

EDUCACION Y TERCER MUNDO

mañes 9 diciembre 1969
a las 18 hrs

627
Sr. Romero

Alzine
Beena
Talavera
Lemus
G de S



EXAMENES
PROFESIONALES

Mo. E. Lemus Talavera



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

21-XI-69

Trabajo presentado por

GEORGINA GRACIELA DROZ STRADA

para obtener el grado de

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

Facultad de Filosofía y Letras

México

UNAM

1969



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

E D U C A C I O N Y T E R C E R M U N D O

E D U C A C I O N D E F I N I T I V A P A R A E L H O M B R E S I L E N C I A D O

CAPITULO I: TERCER MUNDO

- A.- Características primordiales del Tercer Mundo;
- B.- La búsqueda de un nuevo Reencuentro Nacional.

CAPITULO II: PERSPECTIVA DESARROLLISTA DEL CAMBIO SOCIAL COMO ALTERNATIVA A LA SUPERACION DE LA CRISIS DE LOS PAISES DE AMERICA LATINA

- A.- Programación del desarrollo económico - social - edu
 cativo;
- B.- Concepción desarrollista del cambio: el esquema de /
 Gino Germani;
- C.- Análisis crítico de los fundamentos teóricos de las/
 tesis desarrollistas;
 C - 1.- Crítica histórica de la validez - invalidez/
 de la programación;
- D.- Concepción implícita del hombre y la educación en //
 los planeamientos educativos.

CAPITULO III: EDUCACION Y LIBERTAD

- A.- Un camino de educación nueva para el hombre africa-
 no;
- B.- Un camino de educación nueva para el hombre latino-
 americano.

C O N C L U S I O N E S

C I T A S B I B L I O G R A F I C A S

B I B L I O G R A F I A

A N E X O

Por amor al HOMBRE SILENCIADO de mirada triste con quién somos

De todos nosotros que juntos salimos a encontrar la fuente y en su lugar estaba su rostro.

De todos nosotros que somos amándonos en conjunción con él,
que juntos hemos intentado responder a su sola presencia, que ya es interrogante.
que juntos decidimos ser sus compañeros de esperanza.

De todos nosotros que juntos hemos asumido la lucha como vocación, como destino diario donde aparecerá el camino claro hacia el origen.

sus amigos

maruca - edgar, maría, cristina, juan justino - andrea,
roberto, marita, oscar - epe, alexis, rey, maría elena,
camilo, marcos, sussi - carlos, bernardo, miriam, adolfo,
héctor - sary, oscar, perla - chuni, ana - ticky, nucha,
hermano arturo, lucy, nora - lucio, oscar, José Luis,
el ché, José, marta - enrique, mari - miguel, nelly,
ana, jimy, vicentín, ana maría - negro, raquel, José,
nora - fernando, sergio, georgina - polaco, gabriel
julio - silvia, susana, carlos, padre oscar, mónica - negro,
felipe, onésimo - sonia, roberto, enrique - violeta,
arturo - lupita, eduardo, paulo...

EDUCACION DEFINITIVA PARA EL HOMBRE SILENCIADO

"... Quiero que tú expliques.

Que, por ejemplo, yo digo: existe una crisis de escolarización en Argelia, para que tú pienses: es una falla que se de be remediar.

Que yo digo: de cada trescientos árabes solo existe uno que puede firmar con su nombre, para que tú pienses: es triste, es necesario que esto termine.

Escucha más, todavía:

Una directora de escuela que se quejaba de que, una vez todos los europeos inscritos, se veía obligada a escolarizar a algunos pequeños árabes.

El analfabetismo de estos pequeños mocosos que aumenta en la misma medida de nuestro silencio..."

frantz fanon

El título de este trabajo llevaría a pensar primariamente, que se describirán las instituciones educacionales de los llamados países del Tercer Mundo, ya que aparentemente es la única posibilidad al circunscribir geográficamente el fenómeno educativo. No cabría otra perspectiva si seguimos considerando a la educación como un fenómeno uniforme en todos // los hombres en cuanto perfectibles y por tanto con potencialidades para/ educarse en cualquier país, de cualquier latitud.

Esta capacidad personal de educarse de cada hombre, fué ganando terreno en el orden de las ideas, más tarde fué pensamiento oficial de los es tados, hasta por último hacerse legislación en los distintos países, al/ reconocer que la misma implica un derecho necesario de ser ejercitado en el hecho mismo de la educación. A pesar de lo cual la realidad de anal-fabetismo, de deserción escolar, de analfabetos en desuso , de margina-/ dos culturales, etc., no pudo ser transformada por las distintas legisla-ciones y el sistema educativo institucionalizado correspondiente.

Detrás de toda esta problemática está vigente un concepto demasiado es trecho de educación que no responde ni a su realidad en sí misma, ni a / las necesidades del hombre.

Es preciso ampliar el horizonte y efectivizar una realidad educacional universal en distintas dimensiones.

La educación es universal en cuanto no es posible restringirla a la es cuela, es universal en cuanto se refiere a todo el hombre, es universal/ en cuanto es para todos los hombres, es universal por último, porque debe llegar a lo más profundo y urgente del hombre.

Esta concepción universal nos exige también ubicar al hombre, único // sentido de la educación, en el contexto de sus relaciones vitales que // lo constituyen definitivamente como tal. Los estudios relativos a la edu-cación han desarraigado durante muchos años las "situaciones pedagógi- / cas" de sus contextos reales, tratando posteriormente, todas las corrien-tes pedagógicas modernas de relacionar la escuela con la vida, la escuela con la comunidad, inútilmente, ya que no han descubierto que esa misma formulación implica un error básico, un "desarraigo", un desmembra- / miento de la realidad total en sí misma. Por eso el niño y posteriormen-te el joven, en la escuela y en la universidad, se sienten extranjeros / en ellas o extranjeros en su mundo, en cuanto las mencionadas institucio-nes no logran abarcar los contenidos vitales reales.

Es preciso por tanto volver a aquello más primigenio de la educación / que supera las instituciones escolares, que supera al hombre solita-///

//// rio y que supera definitivamente el fenómeno educativo como variable independiente del resto de las dimensiones reales. La vuelta hacia lo más primigenio, nos lleva a ese sentido al que nos referíamos anteriormente: / el hombre.

Parece paradójal esta afirmación pero es notable cómo el hombre es en / muchos casos, para la educación, el gran desconocido.

Volvamos pues al hombre que no se entiende, ni se explica sin los demás hombres, que puede ser un "yo" gracias a los "tu" con los cuales va ha- / ciéndose, y sin el mundo, el "no-yo" en el cual encuentra su sentido, con / firiéndoselo a través de la acción y del trabajo.

Los restos individualista que permanecen en nuestras concepciones des- / virtúan continuamente esta realidad relacional del hombre, la cual no es / algo adherido en él, si-no que constituye su propia entidad. En efecto no es posible ser hombre pleno sin el amor como actitud explicitadora de mi / ser con los demás y del trabajo comunitario como acción transformadora // del mundo.

El amor y el trabajo implican la efectivización diaria de la libertad, / no sólo opcional, si no vital y fundamental, capaz de crear en las rela- / ciones con los hombres y en las relaciones con la realidad toda.

En la medida que la educación continúe olvidando todo lo dicho anterior / mente, continuará intentando educar a un desconocido.

Este hombre que tratamos de develar, este único ser dialógico y trans- / formador no ha irrumpido repentinamente en un año y en un lugar, sino que trae consigo una herencia que lo configura desde el comienzo, que se va / haciendo carne en él, una herencia cultural -social, una herencia tan pro / fundamente distinta de un lugar a otro, como distintos son un europeo y / un africano, un norteamericano y un sudamericano.

Esta diversidad comienza a explicarnos el título del presente trabajo, dijimos que no nos referiríamos a las instituciones educativas en sí mis / ma de los países del Tercer Mundo, ni tampoco a una abstracción pedagógi / ca utópica. Lo haremos en cambio respecto a la búsqueda de realizaciones verdaderas que nos planteamos como posibilidades, a partir de la concep / ción del hombre a la que hemos aludido, y en relación a la situación que vive históricamente por ser hijo, partícipe y actor de un pasado perdura / ble en la estructura de cada uno de sus países, la cual está llamado a / transformar.

De allí que sea necesario comprender globalmente las variantes econó- / micas, sociales y culturales de esta estructura que configura en to-////

//// talidad su constelación vital y apreciar en qué medida aquellas es-/
tán operando como determinantes negativas o positivas para efectivizar la/
concretización de la educación que para él anhelamos.

En efecto, la ubicación de la educación en las variables citadas, más allá//
de las concepciones y de las ideologías es un hecho irrefutable y presen-
te en cualquier planteo pedagógico serio.

Nos basta recordar que el índice de analfabetismo en América del Sur, /
por ejemplo, es superior en los países de economías menos desarrolladas,/
que gran parte de la deserción escolar está dada en las clases económica-
mente más humildes, que la extracción social de los universitarios de los
países latinoamericanos es en su inmensa mayoría de clase media y alta.

Es claro el riesgo de afrontar este tipo de trabajo tan poco explotado,/
pero es igualmente clara la necesidad de develarnos a nosotros mismos, en
lo que respecta a nuestra situación, y a una educación que necesariamente/
tiene que dejar los clichés de lado y encontrar formulaciones nuevas para/
un hombre que se nos manifiesta con características nuevas.

Para centralizar estas reflexiones y por razones de límites de exten- /
ción del presente trabajo, nos referiremos en particular a Africa y Lati-
noamérica, dentro del Tercer Mundo.-

"...¿ Vuestra Solución, señor ?

No me empujéis hasta el fin. No me obliguéis a deciros lo que deberíais saber, señor. Si TU no reclamas al hombre que está ante tí, ¿ cómo quieres / que suponga que reclamas al hombre que está en tí ?

Si TU no quieres al hombre que está ante tí, / ¿ cómo creería yo en el hombre que quizá esté en tí?

Si TU no exiges al hombre, si TU no sacrificas al hombre que está en tí para que el hombre que está en esta tierra sea más que un cuerpo, más que un Moha med, ¿ merced a qué juego de manos deberé yo adquirir la certidumbre de que tú, también, eres digno // de mi amor ?..."

frantz fanon-

"... Tengo que recordarme en todo momento que el verdadero salto consiste en introducir la invención en la existencia..."

frantz fanon-

CAPITULO I - TERCER MUNDO

A - Características Primordiales del Tercer Mundo

Debido a la disparidad de los diferentes criterios utilizados por los / autores en la definición de Tercer Mundo, y en razón fundamental de nues- / tros propósitos de trabajo, creemos conveniente acercarnos a la realidad del mismo a partir de estas, sus características primordiales:

- a) Economías dependientes en tanto su producción se ha centrado en / el sector primario, ya que las materias primas se exportan para / satisfacer necesidades de los mercados de economías desarrolla- / das.
- b) Economías basadas en escasos productos primarios. No poseen econo- / mías diversificadas, por ejemplo; el café, el petróleo, el azúcar, / el cobre y el algodón, representan el 62% de las exportaciones to- / tales de América Latina. (1)
- c) Economía amenazada por la fluctuación del índice de importación / de los países desarrollados.-
- d) Países escasamente industrializados debido a:
 - 1 - Inexistencia de fuertes capitales nacionales o no rein- / versión de los mismos en actividades productivas o fuga / de capitales al extranjero.
 - 2 - Grandes endeudamientos externos motivados por fuertes // préstamos extranjeros.
 - 3 - Presiones políticas - económicas de los países altamen- / te desarrollados.
- e) Países que sufren la competición de los altamente industrializa- / dos, que por el desarrollo tecnológico han acrecentado su produc- / ción primaria. En efecto en 1960 el 44,6 % de los productos pri- / marios fueron exportados desde las regiones industrializadas, // mientras los países no industrializados vieron retroceder su par- / ticipación del 57,6 % en 1953, al 53,4 % en 1960. (2)

(1) - "El Tercer Mundo" - ENRIQUE RUIZ GARCIA - Pag. 59.

(2) - ibidem - Pag. 204.

- f) Los puntos claves de la economía están controlados por el capital extranjero, por ejemplo; la United Fruits en América Central, los truts de la British South Africa Company, de Beers Consolidates / Mines, etc. en Africa.
- g) El desequilibrio de la balanza de pagos, por el deterioro de los/ precios de intercambio en el nivel de importación - exportación,/ condiciona fuertes crisis de endeudamiento exterior cuya conse- / cuencia inmediata es la amortización de bienes y servicios por // parte del país, que subsume a la economía en un ciclo de estanca- miento e inflación, que encadena a los países pobres en forma // progresiva a los países ricos, por la escasa capacidad de ahorro/ nacional y por el aumento de las inversiones extranjeras del ca- pitalismo internacional.
- h) Presentan un desequilibrio económico interno entre las grandes / metrópolis y el resto del país. Las primeras constituyen el sec- tor moderno y el resto del país el sector tradicional - primaria. Este sector eje y fundamento de toda la economía, es el más per- judicado en todos los aspectos, por ejemplo;
- 1 - Escasa tecnificación del campo.
 - 2 - Grandes extensiones de tierras mal o no explotadas.
- i) Se aprecia la alteración de las bases de trabajo agrícola, que en ambos continentes, reflejaba una organización colectiva de la ac- tividad en propiedades comunales (organizaciones indígenas o // tribales) .
- j) La tierra, fuente de ingreso fundamentalísima, está en la mayor/ parte de las áreas del Tercer Mundo, controlada por muy pocas // manos, por ejemplo; en América Latina el 52 % de la tierra cul- / tivable pertenece al 1,5 % de los propietarios.(3)
- Respecto a Africa basta señalar el testimonio del gran político/ senegalés, Mamadou Dia, el cual expresa en su libro: " Reflexions sur economie de Afrique noir"... " Hay cerca de 3.000 colonos /

(3) - ibidem - pag. 183.

//// europeos, casi todos ingleses, que controlan la mitad de // las tierras cultivables, es decir casi 50.000 km2. A su vez, alrededor de 4.000.000 de africanos están situados en las reservas (108.000 km2.) o mantenidos en zonas europeas, pero carentes de garantía. Así los agricultores kikuya o los kamba están establecidos sobre tierras erosionadas, mientras que los pastores masai confinados sobre las estepas o las mesetas, quedaron condenados a la ruina o a la desesperación...." (4)

- k) El fenómeno citado en el ítem anterior, condiciona fuertes corrientes migratorias del campo a las ciudades en búsqueda de nuevas fuentes de trabajo. La incapacidad objetiva de estos centros urbanos - industriales, para absorber en áreas productivas importantes esta mano de obra disponible, condiciona la existencia de grandes poblaciones desocupadas u ocupadas en servicios administrativos - burocráticos, poco importantes para el desarrollo económico.
- l) La conformación de estas grandes ciudades que centralizan las actividades políticas - culturales, provoca marcadas diferencias / en la mentalidad nacional y formas de vida, de las poblaciones / incorporadas a la cultura y a la sociedad, y de aquellas otras / marginadas. En el continente africano este fenómeno asume características más graves, puesto que las poblaciones emigradas del campo, tienden a unirse en organizaciones étnicas con fuertes tradiciones e identificaciones tribales, que compiten con las pautas de vida moderna impuestas por el colonizador blanco.
- ll) Presentan graves problemas demográficos que se manifiestan en // el aumento acelerado de la población, y en la presencia de altos índices de mortalidad. A su vez estos países, tienen escasas posibilidades económicas para crear las condiciones de higiene, // salubridad, alimentación, subsistencia, educación, que superen / esa crisis demográfica.

(4) - "Africa Socialista" - WILLIAM FRIEDLAND, CARL ROSBERG -

Por ejemplo; en 1965 de cada 1.000 niños nacidos vivos, la mortalidad en el primer año de vida tenía estas diferencias: 79,4/ en Gambia, 68,5 en Ceilán, 91,6 en Guatemala, 66,3 en México, / 65,5 en el Salvador, 114 en Chile, 115 en Sud Africa. Contraste-// tando con los países industriales de Europa que en el mismo /// sentido presentan las siguientes citas: 14,8 en Holanda, 18,6// en la República Federal Alemana, 20,6 en Inglaterra, 24,2 en / Estados Unidos.

Respecto al altísimo índice de natalidad detallamos lo siguien- te: 46,6 por mil en la población negra de Sud Africa, 44,4 en / Guatemala, 48,8 en Costa Rica, 45,1 en Túnez. Mientras se ob-// serva a este nivel las mismas diferencias con los países indus- trializados: 16 por mil en Suecia, 18 en Francia, 17,6 en Dina- marca, 13,1 en Hungría, 17,1 en Checoslovaquia. (5)

- m) La independencia política acaecida durante el siglo XIX en //// América Latina, y en el siglo XX en la mayoría de las naciones afri- canas, no ha significado en ambos continentes la superación de/ una economía tradicional, que continúa respondiendo al modelo / colonial impuesto por las metrópolis. El control ejercido por / éstas, en la vida económica - social, se refleja en el hecho de / haber fomentado la dicotomía entre el sector industrial y el // sector de subsistencia.

Tibor Mende, expresa al respecto en su libro " Entre el miedo / y la esperanza " ... " Las instalaciones económicas extran-// jeras no han aportado ninguna contribución orgánica al desa- // rrollo económico equilibrado de la sociedad colonizada. Y esto/ fue así también allí donde los " enclaves" extranjeros eran re- lativamente importantes - grandes plantaciones o minas por ejem- plo - porque no se integraron casi nunca en la estructura eco- nómica local. En la mayor parte de los casos, esos enclaves de/ " economía moderna" permanecieron sometidos a la dirección del/ estado metropolitano y sirviendo directamente a sus intereses / específicos." (6)

(5) - "El Tercer Mundo" - ENRIQUE RUIZ GARCIA - pag. 196 - 198.

(6) - ibidem - pag. 46 - 47.

n) Estos países en lo que se refiere a educación en términos de analfabetismo soportan índices muy elevados. (a)

Esta crítica situación que expresan las estadísticas, en ambos/ continentes, es la resultante de las escasas tasas de inversión / y disponibilidad de recursos financieros a ser aplicables al sector educativo, por la situación económico - social que hemos desarrollado.

Destacamos este problema como crucial, en tanto es un hecho comprobado que a mayor grado de educación de los pueblos corresponde un mayor grado de desarrollo económico social, y primordialmente, porque sostenemos la urgencia de una verdadera educación popular que permita, a las grandes masas marginadas, la participación / creativa en la conducción política de estos pueblos, evitando la centralización del poder político - social en las élites dirigentes, que no siempre expresan auténticamente la voluntad popular, / la cual no posee los mínimos instrumentos para expresar y hacer / sentir sus expectativas y requerimientos sociales y culturales.

(a) - Ver Anexo Estadístico Educativo.

B - La búsqueda de un nuevo REENCUENTRO NACIONAL

- a) La coexistencia de estructuras (económica socio cultural) resultantes del impacto de la colonización en la vida de estos pueblos, y aún hoy vigentes, trajo como consecuencia política general, la aparición de élites nacionalistas centradas en la búsqueda y unificación de una nueva ideología, que encarne la situación específica y de liberación de los distintos países.
- b) La tendencia de reencuentro nacional se concretiza de manera diferente, en las diversas sociedades que en el presente siglo intentan superar la mera independencia política, para lograr destruir el tutelaje económico político de las grandes potencias mundiales, lo cual se manifiesta de diversas formas:

Países de América Latina.

- 1 - En ellos este replanteamiento nacional se revela en movimientos políticos de acción concreta, capaces de reasumir la justicia y la igualdad en una dimensión propia. Como ejemplo citamos: El Frente de Liberación (F.A.L.N.), de Venezuela, el Movimiento de Liberación Nacional (Tupamarus), de Uruguay, el Peronismo/revolucionario de Argentina, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (M.I.R.), de Chile.
- 2- Intentos institucionalizados de Revolución Social Nacional, como en el caso de México.
- 3 - Revolución Social de raigambre marxista-leninista fuera del modelo clásico de la Unión Soviética, como es el caso de Cuba.
- 4 - Gobiernos militares llegados al poder a través de un cuartelazo de orientación nacional socializante, como Perú y Bolivia.
- 5 - Dictaduras militares como en el caso de Brasil, Panamá, Honduras Argentina.

El Socialismo Africano.

En el caso de los países pertenecientes al continente africano, esta reorientación ideológica se ha expli- ////////////////

////// tado con mayor claridad, y necesidad de encontrar unificación nacional y continental.

Creemos conveniente analizar estas nuevas ideas que representan las aspiraciones humanas esenciales de todo un continente, en tanto pueden contribuir en sus connotaciones universales a brindarnos una nueva perspectiva, / en la comprensión de este hombre callado, que despierta, para descubrir y resarcirse de una humanidad que le ha sido negada.

La búsqueda de un pensamiento original, expresa la conciencia de estos // pueblos por radicalizar una orientación nueva, de raíces propias y trascendentes a concepciones europeas o / y puramente nacionalistas Mamadou Dia, / expresa en su libro "Naciones Africanas y solidaridad mundial", lo siguiente: "...Atendiendo al pensamiento de Renán podría definirse a la nación como una vocación colectiva, basada en un conjunto de valores comunes, un orden institucional común y unas metas comunes. Y bien claro está que deben / descartarse las teorías racistas que pretenden fundamentar la vocación nacional en la raza o en el pueblo. Estos no son más que elementos biológicos, los datos de una vocación, pero no la vocación misma." (7)

"... Sus fronteras no pueden ser las de los estados enanos que pretenden atomizarla, dividirla contra sus propios intereses para abocarla al fracaso." (8)

"... Precisamente, en este sentido es como hay que entender la admirable frase de Péguy, la nación es una misión. Una misión. No, claro está, la misión de devorar a las otras, de suprimir las otras vocaciones o de subordinarlas a la propia, si no la de permitir, por una irradiación pacífica, el cumplimiento de la mayor vocación colectiva posible, la más humana." (9)

"... Lo que importa ante todo es la conciencia de ser, la voluntad de nacer, de participar en el crecimiento del mundo y de exigir una justicia de las naciones. Tal es el sentido de la Revolución que está desarrollándose / ante nuestros ojos y que ya arrebató la iniciativa a occidente." (10)

"... Esta es la razón por la que las naciones africanas llamadas a desempeñar mañana algún papel histórico, no serán ni las naciones negras, ///

(7) - "Naciones Africanas y solidaridad mundial" - MAMADOU DIA - Pag. 13.

(8) - ibidem - Pag. 14.

(9) - idem

(10) - ibidem - Pag. 18.

//// bereberes o árabes, ni unas naciones cristianas, musulmanas o animistas. Ciertamente estarán intensamente influenciadas por los diferentes factores biológicos y por el contenido de las diversas filosofías / de su ambiente, pero, sobre todo, serán, a menos de no ser nada, una // síntesis, es decir una civilización. Esta es la condición que las hará / verdaderamente un elemento activo de la revolución postmarxista del /// siglo XX. (11)

El Socialismo africano como formulación más definida de esta profun- / da necesidad de síntesis revela más que todo, el deseo de estos pueblos por volver sobre sí mismos y es allí, en su propia historia que descubren las bases del socialismo indígena, y que sostienen como recuperables, a centuando las conformaciones verdaderamente comunitarias que existían. / En el mismo sentido sustentan una visión de la naturaleza humana, que / rechaza la filosofía individualista de occidente, en tanto creen que a- / quella descansa sobre las peculiaridades mismas de la sociedad tradicio- / nal: sin clases, comunal e igualitaria.

Con amplio criterio y visión crítica, los pensadores africanos son // los precursores en alertar a sus pueblos y al mundo, sobre la necesi- // dad de crear una nueva organización social, que fundada en sus bases e- / conómicas en el criterio democrático de propiedad comunal, desarrolle / posibilidades que satisfagan más allá de las necesidades económicas, el acceso a la libertad total del hombre en su acepción más universal, fo- / mente el sentido más profundo de la cultura, como apertura, diálogo, // comprensión entre todos los hombres, y efectivice además, una educación cuyos propósitos prometan la esperanza de advenimiento de un hombre nue- / vo. Este hombre nuevo es concebido como ser partícipe de un proceso his- / tórico que vivencia como suyo, y de todos, en tanto ese proceso signifi- / ca la recuperación conjunta de todos los hombres de las raíces más pro- / funda de su historia, concebida como la historia de todos los pueblos // africanos, como la historia de todos los pueblos del mundo. (12)

Sólo la incorporación real de un proyecto universal de esta índole, // podrá permitir al hombre, cumplimentar su destino como persona,

(11) - ibidem - pag. 19.

(12) - "Africa Socialista" - WILLIAM FRIEDLAND, CARL ROSBERG -

CAPITULO II.-

PERSPECTIVA DESARROLLISTA DEL CAMBIO SOCIAL
COMO ALTERNATIVA A LA SUPERACION DE LA CRI-
SIS DE LOS PAISES DE AMERICA LATINA

"... Ha derribado a los poderosos
de sus tronos,
y ha levantado a los humildes.

Ha colmado de bienes a los
hambrientos
y ha enviado a los ricos
con las manos vacías..."

sn. lucas - capítulo 1 - 52,54

A - Programación del desarrollo económico - social - educativo.

En el presente capítulo nos referimos especialmente a América Latina, porque la dimensión desarrollista tiene una vigencia muy considerable / en todos los países del continente, mientras que en Africa presenta /// perspectivas diferentes en cada uno de sus países.

Respecto a la problemática económica - social - cultural - educativa/ que hemos indicado y que circunda al hombre que nos preocupa, los estados latinoamericanos han asumido el interés por resolver de alguna manera esa crítica situación que afecta a todas las áreas de estos pueblos. La política gubernamental ha canalizado esta necesidad y búsqueda / soluciones solicitando, en todos los casos, la cooperación técnica de / las organizaciones internacionales pertinentes, O.N.U. , O.E.A., // C.E.P.A.L., requiriendo técnicos especialistas que integrando equipos / interdisciplinarios con especialistas nacionales, conforman los Conse- / jos Nacionales de Desarrollo.

¿ Qué función cumplen estos organismos en el desarrollo económico - / social - educacional de América Latina ?

La tendencia general de estas instituciones ha sido la formulación y/ la elaboración de lo que ha sido llamado "Planes de Desarrollo", basán- dose en el supuesto sociológico esencial, que ya no es posible susten- / tar una utópica concepción del desarrollo espontáneo. (13)

La extrema complejidad de la sociedad moderna de masas, la diversifi- cación de la producción económica que provoca una división y espec. / zación acentuada del trabajo, la necesidad de equilibrar la inversión / y el consumo social, la urgencia de capacitar cuadros técnicos para sa- tisfacer las demandas ocupacionales, la aspiración de integrar las di- versas comunidades étnicas, y específicos grupos sociales en un proyec- to de lealtad e identificación nacional, exige irreversiblemente la in- tervención del estado en la programación y planeación de todos los / tores que promueven el desarrollo en aras de lograr mejores potencia- / dades de desenvolvimiento, en tanto es dirigido por criterios de raciona- lidad mayor.

B - Concepción desarrollista del cambio: el esquema de Gino Germani

Esta problemática desarrollista, surgida de la constatación de la divi- sión, entre sociedades subdesarrolladas y sociedades desarrolladas, ha po- sibilitado en el pensamiento sociológico contemporáneo la elaboración//

(13) - "Desarrollo económico y Desarrollo político" - "HELIO JAGUARIBE" pag. 178.

/// de distintos esquemas de Desarrollo, utilizando Tipos ideales cons-
truidos.

En general estas tipologías coinciden en varios aspectos:

- 1 - En la tendencia a no ver estos tipos, sino como los puntos //
extremos y sólo ideales de un " continuum" de desarrollo.
- 2 - En que se han originado en los cambios observados en la so-//
ciedad occidental a partir del siglo XVIII.

Como resultaría imposible analizar todas las teorías desarrollistas,/
explicitaremos como ejemplo de estas concepciones la del sociólogo Gino
Germani. (14)

La transición de la sociedad tradicional (tipo), a la sociedad mo-
derna (tipo), es denominada comúnmente proceso de secularización. Se-
gún Gino Germani este proceso de secularización, puede caracterizarse /
por estos cambios esenciales:

- 1 - Se modifica el tipo de acción social. Del predominio de aque-
llas acciones prescriptivas guiadas por la tradición a partir de pautas
o normas fijas que señalan la conducta correcta del sujeto, se pasa a /
un énfasis relativo de acciones electivas, entendiendo por tales accio-
nes no aquellas que pueden desenvolverse en un marco de libertad absolu-
ta, sino dentro de los límites impuestos por la sociedad. El más parti-
cularmente importante; el criterio de " racionalidad instrumental ", se
refiere al hecho de la necesidad de adecuar racionalmente los fines y /
los medios de la elección, en función de lograr el mayor grado de efica-
cia social .

- 2 - De la institucionalización de lo tradicional se pasa a la ///
institucionalización del cambio. Tanto así como es verificable la re-/
sistencia a la innovación en las comunidades primitivas, que se nutren/
del pasado y controlan su supervivencia, es igualmente comprobable la /
prosecución del cambio por la sociedad moderna, por ejemplo; en el cam-/
po de la tecnología la innovación implica un fin en sí misma y es inclu-
so alentada por el grupo humano.

- 3 - De un conjunto relativamente poco diferenciado de institucio-
nes se pasa a una creciente diferenciación y especialización de las mis-

(14) - "Política y Sociedad en una época de transición" - GINO GERMANI.

/// mas. Basta citar este ejemplo clásico: si en la comunidad primitiva la familia absorbe multitud de funciones (económicas, religiosas, edu-/
cativas etc.), la modernización condiciona una pérdida de funciones del/
grupo familiar que son reasumidas socialmente por la creación simultánea/
de instituciones especializadas (económicas, religiosas, educativas etc)
que van configurando " órdenes institucionales " separados entre sí.

Esta posición desarrollista de la sociedad sostiene como hipótesis bá-/
sica la unidad del mundo sociocultural.

Siguiendo el esquema de Germani mencionamos los cambios que se operan /
en los distintos sectores de ésta estructura y que en general se hallan /
implícitos en el concepto de " modernización " de la sociedad:

- a) - En el plano de la organización social, ya hemos indicado la //
aparición de órdenes institucionales de especialización cre-//
ciente, que responden a sistemas normativos que reglan acti-//
vidades diferentes. Por ejemplo; los valores religiosos no //
intervienen en las normas de producción y distribución econó-/
mica.
- b) - En el aspecto de la morfología social los cambios más nota-//
bles pueden resumirse en estos fenómenos:
 - disminución de la tasa de mortalidad.
 - disminución de la tasa de natalidad.
 - aumento de la movilidad social.
- c) - En la estratificación social se incrementa progresivamente la/
movilidad, es decir la posibilidad de paso de un grupo social/
a otro; superior o inferior; y un aumento considerable de los/
estratos medios.
- d) - En orden a las subculturas o grupos étnicos diferenciados se /
observa una tendencia a la unificación e integración de las //
mismas en unidades sociales más amplias.

Ahora bien, aceptada la hipótesis de la interdependencia de las partes de
la estructura social y de la existencia de las distintas etapas de desa-/
rrollo, debe reconocerse la implícita asincronicidad en el proceso de ///
cambio. Esta categoría de asincronicidad nos muestra que los distintos /
sectores en que podemos dividir esa realidad se hayan relacionado de tal/
modo, que de producirse una transformación en uno de ellos, este cambio /
repercute en todos los demás, pero esta repercusión no significa en modo/
alguno una reproducción absolutamente idéntica del proceso.

En síntesis, podemos concretizar que en atención a este modelo desarrollista existe originalmente una sociedad tradicional perfectamente integrada; se operan cambios en el orden económico que repercuten en los demás sectores de la sociedad - estructura familiar, distribución de la // población, poder político etc - destruyendo las bases mismas de la integración, coexistiendo en un momento dado instituciones que se oponen y / contradictorias bases de legitimación; en un tercer momento, la sociedad logra un nuevo equilibrio, al ajustarse las distintas partes a un modelo distinto, el de la sociedad moderna - urbano industrial -

La referencia a los lineamientos generales de la concepción desarro-// llista por un lado y las consideraciones y recomendaciones acordadas en/ la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (15), por otra, // explican la intención de las citadas programaciones del desarrollo econó- mico social, vigentes al menos como proyectos nacionales teóricos, de en- troncar el planeamiento educativo en el cuadro general de la planifica- / ción económico - social.

C - Análisis crítico de los fundamentos teóricos de las tesis desarrollistas

En tanto, como habíamos expresado, la programación del desarrollo im- / plica la utilización por parte de los estados nacionales de una técnica/ capaz de provocar cambios deliberados en el proceso histórico y social, / cabe analizar críticamente los fundamentos teóricos que subyacen en las/ tesis desarrollistas en relación a la sociedad, al hombre, y a la histo- ria.

Las concepciones desarrollistas, en tanto plantean etapas de desarro- / llo sucesivo en términos de una sociedad moderna industrial, intentan // revertir el proceso de desarrollo, característico de las sociedades occi- dentales operado en el siglo XIX, con un marco histórico determinado, en las perspectivas de desarrollo de los países subdesarrollados, cuando // estos países atraviesan conjunturas históricas igualmente específicas, / que diferencian profundamente las condiciones y las posibilidades reales de desarrollo de estos países en relación a aquellos.-

Cuales son estas diferencias históricas fundamentales?

Las sociedades industriales lograron fincar su desarrollo industrial a partir de la incorporación de las sociedades " atrasadas " - a las que / convirtieron en colonias - al mercado mundial, tanto como proveedoras de materias primas (deformando con ello las economías indígenas y cancelando el desarrollo independiente) y como mercado de consumo para sus productos.

Hay que contar además, con que se trataba del naciente capitalismo que estaba manipulado por una clase en ascenso, con grandes poderes de ini-/ ciativa - y cuyo mayor atributo fue el de haber invertido en áreas pro-/ ductivas muy importantes, y sin competencias fuertes, que garantizaba que tales inversiones iban a ser rescatadas y acrecentadas, lo que definiti/vamente promovió la acumulación de capital.

Esta acumulación de capital no puede desarrollarse en las mismas con-/ diciones, teniendo en cuenta, que como lo muestran las características / enunciadas en el capítulo uno, la economía de los países subdesarrolla-/ dos alterada y atrofiada desde las bases, cancela las perspectivas de // autodesarrollo sucesivo. Las burguesías de los países subdesarrollados/ presentan, además, claras tendencias a lo que Jaguaribe llama " efecto / de demostración" que consiste en anhelar los niveles de vida y pautas de consumo peculiares de las clases medias de las sociedades industriales./ Al mismo tiempo, estas burguesías nacionales en tanto no pueden competir con el capitalismo internacional, tienden a aliarse con él, y de esta // suerte se crea una burguesía nacional - internacional (para utilizar la caracterización del sociólogo brasileño Octavio Yanni), (16).

Por otra parte, en términos de estructura social, habrá que señalar/// que las sociedades europeas, en la fase de la creación del capitalismo// no contaban con niveles tan desiguales de desarrollo social y cultural, // que cancelan la posibilidad de crear un desarrollo armónico en base a // estratos homogéneos. Y es necesario constatar que la coexistencia o combinación de formaciones sociales de tan heterogéneo y desigual nivel, imposibilita el planteamiento de políticas tanto económicas como superes-/ tructurales verbigracia educativas de carácter general, que no tome en / cuenta las profundas diferencias estructurales. En términos de educación específicamente, es muy importante la diferenciación real que deviene en profundas divergencias en relación a las expectativas de vida, realiza-/

//// ción de metas colectivas, grupales, sectoriales, tribales, clasistas, etc.

Aún cuando fuera posible -en condiciones ideales- recurrir a los modelos desarrollistas como alternativa para el ulterior desenvolvimiento / histórico de América Latina, lo que haríamos en última instancia sería, no abrir perspectivas al desarrollo, aún cuando éste no fuera de un tipo europeo, sino propio latinoamericano, lo que haríamos repetimos, no/ sería planificar el desarrollo sino planificar el subdesarrollo. Veamos porque: Para planificar es necesario partir de la estructura existente. Ahondar en las formas y estructuras actuales. Sería necesario conocer / en toda su especificidad todos los atributos peculiares de cada sociedad. Conocer los factores sociales, económicos, políticos y superestructurales, incluida la educación -eso hacia el interior de las sociedades- lo mismo que la peculiar manera como cada sociedad está imbricada con / la estructura mundial del capitalismo, para que a partir de tal conocimiento se vieran las posibilidades objetivas -amen de las subjetivas- / de la planificación; y ésta no pasaría de ser como veremos, la planificación del subdesarrollo, puesto que en lo fundamental se mantendrían las constantes estructurales -incluidas las del poder- que nos rigen actualmente, y que son las bases políticas del desarrollismo.

C - 1. Crítica Histórica de la Validez - Invalidez de la Programación

Convenimos con Jaguaribe en que la eficacia de una programación concreta reside fundamentalmente en el mayor o menor grado de consenso social en la determinación de los objetivos del plan, en tanto ese consenso expresa la verdadera identificación y disponibilidad de la mayoría / de la población para concretizar dicho plan. (17)

¿ Hasta qué punto la estructuración política y del poder en América// Latina no ha provocado una profunda crisis de participación integral de todos los sectores de la población y fundamentalmente de los estratos / populares ?

¿ Y hasta qué punto esta crisis de participación verdadera no está / ya anulando de por sí, esta tentativa de solución que ofrece la programación del desarrollo económico - social y educativo ?

En efecto, contrariamente a lo deseable, los pueblos latinoameri- ///

/// canos tienen escasas posibilidades reales de intervenir activamente en las decisiones y metas fundamentales de la planificación. A pesar de / que muchos países de América Latina estén organizados bajo la forma demo- / crático - burguesa de gobierno, y la participación se haya institucionali- / zado a partir de los distintos partidos políticos que canalizan diferen- // tes o aparentemente diferentes tendencias ideológicas, es claro que to- /// dos los sectores de la población no participan efectivamente en la vida // interna de cada uno de estos partidos. Se agrava esta situación en la me- dida que la opción electoral del pueblo está predeterminada por grupos de / presión económico - políticos, por propaganda cohesitiva de masas, con- // trol de las organizaciones políticas obreras, campesinas, profesionales, // etc., y todo esto es posible a su vez por la incapacidad formal de gran // parte de los electores, concretamente marginados por la sociedad misma, que / los condena a no estar capacitados para una verdadera elección.

Por último podemos constatar que de hecho, las estructuras de las so- /// ciedades de América Latina están conformadas de tal manera que hay répro- / bos y elegidos, en la participación social, en la conducción política, y / en toda la gama de manifestación y creación cultural, a pesar de acordar / se teóricamente, la igualdad de derechos de todos los ciudadanos.

Por tanto, las élites políticas o militares, que actualmente conducen y / apelan a la Programación económica social, para promover cambios relati- // vos en la vida de estos países, más allá de las buenas intenciones o ideo- / logías diversas que puedan sustentar, no podrán superar las crisis exis- // tentes, en tanto dichas modificaciones no sean planteadas y se resuelvan / a partir de un cambio estructural de fondo que abarque todas las áreas /// del sistema. Y este sistema debe ser considerado más allá de los límites // nacionales, puesto que el poder político que asume la concepción desarro- // llista, olvida con frecuencia, en función de esa misma concepción desa- // rrollista que programar en los países latinoamericanos implica transfor- // mar, y que transformar a su vez implica ubicar el destino nacional en sus / relaciones de dependencia con el sistema internacional.

Concluyendo, mientras estos países no devengan naciones verdaderamente / independientes, liberen su economía, nacionalicen sus productos de base, / establezcan reformas agrarias efectivas, distribuyan equitativamente la /// riqueza, fomenten condiciones igualitarias de vida, etc., recién entonces / y probablemente en conjunción con todas, y cada una, de la efectivización / de éstas realidades, será posible cumplimentar la educación que propusi- / mos. O sea aquella que libere al hombre de la enajenación en que ha sido /

sumido, permitiéndole la aprehensión de su propia creación con sentido en una vida social compartida.

D - Concepción implícita del hombre y la educación en los planeamientos mencionados.

Sí, porque aún nos falta apreciar con sentido crítico, la concepción/ implícita del hombre presente en el desarrollismo, y las funciones // atribuibles a la educación en relación al hombre del subdesarrollo.// Las dos funciones básicas adjudicadas a la educación, en los ensayos/ y estudios sobre desarrollo y educación, son definidas generalmente, / en términos de socialización y selección. Por socialización se entiende el proceso socio - psicológico por el que el individuo, bajo la // acción de agentes especializados, padres, maestros, etc., se incorpora a un grupo humano, internalizando sus normas, valores y pautas de / conducta. Y por selección, al proceso por el cual los individuos son escogidos y asignados para el cumplimiento de los distintos roles necesarios al grupo, y preparados especialmente para ello.

Ambas funciones limitan la posibilidad de ser del hombre, pues por / un lado, lo educan para la " adaptación" para la integración a esa so ciedad que lo enajena y por otro, respecto al rol que debe cumplir en esa sociedad, los estudios respectivos, lo conciben como un objeto, / como recurso humano susceptible de producir más en términos económi- / cos siendo que hasta el presente jamás le ha pertenecido totalmente / el fruto de su trabajo. Y que además, el encasillamiento de este hom bre como " capital humano " se justifica teóricamente en el siguiente sentido; en tanto se considera la educación como una inversión del es tado, para la capacitación de este recurso potencial que es el hombre, teniendo en cuenta que a tal inversión corresponderá, a largo plazo, / mayor productividad y mayor ingreso nacional. Tal concepción, además de estar favoreciendo implícitamente la conservación del Statu quo // existente, deshumaniza al hombre y le niega la propia capacidad de mo dificar la realidad, en tanto que como ser creador y racional, tiene.

Insistiendo y por tanto, esta concepción que inserta a la educación como factor primordial en el desarrollo económico social, contribuye / a acentuar la dependencia del hombre y su incondicional asimilación a las condiciones existentes, con el agravante que fomenta generalmente, en los marginados culturales, la falacia de percibir el acceso a la /

/// educación como un canal de ascenso económico y social.

Para ejemplificar, hasta que punto orientan tales concepciones los planteamientos educacionales concretos, citamos algunas proposiciones determinadas para la Alfabetización de Adultos - en el "Primer Coloquio sobre la/ Educación de Adultos " - organizado por la Secretaría de Educación Pública de México en el año 1967.

..."De acuerdo con dichos objetivos, la alfabetización del adulto debe /// abarcar:

1 - Una preparación de tipo elemental que, sin invadir la educación / de tipo formal que se imparte en la Escuela Primaria, proporcione al adulto, además del aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones / fundamentales de la aritmética, una serie de conocimientos relacionados con la protección de la salud, el aprovechamiento de los recursos naturales, / la organización política - de nuestro país, las garantías individuales consagradas en la Constitución y la legislación que protege los derechos del/ obrero y del campesino." (17)

2 - " La adquisición de habilidades de tipo manual, sin reclamar costos equipos, que permitan al adulto de uno u otro sexo realizar trabajos que le proporcionen algunos ingresos para mejorar su economía familiar." (18)

3 -"Una serie de lecciones impartidas a través de folletos, revistas y cursillos al alcance del adulto recién alfabetizado, que le permita me- / diante la aplicación de los elementos de la cultura que ya posee, adquirir nuevos conocimientos de carácter general que le ayuden a mejorar su traba- / jo y a elevar sus niveles de vida." (19)

Y sin embargo, y pese a tantos estudios e intentos prácticos no siempre realizados, y a tantas formulaciones vagas de esperanza ese hombre del /// Tercer Mundo, que hemos condenado a consumir mínimas calorías diarias, a / padecer el silencio de aquellos desposeídos de palabras, a vivir consagra- / dos para siempre a la lucha cotidiana del sustento, ese hombre que espera/ resignado porque nosotros, los supuestos poseedores de la cultura, le impe- / dimos la esperanza de tener voz reconocida, escuchada, a quién le imponemos incorporar fines, ideas, legajos culturales que se le exigen como a un /// eterno y para siempre pobre del espíritu y el cuerpo, ese hombre, pues, //

/// que no necesita ser redimido por nosotros, sino simplemente merece ser reconocido como persona por nosotros, es el testimonio vivo, irrefutable/ de un hecho doloroso: la educación en éstos pueblos no ha significado jamás en el presente latinoamericano, salvo en Cuba, el respeto a ese hombre olvidado en los hechos y tan a menudo proclamado en los abstractos // " derechos " .

Si de ésta realidad viva hacemos una conciencia reflexiva y dolorosa// en nuestro propio ser... podemos como educadores seguir olvidando, en /// nuestro diario hacer, que ese hombre está presente a nuestro lado ?.

Si creemos en la educación universal, en aquella que dijimos era para/ todos los hombres y respondía a lo más profundo y primigenio del hombre,/ su libertad... podremos continuar siendo cómplices, testigos mudos, de // esta realidad que la niega?.

Le corresponde al lector interesado responderse con sinceridad. De la/ raíz, más honda, de su respuesta, dependerá el compromiso de asumir nuevas/ acciones o elegir en cambio preservar el silencio.

Nosotros creemos con la convicción más profunda que nuestro siglo nos/ reclama, en la vida de los claustros, y mucho más allá de la vida de és-/ tos claustros. Puesto que somos educadores en tanto somos hombres, y nos elegimos verdaderamente como tales en cuanto reconocemos la implícita /// igualdad de todos los hombres, y si además, encarnamos verdaderamente esa igualdad de todos los hombres en una opción definitiva, no tenemos otra / alternativa que ligar nuestro destino a la esperanza y al destino de todos los hombres. Nuestra misión como hombres en búsqueda de libertad se hará solidaria junto al hombre de las calles.

"...Amigos míos, a ustedes corresponde sorprenderse y sorprendernos con la educación que puedan inventar para sus hijos. Esperemos nuestra salvación mediante la sorpresa que nos llega del otro. Aprendamos a encarar siempre ulteriores sorpresas..."

iván illich

CAPITULO III.-

EDUCACION y LIBERTAD

La Posibilidad de una Educación para la Libertad, ¿No implica en si misma la Necesidad de un Cambio Total?

Las observaciones señaladas, nos muestran al hombre del Tercer Mundo en una situación de opresión de las estructuras, que le impiden ser tal como podría serlo en plenitud.

La educación parte de esta realidad nuestra, de no estar hechos totalmente, parte de esta dignidad del hombre de poder ir construyéndose, de elegirse su propio camino.

Esta posibilidad humana, que constituye lo más íntimo del hombre se realiza en el ejercicio pleno de la libertad, que existe precisamente / en esta dimensión de inacabamiento.

Pero la libertad no es un hecho definitivo, sino es una capacidad en carnada en una sociedad determinada.

En la medida que la estructura social no esté hecha en la línea de / la libertad del hombre para el cual existe, se volverá en su contra.

La opresión, o sea la falta de libertad, no se refiere exclusivamente a la limitación económica, sino que abarca al hombre todo, aún en // sus relaciones intersubjetivas, y en su misma conciencia.

Por tanto la coyuntura de libertad que buscamos para que el hombre// pueda ser totalmente el ser dialógico y creador que mencionábamos al co mienzo, tiene que abarcar todo lo que constituye la vida de la humani- / dad.

La educación no puede colocarse a espaldas de este proceso, ya que / como apuntamos, no existe ni se dá, fuera del complejo social integral.

Se ha dicho durante muchos años que la educación es la que desenvuelve aquellas capacidades específicamente humanas. Este concepto de educación, sin ser erróneo es desadaptado del tiempo y de un lugar.

Aparte de no estar concretizado, ha respondido generalmente a un desarrollo, para una sociedad ya hecha, ya constituida y en gran parte en tendida como estática. Y ese desarrollo ha querido decir muchas veces / adaptación, lo cual se contradice a si misma, ya que no desarrolla aque llo, más específicamente humano que es la libertad.

Al descubrimiento de una naturaleza en evolución, a la constatación/ de una sociedad como realidad dinámica, a la reafirmación de un hom-///

/// bre capaz de hacerse y de transformar, corresponde una educación, / que de acuerdo a cada realidad geográfica y temporal, no adiestre hom- / bre, sino despierte vocaciones (en el sentido más amplio del término), / no vocaciones para algo determinado, sino que despierte al hombre mis- / mo como vocación, como posibilidad absoluta. Lo cual no es más que /// aceptar una educación a la altura de nuestro tiempo.

Educar para la libertad, no es sólo hacer que un jóven elija el con- / tenido de una asignatura, o la hora en que irá a la escuela. Educar pa- / ra la libertad, es hacerlo en la libertad, y hacer que a través de es- / te proceso (que es obvio, que trasciende lo institucional), el hombre / vaya liberándose de las trabas exteriores e interiores que no le permiten / ser en plenitud. Una educación que sea el camino de liberación del hom- / bre es riesgosa, porque lógicamente una vida humana entendida en esta / proyección es riesgosa.

Sería imposible pensar que hoy pueda existir, de repente una insti- / tución o una sociedad que en totalidad tenga estos fines. Es una réali- / dad dialéctica y de interinfluencia entre el proceso total de la socie- / dad y la educación.

En la medida que una sociedad posibilite un hombre libre, irá conci- / biendo y realizando este tipo de educación, y en la medida que existan / más experiencias institucionalizadas o no, de educación liberadora, en / esa medida se posibilitará más rápidamente la constitución de una so- / ciedad nueva.

A - Un Camino de Educación Nueva Para el Hombre Africano

Todos los pueblos del Tercer Mundo, en una determinada etapa histórica de su tiempo, han sufrido el avasallamiento de esquemas culturales occidentales.

Invadidos en las profundidades mismas de su cultura, y si comprendemos la cultura, como la configuración de pautas y normas de comportamientos/ que se enlazan en una visión cognoscitiva - emocional del hombre, en relación con la Naturaleza y los hombres, cabe preguntarse por la resonancia de esta confrontación impuesta de culturas en el hombre mismo, en el colonizado, en el devastado de su propia lengua, de sus propios valores, de su propia manera de ser en el marco natural de sus acciones.

Nada más válido que recurrir al testimonio mismo de un hombre como // Frantz Fanon que además de padecer en sí y en sus hermanos, los efectos/ deshumanizantes de la colonización, ha sido capaz de explicitar con hon- dura y de manera conciente y reflexiva, el advenimiento de un hombre //. nuevo. Hablamos pues en su nombre.

La imposición de la cultura colonial no implica la muerte de la cultura autóctona, sino más bien la continua agonía de su conformación, que / se expresa en manifestaciones de silencio. "...Esta cultura, otrora viva y abierta hacia el futuro, se cierra, congelada en el estatuto colonial, puesta en la picota de la opresión" (20). Por esta situación se le adjudican al indígena, actitudes de indiferencia y apatía, de todas maneras injustas, en tanto no es posible imaginar que un hombre pueda evolucionar, sino es en un medio que lo reconozca y que el decida vivir como suyo.

Este hombre, en aras de un supuesto respeto de su tradición original,/ debe asistir a la creación de instituciones que funcionan bajo el control de la opresión. Aludimos a este supuesto respeto porque es falso. El respeto legítimo significa aceptar los valores reales de una cultura, incorporados por los hombres. Pero lo que existe es la afirmación masiva de / la dominación cultural que implica percibir al otro, el colonizado, como objeto.

¿Cómo reacciona este hombre quebrado en su existencia, negado en su desarrollo como ser? En tanto no podemos afirmar nuestra identi- //

(20) -"Por la revolución africana" - FRANTZ FANON. Pag. 41

//// dad como hombres con prescindencia de los otros hombres, la actitud / del colonizado se mide por la actitud del colonizador. Ya que ninguna /// otra salida le es reconocida, el colonizado se manifiesta en sus modos de/ existir, en sus convicciones, en sus comportamientos, a partir de los esti los culturales que le son dados compulsivamente. Se niega en esencia este hombre como pueblo en tanto imita la conformación de ser de un pueblo ex-/ traño. El colonizador, integra, adapta, al colonizado. " Este aconteci-// miento llamado comúnmente enajenación es desde luego muy importante. Se / le encuentra en los textos oficiales bajo el nombre de asimilación".(21)

3 Y, enajenado, este hombre proclama su identificación incondicional a los/ nuevos esquemas culturales, y explicita un rechazo evidente de sus pautas/ y formas de vida.

Pero este fenómeno no tarda en cambiar. Cuando éste hombre descubre la/ inoperancia de su asimilación se subsume en la búsqueda de su situación // original - y acontece una afirmación, casi un éxtasis, de su " negritud"-/ que asume frente al blanco con expresiones de claro contenido emocional ./

En " Piel Negra y Máscaras Blancas " Frantz Fanon, profundiza en éste // fenómeno de afirmación unilateral, de lo irracional, sensible y emocional,/ que el hombre de color asume para arrojar al hombre blanco en respuesta a/ esa actitud de discriminación " racional ", a partir de la cual el mundo / blanco lo había rechazado y negado como persona.

Y así nos habla en nombre de todos los hombres de color... " Es compren/ sible entonces que, ante esta anquilosis afectiva del blanco, yo decidiese lanzar mi grito negro. Poco a poco, lanzando pseudópodos aquí y allá, yo / segregaba una raza. Y esta raza vaciló bajo el peso de un elemento funda-/ mental. ¿Cuál ? ¿ El ritmo! Escuchen a Senghor, nuestro juglar:

" Es la cosa más sensible y menos material. Es el elemento vi- tal por excelencia. Es la condición primera y el signo del / arte, como la respiración de la vida; la respiración que se / precipita o se frena se hace regular o espasmódica según la / tensión del ser, el grado y la calidad de la emoción. Así es el ritmo primitivamente, en su pureza, así es en las obras // maestras del arte negro, particularmente la escultura... Así actúa el ritmo sobre aquello que en nosotros hay de menos in- telectual, despóticamente, para hacernos penetrar en la espi ritualidad del objeto; esta actitud de abandono que es la /// nuestra es, a su vez, rítmica"... "Y, ahora, vibra mi voz: ////

/// "Los que no han inventado la pólvora ni la ///
(brújula
Los que nunca han sabido domar el vapor ni la/
(electricidad/
Los que no han explorado los mares ni el cielo
pero conocen el país del sufrimiento hasta sus
(últimos rincones
Los que no han conocido más viajes que el des-
(arraigo/
Los que se han plegado a arrodillarse
Los que se dejaron domesticar y cristianizar
Los que fueron inoculados de bastardea-
(miento....."

Sí, todos ellos son mis hermanos -una "fraternidad áspera" nos abraza de modo semejante-. Después de haber afirmado la tesis menor, echo / por la borda otra cosa

"...Pero aquellos sin los cuales la tierra no
(sería la tierra
gibosidad tanto más benéfica
que
la tierra desierta
Más aún la tierra
silo donde se conserva y madura lo que la
tierra tiene de más tierra
Mi negrura no es una piedra, su sordera
abalanzada contra el clamor del día
Mi negrura no es una mancha de agua muerta
sobre el ojo muerto de la tierra
Mi negrura no es una torre ni una catedral
Se sumerge en la carne roja del suelo
Se sumerge en la carne ardiente del cielo
Agujerea el agobio opaco de su recta pacien-
(cia". (22)

/// Esta revalorización del pasado, en tanto implica una nueva actitud subjetiva, de retomar esa constelación de valores y volcarla, asumirla, expresarla frente al "otro", significa, en la vida de estos pueblos, la irreversible voluntad popular de enfrentar y de luchar contra todas // las realidades que explotan y enajenan al hombre. En la posesión de // las fuentes del pasado estos pueblos reencuentran la esperanza de un / proceso de libertad,

En el continente africano, específicamente en Argelia, esta libera-
ción ha implicado la lucha concreta por la liberación total del terri-
torio nacional.

Se preguntará el lector porque mencionamos este hecho. Respondemos/
Si somos educadores del futuro, en tanto nos preguntamos por el desti-
no histórico del hombre, en sus posibilidades y proyectos de libertad/
concretos, no podemos eludir la experiencia revolucionaria argelina, en
su misma validez intrínseca como liberación objetiva del hombre. Y ha-
blamos de revolución cuando nos referimos a la elección definitiva y /
auténtica, asumida por un pueblo, para oponerse a la dominación colo-
nial en términos profundos, es decir, cuando absolutamente convencido
de la inoperancia de "pactar" se decide a transformar de fondo, la so-
ciedad en que vive. Y este es el caso de Argelia, lo corroboran las de-
claraciones del Frente de Liberación Nacional de Argelia, cuando expre-
sa: "El colonialismo Francés no será legitimado por el pueblo argelino.
Ninguna empresa espectacular nos hará olvidar el racismo legal, el anal-
fabetismo, el lacayismo suscitado y mantenido en lo más profundo de la
conciencia de nuestro pueblo. Por ello en nuestras declaraciones jamás
hablamos de adaptación ni de alivio, sino de restitución." (23)

"Desde el comienzo, el F.L.N. ha precisado su programa: poner fin a
la ocupación francesa, dar tierras a los argelinos, hacer una política
de democracia social en la que el hombre y la mujer tengan igualmente/
derecho a la cultura, al bienestar material y a la dignidad." (24)

Pensamos que el hombre argelino se instaura en la historia anun- //
ciándose nuevo, en la medida en que testimonia en sí mismo y con //

(23) - "Por la Revolución Africana" - FRANTZ FANON - Pag. 119

(24) - ibidem - Pag. 120

/// los otros, una nueva manera de vivirse en el mundo, encarnado en / esa misma concepción revalorativa que lanza como proyecto de libera- / ción nacional. Por lo tanto creemos, que en su significación más pro- funda, un revolucionario anticipa con sus actos la creación de esa so- ciedad que pretende realizar, y a la vez y en ese mismo compromiso // social de su elección de transformar, se reconoce como hombre, autore- conoce su propio derecho a la libertad. El hombre argelino entonces, / recupera su libertad en cuanto transforma esa sociedad que es la su- / ya, y en la misma medida que la cambia, normativiza nuevamente todo / lo que constituye esa sociedad. Restituye, a partir del sentido que / le confiere a la acción revolucionaria, las manifestaciones de la cul- tura preexistente, en tanto él las asume, las vivencia con sentido de futuro, las internaliza para actuar.

Coincidimos, por esto, con las acertadas afirmaciones del filósofo francés Francis Jeanson, cuando reflexiona sobre el hombre y la edu- cación en Argelia, mientras se operaba la revolución de la independen- cia nacional. (25)

La cultura, nos dice, es un fenómeno político puesto que está con- formada por la imagen que una sociedad tiene de sí misma, por sus es- pectativas, sus aspiraciones de vida, sus nuevos requerimientos, sus / exigencias que traduce, en última instancia, en la lucha que es capaz de preservar en nombre de sus objetivos más personales. "La cultura / es la más alta secreción de una sociedad, es lo que ella produce de // más valioso y de más universal dentro de su particularidad cuando por fin decide existir, ser ella misma". (26)

¿De qué manera concibe este filósofo citado la educación de Arge- / lia? Sus reflexiones en tono a la realidad concreta de Argelia no res- ponden a las concepciones tradicionales europeas. Por lo contrario // expresa: "...Para luchar contra el analfabetismo, habrá que estable- / cer inmediatamente después de la independencia, un programa de educa- ción en el cual cada argelino rendirá lo que sea capaz, sin reservas y desde ese momento, será necesario que en cada casa de cada barrio, / el muchacho que sepa leer y escribir enseñe a los otros a leer y ///

(25) - "Argelia Socialista" - BEN BELLA, FRANTZ FANON, FRANCIS JEANSON

(26) - *ibidem* - Pag. 59.

/// a escribir.

Este proceso de autoformación es un proceso político y debería ser / parte integrante en todos los niveles, de toda formación política, pero desgraciadamente no es concebible cualquiera sea el nivel sino dentro / de una situación revolucionaria - cuyo signo y posibilidad más desici- / va él representa a su vez -. Arreglarse con lo que se tiene y comenzar: eso es todo. Porque una vez que se ha comenzado creo que los jóvenes, / los que finalmente serán cultos, se formarán por si solos. Porque hay / una grande, muy grande sed de cultura". (27)

Este enfoque nos parece legítimo para el pueblo de Argelia y para to dos los pueblos que se desidan a sostener un proceso de liberación na- / cional, puesto que la lucha de alfabetización que durante siete años em peñó a las mazas argelinas a alfabetizarse en los lugares más inverosí- miles (ciudades, maquis, campos de refugiados, prisiones, etc.), nos de muestra el sentido que los hombres pueden conferir a la educación, como / medio de acrecentar la eficacia de la acción, en prosecución de la li- / bertad.

El argelino descubre el valor de la palabra, se entabla el diálogo / colectivo, y cada hombre se enriquece y se educa sin diferencias de eda des y sexos. La educación se hace patrimonio del pueblo y este pueblo / que había rechazado el lenguaje francés, lo restituye y lo aprende, por que siente la necesidad de conocer esas palabras. Pues esas palabras le transmiten por primera vez mensajes por él requeridos, mensajes y pautas de creación política.

"Por muy paradójico que parezca es la Revolución Argelina, la lucha // del pueblo argelino, la que facilita la difusión de la lengua francesa / en la nación...expresarse en francés, entender el francés ya no es asi milable a una traición o a una humillante identificación con el ocupan- te. Empleada por la voz de los combatientes, trasmitido el mensaje de / la Revolución de modo fecundo, la lengua francesa pasó también a ser un instrumento de liberación. Antes de 1954 hablar árabe significaba la a- / firmación de la existencia, era un acto político, en los Congresos Nacio- nalistas los trabajos se hacían en árabe. Desde 1956 el árabe pierde /// su carácter sagrado y el francés su categoría de lengua maldita; el pri- / mer Congreso de la Revolución en Agosto de 1959 ya se realiza en //////////////

//// francés." (28)

Preguntándose sobre el sentido futuro de la educación en Argelia, / el filósofo citado Francis Jeanson sostiene, que ese proceso de au- // toafirmación, que anteriormente hemos indicado, debe regir en la orien- tación más profunda de los fines educacionales. Es decir, tanto en las/ campañas de alfabetización, como en el aprendizaje paulatino de la len- gua nacional árabe y en la capacitación de cuadros técnicos, igualmen- tes nacionales. Esto quiere decir que la formación técnica - científi- ca del pueblo no puede desconectarse de la autoformación política. Y / al respecto de la legitimidad de ese proceso de autoformación política sostiene, que la propagación de ideas que parece verdadera en la lucha clandestina, puede instrumentarse como un recurso negativo, para dicha autoformación, en el caso de ser utilizada por un partido político o / en un estado revolucionario. En relación a esto, expresa: "...Pues la/ verdadera información no podría entonces limitarse a la difusión de // noticias, de temas políticos y de lemas desde la organización central/ hacia las bases. Ante todo es evidente que la información revoluciona- ria debe cumplirse en dos sentidos: la cumbre tiene tanta necesidad de ser informada por las bases, como éstas por aquella". (29)

Nos identificamos plenamente con ésta idea. Las revoluciones políti- co - sociales tienden generalmente a esclerizarse, en tanto institu- cionalizan el nuevo orden social en organizaciones definitivas, que // responden sin espíritu de inventiva a los modelos clásicos ideológicos que las sustentan, estaticizan el cambio, anulan las condiciones nece- sarias para una transformación permanente de la sociedad - siendo que/ ese poder de recreación continua -, es el motor vital de su existencia como tal. Y fundamentalmente, porque creemos necesario evitar la pola- rización tajante entre una clase dirigente y las masas populares, aún/ cuando dicha polarización sea la resultante de un proceso revoluciona- rio de carácter popular. Puesto que consideramos, que el hecho mismo / de su perduración en la estructura social, significa la desvaloriza- / ción real de las grandes poblaciones populares como poblaciones capa- / ces de continuar transformando esa sociedad.

////

(28) - "Argelia Socialista"- BEN BELLA, FRANTZ FANON, FRANCIS JEANSON
Pag. 66.

(29) - ibidem - Pag. 71

//// Sí, creemos en este proceso de autoformación como posibilidad concreta de legitimizar la libertad del hombre para educarse. Cabe preguntarse, entonces, por las maneras más efectivas a tener en cuenta en la planificación educativa, para que tales principios puedan concretizarse a partir de la participación activa de todos los hombres, en las decisiones de los fines y metas educacionales.

Siguiendo, el pensamiento de Francis Jeanson, mencionamos a continuación sus propias conclusiones sobre la planificación educativa en Argelia, en tanto las consideramos universalmente válidas, puesto que dichas consideraciones de ser aplicadas, podrían efectivizar un camino de educación nueva para el hombre africano

"... Imaginemos por ejemplo, que desde el día en que sea posible se constituya una comisión extraordinaria por iniciativa del gobierno o del C.N.R.A. para echar las bases de la planificación. Su labor consistirá por una parte, en definir las prioridades fundamentales y por otra, en determinar los medios de concretarlas: entre estos medios debería figurar no sólo la información de las bases en cuanto a las prioridades globalmente definidas, sino aún las preguntas a formular a las bases con miras a elaborar una definición más precisa de estas prioridades y de su concreción. Imaginemos entonces que los miembros de esta comisión, habiéndose así reunido algunas horas por día, durante una o dos semanas, se dividieran luego en equipos de dos o tres miembros y que cada uno de estos equipos se aplicara durante una o dos semanas aún, a formar un centenar de responsables exponiéndoles los temas y cuestiones que se hayan retenido finalmente y llevándolos luego en grupo reducido a expresarse ellos mismos. Imaginemos por último que los 500 ó 1.000 responsables así formados sean inmediatamente enviados a través de todo el país para tomar contacto con los responsables locales y para dialogar, en su presencia, con los militantes de las bases.

Es absurdo pensar que entonces podrían hacer, en tres meses, un trabajo bastante bueno..." (30)

Determina, además, detalles como los siguientes que consideramos de vital importancia teórica - práctica, constatar:

- La comisión debe ser lo más representativa posible del Gobierno, de las Wilayas Federaciones, etc., limitando el número de /////

//////// los participantes. La eficacia de los trabajos estará condicionada por estas dos necesidades de signo contrario.

- La elección de los responsables viajeros, tendría como criterio/ la aptitud de establecer contactos con el pueblo -.
- Todos los miembros del gobierno revolucionario deberían participar en la mencionada campaña de información en ambos sentidos.
- Al finalizar el plazo fijado, los responsables viajeros realizarían un balance de su tarea bajo la dirección del equipo instructor y luego los diferentes equipos - reconstituyendo la Comisión inicial - elaborarían el balance nacional y procederían a efectuar las síntesis requeridas en relación a los diferentes problemas nacionales.-

B - Un Camino de Educación Nueva para el Hombre Latinoamericano.

Paulo Freire

Quien se enfrenta por primera vez con el método de alfabetización de Paulo Freire y con su concepción pedagógica, pensará seguramente que muchas de sus ideas, no son sino repetición de ideas y experiencias, de // teóricos y prácticos de la educación, como las ideas innovadoras del /// pragmatismo de Dewey, o la tan nombrada experiencia de Summerhill, que / sin tener un sistema de valores que la fundamenta, ejercita de hecho una educación de la libertad. En efecto, de alguna manera estas ideas y experiencias están presentes en el sistema formulado por el profesor Freire, en tanto la dimensión histórica del trabajo intelectual así lo explica.

A pesar de lo cual lo entendemos sumamente original, por la síntesis / que el mismo implica .

La popularidad del pedagogo brasilero, que nos interesa en esta oca-// sión, se ha debido fundamentalmente, a la difusión de su método de alfabetización y a la eficacia del mismo. Pero más allá del método, nos interesan principalmente las razones y los fundamentos que nuestro autor / expone en el contexto global del mismo. El método de alfabetización de adultos de Freire, es el último capítulo de su sistema. Previo a el, // están presentes en la pedagogía del autor una visión del hombre, del co-// nocimiento y de la educación, que responden, por una parte a las filosofías e ideologías más contemporáneas, y por otra, a la realidad total // del hombre que se alfabetiza.

No nos referimos a Paulo Freire, como un camino, educación nueva para el hombre latinoamericano, por simple elección entre varios pedagogos, sino porque entendemos que es un testimonio, de teórico de la educación " no/ desarraigado, de pensador hombre comprometido, y de educador personali-// zador por una parte y eficaz por otra, en lo que respecta a los fines y a los medios.

El Hombre - el Conocimiento - la Educación.

Paulo Freire, en todos sus libros, artículos, cursos y conferencias, // afirma que no es posible encarar la educación, como algo separado del // resto de la actividad humana, sin considerarla un quehacer humano, in-// serto necesariamente en una dimensión espacio - temporal, en un aquí y / un ahora. Simultáneamente, al ser un quehacer humano es un quehacer co-// munitario, intersubjetivo.

De allí que el análisis de la educación remita al análisis del hombre e implique una determinada visión del mismo. Si entendemos el hombre como un ser de adaptación, la acción educativa estará encaminada a esta concepción, si por el contrario lo entendemos al hombre como un ser capaz de // transformar el mundo, estará encaminada en otra dimensión absolutamente / diferente. Ambos extremos enunciados generan una educación domesticado- / ra o liberadora.

El profesor Freire asume la concepción de la fenomenología existencial / acerca del hombre, partiendo del mismo como un ser - en - el - mundo y // con el mundo, el hombre como un ser situado.

Al igual que lo entiende Heidegger, para Freire el ser - en - el - mun- do no es un estar - en un lugar determinado, por ejemplo; en una habita- / ción, en el campo, en el cine, ya que en estos lugares o fuera de ellos / el hombre continúa siendo tal, mientras que sin el mundo el hombre care- / ce de talidad.

No hay hombres sin mundo , ni mundo sin hombre, ambos son polos de una / misma realidad relacional, en la que me constituyo como " yo " frente al / mundo, al cual denomino como " no yo " frente a mi " yo " .

Simultáneamente, el pensamiento de Freire asume al hombre como ser - // "con", también de raigambre existencialista, para mostrarnos la constitu- // ción del yo a partir del tú y viceversa.

La superación definitiva del hombre solitario, que ya mencionáramos, // está presente en los fundamentos antropológicos de este sistema, en la // constitución y relación dialógica - dialéctica del hombre con los demás / hombres en el mundo. Al decir de Luypen: "... hombre y mundo constitu- // yen una unidad de recíproco enlace, por consiguiente, decir que el mundo- para - otras - existencias tiene significado también para mi, equivale a afirmar que mi existencia es una co - existencia con otras existencias. Mi presencia en el mundo es una co - presencia; mi encuentro con el mun- do es nuestro encuentro; mi mundo es nuestro mundo". (31)

El mismo " no yo ", mencionado, es el objeto de mi conciencia la cual / tampoco se entiende como vacía, " la conciencia es conciencia de algo ", / al decir de Sartre.

Es bueno recordar que " Husserl rompe con la idea de una conciencia /// cerrada y entiende que es conciencia la orientación + hacia, la abertura -

/// para.

Es imposible " demostrar " que esta opinión es correcta . Sólo se puede indicar que es verdad. La conciencia perceptiva es siempre un ser -// con - la - realidad que no es la propia conciencia, un estar - abierto -// para y dirigido - hacia la realidad. El perfecto ser - con - si de la // conciencia es una ilusión ". (32)

Esta tendencia - hacia de la conciencia, ese desapegue permanente de la realidad es el inicio de todo conocimiento, concretizado en el acto cog-// nocente, el cual dado el ser del hombre, anteriormente expuesto, " no termina en el objeto cognoscible puesto que se comunica a otro o a otros su-// jetos, también cognocentes ". (33)

Para el profesor Freire la función gnoseológica no puede quedar reducida a la simple relación del sujeto cognocente con el objeto cognoscible, / ya que sin la comunicación entre los sujetos cognocentes alrededor de un/ objeto de conocimiento, desaparecería el acto cognocente.

Del mismo modo que se supera el hombre solitario, se supera el pensa-// miento solitario. El acto de pensar, por tanto, implica el sujeto, el // objeto que mediatiza el primer sujeto con un segundo y la comunicación // entre ambos. (34)

Para nuestro autor, la "educación como práctica de la libertad", es una situación gnoseológica, es una co - participación de los sujetos en el ac- to de pensar, en la comunicación.

En esta aproximación a un enriquecimiento del concepto de conocimiento/ comienza a perfilarse la dimensión de la educación, según el profesor /// Freire, y las relaciones nuevas educando - educador.

Al no ser el objeto, el fin del acto del conocimiento, sino el mediatizador de la comunicación, el contenido de la misma no puede ser traspasado de un sujeto a otro y en el caso de la educación del educador al edu-// cando, Al hacerlo se pierde todo el dinamismo de la comunicación, trans- formándose en contenidos estáticos, los cuales son depositados por un /// sujeto en otro . A esta forma de educación, Freire la llama; " Bancaria " ; ya que hace del proceso educativo un acto permanente de depositar conte-// nidos. En este acto el educador es depositante y el depositario es el //

(32) - ibidem pag. 95.

((33) - " Educação e Conscientização " - PAULO FREIRE - pag. 14/82

(34) - ibidem pag. 14/ 64.

//// educando. No se supera, sino que se acentúa la contradicción entre maestro y alumno."De la no superación de esta contradicción, resulta:

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

Según esta concepción, el educando es como si fuera una "olla" en la cual el "educador" va haciendo sus "depósitos". Una olla que va siendo llenada de conocimientos como si el conocer fuera resultado de un ac- to pasivo de recibir donaciones e imposiciones de otros". (35)

Tal vez estas constataciones, parezcan obvias al lector pero es // preciso recordarlas en el contexto mismo del pensamiento de Paulo /// Freire. Estas constataciones, son las que nos indican una educación // "domesticadora", ya que al cerrar los caminos a la reacción del educan do, le impide su desarrollo más fundamental. Esta domesticación que / comienza en la escuela primaria o tal vez en el kindergaren y conti- núa a través de todo el proceso de educación sistemática, con los me- dios de opresión de la sociedad toda, hacen que olvidemos a la liber- tad como ejercicio efectivo y la reduzcamos a un slogan político, o a algún capítulo de un libro de metafísica del hombre.

Tal vez ahora estemos en condiciones de afirmar que si todas las / ideas de libertad de la escuela nueva, no lograron transformar verda- deramente la estructura y el hacer diario de la escuela a través de ca si un siglo de existencia, ha sido sin duda alguna, por no haber abo- cado el problema desde sus raíces más hondas y por no haber hecho su- ficiente incapie en la educación como que hacer "situado".

No nos llamemos a engaños, si es verdad que queremos respon- ////

//////der como educadores a nuestro hombre de siglo XX, de este Tercer Mundo, sepamos ver más allá de la tan mentada educación de masas y renovación didáctico - pedagógica. Tal vez si lo vemos con ojos nuevos/ descubramos que las nuevas metodologías de enseñanza, dinámica de grupos, etc., no sean más que formas nuevas de domesticación; más efectivas que las primeras, en la cual el educando actúa efectivamente, pero sigue considerado incapaz de elecciones fundamentales.

Es paradójal constatar que mientras se levanta la bandera del educando como actor y sujeto fundamental del proceso educativo, es aún / muy difícil encontrar un educador que admita el diálogo verdadero con el alumno.

Los casos problemas, los rebeldes, los "indisciplinados", irán aumentando necesariamente, ya que la escuela domesticadora, ya no puede HOY, frenar el proceso juvenil, de asumir una responsabilidad histórica frente a la generación que los precede y que los seguirá.

La disyuntiva de Freire es clara, o domesticación o liberación, no hay neutralidad, ni tampoco términos medios, en toda neutralidad afirmada hay una opción escondida. La educación - ha dicho recientemente, el profesor Freire, en un curso dictado en el CIDOC, de Cuernavaca-// se encausa en el sentido de respeto al otro, de estímulo al desarro-//llo de sus potencialidades, en el sentido de su afirmación, como hombre, o se encausa en el sentido de su minimización como hombre, o se/ encausa en el sentido de que los hombres sean sujetos de la educación, o se encausa en el sentido de que los hombres sean objetos de la educación.

La opción como pedagogo y/o como educador que debo asumir será una opción liberadora o una opción domesticadora, una opción por el hombre o contra el hombre.

Alfabetización de adultos

Este ha sido el interés central de todas las reflexiones del pedagogo brasileño, y nos interesa sobre manera su posición al respecto/

Dentro del planteo de su opción liberadora Freire encara la alfabetización de adultos de una manera totalmente original.

Más de un pedagogo reflexivo, ha puesto entre signos de preguntas, las tan mentadas campañas de alfabetización, tan comunes en la mayoría de países del Tercer Mundo, por constatar su ineficacia. /////

//// Es conveniente también, recordar aquí que en el congreso internacional, de Ministros de Educación celebrado en Teherán en 1965, se convino, que las mencionadas campañas de alfabetización en el Tercer Mundo no ofrecieron los frutos esperados, el mismo congreso se vió obligado a poner en discusión algunas verdades establecidas sobre el problema y sobre el sentido mismo de las campañas de alfabetización.(36)

Paulo Freire distingue una concepción ingenua y una concepción crítica del analfabetismo.

La primera es la que considera al analfabetismo "como si fuera un / "absoluto en sí", o una "hierba dañina" que necesita ser "erradicada", de ahí, la expresión corriente: "erradicación del analfabetismo".(37)

A través de los escritos de Freire al respecto, encontramos algunas características de la concepción ingenua:

- Es mecanicista, ya que entiende por alfabetizar, depositar letras, palabras y frases en los educandos, no posibilitando su capacidad creadora.
- Es mesiánica, ya que se trata de "salvar" al hombre, como si estuviera perdido y alguien tuviera el poder de otorgarle dicha salvación.
- Es falsa, al pregonar una mentira, como es que la alfabetización, / tendrá como consecuencia inmediata la "felicidad y el bienestar". Un ejemplo de esta característica, bien cercano a nosotros, es la propaganda de alfabetización de adultos, que se realiza en México / co D.F.
- Es mitológica, ya que las campañas de alfabetización implican una ciega confianza en que una vez alfabetizado el pueblo, sucederá / el milagro de la transformación total.
- No es planificada en base a la realidad, como lo muestra el hecho de alfabetizar, por ejemplo a comunidades que no hacen uso de la / expresión gráfica, por tanto al poco tiempo de haber sido alfabetizados, comienza su regresión.

Mientras que "la concepción crítica del analfabetismo, por el contrario, lo ve como la explicitación fenoménica refleja de la////////

(36) -"Método "Paulo Freire" de Alfabetización en Brasil" - ALMERI BEZE
RRA DE MELO - Comunidad - pag. 137-144.

(37) - "Educação e Conscientização" - PAULO FREIRE - pag. 2/2.

//// estructura de una sociedad en un momento histórico dado" (38)

Esta afirmación del profesor Freire, la hacemos nuestra, tal como lo hemos afirmado en el capítulo II de este trabajo. Es claro que el analfabetismo no puede ser considerado como un hecho aislado, independiente del resto de los problemas del hombre del Tercer Mundo, ni tampoco como causa de ellos.

La visión crítica del analfabetismo reivindica la función de la palabra, como algo vivo, surgida del mundo mismo del analfabeto y no impuesta por el alfabetizador.

Los errores de la posición ingenua, hay que analizarlos desde la misma estructura de los silabarios, que denotan claramente que son el instrumento a través del cual se van depositando palabras del educador en el educando. "Los silabarios, en el fondo son instrumentos "domesticadores" casi siempre alienados y siempre alienantes, en la medida en que quitan al alfabetizado su poder de creación. De modo general elaborados bajo esta concepción mecanicista y mágica - mesiánica de la "palabra - depósito", de la "palabra - sonido", su objetivo máximo es realmente hacer una especie de "transfusión" en la cual la palabra del educador es la sangre salvadora del "analfabeto enfermo". (39)

Suponiendo que las palabras y los textos del silabario respondan a la realidad vital de los alfabetizados, son palabras provenientes de afuera y no creadas por ellos mismos. El silabario desvirtúa la experiencia propia de la palabra de los educandos, por un lado, y la realidad misma por otra, cuando no es de contenido ingenuo que no representa absolutamente nada para un campesino, un obrero o una madre de familia.

Además de ser lecturas ingenuas - afirma Paulo Freire - los silabarios enseñan al hombre a pensar erróneamente, y entre otros, ejemplifica: EL ALA ES DEL AVE, en esta frase se habla de un ALA del AVE, como separada, mientras que lo real nos presenta un ave con alas.

En el sistema teórico - práctico de Freire, la palabra no es solo un sonido sino que tiene una dimensión transformadora, que nos recuerda análogamente a la significación joánica del "logos", palabra trans-////

(38) - ibidem - pag. 2/2.

(39) - ibidem - pag. 2/3 - 2/4.

////formadora, que al nombrar hace SER. (40)

"Los hombres son hombres porque dicen la palabra y por decir la palabra los hombres son seres transformadores del mundo, son seres que trabajan, son seres que tienen praxis, esto es actúan y reflexionan simultáneamente sobre el hombre, sobre la responsabilidad, no son seres de la adaptación, del ajustamiento, del acomodo. Son seres cuya vocación es / la de ser sujetos de la transformación que hacen y no objetos del proceso transformador. Ahora bien, en la medida que yo como educador estoy eligiendo las palabras en función de mi propia concepción del mundo de / mi propia experiencia cultural y que no son necesariamente ni la concepción, ni la experiencia existencial de los hombres con quienes yo voy a trabajar. De tal forma que yo empiezo por imponer a los hombres mis palabras y no a discutir con ellos sus palabras. Y como no hay palabras / en el aire, toda palabra es verdadera, es una encarnación de la acción, es algo que mediatiza la acción de transformar el mundo..." (41)

La alfabetización verdadera, no puede seguir quitándole la posibilidad de "decir sus palabras" al alfabetizando, de continuar negando su // palabra, que implica en el fondo, negarle el mismo derecho de expresarla, no reconocerle la capacidad de expresarla.

El verdadero aprendizaje de la lectura y de la escritura, no puede / marchar al margen de la existencia del hombre, sino que a través del // proceso alfabetizador, el hombre aprhende la palabra en su significa-// ción profunda.

En esta aprhención de la palabra, "la alfabetización, que se hace // concomitante con la concientización, significa realmente un intento serio, un primer paso con vistas a la integración del individuo en su realidad nacional, como sujeto de la Historia. Solamente así la alfabetización encarna un esfuerzo humanista". (42)

Esta concientización, concomitante a la alfabetización, forma parte / del mismo proceso educativo y se da simultáneamente con el mismo.

////

(40) - Evangelio de San Juan - I, 3-4.

(41) - Cinta particular de la grabación del curso dictado por Paulo Freire en el CIDOC, julio - agosto - 1969

(42) - "Educação e Conscientização" - PAULO FREIRE - Pag. 2/6 - 2/7.

////

Cuando hablamos de concientización, nos referimos a un cambio de percepción equivocada y alienada del mundo, el alfabetizando necesita admirar de nuevo toda su realidad, separarse, poner distancia para problematizarse sobre su mundo, para cambiar su percepción de la realidad.

El método Freire de gran difusión en Brasil y Chile, y en el resto de América es una perspectiva nueva, no solo en su faz práctica, sino también en los fundamentos, a los que nos hemos referido, una perspectiva / que nosotros, como latinoamericanos y como educadores debemos conocer, / si somos concientes de nuestras realidades. Y al conocerlo no podremos, sino con-movernos frente a opciones tan hondas y fundamentales como nos / plantea este pedagogo, auténtico del Tercer Mundo.-

Nota: Se anexa el método de Paulo Freire, versión de Lauro de Oliveira / Lima, como documento textual - testimonial, dado de que por razones de límite de trabajo no hemos podido considerar la faz técnica del método mencionado precedentemente.-

CONCLUSIONES

Se asombrará probablemente el lector, por no encontrar en estas líneas conclusiones explícitas.

Creemos que no debe sorprenderse en ese sentido, puesto que, si por conclusiones entiende juicios valorativos, los encontrará sin duda implícitos en la problemática que le hemos comunicado.

Pero quizás deba sorprenderse de veras, si entiende por conclusiones juicios valorativos de Verdad.

La Verdad no es el Saber que "concluye", la problemática del hombre y de todo lo real.

La Verdad no es el Saber como posesión de la idea por un hombre ilustrado.

La Verdad es el Saberse interrogar con un nosotros y para todos y un Saberse responder para ser un nosotros con todos.

En tanto la Verdad es un Saberse preguntar como Diálogo, la Verdad es un Saberse responder como Acción comprometida.

Y bien...lector...le invitamos humildemente a dialogar para actuar.

Si de la existencia viva del hombre silenciado hacemos una conciencia reflexiva y dolorosa en nuestro propio ser...podemos como educadores seguir olvidando en nuestro diario hacer, que ese hombre / está presente y nos reclama ?

Si creemos en la educación universal, en aquella que dijimos era para todos los hombres y respondía a lo más profundo y primigenio del hombre, su libertad...podemos continuar siendo cómplices, // testigos mudos de todo aquello injusto que la niega ?

Paulo Freire nos indica un camino. Seamos dueños responsables/ y auténticos con sus ideas, si lo elegimos.-

C I T A S B I B L I O G R A F I C A S

- (1) RUIZ GARCIA, ENRIQUE. El Tercer Mundo, Colección: Sección Humanidades, Editorial Alianza, Madrid, 1967, 281 p., pag. 59.
- (2) IBIDEM. Pag. 204.
- (3) IBIDEM. Pag. 183.
- (4) FRIEDLAND, WILLIAM H. y ROSBERG, Jr., CARL G. Africa Socialista, // Traducción de Florentino M. Torner, Primera Edición, Colección: Popular, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1967, 447 p.,/ pag. 370.
- (5) RUIZ GARCIA, ENRIQUE. Op. cit., pag. 196 - 198.
- (6) IBIDEM. Pag. 46 - 47.
- (7) DIA, MAMADOU. Naciones Africanas y Solidaridad Mundial, Traducción/ de José Toro Trallero, Primera Edición, Colección: La Aventura Humana, Editorial Fontanella, S.A., Barcelona, 1962, 166 p., pag. 13.
- (8) IBIDEM. Pag. 14.
- (9) IDEM.
- (10) IBIDEM. Pag. 18.
- (11) IBIDEM. Pag. 19.
- (12) FRIEDLAND, WILLIAM H. Op. cit.,
- (13) JAGUARIBE, HELIO. Desarrollo Económico y Desarrollo Político, Traducción de Inés Sáenz, Colección: Biblioteca de América, Editorial/ EUDEBA, Buenos Aires, 1964, 213 p., pag. 178.
- (14) GERMANI, GINO. Política y Sociedad en una Epoca de Transición, Primera Edición, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1963, 157 p.
- (15) NACIONES UNIDAS. XXV Conférence Internationale de L' Instruction Pú blica, Publication N. 244, Editorial Publications du Bureau Interna tional d' Education, Ginebra, 1962, 189 p.
- (16) YANNI, OCTAVIO. Entrevista Personal.
- (17) JAGUARIBE, HELIO. Op. cit.
- (18) CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION. Primer Coloquio sobre la// Educación de Adultos, Grupo de Estudios de Pedagogía comparada, Mé xico, 1967, 214 p., pag. 12-13.
- (19) IDEM.
- (20) FANON, FRANTZ. Por la Revolución Africana, Traducción de Demetrio A guilera Malta, Primera Edición, Colección: Popular, Editorial Fondo de Cultura Económica, México - Buenos Aires, 1968, 223 p., pag. 41.
- (21) IBIDEM. Pag. 46.
- (22) FANON, FRANTZ. Piel Negras, Máscaras Blancas, Colección: Ensayos, E ditorial Instituto del Libro, La Habana, 1968, 299 p., pag. 153 - 7 154 - 155.
- (23) FANON, FRANTZ. Por la Revolución Africana..., pag. 119.

//////

////

- (24) IBIDEM. Pag. 120.
- (25) BELLA, BEN; FANON, FRANTZ; JEANSON, FRANCIS. Argelia Socialista, Traducción de Beatriz Durrie, Editorial Jorge Alvarez, Buenos Aires, 1964, 91 p.
- (26) IBIDEM. Pag. 59.
- (27) IBIDEM. Pag. 61.
- (28) IBIDEM. Pag. 66.
- (29) IBIDEM. Pag. 71.
- (30) IBIDEM. Pag. 74.
- (31) LUYPEN, W. Fenomenología Existencial, Traducción de Pedro Martín y de la Cámara, Unica Edición, Editorial Carlos Lohle, Buenos Aires - México, 1967, 352 p., pag. 173.
- (32) IBIDEM. Pag. 95.
- (33) FREIRE, PAULO. Educacão e Conscientizacão, Colección: Cuaderno / (25), Editorial CIDOC, Cuernavaca, 1968, 14/101 p., pag. 14/82.
- (34) IBIDEM. Pag. 14/64.
- (35) IBIDEM. Pag. 3/7.
- (36) BEZERRA DE MELO, ALMERI. Método "Paulo Freire" de Alfabetización en Brasil, Comunidad, Universidad Iberoamericana, 2 (6), México, junio, 1967, 137 - 144 p.
- (37) FREIRE, PAULO. Op. cit., pag. 2/2.
- (38) IBIDEM. Pag. 2/2.
- (39) IBIDEM. Pag. 2/3 - 2/4.
- (40) EVANGELIO DE SAN JUAN - I,3 - 4.
- (41) FREIRE, PAULO. Cinta Particular de la Grabación del Curso Dictado en el CIDOC, julio - agosto, 1969.
- (42) FREIRE, PAULO. Op. cit., pag. 2/6 - 2/7.-

B I B L I O G R A F I A

- BELLA, BEN; FANON, FRANTZ; JEANSON, FRANCIS. Argelia Socialista, Traducción de Beatriz Durrie, Editorial Jorge Alvarez, Buenos Aires, // 1964, 91 p.
- BEZERRA DE MELO, ALMERI. Método "Paulo Freire" de alfabetización en Brasil, Comunidad, Universidad Iberoamericana, 2 (6), México, junio, 7 1967, 137-144 p.
- CALDER, NIGEL. El Mundo en 1984, Traducción Lía Cardoza y Carlos Gerhard, Colección El Hombre y sus Obras, Editorial Siglo XXI, México, 1967, 499 p.
- CARMONA, FERNANDO. América Latina y el "Tercer Mundo", Problemas del desarrollo, Revista Latinoamericana de Economía, 1 (1), México, octubre - diciembre, 1969, 21-48 p.
- CONCILIO VATICANO II. Constituciones, Decretos, Declaraciones. Segunda Edición, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid MCMLXVI, 1966, // 917 p.
- CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION. Primer Coloquio sobre La Educación de Adultos, Grupo de Estudios de Pedagogía Comparada, México 1967, 214 p.
- DELLA VOLPE, GALVANO. Rousseau y Marx, Traducción de Roberto V. Raschella, Editorial Platina, Buenos Aires, 1963, 169 p.
- DIA, MAMADOU. Naciones Africanas y Solidaridad Mundial, Traducción de José Toro Trallero, Primera Edición, Colección La Aventura Humana, Editorial Fontanella, S.A., Barcelona, 1962, 166 p.
- FANON, FRANTZ. Por la Revolución Africana, Traducción de Demetrio Aguilera Malta, Primera Edición, Colección: Popular, Editorial Fondo / de Cultura Económica, México - Buenos Aires, 1965, 223 p.
- Piel Negra, Máscaras Blancas, Colección: Ensayos, Editorial Instituto del Libro, La Habana, 1968, 299 p.
- Los Condenados de la Tierra, Traducción de Julieta Campos, Primera Reimpresión, Colección: Popular, Editorial Fondo de / Cultura Económica, México, 1969, 293 p.
- FERKISS, VICTOR. Africa en Busca de una Identidad, Traducción de Lesmes Zaval, Primera Edición, Colección: Biblioteca UTEHA de Historia, Editorial Hispano - Americana, México, 1967, 313 p.
- FREIRE, PAULO. Educação e Conscientização, Colección: Cuaderno, (25), Editorial CIDOC, Cuernavaca, 1968, 14-101 p.
- FRIEDLAND, WILLIAM H. y ROSBERG, Jr., CARL G. Africa Socialista, Traducción de Florentino M. Tornar, Primera Edición, Colección: Popular, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1967, 447 p.
- FURTADO, CELSO. Desarrollo y Subdesarrollo, Traducción de Ana O' Neill, Cuarta Edición, Colección: Lectores de EUDEBA, Editorial EUDEBA, / Buenos Aires, 1968, 247 p.
- GERMANI, GINO. Política y Sociedad en una Epoca de Transición, Primera Edición, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1963, 157 p.

////

////

GREENOUGH, RICHARD. Perspectives Africaines les Progrés de l' Education, Editorial UNESCO, París, 1966, 117 p.

HEIDEGGER, MARTIN. El Ser y el Tiempo, Traducción de José Gaos, Colección: Sección de Obras de Filosofía, Segunda Edición, Editorial Fondo de Cultura Económica, México - Buenos Aires, 1962, 479 p.

JAGUARIBE, HELIO. Desarrollo Económico y Desarrollo Político, Traducción de Inés Sáenz, Colección: Biblioteca de América, Editorial EUDEBA, Buenos Aires, 1964, 213 p.

LUYPEN, W. Fenomenología Existencial, Traducción de Pedro Martín y de la Cámara, Unica Edición, Editorial Carlos Lohlé, Buenos Aires - México, 1967, 352 p.

MANNHEIM, KARL. Ensayos sobre Sociología y Psicología Social, Traducción de Florentino M. Torner, Primera Edición, Colección: Sección de Obras de Sociología, Editorial Fondo de Cultura Económica, México - Buenos Aires, 1963, 340 p.

MARCUSE, HERBERT. El Fin de la Utopía, Traducción de Carlos Gerhard, Colección: El Mundo del Hombre, Primera Edición, Editorial Siglo XXI Editores S. A., México - Argentina - España, 1968, 170 p.

MEDINA ECHAVARRIA, JOSE. Filosofía, Educación y Desarrollo, Primera Edición, Colección: Teoría y Crítica, Editorial Siglo XXI Editores S./S., México, 1967, 323 p.

NACIONES UNIDAS. XXV Conférence Internationale de L' Instruction Publique, Publicación N. 244, Editorial Publications du Bureau International d' Education, Ginebra, 1962, 189 p.

RUIZ GARCIA, ENRIQUE. El Tercer Mundo, Colección: Sección Humanidades, Editorial Alianza, Madrid, 1967, 281 p.

América Latina, Anatomía de una Revolución, Editorial Ediciones Guadarrama, Madrid, 1966, 539 p.

UNION PANAMERICANA. Seminario Interamericano Sobre Planeamiento Integral de la Educación, Documentos de Trabajo, Editorial Naciones Unidas, Washington, 1959, 161 p.

UNESCO. Statistical Yearbook Annuaire Statistique, Editorial UNESCO, París, 1966, 612 p.

WORSLEY, PETER. El Tercer Mundo, Traducción de Martí Soler, Primera Edición, Colección: El Mundo del Hombre, Editorial Siglo XXI Editores/S.A., México, 1966, 269 p.

NOTA: Cuando en la bibliografía, citada anteriormente, no figura la colección, la edición o la traducción, es porque en el texto consultado, no estaban mencionados.-

10

A N E X O

Más alguno será nombre de todos.

Un responso del hombre más allá de los días
que dejaron la infancia consumida
para aprobar un continente incierto.

Hasta la huella íntima
donde un cuerpo cansado,
tendrá azul la mirada y transparente.

arturo guzmán

4. ILLITERATE POPULATION AND PERCENTAGE OF ILLITERACY, CENSUSES OR SURVEYS SINCE 1945

POPULATION ILLETREE ET POURCENTAGE D'ILLETRES,
D'APRES DES RECENSEMENTS OU ENQUETES EFFECTUES DEPUIS 1945

COUNTRY - PAYS	YEAR OF CENSUS OR SURVEY	AGE LEVEL (1) NIVEAU D'AGE DE LA POPULA- TION (1)	ILLITERATE POPULATION POPULATION ILLETREE			PERCENTAGE OF ILLITERACY POURCENTAGE D'ILLETRES		
			TOTAL	MALE HOMMES	FEMALE FEMMES	TOTAL	MALE HOMMES	FEMALE FEMMES
AFRICA - AFRIQUE								
ALGERIA - ALGERIE								
Moslem population - Population musulmane	1948 1954	15 + 15 +	4 063 329 4 323 177	1 945 050 2 051 904	2 118 279 2 271 273	93.8 92.3	89.5 87.7	98.2 96.9
European population - Population européenne	1948 1954	15 + 15 +	56 024 49 820	20 988 19 363	35 036 30 457	8.2 7.0	6.6 5.8	9.7 8.0
Total	1948 1954	15 + 15 +	4 119 353 4 372 997	1 966 038 2 071 267	2 153 315 2 301 730	82.2 81.0	78.8 77.4	85.5 84.5
ANGOLA (2,3)	1950	A	4 019 834	1 946 327	2 073 507	97.0	95.7	98.2
BASUTOLAND (4)								
African population - Population africaine	1946	A	365 159	175 378	189 781	65.1	71.2	60.3
BECHUANALAND (2,5)								
African population - Population africaine	1946	15 +	232 874			79.5		
CAPE VERDE ISLANDS (2,3) - ILES DU CAP-VERT (2,3)	1950	A	117 531	47 313	70 218	79.2	70.3	86.7
CONGO, DEMOCRATIC REP. OF - CONGO, REP. DEMOCRATIQUE DU (6)								
African population - Population africaine	1955/57	15 +				... 7) 84.6	7) 70.8	7) 97.2
GABON (8)								
African population - Population africaine	1960/61	15 +	271 629	105 404	166 225	87.6	77.8	95.2
IFNI	1960	A	32 545	15 825	16 720	64.7	57.8	72.9
LIBERIA	1962	15 +	581 578	266 494	315 084	91.1	86.1	95.8
LIBYA - LIBYE	1954	9) 15 +	535 059	251 863	283 196	87.1	77.0	98.6
MADAGASCAR (2,10)								
Indigenous population - Population indigène	1953	14 +				66.5	59.2	73.0

MALAWI									
African population - Population africaine	1945	A	1 910 844			93.5			
MAURITIUS AND DEPS. - ILE MAURICE ET DEPS.	2) 1952 1962	15 + 13 +	144 742 155 661	54 907 55 731	89 835 99 930	48.2 38.4	36.4 27.5	60.1 49.4	
MOROCCO - MAROC	1960	15 +	5 583 100	2 475 550	3 107 550	86.2	78.1	94.0	
MOZAMBIQUE (3)									
"Civilized population - Population civilisée"	1950 1955	15 + 15 +	8 098 7 789	2 263 1 592	5 835 6 197	12.7 9.9	6.0 3.6	22.2 18.0	
"Non-civilized population - Population non-civilisée"	1950	15 +	3 304 625	1 454 966	1 849 659	98.5	97.1	99.7	
NIGER	1960	15 +	1 493 520	698 270	795 250	99.1	98.5	99.7	
NIGERIA (11)									
African population - Population africaine	1952/53	7 +	19 767 089			88.5			
PORTUGUESE GUINEA (3) - GUINEE PORTUGAISE (3)									
"Civilized population - Population civilisée"	1950	A	3 749	1 510	2 239	45.1	33.5	58.6	
"Non-civilized population - Population non-civilisée"	1950	15 +	317 480	150 291	167 189	99.7	99.5	99.9	
REUNION (5)	1954	15 +	98 880	48 932	49 948	60.6	63.0	58.4	
ST. HELENA, DEPS. (5)	1956	16 +	112	58	54	4.5	5.1	4.0	
SENEGAL (8,10)									
African population - Population africaine	1961	14 +	1 652 260	748 540	903 720	94.4	89.6	98.9	
SEYCHELLES	1947 1960	A 15 +	25 634 13 795	6 ... 6 997	6 ... 6 798	74.0 54.1	... 57.7	50.8	
SOUTH AFRICA - AFRIQUE DU SUD									
Bantu population - Population bantoue	12) 1946 1960	10 + A	4 072 683 7 330 837	2 075 478 3 703 808	1 997 205 3 627 029	72.5 68.5	71.6 68.5	73.4 68.5	
SOUTH WEST AFRICA - SUD-OUEST AFRICAIN									
African population - Population africaine	1960	15 +	154 044	69 488	84 556	61.6	54.8	68.7	
SUDAN (13) - SOUDAN (13)	1956	15 +	4 784 000	2 186 000	2 598 000	88.0	79.0	97.3	
SWAZILAND									
African population - Population africaine	14) 1946 1956	A A	172 366 183 076	81 731 ...	90 635 ...	95.1 77.2	93.0 ...	97.1 ...	
TUNISIA - TUNISIE (15,16)	1956	10 +	1 865 830			84.3			

COUNTRY - PAYS	YEAR OF CENSUS OR SURVEY	AGE LEVEL (1)	ILLITERATE POPULATION POPULATION ILLETREE			PERCENTAGE OF ILLITERACY POURCENTAGE D'ILLETRES		
	ANNEE DU RECENSEMENT OU DE L'ENQUETE	NIVEAU D'AGE DE LA POPULATION (1)	TOTAL	MALE HOMMES	FEMALE FEMMES	TOTAL	MALE HOMMES	FEMALE FEMMES
<u>AFRICA (continued) - AFRIQUE (suite)</u>								
UGANDA (13) - OUGANDA (13) African population - Population africaine	1959	16 +	2 722 000	1 122 000	1 600 000	74.9	63.2	86.1
UNITED ARAB REP. (17) - REP. ARABE UNIE (17)	1947	9) 15 +	9 125 037	3 863 746	5 261 291	80.1	68.5	91.3
	1960	15 +	10 905 700	4 349 410	6 556 290	80.5	68.1	91.4
ZAMBIA - ZAMBIE (13) African population - Population africaine	1963	7 +	1 508 950	602 020	906 930	58.6	46.8	70.3
<u>AMERICA, NORTH - AMERIQUE DU NORD</u>								
ANTIGUA	1946	15 +	4 832	1 901	2 931	18.6	17.1	19.7
	1960	15 +	3 478	1 408	2 070	11.3	10.3	12.0
BAHAMA ISLANDS - BAHAMA	1953	5 +	10 684	4 908	5 776	14.9	15.0	14.9
BARBADOS - BARBADE	1946	15 +	11 391	3 867	7 524	8.9	7.2	10.2
BERMUDA - BERMUDES	1950	14 +	699	451	248	2.7	3.7	1.8
	1960	15 +	561	385	176	2.0	2.7	1.2
BRITISH HONDURAS - HONDURAS BRITANNIQUE	1946	15 +	6 845	3 056	3 789	18.9	17.7	20.0
	1960	15 +	6 680	3 022	3 658	13.4	12.5	14.3
CAYMAN ISLANDS - ILES CAIMANES	18) 1954	15 +	193	...	...	3.9	...	...
	1960	15 +	364	170	194	6.7	6.9	6.4
COSTA RICA	1950	15 +	94 492	44 947	49 545	20.6	19.9	21.4
		15 +	13 661	4 548	9 113	8.1	6.1	9.7
		15 +	80 831	40 399	40 432	27.9	26.7	29.3
Total urban/urbaine rural/rurale	12) 1963	15 +	109 528	52 830	56 698	15.7	15.3	16.0
		10 +	24 219	9 211	15 008	6.7	5.5	7.6
		10 +	102 477	51 975	50 502	20.3	19.7	21.0
CUBA	1953	15 +	820 337	459 775	360 562	22.1	24.2	20.0
		15 +	255 709	122 687	133 022	11.1	11.0	11.2
		15 +	564 628	337 088	227 540	40.0	42.6	36.7
DOMINICA - DOMINIQUE	1946	15 +	11 862	5 466	6 396	40.6	42.1	39.5

DOMINICAN REPUBLIC - REPUBLIQUE DOMINICAINE	1950	15 +	677 293	325 755	351 538	57.1	55.3	58.9
	1956	15 +	548 734	...	...	40.1	...	...
EL SALVADOR	1950	9) 15 +	644 514	292 156	352 358	59.6	56.4	62.8
	5) 1961	15 +	706 837	306 969	399 868	51.0	46.1	55.5
GRENADA - GRENADE	1946	15 +	9 869	3 769	6 100	23.6	22.8	24.1
GUADELOUPE, DEP. (5)	1954	15 +	48 720	22 841	25 879	34.8	34.2	35.3
GUATEMALA	1950	15 +	1 138 297	527 142	611 155	70.6	65.6	75.6
HAITI	1950	15 +	1 718 278	797 134	921 144	89.5	87.2	91.5
HONDURAS								
Total	1950	10 +	631 999	305 095	326 904	64.8	62.9	66.7
urban/urbaine		10 +	135 489	61 417	74 072	43.6	41.4	45.6
rural/rurale		10 +	496 510	243 678	252 832	74.7	72.3	77.2
	1961	15 +	541 107	246 428	294 679	55.0	51.3	58.9
JAMAICA - JAMAIQUE	10) 1953	15 +	210 864	110 688	100 176	23.0	26.2	20.3
	1960	15 +	171 363	94 539	76 824	18.1	21.4	15.2
MARTINIQUE	5) 1954	15 +	38 438	18 649	19 789	26.1	27.2	25.1
	1961	15 +	25 497	12 137	13 360	15.4	15.7	15.1
MEXICO - MEXIQUE	1950	6 +	8 942 399	4 019 171	4 923 228	43.2	39.6	46.6
Total	1960	15 +	6 742 920	2 844 239	3 898 681	34.6	29.8	39.3
urban/urbaine		15 +	2 154 061	795 962	1 358 099	21.3	16.7	25.5
rural/rurale		15 +	4 588 859	2 048 277	2 540 582	48.9	42.9	55.3
MONTSERRAT	1946	15 +	1 997	889	1 108	23.2	25.5	21.7
	1960	15 +	1 334	561	773	19.5	20.3	18.9
NICARAGUA	1950	15 +	369 376	176 953	192 423	61.6	62.0	61.3
	19) 1963	15 +	399 585	189 005	210 580	50.4	49.9	50.8
PANAMA (20)								
Total	1950	15 +	132 978	65 958	67 020	30.1	29.1	31.0
urban/urbaine		15 +	14 936	5 821	9 115	7.9	6.5	9.3
rural/rurale		15 +	118 042	60 137	57 905	46.4	44.0	49.3
	1960	15 +	162 204	79 554	82 650	26.7	25.8	27.6
PUERTO RICO - PORTO RICO								
Total	1950	15 +	335 799	144 225	191 574	26.7	23.0	30.4
urban/urbaine		10 +	117 605	44 400	73 205	18.0	14.4	21.2
rural/rurale		10 +	259 561	122 631	136 930	29.7	26.8	32.9
	1960	15 +	261 140	111 480	149 660	19.4	17.0	21.7
ST. KITTS-NEVIS, ANGUILLA	1946	15 +	5 606	2 326	3 280	19.1	18.5	19.5
ST. CHRIST.-NEVIS, ANG.	1960	15 +	3 605	1 492	2 113	11.8	11.2	12.2
ST. LUCIA - STE LUCIE	1946	15 +	20 333	9 306	11 027	48.3	48.7	48.0
ST. PIERRE, MIQUELON	1951	10 +	282	122	160	8.1	7.3	8.8
	1962	15 +	31	13	18	0.9	0.8	1.0
ST. VINCENT	1946	15 +	8 185	3 333	4 852	23.8	23.8	23.8

COUNTRY - PAYS	YEAR OF CENSUS OR SURVEY	AGE LEVEL (1) NIVEAU D'AGE DE LA POPULA- TION (1)	ILLITERATE POPULATION POPULATION ILLETREE			PERCENTAGE OF ILLITERACY POURCENTAGE D'ILLETRES		
			TOTAL	MALE HOMMES	FEMALE FEMMES	TOTAL	MALE HOMMES	FEMALE FEMMES
<u>AMERICA, NORTH (continued) -</u> <u>AMERIQUE DU NORD (suite)</u>								
TRINIDAD AND TOBAGO - TRINITE ET TOBAGO	1946	15 +	91 948	38 047	53 901	26.2	21.7	30.7
TURKS, CAICOS ISL. - ILES TURQUES, CAIQUES	18) 1954 1960	15 + 15 +	325 275	125 125	150 150	11.3 8.9	9.9 8.1	8.1 8.1
U.S.A. - ETATS-UNIS D'AMERIQUE (21)	22) 1950	14 +	*3 623 000	*1 966 000	*1 657 000	*3.2	*3.6	*2.9
Total	10) 1959	14 +	2 619 000	1 480 000	1 139 000	2.2	2.5	1.8
urban/urbaine		14 +	1 295 000	629 000	666 000	1.7	1.8	1.7
rural non-farm - rurale non-agricole		14 +	697 000	426 000	271 000	2.2	2.8	1.7
rural farm - rurale agricole		14 +	627 000	425 000	202 000	4.3	5.6	2.9
VIRGIN ISLANDS (U.K.) - ILES VIERGES (R.U.)	1946 1960	15 + 15 +	594 292	350 168	244 124	15.6 7.2	19.0 8.5	12.4 5.9
<u>AMERICA, SOUTH -</u> <u>AMERIQUE DU SUD</u>								
ARGENTINA - ARGENTINE								
Total	1947	14 +	1 541 678	705 198	836 480	13.6	12.1	15.2
urban/urbaine		14 +	656 899	256 344	400 555	8.8	7.0	10.5
rural/rurale		14 +	884 779	448 854	435 925	23.2	20.9	26.2
	1960	14 +	1 221 420	529 010	692 410	8.6	7.5	9.7
BOLIVIA - BOLIVIE	1950	15 +	1 109 385	447 049	662 336	67.9	57.6	77.2
BRAZIL - BRESIL	1950	15 +	15 272 632	6 731 406	8 541 226	50.6	45.2	55.8
	1960	10 +	19 147 504	8 655 134	10 492 370	39.3	35.6	42.6
BR. GUIANA - GUYANE BR.	1946	15 +	55 402	20 809	34 593	24.1	18.5	29.5
CHILE - CHILI								
Total	1952	15 +	730 124	321 436	408 688	19.8	18.0	21.4
urban/urbaine (17,23)		15 +	236 050	75 350	160 700	10.4	7.5	12.7
rural/rurale (17,23)		15 +	483 850	234 400	249 450	36.0	33.0	39.3
	1960	15 +	730 038	324 450	405 588	16.4	15.1	17.6
COLOMBIA - COLOMBIE	1951	15 +	2 429 333	1 101 351	1 327 982	37.7	35.0	40.2
ECUADOR - EQUATEUR	24) 1950 25) 1962	15 + 15 +	815 464 810 334	341 188 ...	474 276 ...	44.3 32.7	37.9 ...	50.3 ...

OLIVEIRA LIMA, Lauro de.
El método Paulo FREIRE. Tit. Orig.
"Tecnologia, educação e democracia."
Trad. por MELLADO, Jorge. Rio de Ja-
neiro, Ed. Civilização Brasileira,
1965.
13 p.

EL METODO PAULO FREIRE ESTA OFICIALIZADO EN CHILE A TRAVES DE UNA ADAPTA-
CION CONOCIDA COMO "METODO PSICO SOCIAL".

INTRODUCCION

(Conocí este proceso mientras era aplicado en las ciudades satélites de Brasilia. Como interesado en didáctica y psicología, comencé a frecuentar, anónimamente, los cursos, para escribir posteriormente este relato que expresa la forma como ví el proceso en pleno funcionamiento. Puede suceder, por lo tanto, que el autor del Método no concuerde con las interpretaciones teóricas que pensé o que la ejecución dada por los coordinadores no fuese la más auténtica en el caso de Brasilia. Este relato es, pues sólo un testimonio individual).

El Método fue desarrollado por Paulo FREIRE y su equipo del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, basado en estudios de carácter sociológico y en la teoría de las comunicaciones, según se desprende de la terminología utilizada por el autor y del aprovechamiento de ciertas técnicas típicas de esas disciplinas.

El formulador del nuevo proceso comprendió que la alfabetización, al pretender provocar una honda modificación en el tipo de relaciones de alfabetizando con la realidad, sólo se impone como fuerza motivadora si se establece una fuerte ligazón psicológica entre actividad alfabetizadora y las situaciones de vida del analfabeto. Las técnicas de alfabe-

tización infantil le parecen al adulto algo que no merece la atención de un hombre maduro, porque contienen un fuerte contenido lúdico, apropiado a los niños. En relación al dulto (sumergido en un tipo de cultura sedimentada, aunque inapropiada para enfrentar nuevas realidades) es preciso que la alfabetización se presente como un instrumento que, no desmereciendo su status, tenga un valor de llave para la solución de su problemática vital. Remover los frenos psicológicos puede ser todo el pivote de una campaña de alfabetización; de otro modo los analfabetos ya habrían creado presión social para que les fuese proporcionado este instrumento de autopresión. Es necesario tener presente que el analfabeto obtuvo, bien o mal, un sistema de equilibrio de bajo nivel, de modo que se exige una habilidad muy especial para introducir en su ecuación vivencial un elemento nuevo que provoque el deseo de alfabetizarse como una forma de reaquirir equilibrio en nivel más elevado.

La técnica propuesta por el formulador del proceso consiste en hacer que la alfabetización resulte de un proceso de substitución de elementos reales por elementos simbólicos: primero figurados (cuadros o carteles), después verbalizados oralmente (discusión), para llegar finalmente a la fase de los signos escritos patrocinaados (lectura); es decir, una secuencia inversa a la utilizada con los niños, donde la lectura figura como elemento instrumental de construcción y enriquecimiento de los círculos mentales de representación. Como en el adulto ya existen abundantemente estas representaciones, el problema está en transcribirlas por medio de signos y figuras a fin de permitir mayor operacionalidad psicológica, posible sólo a través de dichos símbolos y signos. La alfabetización, en vez de imponerse como algo extraño al mundo psicosociológico del analfabeto, se ajusta en este cuadro como una consecuencia natural de la toma de conciencia lúcida de los problemas. La conciencia crítica, que substituye a la conciencia mágica, tiende a una movilidad creciente que tiene como instrumento natural la utilización de la lectura, puerta de entrada en el nuevo mundo cultural simbolizado por la lengua escrita. Al analfabeto no se le propone la adquisición de una técnica nueva que él no desea y cuya utilidad no percibe, sino que se le propone la solución de sus problemas vitales por medio del manejo de un instrumento que pueda utilizar en forma autónoma.

De ahí que este proceso no acepte el empleo del silabario (realidad preparada artificialmente e impuesta para ser leída). El aprendizaje de la lectura parte de la identificación de ciertas realidades encontradas en un grupo con signos que se les asocian (palabras generadoras). ¿Cuáles serían estas palabras?

Evidentemente las que mejor expresen la realidad psicosociológica del grupo de alfabetizandos; jamás determinados slogans que substituyan el primitivismo mágico del analfabeto (incluso porque no es posible imponer comportamientos desligados del contexto individual de la persona).

La implantación de la actividad alfabetizadora se inicia, pues, con una investigación del Universo Vocabular del grupo, lo que equivale a decir, una búsqueda de las realidades vivenciales de la comunidad que será alfabetizada. El muestreo, que construirá el grupo de palabras generadoras, se saca de este universo, atribuyéndose una valencia a cada palabra. Esta expresión se toma en el doble sentido de: a) fuente de motivación; para las actividades de los círculos de cultura y, b) elemento multiplicador para la formación de nuevas palabras en el proceso mismo de alfabetización.

La alfabetización funciona, así bien como un proceso catártico que proporciona medios de evasión para las complejidades hasta entonces intraducibles, o también como un instrumento nuevo de acción para la solución real o simbólica de aspiraciones hasta entonces mal formuladas.

Desde el punto de vista técnico, Paulo FREIRE colocó a la alfabetización como un proceso de descodificación de un mensaje codificado, aprovechando los principios de la teoría de la comunicación. Así como la lectura fue siempre vista como un proceso de descodificación del mensaje que en él se contiene, un simple recurso estratégico puso a la misma técnica de la lectura como un mensaje que debe ser aprehendido en su configuración formal y significativa. En vez de llegar al significado por medio de la lectura de los signos escritos (que ya ha sido proporcionado en la fase anterior del proceso) lo que tiene que ser descodificado es el proceso mismo de la transmisión en sí. Es imperceptible el cambio del objetivo

que va del proceso de la lectura en si para la obtención de nuevos significados mediante la utilización de la llave aprendida.

De este modo, se ve que la actitud que se desea del alfabetizando es enteramente nueva, desde el punto de vista de la didáctica de la alfabetización. En vez de ser matriz pasiva en que se imprimen, por mero acondicionamiento, ciertos tipos de respuestas automatizadas, se le pide una actitud activa de análisis (descodificación) y de construcción (codificación) de nuevas palabras. Todo el proceso rigurosamente de acuerdo con el tipo de actividad psicológica del adulto que tiende a la operatividad, al contrario de la de los niños, que está dominada aún por el ritmo de la retención que lleva al automatismo. (Cuanto se ha hecho hasta hoy en materia de alfabetización, por más que varíen los procesos, no pasa de un mero esfuerzo de acondicionamiento).

Es sorprendente que, partiendo de la sociología se llegase a un proceso didáctico que tiene una amplia justificación en la psicología. Bajo el aspecto de la presentación de las palabras-llaves sacadas del gran contexto del grupo y presentadas dentro de una configuración existencial, como signo de substitución de una realidad social y psicológica, el proceso es una buena y adecuada aplicación de la teoría de la forma (Gestalt) justamente de su parte más válida, la psicología de la percepción. Bajo el aspecto de la actitud de análisis, estudio de la situación y de la palabra, descomposición de la estructura vocabular y construcción de nuevos términos a partir de las sílabas de la palabra clave, tenemos la correcta aplicación de la psicogenética, que explica el aprendizaje como actitud de búsqueda y de solución frente a una situación problema, dificultad cuya transposición exige una reformulación de los esquemas de acción del individuo. En este sentido, creemos que es la primera vez que se propone un método de Alfabetización de Adultos, pues los ya existentes, no son sino la aplicación de las técnicas ya utilizadas para la alfabetización de los niños. Sólo quien ha trabajado con adultos analfabetos podrá evaluar el constreñimiento de un ciudadano analfabeto (pero que en su medio posee un status, bien definido y respetado por la comunidad), frente a ciertas frases como "La yegua baya saltó la valla ¡Vaya que valla!", incluídas en más de algún silabario...

El papel del profesor en este proceso es totalmente nuevo. Ya no tiene como función transmitir algo, como es lo tradicional. Funciona como agente estimulador y catalítico, función por lo demás, que se impone hoy, didácticamente, para la actividad magisterial en todos los niveles. La técnica del Círculo de Cultura (nombre dado a la clase) se saca de los procesos de dinámica de grupos, muy parecida a la que los norteamericanos institucionalizaron para las actividades de grupo llamadas dirección de debates.

El Coordinador (el profesor) no enseña: crea una situación de aprendizaje en que el propio esfuerzo motivado del alumno provoca el aprendizaje. Ahora bien, una función como ésta no exige una alta especialización en técnicas de alfabetización, sino apenas un poco de conducción para hacer que un grupo actúe en dirección del objetivo, pudiendo perfectamente suceder, como ocurre, que del mismo grupo surja la dirección, dejando al coordinador como un simple proveedor de elementos nuevos para la continuidad de la actividad del grupo.

El Coordinador comienza, entonces, a funcionar como simple operador, permitiendo al grupo una amplia autonomía, altamente deseable en didáctica. Los métodos tradicionales exigen una alta especialización de profesores de alfabetización (tal vez sea el profesor de quien se exige la mayor suma de habilidades; tanto es así, que en Brasil se atribuye, en gran parte, a la falta de capacitación técnica del profesorado la culpa por el porcentaje de más de 50% de los alumnos que no aprueban su primer año de escolaridad).

Por lo demás, los teóricos en didáctica buscan, desde hace mucho tiempo un método que tenga una sustancialidad independiente de la habilidad del profesor, dado que jamás se conseguirá un cuerpo docente de ideal homogeneidad.

Cuando se empezaron a usar, para una mayor operabilidad, filmas y proyectores, aparentemente un preciosismo técnico dispensable, se notó que algo cambiaba, fundamentalmente, en el trabajo didáctico. La penumbra en que quedaba sumergida la clase para el efecto de la proyección de los

carteles y palabras generadoras, provocaba una situación psicológica favorable a la desinhibición de los participantes; como si la semioscuridad elimináse los bloques naturales existentes, en los primeros momentos, en los grupos artificialmente constituidos. Con todo, se se forman grupos con una cierta homogeneidad proveniente de la identidad de residencia, profesión o interés, esta inhibición es insignificante.

Desde el primer momento surgió el problema de la conversión de la habilidad adquirida en el aprendizaje de la lectura, problema por lo demás universal, ya sea en el nivel de la alfabetización de los países subdesarrollados, sea en el de la educación continuada en los países desarrollados. En las ciudades, las oportunidades de lecturas sistemáticas están tan difundidas (avisos, letreros, cine, televisión, nombre de las calles y vehículos, etc.) que el problema de conservación de la habilidad en sí no presenta dificultades, pero en la Zona Rural, es necesario pensar en proporcionar un elemento de lectura continuada, algo como un Almanaque que entregue material permanente de consulta, útil en las diversas situaciones del hombre del campo.

La rapidez indiscutible del proceso se basa en la misma técnica. En vez del aprendizaje enervante de miles de palabras, se entrega al analfabeto una llave de lectura que comienza a funcionar en todos los casos semejantes. Se puede decir que, comprendiendo el proceso y aplicado en las primeras situaciones, está el analfabeto, técnicamente, alfabetizado. La actividad, consiste, de ahí en adelante, en la ampliación del número de las llaves, para enfrentar las situaciones más diversas, problema por lo demás común a todo proceso cultural de los más bajos a los más altos niveles. Estamos siempre aprendiendo nuevas llaves para proseguir nuestra formación cultural.

Nos llamó la atención la semejanza de este proceso con el que propusimos para la enseñanza secundaria en nuestra obra Escuela Secundaria Moderna. Por este motivo procuraremos seguir de cerca todos los lances y peripecias de la implantación del sistema. Incluso creemos que cuando se amortiguen los efectos de la crítica emocional de que fue objeto, este pro-

50

ceso se generalizará a través de los organismos internacionales, si no por las razones técnico-pedagógicas que garantizan su eficiencia, al menos por ser una auténtica actividad para adultos.

NORMAS DE APLICACION

I. CARACTERISTICAS BASICAS:

1. No necesita silabario: el trabajo de alfabetización puede ser hecho en la pizarra, en una muralla, con fichas prefabricadas, con proyectores (la mejor forma, evidentemente) etc., de acuerdo con los recursos locales. Por tanto, es un método que puede ser popularizado independientemente de grandes recursos financieros, dependiendo sólo de la buena voluntad de la persona que desee contribuir a eliminar el analfabetismo en el país.

Tanto las revistas y los diarios podrían incluir en sus ediciones el material básico para una campaña nacional de alfabetización.

2. Es un método cuyo material es de origen local. Utiliza, para alfabetizar, el vocabulario más usado por la gente de la localidad (las palabras generadoras). Al escoger las palabras, deben tenerse dos puntos básicos:

a) Las palabras deben ser de un alto contenido sociológico y referentes a los aspectos de la vida que más emocionen al grupo de analfabetos. De este modo, sentirán que su propia vida es discutida en el momento de la alfabetización. Si ellas no son ricas en vivencias, no darán motivo a la discusión, que es fundamental para generar interés y ligar la alfabetización a los problemas del individuo y de la comunidad. Motivar a los analfabetos ha sido siempre el más grave obstáculo de las campañas de alfabetización.

b) Las palabras deben cubrir todos los fonemas de la lengua española, de

modo que, a través de ellas, se estudien todas las dificultades de la lectura. La suma de las sílabas en que se descomponen las palabras debe ser equivalente al total de situaciones fonéticas de la lengua. Las palabras se seleccionan por medio de una investigación del Universo Vocabular de la comunidad, mediante entrevistas previas a los grupos que serán alfabetizados. Después, un equipo técnico selecciona las palabras que cubren la variedad de fonemas de la lengua, explorando así las dificultades de la lectura, y dando preferencia a las que demuestren una mayor carga psicológica.

3. Las palabras generadoras (o alfabetizadora, llamémoslas así) deben ser presentadas en un contexto psicológico (una escena local que pueda ser resumida en una palabra). Este contexto figurativo de una sustentación psicológica a la palabra en la mente del analfabeto, permitiendo que ella genere otras palabras y funcione como llave. (La palabra ramada, por ejemplo, presentada en una escena con personas que se divierten, además de corresponder, psicológicamente, a una vivencia, sirve de llave para la lectura de numerosas palabras formadas por sílabas cuyos fonemas son variaciones de los que la forman. Todo esto de acuerdo con la técnica en la "ficha de descubrimiento", que se describe más adelante).

Las palabras son presentadas por medio de una figura. La discusión con el grupo debe hacerse apoyada en dicha figura. El grupo de analfabetos consta de unas 20 personas. El papel del coordinador (alfabetizador) es hacer que el grupo explore la figura en todas sus posibles dimensiones. Cuanto más vivo el debate, cuantas más ideas aparecen, más rico es el proceso de toma de conciencia y de fijación de la palabra-llave. El coordinador apenas si estimula la discusión del grupo. No tiene importancia, y hasta es bueno, que la discusión sea prolongada y viva. El coordinador debe ser un agente promotor de la discusión y un atento observador para interpretar las dificultades que el grupo tenga para expresarse. No debe dejar que ninguno de los miembros del grupo se quede callado. Debe interpelar a todos. Debe estimularlos para que hablen. Debe hacer preguntas esclarecedoras. No debe dar sus opiniones propias. Debe intentar prolongar el debate, señalando siempre la figura y mostran-

do los aspectos que no hayan sido percibidos. Cuando la discusión hubiera agotado el tema, llamará la atención hacia la palabra que está ubicada, con cierta discreción, en la parte superior de la figura. Entonces, explicará, que una escena viva puede ser pintada. Una escena pintada puede ser hablada (discusión) o escrita (lectura).

Explicará que una escena como la presentada puede ser:

- a) Vivida (de donde la necesidad de ser real y familiar al grupo);
- b) Pintada (como aparece en el cartel que tanto interés despertó);
- c) Hablada (como aconteció durante la discusión del grupo) y finalmente
- d) Escrita (lo que constituyó la lectura).

Con esto se lleva al grupo a comprender que la alfabetización tiene algo que ver con su propia vida diaria. Comenzará entonces a colocar la lectura en el contexto de las vivencias del analfabeto, preguntándole por qué quiere alfabetizarse, qué hará con el dominio de la técnica de la lectura, etc.

Naturalmente la riqueza pedagógica de este momento dependerá de la habilidad del coordinador en explorar la situación para que todos se pronuncien. Para que todos digan sus finalidades. Para que todos participen del grupo. El coordinador debe recordar que los analfabetos deben estar hipotéticamente inhibidos, cercados. Debe crearse una situación simpática para que todos estén a gusto. Percibir el valor y función de la lectura es fundamental para garantizar la frecuencia y el entusiasmo del grupo.

5. La alfabetización pues, se realiza en situación de grupo. Quién alfabetiza no es el coordinador: el mismo grupo se alfabetiza por la discusión. Esto es fundamental. De ahí que el coordinador debe ser una persona inteligente que estimule y no inhiba al grupo. Si la discusión se hace en la penumbra es mucho mejor porque las personas del grupo pierden más fácilmente la inhibición (compárese la situación con el consultorio del psicoanalista).

6. Aprendida la palabra se pasa a los fonemas (sílabas). Las sílabas son presentadas como la llave de un enigma (charada, problema) que debe ser descifrado por el grupo.

El grupo debe ser estimulado por el coordinador a descubrir nuevas palabras, a hacer palabras, a encontrar semejanzas y diferencias, no se dice que tal letra tiene tal forma: se pide que el grupo descubra la diferencia entre una J y una t, entre una a y una e, etc. Es siempre el grupo que debe descubrir la forma de las letras, sílabas y palabras: es el mejor ejercicio de fijación. Dejar que ellos usen su propio vocabulario para describir las sílabas, con las comparaciones a que están acostumbrados: aceptar el lenguaje del analfabeto.

7. Los fonemas presentados en una clase son copiados en una ficha y dados a cada participante para llevar a su casa, donde intentarán formar nuevas palabras. Véase por tanto, que no se presenta al analfabeto algo para leer sino material silábico para que él haga las palabras; esta es la actitud totalmente nueva en alfabetización. En vez de hombre pasivo frente al texto, tenemos a un hombre activo construyendo palabras con las llaves (sílabas) que él descubrió en la palabra generadora. Esto es fundamental en el proceso.

8. La escritura es concomitante (generalmente hecha como una tarea para la casa. Luego que se presenta una palabra, en el mismo acto de visualizada, se comienza, inconscientemente, a enseñar la escritura. Cuando el analfabeto descubre, por ejemplo, que "la t es una l con sombrero", ya aprendió psicológicamente a escribir. Sólo falta entrenar la reproducción gráfica, que podrá ser hecha en la clase o en la casa. Para enseñar la escritura, el coordinador tendrá que hacer que el grupo estudie cada letra. La mejor manera es preguntando "¿a qué se parece la g" o "qué diferencia hay entre la E y F". Cada detalle de la letra debe ser estudiado para facilitar la escritura. Todo hombre analfabeto sabe dibujar en el suelo una marca de ganado. ¿Porqué no sabría reproducir una letra que fue estudiada en grupo? (usar sistemáticamente la comparación).

52

9. El comportamiento del profesor es, en el Método, enteramente diferente: él no hace nada, todo lo hace el alumno. Su papel es hacer aquello que el analfabeto no vió. Por lo demás esta técnica ha sido adoptada en las escuelas de cualquier grado. No se pone al analfabeto delante de un texto que debe ser aprendido de memoria sino frente a un problema (Codificación) que debe ser resuelto por el grupo (descodificación). Esta forma de actuar da dignidad al grupo, lo hace sentirse importante, participante, constructor, desafiado delante de una situación que exige una respuesta inteligente. El período de visualización y descodificación debe ser tan largo cuanto necesario para que el grupo comente todos los detalles de la situación.

10. El Profesor (o coordinador) debe alternar las preguntas, ya visualizando el detalle, ya llamando la atención hacia el conjunto. (El proceso se parece al comportamiento del "cameraman" al filmar una secuencia). La percepción es una Gestalt, una estructura, una totalidad: sólo se fija si fuera transformada en situación total (punto importante que los métodos catequísticos, eurísticos, etc. no tomaron en cuenta). Es la estructura que sustenta la permanencia del aprendizaje de las personas. Por esta razón el Método es tan eficiente: no se enseñan miles de detalles, sino algunos conjuntos (palabras generadoras) que sirven de llave para toda la lectura. Por eso es que con tan pocas palabras se puede alfabetizar. Por los demás métodos, es casi necesario aprender a leer cada palabra en sí.

II. Período inicial de motivación y toma de conciencia.

1. El método no lanza al analfabeto de golpe en el proceso alfabetizador. Comienza por un largo período de motivación y de toma de conciencia. La mayoría de las personas analfabetas, no están muy interesadas en alfabetizarse. Es necesario que un hombre comprenda que su analfabetismo es una disminución de su dignidad de hombre; que está cerrada para él una puerta fundamental por donde entra a la Cultura. Es necesario que él tenga vergüenza de ser analfabeto.

2. "Todos los hombres fueron hechos iguales" dice la Doctrina Cristiana y la Constitución. Pero en la práctica lo que existe psicológicamente son personas dominadas y personas dominadoras. Por eso es necesario transmitir, inicialmente, al hombre analfabeto la convicción de que todos somos iguales y que no debe haber hombres privilegiados ante los ojos de sus hermanos. La lectura es así la puerta se abre camino a un mundo que estaba vedado al analfabeto. Entonces es la ocasión para hablar sobre el concepto de democracia como un sistema de Gobierno en que todos deliberan por medio de sus representantes.

3. En general los analfabetos son profundamente pesimistas y fatalistas ("Será lo que Dios quiera", "El destino así lo dispuso", "Qué le vamos a hacer"). Este fatalismo hace de ellos sub-hombres. Es preciso, por lo tanto mostrar a cada hombre que él tiene la dignidad de Rey de la Creación. Sus harapos cubren al ser más perfecto del Universo... el Hombre. Estos Slogans o proverbios son una forma verbalizada de autodefensa frente a las posibilidades de fracaso en cualquier esfuerzo.

Es preciso hacer que el grupo escape a este fatalismo mórbido que obstruye cualquier actitud de esfuerzo.

4. Los analfabetos no tienen idea de que son creadores; que crear es lo típico de un hombre; que no importa el tipo de creación. Todo dignifica al hombre. La ollita de greda hecha por esa mujercita es obra de la creación equivalente al poema o a la sinfonía del artista. El crear lo hace imagen y semejanza de Dios: Todo esto debe ser transmitido al analfabeto, a través de la discusión del grupo.

5. El analfabeto no sabe que la chupalla de paja que hace es cultura. No sabe que el rancho que levantó es cultura. Piensa que hay hombres que tienen un poder mágico y que son los dueños del mundo. Ni siquiera tiene la valentía de criticar. El mundo es una magia incomprensible. No son de hecho hombres, son objetos manejados por otros hombres. Por eso es necesario hacerles descubrir su dignidad y mostrar que ellos pueden ser dueños de su destino; hacerlos comprender que el hombre no es un juguete en manos

de la Naturaleza, sino que puede controlarla y poner sus fuerzas al servicio de los objetivos de la humanidad. Si todo esto no es posible, si los acontecimientos no dependen de su voluntad, cualquier esfuerzo es inútil... En este caso ¿Para qué aprender a leer?

6. Debe creer que la Democracia es el régimen del hombre común. Que todos pueden dirigir su vida y la de su grupo. Que el buen sentido natural puede conducir al hombre en su camino. Para esto, el mismo analfabeto, recibió inteligencia de Dios. Que para participar de la vida nacional tiene que adquirir los instrumentos de participación, como la lectura.

7. Es necesario convencer al analfabeto que él es el ser más perfecto de la creación. Que él puede dominar la naturaleza y ponerla a su servicio. Que todo lo que el hombre construye es una forma de dominio de la naturaleza. Que en la medida que el hombre se vuelve más poderoso por la acumulación de la cultura (hacer casas, puentes, poemas, sinfonías, etc.), la naturaleza se torna su sierva. Que es preciso enfrentar a la naturaleza como Rey de la Creación. Que el instrumento fundamental para este dominio es la lectura.

8. El analfabeto no sabe que ya es culto. El sabe tantas cosas que los hombres cultos no saben. Pregunten a un labrador del curso como se aporcan las papas y dará una verdadera lección. Cada miembro del grupo sabe hacer algo; basta que el coordinador investigue este aspecto de la cultura del grupo, convencido de esto, se producirá un fenómeno de euforia, de autoconfianza que motivará el aprendizaje de la lectura, camino a su vez, para otra forma de Cultura.

9. Se produce, así, un desequilibrio psicológico en la apacible tranquilidad del analfabeto: ya no podrá ser un conformista. El ahora sabe que sabe. Sabe ahora que ha venido dominando a la Naturaleza. Sabe ahora que es un hombre como los otros. Sabe ahora que de pasivo puede pasar a activo. Sabe ahora que es dueño del mundo... y es un Hombre.

10. Entonces, está preparado para el tremendo esfuerzo de alfabetización.

Está motivado. Está alegre porque entrará, por medio de la lectura, en un mundo nuevo. No tendría sentido alfabetizar sólo para "dibujar la firma"; es una nueva vida que se inicia en la alfabetización. El Coordinador que no consigue este estado de espíritu de su círculo de cultura, es mejor que se detenga: No está haciendo nada por sus hermanos y probablemente, no conseguirá alfabetizarlos.

Al presentar cada cuadro, el coordinador debe hacer que el grupo lo visualice antes de discutirlo. Visualizar es percibir el significado del conjunto y la funcionalidad de cada una de sus partes. Es ayudar a ver, pero más allá de las apariencias. O lo que se llama en psicología la lectura de la experiencia. La perfecta visualización resulta de una "actividad perceptiva" en que todos los aspectos figurativos son analizados y criticados, con la doble finalidad de la escena presentada y de preparación del grupo para la fase siguiente. Terminada ésta, se inicia la discusión, estimulada por el coordinador.

III. Cuadros Iniciales de Concientización y Motivación.

1. El hombre frente a la Naturaleza y la Cultura.

¿Cuál es obra del Hombre? ¿Cuál es obra de la Naturaleza? ¿Cómo el Hombre modifica la Naturaleza? ¿Cómo hace Cultura? ¿Por qué el Hombre hace Cultura? ¿Por qué modifica a la Naturaleza? ¿Cómo se conserva la Cultura? ¿Cómo se transmite la Cultura? ¿Cómo se reproduce la Naturaleza? ¿Cuál es la diferencia? (Hechas estas preguntas, se deja que el grupo las discuta ampliamente).

2. Un indio lanzando una flecha a un pájaro. ¿Qué es un indio? ¿Qué instrumento usa? ¿Qué es un pájaro? ¿Qué relación hay entre un indio y un pájaro? ¿Por qué tira la flecha al pájaro? ¿Con qué la tira? ¿De dónde sacó el arco? ¿Cómo lo hizo? ¿El arco, es cultura? ¿Cómo se viste el indio? etc.

(Estimular la discusión y resumirla).

3. Un cazador con escopeta.

¿Qué diferencia hay con el cuadro anterior? ¿Qué diferencia hay entre el salvaje y el hombre? ¿Por qué son diferentes? ¿Cuál es más humano? ¿Por qué el hombre dejó de cazar?

(Interpretar observaciones).

4. Dos hombres con guitarras, junto a un receptor de radio.

¿El hombre hace cosas? ¿Un compositor de cuecas hace cosas? ¿La cueca es una cosa? ¿El cantante es productor? ¿Por qué unos hombres hacen versos, canciones, discursos, libros y otros hacen puentes, casas, caminos, objetos? ¿Pueden ser conservadas, igual que una casa, las cosas que hace el escritor? ¿Cuando usted escucha un discurso, una canción, un poema, lo que esa persona dice sigue siendo de él o pasa a ser suyo? ¿Cómo una canción escrita por una persona puede pasar a ser de todos? ¿Una radio es una cosa? ¿Cómo la radio habla y canta? ¿Qué diferencia hay entre una radio y un libro? ¿Para qué sirven los libros? ¿Cómo guardan los hombres todo lo que inventan? ¿Quién le enseñó a usted su profesión? ¿Enseña usted su profesión a otras personas? ¿Es usted profesor cuando enseña su profesión a otros? ¿Puede un libro enseñar una profesión? ¿Que pueden enseñar los libros? ¿La radio enseña? ¿Quién habla en la radio? ¿El diario enseña? ¿Quién lo escribe? ¿Dice siempre la verdad la radio? etc., etc. (alternar preguntas individuales con preguntas generales a todo el grupo).

5. Un huaso y un obrero.

¿Por qué sabe usted que uno de ellos es un huaso? ¿Puede usted saber de donde vienen las personas según se visten? ¿Por qué varían las ropas de las personas, y las casas y sus comidas? ¿Los obreros usan las mismas ropas que los huasos? ¿Cómo se llama la manera que cada persona tiene de vestir, de construir sus casas, de comer, de adorar a Dios? ¿Todos deberían vestir igual? etc., etc. (oponer las opiniones discordantes).

6. Un Círculo de Cultura.

(Un grupo de personas, el coordinador, una pizarra, o un cartel. Todos están discutiendo).

¿Qué hacen estas personas? ¿Qué quieren ellas? ¿Por qué están de ese modo? ¿Qué discuten? ¿Por qué discuten los hombres? ¿Todos los hombres tienen las mismas opiniones sobre las cosas? ¿La discusión divide a los hombres? ¿Deben unirse los hombres? ¿Quieren ellos aprender a leer? ¿Para qué? (Resumen general.) Preparar al grupo para la primera clase de alfabetización. Pedir que cada miembro del grupo se preocupe de un compañero en cuanto a su asistencia y aprovechamiento. Hacer subgrupos.

EXPLICACION FINAL

Estos cuadros fueron diseñados para llevar al individuo al deseo y a la necesidad de aprender a leer. A través de ellos, el coordinador debe hacer que el grupo discuta toda la realidad. Si la discusión se encamina a temas fuera del cuadro expuesto, no tiene importancia: es un signo de la vitalidad del grupo. Cuanto más tiempo y más ricamente se discuta el cuadro, tanto mejor será el coordinador. Cuando se termina este trabajo, el grupo ya es homogéneo, ya se entiende, ya ha hecho una especie de catarsis de sus problemas; está ansioso de ver si puede cambiar. Entonces ya es el momento de aprender a leer. No una lectura para "dibujar la firma", sino para ser más ciudadano, más participante, más culto, más Hombre.

IV. La Técnica de alfabetización propiamente tal.

El grupo de las palabras generadoras sacadas del universo vocabular debe tener presente dos principios:

- a) Corresponder a las vivencias del grupo para permitir una amplia discusión en el círculo de cultura y
- b) Resolver todos los problemas fonéticos de la lengua española. Esto es, contener todas las situaciones de la lectura.

5

OBSERVACIONES:

El método es silábico, la palabra sirve de contexto gestáltico de donde sacar las sílabas. La palabra es, de este modo, una llave que permite descifrar el texto por medio del desdoblamiento de las sílabas y las vocales. Es decir, esta idea de descifrar debe de ser la tónica de todo el trabajo. El coordinador debe de estar siempre proponiendo un problema para ser resuelto en grupo (Método psicogenético; ver "Escuela Secundaria Moderna", Lauro de Oliveira Lima, Fondo de Cultura).

(Traducción y adaptación del Apéndice de la obra Tecnología, Educacao e Democracia, de Lauro de Oliveira Lima, Editora Civilizacao Brasileira, S.A., Río de Janeiro, 1965, por Jorge Mellado).