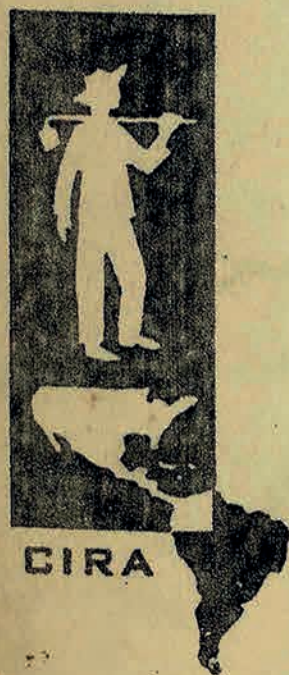


CENTRO  
INTERAMERICANO  
DE  
DESARROLLO  
RURAL Y  
REFORMA  
AGRARIA

**Mimeografiado**

MATERIAL DIDACTICO  
No. 117



INVESTIGACION Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION  
DEL "TEMA GENERADOR" REDUCCION Y CODIFICACION

TEMATICAS

Por:  
Paulo Freire



Bogotá, Septiembre 1.969  
Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas OEA  
Proyecto 206 del Programa de Cooperación Técnica

"El Proyecto 206, Capacitación y Estudios sobre Desarrollo Rural y Reforma Agraria, es una actividad de Programa de Cooperación Técnica de la OEA, que auspicia el Consejo Interamericano Económico y Social, el cual lo financia a través del Fondo Especial de Asistencia para el Desarrollo. Es administrado por el Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA (IICA), el cual ha establecido en Bogotá, Colombia, un Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria (IICA-CIRA), con la colaboración del Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA), y la Universidad Nacional de Colombia. A través de las Direcciones Regionales del IICA, el Proyecto 206 adelanta programas de capacitación, estudios y asesoría al nivel nacional y regional". La correspondencia relacionada con esta publicación puede dirigirse al Apartado Aéreo No. 14592, Bogotá, Colombia.

# INVESTIGACION Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION DEL "TEMA GENERADOR"

## REDUCCION Y CODIFICACION TEMATICAS

Paulo Freire\*

### Presentación

Este texto que será discutido por los especialistas que constituirán el equipo de investigación de la temática significativa o del tema generador de los campesinos, forma parte de un trabajo todavía inédito del autor.

El texto, es en todos sus pasos, una permanente defensa del diálogo, como exigencia existencial. Del diálogo como concretización de la dialogicidad, esencia de la educación.

De ahí que él se presente a los miembros del equipo, no como un sistema rígido de ideas y principios, sino como un desafío en búsqueda de respuestas.

El mundo no es, para el autor, un laboratorio de anatomía, en el cual algunos hombres "vivos" tratan a los demás como cadáveres. Laboratorios en que estos hombres "vivos" tuvieran en los "cadáveres" objetos pasivos de sus análisis, de su dominio, como cosas poseídas. El mundo, por el contrario, que no existiría sin el hombre, como éste sin aquél, es el lugar donde los hombres, por su actuación transformadora, se hacen hombres.

Esta acción de transformación del mundo sólo es posible porque el hombre es una conciencia intencionada al mundo, reflexiva y transcendental. Porque el hombre es un cuerpo conciente. Y si el hombre es esta conciencia intencionada al mundo, reflexiva, transcendental (conciencia del allá límite) el hombre es proyecto y es comunicación.

No podría ser proyecto si no fuera histórico y sólo es histórico porque no puede existir fuera del tiempo. Tiempo de acontecimientos exclusivamente humanos. Porque es histórico, el hombre es y está siendo, en la historia que él hace y que lo marca. Su condición de hombre se expresa en estos opuestos que se implican dialécticamente: ser y estar siendo, que lo caracteriza como un ente inconcluso que se sabe inconcluso.

Solamente un ser más allá de los determinismos, un ser absoluto es sin estar siendo. De ahí su carácter histórico.

Por otro lado, solamente un ser que viva en un tiempo que no sea el suyo tampoco estará siendo.

Si el estar siendo del hombre se encuentra en relación directa con el tiempo, que no es estático y con la realidad histórico-cultural cambiante, es un absurdo considerar la educación como un quehacer para la adaptación del hombre; es decir, la educación como un proceso cuyo sujeto sea el educador y cuyo objeto sea el educando, quien debe ser conducido para ajustarse a la realidad. Y a una realidad que no es estática...

\* Departamento de Planificación y Métodos de Educación Rural, Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), Santiago, Marzo de 1968

La adaptación del hombre constituye una doble contradicción:

- al hombre en cuanto es, en cuanto a su vocación ontológica de ser sujeto;
- al hombre en cuanto está siendo, como un ser histórico transformando la realidad y siendo transformado por ella.

La defensa de la adaptación del hombre solamente puede ser hecha por quienes, sádicamente, les gusta "reificar" a los demás y por quienes, masoquistamente, les gusta ser cosa poseída por aquellos.

Los humanistas, los biófilos, los que se reconocen así mismo y a los otros como una vocación de ser más, éstos no aceptan la adaptación. Y aunque sienta, en torno suyo, la presión de las fuerzas deshumanizantes, luchan contra ellas en favor del hombre-persona\* .

La concepción antidialógica de la educación, la que no acepta la participación del educando, la que le impone un programa cuyo contenido es de exclusiva elección del educador, ésta lo que hace es "domesticar" al hombre, es adaptarlo, cuando su papel es otro.

En este estudio, cuyo título ya indica, pretendemos plantear y defender una posición completamente opuesta. La de una educación humanista y liberadora, por ello mismo, que encarna el diálogo educador-educando ya en la búsqueda de su contenido programático.

Y como para el autor la búsqueda de este contenido programático (que implica una investigación, y ésta una metodología) no puede ser hecha fuera del diálogo, la primera parte del texto se detiene en el análisis del diálogo y de sus elementos constitutivos.

De esta manera, sólo aparentemente, la primera parte del texto no tendría nada que ver con su objetivo fundamental: la investigación del tema generador y su metodología.

Sin embargo, sin ella, quedaría ininteligible el enfoque dado a la metodología de la investigación del "tema generador" aquí presentada.

### Investigación y Metodología de la Investigación del "tema generador".

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

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

\* Erich Fromm, en nuestros días, es una de las mayores expresiones de pensador y hombre de ciencia, comprometido con la incansable defensa del hombre concreto en la búsqueda de su humanización. Toda su obra está llena de una honda fe en este hombre concreto, que, para él, no puede ser cosa.

\*\* Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron estimuladas en conversación con el Prof. brasilero Ernani María Fiori.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones de tal forma solidaria, en interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable de acción y reflexión\*.

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

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

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

No hay palabra verdadera disociada de la reflexión y de la acción sobre el mundo. Por ello mismo es que la existencia, porque es humana, no puede ser muda, silenciosa, sino llena de palabras, con las cuales el hombre transforma el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, lo que vale decir, es transformarlo. El mundo pronunciado, y a su vez, se vuelve problematizado al sujeto o a los sujetos pronunciados y exige de ellos un nuevo pronunciamiento. No es en el silencio que el hombre se hace, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión.

Pero, si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decir en palabra no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de los hombres, de todos los hombres.

Precisamente, por ello, nadie puede decir la palabra solo, o decir la para los otros en un acto de prescripción, con él cual roba la palabra a los demás.

De ahí, que decir la palabra, referida al mundo que debe ser transformado, implique un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres para la "pronunciación" del mundo. Por ello, es también que no puede haber diálogo entre quienes no quieren la "pronunciación" del mundo y quienes la quieren; entre los que roban la palabra y los que están robados de ella.

\*

Palabra ----- Praxis  
a. acción  
b. reflexión

Sacrificio

a. de la acción: Palabrería, verbalismo, bla-bla-bla.  
b. de la reflexión activismo.

Es necesario, para que haya diálogo en este caso, que los robados en su palabra, primero la reconquisten y que, además se esfuercen para que este asalto deshumanizante ya no siga. Solamente así ambos se humanizarán, unos porque ya no pueden prohibir la palabra ajena; los otros, porque la reconquistaron.

La solidaridad radical entre los elementos constitutivos de la palabra -acción y reflexión- es la que provoca, en los que no quieren actuar, el silencio. No un silencio auténtico, que en lugar de ser una forma mañosa de huir del mundo, es una manera de penetrar en él, con una apariencia, apenas, de quien salió de él.

El silencio de quienes no quieren actuar, por el contrario, está lleno de palabras vacías, por ello, silencio descomprometido con el mundo.

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

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

En el diálogo\* se concretiza la aparente duplicidad de esta forma de ser que, en verdad, es única -palabra - acción - reflexión. De ahí que la reducción de la palabra a la palabrería, del verbo al verbalismo, con el agotamiento de su fuerza transformadora, no pueda dar origen al diálogo. Cualquier intento en este sentido sería, como lo es, mera mistificación, enmascaramiento de la realidad. Fuga de la verdadera "pronunciación" del mundo.

---

\* "En la experiencia del diálogo se constituye un terreno común entre el otro y el yo, mi pensamiento y el suyo forman un tejido único, mis dichos y los de mi interlocutor son exigidos por el estado de la discusión, se insertan en una operación común cuyo creador no es ninguno de nosotros. Hay un ser dual, y el otro ya no es, en este caso, para mí, un simple comportamiento en mi campo transcendental ni, por otro lado, yo lo soy en el suyo, sino que somos uno para el otro colaboradores en un estado de reciprocidad a través de un mismo mundo. En el diálogo actual, me libro de mí mismo, los pensamientos del otro son, desde luego, pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aunque los capto inmediatamente en cuanto nacen o inclusive los anticipo y la objeción que me formula el interlocutor me arranca pensamientos que nunca había poseído, de modo que, si le presto pensamientos, a su vez me hace pensar".

Merleau Ponty - "Fenomenología de la Percepción" - Fondo de Cultura México, 1957,

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

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

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

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

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

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

No hay, por otro lado, diálogo, si no hay humildad. La "pronunciación" del mundo, con la cual el hombre lo recrea permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

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

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

Cómo puedo dialogar si me reconozco como un hombre diferente, virtuoso por herencia, al frente de los otros, meros "ellos", a quienes no veo como "yo"?

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

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

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

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

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

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

No hay diálogo, tampoco, si no hay una intensa fe en el hombre. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos, sino destinación de los hombres.

La fe en el hombre es una priori del diálogo. El hombre dialógico tiene fe en el hombre antes de encontrarse con él al frente. Esta, con todo, no es una fe ingénuo. El hombre dialógico sabe, porque es crítico, que el poder de hacer, de crear, de transformar es un poder de los hombres y sabe también que los hombres, en situaciones concretas en las cuales quedan alienados, tienen ese poder disminuido.

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

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

Ahora bien, al basarse en el amor, en la humildad, en la fe en el hombre, en los hombres, el diálogo es una relación horizontal, en la cual la confianza de un polo en el otro es consecuencia lógica.

Sería una contradicción si así no fuera. Como también sería contradicción si existiera confianza o interconfianza en la relación antidialógica.

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

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

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

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

No hay diálogo, tampoco, sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión del hombre, de la cual se mueve en permanente búsqueda del ser más.

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

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

Cómo puede un educador desesperanzado dialogar?

Dialogar por qué, para qué, si nada espera? Si, para él, - todo seguirá como está, el mundo, el hombre siguiendo su mismo ritmo; si nada cambiará y hasta es mejor que no cambie, para qué dialogar?

La esperanza en que la vocación del hombre es la transformación del mundo con su palabra acción mueve al diálogo, que desaparece si esta esperanza perece.

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

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

que ve el tiempo histórico como si fuera un peso, como si fuera la cristalización de las experiencias del pasado",\* de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien "comportado".

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

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

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

Sin él, no hay comunicación y sin ésta no hay educación.

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

Un programa de educación no es algo que deba ser hecho solamente por uno de los polos interesados en él. Si así fuera, se rompería la dialogicidad de la educación y se caería en la concepción "bancaria" de la educación. El programa tiene que ser elaborado con la participación de ambos. De ahí, la necesidad que tienen los educadores, que se reconocen en la situación pedagógica, como educador y que reconocen a los educandos también como educadores, de detectar la temática significativa de éstos últimos.

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

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

\* Trozo de una carta de un amigo del autor.

\*\* Furter, Pierre - "Educação e vida" - Editora Vozes Limitada, Petrópolis, Rio, 1966, pgs. 26-27.

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

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

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

Simplemente, no podemos llegar a los obreros y a los campesinos, éstos de modo general, inmenso en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se siente más parte que transformadores, para "entregarles conocimientos" o imponerle un modelo de "buen hombre" contenido en la programación unilateral de nuestro trabajo. Trabajo que, sólo absurdamente, en esta hipótesis, se llamaría educativo.

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

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

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

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

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

Para evitar que se piense que estamos defendiendo la dicotomía que ya combatimos, es necesario aclarar que separamos los momentos, al uno de reflexión, el otro de acción. En el mismo instante en que el hombre ejerce una reflexión crítica sobre una situación concreta que lo desafia, esta reflexión ya constituye un momento especial de su acción.

\* Furter, Pierre - op.cit., pp. 165

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

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

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

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

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

La fuerte tentación, sin embargo, es la del falso testimonio de la concepción antidualógica. Es imponer caminos. Es "entregar conocimiento", como si conocer no fuera crear, recrear, buscar inquietamente.

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

O nos convencemos de que nadie educa a nadie, o no superaremos la concepción antidualógica de la educación\*.

Sólo en la realidad mediatizadora, en la conciencia que de ella tengamos, especialistas y pueblo, podremos buscar el contenido programático de la educación que debe ser planteado al pueblo como problema, jamás como temas de

---

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

exclusiva disertación. Contenido programático que nacerá de un acto previo a su organización, que es su investigación.

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

Lo importante, sin embargo, es que esta metodología sea en sí concientizadora. Y, al mismo tiempo que posibilite la aprensión de la temática significativa, profundice la toma de conciencia de los individuos en torno de la misma temática.

De ahí que la propia metodología deba ser pedagógica.

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

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

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

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

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

Esta superación origina la conciliación, en el mismo comienzo de la investigación entre investigador y supuesto investigado. Cuanto más los hombres asuman una postura activa en la investigación de su temática, tanto más profundizarán su tema de conciencia en torno de la realidad y, explicitando su temática significativa, se apropiarán de ella. Para nosotros, el gran riesgo de la investigación no está en que el supuesto investigado se descubra investigador y así, "corrompa" los resultados del análisis. El riesgo está exactamente en lo contrario. Está en dislocar el centro de la investigación, que es la temática significativa, objeto del análisis, para localizarlo en el pueblo y, de esta forma, hacerlo objeto de la investigación.

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

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

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

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

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

Así como no es posible lo que enfatizamos en el inicio de este trabajo - elaborar rutas para la investigación del universo temático a partir de puntos prefijados por los investigadores que se juzgan a sí mismos sujetos de la investigación. Sujetos exclusivos.

Tanto como lo es la educación, la investigación que sirve a élla, tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la expresión. Es to es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir con una realidad que no puede ser vista mecanicistamente llena de compartimentos, simplista mente que "se comporta bien", sino en la complejidad de su devenir.

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

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

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

Es necesario que nos convenzamos que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitas en la temática significativa, o la explicitan, son aspiraciones, finalidades, motivos humanos. Por éello, no están ahí, en un determinado espacio, como cosas estáticas, petrificadas, sino que

---

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

están siendo. Son tan históricos como el hombre, que no sólo está en el mundo, sino con él.

No pueden ser captados fuera del hombre concreto, que existe en una situación concreta. Captarlos y entenderlos es entender los hombres que los encarnan. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres concretos que los encarnan, es necesario que estos hombres también los entiendan.

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

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

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

Para esta visión ingenua, cuanto más sean los hombres, cuya temática se busca, pasivos en el proceso de la investigación, tanto más pura será ésta. El investigador ingenuo no percibe que mucho mayor y más grave perturbación puede causar su presencia curiosa, que no establezca relación comunicativa con los demás.

No percibe, por otro lado, en su visión estática de la realidad, que es imposible la aceptación, en estado puro, de una temática, puesto que, si ella no existe "fuera" del hombre es a través de él que se expresa.

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

El investigador de la temática significativa del pueblo que, en nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en lo muerto, en el fondo, teme el cambio, teme la transformación. Ve en ésta, sin negarla, pero tampoco queriéndola, como un síntoma de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioración. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo, para profundizarlo, sino para frenarlo, o a veces, para orientarlo en el sentido de finalidades contrarias a la humanización del pueblo.

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

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

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

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

No puede investigar el pensar del pueblo si no pienso. Pero, no puedo pensar auténticamente si el otro también no piensa. Simplemente, no puedo pensar por el otro, ni para el otro, ni sin el otro. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar. Y, si su pensar es "mágico" o "ingenuo", será pensando su pensar, envuelto en la acción, que él mismo se superará. Y la superación no se dá en el acto de consumir ideas, como intenta la visión ingenua, sino en el de crearlas y transformarlas a través de la inserción en la realidad que mediatiza a los hombres.

La objetividad, insistamos, como exigencia de todo método científico, según la cual, el analista debe acercarse a la realidad para verla como ella es y no como le parezca que deba ser, no se deforma en la metodología que defendemos. Sólo no consideramos privilegio del investigador profesional de la temática significativa del pueblo, que se acerque a la realidad a que está referido el pensar del pueblo. Más aún; para acercarse a esta realidad sin deformarla, tendrá que hacerlo con el pueblo también, como sujeto de su pensar.

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

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

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

en la que y "bajo" la que está; un callejón sin salida que lo angustia o en el que se siente abrumado y, reflexionando sobre su situacionalidad, emerge de ella. Esta emersión le posibilita captar el significado de su momento. Sólo entonces será capaz de inferir en él adecuadamente.

Al "emerger" de la situacionalidad, gana de ella una visión crecientemente lúcida. Se prepara así para liberarse de las cadenas en que estaba y de las cuales apenas tenía difusa conciencia. Se capacita para insertarse en la realidad. La inserción es entonces un estado mayor que la situacionalidad. Es la propia conciencia histórica.

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

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

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

Mientras que, en la concepción "bancaria" de la educación (antidialógica por excelencia, por ello no comunicativa) el educador deposita en el educando el contenido programático que él mismo hace; en la educación problematizadora, dialógica por esencia, este contenido, que jamás es depositado, es la expresión de la realidad mediatizadora de los polos educador - educando; educando - educador. Esta es la razón por qué este contenido tiene que estar siempre renovándose.

La tarea del educador es trabajar en equipo interdisciplinario este universo temático, recogido en la investigación y devolverlo, como problema, no como disertación, a los educandos.

Si la educación problematizadora y de la comunicación, en la etapa de la alfabetización, busca e investiga la "palabra generadora", en la post-alfabetización, busca e investiga el "tema generador".

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

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

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

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

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

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

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

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

Desde este momento, el investigador debe ser un observador "simpático". En su libreta de notas, como wright mills sugiere, irá registrando toda las cosas aparentemente más sin importancia. La forma de ser de las gentes, su modo de conversar, su modo de obrar, su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo, va registrando expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es propiamente la pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.

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

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

Después de un tiempo prudencial en el área, ya con varios aspectos de su realidad registrados en sus libretas, se reunirían los miembros del equipo investigador para discutir entre sí sus observaciones. Sólomente en esta especie de seminario uno sabe lo que el otro anotó. En este diálogo en torno de sus anotaciones justificarán las razones por qué éste o aquél hecho, ésta o aquella escena, ésta o aquella palabra o afirmación les han desafiado. Probablemente, muchas de estas observaciones coincidirán. Otras no. Lo importante está en que el equipo tiende a homogeneizarse en su mirada hacia la realidad.

---

\* Es indispensable que el equipo consulte estudios - si los hay - realizados en torno del área.

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

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

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

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

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

Determinada la fecha de la reunión para el primer encuentro, el investigador, en ese día, propone al grupo, como tema de discusión, una de las escenas dibujadas o fotografiadas, que como vimos, reflejan formas de existencia del área.

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

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

Durante la discusión, además de la grabación que estará siendo hecha, un

---

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

auxiliar del investigador en el fondo, investigador también, debe ir registrando las expresiones más significativas. En la medida en que los participantes del grupo van manifestándose en relación a la situación que les es peculiar, irán haciendo afirmaciones indicadoras de su visión del mundo.

Visión del mundo que, todo indica, no siempre será particular de un miembro del grupo, sino de éste el cual a su vez, estará reflejando la visión del mundo de los hombres del área\*.

El investigador experimentado, sin embargo, reconocerá puntos de vista que sean más personales o individuales y que, por ésto, pueden no reflejar la visión general. Estos puntos de vista, con todo, tienen gran importancia en el proceso de la investigación. Deben ser problematizados al grupo que, discutiéndolos, puede rechazarlos o incorporarlos. Cuando estos puntos de vista son radicalmente diferentes de las posiciones del grupo pueden sugerir al investigador algunas hipótesis. Es probable, por ejemplo, que ellos partan de individuos recién llegados a la Zona, con otra experiencia existencial más o menos rica. Es probable, también, que indiquen la mayor o menor lucidez o claridad de algunos en su enfrentamiento a la realidad.

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

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

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

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

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

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

En una investigación realizada en Santiago, cuando el grupo residente en un conventillo discutía una escena en que aparecían un hombre borracho y tres jóvenes en una esquina, conversando, los participantes, de modo general, afirmaban que: "ahí sólo es productivo y útil a la nación el borracho que viene volviendo para su casa, después del trabajo, con el cual gana poco, preocupándose

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

pado con su familia a cuyas necesidades no puede atender. Es el único trabajador decente, como nosotros, que también somos borrachos".

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

Hay dos aspectos importantes en la declaración de estos hombres. Por una parte, la relación expresada entre ganar poco y beber, emborracharse. Emborracharse como una especie de fuga de la realidad, como tentativa de superación de la frustración de su no poder actuar\*. Una solución, en el fondo, auto-destructiva, necrófila. Por otra, la necesidad de valorizar al que bebe. Era "el único útil a la nación, porque trabajaba, mientras los otros lo que hacían era hablar de la vida ajena". Y, después de la valorización del que bebe, su identificación con él, como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes.

Imaginemos, ahora, lo que podría acontecer con la labor de un educador que Niebuhr\*\* llama "moralista", que fuera a hacer prédicas a estos hombres contra el alcoholismo, tomando o poniendo como ejemplo de virtud, exactamente lo que, para ellos, no era manifestación de virtud.

El único camino, desde el punto de vista pedagógico, en éste como en otros casos sería la concientización de la situación que debe ser intentada desde la etapa de la investigación temática, concientización, es obvio, que no para en el reconocimiento de carácter puramente subjetivo de la situación, sino, por el contrario, prepara al hombre, en el plano de la acción, para la búsqueda de su afirmación como persona. Para su humanización.

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

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

---

\* A propósito de la frustración del no poder actuar, ver Fromm, Erich: "El corazón del hombre".

\*\* Niebuhr - "El hombre moral en una sociedad inmoral".

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

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

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

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

Acompañemos, sin embargo, al investigador en su trabajo. En el término de cada reunión que hace con diferentes grupos de individuos del área de la investigación\*, va recogiendo manifestaciones reveladoras de los anhelos, de las dudas, de las inquietudes, de las esperanzas, en cuyo seno va viendo configurarse la visión del mundo que éllos tienen o están teniendo. Va recogiendo manifestaciones que indican su percepción de la realidad, de la cual resulta una visión mágica o ingenua de la misma realidad; su fatalismo, o nó, frente a la problemática existencial desafiadora. Fatalismo que los lleva al cruzamiento de brazos, puesto que se sienten imposibilitados de actuar porque "la vida es así y no vale la pena esforzarse". O, también, la emersión de la conciencia que se descubre como un "ser-para otro" y, a pesar de ésto, teme constituirse en un "ser para sí".

El investigador, después de aplicar las primeras "codificaciones neutras" a varios grupos y estar en posesión de los resultados de las discusiones, puede elaborar otras codificaciones basadas en los análisis hechos por los individuos. La temática central de estas nuevas codificaciones estaría constituida por trozos de la visión del mundo que está siendo anunciada a esta altura de la investigación.

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

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

El análisis detenido de este material ofrecerá ahora, interdisciplinariamente la posibilidad de organizar una ruta de encuesta con el empleo, incluso

---

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

ve, de las expresiones del pueblo\*.

Esta segunda etapa de la investigación sobrepasa la espera de los grupos con quienes hasta entonces el investigador trabajó y alcanza a otros grupos poblacionales del área. (grupos de control). Esto posibilita la rectificación y la ratificación de los hallazgos realizados hasta entonces, como también su ampliación.

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

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

Durante esta discusión, nuevos temas van surgiendo de la percepción de la interdependencia que se descubre en la totalidad, en la medida en que sean problematizados los temas emergentes.

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

De esta visión ingenua de los problemas, dos son las posibilidades de respuestas, en la tentativa de romper el "ciclo vicioso". Ambas ingenuas también. Educación antes del desarrollo. Desarrollo antes de la educación.

---

\* Tuvimos oportunidad de conocer el trabajo realizado por la "Société de Recherche Economique et Sociologique en Agriculture" - SARES - a través de una conferencia realizada en Santiago por uno de sus miembros, el Sociólogo Francés Noel Cannat, con quien conversamos largamente. Este centro hace investigaciones de actitudes con metodología parecida. Lo importante, en este caso, es que, para los investigadores de la SARES el pueblo no es un nuevo objeto de su investigación.

Preocupación semejante encontramos en los Estados Unidos en profesores con quienes conversamos, entre ellos, los profesores Denis Gouler y Shepard Froman, de la INDIANA UNIVERSITY. El primero de estos profesores trabaja actualmente en una metodología para la investigación de los valores en el proceso de cambio, cuya fundamentación filosófica se identifica totalmente con la que presentamos en este estudio.

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

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

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

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

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

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

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

Consiste esta etapa en lo que llamamos tratamiento de los temas significativos; tal como en la etapa de la alfabetización tratamos el universo vocabular mínimo, que también es investigado.

Primeramente, estos temas deben ser distribuidos entre las varias ciencias del hombre, sin que ésto signifique, con todo, que deban ser vistos, en la elaboración del programa, en departamentos estancos. Significa, apenas que hay una visión más específica, central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

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

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

De esta forma, los temas, que fueran captados dentro de una totalidad (y sólo en ella existen) jamás serían tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigados en la riqueza de su interpenetración con otros aspectos de la realidad, al ser tratados, perdieran esta riqueza, agotándose su fuerza y su vitalidad en la estrechez de los especialismos\*.

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

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

Durante la discusión de cada proyecto, los varios especialistas van haciendo sugerencias que ora se incorporan a la "reducción" en elaboración, ora a los pequeños textos que deben ser redactados sobre el tema reducido, ora una cosa y otra, simultáneamente.

Estos textos, a los cuales se agregan también sugerencias para la discusión, son subsidios valiosos para la formación de los educadores que trabajarán directamente con el pueblo, en los "círculos de cultura".

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

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

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

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

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

---

\* Hacemos una distinción entre especialismos y especialidades. Criticamos los primeros.

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

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

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

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

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

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

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

Consiste esta etapa en lo que llamamos tratamiento de los temas significativos; tal como en la etapa de la alfabetización tratamos el universo vocabular mínimo, que también es investigado.

Primeramente, estos temas deben ser distribuidos entre las varias ciencias del hombre, sin que ésto signifique, con todo, que deban ser vistos, en la elaboración del programa, en departamentos estancos. Significa, apenas que hay una visión más específica, central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

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

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

través de pequeñas dramatizaciones que no contengan respuesta. El problema pu<sup>ro</sup>, sin contestación.

La dramatización funcionaría como codificación, como situación proble<sup>matizadora</sup>, hasta que fuera posible llegar al momento en que los propios grupos, a la manera de las técnicas de Moreno, dramatizaron sus experiencias. Es<sup>tos</sup>, como aquellas dramatizaciones serían siempre seguidas del indispensable debate.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora de la educación y no "hancaria", sería la lectura y la discusión de artículos de re<sup>vista</sup>, de periódicos, de capítulos de libros, empezando por trozos simples.

Como en las entrevistas grabadas, aquí también, antes de empezar la lec<sup>tura</sup> del artículo o del libro, se hablaría de su autor.

Enseguida, se realizaría el debate sobre el contenido de la lectura.

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

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

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

El primer trabajo de los educadores, en la etapa de esta devolución se<sup>r</sup>á la presentación del p<sup>rograma</sup> general de la labor que se iniciará, programa con el cual el pueblo se identificará, puesto que salió de él.

Fundamentados en la dialogicidad de la educación, los educadores expli<sup>carán</sup> la presencia de los temas "bisagra", puestos en el programa, y su signi<sup>ficación</sup>.

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

La educación, que fundó su punto de partida en la investigación del "te<sup>ma</sup> generador" (investigación de carácter concientizador) sigue ahora, como un quehacer igualmente concientizador, como investigación también.

En verdad, en la proporción en que los educandos, desafiados por situa<sup>ciones</sup> problemáticas que reflejan su experiencia existencial, las vayan captando críticamente, ángulos que hasta entonces no eran notados, pasan a presentár<sup>seles</sup> como "percibidos destacados en sí". Esto implica la superación creciente que estos hombres van haciendo de su conocimiento preponderantemente sensible de la realidad, por la "razón" de la realidad.

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

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

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

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

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

THE UNIVERSITY OF CHICAGO  
DEPARTMENT OF CHEMISTRY

1925

1925

REPORT OF THE  
COMMISSIONERS OF THE  
LAND OFFICE

IN RESPONSE TO A RESOLUTION  
PASSED BY THE BOARD OF  
LANDS AND MINES

ON THE 15TH DAY OF  
MAY 1924

BY THE COMMISSIONERS

OF THE LAND OFFICE

CHICAGO, ILLINOIS  
1925

PRINTED BY THE  
UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS