

LA ALFABETIZACION FUNCIONAL EN CHILE

Informe

Instituto de Capacitación e  
Investigación en Reforma Agraria

Ministerio de Educación

Corporación de la Reforma Agraria

Instituto de Desarrollo Agropecuario

Introducción:

PAULO FREIRE - UNESCO

Noviembre de 1968.

NOTA PRELIMINAR.

El informe que ahora presentamos, como consultor de UNESCO a su División de Alfabetización de Adultos, junto al Proyecto FAO - ICIRA\*, en Santiago de Chile, intentará una conciliación entre las exigencias de carácter formal, típicas de estos documentos, y una posición más libre, en que aspectos más vivos, de interés humano, no queden ocultos bajo la frialdad de los números.

El documento se compondrá de:

- a) Consideraciones generales sobre nuestro Plan de Actividades, Marco Teórico y la Práctica del Método Psico-Social.
- b) Informe de la "Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos" - Ministerio de Educación Pública de Chile.
- c) Informes de los equipos técnicos del Departamento de Desarrollo Campesino de la Corporación de la Reforma Agraria - CORA.
- d) Informe de progresión de un proyecto de que participan instituciones campesinas, equipos técnicos del Instituto de Desarrollo Agropecuario - INDAP - del Ministerio de Educación, de la Corporación de la Reforma Agraria y del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria - ICIRA, en la Provincia de Colchagua, región central de Chile.

---

\* Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.

### Nuestra presencia en ICIRA.

Después de tres años en Chile, como asesor del Instituto de Desarrollo Agropecuario - INDAP, (período en que ofrecimos nuestra contribución al Ministerio de Educación, a través de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos; a la Corporación de la Reforma Agraria - CORA, y otros organismos gubernamentales) recibimos la invitación del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria - ICIRA, con el apoyo de COPA e INDAP - para, por medio de ICIRA, asesorar a estos organismos en forma más sistemática.

Además de este objetivo, pretendía ICIRA que nos preocupáramos con la cuestión de la educación de adultos asociada al proceso de la reforma agraria.

### Plan de Actividades.

Con este objeto, elaboramos un plan de actividades que va a constituir la primera parte, de este informe, mientras, en la segunda, sintéticamente, hablaremos sobre algunos de los aspectos básicos del método psico-social, en su aplicación.

### Marco Teórico.

Dos de las dimensiones del plan, relacionadas con la alfabetización, y que se encuentran en interacción, como partes constituyentes de su totalidad, presuponen la comprensión de la reforma agraria como un proceso global, que se da en el dominio de lo humano.

La reforma agraria, que implica la acción que incide sobre la es-

estructura latifundista, cambiándola en otra, transitoria, la del asentamiento, existe un permanente pensar crítico en torno de la acción transformadora misma y de sus resultados.

Cualquiera postura ingenua frente a este proceso, de la cual resulten quehaceres igualmente ingenuos, puede conducirlo a equívocos y a errores funestos.

Uno de estos equívocos, por ejemplo, puede ser el que reduzca la acción cambiante de la estructura a un acto mecanicista, a través del cual la vieja estructura agraria cedería su lugar a la transitoria, la del asentamiento, como cuando alguien, mecánicamente, reemplaza una silla por otra, o la desplaza de un lugar a otro.

Esta visión mecanicista - que no es la de ICIRA, ni de los organismos gubernamentales en su política general - olvida, o parece desconocer, que la realidad creada por los hombres, sólo por ellos mismos puede ser transformada, y así termina por prolongarse hacia otra manifestación ingenua también: la "economicista".

Mecanismo, tecnicismo, economicismo son dimensiones de una misma visión acrítica y antidialéctica del proceso de la reforma agraria, implicando ellas todas la minimización del hombre, que queda como mero objeto del cambio.

El equívoco fundamental de esta visión acrítica o de su percepción distorsionada del proceso, está en que pretende operar en el dominio histórico - cultural, específicamente humano, en que se da la reforma agraria, como quien se comporta en el dominio de las cosas.

mente fundamental de la reforma agraria: el aumento de la producción.

Nadie podría jamás discutir si el aumento de la producción es o no un imperativo. La cuestión es demasiado obvia.

Sin embargo, lo que no sólo se puede, sino que se debe discutir, es la forma de comprender y de buscar el aumento de la producción.

La visión ingenua, en su percepción parcializada y focalista de la realidad, economicista, groseramente materialista, que desconoce, aunque absurdamente, que no hay producción fuera de las relaciones hombre-mundo, termina por transformar al hombre en mero instrumento de producción.

Pero, en la medida en que desconoce o no presta atención al hecho de que no hay producción fuera de las relaciones hombre-mundo, no puede percibir la importancia fundamental de este hecho.

De ahí que no pueda comprender (y, cuando comprende no da la significación debida) que a partir de estas relaciones hombre mundo, en las cuales los hombres transforman la realidad natural con su trabajo, se constituye en verdadero mundo humano. Mundo de la historia y de la cultura que, creado por los hombres, sobre ellos se vuelve y a ellos indubitablemente marea.

De esta forma, el mundo cultural, como producto de las relaciones entre los hombres y el mundo transformado por ellos, como una totalidad, pasa a condicionarlos en su modo de estar siendo en el mundo mismo.

Esto es lo que explica la cultura como producto y, al mismo tiempo, como mantención de cierto tipo de relaciones que se establecen dentro de una estructura social.

Ahora bien, el aumento de la producción, como imperativo que se plantea en el proceso de la reforma agraria, exige una teoría de su acción y, en esta, hay que estar claramente percibida la fuerza condicionante de la cultura, como "inversión de la praxis".

Los obstáculos con los cuales se enfrentan los técnicos y políticos al aumento de la producción, en el proceso de la reforma agraria, son en gran medida, obstáculos de carácter cultural. Las resistencias de los campesinos a esta o a aquellas formas más eficaces de trabajo, que implicarían una mayor productividad, son de carácter cultural.

Constituyendo su "yo" social en una estructura que, generando una cultura que la mantiene, y en la cual se desarrollan mitos que ellos introyectan, los campesinos desarrollan también una manera de pensar y de visualizar el mundo correspondiente a esta cultura. Esta manera de pensar y de visualizar el mundo, sin embargo, no tiene nada de abstracta. Su pensar está directamente ligado a su mundo. Ligado al mundo en su modo de transformarlo que, a su vez, se encuentra condicionado por ese pensar.

Esta es la razón que explica la mantención de gran parte de manifestaciones culturales características de la estructura latifundista, en la estructura transitoria del asentamiento. Solamente un mecanicista no puede entender que la supraestructura no se transforma automáticamente con el cambio infraestructural.

Lo que acostumbramos llamar "cultura del silencio", típica de las estructuras rígidas, cerradas y antidialógicas, como la del latifundio, penetra, con sus señales visibles, en la estructura abriéndose del asentamiento.

Todo esto exige que la acción que se vuelca hacia el aumento de la producción en el proceso de la reforma agraria sea eminentemente cultural. Vale decir que el asentamiento, como unidad de producción, tiene que ser también una unidad cultural o de acción cultural. De acción cultural, a través de un quehacer educativo concientizador, que plantea al campesino, como problema, la manera como estuvo siendo en la estructura latifundista del silencio, y como ahora empieza a ser, en la estructura del asentamiento.

Lo que nos parece que debe quedar claro es que el aumento indispensable de la producción no puede ser visto como algo separado del universo cultural en que se da. El hombre es hombre en la medida en que su condición de serlo se expresa en estos opuestos que se dialectizan: ser y estar siendo, que lo caracteriza como un ser histórico y cultural. De ahí, que su propia actividad transformadora, que de él se desprende como los productos de esta actividad, sólo pueda realizarse en el mundo de la cultura, de lo cual su actividad es también una expresión.

El aumento de la producción es una connotación esencial del proceso de la reforma agraria. No es su objetivo, su finalidad.

Se hace la reforma agraria para que el hombre pueda ser más, puesto que la estructura sobre la que incide la acción transformadora no le permite sino ser menos.

El aumento de la producción, como connotación esencial de este proceso, es un medio de dignificación del trabajo, por tanto, de la persona.

Intentarlo, pues, bajo métodos y procesos mecanicistas, dentro de una visión economicista, es una paradoja, en la razón misma en que estos mé-

todos y esta visión implican la cosificación del hombre. Es como si dijéramos: "cosifiquemos ahora; después vendrá, a su tiempo, la humanización".

Y la humanización no es algo que venga así, al modo de regalo del tiempo, como si el tiempo fuera una entidad suprahumana que determinara las etapas de humanización y deshumanización, a su gusto.

Humanización y deshumanización no son abstracciones, sino expresiones de la realidad concreta, objetiva, en que se antagonizan. Implican praxis antagónicas también. Teorías de acción, métodos, procesos, concepción del hombre y del mundo, que se contradicen.

Si adherimos a la humanización, que implica una praxis transformadora de la realidad objetivamente deshumanizante, no nos parece posible emplear, en nuestra acción transformadora, los mismos procedimientos que caracterizan a la teoría de la acción deshumanizante.

Los hombres que se encuentran deshumanizados en una estructura "domesticadora" en que, por ello mismo, se hallan "reificados", necesitan, en el proceso de transformación de esta estructura, asumir un nuevo papel. No más el de incidencia de las prescripciones que se le hacían, sino el de quien ejercita su opción, en una praxis liberadora.

Esta comprensión de la reforma agraria, como proceso global y liberador, del cual no puede estar ausente la acción cultural, basa todo el plan de trabajo que presentamos a la Dirección de ICIRA.

#### Capacitación del Personal.

En su primer aspecto, el plan contempla la capacitación de personal

técnico de organismos gubernamentales, cuya actividad está vinculada a la reforma agraria, para el uso del método psico-social, ora en la etapa de la alfabetización, ora en la de la post-alfabetización.

Para nosotros, no es legítima la alfabetización que se queda en la pura memorización de palabras desvinculadas de la experiencia existencial de los hombres, de la cual la profesional es parte fundamental, puesto que el hombre es hombre porque trabaja y es trabajando que transforma el mundo. La alfabetización, por el contrario, es un acto que envuelve la experiencia total de los hombres. No puede estar dissociada de su trabajo, una vez que la palabra, con la cual juega, si es verdadera, es trabajo, es reflexión y es acción sobre el mundo - es praxis.

Es exactamente esta concepción amplia de la alfabetización, que rechaza la separación, en momentos distintos, entre el aprendizaje de la palabra, la preparación profesional del alfabetizando y su inserción crítica en el contexto, la que caracteriza el concepto de "alfabetización funcional", que el Departamento de Educación de Adultos de la UNESCO viene desarrollando. Concepción que el profesor Belahsene defiende tan ardientemente.

#### Equipo de ICIRA para Investigación Temática.

El segundo aspecto del plan prevé la organización, en ICIRA, de un equipo que se responsabilizará por la investigación de lo que nosotros llamamos "tema generador", en nuestro caso particular, del campesino chileno y a raíz de cuyo conocimiento sería posible la organización de los programas de educación para los asentamientos.

Si, en la etapa de la alfabetización, investigamos la "palabra ge-

neradora", en la post-alfabetización, investigamos el "tema generador".

Si no nos es posible, en este informe, profundizar la fundamentación y presentar, sobre todo, la metodología de esta investigación en sus varios momentos, hablamos, por lo menos de una de las razones que la imponen.

Esto nos plantea la necesidad de desarrollar algunas consideraciones en torno de los términos constitutivos de la educación: De un lado, el educador; de otro, el educando, y de cómo son vistos en sus relaciones, en la praxis educativa.

A partir de como nos planteemos frente a la indiscutible contradicción en que se encuentran estos términos, realizaremos una "educación domesticadora" o una educación humanista y liberadora". (1)

La primera, al mantener la contradicción, se erige en un quehacer esencialmente antidialógico, en que la autoridad institucional del educador se confunde con la autoridad del saber; la segunda, al superar la contradicción, reconoce la dialogicidad como esencia fenoménica de la educación e implica, por otro lado, una comprensión crítica y dinámica del saber, fuera de la cual él ya no sería saber.

La primera, al centrar toda la acción educativa en la figura del educador, hace de esta acción un quehacer en el cual:

- a) El educador es siempre el que educa; el educando es siempre el educado.
- b) El educador es quien opta, prescribiendo su opción al educando; éste si-

---

(1) Evidentemente, esta cuestión envuelve una serie de reflexiones en torno de las relaciones entre estructura y educación que, sin embargo, dejaremos de discutir en este informe.

que la opción prescrita.

- c) El educador es quien sabe; el educando, quien no sabe.
- d) El educador elige el contenido programático; el educando recibe, pacientemente, la narración de este contenido.
- e) El educador es el que piensa; el educando es el pensado.
- f) El educador dice la palabra; el educando la escucha.
- g) El educador es el sujeto; el educando es el objeto de la educación.

La segunda, al superar la contradicción, provoca el surgimiento de un término nuevo: no más educador del educando; no más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De ahí que, para la concepción que informa esta práctica, nadie eduque a nadie; nadie tampoco se eduque solo, puesto que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.

Esta superación, que implica el diálogo, no puede darse si los polos se encuentran en antagonismos. Por ello mismo, exige del educador que se comprometa, verdaderamente, con la liberación de los hombres, renunciando a todo esquema domesticador.

En la medida en que, solamente a través del diálogo, la superación se realiza, se imponen algunas preguntas, tales como: ¿Qué es el diálogo? ¿Cómo el diálogo? ¿Cuándo el diálogo?.

En nuestra exposición, nos interesa, exactamente, la respuesta a esta última pregunta ¿Cuándo, realmente, empieza el diálogo?

Con la superación de la contradicción, de la cual resulta que tanto el educador, que es educando también y éste, que es educador igualmente

se hacen sujetos del proceso educativo, el diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático de la educación.

Este contenido, pues, ya no puede ser de exclusiva elección del educador, sino que hay que reflejar las dudas, las inquietudes, las esperanzas de los educandos. El educador ya no puede partir, en la programación de la educación, de lo que le parezca que son las necesidades de los educandos, más de las necesidades mismas de éstos. Ni siquiera puede partir de necesidades concretas, objetivas, para él existentes como tales, sino de la percepción que los educandos tengan de las necesidades objetivas.

En el marco general, histórico-cultural, en que están los educandos, hay que sorprender sus "temas generadores" que, "tratados" científicamente, serán después devueltos, como desafíos, nunca, jamás, como disertación o narración.

De la misma forma como las palabras generadoras, en el proceso de la alfabetización, se descomponen para, después, a través de la composición silábica, darse al educando como materia para la re-invencción de la palabra, los "temas generadores", descompuestos, analizados críticamente, se dan al pensar de los educandos y del educador, en la tarea de la "combinación" de nuevos temas, para la percepción totalizada de la realidad.

Y, como estos temas vienen del mundo de los educandos, expresando sus necesidades sentidas, y a ellas se devuelve, como problemas, en situaciones existenciales conocidas y reconocibles, el esfuerzo de "combinación" les posibilita la operación fundamental de percibir la percepción anterior del mismo tema, involucrado en hechos concretos.

Esta percepción de la percepción implica, en si misma, un cambio

cualitativo. No puede darse, obviamente, a través de la admiración de realidades extrañas, pues, siendo percepción de percepción, es un re-percibir lo percibido anteriormente.

De esta forma, la re-percepción de lo anteriormente percibido rectifica la percepción pasada. Más que ello, posibilita, con el ejercicio constante de este acto reflexivo, la ruptura de los esquemas "focalistas", típicos de la "cultura del silencio", a la cual hicimos referencia.

Lo percibido es lo mismo, objetivamente, que se ha dado a la percepción pasada como a la actual. En ésta, sin embargo, aspectos antes no captados se vuelven claros.

Si este cambio de percepción se realiza en la praxis, esto no impide que también se instaure en el esfuerzo en que la propia praxis se da a la reflexión crítica de los hombres. Por ello, toda acción pedagógica de esta naturaleza conduce a nueva praxis.

De este modo, se plantea la exigencia de la investigación de "temas generadores", en nuestro caso, de los campesinos. Solamente a partir de ellos, después de científicamente "tratados", de añadidos de otros que son insertados por los educadores-educandos y que llamamos "temas bisagra" los programas de la acción educativa podrán ser organizados.

La metodología de la investigación del "tema generador" tiene que ser, en si misma, concientizadora. Hay que tener, en los campesinos, supuestos objetos de la investigación, sus sujetos también en diálogo con los investigadores profesionales.

Lo que se investiga no es el campesino, como si él fuera un cadáver,

que estuviera siendo estudiado anatómicamente, sino su temática significativa. Su participación pues, como sujeto de la investigación de su temática significativa es una exigencia básica de esta concepción humanista y dialéctica de la educación.

Dentro de una concepción así, cuando más investigamos, más educamos y nos educamos; cuanto más correcta y problemáticamente devolvemos a los campesinos sus temas, más seguimos educando, educándonos e investigando.

De esta forma, como subraya José Luis Fiori, el "círculo de investigación" se prolonga en "círculo de cultura" y éste a través del cambio de la percepción del mundo, que se va generando por medio de la problematización del contenido temático, se transforma en nuevo círculo de investigación que, a su vez, dará lugar a otro círculo de cultura, mientras emerge un nuevo nivel de temática y de problematización.

Investigación temática y educación, de esta forma, son momentos, en dialectización, de un mismo proceso.

Con estas consideraciones, analizamos la fundamentación de un ángulo, entre otros, que constituye el segundo aspecto de nuestro plan de trabajo de ICIRA.

Actualmente, después del estudio sistemático, que el equipo, formado para esta investigación, realizó con nosotros en torno del texto que redactamos, en el cual fundamentamos y presentamos la metodología de la investigación temática, estamos realizando la primera, en colaboración con CORA, en uno de los asentamientos de la reforma agraria.

Nuestra intención y, para tal fin entraremos en contacto con los sectores responsables de CORA, es intentar, en este asentamiento, una experiencia de alfabetización funcional y de post-alfabetización, con vistas a la reforma agraria, tomada como el proceso global al cual nos hemos referido en la primera parte de esta exposición.

## SEGUNDA PARTE DEL INFORME

### La Práctica del Método Psico-Social.

Después de haber presentado, en sus líneas generales, los varios aspectos de nuestro trabajo en ejecución en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, nos resta, ahora, sintéticamente también, hablar del Método Psico-Social.

Aunque el objetivo de esta segunda parte del informe sea, fundamentalmente, la presentación del Método en su aspecto práctico, no nos será posible hacerlo sin referirnos, brevemente, a aspectos teóricos. Y esto es una exigencia que la práctica misma plantea, puesto que, dicotomizada de la teoría, se transforma en activismo y ya no es práctica verdadera.

Estas consideraciones iniciales ya nos abren camino para una reflexión básica a la comprensión del método. Reflexión en torno del concepto de teoría, que lo depure del equívoco del cual es comunmente "víctima" en América Latina. De tal equívoco resulta que la teoría es siempre o casi siempre identificada con "pérdida de tiempo", con "bla-bla-bla" inconsecuente y alienado.

Esto es lo que explica estas afirmaciones tan repetidas entre nosotros: "Si la educación latinoamericana no fuera teórica, sin práctica, otros serían sus resultados"; o: "Es necesario disminuir las clases teóricas". Es esto igualmente lo que explica la división de los hombres entre "teóricos" y "prácticos", tomándose los primeros como hombres fuera de la acción, mientras los segundos son los que realizan. En verdad, sin embargo

la división debería ser entre hombres teóricos y hombres "bla-bla-blantes", en que, necesariamente, los primeros serían prácticos y realizadores. (1)

Esta dicotomía ingenua y antidialéctica entre práctica y teoría termina por crear y desarrollar los tecnicismos y los mecanicismos que, por ello mismo, y que no conducen a la praxis auténtica, poco o nada pueden hacer en el sentido de la verdadera transformación de la realidad.

Lo que debe oponer a la práctica no es la teoría, sino el verbalismo, el bla-bla-bla, el pensar falso, que a nada llevan.

Así como no es posible identificar teoría con verbalismo, no lo es identificar práctica con activismo.

Al verbalismo le hace falta la acción; al activismo, la reflexión crítica sobre la misma acción. De ahí que la praxis verdadera implique la indicotomización teórica-práctica: reflexión y acción.

No es extraño, por lo tanto que los verbalistas se aislen en sus "torres de marfil" y consideren a los que buscan la acción como despreciables mientras los tecnicistas, los mecanicistas, los activistas consideran a los que reflexionan sobre la acción y para la acción, como intelectuales perniciosos. "Teóricos" y "filósofos" que solo obstaculizan su actividad.

Para nosotros, que defendemos la praxis auténtica, toda práctica educativa implica su teoría.

---

(1) Esto no significa que no haya hombres más inclinados a la acción directa que otros. Lo imposible, sin embargo, es que pueda uno ser teórico fuera de la "convivencia" con la realidad. Al huir de ésta y al orientar su pensar hacia mundos imaginarios, ya no puede ser teórico, sino verbalista. No hay teoría sin la inserción crítica en el contexto.

Así es que el método, presentado u observado en su dimensión práctica, exige de quien escucha u observa, la re-creación o la re-elaboración de su teoría. La fundamentación que lo explica, al mismo tiempo se explica en él, ambos haciéndose permanentemente y no hechos y acabados.

Nos parece fácil concluir, por todo lo que venimos afirmando en esta exposición, desde su primera parte, que nuestra inquietud nunca se centró simplemente en la búsqueda de un método de alfabetización de adultos.

Por más que tengamos de ella, como ustedes una comprensión crítica, con la cual sobrepasamos los criterios estrechos a la luz de los cuales casi siempre es encarada, nos preocupaba una teoría de la educación dentro de la cual hubiera un método de educar.

En su primera etapa, sin embargo, este método se aplica a la alfabetización.

Toda la cuestión anteriormente analizada en torno de la superación o no de la contradicción educador-educando se presenta, en el proceso de la alfabetización, como una exigencia fundamental.

Para la concepción vertical, antidialógica y domesticadora de la educación, que no opera la superación de la contradicción referida la alfabetización no es más que la donación o la imposición de la palabra del educador al educado.

Este es el objeto del proceso de la memorización de palabras desvinculadas, o casi siempre desvinculadas, en su experiencia existencial, de la cual la profesional es parte. La alfabetización es como si fuera un proceso que se diera bajo la realidad, o una acción que se realizase en una rea-

lidad no "ad-mirada", incapaz, por ello mismo, de ser objetivada. En esta concepción, la alfabetización no es otra cosa sino el esfuerzo de mantención de las conciencias en su estado de inmersión.

Si no discutimos si los hombres, de esa manera, se alfabeticen, dudamos, más que dudamos, afirmamos que nada de lo que hagan en el sentido de su afirmación como personas, como hombres, como sujetos transformadores del mundo, se encontraba en la intención de tal concepción domesticadora.

Para nosotros, como para ustedes que defendemos la educación como práctica de humanización de los hombres, la alfabetización es un acto creador, a través del cual el hombre "aprende a decir su palabra".

Por ello mismo, no es un quehacer que se da bajo la realidad o en una realidad cuya "ad-miración" se dificulta; no es la mantención de las conciencias en estado de inmersión sino que es, por el contrario, el empeño científicamente humanista de posibilitar al desvelamiento del mundo.

De ahí, una más diferencia con la concepción domesticadora que criticamos. Es que ésta, al tener de la realidad una visión focalista y no totalizada, más que transmitirla en el proceso de la alfabetización a los educandos, a través del educador, los mantiene en un tipo de "existencia focalizada", en la expresión feliz de José Luis Fiori. Al mantener la conciencia inmersa en el contorno de su realidad, sin percibir las relaciones que existen entre los problemas de este contorno y de otros, como partes de una totalidad, estimula el focalismo existencial.

En verdad, sin embargo, solamente la conciencia de la totalidad es liberadora. Sin ella, es imposible, el poder sobre la realidad.

La alfabetización, como la post-alfabetización, en una concepción científicamente humanista, por la problematización de las relaciones hombre-mundo, lo que buscan es esta conciencia de la totalidad. Con esta modalidad de conciencia, los hombres, "apropiándose" de la forma de estar siendo en el mundo, se descubren críticamente con él y con él se insertan para transformarlo.

Por ello, la educación deja de ser el acto de narrar contenido o de "depositarlos" en los educandos para ser una situación gnoseológica en que los sujetos cognoscentes (educador-educando educando-educador) mediatizados por el objeto cognoscibles, buscan conocerlo.

La alfabetización es también una situación gnoseológica, por tanto, creadora, en la cual el alfabetizando no solamente conoce la palabra y busca "decirla", sino que se reconoce conociendo y gana la razón del acto de decir la palabra.

Ahora bien, dentro del mismo orden de raciocinio ya expuesto, la "palabra generadora" no puede ser de la elección exclusiva del educador.

Se hace necesario, entonces, que se investigue el universo mínimo vocabular de los hombres del área con quienes se va a trabajar. Como este universo vocabular es existencial, traerá en si las palabras referidas a su experiencia de trabajo. Palabras referidas a su quehacer profesional. De esta manera, la investigación del universo vocabular de un asentamiento de la Reforma Agraria nos dará palabras asociadas a "x" dimensiones del contexto, entre las cuales, aquellas directamente ligadas a su trabajo agrícola. Palabras como casa, futbol, iglesia, niño, etc. aparecen al lado de cosecha, siembra, pala, arado, erosión, cooperativa, etc.

La elección de las palabras generadoras, hecha bajo criterios científicos, lingüístico y antropológico, posibilita la organización del programa, que debe contestar a las necesidades objetivas de los hombres, incluyendo su preparación profesional.

En la elección de las palabras, debemos tomar en cuenta la riqueza fonémica de la palabra, su mayor o menor fuerza pragmática (que puede variar de barrio a barrio, de una misma ciudad; de área a área, de región a región) la posibilidad que tengan de responder a las dificultades fonéticas de la lengua.

Hay, sin embargo, palabras de contenido pragmático universal, en un país. En el caso de Chile, la palabra ramada es una de éstas. Directamente asociadas a las fiestas patrias, esta palabra es conocida con la misma fuerza en todo Chile.

Hay otras que asumen una fuerza nueva, en ciertos momentos de la transición histórico-sociológica de la sociedad. Reforma, asociada al atributo agraria, universitaria o administrativa, es una de estas palabras cuya fuerza pragmática se encuentra en el clima histórico-sociológico que vive el país.

Después de escogidas las palabras generadoras (en español como en portugués no más de 17) el equipo crea situaciones existenciales - codificaciones - típicas del área donde va a trabajar, Dentro de estas se van poniendo las palabras elegidas, en orden de sus dificultades fonéticas crecientes.

Figuremos la palabra Ramada. Dibujada o fotografiada una situación de ramada, la palabra quedaría en la situación.

Inmediatamente, tendríamos, en otro cartel o en otro diapositivo, la palabra, sin la situación: ramada.

En seguida, la palabra separada por guiones ra-ma-da.

Luego, las sílabas: ra-re-ri-ro-ru.

Después: ma-me-mi-mo-mu.

A continuación: da-de-di-do-du.

Finalmente, las tres familias silábicas reunidas, que la profesora brasileña Aurenice Cardoso, llamó "ficha del descubrimiento".

ra-re-ri-ro-ru.

ma-me-mi-mo-mu.

da-de-di-do-du.

Procediendo la etapa de la alfabetización, se discute el concepto antropológico de cultura, a través de codificaciones, también existenciales. Con la discusión de este concepto, los hombres sencillos, al percibir que cultura es todo lo que el hombre hace, con su trabajo transformador, sobre el mundo natural que no han hecho, descubren una dimensión nueva en su actividad. Si antes, para ellos, el cortar un árbol y trozarlo tal vez no fuera más que un acto físico, ahora saben que, a través de su fuerza, de su trabajo, el árbol se va a transformar en algo de que ellos y otros hombres fueron los creadores.

Paso a paso irá reconociendo que la cultura no es sólo el objeto material que los hombres hacen, sino también las ideas, las creencias, los mitos, el arte, la ciencia, la política, la forma de comer, el gusto por tales o cuales alimentos, las instituciones y que toda esta totalidad cultu-

ral, de un lado, refleja la estructura concreta en que los hombres están de otro, mantiene esta estructura.

Esta introducción, de carácter antropológico-cultural, en la medida en que problematiza las relaciones hombre-mundo, en que el primero transforma al segundo y el producto de esta transformación incide sobre el primero, marcándolo, termina por hacerse, en la praxis, una antropología filosófica. Y la pedagogía se resuelve en ésta.

La experiencia chilena comprueba, sin embargo, una reflexión del profesor Ernani María Fiori, que dice de lo innecesario de esta introducción, afirmando que toda la discusión del concepto de cultura podrá ser hecha, de forma mejor, en torno de las codificaciones para la alfabetización.

#### Procedimiento.

Planteada la primera situación, con palabra, en nuestra hipótesis, la palabra Ramada se problematiza al grupo para la discusión en torno de la representación de la situación.

En este momento, las conciencias intencionadas hacia la representación de la realidad vivida, irán a "ad-mirar" la manera como, mientras la vivieron la "ad-miraron".

De esta forma, "ad-mirando", ahora, el modo como antes "ad-miraron" la realidad, los hombres no llegan simplemente a re-hacer la "ad-miración" pasada, sino que hacen o tienden a hacer nueva "ad-miración". En ésta, percibir lo que antes, en postura inmersa, no habían percibido.

Al hacer la nueva "ad-miración" de la situación, la penetran y

la miran desde adentro, realizando la escisión de ella en sus partes para, en nueva operación, reconociendo la interacción de éstas, aprehender la situación como una totalidad.

Este esfuerzo, que es, indudablemente, reflexivo-crítico, no debe ser comprendido como si fuera una toma de posición idealista subjetivista frente al mundo, frente a la realidad objetiva. Precisamente porque debe ser una auténtica reflexión puede constituirse en punto de partida, también, para la acción, en la medida en que implica, como consecuencia, el compromiso del hombre con la transformación del mundo.

Es todo lo que caracteriza la concientización, como algo más que la pura tomada de conciencia. Si es verdad que la concientización implica la acción, es verdad también (sin que esto signifique ninguna postura idealista subjetivista, como ya afirmamos) que puede ser punto de partida para aquélla. Esto sólo es posible, sin embargo, si la educación se constituye como la situación gnoseológica referida, en que los sujetos cognoscentes buscan, dialógicamente, conocer el objeto cognoscible. En este sentido, la educación concientizadora se instala como momento teórico de la acción. La concientización, que implica la inserción del hombre en la realidad de la cual alcanza la razón evita, de un lado el bla-bla-bla; de otro, el activismo.

Finalmente, si la cultura, además de epifenómeno, es mantención del status-quo, ningún esfuerzo de transformación de éste puede prescindir de una acción cultural.

Después de un tiempo prudencial de discusión en torno de la situación codificada, en que se verifican, a veces, con más profundidad, a ve-

ces con menos; las operaciones descritas, el educador establece el vínculo semántico entre la palabra y lo que ella representa.

Hay una etapa de visualización de la palabra a la cual se sigue su descomposición de la forma indicada anteriormente.

En toda esta etapa de análisis, cabe al educador, permanentemente, problematizar a los alfabetizandos y no donarles la solución a las dificultades.

Llega el momento, al final, en que se presenta al grupo la "ficha del descubrimiento", constituida, como vimos, de las familias fonéticas de la palabra generadora.

Esto es el momento fundamental.

Después de un silencio, que casi siempre inquieta al educador, en que queda el grupo "admirando" las familias silábicas alienadas frente a él, el primero se manifiesta, creando, con combinaciones; una palabra.

ra-re-ri-ro-ru.

ma-me-mi-mo-mu. "Ficha del descubrimiento"

da-de-di-do-du.

"Remo", dice. "Rima, añade otro. "Roma"; otro más. Dedo, dado, duda, nido, mira, miro, domo, dama, come, dura, duro, muro, mera, moro, mora, rama, rada, ramo, ramada, van todos creando, felices, sus palabras.

Nunca olvidaremos la emoción con que un hombre, en la primera experiencia que hacíamos, dijo, frente a la ficha del descubrimiento: NINA, con una risa casi incontinida.

"Qué pasa?" le dije.

"Este es el nombre de mi mujer", contestó él con la misma emoción.

Recientemente, en un centro de educación de la Corporación de la Reforma Agraria, en uno de los asentamientos, en el décimo día de su aprendizaje, un hombre escribió en la pizarra: "Cacho de la vaca". Al escuchar un compañero suyo leer la frase que redactó dijo llorando: "Ahora, se que puede escribir y se también que entienden lo que escribo".

En la medida en que van creando sus palabras, debe el educador-educando buscar la vinculación semántica. Con esto, se evita que simplemente añadan una sílaba a otra sin crear ningún término.

Si, con la primera palabra generadora, es posible la creación de un número tal de palabras, a través de la combinación de sus elementos silábicos, dominada la segunda, esta posibilidad crece enormemente. Ahora, las combinaciones se harán entre sus sílabas y entre éstas y las sílabas de la palabra anterior. De esta forma, con las diecisiete, el hombre domina la escritura y la lectura de su lengua.

Hay algo todavía que considerar. Cuando el educando se pone frente a la primera "ficha del descubrimiento", teóricamente se alfabetiza. Es que, percibiendo el mecanismo de formación vocabular de su lengua, que es silábica (en nuestro caso), se apropia de él, tornándosele fácil seguir su aprendizaje como sujeto creador.

Este rol de sujeto creador, que debe asumir el educando-educador, no se halla implícito en las cartillas (silabarios).

Sus autores, de modo general, eligen las palabras generadoras que le parecen mejores; las descomponen y, con la composición de sus elementos si-

lábicos, crean nuevas palabras con las cuales forman sentencias y períodos.

De esta forma, los alfabetizandos reciben las palabras generadoras, memorizan su descomposición, en lugar de aprehender su razón, reciben las nuevas palabras, que el autor del silabario compuso con los elementos silábicos y, finalmente, las sentencias y períodos que son escritas para ellos, pero no por ellos.

El silabario es, pues, un instrumento que satisface a la concepción antidialógica de la educación en la cual, repitamos, el educador es siempre el educador del educando.

Por más que reconozcamos la contribución indiscutible que los silabarios vienen dando a través del tiempo, no podemos desconocer en ellos esta marca de la concepción antidialógica de la educación. Más que marca, su instrumentalidad antidialógica.

## A N E X O

### INFORME SOBRE UNA VISITA A COLCHAGUA.

#### 1. PROGRAM. DE TRABAJO EN LAS COMUNAS DE PALMILLA Y PERALILLO.

El martes, 29 de octubre, tuve la oportunidad de visitar las comunas de Palmilla y Peralillo en la Provincia de Colchagua, donde INDAP prepara un Curso de Capacitación para 60 dirigentes campesinos como primer paso para un amplio programa de alfabetización de adultos en la Provincia. Este programa ha contado, desde su inicio con la asesoría del Profesor Paulo Freire cuyo método de alfabetización será utilizado.

Esta capacitación se inserta en el marco general de programación del Instituto que trata de hacer de los campesinos los principales actores de la planificación de la acción a ser desarrollada durante el próximo año.

Por la manera en que se plantea la capacitación y por las circunstancias en que se desarrolla el trabajo, creo que podría ser muy útil para, nosotros una reflexión sobre el marco orientador de dicha acción en terreno, considerándola, sobre todo, como una acción cultural, ya en marcha, inspirada en el método de Paulo Freire.

Varios son los aspectos que se podrían destacar a partir de este enfoque del trabajo. Sin embargo, en un intento de ordenar la observación, se tratarán algunos puntos que se refieren tanto al contenido de la capacitación en la Zona como al método empleado, dado que el contenido y método forman un todo que se sintetiza en la acción:

## A. EL DIAGNOSTICO COMO CODIFICACION DE LA REALIDAD.

El diagnóstico socio-económico considerado como herramienta capaz de llevar al campesino a tomar conciencia de la realidad en que vive dentro de los límites de la Comuna.

Las pautas orientadoras de este diagnóstico son básicamente sugeridas por los modelos elaborados en la oficina de planificación de INDAP. Sin embargo, en la Zona se adaptó dicha pauta a la realidad regional y fueron introducidas algunas codificaciones.

La información requerida es enteramente recolectada por campesinos integrados en las organizaciones. Esta pauta contiene los rubros siguientes:

Población

Tenencia de la Tierra

Producción

Comercialización

Crédito

Vivienda

Educación - (nivel de instrucción, analfabetismo)

Organización

Vías de Comunicación.

Los datos dejan de ser mera información cuando, a través de sus resultados, se globalizan en expresión simbólica de una situación existencial.

Si ya fueron los propios campesinos los que recolectaron la información, son también ellos los que proceden a tabularlos. La codificación

de la realidad se conforma en un cuadro estadístico o se expresa, por ejemplo, en un mapa de la Comuna.

Poco a poco, su realidad minúscula y dispersa va tomando cuerpo a través de la descripción de sus elementos y, posteriormente, a través del significado de las relaciones entre los distintos elementos y de cada cual con el todo.

Los resultados expresan, por ejemplo, los recursos con que cuenta la Comuna y cada comunidad dentro de la comuna indicando sea la distribución de tales recursos entre la población residente sea su distribución en el espacio.

#### B. EL MAPA COMO CODIGO DE LA COMUNIDAD LOCALIZADA EN EL ESPACIO.

Los tipos de mapa usados son los siguientes:

- a. Mosaico predial (distribución de las propiedades según su tamaño).
- b. Capacidad de uso del suelo (cultivos y explotaciones).
- c. Erosión (consecuencia de la explotación irracional de los recursos naturales).
- d. Riego (acción del hombre para mejorar la producción).

Los mapas así considerados permiten una visión ecológica de la realidad donde se procesa la relación dialéctica hombre-naturaleza y sobre todo hombre-tierra. La acción del hombre transformador del mundo cobra una fuerza de expresión viva sobre todo en cuanto a su doble consecuencia de construcción del mundo o de posible destrucción de los recursos existentes como en el caso de la erosión.

El uso del mapa como herramienta de percepción de la realidad de la Comuna, es interesante, porque permite sobreponer los distintos tipos de mapas dibujados en papel transparente. El procedimiento permite jugar con los distintos rubros para efecto de descripción y para lograr posteriormente una visión más total de la realidad donde los distintos factores se conjugan en un todo sintético.

## 2. LAS ETAPAS DE UN PLAN DE TRABAJO YA PUESTO EN MARCHA COMO UNA ACCION MULTIPLICADORA QUE INTENTA CUBRIR TODA LA ZONA.

El equipo de la Dirección Zonal de INDAP, convencido del valor del diagnóstico como fuerza de cambio, ha elaborado un plan de trabajo para estimular entre sus funcionarios la aplicación del método a nivel de cada área y de cada Comuna.

Para esto se elaboró el siguiente plan de trabajo concebido como una acción multiplicadora que debe cubrir toda la zona.

El trabajo empieza con la elección de seis Jefes de Area de la Institución que deberán a su vez capacitar a 28 campesinos en cada una de las 31 Comunas de la zona. Esto resultaría en la formación de un grupo de 868 capacitadores campesinos que deberán trabajar dentro de sus propias Comunas como los responsables de la recolección de los datos necesarios para el diagnóstico. Una vez codificados los resultados, estos 28 campesinos de cada Comuna, procederán a una descodificación de los cuadros y de los mapas en una reunión plenaria con todos los habitantes de la Comuna.

El procedimiento seguiría los mismos pasos que la experiencia de Peralillo y Palmilla:

- Una codificación de la Comuna en cuanto a cuadros y mapas como símbolos de la situación existencial.

- Una descodificación de los mismos para problematizar la situación presentada.

- Finalmente un enfrentamiento con la situación desafiante a la cual se contesta con un análisis de la causa de dicha situación, proyectándose una solución a través de un programa de acción.

Este programa se elabora en dos etapas: primeramente como una respuesta auténtica del campesino organizado llevado por su propia cultura. Esta respuesta de los propios campesinos surge como un proyecto de acción futura en que es posible detectar una orientación de valores y líneas generales de conducta organizada que son la expresión de la cultura del grupo.

Posteriormente, el funcionario entra a dialogar con el campesino, aportando él los puntos de vista de su Institución y una visión más general del problema que debe ser ubicado en el contexto general de la Zona y del País.

Este diálogo es básicamente un diálogo entre dos culturas, dos perspectivas que pueden, en un primer momento, aparecer distintas, tanto el campesino como el funcionario aprenderán a ver de una manera un poco distinta la situación; ambos aportan y ambos reciben para encontrar conjuntamente un programa definitivo. Así se establecerán las líneas de acción futura para uso de los recursos disponibles y organización de las fuerzas económicas y sociales de la comunidad.

### 3. EL MARCO GENERAL DEL TRABAJO EN TERRENO COMO UN CAMPO NATURAL DE OBSERVACION PARA LA INVESTIGACION TEMATICA.

#### A. CONTEXTO NATURAL DE OBSERVACION.

La observación se haría en un contexto natural de trabajo sin que fuese necesario buscar los estímulos para una reacción del campesino. El trabajo previo ya realizado en la zona prepara los primeros pasos de la investigación hasta la codificación de la realidad.

Estos códigos toman la forma de cuadros estadísticos (didácticamente contruidos) o de mapas de la Comuna. Los cuadros son un intento de globalizar una situación dada bajo los signos numéricos siempre que la relación entre ellos signifique relaciones entre las situaciones existenciales.

El mapa cobra especial interés tomado como un código de la Comuna localizada en el espacio y tiene una doble ventaja: permite visualizar los límites de la Comunidad así como permite captar la ubicación de las distintas Comunidades menores (Fundos, Pequeñas Propiedades, Caseríos, Pueblos, etc.) así como la distribución de los recursos existentes en el espacio que se delimita.

Conjuntamente con esta doble visión el campesino se ubica en el todo y al ubicarse especialmente podrá descubrirse parte de este todo.

El procedimiento podrá ser utilizado para un profundo análisis de percepción por parte del campesino, de una situación vivida como "situación límite". Esta será tanto mejor captada como límite cuando más claramente tenga delineado su horizonte. Todo lo que se extiende "más allá" ya se encuentra "extra muros" y esta aprehensión de la demarcación circundante crea

internamente la conciencia de una "situación común", de una condición compartida que ya es una forma inicial de organización.

Naturalmente la toma de conciencia de la realidad de la Comuna, es una etapa en el desarrollo, debiendo ser una exigencia del mismo método la expansión de esta percepción hasta la inserción en la Comunidad Nacional.

#### B. EL PROGRAMA COMO RESPUESTA AL DESAFIO.

Lo importante en el contexto del trabajo es, por parte del campesino, la captación de la situación existencial como un enfrentamiento desafiante. Una vez analizadas sus causas, la respuesta del campesino surge como una solución propuesta para la superación de dicha situación. Esta proposición de acción aparece bajo la forma del programa que se elabora, lo que estaría revelando rasgos culturales del grupo que lo asume como tarea.

Aquí sería importantísimo el papel de nuestro equipo en cuanto a interpretación del significado cultural que subsiste en la respuesta del campesino al trazar sus líneas de acción.

#### C. PROPOSICION DE UN MODELO GENERAL DE INTERPRETACION DEL PROGRAMA CAMPESSINO COMO EXPRESION DE SU CULTURA.

Como un primer paso para discusión se indican algunos puntos considerados importantes para elaborar un modelo general para la interpretación del programa campesino. Estos puntos básicos serían los siguientes:

1º Percepción de los problemas por parte de los campesinos (a través de la descodificación del diagnóstico).

- a. Areas de la percepción (tipo de situaciones que percibe)
- b. Extensión de estas áreas de percepción.
- c. Cierta ordenamiento dentro del campo de percepción (nucleamiento de temas, temas bisagras, temas generadores).

2° Solución a los problemas: programa de acción como respuesta al desafío de los problemas percibidos.

Aquí, como modelo de interpretación se puede dividir la observación en dos grandes sectores: uno, sería la organización existente entre las soluciones propuestas y otro sería todo el sector de los problemas dejados **sin** solución.

Entre las soluciones propuestas se sugiere el siguiente plan de análisis:

- a. Escala de valores en la ordenación de los problemas que se enfrentan (grados de prioridad concedido a cada uno).
- b. Metas precisas de acción y etapas en la persecución de las mismas (ubicación en el tiempo de las tareas que se propone la misma Comunidad).
- c. Relación entre metas y medios elegidos para su persecución (relación fin-medios).
- d. Fuerzas con que cuentan para la persecución de sus metas:
  - fuerzas de su propia comunidad
  - fuerzas de organizaciones campesinas, fuera de la Comuna.
  - fuerzas ajenas al medio campesino (Instituciones del Gobierno y entre estas papel que le atribuyen a INDAP y a CORA).

Este aspecto se presta para un análisis en términos de las expectativas de la comunidad campesina en cuanto a confianza en sus propias fuerzas y expectativas frente a determinados grupos económicos y sociales que se hacen sus aliados.

#### D. ACCION CULTURAL.

Esta acción si bien ya está presente en la fase investigadora, se hace más evidente en los círculos de cultura en que se establece el diálogo entre campesinos y funcionarios del Instituto para elaborar el programa definitivo de la acción que contendría una parte específicamente capacitadora. No una capacitación impuesta sino que basada en una temática auténticamente campesina y sobre todo que emerge de una necesidad sentida por la misma comunidad para superar sus propias limitaciones.

Los círculos de cultura ofrecerán nuevamente un nuevo contexto para nuevas observaciones de la cultura campesina que cobra nuevas expresiones en su encuentro con los nuevos temas aportados por el educador en el diálogo.

Una comparación entre los resultados del programa elaborado en una y otra etapa aportarán nuevos enfoques a la investigación.

María Edy Ferreira - Socióloga, miembro del equipo de Investigación Temática de ICIRA y responsable del Sub-proyecto de Colchagua.

INFORME DEL PROGRAMA DE EDUCACION BASICA DE LA

CORPORACION DE LA REFORMA AGRARIA

La Corporación de la Reforma Agraria Chilena, creó en 1965 un Departamento llamado Desarrollo Campesino cuya finalidad fue la formación social de la familia campesina beneficiaria del proceso.

Una vez producido el cambio de estructura agraria que trajo nuevas relaciones de trabajo y de formas de vida, importaba que este cambio fuese vivido por el campesino en una nueva escala de valores concorde al proceso social agrario que se estaba gestando. Era necesario, pues, realizar un programa que permitiera hacer reflexionar al campesino sobre la nueva realidad y sobre su antigua cultura que él mantenía en sí a través de sus antiguos patrones de socialización y poder así reencontrarse y proyectarse hacia un nuevo quehacer cultural. Se necesitaban instrumentos que permitieran no sólo adquirir la técnica en función de su rol de empresario agrícola, sino también adquirir una nueva mentalidad y un sentido solidario con la comunidad y con el país.

Se estimó entonces que la función del Departamento durante el período de asentamiento (3 a 5 años), debería ser altamente capacitadora, encerrando en esta función todos los conocimientos y técnicas necesarias y suficientes para la formación del campesino asentado y futuro propietario de la tierra. Para lo cual se formularon diversos programas de capacitación.

Capacitación Técnica, Agrícola y Empresarial

Capacitación Organizacional

Educación Familiar

Educación Básica

Dentro del marco de la Reforma Agraria, la Educación Básica tiene una función específica que cumplir: proporcionar al campesino beneficiario del proceso, los contenidos instrumentales necesarios que le permitan tener una base fundamental de conocimientos para lograr incorporarse mejor a su capacitación técnico - empresarial y organizacional.

De modo que Educación Básica ha de ser considerada en orden a un primer paso en el proceso de capacitación y, a la vez, en orden a una función complementaria y de apoyo a los restantes programas de capacitación. Respecto al primer punto de vista, Educación Básica abre el mundo de la cultura letrada a los analfabetos y proporciona los elementos aritméticos básicos exigidos por la condición de asentado.

En cuanto al segundo, está al servicio de todos los programas de capacitación para contribuir a proporcionar al campesino la información requerida y elemental en el campo de las ciencias naturales y sociales.

A fin de definir aún más el ámbito de la Educación Básica, hay que agregar que su labor concientizadora no es privativa de su programa, sino que forma parte de toda capacitación. Si bien es cierto que por un tiempo se pensó y se operó en orden a dejar en manos de Educación Básica exclusivamente, el concientizar al campesino, hoy ya es una etapa superada. En efecto al hablar de concientización sólo se concebía dentro de la alfabetización por lo que dada la importancia vital de la primera, pasó Educación Básica a tener la primera prioridad. Sin embargo, el análisis crítico de la situación dejó en claro el siguiente criterio: la concientización es un objetivo que debe ser patrimonio común de toda capacitación, entendiéndose por concientización el lograr la formación de una conciencia crítica en los campesinos.

Este último programa se inició en Convenio con el Ministerio de Educación en Febrero de 1965. Los contenidos iniciales comprendían 2 áreas: a) Alfabetización (lectura, escritura, y cálculo); b) artesanía para mejoramiento del hogar (costura, peluquería, electricidad, folklore). En la Corporación el programa quedó a cargo de un Supervisor Nacional de Educación Básica. En las zonas no había encargado del programa considerando que el Ministerio de Educación podría supervisarlos a través de los funcionarios locales. Los ejecutores eran profesores primarios rurales a quienes se les capacitó en el Método Psicosocial de don Paulo Freire y en las técnicas correspondientes. Se elaboró material didáctico muy rudimentario.

Debido a la escasez de recursos humanos los resultados fueron muy reducidos. Con esta modalidad de trabajo se hicieron 30 cursos de Educación Básica a cargo de 30 profesores que alcanzaron a atender 420 campesinos.

El año 1966 se trabajó en esta misma línea y con 40 profesores se atendió a 600 campesinos. A fines de ese año se iniciaron algunas modificaciones al programa. Las principales fueron:

1. Nombramiento de un supervisor encargado de este programa en cada zona de Reforma Agraria.
2. Supresión del área de artesanía que paso al programa de Educación Familiar.
3. Preparación de un nuevo material didáctico a base de diapositivas y láminas.
4. Introducción de nuevos capacitadores universitarios en práctica.

En 1967 se hizo el primer curso de Supervisores en el cual se les

capacitó administrativa, técnica y pedagógicamente en el programa. Se formó así un cuerpo intermedio que le dio notable impulso al programa.

Estos Supervisores tenían a su cargo la organización, selección y capacitación de profesores, puesta en marcha, supervisión y evaluación del programa. Ese año, en 165 cursos, se alfabetizó a 1683 personas. La estructura organizativa del programa quedó de esta manera.

1. A nivel nacional 3 supervisores a cargo de la capacitación, preparación de material, atención pedagógica, y elaboración de programas.
2. A nivel zonal: 1 supervisor por zona.
3. A nivel de asentamiento: 1 profesor por curso.

El año 1968 fue el de la experimentación en el campo de la educación básica. A fin de señalar el alcance que tuvo, es necesario destacar los elementos que conforman el programa: capacitadores, supervisores, contenidos, método, material didáctico.

1) Capacitadores. Hasta este año, los capacitadores habían sido profesores rurales o alumnos en práctica. Los primeros, por atender a los niños, no lograron tener una actitud diferente con los adultos a los cuales seguían tratando como niños. Además, no estaban todos compenetrados de la nueva realidad que se vivía en el asentamiento. Por su parte, los alumnos en práctica tampoco tenían acceso al intercambio con los campesinos debido a los campos culturales diferentes creándose así un grave peligro de invasión cultural. Por lo demás, permanecían poco tiempo en el asentamiento y no alcanzaban a terminar los cursos. En estas circunstancias se pensó en experimentar con un nuevo tipo de capacitador: se introdujo al propio campesino alfabetizador

de sus compañeros, debido a que el mundo cultural era común y podía comprender mejor su propio lenguaje y a la vez proporcionar el manejo de las técnicas de la lectura y escritura de una manera más horizontal logrando así que el proceso de alfabetización fuera eminentemente creador y no una donación de un educador dominador. (Ver experiencia área Norte de Santiago en informe aparte).

2) Supervisores. Como los supervisores zonales no podían abarcar toda la extensión debido al aumento de los asentamientos, se estimó necesario tener un supervisor por área (1 zona comprende de 1 a 4 provincias y de 2 a 4 áreas). El área comprende varias comunas. Por lo general cada área tiene unos 15 asentamientos). Se intensificó la capacitación de los supervisores en el método psicosocial y en la realidad nacional. Ellos participaron en la programación y evaluación nacional del programa. Los supervisores han realizado la capacitación de los coordinadores (profesores), a través de jornadas cortas pero periódicas. Se ha estimado que es un buen sistema de capacitación después de haber experimentado otros. Así, el profesor se va preparando junto con practicar lo que ha aprendido.

3) Contenidos y Puntos. Este año al primer nivel que comprendía aprendizaje de lectura y de la escritura, y cálculo se sumó un segundo nivel con dos líneas para post-alfabetización:

- a) la de concientización
- b) la de instrumentalización

Se distribuyeron en tres unidades: 1) El Asentamiento, 2) El campesino y su Cultura y 3) La Familia. Con estas unidades se pretendía que el campesino reflexionara sobre la realidad que estaba viviendo, y sobre el

cambio cultural (valores) necesario para la nueva estructura.

En la línea de instrumentalización se pretendía abarcar los siguientes contenidos: lectura comprensiva, expresión oral y escrita, multiplicación, medidas superficies y algunos documentos bancarios.

Se acompaña guía didáctica de I y II nivel al igual que otros materiales empleados.

En algunas zonas se ha recogido material escrito por los mismos campesinos el que servirá para confeccionar un libro de lectura.

Con esta nueva modalidad del programa, los cursos de Educación Básica han alcanzado a 252 en el primer nivel, y a 166 en el segundo. En los primeros se atienden 2.357 personas y en los otros 1.516. Los profesores suman 306 de los cuales hay 184 profesores rurales, 24 alumnos en práctica, 52 campesinos y 36 funcionarios. La experiencia con campesinos ha dado valiosos resultados.

Para 1969 se pretende extender a nivel nacional la experiencia del Area Norte de Santiago. Se ha confeccionado una nueva estructura que lleva dos líneas complementarias de trabajo. El programa pasa a responsabilidad de las organizaciones campesinas, quedando los funcionarios de CORA (Corporación de la Reforma Agraria), en calidad de asesores pedagógicos.

La nueva estructura de trabajo consulta la creación de un equipo permanente de capacitadores campesinos en cada asentamiento bajo la responsabilidad de un Comité de Capacitación del Asentamiento encargado de toda

una acción cultural. Por otro lado, el Supervisor de Area tendrá sus colaboradores en los equipos de terreno en los que habrá un responsable del Programa. Cada equipo de terreno atiende entre 5 y 7 Asentamientos.

El Comité de Capacitación será el encargado de programar los cursos en cada Asentamiento para lo cual no se presentarán niveles, sino cursos de acuerdo a las necesidades de los campesinos así cada persona tendrá opción a elegir los cursos que desee dentro de sus preferencias y necesidades.

ALGUNAS EXPERIENCIAS RECIBIDA EN LA SUPERVISION DE  
EDUCACION BASICA

1) En el Centro del País, en Curicó se está llevando a cabo una interesante experiencia que consiste en un curso de alfabetización con un régimen de internado. Asisten 50 campesinos de diversos asentamientos. La experiencia va en su fase final y aunque no se pueden dar resultados definitivos, sin embargo, durante las tres semanas del curso de un mes, los campesinos están vivamente interesados y han logrado un aprendizaje de la lectura y de la escritura a través del método psico-social de don Paulo Freire. En este curso trabajan cuatro profesores de nivel campesino preparados especialmente y que se han distribuidos escribiendo con cierta facilidad; los otros dos, aunque encuentran poco más de dificultades, sin embargo, se ve que podrían rendir más si se cambiara algunas técnicas de enseñanza que no se emplearon.

En el diálogo con los campesinos se advierten expresiones que reflejan el interés y la satisfacción. Así por ejemplo: "Antes estábamos ciegos, ahora ya se nos cayó la venda de los ojos" "yo vine a aprender a firmar solamente y nunca creí que iba a leer a mi edad".

"El lápiz es más pesado que la pala, pero de todos modos le hacemos empeño" "Ahora ya puedo escribirle cartas a mi compadre"; "Ya nadie nos va a engañar"; "Antes las letras eran unos monitos ahora ya me hablan y las puedo hacer hablar"; "ya no seremos peso muerto en el Asentamiento".

Es conmovedor observar la alegría que brilla en los ojos de los campesinos cuando se les va abriendo el mundo de las palabras. A veces, nos decían: "estamos tan cansados que se nos subió el chuncho a la cabeza (nos

Por estos antecedentes y siendo el proceso de la Reforma Agraria un proceso de auto gestión, resultaba que la alfabetización debería seguir esta misma línea.

Se planteó el proyecto con la autocapacitación como hipótesis; y la educación alcanzada, con los compañeros y el status en su dimensión de actitud de comprensión y entrega hacia la labor comunitaria como variables. Podemos ahora decir que en algunos alfabetizadores se dieron las dos variables y en otros una, siendo esta una actitud que podríamos calificar amorosa, de interés con los demás, de querer para otros lo que nosotros tenemos, de superar cualquier obstáculo que entrase un fin justo.

Esta actitud de, fué el denominador común a los alfabetizadores quienes con su actitud reflejaron en cierta medida una actitud semejante en sus alfabetizandos.

La línea programática estipuló:

1) Realizar una investigación para conocer el índice de analfabetismo, para ello se preparó un instrumento simple para ser utilizado por los propios campesinos.

(Fueron ellos quienes hicieron el encuestaje)

2) Tabular con los campesinos los resultados y luego discutirlos.

3) Realizar el proyecto en un tiempo de 4 - 5 meses con tres sesiones semanales (empezó el 1º de julio).

En una primera promoción se alfabetizarían el 50% y en una segunda el 50% restante.

4) Plantear una organización a través de la cual funcionará el proyecto;

5) Utilizar recursos adecuados:

realizar la alfabetización entre ellos, esto es "el que sabe le enseña al que no sabe" ¿Qué importancia tendría? La misma que los proyectos agrícolas. Decían: Es importante para:

- firmar documentos, planillas,
- conocer las leyes
- hacer hablar las letras, etc.
- es deber de chilenos
- es hacer Reforma Agraria, etc.

Quedó así instituido la discusión en las Asambleas siguientes, el análisis del proyecto, su ejecución, sus dificultades, sus soluciones.

La primera Asamblea nombró algunas personas para aplicar "encuesta". En una siguiente Asamblea se discutió el resultado de la investigación, los alfabetizando eligieron sus profesores. En la elección resultaron personas cuyo nivel de instrucción varía entre el tercero a sexta preparatoria y una con segundo año de humanidades.

Luego vino la jornada de capacitación para los elegidos, los que durante un día al comienzo de la campaña y dos días a mitad de la misma, recibieron las técnicas pedagógicas y los fundamentos psico-sociales del método de Paulo Freire.

En síntesis creemos que el programa tuvo postulados que lo hicieron un éxito. Se logró por ejemplo, que fuera una necesidad sentida por la gente; que fuese sencillo para que marchara por sí mismo; que la aculturización para la problematización de los valores del cambio fuera autogestado por la comunidad que la gente misma participaran en la investigación, ejecución y evaluación del proceso, esto es en la programación.

analfabetos lo que significaba un gran escollo para la promoción campesina.

Por esta razón decidieron empezar a fines de este año una alfabetización masiva en toda la Provincia. Empezarían primero dos comunas y luego seguirían las demás. Le pidieron asesoría a INDAP (Instituto de Desarrollo Agropecuario), CORA (Corporación de la Reforma Agraria) y Ministerio de Educación. La asesoría consiste en capacitación y material. Los alfabetizadores serán campesinos.

Se inició el programa en las Comunas de Peralillo y Palmilla, donde hay 5.000 analfabetos. En cada una de estas Comunas hay un responsable del programa perteneciente a la organización campesina. Sesenta campesinos (30 en cada comuna) estarán encargados de coordinar el Programa en el terreno. Estos sesenta coordinadores capacitarán y supervisarán el trabajo de 500 alfabetizadores, también campesinos. Cada uno de estos alfabetizadores tomará a su cargo 10 campesinos analfabetos, logrando así la alfabetización total de las Comunas.

Lo importante de este programa es que es de total responsabilidad de las organizaciones campesinas, las que están muy concientes de lo que es acción cultural y la ven como necesaria para la promoción del campesinado.

EL programa ya se ha iniciado con la capacitación de los 60 coordinadores de terreno. La capacitación se está efectuando con régimen de internado asesorada por INDAP, CORA, y Ministerio de Educación.

Este curso se desarrollará en un mes y sus contenidos son los siguientes:

a. Análisis de:

fin de poder concluir cuales habian sido los factores que habian motivado el éxito logrado. Comunicé mis inquietudes a otro supervisor de área manifestandole el interés por intentar la aplicación de la metodología de trabajo y comprobar de nuevo su efectividad.

Al comienzo hubo reticencia en cuanto a como convencer al campesino de que él era capaz de realizar su propia capacitación puesto que ya se habia comunicado esta experiencia a los campesinos y ellos se habian mostrado ecépticos. Con esta preocupación, me dirigí a Lampa a conversar con algunas de las personas del equipo de capacitadores (todos ellos tenian entre cuatro y cinco años de estudios primarios) y les comuniqué las dificultades encontradas en otros lugares para repetir la experiencia. Ellos me dijeron algo que a mí como supervisor nacional me dejó admirado. La razón, dijeron, es que Uds. los funcionarios están en un mundo distinto al nuestro y no pueden comunicarse con nosotros porque pertenecen a otra cultura. Los compañeros podrán decirles a Uds. que todo está muy bien, pero ellos seguirán pensando otra cosa. El único que puede llegar al campesino es el propio campesino que entiende su lenguaje y que puede servir de intérprete entre Uds. y ese mundo particular del analfabeto. Por eso, lo mejor es que los compañeros vengan a ver aquí lo que hemos hecho nosotros, o ir para allá a contárselos. Nosotros que ya entendimos la importancia de que el campesino abra los ojos, tenemos una responsabilidad muy grande con el país y con nuestros compañeros.

Esas fueron las ideas que me expresaron en un lenguaje simple y directo y que yo he puesto con palabras menos regionalistas.

Inmediatamente, conversé con la supervisora del área Quillota

existencial, así logra un efecto más vivencial; su lenguaje va menos a la conceptualización y más a ejemplos concretos. Ya no había dudas de que se podía confiar plenamente del campesino alfabetizador. Lo interesante es que los asistentes, todos asentados y pertenecientes a los Comités de Capacitación, no manifestaban la misma admiración que nosotros los funcionarios, por la forma pedagógica en que se había expuesto el tema. Parecía ser que para ellos era algo habitual. Terminada la exposición, prescindieron de nuestra calidad de supervisores de alfabetización y sólo les preguntaron a sus compañeros las dificultades de aprendizaje que ellos tenían; cosa curiosa, las respuestas eran tan válidas o mejores que las que técnicamente habríamos podido dar nosotros. Incluso les pidieron la dirección para seguir consultándolos cuando tuvieran otras dificultades.

Julio Salgado Moya  
Supervisor de CORA

El equipo de personas encargadas del Programa de Educación Básica de la Corporación de la Reforma Agraria está compuesto por las siguientes personas:

Equipo Nacional:

María Antonieta Saa

Darío Salas

Julio Salgado.

Equipos Zonales:

I Zona

Enrique Soto

II Zona

Raúl Arancibia

III Zona

Bárbara Larraín

Patricio Hernández

María Rojas

IV Zona

Paz Goycolea

Juana Aravena

Enriqueta Jerez

Helia Espinoza

Emma Luisa Riveros

V Zona

Miguel Valladares

Elba Bruna

María Eugenia Contreras

Mónica Betancourt

Clarisa Valdés

VI Zona

Reinaldo Guerrero

Christian Castro

Julio Ibsen

VII Zona

Ricardo Alvarado

VIII Zona

Aníbal Veneciano

IX Zona

Oscar Belmar

PROCEDIMIENTO DE ESCRITURA:

**Materiales:**

1 hoja que contiene la palabra y la ficha del descubrimiento, escrito todo con letra manuscrita. Este material es individual.

PROCEDIMIENTO:

a) El Coordinador escribe en la pizarra con letra impresa y manuscrita una debajo de la otra, la palabra que se trabajó en lectura.

Si se trata de la primera palabra, convendría que el Coordinador, pidiera que observaran ambas escrituras, que vieran su funcionalidad y le dieran el nombre correspondiente a cada una.

b) Se pide a los participantes que preparen cuaderno y lápiz y que después de observar la palabra, la copien en sus cuadernos.

c) El procedimiento continúa, solicitando al grupo que observe la escritura que hará el Coordinador en el pizarrón. En efecto, el Coordinador escribe con letra manuscrita, el cuadro del descubrimiento. Pide que lo observemos, si se estima conveniente, leer y copiar en sus cuadernos.

d) Una vez terminado este trabajo, el Coordinador entrega la hoja manuscrita que preparó a cada participante. Una vez observada y leída individualmente o en conjunto el contenido de la hoja, se podría plantear al grupo ¿qué podemos hacer con estos pedazos?. Puede que planteen copiar el cuadro, y cabría hacerlo si el grupo lo estima necesario. ¿qué más podríamos hacer con estos pedazos?. Seguramente alguien va a proponer "hacer palabras" es decir los elementos analizados, sintetizarlos y crear nuevas palabras. Pero esta vez no quedarse en la creación y lectura de ellas, sino escribirlas además en sus cuadernos. Es importante que al plantear la creación de nuevas palabras estimulemos la formación de frase y oraciones.

PROCEDIMIENTO DE EJERCICIO.

**Materiales:**

- palabras y oraciones creadas por los participantes.
- cuadro o ficha del descubrimiento impresa.

PROCEDIMIENTO:

a) El coordinador recoge y anota en un cuaderno, las palabras y oraciones creadas por los participantes. Una vez que avanza el proceso, podríamos pedir que los participantes leyeran y dictaran las palabras y oraciones que crearon.

En cualquier caso el Coordinador, escribe en el pizarrón, con letra impresa, las palabras y oraciones que haya regis-

trado en su cuaderno o le vayan dictando los participantes. Al comienzo el Coordinador cuidará de dejar espacio en el pizarrón para escribir posteriormente con letra manuscrita lo mismo que anotó con letra impresa.

Cabría, advertir aquí, que el Coordinador, debe aceptar todas las palabras aún cuando estén concebidas con deformaciones propias de la pronunciación usual de ellas, o con faltas de mayúsculas, acentos, o cambios de letras.

- b) Pedimos al grupo que observe lo que hemos escrito en la pizarra y que procuremos leerlo cada uno en voz baja. Cumplida esta tarea pedimos al grupo que nos diga que trabajos proponen ellos hacer con estas palabras. Podrá ser leer o escribir y empezaremos entonces, leyendo las palabras una a una y después de leída preguntar por ej: ¿qué es CUCA? puede que la respuesta sea, la camioneta de los carabineros.

Entonces, podríamos agregar, ¿qué otra cosa es además CUCA?. Puede ser que alguno de los integrantes del grupo diga a las Antonias les dicen CUCA. En este caso, se aprovecha la oportunidad para decir si también CUCA puede ser nombre de persona y entonces hay que usar otra letra, y el Coordinador cambia la letra c por C. Podría escribir las dos palabras y pedir observar, y leer ambas palabras para concluir que c y C suenan iguales.

- c) Terminado el trabajo de lectura y de aclaración de significado, si se estima necesario podría leerse nuevamente, dado que se trata de automatizar mecanismos.

A continuación el Coordinador coloca la ficha del descubrimiento impresa y sugiere realizar el siguiente trabajo; buscar en el cuadro, los pedazos con que se formaron las palabras. Para ello el Coordinador podría decir: miremos la primera palabra, leámosla; busquemos ahora en este cuadro los pedazos con que la hicimos. Este trabajo se repite con todas las palabras. Si el grupo estima necesario podríamos leer por última vez tanto el cuadro, como las palabras y oraciones.

- d) Empieza ahora el trabajo de ejercitación de la escritura. Para ello el Coordinador, escribe debajo de las palabras y oraciones impresas las manuscritas correspondientes. Invita al grupo a observar y a copiar del manuscrito.
- e) Como resulta necesario y funcional que el adulto adquiriera además las habilidades para copiar del impreso y escribir al dictado, conviene analizar con el grupo la <sup>neces</sup>conviencia de poder hacerlo y por qué y proponer que intentemos realizarlo. Empezamos con la copia del impreso. Para hacerlo el Coordinador selecciona, de las palabras formadas por el grupo, una o dos y posteriormente oraciones breves.

Las escribe en la pizarra con letra impresa y manuscrita. Invita a observarlas y comparar cuidadosamente ambas escrituras y a continuación borra la escritura manuscrita y pide copiar.

Realizado este trabajo, el Coordinador vuelve a escribir las palabras en forma manuscrita. Estimula ahora a los participantes que comparen la escritura hecha por ellos con la del pizarrón y autocorrija, en el caso de que haya necesidad.

- f) Para el trabajo de escritura al dictado, el Coordinador podría seleccionar, una o dos palabras e ir aumentando posteriormente al número sin dejar de considerar también para el dictado, oraciones breves.

Hecha la selección del material que se va a dictar, el Coordinador escribe las palabras con letra manuscrita en el pizarrón. Invita al grupo a observar y leer y por último pide a uno que lea y los demás escuchen la lectura, observando el pizarrón.

Preparamos en seguida una hoja o en una parte que no haya escritura anterior de las palabras, en el cuaderno, realizamos el dictado, cuidando de pronunciar claro y lento.

Para finalizar el ejercicio, el Coordinador vuelve a escribir en el pizarrón las palabras o la oración. Invita a comparar su escritura con la del pizarrón, y a corregir lo que sea necesario.

Profesora: Emma Espina Reyes.

COMO SE TRABAJA CON EL METODO  
SICOSOCIAL.

---

Lo que pretendemos en este documento es hacer una descripción de cómo hemos interpretado los procedimientos metodológicos del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, con el Método Sicosocial.

Es obvio, que quienes apliquen esta técnica deberán haber meditado largamente, sobre el humanismo que plantea el Método y estén de acuerdo con la concepción educativa que se postula.

Supone además, que el Coordinador conozca la problemática de la realidad, en que viven los participantes para que pueda realizar un buen trabajo de descodificación, de la realidad codificada que analizarán y criticarán los participantes.

Hechas estas consideraciones previas quisiéramos ahora, referirnos a las bases de esta Metodología.

El hecho de que el Método utilice palabras como elementos lingüísticos, para que el adulto vaya enfrentándose con signos o letras y estructuras silábicas, lo hace partícipe de los Métodos globales. Cabría aclarar aquí, que estas palabras, no sólo <sup>son</sup> símbolos lingüísticos, sino también expresión de una realidad codificada, que como ya dijimos, sirve de tema de reflexión y análisis al grupo.

Estas palabras, símbolos de la realidad y representativos de letras y sílabas, son analizados y sintetizados por los participantes, permitiéndoles por tanto la creación de nuevas palabras.

Como resultaría insuficiente este movimiento que el adulto hace para captar los mecanismos de la lectura, es necesario que él ejercite las dificultades que plantea la palabra, para lograr la automatización de dichos mecanismos.

Los procesos de aprendizaje de lectura y escritura son simultáneos, y la ejercitación de las dificultades de lectura y escritura las trabaja el adulto conjuntamente.

De lo dicho anteriormente se desprende que el trabajo con una palabra generadora supone, de parte del Coordinador manejar tres procedimientos: uno de lectura, uno de escritura y un tercero de ejercitación de ambos.

## PROCEDIMIENTO DE LECTURA

Materiales necesarios:

Codificación

Cartel con la palabra impresa.

Cartel con la palabra impresa separada en sílabas.

Carteles con las familias silábicas de cada una de las sílabas.

Cartel o ficha del descubrimiento que reúne las familias silábicas.

### PROCEDIMIENTO:

- a) Una vez finalizado el trabajo de descodificación de la situación visualizada por el grupo, el Coordinador podría decir mostrando la casa, o la pala ¿qué es esto? y a la respuesta, que es la expresión verbal del objeto mostrado, el Coordinador agrega mostrando la palabra, esto también es casa, o aquí también dice "casa".
- b) Se retira la codificación y se coloca el cartel que contiene la palabra. Después de pedirles que visulicen, podríamos preguntarles ¿qué es? ¿podemos leerla?. Promover una lectura colectiva e individual de la palabra.
- c) Realizado este trabajo el Coordinador podría pedir que leyéramos la palabra en forma lenta y que viéramos cuántas veces abrimos la boca para decir casa. Hecho esto anunciamos que vamos a presentar la palabra separada en pedazos. Pedimos observar el cartel, y leer varias veces.
- d) El Coordinador invita ahora al grupo a visualizar el primer pedazo de la palabra y anuncia que ese pedazo tiene una familia que convendría conocer.

Visualizada la familia, el Coordinador podría decir ¿en qué se parecen estos pedazos? ¿en qué se diferencian?. Por tener algo parecido ¿podrían leerse todos los pedazos como "ca"? Ante la respuesta del grupo, los invita a que leamos juntos.

- e) Pedimos ahora observar el segundo pedazo de la palabra y hacemos con la familia silábica el mismo trabajo que con la palabra anterior.
- f) A continuación pedimos observar la ficha generadora. Una vez visualizada, la ficha, invitamos a leer en forma horizontal y posteriormente en forma vertical. Hecha ambas lecturas podríamos preguntar ¿qué podríamos hacer con estos pedazos?. El Coordinador debe esperar hasta que el grupo descubra y lea alguna palabra. A medida que los adultos van descubriendo y leyendo palabras, el Coordinador podría preguntar por ej: ¿qué es CUCO?.

Este trabajo continúa hasta agotar las posibilidades de crear nuevas palabras.

Section 1  
The first part of the document is a preface or introduction. It discusses the purpose and scope of the work, and mentions the author's name, [Name]. It also refers to the date of publication, [Date].

Section 2  
The second part of the document is a detailed description of the subject matter. It covers the history and development of the field, and discusses the various theories and methods used in the study. It also mentions the author's own contributions to the field.

Section 3  
The third part of the document is a critical analysis of the subject matter. It discusses the strengths and weaknesses of the various theories and methods, and offers the author's own conclusions and recommendations. It also mentions the author's own research and findings.

Section 4  
The fourth part of the document is a bibliography or list of references. It includes a list of books, articles, and other sources that have been consulted in the course of the research. It also mentions the author's own unpublished works.

Section 5  
The fifth part of the document is a concluding statement or summary. It reiterates the main points of the work and offers the author's final thoughts on the subject matter. It also mentions the author's name and the date of publication.