del silencio", que devuelve aquellas clases a posturas espectadoras.

Esta parece que viene siendo la característica principal de las sociedades latinoamericanas, en cuanto sociedades "seres para otro", en su historia política más reciente.

Ahora bien, la acción cultural, como la planteamos y la defendemos, de carácter dialógico, liberador, en la medida en que, concientizando, inserta, en el proceso histórico, como sujeto, la clase campesina emersa, evita la manipulación populista.

* Sobre "sociedad cerrada", ver KARL POPPER: "The open society and its enemies." Bergson, antes, en "Las dos fuentes de la Moral y de la Religión", había usado este concepto, referido, sobre todo a la moral.

** A este propósito, hay excelentes estudios de Fernando Cardoso, Francisco Weffort y otros, publicados por el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, de la NU - Santiago.

Los campesinos criticizados no pueden ser manipulados. La concientización y la manipulación son inconciliables. La primera, proporcionando una praxis auténtica, compromete a los hombres con la humanización, que es su vocación histórica; la segunda, "domesticándolos", los cosifica y así, los torna menos.

En una visión humanista, la reforma agraria se hace para que los hombres, teniendo más, puedan ser más. Tener más y ser más, lo primero implicando la productividad; lo segundo, que no se da sin lo primero, y que tiene en él su "razón eficiente", pero no "suficiente"; ambos plantean la misma exigencia de una acción cultural concientizadora.

Esta fue la línea que procuramos seguir en todo el año de 1968, a cuyas actividades se reporta este informe.

Así es que, atendiendo al primer aspecto de nuestro plan de trabajo, realizamos, dentro de la concepción de la educación aquí defendida, y bajo la coordinación del Departamento de Planificación y Métodos de Educación Rural de este Instituto, un curso sobre el Método Psico-Social, para equipos de seis instituciones gubernamentales.

De este curso, que tuvo la duración de un mes, del 25 de Marzo al 26 de Abril, participaron educadores del Ministerio de Educación - Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos - de la Corporación de la Reforma Agraria - CORA - del Instituto de Desarrollo Agropecuario - INDAP - del Servicio Agrícola y Ganadero - SAG - del Servicio Nacional de Salud - SNS - y del Instituto de Desarrollo Comunitario - IDECO - del Ministerio de Educación.*

El programa del curso, constituido en unidades interrelacionadas, partía de una visión general de América Latina, en sus aspectos históricos, económicos, sociales, culturales y políticos.

En seguida al estudio de América Latina como totalidad, del que Chile es parcialidad, el programa se centraba en la realidad chilena, con énfasis en la reforma agraria, como un proceso global.

* Del curso participaron todavía representantes de Instituciones privadas y de escuelas universitarias, cuya presencia fue previamente solicitada a la Dirección del Instituto.

Solamente después de esta introducción fundamental, fue planteada, en términos problematizadores, la fundamentación del método Psico-Social, desde los puntos de vista filosófico, pedagógico y antropológico. A estos estudios se añadieron análisis de la conciencia bajo el ángulo de la Psicología Experimental y de la Fenomenología, así como análisis en torno de los "mecanismos de defensa."

Finalmente, un buen número de horas fue dedicado a la práctica del método.

Aunque, entre los equipos que participaron del curso, solamente lo usen, en carácter efectivo y sistemático, el Ministerio de Educación - Jefatura de Planes de Educación de Adultos - la Corporación de la Reforma Agraria y el Instituto de Desarrollo Agropecuario, sus resultados nos parecieron bastante positivos.*

Terminado el curso, enfatizamos un trabajo de asesoría a los equipos que unen el método, en función de sus problemas y dificultades, mientras en la medida en que nos era posible, visitábamos las labores de alfabetización funcional, realizadas en los "asentamientos" de la reforma agraria.

La evaluación de estos cursos de alfabetización funcional, hecha por los educadores de CORA y con la presencia de un representante del Ministerio de Educación, reveló, de modo general, resultados altamente positivos. La dedicación de los educadores de CORA y su espíritu de creatividad han proporcionado algunas experiencias cuyo nivel de eficiencia anuncia, para 1969, con su multiplicación, un progreso definitivo en el campo de la alfabetización de adultos en Chile.

El aprovechamiento de los campesinos jóvenes, con cuatro o más años de escolaridad, como educadores-educandos de los adultos, es una de estas experiencias, hasta cierto punto, emocionantes.**

Experiencia semejante a ésta, sin embargo, con aspectos originales, de cuya discusión inicial participamos, está programada para varios asentamientos en la región norte del país - Valle de Choapa - bajo la coordinación de los educadores

* Algunos educadores del Servicio Nacional de Salud hicieron, particularmente, experiencias exitosas con el método.

Ahora, menos de un año de realizado el curso, el SNS piensa en organizar, según información que tuvimos, un grupo de educadores sanitarios que aplicarían el método en áreas rurales del país, en colaboración con CORA.

** A propósito del desarrollo de estas experiencias como de los datos estadísticos sobre la alfabetización de adultos en Chile, a través del Método Psico-Social, ver PAULO FREIRE: "La Alfabetización Funcional en Chile" - Noviembre, 1968 - ICIRA. En este trabajo, que fue remitido a la División de Alfabetización de Adultos de la UNESCO, transcribimos, en forma íntegra, los informes de los varios equipos de los organismos gubernamentales sobre la aplicación del Método.

Darío Salas y Julio Salgado, ambos del equipo central de CORA.

Por otro lado, en Curicó, zona central del país, fue llevada a cabo otra experiencia de real importancia, desde el punto de vista, igualmente, del aprimoramiento del esfuerzo de alfabetización de adultos, en que se empeña seriamente el gobierno de Chile.

Allá, otro supervisor de CORA, Christian Castro, para atender a la solicitud de 58 campesinos* que querían alfabetizarse, pensó en un sistema de curso intensivo con los educandos y profesores - también con campesinos - en régimen de internado.

Discutió con nosotros su plan, que nos pareció excelente y, apoyado por las autoridades de CORA y ayudado por el Ministerio de Educación, lo realizó, con éxito superior a las expectativas. En veinticinco días, los hombres leían y escribían, además de que discutían problemas de reforma agraria, a nivel latinoamericano.

La intención de los responsables por la educación en CORA como del Director de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, Profesor Waldemar Cortés, es extender al máximo, en 1969, experiencias como ésta.

Concomitantemente a éstas, otra experiencia de gran peso, a partir de la cual será posible resolver rápidamente el problema del analfabetismo en Chile, tuvo inicio en las Provincias centrales de O'Higgins y Colchagua.

Esta labor reúne los campesinos como participantes efectivos, técnicos y educadores de INDAP, coordinados por Stella Corvalán; el equipo de CORA, representado por María Antonieta Saa; la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación, representada por su Director y por las profesoras Ema Espina y Haydée Carvajal y el equipo de Acción Cultural de ICIRA, en la persona de la socióloga María Edy Ferreira, responsable por la asesoría de este proyecto,** cuyas etapas son las siguientes:

* De estos 58 campesinos, divididos en dos grupos, 8 tuvieron que abandonar el curso por motivos de salud. Lamentaron, sin embargo, profundamente, tener que hacerlo. Uno de ellos llegó a llorar, al despedirse de sus compañeros.

** En torno a este proyecto, ver, en el trabajo ya citado: "La Alfabetización Funcional en Chile", el informe de la socióloga María Edy Ferreira.

a) Capacitación de 60 campesinos (entre 19 y 25 años, con escolaridad primaria, casi en su totalidad) en el Método Psico-Social.

b) Capacitados estos 60 campesinos, para funcionar como capacitadores y coordinadores de la futura campaña de alfabetización, darán cursos a 500 campesinos que, a su vez, serán los alfabetizadores de 5.000 adultos, hasta Mayo de 1969.

No nos parece necesario comentar el alcance de un trabajo como este, en todos los aspectos en que lo observemos. Nos resta apenas reenfatizar lo que ya afirmamos: la preocupación sería del Gobierno de Chile por la cuestión de la educación popular.

En el momento en que redactamos este informe, la primera etapa del proyecto ya fue vencida. Según declaraciones que nos fueron hechas, no solamente por la socióloga María Edy Ferreira, sino también por la Coordinadora del INDAP y una de las profesoras del Ministerio de Educación, lo conseguido en esta fase superó cualquiera expectativa, hasta la más optimista.

De esta forma, en la medida en que los educadores chilenos hagan y rehagan su experiencia, es legítimo esperar la multiplicación de los éxitos hasta ahora obtenidos.

Frente a éstos, no podemos silenciar una sana alegría -la de ver que fructifican los esfuerzos en que, desde hace cuatro años, nos encontramos empeñados, humilde pero decididamente, en Chile y por Chile.

El segundo aspecto de nuestro plan, giraba en torno de una crítica serena a las actividades extensionistas de los agrónomos.

Nuestra intención, como quedó claro en el plan de actividades era, a partir de esta crítica, intentar situar la indispensable labor pedagógica de los agrónomos, como una modalidad de la acción cultural.

Para realizar este plan, se constituyó un equipo interdisciplinario, bajo nuestra coordinación y la del experto de la FAO, de valor incalculable, Odilo Friedrich. Redactamos, entonces, para que fuera analizado por el equipo (del cual participaban especialistas de INDAP, de CORA, del SAG y de la Oficina Regional de la FAO) un texto amplio, que titulamos de "Extensión o Comunicación?"

En las varias reuniones que realizamos, llegamos a debatirlo casi en su totalidad.*

* Sobre este proyecto ver: ODILO FRIEDRICH - Informe a FAO - 1968, en que lo analiza objetiva y lúcidamente en sus varios ángulos.

No siempre, sin embargo, era posible contar con la presencia de los especialistas, debido a que los quehaceres normales de sus instituciones no lo permitían. Esto, asociado a la imposibilidad inmediata de una acción en el campo, naturalmente desestimuló al equipo que, en algún tiempo quedó reducido al grupo de técnicos de ICIRA.

En el segundo semestre del año, cuando Don Plinio Sampaio, gerente reemplazante del Proyecto FAO-ICIRA, en acuerdo con la Dirección Nacional del Instituto, pensó en re-estructurarlo, definiendo sus líneas básicas, instalando comités y centrando la acción de ICIRA en Proyectos, transferimos al ya citado experto de FAO, Odilo Friedrich, la responsabilidad de estos estudios, quedando, sin embargo, como asesor pedagógico de su equipo.

Creemos que, en 1969, se procesarán las primeras experiencias en terreno.

Investigación temática o de los "temas generadores."

No sólo en el texto básico ya citado sobre la investigación temática y su metodología, sino también en otros documentos, hemos afirmado siempre que la educación como acción cultural, si tiene carácter humanista, es eminentemente dialógica.

En ella, que se antagoniza con la acción cultural de índole "domesticadora", no hay, como en ésta, sujetos que incidan su acción sobre otros hombres que son los objetos.

La investigación temática es una exigencia de su dialogicidad radical.

Es a partir de esta investigación, cuya metodología es igualmente dialógica y concientizadora, que quienes toman la iniciativa de la acción cultural humanista, pueden organizar el programa para la acción.

En el fondo, investigar la temática significativa es investigar el pensamiento-lenguaje de los hombres, referido dialécticamente a su realidad. Esta, por ello mismo, no es solamente lo empírico, lo concreto, sino que ellos y más la percepción que de ellos estén teniendo los hombres. De ahí que esta investigación busque alcanzar los temas generadores a través del conocimiento crítico de cómo se están dando las relaciones hombres-mundo.

Estos temas, conocidos en su interacción, constituyen el universo temático que se define como las orientaciones valóricas de los hombres, en que se implica

su percepción del mundo y que condiciona sus formas de comportamiento. De esta manera, el movimiento dialéctico que anima la acción cultural, de naturaleza humanista, tiene, en la investigación temática, uno de sus momentos. En la medida, sin embargo, en que esta es una forma inacabada, la propia comunidad continúa investigándose y, así, llega a transformarse a través de la creación de nuevos valores culturales propios, cuya síntesis se lleva a cabo por medio de su acción misma.

En este sentido, investigación temática y educación, como acción cultural liberadora, son dimensiones de un solo proceso.

Cuanto más investigamos el pensamiento-lenguaje-acción de los campesinos, tanto más educamos y nos educamos; cuanto más les devolvemos su temática significativa, en forma organizada y a través de la problematización, tanto más seguimos educando, educándonos e investigando.*

Histórico.

En Febrero, después de haber redactado la primera versión del texto sobre la investigación de los temas generadores, fue creado, oficialmente, el equipo interdisciplinario al cual cabría analizarlo para, en seguida, realizar la primera investigación.

Se repitió con este equipo lo mismo que pasó con el grupo formado para los estudios a propósito del extensionismo. Algunos especialistas del INDAP, aunque dedicados e interesados en el trabajo (incluso porque realizan prácticamente lo mismo en su Institución), temprano se encontraron imposibilitados de dar su colaboración, debido a sus quehaceres normales en INDAP.

De esta forma, seguimos los estudios reducidos a un pequeño número de especialistas. En cierto momento, solamente nosotros y José Luis Fiori, cuya inteligencia y capacidad creadora, así como las de todos los que hoy componen el equipo, es de justicia subrayar en este informe.

* Dejamos de extendernos más sobre la teoría de la investigación temática por encontrarse detalladamente presentada en el texto citado:
FREIRE, PAULO - "La Investigación de los Temas Generadores y su Metodología."
Nueva versión - ICIRA - 1968.

Poco a poco, sin embargo, el equipo se fue ampliando, gracias a la comprensión del Profesor Paulo de Tarso quien, como Director del Departamento de Planificación y Métodos de Educación Rural, posibilitó, en carácter efectivo aunque no exclusivo, la participación en el equipo, de la socióloga María Edy Ferreira y del pedagogo Sergio Villegas.

Además de estos especialistas, voluntariamente, se incorporó al equipo, por las relaciones indudables entre la investigación temática y su campo específico, el experto de la FAO, Odilo Friedrich.

En Octubre, el equipo pasó a contar con la colaboración de una psicóloga de IN-DAP, Margarita Depetris y de una especialista en Teoría de Conjuntos, María Elena de Jordán, contratada por la Dirección Nacional del Instituto. En la misma época, voluntariamente, mientras intentábamos obtener su contratación, el equipo pudo contar con el aporte, de la misma forma altamente calificado, de una lingüista* francesa, Martine Hugues y de una joven chilena, Marcela Gajardo, especializándose en fundamentos sociológicos de la educación.

Consideraciones generales sobre la primera investigación temática, realizada en el asentamiento "El Recurso."

En el mes de Julio, después que el equipo había estudiado, suficientemente, el texto provisorio en el cual presentábamos la fundamentación y la metodología de la investigación temática, consideramos oportuno realizar la primera investigación.

Pareció al equipo que el área elegida debería quedar cercana a Santiago para que el trabajo pudiera realizarse con mayor facilidad.

* En el momento, además de la contratación de las dos especialistas referidas, nos empeñamos en obtener la colaboración de un antropólogo. La lingüista y éste darían su contribución científica, no solamente a nuestro equipo de investigación temática, sino también al Sector de Sociología del Instituto, con cuyo equipo de investigación pretendemos establecer permanentes relaciones en el próximo año de 1969.

La justificación de la necesidad de lingüista y antropólogo en un equipo de acción cultural, con vistas a la reforma agraria, nos parece que se encuentra implícita y explícitamente planteada en este informe. Más ampliamente, sin embargo, se halla en:

FREIRE, PAULO - "Extensión o Comunicación?" - ICIRA - 1968.

Después de contactos oficiales con la Corporación de la Reforma Agraria, a través de la Dirección Nacional de ICIRA y de representantes del equipo, frente a la aceptación de los responsables de aquel organismo, que recibió muy bien el proyecto de investigación propuesto, el equipo dio los primeros pasos para su concretización.

Cupo a la Corporación de la Reforma Agraria indicar el "asentamiento" que atendiera a la condición prevista por el equipo.

Inicialmente, el equipo centró su atención en conseguir fuentes secundarias a través de las cuales le fuera posible tener una idea acertada del área, de su geografía, de su población, de sus recursos, etc.

En este sentido, el equipo estudió el informe de una investigación realizada por asistentes sociales, manteniendo, con sus autoras, una conversación aclaradora. Además fueron leídas casi todas las actas de las reuniones de "asentados", desde la instalación del "asentamiento", un año antes.

Mientras esta labor era realizada, el equipo, a través de representantes suyos, estableció relaciones con la Dirección Zonal de CORA, en cuya jurisdicción se encuentra el asentamiento "El Recurso."

Así, con la presencia de casi todos los técnicos de CORA, situados en la zona de la investigación, se les hizo una interpretación de los fundamentos científicos de la investigación y de sus objetivos, con los que quedaron en acuerdo, reconociendo el aporte que la investigación les podría ofrecer, con relación a su labor en el asentamiento.

Ida al Campo.

Vencidas estas etapas preliminares, el equipo acompañado de una educadora del hogar, funcionaria de CORA, y que ejercía sus actividades en El Recurso, hizo su primera visita al área.

Aprovechando la reunión de asamblea de los asentados, Sergio Villegas, a quién cabría después la coordinación de los "círculos de investigación", les expuso con claridad y sencillez la fundamentación y los objetivos de la investigación temática. Concluyó su exposición afirmando: "Esta no es una investigación nuestra sobre Uds., sino una investigación en que Uds. y nosotros, en diálogo, nos conoceremos mejor y a la realidad en que estamos, para transformarla mejor."

Aceptada por todos la investigación y la etapa que le sigue, el equipo, dividido en grupos de dos y en días diferentes, inició sus visitas de observación.

Nuestra preocupación central, además de una aproximación "simpática" a los campesinos, era la de, realmente, tomar el asentamiento como una totalidad cultural que, no coincidiendo con sus fronteras geográficas, abarcaba también las restantes áreas del fundo, del cual se había desmembrado, y cuya expropiación total se esperaba.

Obviamente, como totalidad cultural, el asentamiento es parcialidad de una totalidad mayor, que a su vez, es parcialidad de otra y así sucesivamente.

De esta manera, el asentamiento, en cuanto totalidad cultural, se nos "daba" como "una codificación", lo que, en verdad es la cultura.

Nos cabía, pues, en las visitas de observación, intentar y realizar la "descodificación" de esta totalidad cultural. Esto implicaba que, a partir de la "admiración" de la realidad cultural, operáramos en escisión* buscando cada vez más adentrarnos en su comprensión.

En la medida en que, uno a uno, los investigadores iban escindiendo la totalidad que objetivaban, hacían los registros de sus hallazgos sin que hicieran, con todo, comentarios, los unos con los otros, sobre los mismos.

Después de algunas visitas, el equipo se reunía para un esfuerzo de re-totalización de la cultura escindida en la descodificación; lo que importaba era que la cultura en análisis empezara, en cierto modo, a desvelarse al equipo en sus varias dimensiones.

Todo retorno al área, después del análisis crítico y retotalizador de la cultura descodificándose, significaba admirarla mejor y mejor comprenderla.

* Esta escisión se realiza a través de las observaciones que se van haciendo en torno a la experiencia existencial de los campesinos, en momentos distintos: en el campo, mientras trabajan, en el culto, en casa, con la esposa y los hijos, en los entretenimientos, en una reunión de asamblea, en un velorio, en cuanto asisten a un programa de televisión (en este asentamiento hay un televisor), en conversaciones informales, etc.

Al registrar sus observaciones hay que preocuparse con la cuestión del lenguaje campesino, no solo al nivel prosódico, sino, sobre todo, al nivel semántico y pragmático.

El encerramiento de esta primera etapa consistió en el esfuerzo que el equipo hizo de agrupar las contradicciones fundamentales que fueron aprehendidas durante la escisión de la realidad cultural.

Patrón - inquilino; acción técnica - acción mágica; padres - hijos; inquilino - asentado; hombre - mujer; mayordomo (representante del patrón) - inquilino; liderazgo - liderados; fueron algunas de estas contradicciones.

Creación de codificaciones de situaciones existenciales, representativas de éstas o de algunas de estas contradicciones.

En la etapa anterior, el equipo, descodificando la totalidad cultural, alcanzaba sus contradicciones. Ahora, codificando su descodificación, representa aspectos parciales de la totalidad descodificada. Estos, a su vez, al ser, como "totalidades", descodificados por los campesinos, en los círculos de investigación, les posibilita re-verse a través de la situación codificada.

En el fondo, los "círculos de investigación", en una metodología como ésta, funcionan como contexto teórico al cual, por abstracción, se traen los hechos concretos como se dan en la realidad objetiva. Pero, como no hay realidad que no sea lo concreto en dialectización con la percepción que de él tengan o estén, teniendo los hombres, al "ad-mirar" la codificación de una situación objetiva, de que toman parte, re-ad-miran su ad-miración anterior.

De esta forma, tienen la percepción de la percepción anterior.

A través de tal operación, expresando su manera de relacionarse con el mundo y con los otros, explicitan su pensar referido a la realidad. Y, en la expresión de sus relaciones con los otros, mediatizados por el mundo y con el mundo mismo, exteriorizan sus "temas generadores."

Todo este trabajo de descodificación, cuya coordinación, en los círculos de investigación, cupo a Sergio Villegas, siempre acompañado* de Odilo Friedrich y, casi toda vez, de la psicóloga Margarita Depetris, fue grabado en cintas magnéticas.

* Mientras el coordinador problematiza el grupo de participantes del círculo de investigación, quienes lo acompañan registran las reacciones del grupo. Estos registros son discutidos por el equipo y tienen importancia fundamental para la investigación.

Análisis crítico e interdisciplinario del "discurso" campesino.

Todo el contenido grabado, que constituye el "discurso" de los participantes del círculo de investigación, con el cual expresaron su percepción del mundo y, en esta, su temática generadora, es pasado para el papel, "dándose" al equipo como una codificación. Esta es la etapa decisiva de la investigación, aunque no pudiera existir sin las demás.

Es que, frente a este "discurso", tomado como una codificación, cabe al equipo descodificarlo, escindirlo, en cuya operación, encontrará los "temas generadores."

Esta escisión, para la comprensión del contexto lingüístico, empapado de la experiencia existencial de los campesinos, es el momento en que los investigadores buscan "romper" los hechos, para desvelarlos.

En la medida en que se va realizando esta descodificación o esta escisión, el equipo, poco a poco, va retotalizando la totalidad cultural que, en la primera etapa de la investigación, había escindido.

En cada vuelta a esta escisión, tal cual pasó en la primera etapa, ve más claro el objeto de su análisis que es ahora el "discurso" en que están envueltos los temas generadores.

En el momento en que capte esta temática en su totalidad, el equipo estará apto a elaborar el contenido programático de la acción cultural que ya había empezado en la investigación.

Este contenido programático es devuelto a los campesinos codificado para someterse a nueva descodificación, en las etapas que se siguen de la acción cultural.

Así, el movimiento dialéctico de la investigación temática comienza con la descodificación que el equipo hace de la cultura como totalidad. A partir de esta primera descodificación, el equipo crea las codificaciones para los círculos de investigación.

La grabación de las descodificaciones de estas codificaciones, hechas por los campesinos, se constituyen para el equipo, como nuevas codificaciones.

Descodificadas estas por el equipo, se encuentran los temas generadores, que, codificados, son propuestos, como programa de la acción cultural, a los campesinos, que los descodifican.

Al redactar este informe, nos encontramos en la fase final del análisis, de que surgirán los "temas generadores."

Si no nos es legítimo, en este momento, hablar, todavía, de universo temático, podemos, sin embargo, hacerlo con relación a algunos temas que se vienen conformando en el desarrollo de nuestros análisis.

Como sería natural, estos temas, que van emergiendo en la medida en que nos adentramos en la comprensión del pensamiento-lenguaje de los campesinos del "asentamiento" El Recurso, se encuentran, no sólo dialécticamente relacionados entre sí, sino también envueltos por algo que es como si fuera una especie de capa protectora. Es, tal vez, más bien un trasfondo connotador de los temas y de las tareas por ellos apuntadas.

Este trasfondo, que poco a poco se revela a nosotros, constituyendo, en último análisis, la concepción general del mundo que están teniendo aquellos campesinos, es lo más profundo de la introyección de la "cultura del silencio."

Como visión general del mundo, este trasfondo implica una visión del hombre, una antropología filosófica espontánea, cuyo núcleo fundamental es el fatalismo que se prolonga en pesimismo.

En verdad, esta es una constante que observamos en los estudios que estamos realizando del "discurso" de los campesinos de El Recurso.

Esta visión fatalista que resulta, como ya subrayamos, de la "cultura del silencio" introyectada, pasa a condicionar las orientaciones valóricas de los hombres y, necesariamente, su acción.

Frente a una "situación límite", de modo general, estos hombres, en la medida en que no pueden tener una percepción estructural de las mismas, pero, como hombres, necesitan explicarlas, o se "vuelven" sobre sí para encontrar estas explicaciones en una especie de ontología fatalista, o las buscan fuera de sí, sin embargo, fuera también de la realidad en que se dan las situaciones.

Así es que, discutiendo una situación codificada, que representa la vigilancia ejercida por el mayordomo sobre un grupo de campesinos, durante la investigación, con el mismo argumento de carácter fatalista, con el cual justifican el mayordomo, lo niegan.

"El mayordomo", dicen, "es necesario porque hay hombres que nacen para el trabajo y hay hombres que no sirven para el trabajo."

Continuando el análisis, en la descodificación, afirman: "los primeros trabajan con o sin mayordomo; los segundos no."

En el estudio* de este contexto lingüístico realizado por la señora Martine, desde el punto de vista de su especialidad, se observa que, para estos hombres, el trabajo no les significa la praxis transformadora de los hombres con que operan el mundo, sino una entidad mítica, más allá de los hombres.

Tal vez sea esta percepción del trabajo, la que explique, dentro de esta visión general del mundo y del hombre, que muchos, entre los campesinos, no encuentren diferencias fundamentales entre los hombres y los animales, no pudiendo comprender que estos no trabajan.

Aunque siempre encarado de esta forma, el trabajo aparece como una preocupación constante en las descodificaciones.

No tenemos duda de que el trabajo se constituye como un "tema generador", básico, para este grupo campesino.

En un proceso de acción cultural, la tarea nuestra no sería propiamente hablarles del trabajo en términos académicos falsos, sino plantearlo, en situaciones concretas, como un problema que los desafía, como un objeto cognoscible que deben conocer. Esto, sin embargo, implicaría una discusión anterior, implícita igualmente en las descodificaciones que hicieron y que se centraría en las relaciones hombres-mundo, con que aquellos transforman a éste. Y esta transformación se da a través del trabajo humano, que es praxis.

Esta es la razón por la cual, para nosotros, en la alfabetización funcional, que no puede realizarse disociando el aprendizaje de la lectura y de la escritura del trabajo, se torne indispensable desvelar la significación verdadera de la praxis humana.

Es la ausencia de una comprensión crítica del trabajo la que lleva, incluso a educadores, a hablar y peor aún, a ejecutar cursos que llaman de "adiestramiento de personal."

Otro aspecto que se encuentra referido permanentemente en el "discurso" de los campesinos de El Recurso y que apunta una temática que debe ser estudiada por nosotros y por ellos, es el robo, que no perciben, una vez más, estructuralmente.

* Este estudio se encuentra anexo a este informe. Nos parece que de él resulta la indiscutible necesidad de lingüistas en equipos como el nuestro.

Hay una asociación indiscutible entre Patrón, Dios, Mayordomo, Cura, inquilino, trabajo y robo.

En el enfoque sociológico de uno de los contextos lingüísticos estudiados, la socióloga María Edy sorprende, coincidentemente con el análisis conjuntural matemático hecho por la profesora María Elena y el lingüístico, elaborado por la lingüista que, en la estructura del fundo, el mayordomo y el cura aparecen a los campesinos "como auxiliares del poder del patrón sobre los inquilinos."

Mientras el mayordomo mediatiza las relaciones patrón-inquilinos, el cura mediatiza las relaciones Dios-hombres. El primero encauza la represión que amenaza la sobrevivencia; el segundo frena con sanciones ético-religiosas, que amenazan la salvación eterna.

El robo queda en las dos mediatizaciones. Por un lado, provoca la sanción legal; por otro, la sanción ético-religiosa. Robar no significa solamente perder el empleo, sino también la salvación eterna.

De esta forma, la estructura "cerrada", al crear las condiciones objetivas para el robo, crea, simultáneamente, los medios de represión, que serán tanto más eficientes cuanto introyectados por aquellos que se hallan inmersos en esta estructura.

De este modo, la existencia en estructuras cerradas, que es simplemente la sub-existencia, y abriéndose, que implica ser, constituye un tema generador también, a través de cuyo análisis los campesinos percibirán, lúcidamente, la significación humanizante de la reforma agraria en que el gobierno del país se empeña.

Sin este trabajo previo, que en su sentido más profundo, es una especie de psico-análisis colectivo, el aumento de la producción puede no alcanzar la dimensión humanista que debe tener.

La concepción fatalista que estamos comprobando empíricamente en los estudios de los textos de los campesinos, como trasfondo de su visión del mundo, así como se revela cuando afirman que "hay hombres que nacen para el trabajo y otros no", se manifiesta también, cuando se refieren a semillas enfermas, declarando que "éstas son así", (nacieron así) en lugar de "estar así." Esta percepción fatalista mereció del experto Odilo Friedrich, en reciente informe a la FAO, las siguientes observaciones:

"Seguramente los campesinos de un asentamiento de Chile que creen que 'el gorgojo ya nace con el poroto' para ser coherentes con esta percepción de la realidad, no pueden aplicar insecticida a las plantas o tratar los granos para prevenir o controlar el gorgojo."

A fines de marzo, esperamos tener el informe completo de esta investigación, que concluirá con un programa de acción cultural que será entregado a la Corporación de la Reforma Agraria, a cuyos educadores cabe su ejecución y a quienes simplemente asesoramos.

Otras Actividades.

Durante todo el año tuvimos oportunidad, atendiendo a solicitudes de instituciones tanto gubernamentales como universitarias, de participar de cursos o de dar seminarios siempre en torno a temas de educación.

Así es que en Enero:

- a) Dimos un seminario, en dos tardes seguidas, dos horas cada tarde, a profesores (25) de CORA, sobre Concientización y Alfabetización.
- b) Participamos de un curso de capacitación de jóvenes estudiantes universitarios que realizarían "trabajos de verano" en áreas campesinas, sobre Educación y Reforma Agraria.
- c) Mantuvimos conversaciones con técnicos latinoamericanos y europeos, interesados en cuestiones de reforma agraria y educación y que nos lo pidieron.

Febrero:

- a) Participamos de un curso, por solicitud del Ministerio de Educación - Jefatura de Planes Extraordinarios en Educación de Adultos - para Directores Técnicos de Educación de todo el país. Tema: Educación y Concientización. (4 horas).
- b) Participación en un seminario del SAG. Tema: "El compromiso del Profesional con la Sociedad."
- c) Otras entrevistas con técnicos extranjeros.

Marzo:

- a) Primeras reuniones de asesoría a equipos de CORA.
- b) Entrevistas con técnicos latinoamericanos.

Abril:

- a) Participación en un seminario coordinado por la Consejería de Promoción Popular para técnicos de seis organismos gubernamentales.

Mayo:

Ninguna actividad extra.

Junio:

- a) Entrevistas con técnicos extranjeros.
- b) Viajes a París y Roma, llamado por la UNESCO.

Julio:

Participación, autorizado por la UNESCO, en un encuentro promovido por el Consejo Episcopal Latinoamericano - CELAM - en Bogotá, sobre la colaboración de los católicos a las labores de la alfabetización de adultos.

Agosto:

- a) Seminario "Acción Cultural y Reforma Agraria" para expertos latinoamericanos en reforma agraria.
- b) Cursillo "Método Psico-Social" para sacerdotes y hermanas del Mary Knoll, que trabajan en áreas campesinas.

Octubre:

- a) Cursillo "Método Psico-Social, Concientización y Desarrollo" para becarios del ICLA latinoamericanos.
- b) Seminario "Aplicación del Método Psico-Social" para sacerdotes y hermanas norteamericanas y canadienses.
- c) Cursillo "Aplicación Método Psico-Social en Areas Rurales" para estudiantes del Seminario Menor.

Noviembre:

- a) Seminario "El Servicio Social como modalidad de Acción Cultural" para profesores del Servicio Social, Universidad Católica.
- b) Cursillo sobre "El Método Psico-Social para grupos de estudiantes latinoamericanos (argentinos, colombianos, panameños).

Noviembre:

- a) "exposición sobre Acción Cultural" para alumnos del último año de la Escuela de Agronomía de Piracicaba - Sao Paulo - Brasil.

Textos redactados durante el año:

- 1) Plan de actividades
- 2) Programa del curso sobre el Método Psico-Social, con la fundamentación de sus unidades.

- 3) El Auxiliar de Lectura como un Colaborador de los Expertos.
- 4) La Alfabetización de Adultos - crítica de su visión ingenua; comprensión de su visión crítica.
- 5) La Concepción "Bancaria" de la Educación y la Deshumanización; La Concepción Problematicadora de la Educación y la Humanización.
- 6) Investigación y Metodología de la Investigación del Tema Generador - Borrador.
- 7) A propósito del Tema Generador.
- 8) Los Campesinos también pueden ser los Autores de sus Propios Textos de Lectura.
- 9) Algunas Sugerencias en torno de una Labor Educativa que vea el Asentamiento como una Totalidad.
- 10) El Rol del Trabajador Social en el proceso de Cambio.
- 11) El Compromiso del Profesional con la Sociedad.
- 12) La formación Pedagógica de los Padres.
- 13) El Coordinador de un "Círculo de Cultura."
- 14) Sugerencias para la Aplicación del Método en Terreno (con Raúl Veloso).
- 15) Extensión o Comunicación?
- 16) Acción Cultural y Desarrollo de Comunidad.
- 17) La Investigación de los Temas Generadores y su Metodología - Nueva Versión substitutiva del Borrador.

Al concluir este informe, nos parece justo subrayar la satisfacción que tuvimos de trabajar en ICIRA, en un clima de amistad y creatividad, en que siempre contamos con la comprensión de los niveles más altos de la administración del Instituto, tanto el Nacional como el Internacional.

De la misma forma, haremos justicia agradeciendo, a través de Ud., el apoyo que recibimos de todos los que realizan el Departamento de Educación de Adultos de la UNESCO, con quienes mantuvimos relaciones durante todo este año.

Atentamente,

PAULO FREIRE

Santiago, Enero de 1969.

PF/MLS/PIA.

0/2950/28-2-69

RELACION BIBLIOGRAFICA

Consideraciones críticas en torno
del acto de estudiar

Paulo Freire.

Abril - 68.

RELACION BIBLIOGRAFICA

Consideraciones críticas en torno del acto de estudiar

I.- Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quién la elabora: la de atender o la de despertar el deseo de profundizar los conocimientos en aquellos a quienes se ofrece la bibliografía.

Si falta el ánimo de usar la bibliografía en quienes la reciben, o si la bibliografía en si misma, no fue capaz de desafiarlos, se frustra la intención fundamental referida.

La relación bibliográfica, entonces, queda como un papel inútil, entre otros, perdido en los cajones de un escritorio.

Esta intención fundamental de quién hace la bibliografía le exige un triple respeto: a quienes se dirige la bibliografía, a los autores citados y a si mismo.

La sugerencia de lectura de libros no es la copia de títulos al acaso. Quién sugiere debe saber lo que y por qué sugiere. Quienes reciben la relación bibliográfica, a su vez, deben tener en ella no una ruta dogmática de lecturas sino un desafío. Desafío que se va concretizando en la medida en que vayan estudiando y no simplemente leyendo, a la ligera, los libros citados.

Estudiar, realmente, es una labor difícil. Exige, de quién a ella se propone, una postura crítica, sistemática; exige una disciplina intelectual que no se gana a no ser practicándola.

Esto, infelizmente, es lo que la educación "bancaria" no estimula.

Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar, en los educandos la curiosidad, el espíritu investigador, su creatividad. Su "disciplina" es la disciplina para la ingenuidad frente al texto, no para la indispensable criticidad.

Este procedimiento ingenuo al cual es sometido el educando, al lado de otros factores, puede explicar las fugas del Texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras, en imaginación, se desplazan a otras situaciones. Lo que se les plantea no es la comprensión del contenido, sino su memorización.

De esta forma, se invierten los términos del desafío: en lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización del texto. Si el estudiante consigue lograrla, tendrá contestado el desafío.

En una visión crítica, es todo lo contrario: El que estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es posesionarse de su significación profunda.

Esta postura crítica, fundamental e indispensable al acto de estudiar, requiere de quién a él se dedica:

a) que asuma el rol de sujeto del acto de estudiar.

Esto significa que es imposible el estudio serio, si el que lo hace se pone frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual prestase una fuerza mágica. Si se comporta pasivamente, "domésticamente", procurando apenas memorizar las afirmaciones del autor. Si se deja "invadir" por lo que afirma el autor. Si se trans

forma en una "olla" que debe ser llenada por los "depósitos" que él retira del texto para echar "dentro" de sí mismo. El rol de sujeto que debe asumir el que estudia implica que no puede alienarse al texto; que no puede renunciar a su actitud crítica frente a él.

Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir; quehacer, por ello mismo, de sujeto y no de objeto. Estudiar un texto es algo más, todavía: es estudiar el estudio de quién, estudiando, lo ha escrito. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del saber, expresado en el texto. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del saber.

La actitud crítica en el estudio es la misma que debe ser tomada frente al mundo, a la realidad, a la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se vaya alcanzando el núcleo de las "cosas", cada vez más lúcidamente.

Un texto estará tanto mejor estudiado cuanto, en la medida en que uno tenga de él una visión global, a él vuelva, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esta delimitación aclarará la significación de su globalidad.

Al ejercitar el acto de delimitar los núcleos centrales del texto que, en interacción, dan la unidad de él, el lector crítico irá sorprendiendo todo un conjunto temático, no siempre explicitado en el índice de la obra. La demarcación de estos temas debe atender también al cuadro referencial de interés científico del sujeto lector.

Así es que, frente a un libro, este sujeto lector puede ser des-

pertado por un trozo que provoca una serie de reflexiones en torno de algún aspecto que lo preocupa.

Sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, debe, inmediatamente, fijarse en el análisis del texto, buscando los nexos entre su contenido y los marcos conceptuales en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión, en su relación con los precedentes y con los que siguen a él, evitando, así, traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Constatada la relación entre el texto en estudio y su preocupación, lo separa de su conjunto, lo transcribe en una ficha a la cual da un título que lo identifique con el centro de su preocupación.

En estas circunstancias, ora puede detenerse, inmediatamente, en reflexiones en torno de las aperturas que el trozo le ofreció hacia la visión más clara del objeto específico de su preocupación, ora puede seguir la lectura general del texto, fijando otros trozos que le puedan igualmente aportar nuevas meditaciones.

En síntesis, el estudio serio de un libro, como de un artículo de revista, implica no solamente una penetración crítica en su contenido básico, sino, también, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda, una sensibilidad aguda, con las cuales quién estudia percibe las relaciones entre el contenido del texto, la forma de expresarlo de su autor y sus preocupaciones intelectuales.

b) que el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo

Esta es la razón por la cual el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro.

Los libros, en verdad, reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan este enfrentamiento. Y aún cuando los autores huyen la realidad, estarán expresando su manera deformada de enfrentarla.

De esta forma, quién estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los otros y con la realidad, para asumir una postura curiosa de quien pregunta, de quien indaga, de quien busca.

El ejercicio de esta postura curiosa, propia del hombre, termina por metodizarla, de lo que resulta un aprovechamiento mejor de la curiosidad misma.

Así es que se impone el registro constante de las observaciones realizadas, durante las simples conversaciones; el registro de las ideas que uno tiene y por las cuales no raras veces es "asaltado" mientras camina solo por una calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills * llama "fichas de ideas". Estas ideas y estas observaciones, debidamente fichadas, pasan a constituir desafíos que deben ser contestados por quién los registró. Frente a ellas, encaradas como objeto de estudio, debe él intentar su desarrollo, aclarando sus núcleos básicos, percibiendo sus conexiones con otros núcleos, etc.

* Wright Mills "The Sociological imagination". Hay traducción en castellano.

Casi siempre o siempre, estas ideas anotadas, al ser incidencia de la reflexión de quién las anotó, remiten éste a lecturas de textos con que podrá instrumentarse para seguir su reflexión.

Estas fichas desempeñan un papel importantísimo en el proceso del estudio. Solamente el hecho de hacerlas y de ejercer una reflexión crítica sobre su contenido es indudablemente un acto de estudio.

c) que el estudio de un tema específico exige del estudioso que se ponga tanto como sea posible al corriente de la bibliografía en torno del tema u objeto de su inquietud.

Esto evita que el estudioso repita innecesariamente los "caminos" que ya fueran recorridos por otros. No le quita, sin embargo, el derecho de criticar estos caminos (Si es posible hacerlo) de rever los hallazgos que resultaran de ellos e intentar su superación.

Si uno pretende, con seriedad, escribir sobre un tema cualquiera, como, por ejemplo, reforma agraria y cambio cultural; salud y desarrollo; resistencia al cambio, la primera medida que debe tomar, además de consultar sus archivos particulares, es solicitar a un centro de documentación una relación bibliográfica sobre el tema de su elección.

Es justo esperar de quién se proponga un tema que ya tenga de él una visión más clara o menos clara. La bibliografía especializada lo ayudará a profundizar su visión, a reconocerla acertada o equivocada.

d) que el acto de estudiar es un quehacer humilde

Esta es la razón por la cual, el que estudia verdaderamente, no queda aplastado ni inferiorizado si encuentra dificultades, a veces

realmente grandes, de penetrar la significación más profunda del texto.

El sabe, porque es crítico y humilde, que el libro, en la razón misma en que es un desafío, puede estar por encima de su capacidad de respuesta. No siempre, por ello mismo, el libro se da fácilmente al lector. En este caso en lugar de sentirse humillado, en lugar de quedar resentido con el autor, lo que debe hacer sanamente, es reconocer la necesidad de mejor instrumentarse para volver al libro en condiciones de entenderlo.

Si le falta la humildad, ora puede asumir la actitud descrita, ora la de autovaloración (casi siempre mórbida, o tendente a lo mórbido) que lo lleva a afirmar que el autor es un incapaz. Aliena, de este modo, su incapacidad. Es decir, "la transfiere" al otro (al autor, en este caso) a través de un mecanismo de defensa.

La humildad, que está en la raíz del auténtico estudiar, es incompatible, también, con las manifestaciones ostensivas del saber, con las cuales los falsos estudiosos buscan aplastar a los demás.

El verdadero hombre de estudio no es aquél que sabe que sabe todo, puesto que, si en estado tal se encontrara, nada más preguntaría, sino que es aquél que sabe que poco sabe, puesto que encontrándose en este estado, puede preguntar y preguntando, puede saber más.

e) que estudiar es comprender y criticar lo leído

De ahí que sea un trabajo perseverante. No resulta adelantar la página de un libro si su comprensión no fue alcanzada. Mientras no se da el develamiento de su contenido, no hay que engañarse. Por el con

trario, hay que insistir para tener el "premio" que viene con la comprensión y que compensa el esfuerzo desprendido. Esta comprensión no se obtiene (la comprensión no es donada, es trabajada) si el que estudia no se siente problematizado por el texto.

No se mide el estudio por el número de páginas leídas en una noche, sino por los núcleos captados, comprendidos, asumidos, finalmente, por quién estudia.

Estudiar no es un acto de consumir ideas, ^{o más} ~~de~~ recrearlas y crearlas*.

f) que estudiar es asumir una "misteriosa" relación dialógica con el autor del texto, cuyo mediador no es el texto considerado formalmente, sino el tema o los temas en él tratados.

Esta relación, cuya mediación está en el o en los temas tratados nos remite a una observación hecha en la "letra a" de estas consideraciones: la necesidad de percibir el condicionamiento histórico-sociológico en el cual se mueve o se movió el autor, al expresar sus temas, no siempre el mismo en que se mueve el lector.

En este sentido, por ejemplo, algunos de los núcleos centrales de las tesis sociológicas y de ciencia política desarrollados por Manhein y que vienen siendo aplicadas a la interpretación de situaciones histórico-sociológicas latinoamericanas, reflejan los condicionamientos que su pensamiento sufría en la post-guerra de 1914, bajo la crisis profunda

* A este propósito, ver Sartre: "El hombre y las cosas". Losada. Buenos Aires - 1965 - pág. 25.

que vivía la democracia liberal frente a la presencia de las masas en la política *.

Lo mismo sucede con el pesimismo de Spengler, al escribir "La decadencia del Occidente", proyectando su resentimiento frente a una Alemania vencida por la guerra.

Simone de Beauvoir ** estudia lúcidamente la fuga de la realidad de algunos pensadores que se sintieron abrumados con la derrota del fascismo, lo que los llevó a análisis falsos, distorsionados de la realidad histórica, para ellos anunciadora de una profunda crisis de los valores humanos.

De ahí, una vez más, la necesidad de la postura crítica de la cual hablamos.

Este diálogo "misterioso" con el autor, además de abarcar lo indicado anteriormente, plantea al lector un permanente "preguntar" al autor la razón de sus afirmaciones. Estas preguntas conducen al lector a la búsqueda curiosa y recreadora de las probables respuestas que están contenidas en el texto.

g) que el acto de estudiar, que es una reflexión crítica, exige del sujeto una reflexión previa - la que debe ser hecha sobre el propio acto de estudiar

De esta manera, antes de vivir la problematización que el estudio

* Weffort, Francisco - Classes populares e desenvolvimento social (contribuição ao estudo do populismo). Universidad de São Paulo. Brasil - 1968.

** Simone de Beauvoir "El pensamiento político de la derecha". Siglo veinte - Buenos Aires - 1963.

impone, es necesario hacer del acto mismo de estudiar un problema también.

Sólo es posible para uno la comprensión del sentido problemático del texto que tiene enfrente, si anteriormente captó la problemática de su estar frente a un texto.

De este modo, el momento de su anterioridad frente al libro es ya, en sí, un momento de estudio. De profundo estudio, en el cual hace la pregunta original: ¿qué es estudiar? Esta pregunta que lo lleva al núcleo esencial del estudiar, posibilita su inserción en este quehacer, como sujeto recreador.

Además, la pregunta ¿qué es estudiar? lo remite a otras: ¿qué estudiar? que delimita su campo de estudio; ¿por qué estudiar? que aclara su ignorancia relativa; ¿para qué estudiar? que le apunta la finalidad del quehacer; ¿cómo estudiar? que lo instrumenta para mejor hacerlo.

II.- Tal vez fuera posible que los varios equipos que, en el curso, representan las instituciones gubernamentales, pudieran constituir un grupo permanente de estudios en común, reuniéndose una vez por mes -o más- para la discusión de temas elegidos dialógicamente. Para algunos de estos encuentros, podría el grupo invitar especialistas que debatirían un aspecto de su campo específico, vinculado a la problemática nacional.

Reforma agraria y educación; reforma agraria y productividad; reforma agraria y alfabetización de adultos; reforma agraria y crédito; reforma agraria y extensionismo; reforma agraria y capacitación; reforma agraria y cambio cultural; reforma agraria como un proceso global; reforma agraria y otras reformas; reforma agraria y semántica; reforma agraria e investigación; reforma agraria y salud; reforma agraria y resistencia al cambio, reforma agraria y centros de poder. Estos, que indiscutiblemente constituyen temas de importancia en el momento histórico del País y que exigen de nosotros una reflexión permanente para el cumplimiento de nuestro compromiso, no sólo de profesionales, sino de chilenos, podrían ser algunos de los aspectos a ser discutidos por este grupo permanente de estudio.

III.- La relación bibliográfica que sigue no tiene la pretensión de ser completa. Son meras sugerencias de lecturas. Algunos se refieren directamente a unidades y subunidades del programa del curso; otras, indirectamente *.

Considerando la imposibilidad, cada vez mayor, para estudiar, si no se cuenta con la colaboración de instituciones especializadas, sugerimos que se mantengan relaciones con los servicios bibliotecarios de Santiago (además de las posibles bibliotecas que existan en las

* Los autores citados no siempre pertenecen a una misma línea de pensamiento, lo que es una ventaja.

instituciones en las cuales trabajan los participantes del curso) entre ellos, el del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria - ICIRA.

Los especialistas de estos servicios podrán indicar la manera de ubicar las obras o algunas entre ellas, aquí indicadas.

CONSIDERACIONES SOBRE LA ALFABETIZACION FUNCIONAL

(Redacción preliminar)

Jorge Mellado

Mayo de 1969.

UNESCO ha iniciado una campaña mundial para atender el problema del analfabetismo. Aceptada su urgencia, surgen interrogantes respecto a la comprensión de ciertos términos que involucran posturas frente al adulto analfabeto, considerado como centro de una reflexión educativa.

1. La Educación y la adaptación.

Es frecuente escuchar que el esfuerzo educativo consiste en la adaptación a las exigencias de un mundo cambiante, al cual los analfabetos deben incorporarse. Valdría entonces preguntarse si siendo éstos seres humanos, pueden ser definidos como algo adaptable, deduciendo, por oposición, que los alfabetizados serían los adaptados. La adaptación parecería, de acuerdo con esta concepción, como el sumo ideal. Un diccionario académico lo pone así: "... acomodar, ajustar una cosa a otra. Dicho de personas, acomodarse, avenirse a circunstancias, condiciones, etc." Esto es, se trataría del ajuste y acomodo de las personas a circunstancias. Si se planteara como ideal, entonces los alfabetizados serían los seres que, por fin, alcanzaron una etapa superior. Luego, el esfuerzo de la educación consistiría en introducir al feliz mundo de la adaptación a quienes aun permanecen fuera de él, perdiendo el goce de sus bondades.

Pero las circunstancias, o condiciones, de este mundo mejor, ¿fueron creadas por los alfabetizados? Parece deducirse que así fuera. Y que la creación fuera atributo exclusivo de ellos; vale decir, que puede asimilarse el trinomio creación-alfabetización-adaptación. De otro ángulo, los adaptados-alfabetizados buscan, por el esfuerzo educacional, acomodar a su mundo a los analfabetos-inadaptados, que no crean condiciones o circunstancias. O sea, por el hecho (de que no son culpables) de desconocer ciertas

herramientas culturales como son la lectura y la escritura, los inadaptados son una categoría inferior de hombres. Si se aceptara que el mundo de los adaptados es el resultado de su propia acción, interesaría preguntarse si los otros no ejercen, de algún modo, alguna acción que modifique su realidad circundante y cotidiana. El hombre "primitivo", al inventar sus instrumentos bélicos, domésticos, de labranza, ¿estaba con eso creando o cavando su reclusión en un mundo definitivo o acaso iba, paso a paso, haciendo su propia cultura por la modificación de las circunstancias, cambiantes también, en que se hallaba? (1). Si la adaptación fuera la solución feliz, ¿no impondría acaso, que fuera constante, permanente, dinámica? ¿Es la alfabetización también lo único que permite a los hombres incorporarse, y no adaptarse, al mundo contemporáneo, con sus riesgos y ventajas; con sus derechos y obligaciones?

No parece, por tanto, que la alfabetización, como una tarea de la educación, consista justamente en procurar la adaptación (negación en el fondo, de la capacidad constante de creación) a un mundo ya hecho, definitivo, inmutable, perfecto, cuando está probado que no puede dejar de transformarlo a través de la historia.

2. Analfabetismo e ignorancia.

Por otro lado, se confunden términos tales como analfabetismo e ignorancia. La alfabetización sería el instrumento que liberaría de la ignorancia. Esto es, los analfabetos son ignorantes (2). Nueva hojeada al dic-

(1) Aunque dentro de otro contexto, ver *El Pensamiento Salvaje*, de Claude Lévi-Strauss, FCE, 1964, pp. 32-33.

(2) "Sob o rótulo de analfabeto, confundir-se-á o índio dos grupos que nunca inventaram a escrita, o sábio-poeta de uma tradição oral tradicional e o operário "laissé pour compte" semianalfabetizado da metrópole industrial" (dicho respecto a la tendencia a jerarquizar los valores). Pierre Furter, *Educação e vida, uma contribuição a definição da educação permanente*, Editora VOZES Limitada, Petrópolis 1966.

cionario: "Ignorante": que ignora; que no tiene noticias de las cosas . . . Llevado al campo de la materia educacional, significaría que el adulto (hombre de trabajo, esposo, padre de familia, etc.) que no lee ni escribe, "no tiene noticia de las cosas", o sea, vive en un mundo donde no hay nada: ¿responsabilidad, amor, derechos, anhelos, esperanzas? Sin embargo, para él todo se solucionarían mágicamente cuando sea salvado de la ignorancia por el sometimiento a los instrumentos de adaptación creados por los otros.

Luego, su incorporación al mundo estará dirigida a un marco impuesto por "las exigencias de un mundo cambiante". O sea, el mundo cambiante produce exigencias que obligan a su adaptación. ¿Intervienen los hombres en la elaboración o proposición de las exigencias? ¿El cambio en el mundo es el resultado de la acción del hombre o sale del mundo como naturaleza, imponiéndose a los hombres?

La aseveración que parecería, finalmente, estar implícita sería que los alfabetizados o son responsables de las exigencias a las que quieren someter al resto o son víctimas de la realidad que se les impone y a la cual, sádica o ingenuamente, atraerían los otros.

Todo parece indicar que no serían estos los elementos en juicio al enfocar la labor alfabetizadora, considerada como una acción entre los hombres. Pues se estaría dicotomizando la realidad al pensar que el analfabeto es un ser que vive fuera del mundo, en el fondo, perteneciendo a un grupo de sub-hombres que nada hacen, nada aportan; son un lastre para el desarrollo económico, que les tiende la cuerda salvadora de la alfabetización.

3. Educación y Alfabetización.

a) UNESCO ha planteado una alfabetización funcional. O sea, no la

simple adquisición mecánica de la lectura y la escritura básica sino que, por medio de ellas, el hombre tenga la posibilidad de "decir su palabra", según la visión del Profesor E. M. Fiori.

Si tan sólo fuera que los hombres llegasen a leer y escribir, habría que plantearse las clásicas preguntas de los fines de la educación: quién, qué, a quién, para qué, cómo, etc.

Ellas nos proporcionarían las también clásicas respuestas: el profesor educa a quien no sabe para que conozca lo que él sabe y pueda ser un ciudadano ejemplar y culto. El "como" va implícito en la transmisión de verdades, valores y normas de conducta, que constituirán la materia.

Esta concepción de la educación ha probado, con creces, su ineficacia, mirada desde un punto de vista puramente evaluativo, sin buscar ahondar demasiado. La transmisión supone un transmisor y un receptor, en la misma perspectiva de los alfabetizados-adaptados frente (o sobre, para otros) a los analfabetos-inadaptados: esto es, niega la capacidad creadora de los hombres. Quieren, entonces, despojarlos de sus arrestos innovadores y hacerles ver que deben conformarse con la verdad encontrada por los demás, pues a ellos no les competiría buscarla en su lucha diaria de respuesta a los desafíos a que el mundo (naturaleza, hombres, si mismos) les propone; del mismo modo, si la sociedad, de la que participan, tangencialmente, se dice poseedora de una jerarquía de valores, corresponderá a los funcionarios-educadores de dicha sociedad, el transmitirselos, sin considerar que los valores son el Bien, que cada hombre reviste con las manifestaciones o apariencias que él estime. Todos comparten el Bien, pero cada uno lo capta de un modo diverso, y lo que es apetecible para unos no le es necesariamente para otros. En el último extremo, desconociendo que las normas de conducta y los comportamientos resultan de la praxis de

cada grupo comunitario, pretenden invadir culturalmente con normas que, siendo auténticas, legítimas y espontáneas de una comunidad, no lo son para todos los demás casos.

Si se invirtiera el orden de los factores, se vería que los hombres, por el hecho esencial de serlo, al modificarse en sus respuestas a los desafíos, están participando en la elaboración de las normas; esto es, están creando y recreando; están exteriorizando su capacidad de modificar el contorno que los sustenta; están, con los otros hombres, también creadores, dando su respuesta por el enfrentamiento de sus libertades con las otras libertades en el mundo. Más allá, su visión de la realidad, su percepción ingenua, mágica o crítica del mundo, se constituye en jerarquía de valores no reglamentados pero vigentes para su comunidad. Y valores que van constantemente revisando, pues son manifestaciones y no arquetipos (3). Al término de la trilogía normas-valores-verdades, será su esfuerzo de buscar y buscarse lo que debe erigirse en materia de estudio. Así, decretar que se pretende hacerlos ciudadanos ejemplares y cultos, sin considerar el propio mundo en que luchan, y cegándose ante la inalienable definición de un ser a quien competir tras la verdad, porque ella también está intrínseca en su libertad, es deshumanizar la educación, haciéndola repetidora, agotándose en su estéril imposición a los hombres; finalmente, despojando a los hombres de aquello que le es más propio: su derecho de ser más.

b) Una concepción de este cuño no puede ser aplicada a ningún tipo de educación. Ni a la llamada escolar ni tampoco a la alfabetización. Pues ésta no es un fin sino punto de partida y medio para propiciar condiciones a

(3) "Os valores são entendidos como as projeções que os homens se fazem das essências na contingência das suas actividades... o valor será aquilo que veste o permanente da essência" Pierre Furter, op. cit. p. 114.

los hombres. Definidos éstos por su libertad, creatividad y compromiso, los educadores deberán comenzar por estudiar a los hombres concretos en su quehacer y, a partir de una reflexión totalizante de la realidad, considerada en categorías tempo-espaciales, preguntarse con ellos por las interrogantes clásicas, para las que habrá ahora respuestas diferentes. ¿Por qué?

El concepto antropológico de cultura describe a ésta como un deber ser: "Síntesis de todas las conquistas humanas en provecho del hombre" (4). Seguidamente puede deducirse que la Educación es la concretización metodológica, como "proceso de proposición crítica y de asimilación de la cultura, en que los hombres se preparan para su auto-realización en la vida social" (5).

Las dos citas anteriores cambian diametralmente la perspectiva. El "Quién educa" se resolverá en la búsqueda conjunta que hacen los hombres. Ya ha sido dicho que "los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (6) y no hay un solo dueño o administrador de la verdad, por la definición ya dada de la irrenunciable vocación ontológica de buscarla en el mundo con los demás. Así, el disertante tradicional deberá olvidar el pedestal y se educará con su ex-alumno y actual compañero de búsqueda. El "qué transmitir" pasará a "qué conocer" entre los hombres que se educan; pues, la comunicación llegará en el acto de la educación por las proposiciones críticas a que se someterán. El respeto mutuo, no ya entre un sabio y un ignorante absolutos, sino entre sujetos que comparten su condición de humanos inconclusos, con diferen-

(4) Ver: Paulo de Tarso, Integración Cultural Latinoamericana, Introducción al documento base presentado por Chile en la Comisión permanente de Integración Cultural y de Educación del Parlamento Latinoamericano, p.3.

(5) Op cit Paulo de Tarso, p 3.

(6) Ver: Paulo Freire, La Concepción Bancaria de la Educación y la deshumanización; la concepción problematizadora de la educación y la humanización, p. 8.

cias individuales, hará que el proceso de asimilación de la cultura se sitúe en la realidad concreta en que ambos viven, pues ninguno de ellos es atemporal e inespacial. Están ambos en un aquí y un ahora. El "como enseñar" implicado en el mismo proceso, será la obligación de ambos, nuevamente, en una relación de reconocimiento de personas humanas; el método, jamás copiado de recetarios resultantes de otros contextos y superimpuestos trabajosamente o sin ninguna reflexión creadora, estará al servicio de esa realidad y de la finalidad que los une. El "por qué" lo darán las condiciones de inconclusión de los hombres, de su poder de crear y recrear y, en el fondo, de su necesidad de hacer suyo el mundo. "Poseerás la tierra" no sólo es una buena intención sino un imperativo connatural. Finalmente, el "para qué", sugerido en la razón de la educación, ampliará la idea de la auto-realización en la vida social. Los hombres, definidos como "sociables", constituyen el mundo con los demás, por la misma razón que en él se encuentran y en él encuentran a los otros, con quienes no se acomodan ni se ajustan, ni menos se adaptan, sino se instalan para ir construyendo una sociedad más perfecta, más humana.

La educación no es así, una ciencia en el aire, al acaso, sino la consecuencia de una concepción del hombre. Y la alfabetización, tampoco es la técnica que lo libra de la ignorancia para introducirlo, paternalmente, a un mundo al cual nada puede aportar ni acrecentar. Si la educación pone a los hombres en condiciones de reflexionar sobre su estar en la tierra, conociendo con los otros, creando con los otros, la alfabetización deberá ser la instrumentalización que los hombres hayan descubierto para su bien, para la lucha de la transformación del mundo con los demás, para su ser más. Concepción dinámica que no se complace de los que quieren atar al carro de la rutina, de la técnica por la técnica, a los que la sociedad, también compuesta de hombres, no brindó su comprensión en un tiempo y un lugar. La educación

así entendida dice su parentesco con la ciencia, el desarrollo de los pueblos, el compromiso por un cambio de estructuras, que permitan al hombre su afirmación óptica aquí y ahora.

ALFABETIZACION FUNCIONAL Y DESARROLLO

Ahora, la alfabetización funcional pone su énfasis en la capacidad de tomar conciencia de la situación en que se encuentran los hombres y comprender sus posibilidades. De ahí la necesidad de considerar los presupuestos anteriores. No habrá explicación que justifique la introducción al conocimiento de otras materias, ni la adquisición (sic) de comprensiones y actitudes fundamentales, ni capacitación para valorar y mejorar su trabajo y su vida, si no se ponen en juego los nuevos ángulos sugeridos. Sin volver atrás, ¿para qué los campesinos querrán alfabetizarse? ¿qué les hará desear conocer otras materias? ¿qué tiene que ver su alfabetización relacionada con el mundo de la metrópolis que no conocen, al que temen, por el que son explotados tal vez? ¿Es un valor para ellos? ¿Qué ganarán con hacerlo?

a) En primer lugar, se hace necesario plantear el problema en otro terreno. El del desarrollo. Es obviamente lícito plantear el hecho de que el desarrollo de los países se ve frenado por la presencia de impresionantes masas de analfabetos. Las campañas masivas logran, a veces, reducir en parte su número. Pero, por otros factores, como la escasa oportunidad de ejercer el dominio adquirido de la lectura, el incremento demográfico que obliga a la continuidad de la alfabetización por la simple renovación de analfabetos potenciales, hacen buscar la relación que habría entre el desarrollo, genéricamente concebido, y las tareas que impondría a la educación. Desahuciado el concepto estático de una sociedad acabada, a la cual nada se puede agregar, aparece el desarrollo como la dinamicidad de un pueblo para salir adelante.

Ello supone, en muchos casos, ponerse a tono con el avance tecnológico, incorporar mano de obra, ampliar la acción de la educación, recoger nuevas voces en la política de participación en las decisiones; en fin, de buscar las condiciones para poner al frente del trabajo a quienes no se les ha dado la oportunidad de hacerlo. Es la integración de la marginalidad.

Por eso se menciona, desde este ángulo, la capacitación de la mano de obra, la especialización, la tecnificación de la industria y del agro, que redundaría, a la postre, en el desarrollo del país. Los mejores empleos, traducidos en remuneraciones estables y superiores al promedio, la previsión social, la agremiación, todo ello pareciera indicar que, por una parte, hay una intención de incorporar a la estructura vigente a quienes no gozan de sus beneficios, pero conjuntamente, someterlos a ella para su propio provecho. Esto es, la industria, por ejemplo, necesita de mano de obra calificada, escasa de por sí. Sería necesario entonces incorporar al sistema vigente, mediante técnicas de capacitación, a quienes aún no las poseen. La educación, por tanto, adecuaría sus fines propios a los fines del desarrollo global, que obtendrían ciertos beneficios en vista a un bien común; junto a esto, se vería que una medida acertada, entre otras, sería adscribirse a la empresa de UNESCO: si hay necesidad de mano de obra calificada, que el desarrollo del país requiere, y subsisten paralelamente los contingentes potenciales entre los analfabetos, parece elemental que una alfabetización funcional daría la respuesta. La educación en general, y la alfabetización funcional específicamente, tienen aquí una tarea concreta. Y hay suficientes estudios para probar que la educación es una inversión altamente rentable a corto plazo, especialmente la de adultos, en ciertas circunstancias de adecuación a los planes de desarrollo.

Nada de esto, en principio, es objetable. Ningún educador puede negarse a prestar su concurso a tan loables iniciativas de bien común. Habrá, como se dijo, la consiguiente adecuación de los fines de la educación a los del desarrollo global y el bienestar de todos se aproximará a una ansiada realidad.

Cabe, ahora, averiguar el trasfondo de esta argumentación. En primer lugar, falta una motivación trascendental del analfabeto. Si entiende que sus nuevos conocimientos le pueden proporcionar un mejor pasar la vida, nada quita que se interese, pues yace implícito en los hombres la búsqueda de una vida más plena. Si vislumbran que la adquisición del status de letrado apenas si los va a transformar en objetos más acabados para el sometimiento a las estructuras que los mantuvieron marginados, parece difícil que puedan entender la necesidad de alfabetizarse. De ser manipulados como fuerza bruta de trabajo en una economía rural allegar a los peldaños primarios de una economía metropolitana no hallarán mayor ventaja, con la posible diferencia que ahora tendrán conciencia que son conducidos por otros para fines que les son ajenos. La alfabetización puede ser no sólo la entrada al mundo letrado, sino que debe procurar la modificación de las relaciones entre los alfabetizandos y su realidad, surgiendo así (la actividad alfabetizadora) "como elemento clave para la solución de la problemática vital del adulto analfabeto" (7). De otro modo, se caería en la definición de operación educativa que propone, para este caso Tomás A. Vasconi: "conjunto de acciones llevadas a cabo por el grupo dotado de poder, vinculados a la socialización de los miembros de la sociedad, tendientes a lograr un incremento del área de con-

(7) Ver: Paulo de Tarso, Necesidades Educativas de una Sociedad en Desarrollo, Aspectos de la experiencia latinoamericana, versión preliminar Inter-American Forum, Saint Louis, Missouri, enero de 1968, p. 6.

senso y, en consecuencia a consolidar su posición de dominio. En este sentido genérico, toda acción educativa se presenta como un acto de defensa del sistema vigente de dominación" (8)

b) En segundo lugar, un planteamiento teórico del desarrollo integral de un país, supone la "voluntad de cambio" como decisión del grupo de poder, no sólo formal, sino real, previa la consulta de los intereses y la conjugación de las dos dimensiones que Vasconi indica: la subjetiva (nivel de aspiraciones) y la objetiva (requerimientos formulados a la acción educativa) (9). Sin embargo, llegado el momento de adecuar la teoría del desarrollo con las medidas y mecanismos que permitirían la instrumentalización de campañas para la alfabetización funcional, surgen, inevitablemente, los conflictos derivados del enfrentamiento de la "voluntad de cambio" con quienes buscan, no ya la dignificación de los postergados, sino el ajuste propicio para su persistente manipulación. Los intereses en juego no permiten la discontinuidad de acciones ya incorporadas a una estructura. Más aún, si entienden que la alfabetización funcional puede ser la herramienta que permita el "despeque" de nuevas aspiraciones y su consecución por medio de conflictos, toda intención paternalista de "salvar de la ignorancia", y buscar su posterior incorporación a la tecnología, desaparece. La estructura en sí no es un estadio neutro de pura especulación. Es el resultado de constantes conflictos, y que no va a permitir "porque sí", su modificación o sustitución. Manifestaciones concretas: "Las estructuras económico-sociales vigentes en América Latina imponen graves limitaciones a cualquier esfuerzo hacia el desarrollo, lo que convierte a éste en un proceso de cambio de esas estructuras" (10).

(8) Tomás A. Vasconi B., Educación y Cambio Social, Cuaderno N°8, Centro de Estudios Socio-Económicos, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Chile, 1967, p. 32

(9) Vasconi op. cit. p. 65 y sgtes. citando a su vez a J. Medina Echavarría, Factores Sociales de la Educación, Instituto, Santiago 1963 (mimeo).

(10) Ver Paulo de Tarso, Necesidades Educativas . . . p. 15.

Por esta razón, se pone sobre el tapete un alcance aparentemente gramatical: la funcionalidad de la alfabetización. ¿Para qué funcional? Se pueden distinguir tres posibilidades de respuestas: 1) lectura y escritura, para asomarse al mundo letrado; 2) lectura y escritura para incorporarse a la tecnología; 3) lectura y escritura liberadoras para la transformación del mundo por el hombre.

El primer nivel propuesto supone la concepción restringida de cultura para iniciados. Unos pocos espíritus refinados gozan de las más altas expresiones de la cultura mientras grandes mayorías, por "incapacidad natural", sólo necesitan leer y escribir para su supervivencia en el mundo. Lo necesitan para conocer los nombres de las calles, los títulos de los periódicos, para dibujar su firma en listas de salarios o simplemente, para entender que hay dos mundos: uno, que mira todos los días y otro, al que admira, pero que conoce no tendrá jamás acceso. Una alfabetización que sólo provea de una "firma" con que rubricar su mantenimiento en un orden de cosas en que no tiene ninguna participación, y su voz no es solicitada ni permitida para expresarse, nada tiene que ver con la alfabetización legítimamente funcional.

Merece mayor atención el segundo nivel. Ya fue discutido el alcance de una necesidad de incorporar más mano de obra al desarrollo, al cambio tecnológico. Queda, sin embargo, por ver, hasta qué punto la alfabetización puede servir de llave domesticadora al servicio de un mundo instalado, que sólo permite aportes siempre que ellos contribuyan a su consolidación. Normalmente se llega hasta este nivel cuando se plantea la adecuación de los fines de la educación. Este debe centrarse en la formación de buenos ciudadanos que concurran al éxito de una sociedad, que a la postre, repartirá del excedente, los beneficios a que tienen derecho. La tecnología, instalada en

en economías metropolitanas, abrirá sus puertas a quienes se sometan a las reglas del juego. Por esto, se habla de "personas versátiles con gran capacidad para ser entrenables"; y de un requerimiento de la educación que enfatice en la preparación de la gente "para ser versátil, adaptable y ocupacionalmente móvil". Todo ello vuelve a indicar que, llevado al terreno de la alfabetización funcional, se le pediría que su funcionalidad se tradujera en preparar para la adaptación, la domesticación y el sometimiento. Si bien ya se ha avanzado al reconocer que los hombres son capaces de creación, aparece el entrenamiento como una versión más sutil de reducir a los seres humanos al buen operario de una estructura determinada. Se pide, al mismo tiempo, que sean adaptables, idea ya desechada anteriormente. Y restringen la vocación ontológica del hombre a su movilidad ocupacional. ¿Es esto lo que pide el desarrollo de los pueblos a los analfabetos? El "salvacionismo" consistiría en procurar, acaso, no sólo la adaptación sino la mera movilidad, el saltar de empleo en empleo, según la versatilidad de los hombres en cuestión. No parece que la "redención" de los analfabetos pretenda tal cosa.

INSTRUMENTOS DE LA FUNCIONALIDAD

Todas estas concepciones parten de una visión parcializada de los hombres y de la realidad en que viven y han contribuido a crear. La finalidad de una alfabetización no es puramente de instrumentalizar con rudimentos de una alfabetización no es puramente de instrumentalizar con rudimentos de lectura, escritura, historia y geografía patrias, más nociones del mundo físico, biológico y social. Si bien ello es necesario, más importa producir un cambio en la conciencia de los educandos, "cambio del cual el conocimiento de la lectura es apenas uno de los elementos" (11).

(11) Vieira Pinto, Alvaro, Apuntes de clases, Ministerio de Educación, Chile, s.f. (mimeo).

La alfabetización funcional supone la capacidad de los educadores para "responder a las necesidades vividas por los adultos en su experiencia cotidiana" (12); supone el reconocimiento de un sujeto, aunque analfabeto, por otro sujeto, ambos en el mundo; supone la decidida voluntad de reflejar en la educación una postura humanista.

La comprensión de la funcionalidad debe traducirse en términos de acción alfabetizadora. Se trata, entonces de hacer del aprendizaje un proceso significativo, acentuando la relación entre las actividades que los analfabetos realizan y las nuevas técnicas que les facilitarán su alfabetización. De este modo, cuando más se estudie la realidad en que viven, más efectiva será la labor. El espacio físico, la estructura política, las relaciones sociales, la concepción cultural, daran índices para la programación. De ahí que el estudio de la realidad sea el punto de partida, pues no es lo mismo una alfabetización funcional de obreros urbanos que otra de señoras campesinas. Mientras unos estarán motivados por los conflictos sociales de agremiación, las segundas pueden estarlo por la economía doméstica. Y pretender la imposición de motivaciones ajenas es partir en falso, provocando, en más de un caso, frustraciones o desalientos que a nadie beneficiarán.

La funcionalidad de una alfabetización se define a nivel del terreno en que se quiere verla operar. En un caso como un comité de pequeños agricultores, todo cuanto se refiera a semillas seleccionadas, abonos, créditos bancarios, comercialización, cooperativismo, etc., será mucho más motivador que emplear silabarios, o cartillas, de uso infantil cuyas palabras nada dicen a adultos. Y existen buenas razones. Primero, la cartilla no tiene ninguna relación con el mundo de esos analfabetos. Es anodina y técnicamente

(12) Pierre Furter y Aníbal Buitrón, La Educación Permanente dentro de las Perspectivas del Desarrollo, Caracas, 1968, p. 22.

neutra. Luego, fue pensada para niños; y, en el mejor de los casos, adaptada para adultos, sin que con ello borre su falta original; pero lo más grave reside en el hecho de que es un instrumento burdo y masificante, donde nada puede ser agregado, donde la memorización es primordial; donde en fin, la palabra es dicha por otros.

Ello hace imprescindible la búsqueda en el terreno mismo de los temas y los vocablos que los traducen. El procesamiento de ellos tendrá una mayor carga de significados que la elaboración de lecciones que deben ser aprendidas de memoria y repetidas posteriormente. Véase si no es más adecuada la palabra "bodega" en un ámbito rural que "orquidea", donde no la hay.

De ahí que la acción educativa no sea meramente repetidora, sino una oportunidad propicia para la creación. Por una parte, los adultos aprenden la lectura y escritura y por otra, pueden profundizar sobre los temas que les atañen. La palabra "telar" enriquece su significado cuando, siendo varias letras que juntan suenan conocidas, se la ve enfocada a algo que supera el aula y se proyecta existencialmente en el área socio-económica en que los alfabetizados se mueven. La capacidad de olvido disminuye al comprobarse el entronque del mundo real con los significantes gráficos.

Finalmente, la funcionalidad, no como un fin, sino medio para que los hombres se realicen más plenamente en una sociedad también más humana, más justa, más libre. Aprender a leer y a escribir, para conocer lo que otros conocieron; para leer lo que otros escribieron, producto de su trabajo, respuesta a sus desafíos, afirmación de su persona. Escribir, como acto de su decir el mundo, percepción de su realidad, entroncada con las otras realidades en el mundo. Leer y escribir, como liberación de una barrera que les impedía mirar, más allá de sus circunscritas realidades, las interrela-

ciones de las demás realidades.

Su funcionalidad, medida en términos estrictos de incorporación a un mundo con cultura concluída, no tendría mayor sentido. Sí la tiene, al saber que pueden ser más, al entender que también están con otros y que juntos, se lanzan en el compromiso de eliminar las herramientas del sometimiento. Funcionalidad que adquiere significación vital cuando está insertada en una educación liberadora, si está motivada en función de una idea mejor, si lo ayuda para el cumplimiento de un rol que comprende la construcción de una nueva sociedad.

O/3054/V/1969

