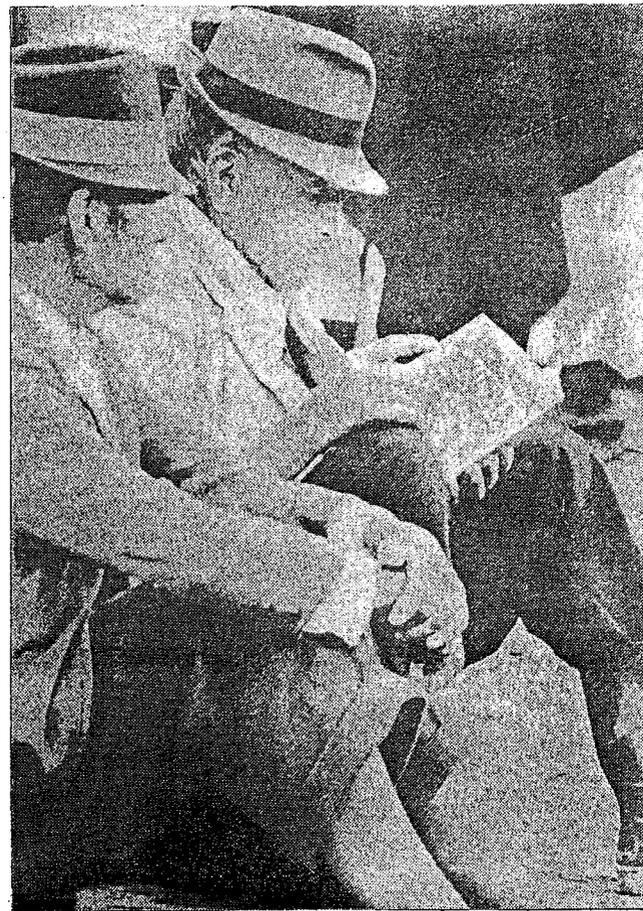


Con el propósito de enfrentar estos retos, en CEDECO hemos decidido publicar esta serie "Freire en debate". Unas veces, seleccionando estudios sobre su obra, y otras, dando la palabra al propio Freire a través de artículos, entrevistas, etc. En uno y otro caso no pretendemos inscribirnos en un culto freiriano, ni en una tarea con fines academicistas. Por el contrario, intentamos que la polémica en torno a Freire alimente la reflexión sobre nuestra práctica concreta, y aporte al debate sobre la concepción y la proyección de la educación popular.



FPF.OPF.CB.011

Ⓢ

PAULO FREIRE

**alfabetización:
¿a favor de quién?**

CONTENIDO

	página
PRESENTACION	5
LA ALFABETIZACION COMO ELEMENTO DE FORMACION DE LA CIUDADANIA	9
ALFABETIZACION DE ADULTOS Y BIBLIOTECAS POPULARES	43

CEDECO

Corporación Ecuatoriana para
el Desarrollo de la Comunicación
Casilla 906-A
Quito - Ecuador

Serie: Freire en Debate

LA ALFABETIZACIÓN: ¿A FAVOR DE QUIÉN?

Paulo Freire

Diseño y Carátula: CEDECO

Diagramación: CEDECO

Fotografía: CEDECO - Archivo

Dibujos: Arturo Borja

Primera Edición: enero/89

Derechos Reservados conforme la LEY

PRESENTACION

Este cuaderno "Freire en Debate No. 5", "Alfabetización: ¿a favor de quién?"; aparece cuando se inicia la Campaña Nacional de alfabetización emprendida por el gobierno de la ID - DP.

Los dos artículos de Paulo Freire incluidos en este volumen tienen como hilo conductor tres preguntas: ¿a favor de quién y de qué alfabetizar?, ¿contra quién y contra qué? y ¿porqué alfabetizar? Estas preguntas -insiste Freire- deben ser respondidas en la situación concreta en la que se realiza la experiencia. En los dos artículos destaca, además, el hecho de que la alfabetización no sólo implica la lectura de la palabra, sino -sobre todo- un esfuerzo por "leer" el mundo.

A través de sus preguntas el autor enfatiza -una vez más- en la comprensión crítica del carácter político de la alfabetización de adultos y de la educación en general. Por tanto, se plantea también, las relaciones que deben existir entre la alfabetización, el sistema de educación del país y el proyecto global de sociedad que está detrás de quienes impulsen este tipo de programas.

La alfabetización, entonces, no es la dádiva generosa extendida por la mano filántropa del Estado, sino una práctica política que puede ser ejecutada de muy diversas maneras. Si asumimos que es un derecho del pueblo aprender a leer y escribir, pero sobre todo "leer" el mundo, la realidad, entonces para ello un aspecto fundamental es su participación.

Sólo una práctica alfabetizadora en la que se garantice la más amplia participación, no corre el riesgo de transformarse en dominación, pues el acto de enseñar y aprender, será el esfuerzo común de conocer la realidad para transformarla.

Es en este campo donde están los mayores retos: cómo hacer de la alfabetización un espacio liberador, amplio, democrático de lectura de la realidad del pueblo y del país, de participación, de creatividad.

No cabe duda que las preguntas y apreciaciones de Freire, tienen gran actualidad hoy en nuestro país. En la respuesta que se les dé, se reflejarán los verdaderos alcances y límites de la campaña.

EQUIPO CEDECO.

la alfabetización * como elemento de formación de la ciudadanía

Paulo Freire

* Este texto es tomado de: Alternativas de Alfabetización en América Latina y el Caribe, UNESCO - OREALC, Santiago, Chile, 1988.

LA ALFABETIZACION COMO ELEMENTO DE FORMACION DE LA CIUDADANIA

Amigos de la mesa y amigas, amigos y amigas presentes (*):

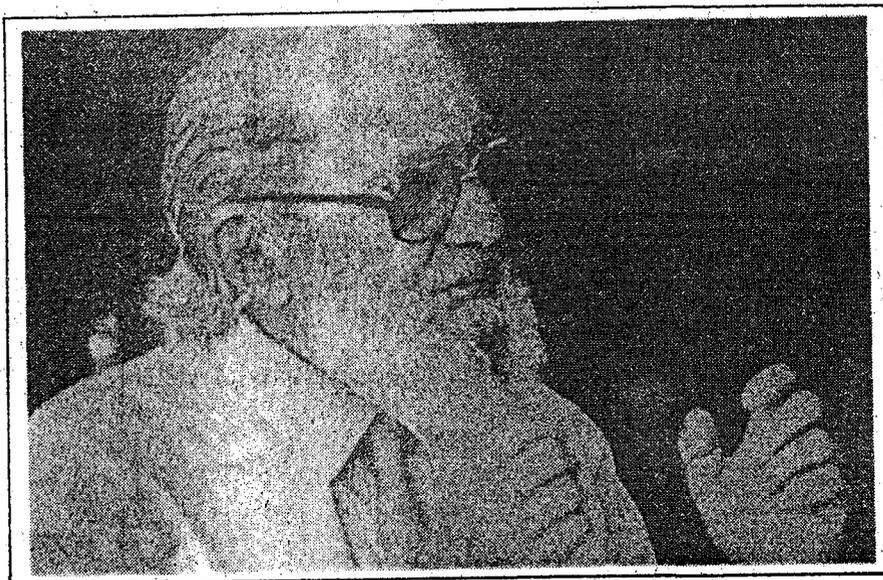
Antes de empezar a pensar un poco sobre lo de esta mañana, en esta oportunidad me gustaría hacer algunos comentarios que, posible e infelizmente, no muchos intelectuales rigurosos harían en torno a sí mismos. Precisamente porque a ellos y a ellas, un comentario como este que voy a hacer no les parecería académico. Para mí, sin embargo, me es imposible separar la afectividad, la amorosidad el querer bien, de mi propia actividad intelectual y creativa.

Por eso no me crea problemas al empezar a hablar con ustedes, decirles que debido al dolor, al sufrimiento causado por la muerte de Elza, yo intenté dos veces -sin éxito- convencerme que no debía venir aquí hoy. Yo he perdido muchas luchas y, a veces, al perder alguna, me pongo contento de ello. Esta fue una lucha que yo perdí; pero en el fondo es una lucha en que debo ganar algo. . . . ¿por qué me negué dos veces durante el proceso de organización de este encuentro? Es que yo sufrí una ruptura, un corte en mi caminar constante por el mundo cuando perdí a Elza en octubre del año pasado, y la experiencia dramática de tropezar con su ausencia

(*) Los textos en cursiva y con mayor margen son comentarios intercalados por el autor

me enseña que tanto importan quince días de la partida como seis meses, como seis años, si es que llegó a vivir esos 6 años.

Esta es la primera vez, después de la muerte de Elza, que yo voy a hablar, a pesar de estar en un ambiente en que todos están mucho más predispuestos a una conversación seria, con el mínimo de pompa que es parte de la perversidad burguesa de las organizaciones y estructuras. Pero yo lo sé y no tengo ningún problema en trabajar dentro de esas organizaciones, a condición de que me consideren como invasor de ellas y nunca como su representante exclusivo.



Pero aquí también hay un clima de simplicidad. Yo, incluso, ya me arrepiento de haberme vestido con una ropa que produce extrañeza a toda la gente, porque yo uso siempre camisa y zapatillas de tenis. Pero a pesar de eso y de esta informalidad, esta es la primera vez que me encuentro ante un público numeroso, sin la presencia de Elza ya en el mundo. Este fue un aprendizaje que hice y que estoy

haciendo, de establecer la diferencia entre no dormir con Elza, estando ella en el mundo, y dormir definitivamente ahora solo. Recuerdo que a veces yo estaba en Nueva York, Londres o Amsterdam y Elza estaba en São Paulo. Yo sabía, entonces, que había un cierto lugar en el mundo donde dormía una mujer, con quien yo dormía. Pero ahora ya no. Yo ahora duermo solo en la misma pieza en que dormía con ella. Y estos encuentros así, me tocan, me chocan, en la misma medida en que yo vengo siendo —tal vez ¿quién sabe?— un 80 por ciento contribución de ella a mi vida.

Pero decidí finalmente aceptar, asumir la responsabilidad política de venir, pero trayendo conmigo en el cumplimiento de esa responsabilidad la marca de mi afecto, la marca de mi amorosidad, que yo jamás he separado de mi investigación, que jamás me he avergonzado de decir que disfruto. Yo no entiendo al educador que tiene miedo de amar. Guevara jamás temió. Amílcar Cabral tampoco. Entonces, extrañamente, yo quisiera al empezar ahora leer —porque yo prefería leer, porque no creía mucho en mí mismo—, Yo preferí escribir un poco, porque no creía mucho en mí mismo. Necesitaba un marco que me guiara y mantuviera mi emoción bajo control. Y ahora voy a leer y posiblemente voy a comentar; o sea, la gente del Seminario, los organizadores del Seminario, pueden contar con un texto sin lágrimas, que no voy a dejarlo ahora, porque yo no más lo entiendo, pero lo haré a máquina para que lo tengan. Lo que no está en el texto son los posibles comentarios que yo mismo voy haciendo en la medida en que leo. Pero yo quería decir en público lo que dije y decir que, bueno o malo el texto que voy a leer, las cosas que voy a decir, yo las digo, yo las escribí, pensando en Elza, a quien yo dedico mi parte de esta Reunión.

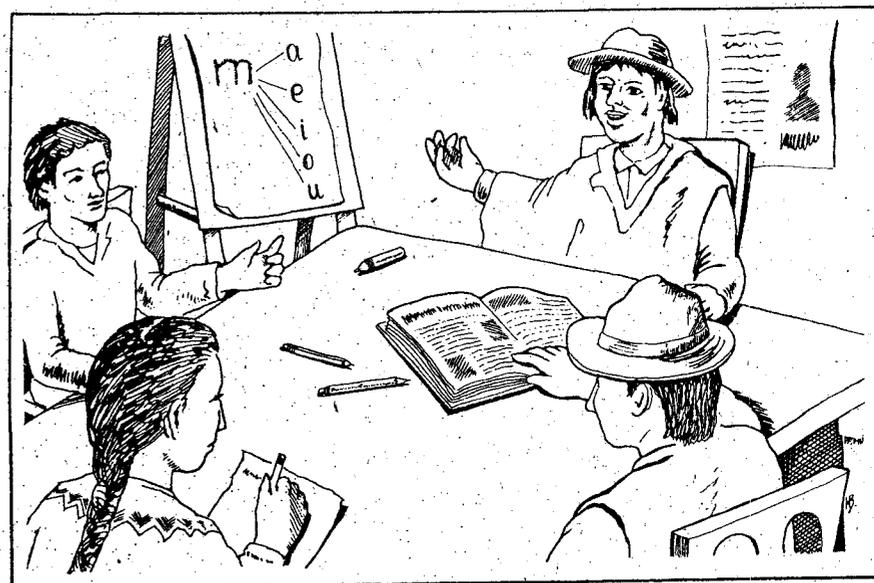
LA ALFABETIZACION COMO ELEMENTO DE FORMACION DE LA CIUDADANIA

Este es el tema sobre el que me propusieron hablar, aquí y ahora, los organizadores de este Seminario. Es interesante observar la manera en que se combinan o se relacionan los términos de la frase en que la conjunción *como*, significando *en cuanto*, significando *en la calidad de*, establece una relación operacional entre alfabetización y formación de la ciudadanía. Es verdad que el bloque, 'elemento de formación', ameniza un poco la fuerza que en cierta forma se presta a la alfabetización en el cuerpo de la frase. Sería fuerte aún si se hubiera dicho, 'la alfabetización como formación de la ciudadanía', 'la alfabetización como formadora de la ciudadanía'.

Por otro lado, se hace necesario en este ejercicio de comprensión de texto, recordar que 'ciudadano' (los diccionarios lo registran, no es necesario mencionarlo ninguno), significa individuo con goce de los derechos civiles y políticos de un Estado, y que ciudadanía tiene que ver con la condición de ciudadano; vale decir, con el uso de los derechos y el derecho de tener deberes de ciudadanía y de ciudadano. Para mí, buscar la inteligencia de la frase, 'la alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía', significa, de hecho, indagar en torno a los límites de la alfabetización como práctica capaz de generar en los alfabetizandos la asunción o no de la ciudadanía. Implica también pensar en los obstáculos con los cuales enfrentamos en la práctica y sobre los cuales, o sobre algunos de los cuales pretendí hablar más adelante.

Considerando que la alfabetización de adultos, por más importante que sea, es un capítulo de la práctica educativa, mi indagación se orienta en el sentido de la comprensión de *los límites* de la práctica educativa, que incluye la práctica de la alfabetización, así como los *obstáculos* antes mencionados.

- No hay práctica educativa que no esté sometida a ciertos límites.



La primera afirmación que debo hacer, es que no hay práctica, no importa en qué dominio, que no esté sometida a ciertos límites. La práctica, que es social e histórica, aunque tenga una dimensión individual, se da en un cierto contexto, tempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas. Es por eso que el *voluntarismo* es idealista, pues se funda precisamente en la comprensión ingenua de que la práctica y su eficacia dependen solamente del sujeto, de su voluntad y de su coraje. Es por eso, por otro lado, que el *espontaneísmo* es irresponsable, porque implica la anulación del intelectual como organizador —no necesariamente autoritario, pero organizador siempre— de espacios donde es indispensable su intervención. Voluntarismo y espontaneísmo revelan ambos, de esta forma, su falsedad en el menosprecio a los límites.

En el primero se pierde el respeto a los límites porque sólo existe uno: el de la voluntad del voluntarista. En el segundo, el intelectual no interviene, no direcciona, se cruza de brazos. La acción se entrega casi por completo así misma. Es más un alboroto, es más una algarabía. En este sentido, voluntarismo y espontaneísmo se constituyen como obstáculos a la práctica educativa progresista.

La comprensión de los límites de la práctica educativa demandan, indiscutiblemente, una claridad política de los educadores en relación a sus proyectos. Demanda que el educador asuma lo político de su práctica. No basta decir que la educación es un acto político, así como no basta decir que el acto político es también educativo. Es necesario asumir realmente lo político de la educación.

No puedo definirme como progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, con poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos apenas como aprendices de ciertos objetos de conocimiento, a los cuales otorgo un poder mágico.

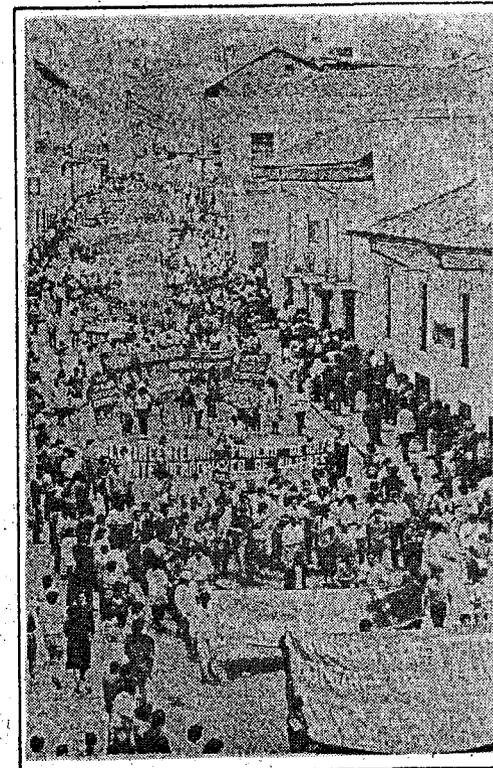
No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que me encuentro si no sé, si no estoy seguro, frente a qué, a favor de quién, practico. El "a favor de quién practico", me sitúa en un cierto ángulo que es de clase, en que diviso el "contra quién practico" y, necesariamente, el "por qué practico". Este es el propio sueño, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar.

La comprensión de los límites de la práctica educativa demandan que el educador asuma lo político de su práctica.

La comprensión crítica de los límites de la práctica, tiene que ver con el problema del poder, que es de clase y tiene que ver, por lo mismo, con el tema de la lucha o del conflicto de clase. Comprender el nivel en que se encuentra la lucha de clases, en una determinada sociedad, es indispensable para la demarcación de los espacios, de los contenidos de la educación, de los límites de la práctica política educativa.

- Una cosa, por ejemplo, fue trabajar en alfabetización y educación de adultos en Brasil a fines de los años '50 e inicio de los '60; otra cosa fue trabajar en educación popular durante el régimen militar.

- Una cosa fue trabajar en Brasil en la etapa del régimen populista, que por su propia ambigüedad, ora contenía a las masas populares, ora las sacaba a las calles, a las plazas, lo que terminó por enseñarles a salir a la calle por su propia cuenta; otra cosa fue trabajar en plena dictadura militar, con las masas reprimidas, silenciadas y asustadas.



**No basta decir
que la educación
es un
acto político,
como no basta decir
que el
acto político
es también
educativo.**

**Es necesario
asumir
lo político
de la
educación.**

Pretender obtener en un segundo momento lo que se obtuvo en el anterior, con la aplicación de una cierta metodología, revela una falta de comprensión histórica, un desconocimiento de la noción de límites.

- Una cosa fue trabajar en el inicio mismo de la dictadura militar, otra, en los años '70.

- Una cosa fue hacer educación popular en el Chile del gobierno de Allende, otra es hacerla hoy.
- Una cosa fue trabajar en zonas populares durante el régimen de Somoza, otra es trabajar hoy, con su pueblo posesionándose de su historia.

Lo difícil es tomar la historia entre manos. Teniendo la historia entre manos se tiene la cultura, se tiene la salud, la educación. Ahora vean, yo no quiero con esto decir —y más adelante insistiré— que los educadores y las educadoras sólo tienen una labor que cumplir cuando el pueblo tiene la historia entre manos. Si pensara así, no se tendrá la historia nunca. O sea, que mi propuesta no es inmovilista, sino que es un análisis de los hechos.

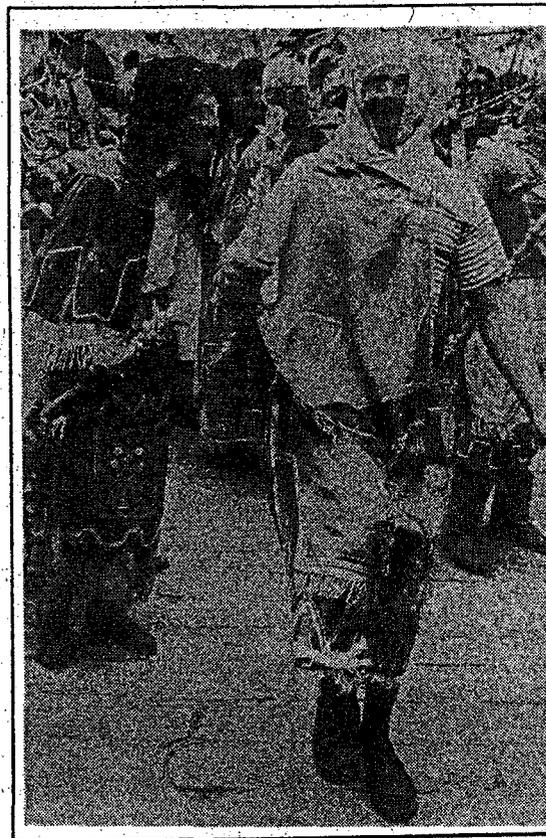
Lo que quiero decir, es que una misma comprensión de la práctica educativa, una misma metodología de trabajo, no operan necesariamente en forma idéntica en contextos tempo-espaciales distintos. La intervención en la historia, es cultural, es política. Es por eso que insisto tanto en que las experiencias no pueden ser transplantadas, sino reinventadas. En otras palabras, debo descubrir, en función de mi conocimiento, tan riguroso como sea posible de la realidad, cómo aplicar en forma diferente el mismo principio válido, desde el punto de vista de mi opción política.

Porque yo creo que la validéz de muchos principios tienen el aval de mi opción política y no sólo estética o pedagógica.

La lectura atenta y crítica de la mayor o menor intensidad y profundidad en que se vive el conflicto de clases, nos indica las *formas de resistencia* posibles de las clases populares, en cierto momento; su mayor o menor movilización, que involucra siempre un cierto grado de organización.

La lucha de clases no se verifica solamente cuando las clases trabajadoras se movilizan, organizándose con sus propios liderazgos, en defensa de sus intereses pero sobre todo con miras a la superación del sistema capitalista. La lucha de clases existe también en forma *latente*, a veces escondida, oculta, expresándose en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes. Formas de resistencia que he denominado "mañas" de los oprimidos, en el fondo,

"inmunitades" que las clases populares van creando en su cuerpo, en su lenguaje, en su cultura. De ahí la necesidad fundamental que tiene el educador popular de comprender las formas de resistencia de las clases populares: sus fiestas, sus danzas, sus diversiones, sus leyendas, sus devociones, sus miedos, su semántica, su sintaxis, su religiosidad.



**Quien
solo habla
y nunca oye;
quien
"inmoviliza"
el conocimiento
y lo transfiere
a los educandos,
no tiene
nada que ver
con democracia
ni con
liberación.**

**El educador popular debe comprender
las formas de resistencia
de las clases populares:
sus fiestas, sus leyendas, su semántica,
su religiosidad.**

No me parece posible organizar programas de acción político-pedagógica, sin tomar seriamente en cuenta las resistencias de las clases populares. Es necesario entender que las formas de resistencia involucran en sí mismas límites que las clases populares se ponen, en relación a su supervivencia frente al poder de los dominantes. En muchos momentos del conflicto de clases, las clases populares más inmersas que emergidas en la realidad, ven en su resistencia una especie de muro tras el cual se esconden.

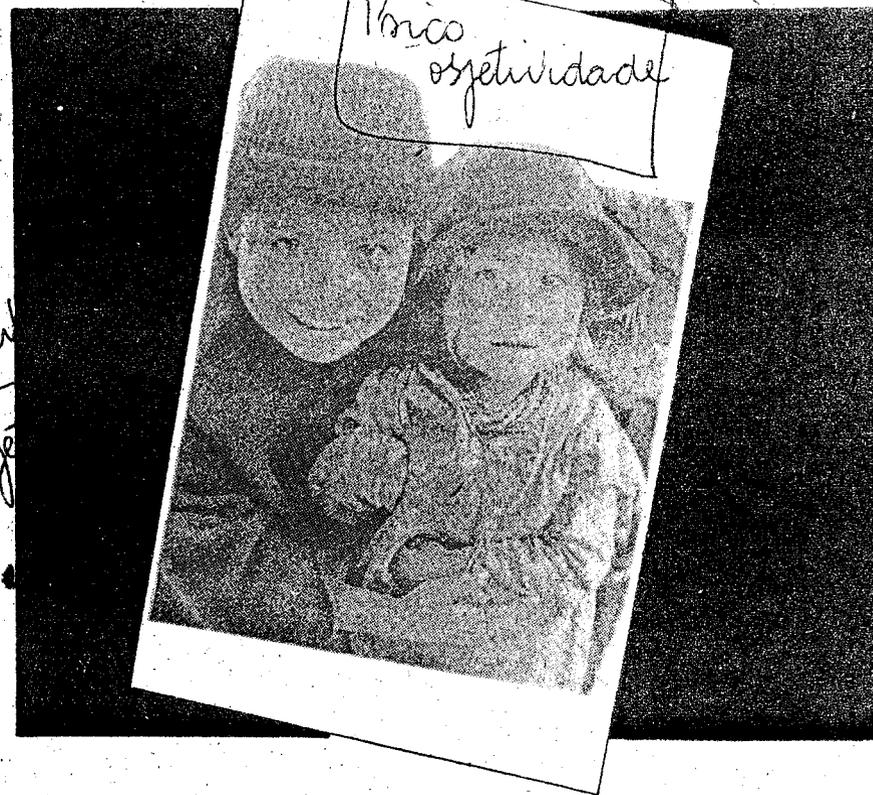
Si un educador no es capaz de entender la dimensión concreta del miedo y, hablando un lenguaje ya de por sí difícil, propone acciones que sobrepasan demasiado las fronteras de resistencia, obviamente será rechazado. Peor aún, puede intensificar el miedo en los grupos populares. Esto, sin embargo, no significa que el educador no deba atreverse.

Yo creo, particularmente, que no hay nada sin osadía; una dosis de insensatez es absolutamente fundamental en una pedagogía de la indignación, que es la pedagogía que he venido defendiendo en este país bajo otros nombres. Porque no es posible, por ejemplo, saber que un 60 o/o de la población de este país sobrevive en un vasto y profundo dolor; no es posible saber que hay 36 millones de niños, ¡de niños!, que la ideología dominante, culpabilizándose, denomina "menores carentes". ¿Se dan cuenta como en Brasil tenemos la manía de inventar nombres dulzones para enfrentar situaciones trágicas; diabólicas? Hace poco, un periódico de Río de Janeiro anunciaba con grandes titulares: "menor carente agrade a niño". O sea, el niño de la calle se llama delincuente... y mi nieto es un niño lindo; o sea... ¿cómo es posible convivir con 36 millones de niños sin destinación existencial histórica, sin sentir una profunda y justa indignación y sin abrazar la justa ira?

Por eso hoy yo quiero decirles que soy un pedagogo indignado. Absolutamente indignado.

Necesita saber, sin embargo, que la osadía —al implicar una acción que va más allá del límite aparente— tiene su límite real. Si esto no está presente en la percepción del grupo popular, no puede dejar de estarlo en el educador. En último término, mientras más rigurosamente competentes nos consideramos a nosotros mismos y a nuestros padres, tanto más debemos—pienso yo—reconocer que si el papel organizador *interferente* del educador progresista no es jamás el

entre o estranhamento de m. → viver / viver
e a assunção do próprio k → ligável social
banditismo



de instalarse con armas y bagaje en la cotidianidad popular, no es tampoco el de quien, con innegable desprecio, considera que no hay nada que hacer con lo que sucede en esa cotidianidad. La cotidianidad, que Karel Kosik dejó muy clara en su "Dialéctica de lo Concreto" (*), es el espacio donde la mente no opera epistemológicamente frente a los objetos, a los datos, a los hechos; se da cuenta de éstos, pero no aprehende la razón de ser más profunda de los mismos. Eso

as questões mais presentes - presentes da sociabilidade
não dadas, não resolvidas na recusa de si

* Nota del Traductor: Karel Kosik, Dialéctica de lo Concreto, Ed. Grijalbo, México, 1967.

no significa, sin embargo, que yo no pueda y no deba tomar la cotidianidad y la forma como en ella me muevo en el mundo, como objeto de mi reflexión; que no busque superar el puro darme cuenta de los hechos a partir de la comprensión crítica que de ellos voy recibiendo.

A veces, la violencia de los opresores y su dominación se hacen tan profundas, que generan en grandes sectores de las clases populares a ellas sometidos, una especie de cansancio existencial, que a su vez está asociado o se extiende en lo que he denominado "anestesia histórica", en que se pierde la idea del mañana como proyecto. El mañana se transforma en un hoy que se repite, un hoy violento y perverso, de siempre. El hoy del ayer, de los bisabuelos, de los abuelos, de los padres, de los hijos y de los hijos de éstos, que vendrán después.

De ahí la necesidad de una seria y rigurosa lectura del mundo por parte del educando. Que no prescinde —sino al revés— exige, una seria y rigurosa lectura de textos.

De ahí la necesidad de competencia científica, que no existe, sin embargo, por sí y para sí, sino al servicio de algo y de alguien y —por lo tanto—, contra algo y contra alguien.

De ahí la necesidad de la intervención competente y democrática del educador, en la situación dramática en que los grupos populares, despojados de la vida, están como si hubieran perdido su domicilio en el mundo. Explotados y oprimidos a tal punto, que incluso la identidad les es expropiada.

Es necesario dejar en claro, incluso corriendo el riesgo de repetirme, que la superación de tal forma de "estar siendo" por parte de los grupos populares, se va produciendo en una praxis histórica y política en el compromiso crítico con los conflictos sociales. Sin embargo, el papel del educador en este proceso, es de enorme importancia.

**Una seria y rigurosa lectura del mundo,
supone una seria y rigurosa lectura de textos.**

Recientemente, en una conversación en que hablaba de su práctica en una zona castigada, sufrida, de la periferia de São Paulo, en una preescuela que funciona en un salón parroquial y de cuya dirección forman parte hoy representantes de las familias locales, la Educadora Madalena Freire Weffort me describió uno de sus momentos de intervención.

Rondando cerca de la escuela, deambulando por las calles del pueblo, semidesnuda, la suciedad en la cara escondía la belleza, con algo de burla por parte de los otros niños y también de los adultos, vagaba perdida y —lo que es peor—, perdida de sí misma, una especie de niña de nadie.

"Un cierto día, cuenta Madalena, la abuela de la niña la buscó pidiéndole que recibiera a la nieta en la escuela y le dijo también que no podría pagar la cuota —casi simbólica— establecida por la dirección popular de la escuela.

No creo que haya problema —dijo Madalena— en relación al pago. Le tengo, eso, sí, una exigencia para poder recibir a Carlinha (cuyo nombre no es del todo cierto): que me llegue acá limpia, bañada y con un mínimo de ropa y que venga así todos los días y no sólo mañana.

La abuela aceptó y prometió que cumpliría.

Al día siguiente, Carlinha llegó a clases totalmente cambiada: limpia, la cara bonita, sus facciones descubiertas, confiada. La limpieza, la cara sin marcas de suciedad, destacaban su presencia en la sala. En vez de burlas, recibe cumplidos por parte de los demás niños; Carlinha empezó a creer en sí misma y la abuela empezó también a creer, no sólo en Carlinha, sino también en sí misma. Carlinha se descubrió y la abuela se redescubrió."



Una apreciación ingenua del hecho, calificaría la intervención de Madalena como pequeño-burguesa, elitista, alienada o populista. ¿Cómo exigir —diría esta apreciación ingenua— que una niña de favela llegue a la escuela bañada? Madalena en verdad cumplió su deber de educadora progresista. Su intervención posibilitó que la niña y su abuela conquistaran un espacio: el de su dignidad, en el respeto de los demás.



Las experiencias educativas no pueden ser transplantadas, sino reinventadas.

Amigos, para mí esto es de gran importancia. Esa búsqueda, esa búsqueda de identificación, que es social —a fin de cuentas la identificación es de clases— pero tiene también una dimensión individual. Yo soy un trabajador, pero me llamo Paulo, mi nombre tiene que ver conmigo, tiene que ver con mi rostro, con la manera cómo yo pronuncio mi nombre, la manera cómo los demás pronuncian mi nombre, cómo yo me identifico con mi nombre.

En la experiencia de Madalena, la palabra generadora fundamental es el nombre, es el nombre de los niños. Alguno de los niños nunca se habían mirado a un espejo; no se reconocían y se llamaban unos a otros de "oye", "oye tú". ¿Se imaginan eso? El nombre pasa a ser una interjección.

Y a los niños populares se les empieza a prohibir ser, por no tener el derecho a sufrir, a expresarse, en cuanto al dolor. Y hay una cosa interesante. En la masa popular de este país, es interesante observar cómo la opresión vasta y profunda que caracteriza a esta sociedad perversa, prohíbe la expresión del sufrimiento en las clases trabajadoras y en las masas populares.

Pero al mismo tiempo que la ideología dominante, el poder dominante, prohíbe la expresión del dolor en las clases populares, genera en las clases dominantes un perfil de las clases populares que absurdo, como, por ejemplo, "esa gente nada sabe, ni siquiera sufrir". ¡Pero si eso es pura ideología, no tiene nada de científico! Afirmar que los niños de allá tienen incapacidad de aprender porque son carentes, es científicamente una mentira. No es verdad.

Pero, evidentemente que un niño que toma leche, que come bien, que duerme, que se baña en agua caliente en los climas fríos y que tiene un padre, una madre, una abuela, una tía, una vecina, intelectuales, tiene mayores condiciones que el otro para, incluso, aprender a leer. Pero no significa que el otro ontológicamente se volvió incompetente. ¡En forma alguna!

Pero yo observo eso. ... a mí, en una sociedad me gusta observar el nivel de la lucha de clases, de conflictos, de las demandas. Y hay dos momentos que para mí son importantísimos en el proceso de

cualquier sociedad; desde el punto de vista de la conciencia para sí de las clases trabajadoras:

—Uno es cuando las clases trabajadoras buscan tener en sus propias manos su formación, porque perciben que la que les puede entregar la clase dominante es la formación que los reproduce como clase dominada.

—El otro elemento que me parece indicar un salto en calidad, es cuando las masas populares —lo que aún no ha ocurrido en Brasil— empiezan a exigir su derecho de sufrir, el derecho al luto:

Y no me, apenas, machadurón

La clase trabajadora debe tener en sus manos su propia formación.

Yo recuerdo que cuando Elza murió, yo quedé deshecho. Murió en octubre y el primer seminario que hice, con todo mi sentido de responsabilidad, fue recién en febrero. Y yo me pregunto, ¿cuántos obreros pueden darse el lujo de llorar siquiera dos días a su mujer? Obviamente entonces que uno de sus trucos es endurecerse frente a la emoción, para no destrozarse entero, en cuanto cuerpo. Pero, esto es un derecho, y una de mis luchas es para que las grandes mayorías de este país puedan también llorar. Pero sólo empezarán a llorar en el momento en que, ganando su conciencia para sí mismos interfieren en el proceso político de este país y juntos empezemos a desmantelar este sistema, desmantelar la estructura burguesa de Estado, para empezar a recrearla. Es por eso que considero que el que trabaja dentro de esas estructuras actualmente, debiera más bien considerarse un invasor al interior de éstas, si realmente es progresista. El reaccionario es el que trabaja montado, instalado, dentro de esa estructura de Estado. El progresista debe entrar, pero como invasor, porque si no entra como tal, va a terminar llamando la policía para que expulse la gente de las tomas de terreno.

M
tem?

Madalena realmente cumplió su deber como educadora progresista: su intervención permitió, a la niña y su abuela, la conquista de un espacio: el de su dignidad en el del respeto de los otros.

Mañana le será más fácil a Carminha reconocerse también como miembro de una clase, la clase trabajadora, en su búsqueda de mejores días.

Voy a hacer un solo paréntesis: sería algo extraordinario si Madalena estuviera alfabetizando solamente a este tipo de niños. Yo me siento muy mal al decir 'alfabetizar solamente', porque creo que nunca es posible alfabetizar solamente, nunca lo es. Pero todos están entendiendo lo que quiero decir con el 'alfabetizar solamente'; yo creo que sería algo formidable, pero absolutamente insuficiente. Más adelante creo que lo aclaro un poco más.

Sin la intervención del educador, su intervención democrática, no hay educación progresista. Pero la intervención del educador no se da en el aire; se da en la relación que establece con los educandos en el contexto de la escuela o de la calle, que a la vez ubica en un contexto mayor, donde los educandos viven su propia cotidianidad, en la cual se produce un conocimiento de pura experiencia-hecho. La actividad docente de la escuela que busca superar el saber de pura experiencia-hecho, no puede, sin embargo —como dije antes—, desconocer la importancia de la cotidianidad. Es necesario que seamos un poco más humildes cuando nos referimos a este saber de experiencia-hecho.

a doce

El sábado recién pasado —antes de ayer— participó del Primer Tribunal de Menores en Terezinha (*) al que acudieron unas siete mil personas. Entre los testimonios había el de tres niños, de los comúnmente llamados "menores carentes", que nos hablaron de su vida, de su trabajo, de la discriminación que sufren, del asesinato de sus compañeros; y lo hicieron con excelente dominio del lenguaje, con claridad, con sabiduría y a veces incluso con humor.

Dicen —afirmaba uno de ellos— "que nosotros los niños somos el futuro de este país, pero ni siquiera tenemos presente", concluyó, sonriendo con suavidad.

* Primer Tribunal del Menor (Terezinha, Piauí, 10 de mayo, 1987)

(Ellos trabajan en algo llamado CEASA). Al hablar de la muerte de un compañero, contaba que lo que él quería era vivir, era vivir. . . era ese el derecho que él quería . . . era comer un poco, era vestirse un poco, era estudiar . . . era ayudar a la familia . . . Y después dijo:

“... que nosotros los niños somos el futuro del país, pero ni siquiera tenemos presente”.



“Hay mucha gente que piensa que nosotros no estamos en la escuela porque no nos gusta estudiar: hay mucha gente que piensa que nosotros trabajamos matándonos de trabajar, porque nos gusta morir. No, no es así. Nosotros trabajamos como trabajamos, matándonos de tanto trabajar, para que los hijos de los ricos se compren un dulce”.

Yo no sé cómo se habla de desorden del pensamiento en la cotidianidad, porque no era posible negar una sabiduría indiscutible, ahí presente esa noche frente a nosotros; y ellos no hablaron dos minutos ni tres, ellos hablaron 10, 15 minutos cada uno. Dos de ellos sabían incluso cuando iban a ser aplaudidos; sabían que estaban diciendo algo tan fuerte, tan importante, que se detenían esperando el a-

plauso. O sea, intelectuales precoces, pero que están fuera, que son parte de la cifra de los 8 millones de niños que no tienen acceso a la escuela en Brasil.

La preocupación con los límites de la práctica —en nuestro caso de la práctica educativa como acto político— significa reconocer desde luego que ella tiene una cierta eficiencia. Si no hubiera nada que hacer con la práctica educativa, no tendría sentido hablar de sus límites; de la misma forma que no tendría sentido hablar de sus límites si ella fuera capaz de todo. Hablamos de sus límites porque precisamente, al no ser el instrumento adecuado para los cambios profundos de nuestra sociedad, la educación puede hacer algo, respecto a esa transformación.

Amigos y amigas, espero no asustarlos con la cantidad de hojas que tengo en mis manos. Yo prometo tener límite —ya que estoy hablando de límites, yo tengo los míos propios— y, en segundo lugar, yo no les he dicho, pero me gustaría, ya ahora en la mitad, quiero disculparme con Uds., pero cuando termine. . . ¡yo no discuto nada! no debato nada; yo no voy a debatir nada. No es miedo de defender las cosas que aquí digo con tanta indignación. . . de ninguna manera. . . Yo ya discutí en todo el mundo este mismo tema, pero es por un poco de respeto a mí mismo. Y esa fue la condición que yo puse para venir. Y así la voy a cumplir, y —con todo respeto— cuando termine, quiero simplemente dar, entre otras personas, un abrazo a Emilia Ferrero, que es una de las mujeres para mí extraordinarias de este fin de siglo, pero a veces también (incluso me da un poco de vergüenza decir esto), a veces también como yo, se vuelve un poco “mito” y debe sufrir como yo también sufro. Pero ahora le toca a ella, mucho más que a mí sufrir.

Lo he dicho en varias oportunidades, pero no está demás repetirlo ahora, que la educación burguesa no fue creadora de la burguesía, sino, fue la burguesía emergiendo la que conquistó su hegemonía y derrocando a la aristocracia, sistematizó —o empezó a sistematizar— su educación que, en verdad, ya se venía generando en la lucha de la burguesía por el poder.

O sea, la educación burguesa no nace después que la burguesía toma el poder; ella nació en la lucha, como la nueva educación en Cuba, la

di gaselo

nueva educación en Nicaragua. No es producto solamente del trabajo que se realiza después de llegar al poder. Gran parte de esa educación se generó en la lucha, en la guerra, en el conflicto.

La educación nueva de este país, que va a surgir más adelante, está hoy muy metida en los movimientos populares, al interior de sus luchas.

La escuela burguesa tendría, necesariamente, como tarea principal, la sustentación del poder burgués. No hay cómo negar que las clases dominantes de cualquier sociedad burguesa esperan que sus escuelas y profesores cumplan esta tarea. Es verdad. No cabe duda alguna en torno a esto. Pero, mirando la otra cara de la moneda, el papel de la escuela no termina ni se agota ahí; es sólo una parte de la verdad. La otra tarea a ser cumplida por la escuela, a pesar del poder dominante y debido a éste, es la de develar la realidad oculta de la ideología dominante.

Obviamente, esto es tarea para profesores y profesoras progresistas, que están conscientes del deber de enseñar en forma competente los contenidos, pero que también estén seguros de que al hacerlo, se obligan a develar el mundo de la opresión. No sólo contenidos, ni sólo develamientos —como si fuera posible separarlos— sino, develar el mundo opresor a través de la enseñanza de los contenidos.

El cumplimiento de esta tarea progresista implica, además, la lucha incansable en favor de la Escuela Pública, por un lado, y por otro, el esfuerzo para que ésta ocupe su espacio, en el sentido de hacerla mejor. Esta es una lucha que exige claridad política y competencia científica. Es por eso que, al darse cuenta de la necesidad de competencia, de permanente actualización, el educador y la educadora progresista tienen que crear en sí mismos, la virtud —o calidad— del coraje. El coraje de luchar por salarios menos inmorales y por condiciones menos desfavorables para el cumplimiento de su tarea.

Conscientes de los límites de su práctica, la profesora progresista sabe que no se quedará esperando pasivamente hasta que las transformaciones radicales se realicen para empezar a actuar. Al revés, sabe que tiene mucho por hacer para contribuir a esa transformación radical. Y es porque sabe lo mucho que tiene que hacer, que no se condena al inmovilismo fatalista; inmovilismo que no es capaz de comprender la dialéctica entre infra y superestructura que se le colocan

mentione

ps 98

el trabajo con la ideología

—a ella o a él— debido a los problemas de límite de su práctica. Es exactamente en este nivel crítico, que, rechazando la misión ingenua de la educación como instrumento de transformación, se rechaza igualmente una subvaloración de ésta, como si la educación fuera algo postergable para después del cambio radical de la sociedad.



El educador y la educadora progresista tienen que crear en sí mismos, la virtud -o calidad- del coraje de luchar por salarios menos inmorales y mejores condiciones de trabajo.

Es ahí también donde se debe empezar a intensificar un gran y buen combate: el de hacer educación popular en la escuela pública, sin importar en qué nivel. Este también es el momento en que el educador progresista percibe que la claridad política es indispensable, necesaria, pero no suficiente. Como también percibe que la competencia científica es necesaria pero, igualmente, no es suficiente.

Presente y futura cultura

Me gustaría ahora presentar en un listado —cuyo orden no implica mayor o menor importancia— algunos de los obstáculos con los que nos enfrentamos en la práctica educativa y respecto a los cuales debemos estar alertas.

- Es demasiado grande la distancia entre el discurso del educador y su práctica; su *incoherencia* es uno de estos obstáculos. El educador se dice progresista; discurrese progresistamente y tiene una práctica retrógrada, autoritaria, en la cual trata a los educandos sólo como entes pasivos de su sabiduría. En verdad la práctica autoritaria es su verdadero discurso; lo otro es pura sonoridad verbal.
- También es un obstáculo a la práctica progresista, como ya señalé anteriormente, la condición opuesta a la autoritaria: la *licenciosa*, en la que el educador *se rehúsa a interferir* como un organizador necesario, como enseñante, como desafiador.
- No menos perjudicial a la práctica progresista, es la *dicotomía entre práctica y teoría*, donde sólo es válida la práctica en sectores populares, funcionando como una especie de pasaporte del militante; otras veces sólo es válida una teorización academicista o intelectualista. En verdad, lo que debemos buscar es la unidad dialéctica, contradictoria, entre teoría y práctica; jamás una dicotomía.

El tema del *lenguaje* es, en el fondo, un tema de clase y es igualmente otro aspecto que puede obstaculizar la práctica educativa progresista. Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, que no busque una intimidad con el uso de la metáfora, de las parábolas en el medio popular, no puede comunicarse con los educandos, pierde eficiencia; es incompetente. Cuando aquí me refiero a la sintaxis, a la estructura del pensamiento popular, a la necesidad que tiene el educador progresista de familiarizarse con ella, no estoy sugiriendo que renuncie a la suya —ni tampoco a su prosodia— para identificarse con lo popular, sería falso. No se trata que el educador pase a expresarse incorrectamente; se trata del respeto y de la comprensión *y por un lenguaje diferente.*

No se trata tampoco de no enseñar el llamado “patrón culto”, pero al enseñarlo, el educador debe dejar claro que las clases populares al aprenderlo debén ver en él un instrumento adicional para *mejor luchar* contra la dominación.



Como elaboraciones
dominada
y
vulgar

Yo jamás le enseñaría a los dirigentes trabajadores las razones de sintaxis y de concordancia por las cuales debemos decir “el grupo llegó”, o “nosotros llegamos”, sin al mismo tiempo decirles que “el grupo lleguemo” tiene también una gramática oculta; sólo que el gramático del lenguaje culto dominante no la ve, ni quiere ver. Yo jamás diría que hay que decir “el grupo llegó” porque “el grupo lleguemo” es feo; porque no es feo, yo lo encuentro muy rico, pero es necesario aprender la razón por la cual se dice “el grupo llegó”; para mejor luchar contra las injusticias. O sea, es necesario enseñar el patrón culto como instrumento de lucha.

Es algo muy interesante observar este poder del lenguaje, en cuanto ideología. Representantes de sectores de la clase dominante, o de las propias clases dominantes, o gente como nosotros a veces... no

se si Uds se han fijado cómo el lenguaje hablado se aleja cada vez más del patrón considerado como culto oficialmente en este país. Lo que he oído de ministros y de constituyentes diciendo "hubieron hechos", ¡no puede ser!, me llegan a doler los oídos, o "hubieron realizaciones",... "pero hubieron muchas realizaciones en el gobierno pasado..."; es decir, "hubieron en realidad muchas". Por ejemplo, gente de la clase dominante, de la intelectualidad, que dice —pensando que está hablando el llamado 'portugués culto'— que dice "si él negarse a tal cosa, yo haré..."; bueno y ahí, desde el punto de vista del propio patrón culto, eso es un inmenso error porque el tipo que está usando el verbo 'negar' en infinitivo y en infinitivo uno puede decir: negarse esto, negarse aquello. Lo que tú no puedes hacer, lo que tú no puedes usar —como dicen los profesores— o sea, no se puede poner el pronombre después del verbo, cuando el verbo está en futuro subjuntivo y ahí, en esa frase, está en futuro subjuntivo y no en infinitivo. Ahora, lo que importa es que todo esto que se oye, todo eso que uno oye, las desviaciones al llamado "patrón culto", uno los oye en ese estilo.

Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, no puede comunicarse con los educandos.

Ahora, uno no oye ninguna desviación prosódica, de pronunciación del patrón culto —yo aún no he oído ni constituyentes, ni diputados, ni senadores constituyentes, ni ministros, ni un profesor diciendo "problema", todos dicen "problema". Porque ya a ese nivel sería acercarse demasiado a la clase popular.

— El problema de la sintaxis nos remite al de la estructura del pensamiento, a su organización. Pensamiento, lenguaje, concreción, aprehensión de lo concreto o abstracción; conocimiento. Y aquí encontramos otro punto crítico de la práctica progresista.

La formación intelectual del educador lo hace partir siempre de lo abstracto, desconectado de lo concreto.

Lo que sucede, es que nosotros hacemos más bien una descripción del concepto, mientras que en la sintaxis y en la utilización popular del pensamiento, se describe el objeto y no su concepto.

Si preguntamos a un estudiante universitario lo que es favela; su tendencia es describir —utilizando el verbo 'ser', un verbo connotativo— el concepto favela: "bueno, favela es una situación sociopatológica..."; si se hace la misma pregunta a un favelado, su tendencia es describir la situación concreta de favela usando el verbo 'tener' en su negación. Se pregunta, ¿qué es favela?, respuesta: "en la favela nosotros no tenemos agua, no tenemos farmacia, no tenemos ninguna asistencia...".

Aquí, la descripción es del objeto real, concreto. Ahora, decir que ese hombre no abstraer, es un absurdo.

El militante progresista que se mete en sectores populares, tiende a hacer un discurso sobre la plusvalía, en lugar de discutirla con los trabajadores, descubriéndola en el análisis del modo de producción capitalista; o sea, en el análisis de la propia experiencia del trabajador. Y es a partir de ahí que el educador puede, incluso más tarde, hacer una charla sobre la plusvalía.

En una ocasión me dijo un amigo —el joven educador mejicano, Arturo Ornel (es un cuento muy interesante éste), que intentando construir un muro en forma de círculo —ya no recuerdo para qué— y habiendo marcado en el terreno cuatro puntos cuya unión daría la redondez, pidió a tres campesinos con cierta experiencia en construcción, que hicieran la obra. Pocos días después el amigo volvió al terreno y nada se había hecho. Los hombres decían que no sabían cómo hacerlo, que en realidad no sabían construir la redondez. El amigo insistió que podían hacerlo y fijó una nueva reunión para ver cómo avanzaban las cosas y en el día fijado, volvió y encontró dos círculos de estacas clavadas en el suelo, con una distancia de cincuenta centímetros entre ambos.

Pero no había espacio en esos 50 cms. entre una y otra línea de estacas, para cavar y hacer los hoyos. Entonces, discutiendo con los hombres sobre la utilidad

de los dos círculos de estacas, fue que ellos se dieron cuenta que sacando las estacas, podrían demarcar el terreno con cal y así, fácilmente, abrir el suelo para hacer los cimientos. Fue necesario primero partir de una pura vaguedad sobre la redondez y llegar a hacerla en forma concreta, para después aprehender en abstracto y así retornar a lo concreto: construirla.

Cierta vez, en un encuentro en São Luis, Maranhão, entre intelectuales que trabajaban en áreas rurales y urbanas y trabajadores populares, me tocó oír dos testimonios sobre los cuales vale la pena reflexionar; testimonios en cuanto al lenguaje y el saber popular.

El primero se refiere a una reunión entre un grupo de campesinos y uno de educadores populares, en que se intentaba hacer una evaluación del trabajo que estaban realizando. Entonces —dice el informante— uno de los campesinos habla y dice: “Así como van las cosas, no van a resultar esta conversa, porque mientras Uds. ahí”.



—Y en el ahí ya reconocía distancia entre ellos y los intelectuales—

“ Mientras
ustedes los intelectuales
están interesados en la sal,
nosotros los campesinos
estamos interesados en el aliño,
y la sal es solo una parte del aliño”.

la traducción académica de esta frase sería:

totalidad y afirmación

“ Mientras
ustedes los intelectuales
tienen una visión parcializada de la realidad ...
nosotros los campesinos
tenemos una
visión totalizante de la realidad”.

“Mientras Uds. ahí tan interesados en la sal, nosotros aquí” —refiriéndose a los campesinos— “tamo interesados en el aliño, y la sal es sólo una parte del aliño”.

Y aquí es posible que yo cometa una injusticia, porque el análisis de texto es siempre algo muy rico, pero arriesgado. Yo por lo menos entiendo eso, o sea, ese campesino, para mí, introdujo la comprensión de la categoría de totalidad y parcialidad; o sea, la dialéctica. Ahora, la traducción académica de esa frase sería la siguiente: “Mira, nosotros no podemos seguir con esta discusión en nuestro Seminario, porque mientras Uds. tienen una visión parcializada del mundo, de la realidad . . . nosotros aquí tenemos una visión totalizante de la realidad”. Fue eso lo que dijo el campesino.

El segundo se refería al esfuerzo realizado por un joven para ser aceptado en una comunidad eclesíastica de base, con la esperanza que le permitieran ponerse a prueba en las reuniones con los campesinos. En su tercer intento fue finalmente aceptado. Una vez iniciada la reunión, el campesino dirigente le pidió que se presentara al grupo y, en seguida, como un segundo informante, dirigiéndose al joven le dijo:

"Amigo, si tú venís... si tú venís pensando que vai enseñarno a nosotros a echar abajo el árbol, nosotros tenimo que decirle que eso no... eso no lo necesitamos. Nosotros ya sabimo botar el árbol; lo que nosotros queremos saber es si tú vai a estar con nosotros en la hora que el palo se venga abajo"

O sea, yo creo que ese discurso está tan lleno de un saber dado por la experiencia, que merece un absoluto respeto del intelectual progresista. Claro que del intelectual reaccionario no, pero si el intelectual progresista piensa que no hay un orden... ¡es porque no entiende nada!

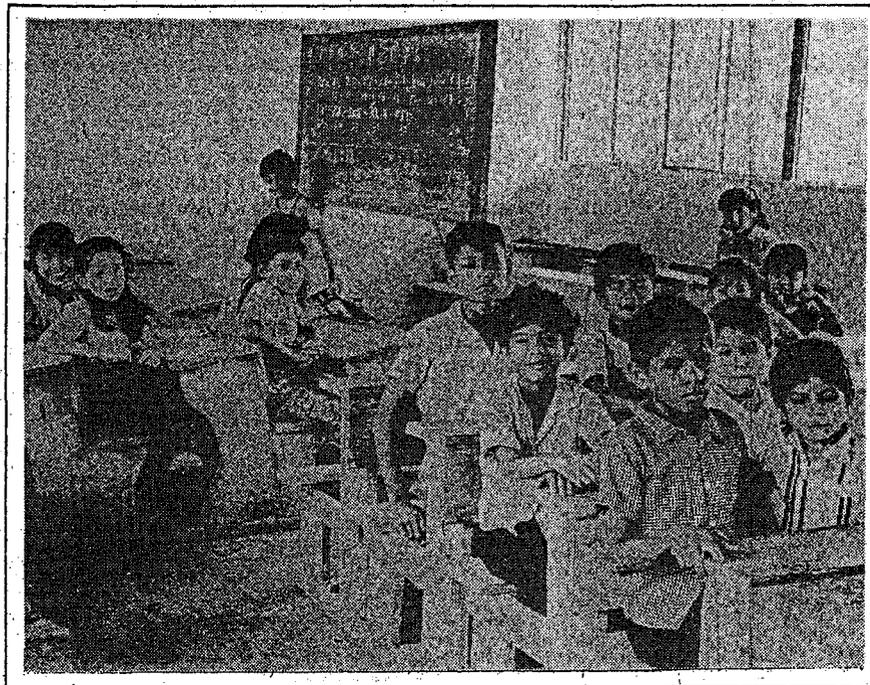
Uno de los obstáculos a nuestra práctica está en que vamos a los sectores populares como profesoras o profesores de Primer Grado, a alfabetizar a esos niños sin entender el lenguaje popular, sin respetar la sintaxis de los niños, con el lápiz rojo como instrumento de trabajo... Es por eso que yo insisto tanto en la dimensión política de la alfabetización, de la educación... y de la competencia científica del profesor. El profesor tiene que saber el lenguaje no es eso que él está pensando.

*de suppo
coron y
objetivo
mediante un
"como"*

P. 33

Tal actitud es uno de los obstáculos en nuestra práctica: llegamos a los sectores populares con nuestros esquemas teóricos ya armados y no nos preocupamos de lo que ya saben las personas, los individuos que ahí están, o cómo lo saben. No nos interesa saber lo que los hombres y mujeres populares conocen del mundo, cómo lo conocen y cómo en él se reconocen. No nos interesa atender su lenguaje sobre el mundo. No nos interesa saber si ya saben echar abajo el árbol. Nos interesa, al revés, que "conozcan" —entre comillas— lo que nosotros conocemos y de la misma forma cómo conocemos. Y cuando así nos conducimos, práctica o teóricamente, somos autoritarios, elitistas, reaccionarios.

No importa que nosotros mismos nos consideremos progresistas y que pensamos dialécticamente.



Uno de los obstáculos a nuestra práctica está en que vamos a los sectores populares, a alfabetizar a los niños sin entender el lenguaje popular, sin respetar la sintaxis de los niños.

No podría terminar ahora mi encuentro con Uds., sin leerles (...) lo que un gran amigo mío, una de las mejores expresiones del pensamiento pedagógico en este país, el profesor Moacir Gadotti, me entregó hoy en la mañana. Tiene que ver con ésta mi venida aquí hoy. El me dijo:

"Paulo, tú estás volviendo al MEC (Ministerio de Educación), 23 años después del Programa Nacional de Alfabetización, pero hasta ahora pareciera que el gobierno no ha tomado en serio el tema: ¿Será que las ferrovías son más importantes que la educación del pueblo?"

Después dice:

"Ferrovías no. Lamentablemente, el informe de la Subcomisión de Educación del Congreso Constituyente, no deja explícito que la educación deba asegurarse también a los jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a ella en la edad apropiada". "Ahora, yo creo que el derecho a la educación debiera asegurarse considerando su duración y características propias, ¿por qué esa discriminación?" (M. Gadotti).

Yo quiero que sepas, Moacir, que yo esto cien por ciento de acuerdo con esa indagación.

Bueno, en primer lugar, yo volví al Ministerio de Educación un año y medio o dos atrás, pero en condiciones distintas, cuando el Ministro Marcos Maciel me invitó a tener una conversación con él. Cierta prensa después dijo que el me había propuesto un alto cargo y que yo no lo había aceptado, porque necesitaba tiempo para jugar con mis nietos... Que yo juego con mis nietos, es verdad, y ¡me encanta! Pero yo nunca he rechazado una responsabilidad por jugar con ellos. Es al revés, debido a ellos es que tengo que trabajar. No para mantenerlos, sino para mejorar el país de ellos, que es el mío también.

Si llegamos a los sectores populares con esquemas teóricos ya armados, actuamos en forma autoritaria, no importa que nosotros mismos nos consideremos progresistas y que pensamos dialécticamente.

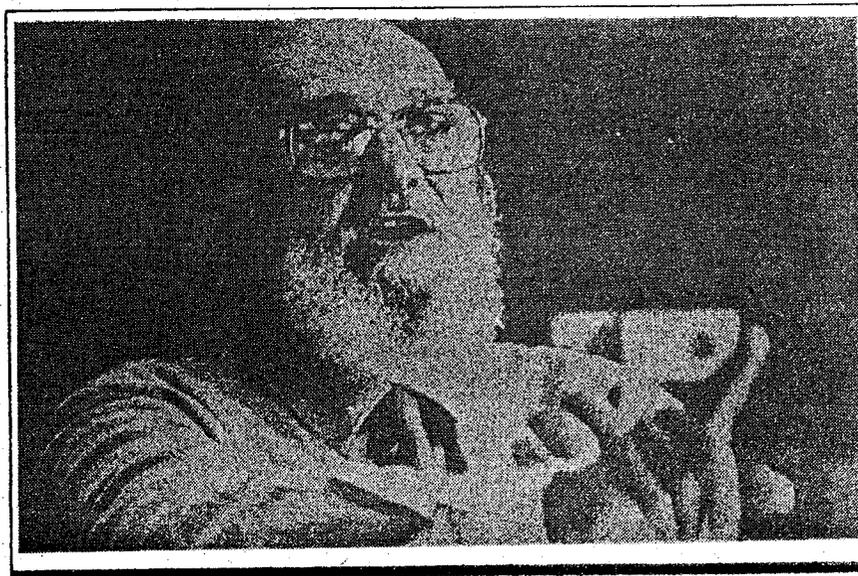
Yo estoy plenamente de acuerdo contigo, Moacir, pero ahora, yo te diría que... sin pretender con esto establecer un diálogo que no deseo... yo tuve una conversación personal hace tres o cuatro días

atrás, con esta joven acá, que está al frente de la EDUCAR... como yo conocí bien a Barreto, que estuvo al frente de la EDUCAR... la conversa que tuve con ella en mi casa me satisfizo mucho, dentro de esa línea que tú criticas acá. Ahora yo voy a decir algo en público que se lo dije a ella en forma privada, que es lo siguiente:

"Tú harás algo significativo a través de la EDUCAR con tu juventud, con tus ganas de luchar, si te consideras una invasora de las estructuras de la EDUCAR; si tú te consideras como una mera presidenta, la perversidad de la estructura te liquida en tres meses y tú vas a pasar por mi casa lloriqueando... (aplausos)..."

Muchas gracias... (aplausos).

Concluyendo, la alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase y con la formación de la ciudadanía. Sin embargo, es necesario que sepamos, en primer lugar, que ésta no es el instrumento para tal formación — leer y escribir no es suficiente para perfilar la plenitud de la ciudadanía— y, en segundo lugar, es necesario que la consideremos y la llevemos a efecto como un acto político, jamás como un quehacer neutro.



mi
muy
mi

alfabetización *
de
adultos
y
bibliotecas
populares

Paulo Freire

(*) Ponencia presentada en el XI Congreso Brasileño de Biblioteconomía y documentación, realizado en Joao Pessoa en enero de 1982

ALFABETIZACION DE ADULTOS Y BIBLIOTECAS POPULARES

Mis primeras palabras son de agradecimiento a las organizadoras de este congreso por haberme invitado a participar en él, hablando de un tema que siempre me ha interesado.

Hablar de alfabetización de adultos y de bibliotecas populares es hablar, entre muchos otros, del problema de la lectura y la escritura. No de la lectura de palabras y de su escritura en sí mismas, como si leerlas y escribirlas no implicara otra lectura, previa y concomitante a aquélla, la lectura de la realidad misma.

La comprensión crítica de la alfabetización, que incluye la comprensión igualmente crítica de la lectura, exige la comprensión crítica de la biblioteca.

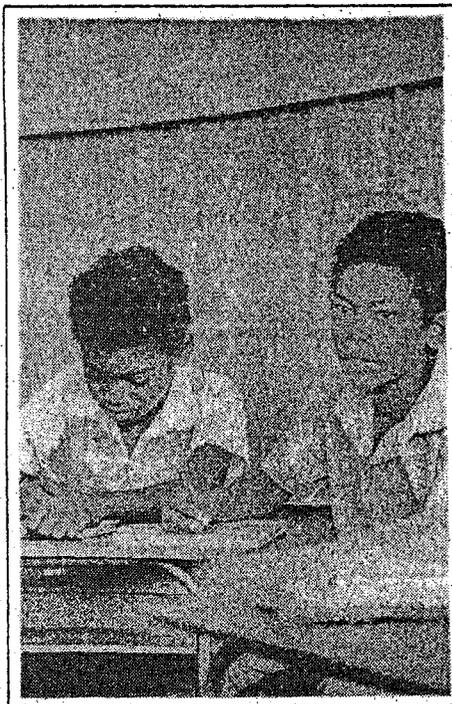
Al hablar de una visión crítica, sin embargo, que se autentica en una práctica no menos crítica de la alfabetización, reconozco, y no sólo reconozco sino que subrayo, la existencia de una práctica opuesta y de una comprensión que, en un ensayo publicado hace mucho tiempo, calificué de ingenua (*).

(*) Paulo Freire, "A alfabetização de adultos: Crítica de sua visão ingênua, compreensão da sua visão crítica", en Ação cultural para a libertação e outros escritos, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

Sería prolijo insistir aquí, exhaustivamente, en puntos mencionados en otras oportunidades en que he discutido el problema de la alfabetización. De cualquier manera, me parece importante, aun corriendo el riesgo necesario de repetirme un poco, tratar de aclarar o reaclara lo que he venido llamando práctica y comprensión críticas de la alfabetización, distinguiéndolas de la ingenua y de la "astuta". Idénticas las dos últimas desde el punto de vista objetivo, se distinguen, sin embargo, en cuanto a la subjetividad de sus agentes.

El mito de la neutralidad de la educación, que lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo y a tomarlo como un quehacer puro, en que nos comprometemos al servicio de la humanidad entendida como una abstracción, es el punto de partida para comprender las diferencias fundamentales entre una práctica ingenua, una práctica "astuta" y otra crítica.

La comprensión crítica
de la
alfabetización,
incluye
la comprensión
crítica
de la lectura,
y exige
la comprensión
crítica
de la
biblioteca
popular.



Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político. Esto no significa, sin embargo, que la naturaleza política del proceso educativo y el carácter educativo del acto político agoten la comprensión de aquel proceso y de este acto. Esto significa que es imposible, por un lado, como ya lo he destacado, una educación neutra, que se diga al servicio de la humanidad, de los seres humanos en general; por el otro, una práctica política vacía de significado educativo. Es en este sentido que todo partido político es siempre educador y, como tal, su propuesta política va ganando carne o no en la relación entre los actos de denunciar y anunciar. Pero es en este sentido también que, tanto en el caso del proceso educativo como en el del acto político, una de las cuestiones fundamentales es la claridad acerca de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, hacemos la educación y de *en favor de quién y de qué*, y por lo tanto *contra quién y contra qué*, desarrollamos la actividad política. Cuanto más alcanzamos esa claridad a través de la práctica, tanto más percibimos la imposibilidad de separar lo inseparable: la educación de la política. Entendemos entonces con facilidad que no es posible pensar siquiera la educación sin estar atento a la cuestión del poder.

No fue, por ejemplo, suelo decir, la educación burguesa la que creó o conformó a la burguesía, sino la burguesía la que, al llegar al poder, tuvo el poder de sistematizar su educación. Los burgueses, antes de la toma del poder, simplemente no podían esperar de la aristocracia en el poder que pusiera en práctica la educación que les interesaba. La educación burguesa, por otra parte, empezó a constituirse históricamente mucho antes de la toma del poder por la burguesía. Sólo su sistematización y generalización fueron lo que se hizo viable con la burguesía como clase dominante y no ya contestaria.

Pero si, desde el punto de vista crítico, no es posible pensar siquiera la educación sin pensar también la cuestión del poder, si no es posible comprender la educación como una práctica autónoma o neutra, esto no significa en modo alguno que la educación sistemática sea una pura reproductora de la ideología dominante. Las relaciones entre la educación en cuanto subsistema y el sistema mayor son relaciones dinámicas, contradictorias y no mecánicas. La educación reproduce la ideología dominante, es verdad, pero no hace sólo eso. Ni siquiera en sociedades altamente modernizadas, con clases dominantes realmente competentes y conscientes del papel de la educación, es ésta una simple reproductora de la ideología de esas clases. Las contradicciones que caracterizan

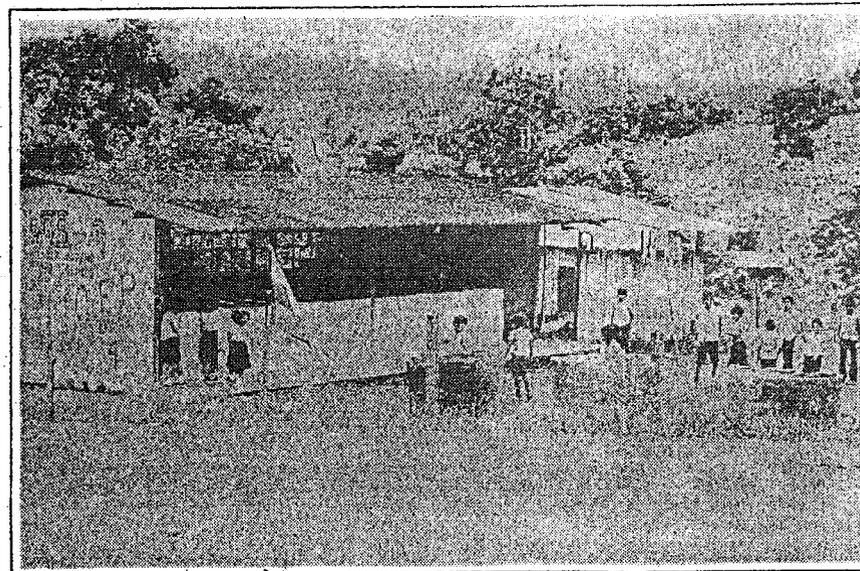
a la sociedad tal como está siendo penetran en la intimidad de las instituciones pedagógicas en que la educación sistemática se está dando y alteran su papel o su esfuerzo reproductor de la ideología dominante.

**Es tan imposible negar
la naturaleza política del proceso educativo,
como negar el carácter educativo
del acto político.**

En la medida en que comprendemos la educación, por un lado reproduciendo la ideología dominante, pero por el otro proporcionando, independientemente de la intención de quien tiene el poder, la negación de esa ideología (o su desvelamiento) por la confrontación entre ella y la realidad (como de hecho está siendo y no como el discurso oficial dice que es), realidad vivida por los educandos y por los educadores, percibimos la inviabilidad de una educación neutra. A partir de ese momento, hablar de la imposible neutralidad de la educación ya no nos asusta ni intimida. Es que el hecho de que el educador no sea un agente neutro no significa que deba ser necesariamente un manipulador. La opción realmente liberadora no se realiza a través de una práctica manipuladora, ni tampoco por medio de una práctica espontaneísta. La manipulación es castradora, y por lo tanto autoritaria. El espontaneísmo es licencioso, y por lo tanto irresponsable. Lo que debemos hacer entonces, en cuanto educadoras y educadores, es aclarar, asumiendo nuestra opción, que es política, y ser coherentes con ella en la práctica.

La cuestión de la coherencia entre la opción proclamada y la práctica es una de las exigencias que los educadores críticos se hacen así mismos. Porque saben muy bien que no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso.

Desdichadamente, no siempre muchos de nosotros, educadoras y educadores que proclamamos una opción democrática, tenemos una práctica coherente con nuestro discurso avanzado. De ahí que nuestro discurso, incoherente con nuestra



La coherencia entre la opción proclamada y la práctica, es una de las exigencias que los educadores críticos se hacen así mismos.

práctica, se convierta en pura palabrería. De ahí que, muchas veces, nuestras palabras "inflamadas", contradichas sin embargo por nuestra práctica autoritaria, entren por un oído y salgan por el otro —los oídos de las masas populares, cansadas, en este país, de la falta de atención y de respeto con que hace cuatrocientos ochenta años son tratadas por la arbitrariedad y la arrogancia de los poderosos.

Otro punto que me parece interesante subrayar, característico de una visión crítica de la educación, y por lo tanto de la alfabetización es el de la necesidad que tenemos, educadores y educadoras, de vivir, en la práctica, el reconocimiento obvio de que ninguno de nosotros está solo en el mundo. Cada uno de nosotros es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Vivir o encarnar esta comprobación evidente, en cuanto educador o educadora, significa reconocer a los otros —ya sean alfabetizados o participantes en cursos universitarios; alumnos de escuelas primarias o miembros de una asamblea popular— el derecho a decir su palabra. Derecho de ellos a decir al cual

corresponde nuestro deber de escucharlos. De escucharlos correctamente, con la convicción de quien cumple un deber y no con la malicia de quien hace un favor para recibir mucho más a cambio. Pero, como escuchar implica hablar también, al deber de escucharlos corresponde el derecho que igualmente tenemos de hablarles. Escucharlos en el sentido antes expresado es, en el fondo, *hablar con ellos*, mientras que simplemente hablarles a ellos sería una forma de no oírlos. Decirles nuestra palabra, sin jamás exponernos y ofrecernos a la de ellos, arrogantemente convencidos de que estamos aquí para salvarlos, es una buena manera que tenemos de afirmar nuestro elitismo, siempre autoritario. Este no puede ser el modo de actuar de una educadora o de un educador cuya opción es liberadora. Quién sólo habla y nunca oye; quien "inmoviliza" el conocimiento y lo transfiere a estudiantes, no importa si de escuelas primarias o universitarias; quien oye apenas el eco de sus propias palabras, en una especie de narcisismo oral; quien considera petulancia de la clase trabajadora el reivindicar sus derechos; quien piensa, por otra parte, que la clase trabajadora es demasiado inculta e incapaz, y por lo tanto necesita ser liberada desde arriba; no tiene en realidad nada que ver con la liberación ni con la democracia. Por el contrario, quien así actúa y piensa, consciente o inconscientemente, ayuda a la preservación de las estructuras autoritarias.

Otro aspecto ligado a éste y al cual me gustaría referirme es el de la necesidad que tenemos los educadores y las educadoras de "asumir" la ingenuidad de los educandos para poder superarla con ellos.

Estando de un lado de la calle, nadie puede estar después en el otro, a no ser que atravesase la calle. Si estoy del lado de acá, no puedo llegar al lado de allá partiendo de allá, sino de acá. Así ocurre también con la comprensión menos rigurosa, menos exacta de la realidad. Tenemos que respetar los niveles de comprensión que los educandos —no importa quiénes sean— están teniendo de su propia realidad. Imponerles nuestra comprensión en nombre de su liberación es aceptar soluciones autoritarias como caminos de libertad.

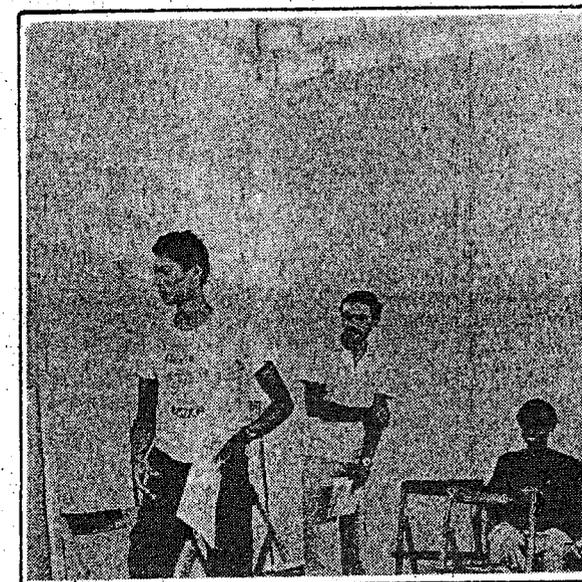
Pero asumir la ingenuidad de los educandos exige de nosotros la humildad necesaria para asumir también su criticidad, superando con ella nuestra ingenuidad también.

Sólo educadoras y educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos; sólo ellos separan el acto de enseñar del de aprender, de tal modo que enseña quien se supone sabiendo y aprende quien es visto como no sabiendo nada.



**La educación
no solo
reproduce
la
ideología
dominante,
sino
-independientemente
de quien tiene el
poder-
la negación
de esa
ideología.**

**No es
el discurso
el que enjuicia
a la
práctica,
sino
la práctica
que
enjuicia
el discurso.**



En realidad, para que la afirmación "quién sabe enseña a quien no sabe" se recupere de su carácter autoritario, es preciso que quien sabe sepa sobre todo que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo. El educador, como quien sabe, debe reconocer, primero, en los educandos en proceso de saber más, a los sujetos junto con él, de ese proceso, y no pacientes mansos; segundo, reconocer que el conocimiento no es un dato, algo inmovilizado, concluido, terminado, a ser transferido por quien lo adquirió a quien todavía no lo posee.

Debemos reconocer en los otros el derecho que tienen de decir su palabra.

La neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como quehacer puro, al servicio de la formación de un tipo ideal de ser humano, desencarnado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de la visión ingenua de la educación.

Desde el punto de vista de una tal visión de la educación, es en la intimidad de las conciencias, movida por la bondad de los corazones, que el mundo se rehace. Y como la educación modela las almas y recrea los corazones, es ella la palanca de las transformaciones sociales.

En primer lugar, sin embargo, es necesario que la educación dé carne y espíritu al modelo de ser humano virtuoso que, entonces, instaurará una sociedad justa y bella. No se podrá hacer nada antes que una generación entera de gente buena y justa asuma la tarea de crear la sociedad ideal. Mientras no surja esa generación, se realizan algunas obras asistenciales y humanitarias con las cuales se puede incluso ayudar al proyecto mayor.

Hay un sinnúmero de otras características de la visión ingenua a la que me estoy refiriendo y que el tiempo de esta exposición no me permite analizar. He subrayado apenas algunas de las más notorias de sus características, para pasar a examinar otras a nivel de la alfabetización de adultos. El carácter mágico prestado a la palabra escrita, vista y concebida casi como una palabra salvadora, es una de ellas. El analfabeto, por cuanto no la posee, es un hombre "perdido",

ciego, casi fuera de la realidad. Es preciso pues, salvarlo, y su salvación está en recibir pasivamente la palabra —especie de amuleto— que la "parte mejor" del mundo le ofrece benévolamente. De ahí que el papel del analfabeto no sea el de sujeto de su propia alfabetización sino el de paciente que se somete dócilmente a un proceso en el cual no tiene injerencia.

Desde el punto de vista crítico y democrático, como quedó más o menos claro en los análisis anteriores, el alfabetizando, y no el analfabeto, se inserta en un proceso creador del cual él también es sujeto.

Desde el principio, en la práctica democrática y crítica, la lectura del mundo y la lectura de la palabra están dinámicamente juntas. El comando de la lectura y de la escritura se da a partir de palabras y de temas significativos en la experiencia común de los alfabetizandos, y no de palabras y temas ligados solamente a la experiencia del educador.

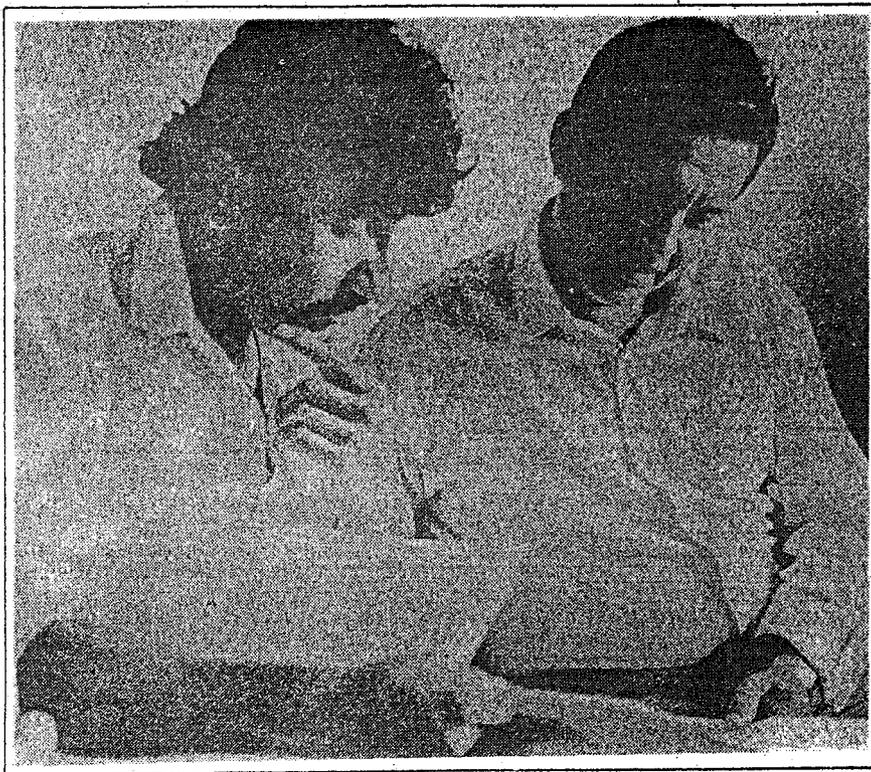
Su lectura de lo real, sin embargo, no puede ser la repetición mecánicamente memorizada de nuestra manera de leer lo real. Si así fuera, estaríamos cayendo en el mismo autoritarismo tan constantemente criticado en este texto.

Al deber de escucharlos, corresponde el derecho que tenemos de hablarles; pero hablar con ellos, y no a ellos.

En cierto momento de esta exposición dije que, si desde el punto de vista objetivo los ingenuos se identifican como los "astutos", (*) subjetivamente se distinguen. En realidad, objetivamente unos y otros obstaculizan la emancipación de las clases y los grupos sociales oprimidos. Ambos se hallan marcados por la ideología dominante, elitista, pero sólo los "astutos" asumen

(*) A propósito de ingenuos y "astutos", véase Paulo Freire, "O papel educativo das igrejas na América-Latina", en Aço cultural para a libertação e outros escritos, cit., p. 15.

conscientemente esa ideología como propia. En este sentido, son conscientemente reaccionarios. Es por eso por lo que en ellos la ingenuidad es mera táctica. Así, la única diferencia que hay entre un educador astutamente ingenuo y yo es que, sabiendo ambos, él y yo, que la educación no es neutra, yo soy el único que lo afirma.



**Tenemos que respetar
los niveles de comprensión
que los educandos tienen
de su propia realidad.**

Me parece importante llamar la atención hacia la diferencia entre el ingenuo no malicioso y el ingenuo astuto o táctico. Es que, en la medida misma en que la ingenuidad de aquél no es maliciosa, él puede, aprendiendo directamente de su práctica, percibir la inoperancia de su acción y así, renunciando a la ingenuidad y rechazando la astucia o la malicia, asumir una nueva posición. Ahora, una posición crítica. Si antes, en la etapa de ingenuidad no táctica, su adhesión a los llamados pobres era lírica, idealista, ahora su compromiso se establece sobre nuevas bases.

**En la práctica democrática y crítica,
la lectura del mundo
y la lectura de la palabra
están dinámicamente juntas.**

Si antes de la transformación social era entendida en forma simplista, como haciéndose con la transformación, primero, de las conciencias, como si la conciencia fuese de hecho la transformadora de lo real, ahora la transformación social es percibida como proceso histórico en que subjetividad y objetividad se ligan dialécticamente. Ya no hay manera de absolutizar ni una ni otra.

Si antes la alfabetización de los adultos era tratada y realizada en forma autoritaria, centrada en la comprensión mágica de la palabra, palabra donada por el educador a los analfabetos; si antes los textos generalmente ofrecidos como lectura a los alumnos escondían la realidad en lugar de develarla, ahora, por el contrario, la alfabetización como acto de conocimiento, como acto creador y como acto político es un esfuerzo de lectura del mundo y de la palabra.

Ahora ya no es posible un texto sin contexto. Por otro lado, en la medida misma en que este educador crítico va superando la visión mágica y autoritaria de la alfabetización, empieza a prestar la atención necesaria al problema de la memoria más oral en unas áreas que en otras y que exige procedimientos educativos especiales. En regiones cuya cultura tiene una memoria preponderante oral y donde no hay ningún proyecto de transformación

infraestructural en marcha, (*) el problema que se plantea no es el de la lectura de la palabra sino el de una lectura más rigurosa del mundo, que siempre precede a la lectura de la palabra. Si antes raramente los grupos populares eran estimulados a escribir sus textos, ahora es fundamental hacerlo, desde el comienzo mismo de la alfabetización, para que en la posalfabetización se vaya intentando la formación de lo que podrá llegar a ser una pequeña biblioteca popular, con la inclusión de páginas escritas por los propios educandos.

Lo importante, sin embargo, al renunciar a la "inocencia" y al rechazar la astucia, es que, en el nuevo camino que comienza hasta los oprimidos, se deshaga de todas las marcas autoritarias y empiece, de verdad, a creer en las masas populares. Qué ya no sólo les hable o hable de ellas, sino las oiga, para poder hablar con ellas.

**La alfabetización
como acto de conocimiento,
como acto creador
y
como acto político
es un esfuerzo de lectura del mundo.**

La importancia de la biblioteca popular con relación a los programas de educación y de cultura popular en general y no sólo de alfabetización de adultos, creo que la entienden tanto los educadores y educadoras de posición ingenua, o astutamente ingenua, como aquellas y aquellos que se insertan en una perspectiva crítica. En lo que se distinguen, es en la concepción —y en la realización práctica— de la biblioteca.

Dejemos de lado la posición ingenua no astuta y tomemos esta última como punto de referencia para nuestra reflexión. Desde su ángulo, así como el proceso

(*) Véase, a este respecto, Paulo Freire, *Cartas a Guinea Bissau, México, Siglo XXI, 1977*

de alfabetización autoritaria de adultos se centra en la donación de la palabra dominante —y de la temática ligada a ella— a los alfabetizandos, con lo cual el área popular es culturalmente invadida, las bibliotecas populares serán tanto más eficientes cuanto más ayuden a esa invasión y la intensifiquen. Si en esa práctica de la alfabetización, durante su primera etapa, los textos poco a poco ofrecidos a la creciente capacidad de lectura de los alumnos o tienen poco que ver con la realidad dramáticamente vivida por los grupos populares, o bien, mixtificando lo concreto, insinúan que es lo que no está siendo, el pequeño acervo de la biblioteca no tiene por qué ser diferente.



“Elitizar” los grupos populares, sin el menor respeto por su lenguaje y su visión del mundo, sería el sueño irrealizable de los que sostienen un punto de vista reaccionario.

Desde el punto de vista autoritariamente elitista, por eso mismo reaccionario, existe una incapacidad casi natural del pueblo. Incapaz de pensar correctamente, de abstraer, de conocer, de crear, eternamente "menor", permanentemente expuesto a las ideas llamadas exóticas, el pueblo precisa ser "defendido". La sabiduría popular no existe, las manifestaciones auténticas de la cultura del pueblo no existen, la memoria de sus luchas debe ser olvidada, o hay que contar aquellas luchas de diferente manera; la "proverbial incultura" del pueblo no permite que participe activamente de la reinvención constante de su sociedad. Quienes piensan así y así actúan, defienden una extraña democracia, que será tanto más "pura" y perfecta, según ellos, cuanto menos pueblo participe en ella. "Elitizar" los grupos populares, sin el menor respeto por su lenguaje y su visión del mundo, sería el sueño, me parece, irrealizable de quienes se colocan en esa perspectiva.

**Es fundamental
estimular a los grupos populares
a escribir sus propios textos,
desde el comienzo mismo
de la alfabetización.**

Contra todo eso se coloca la posición crítico-democrática de la biblioteca popular. De la misma manera como, desde este punto de vista, la alfabetización de adultos y la posalfabetización implican esfuerzos en el sentido de una comprensión correcta de lo que es la palabra escrita, el lenguaje, sus relaciones con el contexto de quien habla y de quien lee y escribe, comprensión por lo tanto de la relación entre "lectura" del mundo y lectura de la palabra, la biblioteca popular, como centro de cultura y no como depósito silencioso de libros, aparece como el factor fundamental para el perfeccionamiento y la identificación de una forma correcta de leer el texto en relación con el contexto. De ahí la necesidad que tiene una biblioteca popular centrada en esta línea de estimular la creación de horas de trabajo en grupo, en que se hagan verdaderos seminarios de lectura, ya buscando el adentramiento crítico en el texto,

procurando aprehender su significación más profunda, ya proponiendo a los lectores una experiencia estética, en las cuales el lenguaje popular es intensamente rico.



**La biblioteca popular
ayuda
al perfeccionamiento
e identificación
de una forma correcta
de leer el texto
en relación
con el contexto.**

Un excelente trabajo en una zona popular, sobre todo campesina, que podrían desarrollar bibliotecarias, archivistas, educadoras, historiadoras, sería, por ejemplo, el levantamiento de la historia de la región a través de entrevistas grabadas, en que las más viejas y los más viejos habitantes de la zona, como testigos presenciales, fueron fijando los momentos fundamentales de su historia común. En algún tiempo se tendría un acervo de historias que, en el fondo, sería una parte viva de la historia de la región. (*)



(*) Conocí trabajos de este tipo llevándose a cabo en Tanzania y en Guinea-Bissau.

Historias sobre figuras populares famosas, el "loquito" del pueblo, con su importancia social, las supersticiones, las creencias, las plantas medicinales, la figura de algún médico, de curanderas y comadronas, de poetas del pueblo.

Entrevistas con artistas de la región, fabricantes de muñecos, de barro o de madera, escultores casi siempre excelentes; con las encajeras que por ventura existen todavía, con los rezaderos que curan debilidades generales o amores deshechos.

La transformación social
es percibida
como proceso histórico
en que
subjektividad
y
objetividad
se ligan dialécticamente.

Con este material se podría hacer folletos, con total respeto por el lenguaje —sintaxis, semántica, prosodia— de los entrevistados. Esos folletos, así como las cintas grabadas, podrían ser utilizados tanto en la biblioteca misma, en sesiones propias, y también podrían constituir un material de indiscutible valor para los cursos de alfabetización y posalfabetización o para otras actividades en el campo de la educación popular en la misma región.

En la medida en que pudieran hacerse investigaciones como ésa en diferentes áreas de la región, todo el material escrito y grabado podría ser intercambiado. Es posible que en ciertas áreas rurales, en función del mayor nivel de oralidad, los grupos populares prefieren oír las historias de sus compañeros de la misma zona en lugar de leerlas. No habrá en eso ningún mal.



Uno de los innumerables aspectos positivos de un trabajo como éste es, sin duda y fundamentalmente, el reconocimiento del derecho que el pueblo tiene a ser sujeto de la investigación que procura conocerlo mejor, y no objeto de la investigación que los especialistas hacen acerca de él.

**Debemos hacer educación popular
en la
escuela pública.**

En este segundo caso, los especialistas hablan sobre él; cuando mucho le hablan a él, pero no hablan con él, porque sólo lo escuchan cuando responde a las preguntas que ellos le hacen.

Está claro que una investigación como ésta exige que una metodología -que no corresponde discutir aquí - (*) que implique aquel reconocimiento al que ya hemos hecho referencia, el pueblo como sujeto del conocimiento de sí mismo.



**El pueblo
tiene derecho
a ser sujeto
de su propia
investigación,
que procura
conocerlo
mejor.**

(*) Sobre este punto véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970, y "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la através da ação", en Carlos Rodrigues Brandao (comp.) *Pesquisa participante*, Editora Brasiliense, 1981.

Es evidente que la cuestión fundamental para una red de bibliotecas populares, ya sea estimulando programas de educación o de cultura popular (de los cuales formaran parte actividades en el campo de la alfabetización de adultos, de la educación sanitaria, de la investigación, del teatro, de la formación técnica, de la política en sus relaciones con la fe), ya sea surgiendo en respuesta a exigencias populares provocadas por un esfuerzo de cultura popular, es política.

La forma como actúa una biblioteca popular, la constitución de su acervo, las actividades que pueden desarrollarse en su interior y a partir de ella, todo eso, indiscutiblemente, tiene que ver con técnicas, métodos, procesos, previsiones presupuestarias, personal auxiliar, pero sobre todo, tiene que ver con una cierta política cultural. Aquí tampoco hay neutralidad. Y aquí también vamos a encontrar la misma ingenuidad no astuta de que hablaba, la misma ingenuidad puramente táctica y la misma criticidad. La misma comprensión mágica de la palabra escrita, el mismo elitismo reaccionario minimizador del pueblo, pero también el mismo espíritu crítico-democrático del que tanto necesitamos en este país de tan fuertes tradiciones de arbitrariedad.

Brasil fue "inventado" desde arriba hacia abajo, autoritariamente. Precisamos reinventarlo en otros términos.