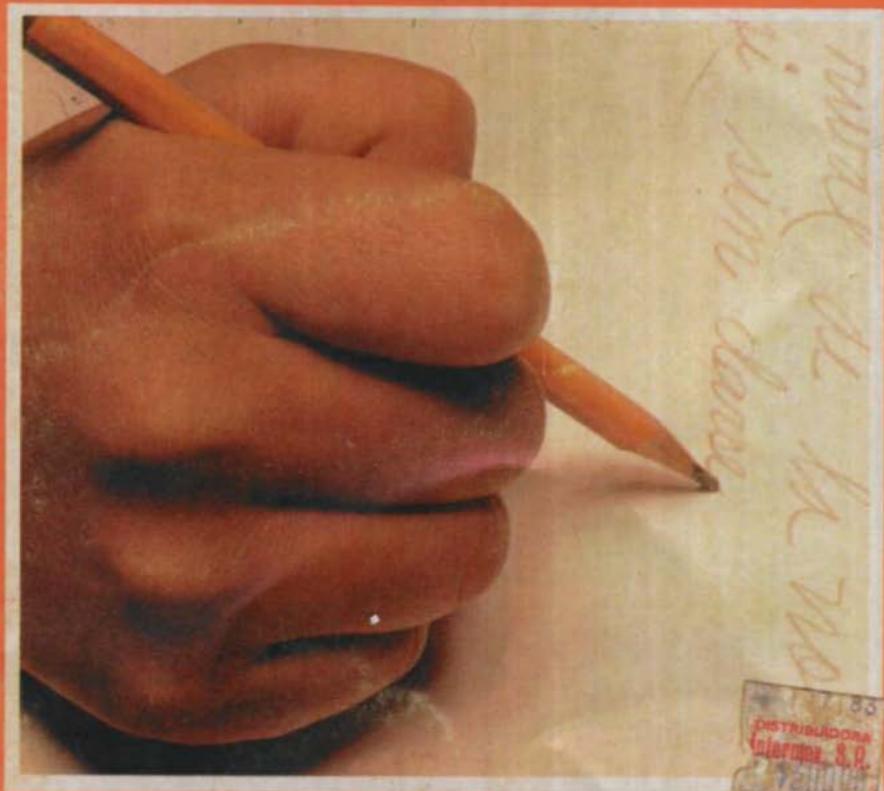


antología de

Miguel Escobar G.

PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA



SEP
CULTURA



Ediciones
El Caballito

antología de

MIGUEL ESCOBAR G.

PAULO FREIRE Y LA EDUCACION LIBERADORA

Biblioteca

PEDAGÓGICA

La Biblioteca Pedagógica de la Secretaría de Educación Pública apoya la superación de los maestros para el mejor cumplimiento de su responsabilidad de educar. Con este propósito ofrece un vasto panorama de cómo ha sido concebida la educación en diferentes épocas y latitudes, de los debates de hoy y de sus perspectivas.

antología de
MIGUEL ESCOBAR G.

**PAULO FREIRE
Y LA EDUCACION LIBERADORA**



Secretaría de Educación Pública

Primera edición: 1985

D.R. © 1985, Consejo Nacional de Fomento Educativo
Thiers No. 251, 100. piso
México, D.F.

Producción: Secretaría de Educación Pública
Subsecretaría de Cultura
Dirección General de Publicaciones

*Coordinación
general:* Manuel 'Pérez Rocha

Coordinadores: Raquel Glazman Nowalsky
Fernando Jiménez Mier y Terán
Engracia Loyo Bravo
Susana Quintanilla Osario

IMPRESO Y HECHO EN MEXICO

ISBN 968-6011-77-3

El maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión personal, los hábitos de libre examen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia; el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia y de la solidaridad sociales, y la adhesión al régimen democrático y a la República.

GREGORIO TORRES QUINTERO

Gregorio Torres Quintero. profesor normalista. nació en Colima en 1866y murió en México, D.F., en 1934.

INDICE

| | |
|---|-------|
| Prólogo. | 9 |
| 1. La relación entre profesor y alumno. | 15 |
| 2. La educación como acto político y como acto de conocimiento | " 45 |
| 3. Alfabetización y educación liberadora (Metodolo- gía) | 121 |
| Glosario | " 151 |

PROLOGO

Esta antología tiene la finalidad de invitar a los maestros interesados en conocer la Educación Liberadora, a que adopten una actitud cada vez más crítica ante su labor diaria, tomando como punto de apoyo las reflexiones que Paulo Freire ha realizado a partir de su trabajo como educador y como político, comprometido con las causas de los oprimidos.

Los análisis que sirven de base a la Educación Liberadora no son producto de la casualidad, ni de la realización de estudios abstractos -hechos en los libros- por Freire. La Educación Liberadora empezó a tomar forma hacia 1960 y surgió como una alternativa de lucha en favor de los explotados, como fruto del trabajo de Paulo Freire con grupos de analfabetas de la región más pobre del Brasil, el Nordeste. Ahí, Freire aprendió lo que significa ser analfabeto en una sociedad dirigida por quienes conocen las letras y que se aprovechan de esta situación para enriquecerse, despreciando y explotando a quienes no han tenido acceso a la educación.

El trabajo de Paulo Freire en América Latina y en África

La comprensión del nacimiento de la Educación Liberadora de Paulo Freire quedaría incompleta si no se toma en cuenta el trabajo realizado por este educador a lo largo de su vida: en Brasil, en Chile, y en algunas naciones del continente Africano (Angola, Guinea-Bissau, São Tomé y Príncipe).

El método de alfabetización creado por Paulo Freire permitía, en un plazo de tiempo más o menos corto, alfabetizar a los adultos. Pero este método tenía como finalidad principal la de hacer posible que el adulto aprendiera a leer y escribir su historia y su cultura, a "leer" su mundo de explotación y no solamente a recibir en forma pasiva los mensajes que los gobernantes querían que -ellos aprendieran para facilitar su acción explotadora. El método de Paulo Freire no fue creado como un instrumento de subversión sino como una alternativa que hiciera posible que los hombres y las mujeres, a los que se les había negado el derecho de expresar y de decidir su vida, pudieran conquistar este derecho. Como el mundo de los analfabetas es de explotación, con el método de alfabetización liberadora de Paulo Freire esos hombres y esas mujeres que no sabían leer ni escribir empezaron a decir lo que pensaban, a expresar sus intereses que eran opuestos a los de los gobernantes.

La campaña de alfabetización que seguía el método de Freire había sido permitida por el gobierno populista del presidente Joao Goulart en Brasil, pero este gobierno fue derribado por un golpe de estado militar en el año de 1964. Para los ricos, la Educación Liberadora era subversiva y comunista porque permitía que los hombres y las mujeres expresaran sus ideas y se organizaran para defender sus intereses. La posibilidad de desarrollar la Educación Liberadora en Brasil fue suprimida y Paulo Freire tuvo que abandonar el país. Así, Freire inició sus largos años de

exilio, hasta que por fin pudo regresar a Brasil en 1981; actualmente vive en São Paulo.

El primer país que dio refugio a Paulo Freire fue Chile, durante el gobierno de Eduardo Frei; ahí trabajó de 1964 a 1969. Tras un corto periodo en la Universidad de Harvard en Estados Unidos (1970), finalmente Freire llegó a Suiza, al Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias.. Este Consejo tiene mucho contacto con los países africanos y así se inició una nueva etapa en la experiencia de Freire, que encontró un nuevo espacio para luchar *con y por* los oprimidos: África.

En Suiza, Freire tuvo además un valioso trabajo continuo con profesores y alumnos de diferentes universidades del mundo que lo invitaban continuamente a seminarios y conferencias y lo visitaban para pedir su opinión sobre sus labores diarias.

Los trabajos de Freire no son recetas, son desafíos

En los diferentes libros que ha escrito, Freire busca compartir, con aquellas personas interesadas en encontrar una alternativa educativa más justa, sus experiencias educativas, que tienen la riqueza y el aporte que dan el contacto directo y el conocimiento de diferentes contextos históricos (diferentes realidades, diferentes países), de trabajos diferentes con campesinos, con obreros, con estudiantes y profesores de universidades, con líderes revolucionarios, con gobernantes, etcétera.

Sin embargo', las experiencias que Freire busca compartir con otras personas a través de sus libros, *no son recetas* que Freire nos entrega. No tienen como fin decirnos qué hacer, cómo hacer, por qué hacer. Sus libros, por el contrario, son un *desafío*, una invitación a reflexionar que Freire nos hace para que pensemos seadamente sobre nuestra labor educativa de cada día. Los libros que Freire ha escrito son:

Educación como práctica de la libertad, ¿Extensión o comunicación?, Pedagogía del oprimido, Acción cultural para la liberación y otros escritos, Cartas a Guinea-Bissau, La importancia de leer y el proceso de liberación (publicados casi todos por Siglo XXI).

Para esta antología, hemos seleccionado los textos de Freire que nos parecen más importantes y que pueden ayudar a los posibles lectores y lectoras a comprender mejor, con mayor profundidad, el significado de su propio trabajo y, a través de esta reflexión, a la búsqueda de nuevas formas de educación que permitan la aparición de hombres y de mujeres capaces de pensar y de decidir sobre el destino de su vida.

¿Cómo leer la antología?

Queremos invitar a quienes quieran *leer y estudiar* esta antología a tener paciencia cuando el lenguaje utilizado por Freire les parezca algo confuso; queremos invitarlos a no "pelearse" con el texto y ana rechazarlo. Si algo no se entiende, los invitamos a volver a leer con más cuidado. Si encuentran palabras que no están en el glosario, pueden buscar su significado en un diccionario, al que cada uno debemos tener como acompañante en esta aventura.

También invitamos a los lectores para que trabajen en equipo. El estudiar con otras personas nos ayudará a reflexionar en equipo, para después poder estudiar en forma individual, sacándole más provecho a lo leído. Eso sí, sin olvidar que *no* se trata de aprender de memoria lo que Paulo Freire ha escrito, sino de entender lo que él dice y las razones por las cuales lo dice, para que de esta forma podamos comparar esto con nuestra propia práctica, con nuestro trabajo diario, para sacar las conclusiones personales y grupales que nos parezcan como las más adecuadas para continuar luchando por una mejor educación.

En esta antología hemos agrupado los textos de Freire en tres grandes capítulos: "La relación entre profesor y alumno", "La educación como acto político y acto de conocimiento" y "Alfabetización y Educación Liberadora". Esta división en capítulos tiene como finalidad llamar la atención de los posibles lectores sobre algunos puntos que nos parecen centrales en la Educación Liberadora.

En este caso, para facilitar la comprensión, cuando una palabra no sea entendida sería recomendable buscarla en el glosario que aparece en esta antología. Este glosario ha sido elaborado con la idea de servir de guía de lectura, como apoyo para la comprensión del lector deseoso de conocer la Educación Liberadora. En algunos textos se han suprimido párrafos o expresiones que se consideraron inadecuados para esta antología.

1

LA RELACION ENTRE PROFESOR Y ALUMNO

La concepción bancaria de la educación*

El carácter narrativo de la educación

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual; en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante: el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto (el que narra) y objetos pacientes, oyentes (los educandos).

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

* Extracto del capítulo JI "La concepción 'bancaria' de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos, su crítica", del libro de Paulo Freire *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI editores, 30a. edición, 1983. (Nota del editor). Los subtítulos son del editor.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieran sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora (cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima), que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa *capital* en la afirmación "Perú, capital Lima", Lima para el Perú y Perú para América Latina.¹

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

1 Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien éstos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando. (Nota del autor).

La concepción bancaria de la educación

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

[...] En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado;
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben;
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados;
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente;

- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados;
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aque-lllos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador;
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél;
- j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, *al primero*, dar, entregar, llevar, trasmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o trasmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el

descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad. Es por esta misma razón por lo que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los opprime".² A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permite una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción "bancaria" de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de "asistidos". Son casos individuales, meros "marginados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos".

L..] El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario: un autómata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

El despertar de los oprimidos

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educa-

² Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p. 64. (Nota del autor.)

clon "bancaria", sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el "bancarismo"), es que en los propios "depósitos" se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta, y que, tarde o temprano, los propios "depósitos" pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su "domesticación".

Su "domesticación" y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la "educación bancaria" pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.³ Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

3 Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo. (Nota del autor.)

La educación "bancaria", en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo, y es lógico que así sea. En el momento en que el educador "bancario" viviera la superación de la contradicción ya no sería "bancario", ya no efectuaría "depósitos". Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

[...] Dado que en esta visión ("bancaria") los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres al mundo. Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en el denominado "control de lectura", en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica⁴ y así sucesivamente, existe

4 Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la

siempre la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador "bancario" escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar *ser*, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador "bancario" no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatisados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad [...].

La educación liberadora

[.00] Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y

lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos... (Nota del autor.)

la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los "depósitos".

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quienes el mundo "llena" con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia, como *conciencia.intencionada* al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

[...] El antagonismo entre las dos concepciones, la "bancaria", que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción "bancaria" niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora -situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo con* las libertades y no *contra* ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador [...].

El compromiso que asume el educador en el acto de educar*

*La invitación a colaborar con el Gobierno de
Guinea-Bissau*

Ingeniero Mário Cabral, comisario de Educación y Cultura,
Bissau.

Estimado camarada Mário Cabral:

Acabo de recibir la carta en que me confirmas el interés que tiene el gobierno en nuestra colaboración.

No creo necesario extenderme contándote la satisfacción con que fue recibida esa confirmación, no sólo por el equipo del Instituto de Acción Cultural (IDAC), del cual

* Tomado de P.F., *Cartas a Gllinea-BISSQII*, México, Siglo XXI editores, 1977. (Nota del editor.) Los subtítulos son del editor.

formo parte, sino también por el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde trabajo.⁵

Ya en mi primera carta te había hablado del deseo que todos nosotros teníamos de trabajar con ustedes, o sea de aportar nuestra contribución, por pequeña que sea, a la búsqueda en que necesariamente están empeñados ustedes, así de una nueva práctica como de una nueva visión de la educación, que responda a los objetivos exigidos por un país que, como Guinea-Bissau, se encuentra en proceso de re-creación.

Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí

Ahora que llegó tu carta, hemos reanudado de manera más sistemática el trabajo en equipo, pensando concretamente en la colaboración mencionada, y te puedo decir que de una cosa estamos convencidos (no sólo en función de nuestras experiencias anteriores, sino sobre todo debido a nuestra opción política, a la cual procuramos ser fieles), a saber: nada tendremos que enseñar allí si no somos capaces de aprender *de* ustedes y *con* ustedes. Así, pues, iremos a Guinea-Bissau como camaradas, como militantes, en actitud de curiosidad y de humildad, y no como una misión de técnicos extranjeros, de esas que se juzgan poseedoras de la verdad y llevan consigo un informe de su visita, cuando no escrito, ya elaborado en sus líneas generales, con recetas y prescripciones sobre qué hacer y cómo hacerlo. En el caso de una comisión de éas, las recetas y prescripciones no son sino la expresión del conocimiento que sus miembros piensan haber sacado de sus experiencias pasadas.

En nuestro caso, por el contrario, 10 que nos enseñan nuestras experiencias, tanto las del pasado como las actuales, es que no se las puede trasplantar pura y simplemente.

5 Paulo Freire trabajó en dicho Consejo, con sede en Ginebra, Suiza. (Nota del editor.)

Pueden y deben ser explicadas, discutidas y críticamente comprendidas por aquellos y aquellas que ejercen su práctica en otro contexto, en el cual no serán válidas sino en la medida en que sean reinventadas.

En esta forma, la práctica realizada o en proceso de realización en el contexto A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúan en éste la re-creen, rechazando así la tentación de los trasplantes mecánicos y enajenantes. La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple. Amílcar Cabral⁶ no negó nunca la importancia de las experiencias positivas de otros contextos, pero tampoco aceptó nunca su imitación indiscriminada.

Por consiguiente, cada vez que allí personalmente, o desde aquí por cartas, hagamos referencia a determinados aspectos de tal o cual experiencia en que hayamos tomado parte directamente, o de la que tengamos informaciones precisas, nuestra intención será siempre la de problematizar, la de desafiar.

Así es como nosotros actuamos, así pensamos, éas son las reflexiones que nos hacemos en el equipo. Por eso mismo no cabe ahora hablar ni siquiera de un esbozo de proyecto en el campo de la alfabetización de adultos para Guinea-Bissau. El proyecto tiene que ser elaborado allí, por ustedes. En cuanto a nosotros, ciertamente esperamos

⁶ Amílcar Cabral fue el fundador y máximo dirigente del Movimiento de liberación nacional que encabezó la lucha independentista en las actuales Repúblicas de Guinea-Bissau y de Cabo Verde, en África. Dicho movimiento, conocido mundialmente por sus iniciales PAIGC (Partido Africano para la Independencia de Guinea-Bissau y Cabo Verde), adquirió fama internacional en la década de 1970 por las características políticas y sociales de su lucha y porque Portugal fue uno de los últimos imperios colonialistas en caer. Amílcar Cabral fue asesinado por los colonialistas portugueses en enero de 1973 sin que hubiese visto a su país independizado, pero sus escritos se han constituido en uno de los principales aportes, no sólo de la independencia política de esas dos Repúblicas, sino en general de los movimientos de liberación en cualquier parte del mundo. (Nota del editor.)

colaborar en su planeación y en su preparación, pero esto en la medida en que comencemos a conocer mejor la realidad del país.

La relación que existe entre alfabetización y proyecto de sociedad

Lo que sí podemos discutir aquí es la complejidad del proceso de alfabetización de adultos, la imposibilidad de tomarla como algo en sí mismo (como si fuera posible llevarla a cabo al margen o por encima de la práctica social que se da en una comunidad humana) y, en consecuencia, la necesidad de asociar la alfabetización al proyecto global de sociedad que se pretende crear, y una de cuyas dimensiones fundamentales es la actividad productiva.

Otra cosa que discutimos aquí es el carácter político de la alfabetización -como de toda educación-, carácter que exige de los educadores una claridad creciente en relación con su opción política y una práctica coherente con esa opción.

Pensamos en las experiencias llevadas a cabo por el pueblo de las antiguas áreas liberadas del país, bajo la orientación del PAIGC, en el campo de la educación, de la producción, del comercio, de la salubridad, y pensamos, por otra parte, en esa otra educación, la heredada de la colonia, en contradicción total con los objetivos de la sociedad que se busca crear, y que por lo tanto tiene que ser radicalmente transformada y no simplemente reformada. De ahí que el nuevo sistema educativo que está por surgir no pueda ser una síntesis feliz entre la herencia de la guerra de liberación y el "legado" colonial, sino la profundización mejorada y enriquecida de aquélla. O sea, algo que resulte de la transformación radical de la educación colonial.

No dejamos de pensar, por otro lado, en las dificultades que entraña una transformación radical como ésa, en la

medida misma en que no puede ser fruto de un acto puramente mecánico.

Pensamos asimismo en lo negativo que sería para Guinea-Bissau -teniendo a la vista los objetivos políticos, sociales y culturales que han orientado siempre la práctica del PAIGC- la importación de un modelo de escuela llamada superior, de carácter elitista, "formadora" de intelectuales intelectualistas o de técnicos tecnicistas.

Así, pues, al disponernos, con humildad, a iniciar nuestra colaboración con el gobierno de Guinea-Bissau (a través, sobre todo, del Comisariado de Educación y Cultura), lo hacemos como camaradas que se proponen hablar siempre francamente con camaradas.

Las bases concretas de esta colaboración serán discutidas allí, durante nuestra primera visita. Del diálogo entre ustedes y nosotros, en torno a la realidad con la que habremos tenido nuestro primer contacto directo, nacerá entonces el programa mínimo en que cuajará nuestra colaboración.

Pero antes de nuestra primera visita es posible que todavía te escriba para hablarte más de nuestras actividades en Ginebra.

Fraternamente.

El compromiso con la causa de Guinea-Bissau

Ingeniero Mário Cabral, comisario de Educación y Cultura, Bissau.

Estimado camarada:

Desde enero pasado, cuando te escribí por primera vez, hablando de las posibilidades de una contribución del Instituto de Acción Cultural (IDAC) en el campo de la alfabetización de adultos -contribución a la cual se añade la del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias-, hemos venido dedicando algún tiempo de nuestra actividad a una reflexión en torno a ese problema.

En la medida en que nosotros, según insistí en mi carta pasada, no nos vemos como especialistas extranjeros, sino que, por el contrario, nos sentimos comprometidos con la causa de Guinea-Bissau, nos ha parecido no sólo interesante, sino necesario, ponerte a ti, como camarada nuestro, al tanto por lo menos de algunas de nuestras reflexiones. De ahí esta carta-informe que ahora te escribo, y que, según espero, nos ayudará a todos en las conversaciones que tendremos allí durante el próximo mes de septiembre.

Tres áreas de reflexión para la alfabetización

En nuestras charlas en Ginebra hemos venido fijando nuestra preocupación en tres áreas de reflexión, vinculadas entre sí:

a) la de una primera aproximación a la realidad de Guinea-Bissau a través del estudio de todos los materiales de que disponemos, entre los cuales ocupa un lugar privilegiado la obra excepcional de Amílcar Cabral;

b) la de una toma de distancia crítica de las diferentes experiencias de alfabetización de adultos en las que hemos tomado parte, directa o indirectamente, en el Brasil y en otros países de la América Latina, en el sentido de pensar y repensar todo lo positivo y todo lo negativo que han tenido (ejercicio que nos parece fructífero por las enseñanzas que de él podemos sacar, en vista del trabajo que habrá de llevarse a cabo en Guinea-Bissau, aunque bien nos consta, según insistí en mi carta anterior, que las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan); -

c) la del papel que debe desempeñar la alfabetización de -adultos, en cuanto acción cultural, en la construcción de la nueva Guinea-Bissau.

Me gustaría insistir, una vez más, en que esta carta-informe no pretende tocar todos los puntos sobre los cuales hemos pensado y discutido en las tres áreas arriba señaladas. Es más bien una conversación entre camaradas, de

manera que no será tan didáctica o sistemática como podría sugerir su primera página.

Me gustaría asimismo hacerte notar que el clima que caracteriza nuestras reuniones de estudio no podría ser sino el de la curiosidad crítica, el de la búsqueda. En ellas nos desafiamos a nosotros mismos, así cuando leemos un texto de Amílcar Cabral, procurando descifrarlo en todas sus implicaciones, como cuando reflexionamos sobre diferentes momentos del proceso de alfabetización de adultos, según experiencias anteriormente vividas.

En resumidas cuentas, estas reuniones de aquí, tan lejos de tu país, son una introducción a nuestro aprendizaje de Guinea-Bissau, sin un mínimo del cual no será viable nuestra colaboración. Con nuestro viaje a tu país, ese aprendizaje tendrá su continuidad en términos más concretos.

Cuanto más re-estudiamos la obra teórica de Amílcar Cabral, expresión de su práctica en la práctica de su pueblo, tanto más nos convencernos de que a ella habremos de volver siempre. Sus análisis del papel de la cultura en la lucha por la liberación no se reducen al momento histórico de la guerra. En verdad, aquella lucha, que era al mismo tiempo -como él decía- "un hecho cultural y un factor de cultura",⁷ continúa ahora sólo que en forma diferente. Ayer, la lucha por la liberación perseguía la victoria sobre el colonizador a través de la "liberación de las fuerzas productivas",⁸ de la cual debían resultar "nuevas perspectivas para el proceso cultural" del país. Hoy, la

7 Una de las principales aportaciones de Amílcar Cabral para el conocimiento de los movimientos populares reside en el esfuerzo del papel que juega la cultura en los **movimientos** de liberación nacional. Cabral decía que la lucha de liberación **nacional**, armada o **pacífica**, anticolonial o anti-imperialista, era en sí misma el resultado de una cultura dominada, o sea, un hecho, un producto de la cultura. Pero, al mismo tiempo, la lucha es un **factor** que contribuye a crear cultura, a producir nueva cultura, o sea, es un **factor** de cultura. (Nota del editor.)

8 Consultese en el glosario el término proceso productivo. (Nota del editor.)

liberación como proceso permanente significa no sólo la consolidación de la victoria, sino también la concreción de un modelo de sociedad, ya diseñado, en cierto sentido, durante la etapa de la lucha.

El proyecto cultural: la acción cultural

Este modelo, que es eminentemente político, supone de manera necesaria un proyecto cultural global en que se inserte la educación (incluyendo la alfabetización de adultos). El proyecto cultural de que hablamos, siendo fiel, por un lado, a las matrices populares (aunque sin idealizarlas), tiene que ser fiel, por otro, al esfuerzo de producción del país.

Así, pues, nos parece que una acción cultural, desde el nivel mismo de la alfabetización de adultos, tiene un campo amplísimo en que ejercersé. Referido a la lucha por la producción, comprometido en el empeño de aumentar esta producción, el trabajo de la acción cultural debe ir más allá, no sólo de la alfabetización meramente mecánica sino también de la capacitación puramente técnica de los campesinos y de los trabajadores urbanos. Debe ser una contribución fundamental para el esclarecimiento de los niveles de la conciencia política del pueblo. Mientras que en una sociedad capitalista el entrenamiento técnico de la llamada mano de obra calificada implica necesariamente un sofocamiento de la conciencia política de los trabajadores, en Guinea-Bissau la productividad económica podrá ser tanto mayor cuanto más clara sea la conciencia política de las masas populares.

En este sentido, un ministerio de Educación, no importa en qué sociedad, es siempre un ministerio eminentemente político: político si está al servicio de los intereses de la clase dirigente en una sociedad de clases; político si está al servicio de los intereses del pueblo en una sociedad revolucionaria.

Si consideramos la alfabetización en una perspectiva como ésa, comprendemos por qué no puede ser siquiera pensada aisladamente, o reducida a un conjunto de técnicas y de métodos. Esto no significa que métodos y técnicas carezcan de importancia. Lo que significa es que unos y otras están al servicio de objetivos contenidos en el proyecto cultural que, a su vez, se relaciona estrechamente con los objetivos políticos y económicos del modelo de sociedad que se trata de concretar, abarcándolos y siendo abarcados por ellos. De ahí el énfasis que siempre damos en los seminarios de capacitación, no a los métodos y técnicas -aunque tampoco los despreciamos-, sino a la claridad política de los educadores. Enfasis que se hace todavía más necesario cuando se trata de capacitar a jóvenes pequeñoburgueses que no han cometido aún el "suicidio de clase" de que habla Amílcar Cabral y que él cometió de manera ejemplar.

Los seminarios de capacitación de alfabetizadores

Los seminarios de capacitación tienen que promover la unidad de la práctica y de la teoría, dando énfasis al análisis del condicionamiento ideológico de clase y a la necesidad del "suicidio". Solamente en esa medida se convertirán en verdaderos contextos de capacitación. Al proporcionar la unidad de la práctica y la teoría, preparan el "suicidio" que no se da realmente sino en la comunión con las clases oprimidas, en la lucha por la liberación, o sea, en el caso de Guinea-Bissau, en la guerra que prosigue aún hoy, sin guerra, aliado del pueblo, por la creación de la nueva sociedad.

Por eso, al pensar en un seminario de capacitación de alfabetizadores en Guinea-Bissau, creemos que, antes de analizar dificultades técnicas de cualquier naturaleza, es fundamental discutir con los participantes ciertas afirmaciones de Amílcar Cabral, como las siguientes: "Otros"

oradores han tenido la oportunidad' de hacer la semblanza y el elogio bien merecido del Dr. Eduardo Mondlane. Nosotros querernos simplemente reafirmar nuestra admiración por la figura de africano patriota y de eminente hombre de cultura que él fue. Querernos igualmente decir que el gran mérito de Eduardo Mondlane no fue su decisión de luchar por la liberación de su pueblo. Su mérito mayor fue haber sabido integrarse a la realidad de su país, haberse identificado con su pueblo y haberse aculturado a través de la lucha que él dirigía con 'valor, sabiduría y determinación".

La identificación de los intelectuales con las masas populares

O en otro pasaje del mismo texto, donde se refiere una vez más a la necesidad de identificación de los intelectuales con las masas populares: "Una reconversión de los espíritus -de las mentalidades-' se revela indispensable para [la] verdadera integración [de los intelectuales] al movimiento de liberación. Esa reconversión -reafricanización en nuestro caso- puede operarse antes de la lucha, pero no. puede completarse sino en el curso de ella, en el contacto cotidiano con las masas populares y en la comunión de sacrificios que la lucha exige".

Sin esa "reconversión", en la que siempre insistió Amílcar Cabral, no le era posible al intelectual pequeñoburgués de ayer encarnar la lucha de liberación y "reencarnarse" en ella.

Sin esa "reconversión" no les será posible a los jóvenes urbanos y pequeñoburgueses de hoy tornar parte, con los campesinos, en un auténtico esfuerzo cultural cuyo punto de partida puede ser la alfabetización de adultos.

Sin esa "reconversión", la tendencia del alfabetizador es *alfabetizar* a los alfabetizandos, o sea, transmitirles "sus" conocimientos, su visión urbanamente deformada. La alfa-

betización deja de ser un acto creador para "burocratizarse" en la repetición mecánica del ba-be-bi-bo-bu, en la memorización de palabras y frases que casi nunca tienen que ver con la realidad de los educandos.

"La, le, li, lo, lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu", dice el educador de la repetición, de la memorización aburrida. "¡Todos conmigo!", continúa. "¡Todos conmigo! Una vez más. Cierren los ojos. ¡Otra vez!"

En su posición de clase, ideologizado como está, el educador no percibe, ni siquiera cuando verbaliza una opción revolucionaria, que conocer no es comer conocimiento, que el acto de enseñar presupone el de aprender y viceversa. De esa manera se erige en educador del pueblo sin aceptar ser un educando del pueblo. A su oralidad revolucionaria se contrapone una práctica enajenante, reaccionaria. A Amílcar Cabral no le habría pasado inadvertido este aspecto. Por eso dijo que en el movimiento de liberación "no todo lo que reluce es necesariamente oro: los dirigentes, los políticos -incluso los más célebres- pueden ser enajenados culturalmente".

En todas las experiencias en que hemos participado, así en el Brasil como en otros países, hemos tenido que enfrentarnos a ese problema.

Hemos observado, por ejemplo, que los participantes del seminario de capacitación aceptaban totalmente, en un nivel intelectual, nuestros análisis en torno a la alfabetización de adultos como un acto creador en que los alfabetizandos, por ello mismo, deberían asumir el papel de sujetos en el proceso de aprendizaje de su lengua y de expresión de su lenguaje. Entendían y aceptaban, intelectualmente, que su papel no podría ser el de transferidores de conocimiento, como si fueran ellos los que lo supieran todo y los alfabetizandos no supieran nada. y asimismo entendían fácilmente ciertos procedimientos metodológicos coherentes con esos principios.

En la práctica, sin embargo, muchos de ellos, condi-

cionados por su posición de clase, por los mitos de su "superioridad" frente a los campesinos y a los trabajadores urbanos, mitos asimilados en su educación, también de clase, reducían a los alfabetizandos a meros depósitos de "sus" conocimientos. En lugar de provocar a los campesinos a hacer la "lectura" de su realidad, decían su discurso en un lenguaje que no era el de los campesinos.

Sus equivocaciones metodológicas tenían, pues, una razón ideológica. La corrección de esas equivocaciones exigía algo más que una insistencia en los métodos por sí mismos. Exigía la revisión permanente de su condicionamiento ideológico de clase.

De ahí que en los seminarios de capacitación nos hayamos visto en la necesidad, cada vez mayor, de insistir en el análisis de la realidad nacional, en la claridad política del educador, en la comprensión de los condicionamientos ideológicos; en la percepción de las diferencias culturales, antes incluso de discutir sobre técnicas y métodos de alfabetización. De ahí también la necesidad que hemos sentido de unir, en los seminarios, la teoría de la alfabetización a su práctica.

Otro problema con que nos hemos topado consiste en cómo conciliar esta necesidad con la exigencia de capacitar rápidamente a un gran número de alfabetizadores.

Una sugerencia organizativa para la formación de capacitadores

Hemos acabado por convencernos -aunque es verdad que no hemos podido llegar a una generalización- de que lo ideal sería comenzar capacitando a 15 alfabetizadores. Cuando estos 15 estuvieran a mediados de su capacitación, instalaríamos 15 "círculos de cultura" con 20 alfabetizandos cada uno. Al llegar a tal punto, sería ya necesario un debate claro con los 300 alfabetizandos de esos 15 círculos de cultura acerca de la importancia de su contri-

bución. Se descubriría que ellos no habían venido a los círculos de cultura para recibir pasivamente las "letras", como si éstas fueran un regalo que los alfabetizadores les estaban haciendo, sino que habían venido para ayudar a los alfabetizadores a convertirse a su vez en alfabetizados. Sin ellos, no podría tener lugar este aprendizaje. En esa forma, los alfabetizados serían llamados desde el comienzo a asumir el papel de sujetos en el proceso de su aprendizaje, en el sentido de que también ellos estaban enseñando, algo. Al mismo tiempo, este contacto directo de los alfabetizadores con los alfabetizados, en el curso de su capacitación, constituiría la materia prima de una reflexión crítica sobre la experiencia inmediata de unos y otros, con lo cual se alcanzaría la unidad entre teoría y práctica.

Cuando los 15 alfabetizadores estuvieran llegando al término -sólo aparente- de su capacitación, comenzaríamos con otro grupo de 15. Estos tendrían una clara ventaja sobre los primeros: su iniciación' ocurriría ya dentro de la unidad de la práctica y la teoría. Desde el principio de su capacitación podrían formarse observando la práctica del primer grupo y reflexionando sobre ella. Días después, habría que abrir otros 15 círculos de cultura' poblados por otros 300 alfabetizados, con los cuales se entablaría la misma discusión arriba mencionada.

Altamente importante .sería el intercambio de experiencias entre los miembros del 'primer grupo de alfabetizadores y los del segundo. De entre ellos, el equipo de capacitación iría seleccionando "cuadros de capacitación" que, al ponerse a actuar, multiplicarían e intensificarían el programa.

Ya ahora, con 30 alfabetizadores comprometidos en el trabajo de formación, que es permanente, recibiríamos a otros 30, con quienes se seguiría el mismo ritmo descrito. Después, 60; después 100, etcétera.

Es verdad que no se ha'.generalizado esta práctica, pero

allí donde pudimos seguirla fue siempre positiva.

Otro de los puntos sobre los que nos hemos detenido en nuestras reflexiones de Ginebra es el que se refiere al aprovechamiento, tan extenso cuanto la realidad nos lo permita, de personal local para el trabajo de la educación popular. Algunas de las mejores experiencias de alfabetización de adultos en que he tomado parte son las de Chile. Los educadores eran aquí jóvenes campesinos, que, debidamente capacitados, revelaron una indiscutible eficiencia. Trabajaban en el campo, asumiendo su parte en el esfuerzo de la producción, que no era, para ellos, una cosa vaga. Estos jóvenes no soñaban con urbanizarse. Sus sueños estaban identificados con los de su comunidad.

.Apoyado en las experiencias en que he participado y en el análisis de otras en las que no he participado -a pesar de qué reconozco que las **experiencias** no se trasplantan, sino que se reivientan- no vacilo en decir que, en la hipótesis de no poderse contar:

a). con campesinos que puedan ser capacitados rápidamente, como ocurrió en el caso de Chile, para el trabajo de alfabetización;

b) con jóvenes urbanos capaces de cometer el "suicidio de clase" y de "saber integrarse a su país e identificarse con su pueblo",

preferiría :dedicar algún' tiempo ,a la capacitación más detenida de campesinos, para convertirlos en educadores auténticos de sus camaradas.

Finalmente, entre otros muchos **aspectos** que están siendo discutidos por nosotros y a los que no me he referido en mi carta de hoy,, hay uno que nos preocupa especialmente:. **el** lingüístico. Pero es tal su complejidad, que preferimos discutirlo personalmente.

,Quedamos en'espera del viaje de la camarada Edna' Pereira a partir del 20 de agosto. Te pido, por favor, que confirme el día de su llegada..

Con el abrazo cordial de

Consideraciones en tomo al acto de estudiar*

La elaboración bibliográfica

Toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone. Si falta en quienes la reciben el ánimo de usarla, o si la bibliografía en sí misma no es capaz de desafiarlos, se frustra entonces esa intención fundamental.

La bibliografía se convierte en un papel inútil más, entre otros, perdido en los cajones de los escritorios.

Esa intención fundamental de quien hace la bibliografía le exige un triple respeto: hacia las personas a quienes se dirige, hacia los autores citados y hacia sí mismo. Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber 10 que está sugiriendo y por qué 10 hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. Desafío que se hará más concreto en la medida en que empiece a estudiar los libros citados y no a leerlos por encima, como si apenas los hojease.

El acto de estudiar

Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola.

Esto es, precisamente, lo que la "educación bancaria"⁹

* Tomado de P.F., *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI editores, 1984. (Nota del editor.) Los subtítulos son del editor.

⁹ Sobre la "educación bancaria", véase Paulo Freire, *Pedagogía del opri-mido*, México, Siglo XXI, 1970. (Nota del autor.)

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

Este procedimiento ingenuo al cual se somete al educando, junto con otros factores, puede explicar las fugas del texto que hacen los estudiantes, cuya lectura se torna puramente mecánica, mientras que con la imaginación se desplazan hacia otras situaciones. Por último lo que se les pide no es la comprensión del contenido, sino su memorización. En lugar de ser el texto y su comprensión, el desafío pasa a ser la memorización. Si el estudiante consigue memorizarlo, habrá respondido al desafío.

En una visión crítica las cosas ocurren de otro modo. Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda.

La actitud crítica en el acto de estudiar,

Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

a) Que asuma el papel de sujeto de ese acto.

Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudiase coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domesticadamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja "invadir" por lo que afirma el autor; si se transforma en una "vasija" que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar

las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él.

La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia. Una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez más lúcidamente.

Un texto será tanto mejor estudiado en cuanto, en la medida en que se tiene de él una visión global, se vuelva a él, delimitando sus dimensiones parciales. El retorno al libro para esa delimitación aclara la significación de su globalidad.

Al ejercer el acto de delimitar los núcleos centrales del texto que, en interacción, constituyen su unidad, el lector crítico irá descubriendo todo un conjunto temático, no siempre explícito en el Índice de la obra. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro referencial de interés del sujeto lector.

Es así que, frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de reflexiones en torno a una temática que lo preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la posible relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que lo siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad.

Verificada la relación entre el trozo en estudio y su preocupación, debe separarlo de su conjunto, transcribiéndolo en una ficha con un título que lo identifique con el

objeto específico de su estudio. En esas circunstancias, puede detenerse inmediatamente en reflexiones a propósito de las posibilidades que el trozo le ofrece o bien continuar con la lectura general del texto, señalando otros trozos que puedan aportarle nuevas meditaciones.

En último análisis, el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no sólo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda.

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

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

Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo. Expresan ese enfrentamiento, y aun cuando los autores huyan de la realidad concreta estarán expresando su manera deformada de enfrentarla. Estudiar es también, y sobre todo" pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente. De esta manera, quien estudia no debe perder ninguna oportunidad, en sus relaciones con los demás, con la realidad, de asumir una postura de curiosidad. La de quien pregunta, la de quien indaga, la de quien busca.

El ejercicio de esa postura de curiosidad termina por tornarla ágil, de tal cual resulta un mayor aprovechamiento de la misma curiosidad.

Es así que se impone el registro constante de las observaciones realizadas durante una determinada práctica, durante las simples conversaciones. El registro de las ideas que tenemos y de las que nos "asaltan" con frecuencia cuando caminamos solos por la calle. Registros que pasan a constituir lo que Wright Mills llama "fichas de ideas".¹⁰

10 Wright Milis, *The sociological imagination*.

Estas ideas y estas observaciones, debidamente fijadas, pasan a constituir desafíos que deben ser respondidos por quien las registra.

Casi siempre, al transformarse en la incidencia de la reflexión de quien las anota, esas ideas nos remiten a la lectura de textos con los cuales pueden instrumentarse para proseguir en su reflexión.

c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad.

Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica, no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetraren la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector.

En este caso, lo que debe hacer es reconocer la necesidad de instrumentarse mejor para volver al texto en condiciones de entenderlo. Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión. Se impone, por el contrario, la insistencia en la búsqueda de su desvelamiento. La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

LA EDUCACION COMO ACRÓ POLITICO
y COMO ACTO DE CONOCIMIENTO

La dimensión cognoscitiva de la educadón*

*¿Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer,
en favor de qué conocer y de quién conocer?*

Camaradas Mónica, Edna y Paulo:

Tal vez no sea necesario decirlo, pero en todo caso será bueno subrayar que, al escribirles a ustedes de manera más o menos asidua, no pretendo burocratizar nuestras relaciones, ni tampoco, por otra parte, prestarles a mis cartas ninguna significación prescriptiva. Escribo siempre por la necesidad que tengo de conversar con ustedes sobre puntos que nos interesan a todos, en vista del trabajo en que nos encontramos comprometidos.

Al escribirles pretendo, naturalmente, desafiarlos, pero al hacerlo me desafío también a mí. No nos es posible desafiar a alguien, en términos auténticos, si al mismo tiempo no nos entregamos nosotros al desafío. A veces me detengo frente a una palabra, frente a una frase, preguntándome si lo que estoy escribiendo expresa justamente

• Tomado de P.F.; *Cartas a Guinea-Bissau*, México, Siglo XXI editores, 1977. (Nota del editor.) Los subtítulos son del editor.

lo que me gustaría decir y, sobre todo, si lo que estoy diciendo tiene realmente que ver con la cosa concreta en que estoy pensando.

En el caso de hoy, me gustaría tocar algunos de los problemas con que nos topamos cuando, enfrascados en la práctica y en la teoría de la alfabetización de adultos, nos preguntamos sobre lo que va a seguir después.

LA POST-ALFABETIZACION

No pretendo exponer un análisis pormenorizado de la post-alfabetización, sino una toma de posición frente a ella, que corresponde a la visión que tengo de la alfabetización. En verdad, las preocupaciones en torno a la post-alfabetización están íntimamente vinculadas a la práctica de la alfabetización y a la concepción que de ella se tenga.

Cuantas veces he discutido el problema de la alfabetización de adultos, he insistido en que, dentro de una perspectiva liberadora, ha de ser siempre un acto creador, en el cual el conocimiento libresco cede su lugar a una forma de conocimiento que proviene de la reflexión crítica acerca de una práctica concreta de trabajo. De ahí también la insistencia con que siempre hablo de la relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da dicha práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión crítica sobre aquél.

En una visión práctico-teórica como la que propongo, la alfabetización no puede ser entendida nunca como el momento de un aprendizaje formal de la escritura y de la lectura, como una instancia primera, relacionada con las siguientes por una simple yuxtaposición, ni tampoco como una especie de "tratamiento" que se va aplicando a quienes lo necesiten para que en seguida, recuperados de su "enfermedad", puedan emprender una "aventura superior", de carácter igualmente libresco, que sería la post-alfabetización.

Tal como la entiendo, la alfabetización de adultos ya contiene en sí la post-alfabetización. Esta continúa, ahon-
da y diversifica el acto de conocimiento que se inicia en aquélla. No se trata, pues, de dos procesos separados -uno antes y otro después-, sino de dos momentos de un mismo proceso social de formación. y éste, no importa el nombre que se le dé -educación, acción cultural, animación-, implica siempre, así en la alfabetización como en la post-alfabetización, una determinada teoría del conoci-
miento puesta en práctica.

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer -y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer- son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento. Cuestiones fundamentales, en dinámica trabazón con otras en torno al acto mismo de educar, de su posibilidad, de su legitimidad, de los objetivos y finalidades de ese acto, de sus agentes, de sus métodos, de su contenido.

Solidarias entre sí, estas cuestiones exigen respuestas también solidarias. ASÍ, al ocuparme de la cuestión de qué conocer, me hallo necesariamente metido en el para qué, en el cómo, en el en favor de qué y de quién, en el contra qué y contra quién conocer.

Quisiera hacer notar que el objetivo de esta carta no es tratar las cuestiones mencionadas de una manera sistemática y profunda, como su simple enumeración podría sugerir. El marco en que me sitúo consiste en llamar la atención sobre ellas y decir algo sobre ellas.

¿QUE CONOCER?

La respuesta a la pregunta acerca de qué conocer tiene que ver directamente con la constitución del contenido programático de la acción educativa y, por lo tanto, incluye una serie de ángulos que no pueden ser descuidados; ángulos en los cuales el para qué, íntimamente ligado al

cómo, al en favor de qué Y de quién, al contra qué y contra quién conocer, es el centro orientador mismo de la delimitación del qué conocer.

En esa forma, la delimitación del qué conocer, sin la cual no es posible la organización del contenido programático de la acción educativa, está estrechamente asociada al proyecto global de la sociedad, a las prioridades que ese proyecto exige y a las condiciones concretas para su realización.

Al hablar de proyecto global de la sociedad no lo hago como si estuviera viendo en él una idea abstracta, un diseño arbitrario, algo ya concluido en la imaginación de los líderes. A lo que me refiero es a cierto número de metas, solidarias entre sí y coherentes con un objetivo determinado en el campo de la organización económica y social; en el de la distribución interna y el comercio exterior; en el de las comunicaciones y transportes; en el de la cultura; en el de la salubridad y en el de la educación en general, que debe servir a ese objetivo. Metas realizables en etapas y que suponen una política de planeación global y políticas específicas para su realización.

La práctica en busca de la concreción de las metas puede rectificar, en este o aquel punto, el diseño del proyecto, pero, en cuanto previsión, no prescinde de él. De ahí que la delimitación del qué conocer para la organización del contenido programático de la acción educativa demande de todos cuantos en ella están empeñados, en cualquiera de sus planos, el máximo posible de claridad política. Añádase que esta claridad política -que, no siendo suficiente en sí, es sin embargo absolutamente indispensable- se refiere, asimismo al para qué, al cómo y al en favor de qué y de quién, se hace la propia política. Una cosa es la política hecha, en todos los sectores, por una burocracia rígida, en nombre de las masas populares, a las cuales se transmiten determinadas consignas, y otra cosa es la política hecha con las masas, con su participación críticamente consciente

en la reconstrucción de su sociedad, donde las consignas; ciertamente necesarias, no se convierten nunca en puros eslóganes.

¿PARA QUE CONOCER?: LA ORGANIZACION DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

Por otra parte, esta claridad política frente a la realidad y frente a la propia educación -claridad asociada a la permanente vigilancia en el sentido de la preservación de la coherencia entre nuestra práctica y el proyecto de la nueva sociedad- es la que nos hace evitar el riesgo de reducir la organización curricular a un conjunto de procedimientos técnicos de carácter neutro. La organización del contenido -programático de la educación, lo mismo si se trata de la primaria, secundaria y universitaria que de la que se da en el nivel de una campaña de alfabetización de adultos, es un acto eminentemente político, como es. política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea. El carácter político de tal quehacer existe independientemente de que tengamos conciencia de él o no. El saber cómo delimitar el qué conocer no puede estar separado del para qué conocer, ni de las demás implicaciones de este acto, a las que ya me he referido. No hay, por eso mismo, especialistas neutros, "propietarios" de técnicas también neutras, en el campo de la organización curricular ni en ningún otro campo. No hay metodólogos neutros para enseñar cómo enseñar neutralmente historia o geografía, lengua nacional o matemáticas.

En este sentido, la delimitación del qué conocer para la organización del contenido programático de la educación en una sociedad que, recién salida de su dependencia colonial, con todo lo que esto significa, se halla revolucionariamente empeñada en la lucha por su reconstrucción, es una tarea de las más importantes. La delimitación del qué conocer no se agota, sin embargo, en la sustitución de

cierto tipo de contenido programático por otro que corresponda más de cerca a los objetivos de la sociedad en reconstrucción. Aun cuando reconozco que este esfuerzo es a veces, durante cierto tiempo, el único posible, es fundamental insistir en que no basta mudar el contenido programático si por otra parte se sigue manteniendo la práctica anterior más o menos renovada en alguno de sus aspectos, el método de conocer en ella experimentado y el sentido elitista que la informa.

EL CARACTER ELITISTA DE LA EDUCACION

La preservación del carácter elitista de la educación, con todo lo que este carácter implica, tiene sentido para la sociedad que, al salir de su dependencia colonial, se inserta en una dependencia neocolonial y es "gobernada" por una élite dominante nacional, enganchada a los intereses imperialistas. No es éste, y 10 digo sin sombras de duda, el caso de Guinea-Bissau.

Así, pues, la cuestión de fondo no consiste en sustituir simplemente un viejo programa adecuado a los intereses del colonizador por uno nuevo, sino en establecer la coherencia entre la sociedad que se reconstruye revolucionariamente y la educación como un todo que debe estar a su servicio. y la teoría del conocimiento que debe poner en práctica implica un método de conocer antagónico del de la educación colonial.

Al procurar responder al desafío que su reconstrucción le plantea, uno de los riesgos a que tal sociedad se expone es el de aceptar ciertos modelos modernizantes de Occidente. Entre ellos está, naturalmente, el modelo educativo; de carácter clasista, como si a través de este modelo fuera posible resolver el problema de la carencia de cuadros nacionales, de grado medio y universitario, indispensable para el esfuerzo enorme y complejo de la reconstrucción de sí misma.

Precisamente porque éste es un riesgo, sólo lo es para la

sociedad que procura rehacerse revolucionariamente. Así, lo que es riesgo para ésta es el camino cierto para el liderato antipopular de la otra, la que se entrega a los intereses imperialistas.

La carencia mencionada es, sin embargo, una negatividad que tiene su positividad. Admitiendo que el colonizador haya desarrollado una acción, incluso poco intensa, en el sector de la capacitación universitaria, esta acción no pudo haberse llevado a efecto sino en función de sus intereses, de manera que por eso mismo debió ser selectiva y colonialista, como lo es la educación que se desarrolló en los liceos de las áreas urbanas del país en la fase colonial.

Al llegar a cierto estrato de la población, una capacitación como ésa reforzaría la posición de clase de los graduados, que pasarían a engrosar las filas de una intelectualidad urbana, al servicio del colonizador. Analizando el papel de un pequeño grupo de esos intelectuales en la lucha por la liberación de sus países, Amílcar Cabral se refería a la necesidad que tenían, para desempeñar tal papel, de "ser capaces de suicidarse como clase para renacer como trabajadores revolucionarios enteramente identificados con las aspiraciones más profundas del pueblo al cual pertenecen"¹! que fue lo que él hizo, y de manera ejemplar. La "reafricanización" de esos intelectuales, sobre la que tanto insistió también Amílcar Cabral, estaba implícita en esa "muerte" y ese "renacimiento",

Sucede, sin embargo, que esta "muerte" no es aceptada fácilmente -la historia nos lo enseña- ni siquiera por gran parte de aquellos que verbalizan una opción revolucionaria. La "formación" intelectual pequeño-burguesa, que refuerza la posición de clase de los individuos, tiende a llevarlos a la absolutización de su actividad, considerada como superior a la de aquellos que no la tienen.

1 Amílcar Cabral, *U"ité et lutte*, 1. "L'arme de la théorie". (N. del autor.)

De ahí que, cada vez que un liderato revolucionario, al delimitar, por ejemplo, el campo de la investigación científica, suprime alguna actividad cualquiera cuyos resultados inmediatos no sean capaces de responder a los desafíos más apremiantes que los problemas de las grandes mayorías presentan, esos intelectuales se sientan discriminados y sin libertad.

En este sentido, hay muchas cosas en Guinea-Bissau que necesitan ser estudiadas, hechas y rehechas, antes de que un investigador se dedique al análisis científico de las razones por las cuales ese simpático animal que tenemos en el Brasil y que ciertamente tendrán también ustedes en Guinea, llamado Perezoso, se mueve tan despacio. Hay en Guinea, digamos, muchos esfuerzos por hacer en la labor de recolección de cuentos e historias populares, para su utilización en textos de lectura destinados a niños y adultos, antes de que un erudito profesor de literatura "dé" seminarios sobre Mallarmé y el Simbolismo.

EL INTELECTUAL EN UNA SOCIEDAD REVOLUCIONARIA

En último análisis, estoy convencido de que es más fácil crear un nuevo tipo de intelectual -el que se forja en la unidad de la práctica y la teoría, del trabajo manual y el trabajo intelectual- que re-educar al intelectual elitista. (Cuando digo que es más fácil, no excluyo la posibilidad de semejante re-educación, si el caso se presenta.)

Así, pues, el problema que se plantea a una sociedad que quiere ser revolucionaria no es el de continuar formando intelectuales elitistas para que después "se suiciden", sino el de no permitir que éstos se constituyan como tales. Es, por consiguiente, el problema de cómo hacer positiva la negatividad antes mencionada; el de cómo formar los cuadros, no sólo fuera del país, sino dentro de él, en una perspectiva no idealista; el de cómo delimitar lo que se debe conocer, en relación estrecha con métodos pedagógicos nuevos; en última instancia, el de cómo re-

orientar el sistema educativo superando por completo la herencia colonial. Diferentes objetivos, diferentes contenidos, diferente práctica, diferente concepción de la educación.

EDUCACION y SOCIEDAD

La delimitación del qué conocer, en el nivel mismo de la alfabetización de adultos -o sea, la constitución de su contenido programático-, no puede ser pensada fuera de los marcos de la reorientación del sistema educativo global que, a su vez, tiene que estar en correspondencia con el proyecto de la nueva sociedad. Si el sistema educativo sigue el modelo elitista, verbalista, autoritario, que satisfacía los intereses de los colonizadores, aunque se haya reformado en talo cual punto, la alfabetización de adultos, sin importar qué orientación tenga, acabará por ser, para algunos, una vía de acceso a los privilegios que el sistema defenderá.

De ese modo, discutir la alfabetización de adultos y la post-alfabetización exige que se discuta la educación en su globalidad. y discutir ésta significa -vuelvo a repetirlo- pensar el proyecto global de la sociedad.

Mientras que la educación colonial tenía como uno de sus principales objetivos, al lado de la "desafricanización" de los nacionales, la preparación de cuadros subalternos para la administración, ahora lo importante es la formación del hombre nuevo y de la mujer nueva, a lo cual se asocia la creación de aquel nuevo tipo de intelectual a que antes me refería. y esta fundamental tarea no podrá ciertamente llevarse a cabo con lo que la sociedad en reconstrucción heredó del colonizador.

La vigilancia como actitud permanente, en una sociedad que así busca rehacerse, tiene en este dominio de la cultura, de la formación de su pueblo (no importa el campo en que ésta se dé), una dimensión clave. "En el plano de la cultura, al igual que en el de la política -dijo Cabial-, la

vigilancia es indispensable".² Por consiguiente, cualquier descuido en esta vigilancia puede llegar a ser fatal para el proyecto de la nueva sociedad. y si ésta, al rehacerse, camina en el sentido del socialismo, necesita, por una parte, ir organizando el modo de producción con la mirada puesta en ese objetivo y, por otra, ir estructurando su educación en estrecha relación con la producción, tanto desde el punto de vista de la comprensión misma del proceso productivo como desde el punto de vista de la capacitación técnica de los educandos.

En este sentido, el hombre nuevo y la mujer nueva a que esta sociedad aspira no pueden ser creados sino a través del trabajo productivo para el bienestar colectivo. El bienestar colectivo es la matriz del conocimiento acerca del trabajo productivo y acerca de lo que, desprendiéndose de él, a él se refiere. Lo cual significa —permítanme repetirlo— que una educación de esas características no puede ser de carácter selectivo, ya que esto la llevaría, en contradicción con los objetivos socialistas, a fortalecer la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual. Por el contrario, se impone la superación de esta dicotomía para que, en la nueva educación, la escuela -primaria, secundaria, universitaria- no se distinga esencialmente de la fábrica o de la práctica productiva de un campo agrícola, ni esté simplemente yuxtapuesta a ellas. E incluso si, en cuanto contexto teórico, la escuela se halla fuera de la fábrica o del campo agrícola, esto no significa que se la considere como una instancia superior a las otras dos, ni que estas dos no sean también escuelas.

LA UNION QUE DEBE EXISTIR ENTRE TRABAJO MANUAL Y TRABAJO INTELECTUAL, TEORIA y PRACTICA

En una visión dinámica -la de la unidad de práctica y teoría- la escuela no se define nunca como una institución

2 Amílcar Cabral, *op. cit.*, p. 324. (Nota del autor.)

burocráticamente responsable de la transferencia de un saber selecto. No se define tampoco como un "mercado" de conocimiento. Es preciso, sin embargo, que la superación de la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre práctica y teoría, se prolongue en la superación análoga de la dicotomía entre enseñar y aprender y entre conocer el conocimiento hoy existente y crear el nuevo conocimiento. Gracias a la superación de estas dicotomías, la escuela como "mercado de conocimiento" cede su lugar a la escuela como "centro democrático", según la expresión usada por el camarada Samora Machel.³

y en la escuela como "centro democrático" desaparece, por una parte, el profesor que transmite autoritariamente un saber selecto y, por otra, el alumno pasivo, que recibe sin más el saber transferido. En lugar de ellos surgen el profesor y el alumno militantes de que habla también Samora Machel, el profesor que aprende al enseñar y el alumno que enseña al aprender.

En una educación como ésta, coincidente con un proyecto social que privilegia la presencia cada vez más consciente de los trabajadores campesinos y urbanos en la reconstrucción de la sociedad, la delimitación del qué conocer, fiel a ese proyecto, tiene que contar con la participación de los educandos en ella. Esto significa, sin duda, que las relaciones dialógicas, como sello del acto de conocer, entre el profesor y el alumno, no se dan únicamente acerca de un objeto de conocimiento propuesto por aquél a éste, sino acerca, también, de la propia delimitación del qué conocer.

³ Samora Machel, *Fazer da escuta **uma** base para o povo tomar o poder*, Cuadernos Cultura Popular, núm. S, 1974. (Nota del autor.) Samora Machel es actualmente el presidente de Mozambique y máximo dirigente del FRELIMO (Frente de Liberación de Mozambique), o sea, del movimiento de liberación nacional que encabezó la lucha independentista en dicho país. Médico, ex-guerrillero y con una personalidad atrayente, Samora Machel es considerado como uno de los principales ideólogos de los procesos populares contemporáneos. (Nota del editor.)

Sin sacrificar en nada la organización del contenido programático de la educación, en lo que se refiere a los temas que son fundamentales para la sociedad en reconstrucción, la **participación** de los educandos en esa tarea es indiscutiblemente formadora. Aparte de lo demás, se trata de un derecho de ellos en cuanto militantes; el derecho de tener voz en la delimitación de lo que les corresponde Conocer para mejor servir a la colectividad.

Así, al plantearnos la cuestión de la delimitación del qué conocer, en Guinea-Bissau, en el nivel básico de la alfabetización de adultos y de la post-alfabetización, estamos planteando también el problema de ambas en una línea de masas, esto es, en una línea en que las masas, movilizadas, asumen desde el comienzo mismo del proceso permanente de su formación el papel de sujetos de dicho proceso.

La alfabetización así entendida -una alfabetización en que, desde el principio, se va engendrando la post-alfabetización- es un trabajo con las masas y no sobre ellas.

En la escuela concebida como "centro democrático" la participación del educando militante (y no privilegiado) en la organización del programa de estudio no debe sacrificar para nada los objetivos fundamentales del proyecto de la sociedad. No es otra cosa lo que debe ocurrir en la alfabetización y en la **post-alfabetización**. Y la realización de estos objetivos exige el máximo de claridad acerca de las relaciones, ya citadas en esta carta, entre la educación (una de cuyas dimensiones es la alfabetización de adultos) y la producción.

Estas relaciones se nos muestran con tanta mayor transparencia cuanto mejor se define el proyecto global de la sociedad, que abarca el para qué producir, el qué producir, el cómo producir -que, a su vez, implica la manera como sedan las relaciones sociales de producción y el papel que en ella desempeña el trabajador- y el para quién producir.

LA EDUCACION EN EL CAPITALISMO

En una perspectiva capitalista, los factores de producción -medios de producción por una parte, trabajadores por otra- se combinan en función del capital. Una porción de la acumulación resultante del plusvalor -lo que deja de pagársele al trabajador que vende su fuerza de trabajo al capitalista- es usada en el bienestar del trabajador mismo, y otra porción en la compra de más fuerza de trabajo y de más medios de producción que, combinados, producen más mercancías necesariamente vendibles. En efecto, lo que interesa desde el punto de vista capitalista no es la producción de un valor de uso, sino la de un valor de uso que tenga un valor de cambio, esto es, que sea una mercancía vendible; más aún: la producción de "una mercancía cuyo valor sea mayor que la suma de los valores de las mercancías requeridas para su producción," de los medios de producción y de la fuerza de trabajo".⁴

Lo que el trabajador recibe como salario por el esfuerzo gastado en el acto productivo, y que corresponde a un mínimo tan sólo de este esfuerzo, se destina a sus "medios de vida" y a su reproducción como clase asalariada.

Expropiado del producto de su fuerza de trabajo, el trabajador no tiene nada que ver, por otro lado (y por eso mismo), con la determinación de lo que debe ser producido. Y, en la medida en que una cantidad significativa de lo que se produce no responde a las necesidades reales de los individuos, es preciso inventarlas. Por eso es que se equivoca totalmente la sociedad que, al rehacerse en busca del socialismo, se deja fascinar por el mito del consumismo. Una vez que emprende este camino -y no importa que no haya ya una clase capitalista-, su objetivo será producir valores de cambio, esto es, mercancías vendibles. Sucede, sin embargo, que el socialismo es algo muy distin-

⁴ Karl Marx, *El capital*, México, Siglo XXI Editores, 1975, t. 1, vol. 1; p. 226. (Nota del autor.)

to de un "capitalismo sin capitalistas".^s

"Compra 10 que ya tienes" sería una forma caricaturesca de describir a la sociedad capitalista, llamada de consumo. El papel que la propaganda desempeña en esta sociedad, en que la enajenación de la conciencia es cada vez mayor, tiene que ser fundamental. No necesitamos de propaganda para comprar frijol, pan, arroz, pero sí necesitamos de propaganda para comprar este o aquel tipo de perfume e incluso para comprar este o aquel tipo de arroz, aunque las diferencias consistan en la presentación de los paquetes.

Si la producción se orienta en el sentido del bienestar colectivo y no en el del lucro del capitalista, privado o estatal, la acumulación, indispensable para el desarrollo, tiene una significación y una finalidad totalmente distintas. Ahora, en una perspectiva socialista, lo que se le deja de pagar al trabajador no es ya una usurpación, sino la cuota que él da para el desarrollo de la colectividad, y lo que se debe producir con esta cuota no es una mercancía que se define por ser vendible, sino lo socialmente necesario. Es preciso, para esto, que la sociedad que se reconstruye revolucionariamente, al superar la dicotomía de trabajo manual y trabajo intelectual, se vaya constituyendo, toda ella, como una sociedad de trabajadores, cuyo liderato, al negarse, por una parte, a cualquier forma de espontaneísmo, se niega, por otra, a petrificarse burocraticamente.

En una sociedad capitalista, cuanta menos conciencia política -en el sentido de conciencia de clase- tengan los trabajadores, tanto mejor será desde el punto de vista de la clase dominante. Por el contrario, en una sociedad revolucionaria y orientada hacia el socialismo, cuanta más conciencia política tengan los individuos en su calidad de recreadores de una sociedad que se va convirtiendo en una sociedad de trabajadores, tanto más críticamente se com-

S Samir Amin, *Eloge du socialisme*, París, Editions Anthropos. (Nota del autor.)

prometen en el esfuerzo productivo. En este sentido, su conciencia política es factor también de producción. De ahí que, en el primer caso, se hable tanto de la neutralidad de la educación; de ahí que la capacitación del trabajador se lleve a cabo únicamente en torno a un saber cómo hacer, considerado asimismo como algo neutro. En una sociedad capitalista, la educación del trabajador tiende a su reproducción en cuanto clase asalariada, que es obligada a vender su fuerza de trabajo a la clase capitalista. La educación que lo reproduce como clase tiene que capacitarlo para ser más y más eficiente en el proceso de trabajo.⁶ Proceso, como subraya Marx, "entre cosas que el capitalista ha comprado, entre cosas que le pertenecen".⁷ La fuerza de trabajo, por un lado; los medios de producción, por el otro.

Cuanto más rentablemente se combinen aquélla y éstos en la producción del valor de cambio, esto es, de la mercancía vendible, tanto mejor. La educación al servicio de esta combinación rentable no puede, obviamente, tener como objetivo poner al descubierto su carácter enajenante. Lo que tiene que hacer es ocultarlo, reduciendo el proceso formador a la mera transferencia de aquel *saber cómo hacer*, tomado como algo neutro.

Este es sólo uno de los aspectos importantes de las relaciones entre educación y producción en la sociedad capitalista.

6 No quiero decir con esto, sin embargo, que en las sociedades capitalistas la educación del trabajador esté orientada en el sentido de hacer posible una comprensión global del proceso productivo, siendo así que justamente en el sistema capitalista esa comprensión no es indispensable para la eficiencia del trabajador. Todo lo contrario: "Cuanta más ciencia es incorporada dentro del proceso del trabajo tanto menos entienden los trabajadores de ese proceso; cuanto más intelectual y sofisticado producto llega a ser la máquina, tanto menos control y comprensión de dicha máquina tiene el trabajador. En otras palabras, cuanto más necesita conocer el trabajador para permanecer como ser humano en el trabajo, tanto menos conoce él o ella". (Harry Braverman, *Trabajo y capital monopolista*, México, Ed. Nuestro Tiempo, 1975, p. 486.) (Nota del autor.)

7 Karl Marx, *op. cit.*, p. 225. (Nota del autor.)

Por el contrario, en la sociedad que se reconstruye en la línea del socialismo, la educación, fundándose en la nueva realidad material que allí va tomarido forma, debe ser eminentemente descubridora y criticizante.

En este sentido, es absolutamente contradictorio que semejante sociedad se oriente en la dirección del consumismo a que antes me he referido, o en la dirección de la rigidez burocrática. E igual, de contradictorio es que se establezca un sistema educativo autoritario y prescriptivo, resultado, en este caso, de la propia rigidez burocrática. En tal sistema educativo no hay el clima necesario para la encarnación del educador y del educando militantes, en el sentido auténtico en que los define Samora Machel.

LA EXPERIENCIA DE FREIRE EN BRASIL Y EN CHILE

A estas alturas, en una' aparente digresión, me gustaría hacer algunos comentarios entorno a la experiencia brasileña de alfabetización de adultos en los años anteriores al golpe de Estado de 1964 y a la experiencia chilena, en los gobiernos de la Democracia Cristiana: y de la Unidad Popular. Tal vez, estos pocos comentarios nos ayuden' a aclarar mejor algunos de los puntos centrales sobre los que estamos y seguiremos conversando en esta carta.

La experiencia brasileña se dio en el cuadro de un régimen populista en el que se aprovechaban, de un lado, los espacios libres que él ofrecía; de otro, la fuerte motivación de las masas populares urbanas y, en ciertas áreas, también rurales, por la alfabetización. Entre estas áreas, pienso principalmente en aquellas en que los campesinos pasaban por una experiencia conflictiva, empeñados en la reivindicación de la tierra o incluso en la mejora de sus salarios. Las Ligas Campesinas son, sobre todo en el noreste brasileño, un ejemplo de la inquietud de los trabajadores agrícolas y de su voluntad de organizarse. Es preciso que se diga, sin embargo, que no fue ninguna campaña de alfabetización' de adultos lo que hizo nacer las Ligas. Cam-

pesinas, y también que éstas no surgieron con las características de lucha con que las conocí, más o menos .de cerca, durante el tiempo en que coordiné, a nivel nacional, la campaña de alfabetización de adultos. Fue la experiencia de los campesinos, desde el momento en que se asociaron inicialmente para la solución. de problemas vitales -entre ellos el del propio acto de sepultar a sus muertos-, lo que los llevó a una práctica más y más política. Esta práctica que se fue haciendo cada vez. más política, y que los comprometió, más tarde, en la lucha por lá reivindicación de la tierra y de la mejora de los salarios, fue la que acabó por dar sentido a la alfabetización.. La alfabetización se nos muestra, así, como algo necesario para su lucha, a pesar de no haberse llevado a cabo ninguna alteración en las relaciones sociales de producción y precisamente a causa de ello. Para muchos, en estas circunstancias, la alfabetización era vista como un instrumento más en el logro de la transformación de aquellas relaciones.

Las dos grandes huelgas de trabajadores rurales de Pernambuco en 1963, la primera con 83,000 huelguistas y la segunda con 230,000, son un ejemplo indiscutible de este fenómeno.

En esa forma, la tónica de la campaña de alfabetización en el Brasil era eminentemente política. Nos interesaba, en las condiciones históricas en que nos encontrábamos, establecer un vínculo absolutamente estrecho entre la alfabetización y la conciencia política de las masas populares. De ahí que, en el contexto de la experiencia brasileña, las relaciones entre la alfabetización de adultos y la producción se hayan expresado en la crítica al modo de producción capitalista, que, caracterizando al país como un todo, es preponderante en los centros urbanos, y en el análisis crítico de las relaciones sociales de producción, porJo .que se refiere a las áreas rurales. No podía estar en nuestra cabeza la idea de relacionar la alfabetización de adultos con la prodllección el sentido de una capacita-

ción técnica de los alfabetizandos, por motivos obvios.

A esto se debe también el hecho de que la campaña brasileña, sin dejar de ser nacional, haya establecido no obstante ciertas prioridades. Cuando se planteaba la alternativa de actuar en un área en que la conciencia popular estaba "inmersa" o en otra donde la rebelión popular era visible, no había cómo titubear: la segunda sería la elegida.

En el caso de Chile, la campaña de alfabetización tuvo lugar en dos momentos distintos: la primera vez, en los marcos del gobierno reformista burgués de la Democracia Cristiana; la segunda, en el gobierno de la Unidad Popular, que pretendía la creación de una sociedad socialista.

En los dos casos que se dieron en la experiencia chilena, la alfabetización estuvo asociada a la producción desde el punto de vista de la capacitación técnica de los alfabetizandos, con visiones políticas necesariamente opuestas.

Tal vez de manera un poco ligera, sería posible decir que en el caso brasileño, en gran parte, la motivación por la alfabetización entre las masas populares estaba vinculada con el deseo de cambio, por más que la visión de éste fuera vaga e imprecisa.

En el caso de Chile, en la primera etapa (la del gobierno demócrata cristiano), la motivación por la alfabetización se asociaba con el ahondamiento de las reformas realizadas -como la reforma agraria- que, a su vez, daban a la alfabetización de adultos un carácter de necesidad funcional. Necesidad que, mudando de calidad, se extendió e intensificó en el periodo de la Unidad Popular.

No fueron raros los campesinos chilenos que, en conversación conmigo o en las discusiones que se tenían en los Círculos de Cultura, hablaban de las razones bien concretas que los habían llevado a alfabetizarse. Insistían siempre en que antes de la reforma agraria no tenían por qué aprender a leer y escribir, ni siquiera cuando "un patrón más comprensivo" les daba esa oportunidad, puesto que no

hubieran tenido "nada que hacer con las letras".

El caso de Guinea-Bissau es diferente, pero problemático también. Indiscutiblemente, la guerra de liberación, como "un hecho cultural y un factor de cultura" (Aml1car Cabra!), fue la gran partera de la conciencia popular. No fue una casualidad -que los camaradas del Círculo de Cultura que visitamos Elza yyb, al discutir acerca de la lucha, dijeron que "la lucha de hoyes la misma de ayer, con algunas diferencias". "Ayer -decían- tratábamos de expulsar al invasor con las armas en la mano. Hoy, vigilantes, con las armas en la mano, nuestra lucha es la lucha por la producción para la reconstrucción de nuestro país."

Me acuerdo también de que, en esa misma reunión, otro camarada decía que la lucha por la producción, que debe llevarse a cabo a través del trabajo de todos -según insistía él-, exige un total desprendimiento, en función del interés colectivo, que debe estar por encima de los intereses individuales.

¿PARA QUE ALFABETIZAR?

Pero, incluso admitiendo que la conciencia política de la gran mayoría de la población del país corresponda al nivel de claridad revelado en las citas que acabo de hacer, debido a la lucha por la liberación, queda un problema sobre el cual tendremos que pensar, en el sector de las relaciones entre la educación y la producción. Se trata de un problema fundamental, que tiene que ver no sólo con la organización del contenido programático de la alfabetización y de la post-alfabetización -para no salirnos ahora de este terreno-, sino también con la validez misma del esfuerzo alfabetizador.

Me refiero a la cuestión de si ya ha habido o si está habiendo, y hasta qué punto, alteraciones en las relaciones sociales de producción en el país. Estas alteraciones, en efecto, darán necesariamente una nueva dimensión al aprendizaje de la lectura y de la escritura y a la continui-

dad de este aprendizaje, a medida que se va ampliando y ahondando.

En el caso brasileño, como antes he dicho, la alfabetización realizada en las áreas rurales, donde no habían ocurrido tales alteraciones, no tenía sentido más que para aquellas poblaciones campesinas que, metidas en situaciones conflictivas, veían en ella un instrumento más para su lucha. No son éstas las circunstancias de Guinea-Bissau, cuyo pueblo tuvo, en la guerra de liberación, lo que ninguna campaña de alfabetización hubiera podido darle.

En la Guinea-Bissau de hoy, la alfabetización y la post-alfabetización de adultos, eminentemente políticas como es claro, necesitan de un punto de referencia material y en transformación, capaz de perfilarlas en presencia de las grandes mayorías nacionales como algo importante y significativo. En otras palabras, es preciso que estas grandes mayorías tengan realmente necesidad de leer y de escribir, lo cual no es de esperarse si el contexto concreto continúa funcionando al modo tradicional. En mi opinión, idéntico problema se plantea incluso en las antiguas "regiones liberadas", donde las poblaciones campesinas estuvieron directamente empeñadas en la lucha de liberación, participando en el esfuerzo productivo con que aseguraban la alimentación de las tropas, y en los trabajos educativos realizados por el PAIGC.

Así, pues, una cosa es vincular la alfabetización de adultos y la post-alfabetización con la producción en un área en que las relaciones sociales de producción comienzan a transformarse, con miras a un modo de producción socialista, en que se implantan, de abajo arriba, cooperativas animadas de este espíritu, y otra es intentar la misma vinculación sin que existan estas condiciones materiales.

En el primer caso, la alfabetización y la post-alfabetización atienden a una necesidad real. Una vez modificado el contexto, su tendencia es dinamizarse cada vez más, de lo cual resulta por un lado un cambio (es verdad que no

automático) en la manera como los individuos perciben su realidad, y por otro lado una ampliación de los horizontes de su curiosidad.

En esa forma, muchas cosas que, en el contexto tradicional, no tenían sentido por falta de funcionalidad, en el contexto en transformación acaban por imponerse. Así se limitan al mínimo normal los márgenes para el analfabetismo regresivo.

En el segundo caso, por el contrario, las posibilidades de fracaso acompañan el esfuerzo alfabetizador desde el comienzo, y los márgenes para el analfabetismo regresivo son enormes.

Esto no es pura opinión, sino la comprobación de un hecho que viene repitiéndose en las más diferentes experiencias de alfabetización de adultos, dondequiera que ésta se emprende.

En razón de ese hecho, quienes formamos parte del equipo del Instituto de Acción Cultural somos de opinión que la campaña de alfabetización de adultos en Guinea-Bissau, sin dejar de ser algo nacional, debería no obstante comenzar⁸ en las áreas en proceso de transformación y, posiblemente, en aquellas que, según los planes del gobierno y la política del Partido, en breve lapso de tiempo están destinadas a sufrir, igualmente, ciertos cambios. En esta hipótesis, la alfabetización podría inclusive estimular el cambio.

Se percibe así, una vez más, la importancia de la Comisión Intercomisarial que el camarada Mário Cabral pretende crear y que, en estrecha relación con el gobierno y el Partido, deberá trazar las líneas generales de la política que ha de perseguirse en la campaña de alfabetización.

8 Cuando digo "comenzar" me refiero al trabajo que ha de ser desarrollado por las FARP, después del esfuerzo realizado entre ellas, y al cual se suma el que se viene haciendo en ciertos sectores urbanos de Bissau. (Nota del autor.)

Comenzar la campaña por esas áreas cuyas condiciones materiales están dándose, no sólo no afecta en nada su carácter nacional, sino que asegura su éxito.

Sin perder de vista el proyecto global de la sociedad, las condiciones locales de las áreas por donde se comience el trabajo tienen que estar bien presentes a la hora de delimitar el qué conocer, esto es, a la hora de organizar el contenido programático de la alfabetización, que se prolonga en la post-alfabetización. A partir de las condiciones locales es como se va alcanzando lo más general.

Así, la temática implícita en cada palabra generadora debe proporcionar la posibilidad de un análisis que, partiendo de lo local, se vaya extendiendo a lo regional, o lo nacional, a lo continental y, finalmente, a lo universal. Este mismo principio metodológico deberá aplicarse igualmente en la post-alfabetización.

Sin otra intención que la de acudir a un ejemplo, podríamos tomar la palabra generadora *arroz*, cuya significación para Guinea-Bissau es indiscutible, y ver cómo, a partir de la riqueza temática a ella referida, se podría organizar gran parte del contenido programático" no sólo de la alfabetización de adultos, sino de la post-alfabetización, de la escuela primaria y aun de la secundaria.

Naturalmente, en un esfuerzo como éste, el equipo que a él se entregara estaría atento a lo que son los principios generales de la política del Partido y del gobierno, o sea el proyecto de la sociedad, que -ilumina, como antes he subrayado, el qué conocer, el cómo,' el para qué, el en favor de qué y de quién conocer, de la misma manera que. el qué producir, el cómo, el para qué y para quién producir.

Sin afán de referirme.a todas las áreas temáticas asociadas a la palabra arroz, y sin preocuparme tampoco de darles una secuencia rigurosamente ordenada,' indicaré algunas de ellas, que necesariamente estarán trabadas con otras tantas, no sugeridas aquí.

La temática de cada una de las unidades de aprendizaje o de conocimiento que voy a presentar -con carácter puramente ejemplificador, lo repito- sería, desde luego, ordenada de manera diferente y muchísimo más completa por otros mejor informados que yo, digamos por un equipo interdisciplinario, preponderantemente nacional. Y además, cuando esta temática fuera sometida al debate de los educandos, se enriquecería sin duda con matices que no se habían advertido (con lo cual los educandos darían su contribución para la organización del contenido programático de su propia educación).

Como introducción al estudio de las diferentes unidades programáticas -relacionadas entre sí- en torno al arroz, podrían analizarse las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, tomando siempre como punto de referencia la realidad concreta de los educandos y su práctica en esta realidad.

Ese análisis supone la aclaración de una serie de puntos importantes. No voy a referirme más que a algunos de ellos. Está, en primer lugar, el trabajo. El análisis del trabajo ha de hacerse a partir de la comprensión del trabajo concreto que realizan los individuos, y no a partir de la idea de trabajo.

La discusión en torno al trabajo, que "es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza",⁹ abre a su vez el camino para el debate en torno a la cultura, que constituye, en sí, una unidad de estudio de las más importantes.

La cultura y la identidad nacional. Las positividades y las negatividades de esta cultura. La necesidad de superación de las últimas, que Amílcar Cabral solía llamar "debilidades" de la cultura. La cultura y la producción del arroz. La cultura y la salud. La cultura y la comida. La

9 Karl Marx, *op. cit.*, p. 215. (Nota del autor.)

ceramica, la escultura en madera, la danza. La invasión cultural. El enajenamiento cultural ..

Por otro lado, el análisis del trabajo abre también el camino para el estudio de su proceso, de su organización social. Aquí entra el estudio de los diferentes modos de producción: el precapitalista, el capitalista, el socialista. Todo esto, obviamente, en una forma simple. Ni simplista, ni sofisticada.

Llegado a este punto, quisiera subrayar algunas cosas; Primera, que el hecho de ser ésta una temática introduc-toria no significa, en modo alguno, que no vaya a estar presente también en la -discusión de las unidades subsiguentes. Segunda, que en el momento de discutirla -y su discusión implica la elaboración de los más variados materiales audiovisuales- no se debe hacer ninguna concesión a los arranques oratorios y verbalistas.

Finalmente, me parece importante hacer notar que la posición (no siempre explícita) según la cual una temática como la aquí indicada, "por ser demasiado teórica, no interesa alas trabajadores campesinos y urbanos ni puede ser percibida por ellos", implicando, como implica, una falsa visión de la teoría, es una posición eminentemente elitista.

Amílcar Cabral, en verdaderos seminarios de capacitación para militantes, analizó temas de alta trascendencia práctico-teórica de una manera realmente concreta y objetiva. No minimizó nunca la capacidad de conocer de sus camaradas campesinos. Y, en efecto, su afirmación de que el intelectual pequeñoburgués necesita tener el valor de suicidarse como tal para renacer como trabajador revolucionario y poder dar así una contribución real a la lucha de liberación, no era en él una frase hecha, un juego retórico de palabras.

Amílcar Cabral habló de lo que estaba haciendo. De ahí que nunca se haya plantado como poseedor exclusivo de la verdad y del conocimiento revolucionario, dueño de un depósito que él debiera, a lo sumo, ofrecer como regalo a

sus camaradas campesinos, en un gesto momentáneo de desprendimiento. Por el contrario, como todo revolucionario verdadero, Cabral fue siempre un educador-educando de su pueblo, siendo a la vez, por ello mismo, un aprendiz constante de él.

Sus análisis sobre "el papel social del campesinado", sobre "la unidad y la lucha", sobre "la realidad", para citar sólo éstos, son ejemplo de lo que acabo de afirmar.

Por otra parte, mi práctica de hace bastante tiempo en Recife no comenzó propiamente en el dominio de la alfabetización, sino en el de la post-alfabetización. De hecho, en una aparente paradoja, no importaba si los participantes en los "círculos de cultura" eran gente alfabetizada o no. En esa práctica, algunos de los temas aquí mencionados fueron discutidos por sugerencia de los propios participantes.

:Durante el transcurso de mi práctica me fui dando cuenta del origen de la sorpresa que, en los comienzos de ella, me asaltaba una y otra vez frente a las posiciones críticas que obreros sin escolaridad alguna asumían en el análisis de temas que, hasta entonces, consideraba yo como de la competencia exclusiva de universitarios. El origen de mi sorpresa estaba en mi posición de clase, agravada por mi formación universitaria o, para decirlo quizá mejor, por mi entrenamiento universitario elitista.

APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR DE FORMA CRITICA

A partir de los resultados de aquellos primeros trabajos fue cuando me dediqué a la alfabetización de adultos, y no vacilé en proponer, como introducción al aprendizaje de la lectura y de la escritura, una unidad sobre la comprensión crítica de la cultura.

Veamos ahora algunas de las posibles unidades temáticas, vinculadas entre sí, en torno a la palabra arroz y algunos de sus temas.

- *Producción.* La producción del arroz en Guinea-Bissau, partiendo del análisis de ésta en el área en que se esté trabajando en la etapa de la alfabetización o de la post-alfabetización. Las relaciones sociales de producción.

Técnicas agrícolas para la siembra y la cosecha del arroz -en áreas húmedas o secas- o Preparación de las áreas que han de cultivarse. Técnicas tradicionales y modernas. Problemas fitopatológicos. La visión cultural de los diferentes grupos étnicos, sus instrumentos de trabajo, sus técnicas.

Análisis comparativo entre el cultivo del arroz y otros cultivos necesarios para la reconstrucción del país: el cacahuate o maní, el maíz, la batata dulce, la mandioca, el cajú.

Agricultura e industria. Producción y distribución de los productos agrícolas. Hectáreas plantadas y producción por hectárea. Medidas necesarias para aumentar las áreas cultivadas y para intensificar la productividad por hectárea.

Papel del arroz en la economía general del país.

La distribución interna del arroz y su comercialización externa. Los mecanismos del comercio exterior. Las divisas y la reconstrucción del país. Defensa de los intereses nacionales.

Las cooperativas de producción. Etcétera.

- *Geografía.* La geografía del arroz en Guinea-Bissau, partiendo, como siempre, del área en que se trabaja en la alfabetización o en la post-alfabetización.

La geografía internacional del arroz.

- *Política.* La política del Partido y del gobierno con respecto al arroz y a la producción general del país. Defensa de los intereses nacionales. Etcétera.

- *Historia.* El arroz en Guinea-Bissau. El arroz en las demás regiones del mundo.

- *Salud.* Arroz, nutrición y salud. Salud y trabajo. Salud y educación. Salud, trabajo, educación y el esfuerzo de reconstrucción del país. .

Antes de terminar, quisiera hacer algunos comentarios adicionale.s sobre ciertos aspectos del dinamismo de un esquema como éste, o semejante a éste, cuya realización,: bien lo sé, plantea una serie de problemas y dificultades.

El primer aspecto .que subrayaré es la posibilidad que se tiene de estudiar, pongamos por caso, la geografía del país al estudiar la geografía del arroz, y al estudiar la historia del arroz comentar la historia del país, la historia de las primeras resistencias al invasor, la historia de la lucha por la liberación, la historia que se hace hoy, la de la reconstrucción del país para la creación de una sociedad nueva.

En una palabra, al estudiar a Guinea-Bissau desde los puntos de vista más variados —e interconectados siempre-, hay la posibilidad de situarla en el contexto africano, y éste en el mundial.

Otro aspecto importante es el papel activo que deben tener los participantes de los Círculos de Cultura, desde el momento mismo de las primeras discusiones, al presentarse el pre-programa como proyecto de trabajo. Una vez aceptado el proyecto, individuos y grupos de individuos deben tener ese papel activo en la recolección de datos locales relativos a ciertos puntos del programa (datos locales sobre el cultivo del arroz en el área respectiva, sobre el modo como se hace ese cultivo, sobre el número de hectáreas cultivables y cultivadas, sobre las dificultades con que se topan los campesinos en su trabajo-diario, sobre el número de habitantes de cada *tabanca*, sobre la distribución, sobre las vías de comunicación, sobre los instrumentos de trabajo, sobre la salud, la educación, etc.). Se trata de una actividad investigadora altamente formativa, cuyos resultados aumentan el conocimiento de los educadores o les

SUMINISTRAN estos conoCIMIENTOS; más aún, cuyos resultados constituyen una aportación de valor inestimable para el Partido y el gobierno, que deben estar enterados de ellos.

En Chile se realizaron proyectos de este tipo, en que los campesinos hacían el diagnóstico sociocultural de sus comunidades, responsabilizándose inclusive de la tabulación de los datos obtenidos.

El esquema presentado a título de ejemplo gira en torno a la palabra *arroz*, tal como podría estar referido a la palabra *maíz*, a la palabra *mandioca*, etcétera.

Durante la etapa de alfabetización, el análisis de esta temática -como de la temática referente a las demás palabras generadoras, ligadas siempre a problemas concretos, locales, regionales, nacionales- es, necesariamente, un análisis introductorio. Su ahondamiento va a darse, exactamente, en la post-alfabetización, de manera que ésta es; éomo quedó dicho al comienzo de la presente carta, la continuidad ahondada y diversificada del mismo acto de conocimiento que se inicia en aquélla.

Insistase en que la puesta en práctica de un proyecto como éste (o de algo semejante) en el campo de la alfabetización y de la post-alfabetización plantea problemas realmente serios en el sector de su organización (descentralizada en la medida de lo posible), en el de la capacitación de los educadores, en el de la preparación del material didáctico necesario.

Pero en verdad, en la medida en que pretendemos un mínimo de eficiencia en el establecimiento de las relaciones entre la alfabetización, la post-alfabetización y la producción, debemos estar advertidos de que los desafíos que tendremos que encarar son múltiples y variados, y no siempre de fácil respuesta. El de la capacitación de los educadores militantes es uno de ellos. Me refiero a los educadores que se encontrarán en diálogo con los educandos militantes, mediatizados por la realidad que juntos

deben transformar y conocer.

Las relaciones entre educación (alfabetización y post-alfabetización) y producción implican, tomadas como un todo; dos niveles trabados entre sí: el de la comprensión del proceso mismo de la producción -qué producir, cómo producir, para qué y para quién producir- y el de la introducción de nuevas técnicas de trabajo, que implica a su vez nuevos instrumentos y nuevos usos.

Si consideramos sólo estos dos puntos, que no agotan por sí, obviamente, el universo de la capacitación de los educadores militantes, nos damos cuenta de lo serio y complejo que es el desafío que se nos hace a todos. Lo importante, en nuestra respuesta al desafío, es que, conscientes de su seriedad y de su complejidad, evitemos sin embargo caer en la tentación del perfeccionismo.

.. Hagamos hoy lo mejor con el mínimo de que disponemos. Sólo así nos será posible hacer mañana lo que hoy no puede hacerse ..

. Con el abrazo fraternal de

*Algunas notas sobre concientización**

. El propio título que el departamento de educación del Consejo Mundial de Iglesias ha dado a este seminario: "Una invitación a la concientización y a la desescolarización: una conversación", lo define como un encuentro informal y sencillo. En verdad, estamos aquí para retomar un diálogo comenzado hace mucho tiempo. Con algunos, directamente; con otros, indirectamente. En cualquiera de los casos, a través de la mediación de nuestros escritos. Pero, en la medida misma en que éste es un encuentro dialógico, la simplicidad y la espontaneidad que deben caracterizarlo no pueden convertirse, la primera en simplis-

• Tomado de P.F., *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores, 1984. (Nota del editor.)

mo, la segunda en espontaneísmo. Dialogar no es preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa.

LA IMPORTANCIA DEL DIALOGO EN EL PROCESO DE CONOCIMIENTO

La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su desvelamiento crítico.

La importancia de esa comprensión de la realidad dialógica se aclara en la medida en que tomamos el ciclo gnoseológico como una totalidad, sin dicotomizar en él la fase de la adquisición del conocimiento existente y la fase del descubrimiento, de la creación del nuevo conocimiento. Esta "corresponde además -como destaca el profesor Alvaro Vieira Pinto- a la más elevada de las funciones del pensamiento, la actividad heurística de la conciencia".¹⁰

LA ACTITUD CRITICA EN EL ACTO DEL CONOCIMIENTO

En ambas fases del ciclo gnoseológico se impone una postura crítica, atenta, a los sujetos cognoscentes, frente al objeto de su conocimiento. Postura crítica que es negada cada vez que, rompiéndose la relación dialógica, se instaura un proceso de pura transferencia de conocimiento, en el cual conocer deja de ser un acto creador y recreador para ser un acto "digestivo".

"An invitation to conscientization ando deschooling"-palabras que, independientemente del deseo de Iván Illich y mío, se han convertido en palabras mágicas o casi mágicas- nos reúne hoy precisamente para que, tomándo-

10 Alvaro Vieira Pinto, *Ciencia e existéncia*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1969, p. 363. (Nota del autor.)

las como objetos de nuestra curiosidad crítica, analicemos, hasta donde sea posible, su significación real.

En este esfuerzo analítico, al cual nos llaman a todos, hay sin embargo tareas específicas que, constituyéndose como punto de partida de nuestra reflexión común, deben ser realizadas por algunos de nosotros. Por Iván Illich, por Heinrich Dauber, por Michael Huberman, por mí.¹¹

A mí me cabe, en esta jornada en que el tiempo disponible no corresponde a la magnitud de la tarea que nos imponemos, iniciar ese proceso. Y, para hacerlo, debo tomar distancia del objeto de mi reflexión -el proceso de concientización- y empezar a indagarme en torno a él. Me parece que la primera preocupación en este preguntarme, que en parte es un repreguntarme, debe centrarse en la propia palabra concientización, cuyo origen es conciencia. La comprensión del proceso de concientización y su práctica se encuentra, por lo tanto, vinculada directamente con la comprensión que tengamos de la conciencia en sus relaciones con el mundo.

LA ACTITUD IDEALISTA y LA ACTITUD MECANICISTA EN EL ACTO DEL CONOCIMIENTO

Si me coloco en una posición idealista, dicotomizando conciencia y realidad, someto ésta a aquélla, como si la realidad fuera constituida por la conciencia. Así, la transformación de la realidad se da por la transformación de la conciencia. Si me coloco en una posición mecanicista, dicotomizando igualmente conciencia y realidad, tomo la conciencia como un espejo que no hace más que reflejar la realidad. En ambos casos niego la concientización, que sólo existe cuando no sólo reconozco sino que experimen-

11 Iván Illich, Heinrich Dauber, Michael Huberman, son otros participantes en el seminario en donde Paulo Freire presentó este escrito. Dicho seminario tuvo lugar en Ginebra, Suiza, en 1974. (Nota del editor.)

to la dialecticidad entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría.

Toda conciencia es siempre conciencia de algo, aquella que se busca.

La conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva.

EL VERDADERO ACTO DE CONOCIMIENTO

El conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y éste para el aumento de aquel conocimiento. Pero el acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía antes mencionada, entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría.

De ahí que sea vuelva importante, en la práctica del desvelamiento de la realidad social, en el proceso concientizador, que la realidad sea aprehendida no como algo *que es*, 'sino como *devenir*', como algo *que está siendo*. Pero si está siendo, en el juego de la permanencia y el cambio, y si no es ella el agente de ese juego, es que éste resulta de la práctica de los seres humanos sobre ella.

LA IMPORTANCIA DE LA PRACTICA

Se impone entonces discernir la razón de ser de esa práctica: las finalidades, los objetivos, los métodos, los intereses de quienes la dirigen; a quién sirve, a quién perjudica, con lo cual se percibe, al final, que ésta es solamente *una cierta práctica*, pero no *la práctica*, tomada como destino dado. De esta manera, en la práctica teórica, desveladora de la realidad social, la aprehensión de ésta implica también su comprensión como realidad que está siempre sufriendo cierta práctica de los seres humanos. Su transformación, cualquiera que sea, no puede verificarse a no ser también por la práctica.

Ahora bien, si no hay concientización sin desvelamiento de la realidad objetiva, en cuánto objeto de conocimiento de los sujetos envueltos en su proceso, ese desvelamiento, aun cuando de él derive una nueva percepción de la realidad que se desnuda, no es suficiente para autenticar la concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento existente, pues se prolonga hasta la fase de la creación del nuevo conocimiento, la concientización no puede detenerse en la etapa del desvelamiento de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica del desvelamiento de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad.

Creo que se puede y se debe formular algunas observaciones a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo por el hecho de que, en *La educación como práctica de la libertad*, al considerar el proceso de concientización, torné el momento de desvelamiento de la realidad social como si fuese, 'una especie de, motivador psicológico de su transformación. Mi error no consistía, obviamente, en reconocer la fundamental importancia del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. El error consistió en no haber tornado esos polos -conocimiento de la realidad y transformación de la realidad- en su dialecticidad. Era como si desvelar la realidad significara ya transformarla. Digamos de paso que en *Pedagogía del oprimido* y en *Acção cultural para a libertação* ya no es ésa la posición que adopto frente al problema de la concientización. La *praxis* que media entre aquel libro y estos dos me enseñó a ver lo que antes no me había sido posible. Pero es sobre todo en textos más recientes-entrevistas o pequeños ensayos como "La iglesia, la educación y el proceso de liberación"-, que resultan de mi experiencia más reciente, que el enfoque de ese problema adopta una apariencia distinta de la que se encuentra en *La educación como práctica de la libertad*.

El mismo error en que caí, al comienzo de mis actividades, vengo observándolo en mi experiencia actual, a veces más acentuado, en pedagogos que no ven las dimensiones e implicaciones políticas de su práctica pedagógica. De ahí que hablen de una "concientización estrictamente pedagógica", distinta de la que-habrá de ser desarrollada por los políticos. Una concientización que se daría en la intimidad de sus seminarios, más o menos aséptica, que no tendría nada que ver con ningún compromiso de tipo político.

EDUCACION y SOCIEpAD

Una tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, recalquémoslo, no sólo es irreal sino peligrosa. Pensar la educación independientemente del, poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado, reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionamientos que lo hacen pensar así; por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento. O bien, tomar la educación como palanca de la transformación de la realidad.

En realidad, sin embargo, no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Pero como no es ése un proceso mecánico, la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quien tiene el poder pasa a tener en ella un factor fundamental para su preservación.

La concepción de la educación como palanca de la transformación de la realidad resulta, en parte, de la comprensión incompleta del ciclo antes mencionado. Se funda en el segundo momento del ciclo, en que la educación funciona como instrumento de preservación. Es como si los defensores de esa concepción dijeran: "Si la educación

mantiene es porque puede transformar lo que mantiene". Olvidan ,que el poder que la crea para que lo mantenga no le permite trabajar contra él. Es por esto por lo que la transformación radical y profunda de la educación, como sistema, sólo se da -y aun así no de manera automática y mecánica- cuando también la sociedad sufre una transformación radical.

Esto no significa, sin embargo, que el educador que desea, y no sólo desea sino qJe se compromete con la transformación radical o revolucionaria de su sociedad, no tenga nada que hacer. Tiene mucho que hacer, sin que haya fórmulas prescriptivas para su quehacer, pues debe descubrirlo y descubrir cómo hacerlo en las condiciones históricas concretas en que se encuentra.

Es preciso, sin embargo, que reconozca lúcidamente sus limitaciones y, aceptándolas con humildad, evite caer, por un lado, en un pesimismo aniquilador y, por el otro, en un oportunismo cínico.

El hecho, por ejemplo, de que determinadas circunstancias históricas en que se encuentra el educador no le permitan participar más activamente en este o aquel aspecto constitutivo del proceso de transformación revolucionaria de su sociedad, no invalida un esfuerzo menor, en el cual puede comprometerse, si es ése el esfuerzo que le resulta históricamente viable.

HACER LO QUE ES POSIBLE HACER

En la historia se hace lo que es históricamente posible, y no lo que quisiéramos hacer.

De ahí la necesidad de una comprensión cada vez más lúcida de su tarea, que es política, de las limitaciones que tiene, para que pueda enfrentar, en la medida de lo posible con éxito, aquella oscilación que mencionábamos entre la tentación, del pesimismo y la del oportunismo.

Este es siempre un momento existencial difícil. Muchas veces, es precisamente cuando lo experimenta que el edu-

dar oye hablar de la concientización. Por motivos diversos, entre ellos la propia falta de claridad en relación con su tarea, se acerca a la concientización como quien continúa oyendo hablar de ella y no como quien se apropiá de su significación ex.acta. De ese modo, hace mágico el proceso de concientización, atribuyéndole poderes que en realidad no tiene.

Sin embargo, más tarde o más temprano, el hechizo se deshace, deshaciéndose también la esperanza ingenua que lo alimentó. Algunos de esos educadores, frustrados con los resultados de su propia magia, en lugar de negarla, niegan hasta el papel de la subjetividad en la transformación de la realidad, pasando así a engrosar las filas de los mecanicistas.

Pero, en el fondo, la experiencia viene enseñándome cuán difícil es hacer la travesía por el dominio de la subjetividad y la objetividad, en último análisis, estar en el mundo y con' el mundo, sin caer en la tentación de absolutizar una u otra. Cuán, difícil es, realmente, aprehenderlas en su dialecticidad.

¿QUE ES LA CONCIENTIZACION?

Es por todo esto por 'lo que uno de los focos -tal vez el preponderante- de mi atenc'ión, en estos cuatro años en' que,trabajando para el Consejo Mundial de Iglesias, me he vuelto una especie de "andarín de lo obvio", ha llegado a ser la desmitificación de la concientización.

En ese andar, sin embargo, vengo aprendiendo también cuán importante es tomar lo obvio como objeto de nuestra reflexión crítica y, adentrándonos en ello, descubrir que en ocasiones no es tan obvio como parece. .

De ahí el relieve que imprimo -con el cual a menudo percibo que frustro a ciertos públicos- no propiamente al análisis de métodos y técnicas en sí mismos, sino al carácter político de la educación, del cual deriva la imposibilidad de su neutralidad.

Si me convenzo de esa imposibilidad, no sólo por oír hablar de ella, sino por comprobarla en mi propia experiencia, percibo entonces la relación entre métodos y finalidades; en el fondo, la misma que existe entre táctica y estrategia. De este modo, en lugar de ingenuamente absolutizar los métodos, los entiendo como al servicio de finalidades, en la búsqueda de cuya realización se hacen y se rehacen.

Tal vez sea esa mitificación de los métodos y las técnicas -estoy simplemente pensando en voz alta- y la reducción de la concientización a ciertos métodos y técnicas utilizados en América Latina, en el campo de la alfabetización de adultos, lo que explique, por lo menos en parte, ciertas afirmaciones que siempre oigo. Afirmaciones según las cuales la concientización aparece como una especie de exotismo tropical., como algo específicamente terculturista.

Así, se habla de la concientización como un quehacer inviable en "sociedades complejas", como si el Tercer Mundo no fuese también, aunque a su manera, complejo.

Sin querer volver aquí a análisis hechos en trabajos anteriores sobre la presencia de un Tercer Mundo en el cuerpo del Primero y de un Primero en el interior del Tercero, quisiera simplemente subrayar que el proceso de concientización no es privilegio del Tercer Mundo, puesto que es un fenómeno humano.

En cuanto cuerpos conscientes, en relación dialéctica con la realidad objetiva sobre la cual actúan, los seres humanos están envueltos en un permanente proceso de concientización. Lo que varía, en el tiempo y en el espacio son los contenidos, los métodos, los objetivos de la concientización. Su fuente original se encuentra en el remoto momento que Chardin llama "hominización", a partir del cual los seres humanos se vuelven capaces de desvelar la realidad sobre la cual actúan, de conocerla y de saber que la conocen.

El problema que se plantea, por lo tanto, no es el de la viabilidad o no de la concientización en sociedades calificadas de complejas, sino el de la indeseabilidad, el del rechazo al trasplante de lo que se hizo, en distintas formas, en distintas zonas de América Latina, a otro espacio histórico, sin el debido respeto por él. No importa que ese otro espacio histórico pertenezca también al Tercer Mundo. Como hombre del Tercer Mundo, sé muy bien lo que representa el poder ideológicamente alienador de los trasplantes al servicio de la dominación. No seré yo, que siempre he estado con ellos, quien los defienda hoy.

Pero además de la indeseabilidad de los trasplantes, hay otra indeseabilidad, la de la burocratización de la concientización. Su institucionalización que, vaciándola de su dinamismo, esclerosándola, termina por transformarla en una especie de arcoíris de recetas, que es otra forma de mitificarla.

Termino aquí esta vuelta a tomar, que sé demasiado incompleta, del tema al cual, bien o mal, me dedico desde hace bastante tiempo. Pero aun incompleta, creo que será suficiente para cumplir su finalidad principal: provocar comentarios y suscitar preguntas con las cuales se ampliará.

Al hacerlo, diré apenas que el aprendizaje que vengo haciendo en esta Casa y a partir de ella, no ha disminuido en nada las convicciones básicas con que inicié, siendo aún muy joven, las primeras experiencias en mi país. Convicciones de un cristiano en estado de búsqueda permanente. Por el contrario, este aprendizaje las ha reforzado. y las ha reforzado sobre todo cuando me ayudó a superar la visión más ingenua y sustituirla por la visión más crítica de ciertos problemas, frente al desafío que representaron para mí nuevas realidades humanas.

La dimensión política de la educación

*. El proceso de alfabetización política: una introducción**

Cuando acepté escribir este artículo tomé su tema como un desafío.

El hecho mismo de haberlo reconocido como tal me obligó a asumir frente a él una actitud crítica y no ingenua.

Esta actitud crítica, en sí misma, implica la penetración en la "intimidad" misma del tema, en el sentido de desvelarlo cada vez más. Así, este artículo, al ser la respuesta que procuro dar al desafío, se convierte en otro desafío a sus posibles lectores. Es que mi actitud crítica frente al tema me compromete en **un** acto de conocimiento y **éste** exige, no sólo un objeto cognoscible, sino también otro sujeto conocedor, como yo.

EL ACTO DE PENSAR ES UN ACTO COLECTIVO

Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un "yo pienso", sino un "nosotros pensamos". No es el "yo pienso" lo que constituye el "nosotros pensamos", sino por el contrario es el "nosotros pensamos" lo que me permite pensar.

En la situación gnoseológica, el objeto de conocimiento no es el término del conocimiento de los sujetos conocedores sino su mediación.

El tema que tengo ante mí, como núcleo de mi reflexión, no puede ser el término de mi acto de conocer porque es y debe ser el objeto que establece las relaciones cognoscentes entre yo y los probables lectores del artículo, como sujetos, también, de conocimiento.

* Tomado de P.F., *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI editores, 1984. (Nota del editor.)

Así, quisiera realmente invitarlos a asumir ese papel, negándose así a transformarse en meros recipientes de mi análisis.

Esto significa que, al escribir, no puedo ser un simple narrador de algo que considero como un *hecho dado*, sino que por el contrario tengo que ser una mente crítica, inquieta, curiosa, constantemente en búsqueda, admitiéndome como si estuviese con los lectores, quienes a su vez deben recrear el esfuerzo de mi búsqueda.

La única diferencia entre los lectores y yo, en relación con el tema mismo; es que; mientras que yo estoy frente a él, comprometido con su clarificación y fijando cada vez más mi curiosidad sobre él, los lectores estarán, por un lado, también frente a él pero, por otro, frente a mi comprensión de él, que expreso en mi artículo.

En efecto, leer, como un acto de estudiar, no es un simple pasatiempo, sino una tarea seria, en que los lectores procuran clarificar las dimensiones opacas de su estudio.

LA ACTITUD INGENUA EN EL ACTO DE LEER

De este modo, leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura. Debemos superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de "comer". Desde el punto de vista de esa falsa concepción que podríamos llamar, con Sartre, "concepción nutricionista del conocimiento",¹² quienes leen y estudian deben hacerlo para llegar a ser "intelectualmente gordos". De ahí el uso de expresiones como "hambre de conocimiento, "sed de saber", tener o no "apetito de saber".

Es la misma falsa concepción que se encuentra iluminando la práctica educacional como un acto de transferencia de conocimiento. En esa práctica, es como si los educadores fuesen los poseedores del conocimiento, mientras que

12 Jean-Paul Sartre, *Situations 1*, París, Librairie Gallimard, 1959. (Nota del autor.)

los educandos serían "vasijas vacías" que deben llenarse con los depósitos de los educadores. De esa manera, los educandos no tienen por qué preguntar ni cuestionar, puesto que su actitud no puede ser otra que la de recibir pasivamente el conocimiento que los educadores depositan en ellos.

EL CONOCIMIENTO HUMANO ES DINAMICO

Si el conocimiento fuese algo estático y la conciencia algo vacío, que ocupara determinado espacio en el cuerpo, esa práctica educacional sería la correcta. Pero no es ése el caso. El conocimiento no es esa cosa hecha y acabada y la conciencia es "intencionalidad" hacia el mundo.

En el nivel humano, el conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad. Como presencias en el mundo, los seres humanos son cuerpos conscientes que lo transforman, obrando y pensando, lo que les permite conocer a nivel reflexivo. Precisamente, por causa de, eso podemos tomar nuestra propia presencia en el mundo como objeto, de nuestro análisis crítico. De ahí que, volviéndonos sobre las ,experiencias. anteriores, . podamos conocer el conocimiento que tuvimos de ellas.,

Cuanto más capaces seamos de descubrir. la razón de ser de por qué somos como estamos siendo, tanto ,más nos será posible alcanzar también la ,razón de ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua que podamos tener de ella.

Esto es precisamente lo que habremos de hacer -los lectores y yo- en relación, con el tema de este artículo.

En el momento en que lo escribo, tanto como'en el momento en que los lectores lean lo que estoy escribiendo ahora, tenemos que ejercer aquel análisis crítico antes mencionado. Es decir, tenemos que tener, como objeto de nuestra reflexión, nuestras experiencias o las experiencias de otros sujetos en el campo que estamos tratando de entender mejor. Así nos será posible, en diferentes

momentos, y no necesariamente al mismo nivel, empezar a percibir la comprensión real del contexto lingüístico: "el proceso de la 'alfabetización' política", en que el sustitutivo alfabetización aparece metafóricamente. Considerando la presencia de esta metáfora, me parece que la mejor manera de comenzar nuestro análisis sería estudiar; aunque sea rápidamente, el proceso de la alfabetización de adultos, desde el punto de vista lingüístico -que por lo demás también es político- sobre el cual se basa la metáfora.

Esto implica, metodológicamente, algunas consideraciones en torno a las diferentes prácticas en el campo de la alfabetización de adultos, que a su vez implican diferentes maneras de entender a los analfabetos.

Las prácticas antagónicas que reflejan esas formas de percibir a los analfabetos son, por un lado, las que suelo llamar "domesticadoras", y por el otro, la libertadora.¹³

Después de discutir la primera de estas prácticas, en algunas de sus principales características, a la luz de mi experiencia en América Latina, discutiré cómo veo la segunda.

LA PRACTICA "DOMESTICADORA"

La primera, como práctica "domesticadora", no importa que los educadores tengan conciencia de ello o no, tiene como connotación central la dimensión manipuladora en las relaciones entre educadores y educandos, en que obviamente los segundos son los objetos pasivos de la acción de los primeros. De ese modo los alfabetizandos, como seres pasivos, deben ser "llenados" por las palabras de los educadores, en lugar de ser invitados a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje. Las palabras generadoras

13 Esto sin embargo no significa que el simple hecho de desarrollar una práctica de ese tipo sea suficiente para liberar a las clases oprimidas. Significa que esa práctica ayuda a la liberación en la medida en que contribuye a que los alfabetizandos comprendan su realidad en términos críticos. (Nota dd autor.)

escogidas por los educadores, dentro de su marco cultural de referencia, son presentadas a los alfabetizandos como si fueran algo separado de la vida. Como si lenguaje-pensamiento fuese posible sin realidad. Por otro lado, en esa práctica educacional, las estructuras sociales nunca se discuten como un problema que hay que desnudar: por el contrario, son mitologizadas por medio de diferentes formas de acción que refuerzan la "conciencia falsa" de los alfabetizandos.

De cualquier manera, al hacer la crítica de esa práctica, pienso que es necesario aclarar que el educador burgués consciente -no importa si es profesor primario, secundario o universitario' o si trabaja en el sector de la educación para adultos- no puede hacer otra cosa que comprometerse en una forma de acción de ese tipo.

Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollosen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica.

Una comprobación de ese tipo demuestra la imposibilidad de una educación neutra. Para la conciencia ingenua, sin embargo, una afirmación como ésa puede ser interpretada como si yo estuviera diciendo que, no siendo neutra, la educación debe ser (o es siempre) la práctica a través de la cual los educadores no respetan la expresividad de los educandos.

Esto es precisamente lo que caracteriza la educación "domesticadora", pero no la de carácter liberador. En esta última, por el contrario, la educación es el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad en forma crítica. Así, en cuanto aquélla procura estimular la "conciencia falsa" de los educandos, para que resulte más fácil su adaptación a la realidad, la segunda no puede ser un esfuerzo por el cual el educador impone la libertad a los educandos.

Es que, mientras que en la educación domesticadora

existe una dicotomía necesaria entre los que manipulan y los que son manipulados, en la educación para la liberación no hay sujetos que liberen y objetos que sean liberados. En este proceso no puede haber dicotomía entre los polos.

Así, el primer proceso es, en sí; prescriptivo; el segundo, dialógico.

Por esto, la educación para la "domesticación" es un acto de transferencia de "-conociimiento", mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad.

De esta manera, el proceso de alfabetización de adultos, visto desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento, un acto creador, en que los alfabetizandos desempeñan el papel de sujetos cognoscientes tanto como los educados. Obviamente, entonces, los alfabetizandos no son vistos como "vasijas vacías", meros recipientes de las palabras del educador.

Desde este punto de vista, además, los alfabetizandos no son seres marginales que necesitan ser recuperados o rescatados. En lugar de ser vistos así, son considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos para quienes la solución no está en aprender a leer historias alienadas, sino en hacer historia y ser hechos por ella.

LA ALFABETIZACION POLITICA

Si empezamos a considerar ahora el problema de la "alfabetización" política, parece que nuestro punto de partida debe ser el análisis de qué es el "analfabeto" político.

-Si desde el punto, de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el "analfabeto" político -no importa si sabe leer y escribir o no- es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un *hecho*

*dado, algo que es y no que está siendo.*¹⁴

Una de sus tendencias es a huir de la realidad concreta -una forma de negarla- perdiéndose en visiones abstractas "del mundo".

De cualquier manera, no le es posible escapar de la realidad en la cual continúa, aunque sin asumir críticamente su presencia en ella.

Si es un científico, trata de "esconderse" en lo que considera la neutralidad de su actividad científica, indiferente al uso que se haga de sus descubrimientos, sin interesarse ni siquiera por pensar al servicio de quién trabaja. Casi siempre, cuando se le interroga sobre ello, responde vagamente que está al servicio de los intereses de la humanidad.

Si es un religioso, establece la imposible separación entre mundanidad y trascendencia.

Si opera en el campo de las ciencias sociales, trata a la sociedad, en cuanto objeto de su estudio, como si no formara parte de ella. En su decantada imparcialidad, se aproxima a la realidad en estudio con "guantes" y 'máscaras' para no contagiar ni contagiarse...

Su concepción de la historia es mecanicista y fatalista. La historia es lo que fue y no lo que está siendo y en lo cual se gesta lo que está por venir. El presente es algo que debe ser normalizado y el futuro, la repetición del presente, lo que significa el mantenimiento del *statu quo*.

A veces, sin embargo, el "analfabeto" político percibe el futuro, no como repetición del presente sino como algo preestablecido, predeterminado. Son éstas visiones domesticadoras del futuro. La primera domestica el futuro redu-

14 En este sentido, muchos analfabetos y semianalfabetos, desde el punto de vista lingüístico, son, sin embargo, políticamente "instruidos", mucho más que ciertos letrados instruidos. y en esto no hay ninguna razón para asustarse. La práctica política de aquéllos, su experiencia en los conflictos -en el fondo la verdadera comadrona de la conciencia- les enseña lo que los últimos no aprenden o no consiguen aprender en sus libros. (Nota del autor.)

ciéndolo al presente, que debe ser repetido; la segunda reduce a algo inexorable. Ambas niegan a los seres humanos como seres de la praxis y, al hacerlo, niegan también la historia. Ambas padecen de falta de esperanza.

El "analfabeto" político, experimentando un sentimiento de impotencia frente a la irracionalidad de una realidad alienante y todopoderosa, procura refugiarse en la falsa seguridad del objetivismo. A veces, en lugar de ese refugio, se dedica enteramente a prácticas activistas. Tal vez se podría comparar al "analfabeto" político, entregado a esas prácticas, con el otro analfabeto, el que leyendo mecánicamente un texto, no percibe sin embargo lo que lee.

En ninguno de esos casos puede comprender a los seres humanos como *presencias* en el mundo, como seres de la praxis, es decir de la acción y la reflexión sobre el mundo.

La dicotomía entre teoría y práctica, la universalidad de un conocimiento exento de condicionamiento histórico-sociológico, el papel de la filosofía como explicación del mundo e instrumento para su aceptación, la educación como pura exposición de hechos, como transferencia de valores abstractos, de la herencia de un saber casto, todo eso son creencias que la conciencia ingenua del "analfabeto" político siempre proclama.

Para una conciencia de ese tipo es difícil entender la verdadera imposibilidad de teoría sin práctica, de pensamiento sin acción transformadora sobre el mundo, saber por saber, teoría que solamente explique la realidad y la educación neutra.

Por otro lado, cuanto más refinada es la conciencia ingenua del "analfabeto" político, tanto más refractario se hace a la comprensión crítica de la realidad...

LA EDUCACION CRITICA

En la primera parte de este artículo, dediqué algún tiempo a analizar el proceso de alfabetización para la domesticación.

Quisiera ahora discutir, también en líneas generales, algunos aspectos de lo que pienso que debe ser la educación desde un punto de vista crítico. Aquella en que, por la desmitologización de la realidad, se ayuden educadores y educandos en la superación del "analfabetismo" político.

De vez en cuando haré referencias a ángulos analizados anteriormente. Espero con todo que esos retornos, en lugar de irritar a mis lectores, nos ayuden a ellos y a mí en la mejor clarificación de nuestro tema común..

Empezaré afirmando o reafirmando que, si no superamos la práctica de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, bloquearemos la emergencia de la conciencia crítica, reforzando así el "analfabetismo" político.

Tenemos que superar ese tipo de educación -si nuestra opción es realmente revolucionaria- y remplazarla por otra, en que conocer y transformar la realidad sean exigencias recíprocas.¹⁵

Hay un punto de fundamental importancia que es preciso subrayar en la superación de la práctica educativa domesticadora y su remplazo por la liberadora. Me refiero a la imposibilidad de una praxis verdaderamente liberadora si el educador sigue el modelo del "domesticador".

Mientras que éste es siempre el educador de los educandos, el **educador para la liberación** tiene que "morir" como educador exclusivo de los educandos a fin de renacer, en el proceso, como educador-educando de los educandos. Por otro lado, tiene que proponer a los educandos que también "mueran" como exclusivos educandos

15 No me **parece** necesario recalcar que una educación de ese tipo no puede ser puesta en práctica por las **clases** dominantes. Lo lamentable, sin embargo, es que no lo sea en una sociedad que ha hecho la revolución o que no sea experimentada por los movimientos revolucionarios, en su esfuerzo de organización de las clases dominadas. (Nota del autor.)

del educador a fin de que renazcan como educandos-educadores del educador-educando.

Sin esa "muerte" mutua y sin ese mutuo "renacimiento", la educación para la liberación es imposible.

Esto no significa, obviamente, que el educador desaparezca como si fuera una presencia innecesaria. Al rechazar la manipulación, jamás acepté el espontaneísmo.

La educación, ya sea como instrumento de reproducción de la ideología dominante o como método de acción transformadora revolucionaria, exige siempre esa presencia. Hay, sin embargo, una diferencia radical entre las dos formas de estar presente y de ser una presencia. Freinet, para hablar solamente de uno de los grandes pedagogos contemporáneos inscritos en la perspectiva liberadora, jamás dejó de estar *presente*, pero tampoco exacerbó nunca su presencia al punto de transformar la presencia de los educandos en sombra de la suya.

Se impone, realmente, al educador de esa línea estar, alerta al hecho de que, en el momento mismo en que se inicia el proceso, está preparándose para "morir" como exclusivo educador del educando. No puede ser un educador para la liberación si no hace más que sustituir el contenido de la práctica burguesa por otro, manteniendo sin embargo la forma de aquella práctica.

En el fondo, tienen que vivir la significación profunda de la Pascua.

Por esta razón, uno de los equívocos trágicos de algunas sociedades socialistas, del que por lo menos Cuba y China son excepciones, está en que no han sido capaces, en términos profundos, de superar el carácter "domesticador" de la educación burguesa, a cuya herencia se suma la del estalinismo.

Así, casi siempre, la educación socialista se confunde con la reducción del pensamiento marxista -un pensamiento que, en sí mismo, no puede ser "enjaulado"- a tabletas que es preciso "digerir".

De esta manera, sus educadores caen en la misma práctica "nutricional" que caracteriza a la educación domésticadora.

, Perpetuando la escuela como instrumento de control social, dicotomizando enseñar y aprender, olvidan la advertencia fundamental de Marx en su tercera *Tesis sobre Feuerbach*: "el propio educador necesita ser educado".

De este modo, estimulan el "analfabetismo" político, a través de una educación que, en contradicción con los verdaderos objetivos socialistas, desdialectiza el pensamiento.

La persistencia de la ideología burguesa, en algunos de sus aspectos, se expresa en una extraña especie de idealismo según el cual, alcanzada la transformación de la sociedad burguesa, automáticamente se crea un "nuevo mundo".

En realidad, sin embargo, ese mundo nuevo no surge así. Es creado en el proceso revolucionario que, debiendo ser permanente, no se agota con la llegada de la revolución al poder. La creación de ese mundo nuevo que jamás debe ser "sacralizado" exige la participación consciente de las grandes masas populares, la superación de la dicotomía trabajo manual-trabajo intelectual y una forma de educación que no repita la burguesa.

Este es uno de los grandes méritos de la revolución cultural china: el de rechazar toda concepción estática, anti-dialéctica, inmovilista de la historia. De ahí la permanente movilización del pueblo, en el sentido de crear y recrear su sociedad conscientemente. Ser consciente, en China, no es un *slogan* ni una frase hecha: ser consciente es la forma radical de ser de los seres humanos.

Hay algo, sin embargo, en lo que debo insistir para evitar posibles incomprendiciones en las que quizás me haya estado metiendo desde el comienzo de este artículo.

Me refiero, precisamente, al papel de la conciencia en la práctica liberadora.

Empezaré por decir que, en una posición dialéctica, no me es posible aceptar la separación ingenua entre conciencia y mundo. Cuando lo hacemos, caemos o en las ilusiones del idealismo o en los errores del mecanicismo'.¹⁶

Así, la palabra "concientización", con la que, en general, me refiero al proceso por el cual los seres humanos se insertan críticamente en la acción transformadora, no debe ser entendida como una manifestación idealista.

Si nuestra visión es dialéctica" ni subjetivista por un lado ni mecanicista por el otro, no podemos, en el proceso de la concientización, atribuirle a la conciencia un papel que no tiene, el de transformar la realidad. Pero tampoco podemos reducir la conciencia a un mero reflejo de la realidad.

En la concientización, uno de los ángulos más importantes será el de provocar el reconocimiento del mundo, no como un "mundo dado", sino como un mundo "dándose" dialécticamente.

De esta manera, la concientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo, no necesariamente tomándolo como objeto de nuestra reflexión crítica.!7

Sé muy bien que la concientización, por cuanto implica esa reflexión crítica sobre la realidad como algo dándose, y también el anuncio de otra realidad, no puede prescindir de la acción **transformadora** sin la cual el anuncio no se concreta.

Sé muy bien que la simple superación de la percepción ingenua de la realidad, remplazada por una percepción crí-

16 "Hay dos maneras de caer en el **idealismo**: la primera consiste en disolver lo real en subjetividad; la otra en negar toda subjetividad real en interés de la objetividad." Jean-Paul Sartre, *Search for a method*, Nueva York, **Vintage Books**, 1968, p. 33. (Nota del autor.)

17 Sobre este punto, véase Karel Kosik, *Dialéctica do concreto*, Río de Janeiro, Editora Paz e Terra. (Nota del autor.)

tica, no es bastante para que las clases oprimidas se liberen. Para eso necesitan organizarse revolucionariamente y revolucionariamente transformar la realidad. Esa organización exige, sin embargo, una acción consciente que implica la clarificación de lo que se encuentra opaco en la "visión de fondo de la conciencia".

Es por eso mismo que la creación de la nueva'realidad, anunciada en la crítica revolucionaria de la antigua, no agota el proceso de concientización: éste es tan permanente como la revolución verdadera.

Si los seres humanos, como seres transformadores, quedan "adheridos" a la nueva realidad, resultante de su acción, serán sumergidos en una nueva "oscuridad".

La concientización que ocurre como proceso en un momento dado debe continuar en el que sigue, en que la realidad transformada asume un nuevo perfil.

*Alfabetización, una lectura política**

LA ALFABETIZACION ES UN ACTO POLITICO, COMO TODA LA EDUCACION

Quisiera hacer algunos comentarios que probablemente nos permitirán fomentar el diálogo entre nosotros.

Para los que han leído mis textos, debo advertir que no vaya decir nada nuevo, todavía no tengo alguna novedad que decir en cuanto a la alfabetización. De cualquier manera, creo que no está de más que repita algunas cosas.

En primer lugar, estoy convencido de que el proceso de alfabetización es un acto político, como toda la educación. No hay práctica educativa que sea neutral. Por ejemplo, hay quien dice que la educación es una práctica

* Extracto de "Alfabetización. Una lectura política" en *Conversaciones con Paulo Freire*. Cuaderno de Educación de Adultos, No. 2, febrero de 1984. (Nota del editor.)

al servicio de la humanidad, y yo les preguntaría a quienes dicen esto ¿qué es la humanidad? La humanidad no existe, es un concepto abstracto; en todo caso, la humanidad somos nosotros concretamente. Hay una politicidad en la educación que alcanza obviamente a la alfabetización, porque ésta es también educación. De la misma forma en que se educa en el acto político, no hay una educación que no sea política, ni tampoco un acto político que no sea educativo. La cuestión fundamental es saber qué política es la de la educación, a quiénes sirve, a quiénes no ayuda; en otras palabras: a quién sirvo como educador en la sociedad y, por lo tanto, contra quién estoy, porque no existe ningún caso en que se esté a favor de alguien sin estar en contra de otro.

La alfabetización es también un acto de conocimiento. Es imposible admitir una relación o una situación pedagógica, que no sea al mismo tiempo política y gnoseológica. Lo gnoseológico implica una situación en la cual el acto de conocer está afuera, no importa cuál sea el nivel en que la educación se dé. Lo importante también es saber qué conocer, todos nos preguntamos cuáles son los contenidos programáticos en la educación, y la respuesta a esta pregunta es política puesto que revela necesariamente una postura ideológica.

Puedes decir que quien conoce la situación pedagógica es el educador, pero ¿cuál es el rol del educando? Si me dices que el rol del educando, en este caso, es conocer lo que el educador conoce y le transfiere, revelas, a mi juicio, una posición político-ideológica autoritaria y reaccionaria.

Mi posición es que en una situación educativa, los sujetos del conocimiento son exactamente los educandos y los educadores, con una obvia preeminencia de los educadores que tienen experiencia anterior a los educandos.

La alfabetización, al ser educativa, es también un acto creador: la relación alfabetizador-alfabetizando no es una relación en la cual uno alfabetiza al otro, es una relación en

la que uno que conoce las técnicas de leer y escribir plantea al otro, a través de una cierta práctica, la posibilidad de asumir estas técnicas. En la alfabetización, la lectura de la palabra es siempre precedida por la lectura de la realidad. Históricamente, pasó tiempo para que la humanidad habla-o ra y, después de usar la palabra oral, transcurrieron muchos años para grabar la oralidad y leer sobre el mundo y sobre la realidad para transformarlos. Surge aquí una propuesta de diferenciación entre una perspectiva progresista de la alfabetización y una perspectiva tecnicista. En esta última se da énfasis al dominio, puramente técnico -que es fundamental- de la lectura y de la grafía fonémica de la palabra; frenaríamos a los alfabetizandos para que ellos supieran escribir *mesa* y no haríamos ningún esfuerzo en el sentido de estimular una lectura crítica de la realidad, sencillamente enseñaríamos a leer: diríamos que la mesa es de María, pero jamás preguntaríamos cómo y qué implica producir la mesa. Por lo tanto jamás pensaríamos en reflexionar sobre las dimensiones políticas que explican el mecanismo y funcionamiento de la sociedad.

LA RELACION ENTRE PALABRA Y SOCIEDAD

Esto fue exactamente lo que ví ayer en los centros que visitamos; la palabra generadora era exactamente una palabra desconectada del mundo. Vi a una joven que me pareció la gran presencia educativa de la tarde, realmente formidable, tiene una potencialidad de educador, una intuición fantástica y también maneja la técnica: estableció una relación humana extraordinaria con las señoras; todos estaban absolutamente desinhibidos, creaban palabras y leían. Pero no había ninguna relación entre la palabra generadora y la realidad a la que se refería.

No existen palabras en el aire, el lenguaje está absolutamente conectado, dialécticamente ligado a la realidad. Entonces, me parece fundamental, la palabra generadora debía ser asociada a un contexto concreto que reflejara la

experiencia del alfabetizad?r. De esa manera, el **esfuerzo** de alfabetización se dana durante la decodificación, durante la lectura de la cuantificación. Si mostramos algo, y el público comienza a describir lo que es, está haciendo la lectura de lo concreto de la realidad, de su realidad. Durante esta etapa de la cuantificación, están haciendo la lectura de lo concreto para después llegar a la lectura de la palabra. Entonces, hay un ir y venir constante de la lectura del mundo a la de la palabra, y de la lectura de la palabra a la relectura del mundo; esto me parece fundamental en una concepción que yo llamaría progresista y que no vi ayer en ninguna de las experiencias que observamos.

Hay otro punto que también quisiera plantear. He observado que nosotros estamos tocados por una especie de comprensión mágica de la alfabetización; los "desarrollados" nos consideran "atrasados" porque tenemos un alto índice de analfabetismo. A partir de ahí queremos estar como Suecia y hasta como los Estados Unidos que, aunque no lo digan, tienen un altísimo índice de analfabetismo. Recientemente, Jonathan Conzeau, publicó un libro muy interesante sobre el problema del analfabetismo en los Estados Unidos. En él muestra la cantidad de analfabetos que existen en ese país y un fenómeno terrible que se da entre quienes no saben leer y escribir pero dan la impresión de saberlo.

Volviendo a la cuestión a la que hacía referencia. Alvaro Vieyra Pinto, uno de los mejores filósofos en Brasil, afirma que el analfabeto es el hombre que no necesita leer. Yo simplemente agregaría algo a esta afirmación: en primer lugar, diría: el hombre y la mujer que no necesitan leer... y el hombre o la mujer que fueron marginados de leer y escribir debido a la situación de injusticia de la sociedad.

LA CONCEPCION MAGICA DE LA ALFABETIZACION

El desarrollo sirve a ciertos grupos sociales y no a las masas populares. Entonces, el proceso de alfabetización es un derecho que no puede ser desarrollado como si la palabra escrita tuviera un poder mágico para crear empleos. Muchos se dirigen a un programa de alfabetización porque escucharon, a propósito de la magia de la palabra escrita, que alfabetizar significa conseguir empleo. Pero la alfabetización no crea empleos, lo que crea empleos es exactamente el impacto de la transformación infraestructural de la sociedad, los proyectos económicos de la sociedad. Cuando éstos existen, la alfabetización aparece como una demanda y ahí no se necesita motivar, pues ella misma adquiere significación. Un programa de alfabetización necesita liberarse del riesgo de asumir esta comprensión mágica o mítica y a partir de ahí, estudiar bien las regiones donde se va a aplicar. No propongo que ustedes pasen dos años investigando, pero sí que tengan un conocimiento de las áreas donde van a actuar. De ahí la necesidad de trabajar con otros sectores gubernamentales; conocer, por ejemplo, los proyectos de la Secretaría de Agricultura sobre las áreas rurales, con respecto a la salud y a la agricultura, e instrumentar un programa de alfabetización asociado al desarrollo de esos aspectos. Integrar la alfabetización a una totalidad y no intentar hacer de ella el motor de la transformación porque no se mueve sola. Esa comprensión crítica de la alfabetización me parece importante. No afirmo que ustedes no la tengan, pongo el tema a discusión para que conversemos un poco más sobre la manera de evitar esa posición mágica que a veces tenemos y cómo aprovechar al máximo la práctica. Para organizar los contenidos de la alfabetización y de la posalfabetización que correspondan a las prioridades de las áreas populares y a las urgencias de la población de alfabetizandos debemos comprender la práctica social en la cual están inmersos. Si no lo hacemos así, correremos el riesgo de desarrollar

contenidos programáticos de interés para nosotros, relacionados con nuestras prioridades de clase, pero no con las de los grupos populares. Lo que quiero recalcar es que para que se alargue la percepción de una comunidad es preciso partir de la percepción de su percepción y no de la nuestra. No podemos llegar al grupo con nuestra posición, a no ser que partamos de la percepción que el grupo tiene y para ello necesitamos conocerla. Esto también forma parte de la alfabetización.

Finalmente, insistiría también en que una labor de alfabetización como la que ustedes están realizando en México debe poner **mucho** énfasis en la capacitación técnica y política de los cuadros.

En São Tomé, África; capacitamos a un equipo: expusimos al futuro alfabetizador a la práctica de alfabetizar. y después nos reunimos en una sala como ésta a reflexionar críticamente durante dos horas sobre los errores teóricos que cometieron en su práctica..

Creo que ésta es la mejor manera de capacitar, pero ustedes tienen que encontrar la suya.

LA MEMORIA ORAL

El último punto que me gustaría plantear es el siguiente: por diversas razones en América Latina tenemos culturas cuya memoria es aún intensamente oral; por ejemplo, en un país como Brasil -que tiene 120 millones de habitantes- un autor vende tres mil ejemplares de un libro que es considerado best-seller. Un autor como yo, que vende seis mil ejemplares, está fuera de lo normal. Los latinoamericanos escribimos muy poco. Durante mi ausencia, en Brasil, el gobierno militar impulsó el desarrollo de las telecomunicaciones pues necesitaba conocer instantáneamente lo que ocurría en el país. Este desarrollo se extendió hacia la sociedad civil mediante la tecnología telefónica, televisiva, etc. Hoy en día uno habla a cualquier parte del mundo en cualquier sitio. Yo recibo veinte telefonemas diarios de

diferentes estados del país y no recibo una sola carta. Pero viví diez años en Ginebra y la Universidad de Zurich no me telefoneaba, me escribía invitándome; no recibí durante diez años seis telefonemas en mi casa, recibía cartas y las contestaba. En Brasil, yo telefoneo también, ya entré en la oralidad.

En México sucede lo mismo. Ustedes tienen una memoria intensamente oral. ¿Qué tiene que ver esto con un programa de alfabetización? Creo que hay un punto muy importante: la posibilidad de los educadores de desarrollar con los alfabetizandos una conversación o una discusión sobre la lectura del mundo, su vida en el barrio, su situación o la lluvia; discutir, en fin, en torno a la palabra generadora del día. Este énfasis en la conversación responde a una necesidad cultural que es la oralidad; a partir de ahí deben centrarse en la parte gráfica de la palabra pero enfatizar en la palabra oral, en el discurso oral.

En uno de los *grupos* que visitamos ayer, cuando la alfabetizadora les proponía crear frases, dos o tres mujeres plantearon oralmente algunas muy buenas, y ella dijo muy cortesmente: muy bien, pero no podemos escribirlas todavía porque no hemos llegado allá. Ella debería aprovechar la oralidad de las mujeres, introducir la grafía. Recuerdo que una de las frases fue con uvas y ella no la escribió porque ya había escrito esa palabra en singular y no se había explicado todavía la letra "s". Pero llegó la hora de explicarla porque, incluso la misma alfabetizadora dijo: conocíamos la **palabra** uva, ahora veremos la palabra uvas. ¿Qué sucede entonces? El pueblo tiene el sentido de la pluralidad, sería interesante, pues, decirlo cuando se presenta. Creo que es interesante también **subrayar** el valor de las personas, porque a veces sólo subrayamos sus deficiencias, cosa que considero absurda. No estoy planteando una situación irresponsable en la que cada uno hace lo que quiere y donde falta disciplina. Sin disciplina no hay creatividad, ni productividad, pero hay que subrayar el valor

de las personas y con ello, estimularlas.

Para terminar, quiero insistir en varias cosas: primero, en el carácter político y no partidario de la alfabetización. Segundo, en su carácter gnoseológico, esa dimensión del conocimiento en la que el papel de conocer se tiene que asumir y no simplemente recibir. Tercero, en el carácter social y no solamente individual de la práctica de la alfabetización. Cuarto, en evitar la práctica y la comprensión mágica de la alfabetización, y quinto, en poner énfasis en la oralidad, es decir, en los ejercicios orales durante todo el proceso de la alfabetización, y también en la práctica de escribir en el momento de la posalfabetización. Quisiera insistirles a ustedes sobre la necesidad que tienen de seguir de cerca el proceso: de evaluarlo permanentemente con los alfabetizandos y con los alfabetizadores; y sobre la capacitación rigurosa que requieren los alfabetizadores, el constante seguimiento de su práctica, rehaciendo la capacitación como un proceso permanente.

*EN LA HISTORIA SE HACE LO QUE SE PUEDE HACER
Y NO LO QUE UNO QUIERE*

Yo acostumbro decir que en la historia se hace lo que se puede hacer y no lo que uno quiere. Por lo tanto, estás haciendo lo que puede ser hecho hoy. Mañana no podremos capitalizar lo que hoy no se hizo. Ustedes tienen problemas y dificultades que una sociedad como Nicaragua obviamente no tenía. Porque los límites políticos que Nicaragua vivía cuando hizo la cruzada de alfabetización no son los límites que tienen ustedes. Allá el espacio estuvo totalmente abierto para la campaña, toda la masa popular asumía en aquel momento su historia. Las evaluaciones mundiales de campañas de alfabetización muestran hoy que donde hubo un cambio radical en la sociedad, las campañas de alfabetización tuvieron pleno éxito; donde no lo hubo, el éxito fue limitado.

Ahora no hay que esperar el cambio radical de la socie-

dad para tener un éxito total en la campaña. El gran desafío nuestro es hacer exactamente esto aun cuando no haya 'cambio radical. y en ese sentido, me gustaría decir qué estoy de acuerdo contigo; entiendo lo que dices y no tengo ninguna duda de que ustedes deberían reunirse constantemente como ahora y evaluar y plantear cuáles son los límites de su acción, cómo capacitar mejor los cuadros, más allá de la mitificación de Paulo Freire o de quien sea.

Lo que yo os digo es que están haciendo algo que, probablemente, se podría intensificar; no me cabe la menor duda de que lo que vimos ayer en la tarde puede mejorar. Tuve dos impresiones desalentadoras que seguramente entenderás. La primera fue que mientras yo estaba sentado con Tomás en una mesa con los alfabetizandos, había una señora, probablemente de mi edad, que tenía problemas para escribir una palabra. Batallaba por escribirla correctamente, con sus ojos llenos de inteligencia y una sonrisa de lucha, y en aquel momento pensé en la distancia que la separaba de Marx. Una locura que se me ocurrió; y como esta persona, pensaba yo, hay millones en 1983. La otra impresión desalentadora fue ver a un grupo que iba a presentar un examen de primaria y la joven educadora que los examinaba le preguntó a una jovencita que si una ilustración era un fenómeno físico o un fenómeno químico. Ni yo mismo le entendí la pregunta, la jovencita se mostraba confundida en su propia sonrisa; ella sonreía como una forma de defensa; sonreía para no llorar y se perdía en su sonrisa. Al fin dijo que era un fenómeno físico y la maestra le replicó: "¡Cómo físico!, está escrito que es químico". Así fue el diálogo; al parecer, la cuestión no era saber que es químico sino que *está escrito* que es químico. Después hubo una pregunta sobre el espacio cósmico, planetario y hubo un gran silencio que fue roto por un señor que dijo "materia es todo lo que nos rodea" y empezó entonces una discusión muy "elevada", en la que se hicieron preguntas sobre los planetas. Pero cuando les pregunté cuán-

tos estados tiene MéxicQ y cuál es la' población del D.F., nadie supo.

Hay que acabar con esta educación en que uno discute si una cosa es un fenómeno físico o químico a partir de lo que está escrito y no sabe cuántos estados tiene su país. Esta preocupación no es para nada una crítica al programa, es una crítica a todos nosotros.

LA CAPACITACION DEL EDUCADOR

Estos dos momentos me hicieron pensar cómo cambiar esto. Ahora bien, tú no puedes cambiarlo sin una seria capacitación. y volvemos nuevamente a la cuestión del educador capacitado. Yo insistiría.en que ustedes hagan un gran esfuerzo en la capacitación de los cuadros. Ustedes se deben hacer pedagogos para capacitar hasta llegar a la base, de tal manera que en el país al fin haya personas capaces de observar la práctica. De lo contrario, pueden correr un riesgo: si no intensifican hoy la capacitación de cuadros, mañana pueden caer en una situación trágica que sería quedarse únicamente como burócratas y esto sí es dramático. Lo que quiero decir con esto es que la situación de absoluta desesperación respecto a no 'poder hacer algo positivo lleva a que uno revierta su posición comprometida a un interés estrictamente personal. Esto es horrible para mí, pero si ustedes no buscán posibles mejoras en su práctica, eso es lo que va a pasar.

Hasta ahora no conozco en toda la historia de la humanidad, en, ninguna cultura, un caso en el que alguien comenzara a hablar "diciendo" letras. El ser humano no puede, a partir de la letra, tener la más mínima expresión de esa totalidad que es el lenguaje; la letra no es nada en sí; la letra a no es nada si no va ligada a algo más. El niño cuando dice *mamá* en realidad está queriendo decir: "*mamá yo tengo hambre*", sólo que todavía no puede decir "*yo tengo hambre*" porque no tiene montada la estructura. A eso, los psicolingüistas lo denominan frases monopalá-

bricasj pero si el ser humano empezó a hablar así, es absurdo enseñar después al ser humano a leer y escribir a partir de la letra. Se tiene que partir de la frase y de la palabra.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS PARA LA ALFABETIZACION

Cualquier consideración metodológica que hagamos aquí, nos remite nuevamente a la seriedad de la capacitación, de la formación del educador. Pero lo que tú dijiste es absolutamente viable y necesario. Otra' cosa que yo sugeriría, metodológicamente, es que si partimos de tres palabras generadoras, que se utilice una semana para trabajar cada palabra, no más. Si nosotros capacitáramos bien a los alfabetizadores, ellos podrían "pasear", "andar" en el lapso de una semana, es como si el tiempo se hiciera espacio. El podría caminar con los alfabetizandos toda una semana analizando sólo una-palabra, ahí conversaría sobre esa palabra, relacionándola con todos los temas posibles.

Para capacitar cuadros tendrían que, a partir del universo vocabular, relacionar los temas científicos, sociales, políticos que están asociados a cada palabra y durante la capacitación, discutir con los alfabetizandos esta temática que abarca las palabras generadoras porque éstas no existen sin tema generador. Toda palabra generadora está ligada a una temática. Primero, una discusión amplia y después el ejercicio del dominio técnico silábico de la palabra como práctica, de tal manera que en una semana se trabaje con "basura" y luego, hacer las varias posibilidades de combinaciones fonéticas con las sílabas de "basura". Terminada la primera semana, dominada la palabra y conocidas las posibilidades de creatividad con nuevas palabras, la probabilidad de multiplicación de nuevas palabras crecería porque entran nuevas sílabas desconocidas.

La segunda semana se trabajaría con la segunda palabra y, pensando que no hubo obstáculos de aprendizaje, de igual manera la tercera palabra, en la tercera semana. La

cuarta semana se dedicaría a una revisión del conocimiento obtenido en las tres semanas anteriores y a ejercitarse con las palabras conocidas una multiplicidad de vocablos. En un mes se trabajarían tres palabras. Si esto se hace bien, en el **segundo** mes probablemente puedan dar un salto y en lugar de tres palabras,^{*} serían cuatro o cinco, precisamente porque al comienzo del primer mes tuvieron posibilidad de consolidar un ejercicio de conocimiento bien montado, sólidamente estructurado. Así, durante la capacitación a los alfabetizadores, se les puede mostrar cómo es posible reemplazar la palabra medicina, por ejemplo, por otra nacida del grupo. Habría entonces dos posibilidades que el educador podría manejar la primera, dejar de lado la palabra común e introducir la sugerida por el grupo; la segunda sería trabajar las dos. Sin una capacitación bien estructurada, los alfabetizadores no podrán evitar una comprensión burocrática de la práctica, como si tuvieran que dar en un mes seis palabras generadoras.

*La ayuda auténtica **

Esta introducción pretende ser, sobre todo, una carta-informe que dirijo a los probables lectores y lectoras de este libro, una carta tan informal como las que lo componen. En ella, como si estuviera conversando, intentaré en cuanto pueda ir destacando éste o aquél aspecto que me ha dejado impresionado en mis visitas de trabajo a Guinea-Bissau, hasta hace muy poco ignominiosamente llamada "provincia de ultramar" por los colonialistas portugueses -nombre pomposo con el que procuraban enmascarar su presencia invasora en aquellas tierras y la explotación desenfrenada de su pueblo-o

Mi primer contacto con África, sin embargo, no tuvo

* Tomado del libro de P.F., *Cartas a Guinez-Bissau*, México, Siglo XXI Editores, 1977. (Nota del editor.) Los subtítulos son del editor.

lugar con Guinea-Bissau, sino con Tanzania, con la cual, por varios motivos, me siento estrechamente vinculado.

Hago esta referencia para subrayar lo importante que fue para mí pisar por vez primera el suelo africano y sentirme en él como quien volvía, no como quien llegaba. En verdad, a medida que, dejando atrás el aeropuerto de Dar es Salaam, cinco años hace, en dirección del "campus" universitario, atravesaba la ciudad, ésta se iba desplegando ante mí como algo que volvía a ver y en ~~que~~ volvía a encontrarme. Desde ese momento en adelante, aun las cosas más insignificantes -viejas conocidas- comenzaron a hablarme y a hablar de mí. El color del cielo, el verde-azul del mar, las palmas de cocos, los mangos, los *cajueiros*, el perfume de sus flores, el olor de la tierra; los plátanos, y entre ellos mi bien amado plátano-manzano; el pescado al agua de coco; los saltamontes brincando en la grama rastrera; el mecérse del cuerpo de las gentes al caminar por las calles, su sonrisa de disponibilidad para la vida; los tambores sonando en el fondo de las noches; los cuerpos bailando y, al hacerlo, "dibujando el mundo"; la presencia, entre las masas populares, de la expresión de su cultura (una cultura que los colonizadores no consiguieron matar, por mucho que se hayan esforzado en hacerlo), todo eso me dejó profundamente impresionado y me hizo percibir que yo era más africano de lo que pensaba.

Naturalmente, no fueron sólo estos aspectos, que algunos desdeñarán como puramente sentimentalistas -aunque, en verdad, sean mucho más que eso-, los que me afectaron en aquel encuentro que era un reencuentro conmigo mismo.

Habría mucho que decir de las impresiones que he venido experimentando y del aprendizaje que he venido haciendo en las sucesivas visitas a Tanzania. Pero no es éste el objetivo que persigo al referirme ahora a Tanzania, con la que tan vinculado me siento. He hablado de este país para poner de relieve, como antes dije, lo importante

que fue para mí el pisar tierra africana y el sentirme en ella como quien volvía y no como quien llegaba.

Este sentirme en casa al pisar tierra africana se repitió de manera aún más acentuada -en ciertos aspectos- cuando, en septiembre del año pasado, en compañía del equipo del Instituto de Acción Cultural (IDAC), hice mi primera visita a Guinea-Bissau. Podría decir: cuando "volví" a Guinea-Bissau.

En esta introducción voy a hablar de lo que viene representando Guinea-Bissau no sólo para mí, sino para todos aquellos que, en equipo, nos hemos hecho partícipes de la rica y desafiante experiencia que, en el campo de la educación en general, y en el de la educación de adultos en particular, nos ha llevado a trabajar como educadores y educandos guineenses y no sobre ellos o simplemente para ellos.

Sin embargo, creo que, antes de hacerlo, debo decir dos palabras para intentar explicar la razón qué me lleva a publicar ahora, y no más tarde, las pocas cartas que hasta estos momentos he escrito al comisario de Educación y a la Comisión Coordinadora de los trabajos de alfabetización en Bissau. Mi intención fundamental es ofrecerles a los lectores y a las lectoras, a través de ellas, precedidas por esta introducción, una visión más o menos dinámica de las actividades que están desarrollándose en aquel país y algunos de los problemas teóricos que suscitan. De ahí el título del libro: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*.

Hubiera podido publicar dentro de unos dos o tres años un libro que fuera una especie de informe final de los trabajos actualmente en curso; pero también podía revelar la experiencia en plena marcha. Esta segunda posibilidad es la que he aceptado. Pero me gustaría hacer notar que si, como espero, llego a hacer otra publicación sobre la misma experiencia, esa publicación ya no estará constituida por las cartas que continuaré escribiendo. La razón es que, al

redactar las cartas futuras, prefiero sentirme tan espontáneo -que no es lo mismo que neutral- como me sentí al redactar las que ahora publico. y esta espontaneidad -que no neutralidad- podría quedar perjudicada si, al escribir las cartas futuras,, supiera estar trabajando en un segundo volumen de cartas a Guinea-Bissau.

Dada esta explicación, comencemos a hablar, sin mucha preocupación didáctica, en torno a las actividades desarrolladas en Guinea. Al hacerlo, me gustaría poner de relieve la satisfacción con que mis colaboradores y yo -o sea, quienes estamos en el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y quienes formamos el equipo del IDAC- recibimos, en la primavera del año pasado (1975), la invitación oficial del gobierno de Guinea-Bissau, a través del Comisariado de Educación, para discutir en una primera visita las bases de nuestra colaboración en el campo de la alfabetización de adultos.

No era extraña a nosotros, de ninguna manera, la lucha en que el pueblo de Guinea-Bissau y Cabo Verde, bajo el liderazgo extraordinario de Amílcar Cabral y de sus camaradas del PAICG, se había empeñado para expulsar al colonizador portugués.

Sabíamos lo que había significado esa lucha, en cuanto forjadora de la conciencia política de gran parte del pueblo, de la de sus líderes sobre todo, y asimismo en cuanto uno de los factores fundamentales que explican el 25 de abril en Portugal.

EL COMPROMISO DEL EDUCADOR

. Sabíamos que iríamos a trabajar, no con intelectuales "fríos" y "objetivos" ni con especialistas "neutrales", sino con militantes comprometidos en el esfuerzo serio de reconstrucción de su país. De re-construcción, digo bien. Porque Guinea-Bissau no parte de cero, sino de sus fuentes culturales e históricas, de algo muy suyo, del alma misma de su pueblo, que la violencia colonialista no pudo matar.

Donde sí podrá partir de cero es en el aspecto de las condiciones materiales en que la dejaron los invasores cuando, ya derrotados en lo político y en lo militar, tuvieron que abandonarla definitivamente después del 25 de abril, con un legado de problemas y de descuido que dice mucho del "esfuerzo civilizador" del colonialismo.

De ahí la alegría con que recibimos la invitación: alegría de poder ser una parte, por modesta que fuera, en la respuesta al desafío que significa esa re-construcción.

Sabíamos que teníamos algo con qué contribuir para la respuesta al gran desafío. De no haber tenido ese algo, no se explicaría que hubiéramos aceptado la invitación. Pero, fundamentalmente, sabíamos que la ayuda que se nos pedía no sería verdadera sino en la medida en que, durante todo el proceso, jamás pretendíramos ser los sujetos exclusivos de ella, reduciendo así al papel de puros objetos a los nacionales que nos la solicitaban. La ayuda auténtica -nunca está de más insistir en esto- es aquella en cuya práctica se ayudan entre sí todos los comprometidos, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que se están esforzando en transformar. Una práctica así, en la que quienes ayudan y quienes son ayudados se ayudan simultáneamente, es la única en la que el acto de ayudar no se distorsiona en dominio de quienes ayudan sobre quienes son ayudados. A eso se debe que no exista ayuda real entre clases dominantes y clases dominadas, ni entre las llamadas sociedades "imperiales" y las llamadas sociedades "dependientes" (de hecho, dominadas), en la comprensión de cuyas relaciones no puede prescindirse del análisis de clase.

Por eso insisto en que la única manera como podíamos prestar de veras nuestra colaboración, por modesta que fuera, era en cuanto militantes, y nunca como especialistas "neutrales", como miembros de una misión extranjera de "asistencia técnica". Nuestra opción política y nuestra práctica en coherencia con ella nos prohibían pensar si-

quiera que aquí, en Ginebra, podríamos elaborar un proyecto de alfabetización de adultos, elegantemente redactado, con sus 1¹, 1²; 2¹, 2², que luego llevaríamos en nuestras manos a Guinea-Bissau, como una dádiva generosa. Por el contrario, este proyecto -al igual que las propias bases de nuestra colaboración- tenía que nacer allí, pensado por los educadores nacionales en función de la práctica social que se da en el país. Nuestra colaboración al diseño del proyecto y a su puesta en práctica dependía de nuestra capacidad de conocer mejor la realidad nacional, profundizando lo que ya sabíamos de la lucha por la liberación y de las experiencias realizadas por el PAIGC en las antiguas zonas liberadas, a través de la lectura de todo el material que pudieramos conseguir (en el cual íbamos a dar un lugar privilegiado a la obra de Amílcar Cabral!). Esos estudios, llevados a cabo en Ginebra, habían de completarse sobre el terreno, en el momento de nuestra primera visita al país, para continuar en las visitas subsiguientes, en caso de que se definiera nuestra colaboración en términos más o menos prolongados. Las visitas subsiguientes estarían destinadas a pensar, con los educadores nacionales, su propia práctica, en seminarios de verdadera evaluación. Partíamos, pues, de una postura radical: la del rechazo de cualquier tipo de solución "empaquetada" o prefabricada, y de cualquier tipo de invasión cultural, así la clara como la mañosamente escondida.

APRENDER Y ENSEÑAR

Nuestra opción política, y nuestra práctica en coherencia con ella, nos prohibían también pensar siquiera que nos sería posible enseñar a los educadores y a los educandos de Guinea-Bissau sin aprender con ellos. Si toda la dicotomía entre *el enseñar* y *el aprender* -dicotomía de la cual resulta que quien enseña se niega a aprender con aquel o aquella a quien está enseñando- implica una ideología dominadora, en ciertos casos quien es llamado

a enseñar algo debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar, seguir aprendiendo.

Una experiencia como ésta -la de aprender primero para luego enseñar, y así seguir aprendiendo- habíamos tenido, particularmente Elza y yo, en Chile, donde, al crear los primeros contactos con los educadores chilenos, era mucho más lo que escuchábamos que lo que hablábamos y, cuando hablábamos, era para describir la práctica que habíamos tenido en el Brasil, con sus negatividades y sus positividades, y no para prescribirles esa práctica a los chilenos. Aprendiendo con ellos, y con los trabajadores de los campos y de las fábricas, fue como se nos hizo posible enseñar también. Si algo que habíamos hecho en el Brasil repetimos sin modificación alguna en Chile, fue exactamente, por un lado, no separar el acto de enseñar del acto de aprender, y por otro lado no tratar de sobreponer al contexto chileno lo que habíamos hecho de manera distinta en los diferentes contextos brasileños. En verdad, las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan. y como estamos convencidos de ello, una de nuestras preocupaciones básicas, una preocupación que tuvimos durante todo el tiempo en que nos preparábamos, en equipo, para nuestra primera visita a Guinea-Bissau, fue la de vigilarnos en cuanto a la tentación de sobreestimar tal o cual aspecto de tal o cual experiencia en la que anteriormente habíamos tomado parte, y de pretender, en consecuencia, otorgarle una especie de validez universal. De ahí que el análisis -indispensable, por lo demás- de las experiencias anteriores, así como de experiencias realizadas por otros en contextos distintos, haya sido hecho con la mira puesta en una comprensión cada vez más crítica del carácter político e ideológico de la alfabetización de adultos en particular, y de la educación en general; de las relaciones de la alfabetización y la post-alfabetización de adultos (o sea de la educación en general) con la producción, con los objetivos contenidos en el proyecto global de la sociedad,

y de las relaciones entre la alfabetización y el sistema de educación del país. La comprensión crítica se refiere también al papel que podría tener la alfabetización de adultos en una sociedad como la de Guinea-Bissau, cuyo pueblo había sido tocado directa e indirectamente por la guerra de liberación - "un hecho cultural y un factor de cultura", en palabras de Amílcar Cabral-, y cuya conciencia política había sido parida por la lucha misma. Porque, en efecto, al mismo tiempo que desde el punto de vista lingüístico el pueblo de Guinea-Bissau ofrecía el año pasado un alto índice de analfabetismo (90 por ciento), era altamente "letrado" desde el punto de vista político, al contrario de lo que sucede con ciertas "comunidades" sofisticadamente letradas, pero groseramente "analfabetas" desde el punto de vista político.

Esta fue, durante todo el tiempo en que nos preparamos para nuestra primera visita al país, la temática que estuvo siempre presente en nuestros seminarios (donde, por cierto, nunca tuvimos un coordinador oficial). Esta fue asimismo la temática que orientó las preocupaciones de cada uno de nosotros, individualmente, en las horas dedicadas a la reflexión acerca del significado de la contribución que ofreceríamos a Guinea-Bissau. De ahí que jamás nos hayamos detenido en el estudio de métodos y técnicas de alfabetización de adultos en cuanto tales, y en cambio hayamos considerado esos métodos y técnicas como algo que está al servicio de (y en coherencia con) una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica -la cual, a su vez, tiene que ser fiel a una determinada opción política. En este sentido, si la opción del educador es revolucionaria, y si su práctica es coherente con su opción, la alfabetización de adultos, como acto de conocimiento, tiene en el alfabetizando uno de los sujetos de dicho acto. Así, lo que se le plantea a tal educador es la búsqueda de los mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el alfabetizando ejerza el papel de sujeto de

conocimiento en el proceso de su alfabetización. El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios.y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para descubrir o desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los educandos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer. A decir verdad, en las relaciones entre el educador y los educandos, mediatisados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto.

En estas relaciones, en las que el educador y los educandos se acercan con una actitud de curiosidad al objeto de su análisis, ni siquiera cuando los segundos necesitan alguna información indispensable para la prosecución del análisis -puesto que conocer no es adivinar- hay que olvidar. que toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin ésta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de él hace el educador a los educandos.

LAS CARTILLAS DE ALFABETIZACION

Es ésta una de las razones por las cuales, desde los comienzos de mi búsqueda en el campo de la alfabetización de adultos, he procurado superar el nivel de las cartillas.¹⁸ El de las cartillas, tengo que insistir, y no el de otros materiales que puedan ayudar a los alfabetizandos

18 A este propósito véase Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (trad. al español, México, Tierra Nueva-Siglo XXI Editores, 1971), y *Afao cultural para a liberdade e outros escritos*, Río de Janeiro, Ed. Paz e Terra. (Nota del autor.)

en el ejercicio de fijación y de ahondamiento de sus hallazgos. Me refiero, por ejemplo, a los hallazgos que vayan haciendo en el dominio de la lengua cuando, al ser descompuestas las palabras generadoras, comiencen a crear otras tantas, a través de las combinaciones silábicas. Esos materiales son otra cosa, puesto que refuerzan el aprendizaje en cuanto acto creador, y por eso siempre he estado en defensa de ellos.

No es eso, por desgracia, lo que sucede con las cartillas, ni siquiera con aquellas cuyos autores, esforzándose hasta el máximo en ir más allá del carácter donador que tienen esos medios, ofrecen a los alfabetizandos algunas oportunidades para que ellos también creen palabras y pequeños textos.

En verdad, gran parte del esfuerzo que tiene que ser realizado por los alfabetizandos, sobre todo en el momento de creación de sus palabras, se encuentra ya hecha en las cartillas por el respectivo autor o autora. En este sentido, en lugar de estimularles su curiosidad a los alfabetizandos, las cartillas les refuerzan su actitud pasiva, receptiva, lo cual está en contradicción con el carácter creador del acto de conocer.

LA CREACION DE CONOCIMIENTOS

En mi opinión, éste es uno de los problemas básicos que una sociedad revolucionaria tiene que plantearse en el campo de la educación en cuanto acto de conocimiento. Es el problema del papel creador y re-creador, el problema de la re-invención que el acto de conocer exige de sus sujetos, el problema de la curiosidad frente al objeto, cualquiera que sea el momento del ciclo gnoseológico en que estén, o en que se procura conocer el conocimiento existente, o en que se trata de crear el nuevo conocimiento. Son, por lo demás, momentos indicotomizables. La separación entre esos momentos hace, de modo general, que el acto de conocer el conocimiento existente quede

reducido a su mera transferencia "burocrática". La escuela -sin importar su nivel- se convierte en "mercado de saber"; el profesor, en un especialista sofisticado, que vende y distribuye un "conocimiento empaquetado"; y el alumno, en el cliente que compra y "come" este conocimiento.

Por el contrario, si el educador no es llevado a "burocratizarse" en este proceso, sino a mantener viva su curiosidad, re-descubre el objeto en el descubrimiento que de él van haciendo los educandos, y de ese modo, no pocas veces, percibe en él dimensiones que hasta entonces había pasado por alto.

De hecho, es indispensable que educadores-educandos y educandos-educadores se ejerciten constantemente en decir *no* a la "burocratización" que, aniquilando la creatividad, los convierte en repetidores de clichés. Cuanto más "burocratizados" estén, tanto más tenderán a quedarse enajenadamente "adheridos" a la cotidaneidad, de la cual ya no "toman distancia" para comprender su razón de ser.

La coherencia entre la opción político-revolucionaria del educador y su práctica le es indispensable para evitar esa "burocratización". Cuanto más vigilante esté en su vivencia de la coherencia que digo, tanto más auténticamente militante se hará, y tanto más se negará también a asumir el papel de técnico o de especialista neutral, en tal o cual terreno.

Si aceptamos, como antes he dicho, la invitación del gobierno de Guinea-Bissau, fue como militantes y no como especialistas neutrales o como técnicos fríos, y en esas condiciones fue como, en septiembre del año pasado, hicimos nuestra primera visita al país. Salimos de Ginebra porque estábamos dispuestos a ver y a oír, a indagar y a discutir, y no porque fuéramos cargando con nosotros, con el equipaje de mano, planes salvadores o informes semielaborados.

En Ginebra habíamos debatido, en equipo, la mejor

manera de ver y oír, de indagar y discutir en Guineabissau, puesto que de eso tenía que resultar el programa de nuestra contribución. El programa mismo, por lo tanto, tenía que nacer allí, en diálogo con los nacionales en torno a su realidad, a sus necesidades y a nuestras posibilidades, y no en Ginebra, hecho por nosotros para ellos.

Precisamente porque nunca tomamos la alfabetización de adultos en sí misma, reduciéndola a un puro aprendizaje mecánico de la lectura y de la escritura, sino como un acto político, directamente asociado a la producción, a la salud, al sistema regular de enseñanza, al proyecto global de sociedad que se trataba de concretar, nuestro ver y oír y nuestro indagar y discutir, aunque tomaran como punto de partida el Comisariado de Educación, tendrían que extenderse a otros comisariados, así como al Partido, incluyendo sus organizaciones de masas.

De ahí que nuestro plan de trabajo para la primera visita -esbozado simplemente en Ginebra en cuanto a sus líneas generales, y elaborado en realidad ya en unión con los nacionales en Bissau- haya dividido nuestra permanencia en el país en tres momentos básicos, que desde luego nunca estuvieron rígidamente separados entre sí.

3

ALFABETIZACION y EDUCACION LIBERADORA
(METODOLOGIA)

Cartas a una joven nación.
"Leer la realidad" para aprender a leer y a escribir*

*La coherencia entre la opción política
y la labor que se realiza*

Nuestra tarea -hacer que numerosos compañeros, particularmente del campo, pero no solamente ellos, lean y escriban, lo que les estaba prohibido durante el régimen colonial- es una tarea política. La decisión misma de alfabetizar es un acto político. y es preciso estar atentos frente a las insinuaciones, a veces ingenuas, a veces astutas, que se nos hacen a fin de convencernos de que la alfabetización es una cuestión técnica y pedagógica y de que, por lo mismo, no se la debe "mezclar con la política". En realidad, no hay educación ni alfabetización de adultos que sea neutral. Toda educación entraña, en sí misma, una intención política.

Por esta razón, en nuestra condición de educadores-edu-

• Tomado de P.F., "Cartas a una joven nación" publicada en *El Correo de la UNESCO*, año 23, junio de 1980. (Nota del editor.) Los subtítulos son del editor.

candos del pueblo debemos tener una claridad cada vez mayor acerca de nuestra opción política y estar vigilantes en cuanto a la coherencia entre la opción que proclamarnos y la labor que realizarnos. Claridad en cuanto al respeto por la finalidad y por los destinatarios de nuestro trabajo educativo. y esa claridad va en aumento- en la medida en que, de modo militante y crítico, nos entregarnos a nuestra labor práctica, y de ella aprendernos cada vez más *cómo* actuar. La militancia correcta es la que nos va enseñando también que solamente gracias a la unidad, a la disciplina y al trabajo con el pueblo podernos volvemos educadores consecuentes con la opción revolucionaria que proclamarnos.

En Santo Torné y Príncipe necesitarnos, sobre todo, militantes lúcidos que lleguen a ser especialistas gracias a la práctica de su trabajo con el pueblo, y no "expertos" alejados del pueblo, que no creen en él y que son incapaces de comunicarse con él.

Siendo la alfabetización, como toda educación, un acto político, es también un acto de conocimiento. Esto quiere decir que en las relaciones entre educador y educando siempre está en juego algo que se procura conocer. Y al tratar de este problema no podernos dejar de insistir, una vez más, en la correspondencia indispensable que debe existir entre nuestra opción política y nuestra práctica educativa. Por ejemplo, ¿podernos nosotros, educadores revolucionarios, comportarnos con los educandos de la misma manera como el profesor colonial, consecuente con una ideología colonialista, se comportaba con "sus" alumnos? Ante esta pregunta la cuestión fundamental no consiste simplemente en decirnos que debemos ser diferentes del profesor colonial sino en adoptar una práctica consciente y totalmente opuesta a la suya.

En la educación colonial el educador, por regla general, nos *transmitía* "sus" conocimientos y nuestra tarea era la de "tragarnos" esos conocimientos que, para colmo, falsi-

ficaban nuestra realidad en función de los intereses de los colonizadores. El alfabetizador colonial "enseñaba" el b,a = ba, que el alfabetizando debía repetir para memorizarlo.

Nuestra revolución en marcha exige hoy que seamos coherentes con ella en todos los niveles de nuestra acción. Por eso ya no hablamos de "Escuelas Nocturnas" sino de Círculos de Cultura; ya no hablamos de analfabetos sino de alfabetizandos; ya no hablamos de alfabetizadores sino de Animadores Culturales; ya no hablamos de cursos sino de debates, de la realidad misma del pueblo a la que se refieren las "palabras generadoras" y representada en la "codificación" que se analiza y discute con él.

Por tanto, en una sociedad en la que "el silencio ya no es posible", la función del animador o animadora cultural en sus relaciones con los alfabetizandos en el Círculo de Cultura no es la de alguien que transmite el conocimiento sino la de quien, a través del diálogo, trata de conocer juntamente con los alfabetizandos.

LEER y ESCRIBIR SU PROPIA REALIDAD

Según los principios políticos que guían nuestro Movimiento, la alfabetización consiste en el empeño con que los alfabetizandos y los animadores culturales juntos "leen y escriben su propia realidad, pensando críticamente su mundo, insertándose con mayor conciencia cada vez en la realidad en transformación". De ahí que sea preciso no quedarnos en el simple b,a = ba, sino llegar, poco a poco, con los compañeros alfabetizandos, a la "lectura", que será una "re-lectura" de nuestra realidad, y de ahí también que tengamos que relacionar la alfabetización con la producción y con la salud y vincularla, siempre que sea posible, con programas concretos de acción dentro de las comunidades.

y puesto que entendemos la alfabetización de esta manera, es decir como una acción cultural al servicio de

la reconstrucción de nuestro país y no simplemente como la tarea de enseñar a leer y escribir, en ciertas regiones puede darse el caso de que nuestro trabajo con la población deba centrarse inicialmente en la "lectura" y la "escritura" de la realidad y no en el aprendizaje de la lengua.

¿Qué queremos decir con esto? Simplemente, que en determinadas situaciones lo verdaderamente importante es organizar a la población en grupos y, a través de éstos, discutir con ella de su realidad, siempre mediante acciones prácticas; analizar con ella las condiciones locales y encontrar soluciones a algunos de sus problemas en la esfera de la salud, de la producción, etc.; estimularla a organizarse, por ejemplo, entorno a un proyecto de trabajo colectivo, de una granja colectiva, y será su práctica de "leer", de "releer", de "escribir" su realidad la que podrá inducirla a querer leer y escribir también palabras, aptitud que pasa a tener para la población una significación real.

En otros casos, la acción cultural comienza por la alfabetización misma. Entonces es importante que, a partir de ella, se intente un esfuerzo encaminado a elaborar proyectos en los que la población pueda actuar sobre la realidad local. De esta manera se establece un dinamismo entre el trabajo educativo de los Círculos de Cultura y la práctica transformadora de la realidad, de modo que pasan a activarse y reactivarse recíprocamente.

Aquí cabe hablar de algunos puntos que, una vez esclarecidos, nos ayudan a comprender mejor la labor de los Círculos de Cultura. Esos puntos son: la palabra generadora, la codificación y la descodificación..

LA PALABRA GENERADORA

a) Una *palabra generadora* es aquella que, escogida en función de ciertos criterios, al ser descompuesta en sus sílabas permite, por la combinación de éstas, la formación de otras palabras. Si, por ejemplo, tomamos la palabra

matabala (nombre de un tubérculo alimenticio muy cultivado en Santo Tomé) y la descomponemos en sus sílabas, obtenemos:

ma, me, mi, mo, mu
ta, te, ti, to, tu
ba, be, bi, bo, bu
la, le, li, lo, lu

A cada conjunto de sílabas o "bocados" llamamos "familia": así tenemos la "familia" de ma, me, mi, mo, mu; la de ta, te, ti, to, tu, etcétera.

Ahora bien, a partir de estas cuatro "familias" se pueden crear una serie de palabras como: mata, mate, meta, mimo, lata, tela, tomo, tomate, tema, cola, libelo, batuta, bebo, batata, etc. Pero cabe hacer hincapié en que el papel del animador o animadora, en relación con las "familias" silábicas, no es el de formar las palabras sino el de estimular a los alfabetizandos para que sean ellos mismos quienes las creen.

Sin embargo, cada vez que el animador advierta que los alfabetizandos demuestran cierta timidez o temor a correr el riesgo de hacerlo, debe incitarlos, creando él mismo dos o tres vocablos. Esto es lo que ocurre generalmente cuando se trabaja con las primeras palabras generadoras.

Las palabras generadoras están siempre asociadas a ciertos temas, que deben ser discutidos en los Círculos de Cultura. La palabra, "matabala", por ejemplo, permite entablar discusiones en torno a una serie de temas como el de la producción, el de la necesidad de diversificar el cultivo o el de las cualidades nutritivas de la planta, lo que lleva al problema de la salud. Este, a su vez, al igual que el de la producción, -puede y debe ampliarse con un análisis de orden político -por ejemplo, la participación consciente de la población, tanto en el aumento de la producción como en el cuidado de su salud.

Las palabras generadoras no se escogen al azar sino de acuerdo con determinados criterios: el de su riqueza

temática, esto es la variedad de temas a que se refieren y que vinculados con la realidad local de los alfabetizandos hacen posible el análisis de algunos aspectos de la realidad nacional; y el de su riqueza fonética, así como el de las posibilidades que dichas palabras ofrecen a los alfabetizandos de ir venciendo dificultades tales como las que plantean los sonidos LHA, NHA, la doble S, la doble R, etcétera.

LA CODIFICACION

b) De una manera sencilla podemos decir que la *codificación* es la representación gráfica de un aspecto de la realidad. La palabra generadora se halla escrita encima de la codificación y se refiere ya sea a ésta, considerada en su totalidad, ya a uno de sus elementos.

En el primer caso tenemos como ejemplo (en el *Primer Cuaderno de Cultura Popular* destinado a los alfabetizandos y a los animadores como guía para su labor) la palabra generadora *pueblo*, cuya codificación es la fotografía de una concentración popular el Día de la Independencia, en que el pueblo está reunido en la plaza, que es suya. En el segundo caso, tenemos como ejemplo la palabra *bonito*, nombre de un pez, cuya codificación muestra no sólo el pez sino una situación en la que figuran otros elementos.

Es importante destacar que la codificación debe ser tomada siempre como un desafío al grupo y al animador, como un "objeto" que debe ser analizado por el grupo, con la participación del animador, y no como una "ayuda" que éste "da a su clase".

LA DESCODIFICACION

c) La *descodificación* consiste en el acto de analizar la codificación. Al descodificar la codificación que representa algunos aspectos de la realidad, estamos "leyendo" la realidad. Cabe insistir en que al "leer" la realidad, el animador no debe anularse, escuchando simplemente lo que el grupo dice, ni tampoco hacer él la descodificación

para el grupo. La descodificación es un diálogo de los alfabetizandos entre sí, y esa "lectura de la realidad", al ser descodificada, se transforma forzosamente en una "relectura" en la cual animadores y alfabetizandos juntos pueden ir superando las formas ingenuas de comprender su mundo.

En esta tarea, la función del animador es tan importante cuanto delicada. Al mismo tiempo que respeta la manera en que el grupo "lee" su realidad, o sea la manera en que la está comprendiendo, el animador debe suscitar problemas a fin de que el grupo supere las formas ingenuas en que hace dicha "lectura".

Ahora podemos entender ya lo que es un Círculo de Cultura. Es una escuela diferente, en la que no hay profesor ni alumnos ni lecciones en el sentido tradicional. El Círculo de Cultura no es un centro de difusión de conocimientos sino un local -*un aula* de escuela, la pequeña sala de una casa, un lugar a la sombra de un árbol o una cabaña construida por la propia comunidad- donde un grupo de compañeros se encuentran para discutir sobre su práctica en el trabajo, sobre la realidad local y nacional, y también para aprender a leer y escribir, si tal fuera el caso.

En esta escuela diferente, el profesor tradicional -el que dice las cosas para que el alumno las ilustre y las repita- ha sido sustituido por el *animador cultural* que debe ser un militante lúcido. En lugar del alumno pasivo, el "analfabeto" que recibe las lecciones del profesor, aparece el *alfabetizando*, tan *participante* en las actividades del Círculo como el propio animador o animadora. y en lugar de las lecciones de las cartillas, que los alumnos debían ilustrar con dibujos y repetir de memoria, los *temas generadores* a los que se refieren las palabras generadoras, representados unos y otras en las codificaciones.

Por todo lo dicho hasta ahora, interesa detenernos un poco en la tarea del animador o animadora cultural en un Círculo de Cultura. En primer lugar esa tarea es, como hemos repetido varias veces, político-pedagógica y no la de

quién va a enseñar a leer y escribir desde un punto de vista puramente técnico y pretendidamente neutral. Su labor, por lo mismo, no se limita, como hemos afirmado ya, a los debates dentro del Círculo, sino que debe ampliarse a la vida misma del barrio, de la granja, del poblado donde se encuentra el Círculo. Cuanto más se identifica con la población, mejor desempeña su actividad político-pedagógica.

Sería útil para su trabajo que el animador o animadora adquiriera la costumbre de anotar en un cuaderno personal las cosas y los hechos que llaman su atención en la región en que vive y en que se encuentra el Círculo. Lo mismo debería hacer, disciplinadamente, en relación con lo que sucede en el Círculo, esto es, anotar, después de cada reunión, todo lo que considere importante durante los debates. Ese cuaderno de notas le ayudará considerablemente a mejorar su labor práctica y será de gran valor para los seminarios de evaluación que tendremos que realizar entre todos.

También, de vez en cuando, es posible que el animador proponga a los compañeros alfabetizandos, como tema de discusión, alguna de sus observaciones, no sólo las que haya hecho en el curso de las sesiones del Círculo sino también las que hubiera anotado sobre su experiencia en el seno de la comunidad. Sin embargo, es preciso, por una parte, evitar los comentarios de carácter personal y, por otra, estar siempre vigilante a fin de no perder el respeto que debe tener al pueblo. Al proponer al grupo alguna de sus observaciones, el animador debe asumir la actitud de quien indaga y se pregunta y no hacer un discurso sobre el hecho observado. Esto no significa, empero, que no deba expresar también su manera de comprender los hechos.

En efecto, como parece quedar claro en estas páginas, si el animador no debe, por una parte, hacer girar las actividades del Círculo en torno suyo, si no debe ser el

único que habla, el que dice siempre la última palabra, el que da la impresión de ser el único que sabe, tampoco debe, por otra parte, anularse ni abstenerse.

Tanto el animador cuanto los alfabetizandos, como participantes en los Círculos de Cultura, deben constituir *presencias actuantes*. En la perspectiva política que defendemos, de acuerdo con los principios de nuestro Movimiento, no corresponde al animador manipular a los educandos ni tampoco dejarlos entregados a sí mismos. En una palabra, ni dirigismo ni espontaneísmo.

*El proceso de alfabetización **

LA PREPARACION DE MATERIALES PARA LA ALFABETIZACION

Camaradas Monica, Edna y Paulo:

En nuestra carta anterior al camarada Mário Cabral, en que dábamos noticias concretas acerca de las gestiones hechas aquí para la continuidad de nuestro trabajo en común, decíamos que seguirían a ella otras cartas a propósito de puntos específicos del programa de acción, escritas por alguno de nosotros.

La que hoy les escribo estará directamente relacionada con el material necesario para el uso de los proyectores que se remitirán directamente a Bissau, juntamente con grabadoras para el registro de los debates en los Círculos de Cultura.

El material mencionado tiene que ser usado en Círculos de Cultura cuya localización les toca obviamente a ustedes decidir, de acuerdo con lo que la realidad de allí les vaya indicando. Creemos, sin embargo, que sería interesante llevar a cabo la experiencia no sólo en el seno de las FARP,

• Tomado del libro de P.F., *Cartas a Guinea-Bissau*, México, Siglo XXI Editores, 1977. (Nota del editor.) Los subtítulos son del editor.

sino, también en una zona popular de Bissau, con alfabetizandos civiles. En esa forma podríamos comparar los resultados, no sólo desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura y de la escritura (más rápida, menos rápida), sino también tomando en cuenta el contenido de los discursos de esos dos grupos (los niveles más o menos críticos de percepción de la realidad local y nacional, por ejemplo).

La preparación del material para los proyectores va a exigirles algo más de 10 que ustedes ya están haciendo de manera correcta en el campo de la organización del contenido programático para la alfabetización. Hasta ahora, en efecto, ustedes han hecho la selección de las palabras generadoras teniendo en cuenta no sólo la riqueza sociológica y política de esas palabras, sino también su estructura fonética. El uso de los proyectores va a requerir la preparación de unas codificaciones en que habrán de insertarse las palabras generadoras.

Antes de proseguir, me gustaría subrayar, en un paréntesis, que las consideraciones teóricas que aquí *voy* a hacer, resultado de la reflexión crítica sobre mi práctica y la práctica de otros que he venido analizando a lo largo de estos años, no tienen ningún carácter dogmático. Ustedes no sólo pueden sino deben re-crear 10 que se ha hecho en el campo de la alfabetización de adultos, donde hay un mundo de cosas que pensar y repensar.

Para volver al problema de la codificación en que habrán de insertarse las palabras generadoras, tal vez sea útil tomarlo, ahora, como objeto de un análisis crítico, discutiendo sobre todo el papel de la codificación en una práctica educativo-liberadora. Cuando hablo de "una práctica educativo-liberadora", estoy poniendo de relieve la imposibilidad de una codificación neutra (como también de una descodificación neutra), lo cual equivale a decir que una práctica educativo-dominadora se sirve asimismo de codificaciones, cuya constitución y cuyos objetivos son

claramente distintos de los de aquélla, y frente a los cuales se pide que los educandos asuman una postura diferente.

Tal vez sea también interesante, en lugar de partir de una definición de la codificación (las definiciones son siempre difíciles de hacer), intentar su comprensión a través de la reflexión que hagamos en torno al quehacer educativo en que nos hemos comprometido, iluminados por nuestra opción política, que es de índole revolucionaria.

EDUCACION y TEORIA DEL CONOCIMIENTO

Considerando que la educación, la acción cultural, la animación, no importa el nombre que se dé a este proceso, implica siempre, en el nivel de la alfabetización o de la post-alfabetización, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse justamente a esa teoría misma, al objeto que se trata de conocer -y que constituye el contenido programático de la educación, en la alfabetización y en la post-alfabetización- y al método de conocer.

En primer lugar, la teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que entre aquéllos y ésta se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad.

Desde el punto de vista de tal teoría -y de la educación que la pone en práctica-, no es posible:

- a) dicotomizar la práctica de la teoría;
- b) dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;
- c) dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.

METODOLOGIA y TEORIA DEL CONOCIMIENTO

Por otra parte, el método coherente con esta teoría del conocimiento, al igual que el objeto que se trata de conocer -o sea la realidad objetiva-, es dinámico también.

Cuando en la práctica social se dan, en relación dinámica:

1. la lucha por la producción,
2. los conflictos de clase,
3. la actividad creadora,

la educación, en una perspectiva así, es el proceso en que, tomándose como objeto de conocimiento la práctica social de la cual es ella una manifestación, se procura no sólo conocer la razón de ser de dicha práctica, sino ayudar a través de este conocimiento -que irá ahondándose y diversificándose- a dirigir la nueva práctica, en función del proyecto global de la sociedad.

En el ahondamiento y en la diversificación (jamás "especialista", jamás focalista) de este conocimiento es donde se sitúa el punto de partida de lo que ha de entenderse por post-alfabetización. Esta no es, por principio de cuentas, un momento separado de la alfabetización, sino su continuidad, como acto de conocimiento que es también. En ese sentido, la post-alfabetización se halla enunciada en la alfabetización. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, asociado al necesario desenvolvimiento de la expresividad, se efectúa en la alfabetización con el ejercicio de un método dinámico a través del cual educandos y educadores se esfuerzan en comprender, en términos críticos, la práctica social. El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye el aprendizaje de la "lectura" de la realidad a través del análisis correcto de la práctica social.

Pero ya en esta fase, al discutirse determinados aspectos de dicha práctica -los de la producción, por ejemplo-, es posible tocar puntos de carácter técnico en cuanto a su cómo.

En la post-alfabetización se prosigue de manera profundizada la lectura de la realidad social, pero ya ahora asociada a un saber hacer especializado, de índole técnica, a lo cual se suma un mayor dominio del lenguaje, un conocimiento más agudo de la historia, de la organización económica y social, de la geografía, de la economía, de las matemáticas, etcétera.

LA UNION ENTRE TEORJA y PRACTICA

Habíamos hablado antes de la imposibilidad de separar la práctica de la teoría. Una sociedad que se empeñe en vivir la unidad radical entre ellas tendrá que verse llevada a superar la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, de lo cual resulta un modelo de educación totalmente diferente. En este modelo, la escuela -cuálquiera que sea su grado, primario, secundario o universitario- no se distingue esencialmente de la fábrica o de la práctica de un campo agrícola, ni tampoco se yuxtapone a ellas. Y aun cuando la escuela exista fuera de la fábrica o de la actividad práctica del campo agrícola, esto no significa, primero, que sea una instancia superior a ellas, ni, segundo, que la fábrica y la actividad práctica del campo agrícola no sean en sí escuelas también. O sea que, en una visión dinámica -la visión de la unidad entre práctica y teoría-, la escuela, dentro o fuera de la fábrica" no se define como institución burocráticamente responsable de la transferencia de un saber selecto, sino como un polo o un momento de aquella unidad. Así, cualquiera que sea el lugar en que, tomando distancia del contexto concreto en que se lleva a cabo determinada práctica, ejercemos sobre la práctica una reflexión crítica, tenemos en él un contexto teórico, o sea una escuela, en el sentido radical que debe tener esta palabra.

Ahora podemos comenzar a hablar de las codificaciones que nos son necesarias para el uso de los proyectores, y cuya preparación debe ser hecha allí por ustedes. Las codi-

ficaciones son representaciones de aspectos de la realidad; expresan "momentos" del contexto concreto. Por un lado, constituyen en este sentido la mediación entre dicho contexto y el contexto teórico (en nuestro caso, el "círculo de cultura"). Por otro lado, constituyen la mediación entre el educador y los educandos, como sujetos que buscan el conocimiento. En esta visión dinámica la codificación no es, por consiguiente, una simple ayuda de que el educador se sirve para "dar" una clase mejor, sino, por el contrario, un objeto de conocimiento que constituye un desafío para él y para los educandos.

DIFERENTES FORMAS DE CODIFICACIONES

De acuerdo con el canal de comunicación que vaya a utilizarse, la codificación puede ser:

- a) visual,
- b) auditiva,
- c) táctil,
- d) audiovisual (uso simultáneo de los canales visual y auditivo).

A su vez, la codificación visual puede ser:

- 1. pictórica (pintura, dibujo, fotografía),
- 2. gráfica (lenguaje escrito),
- 3. mímica¹ (expresión del pensamiento por medio de gestos).

1 En forma de simple nota de pie de página me gustaría dejar constancia aquí de una pregunta que me hago y que en el futuro podrá tal vez abrimos ciertos filones de estudio. Me refiero al probable potencial que la mímica, como expresión corporal, puede tener en culturas en las que el cuerpo no ha sido sometido a un intelectualismo racionalizante; culturas en que las grandes mayorías no se han ejercitado aún en el mayor rigor lógico del lenguaje escrito, de lo cual resulta no pocas veces la mitificación del poder de ese lenguaje (cosa que debemos evitar, por cierto, desde la primera etapa de la alfabetización); culturas en que el cuerpo consciente, encontrándose en una mayor libertad en sus relaciones con la naturaleza, se mueve fácilmente de acuerdo con sus ritmos. En este orden de pensamiento, tal vez sea interesante especular sobre la utilización de juegos mímicos en cuanto codificaciones y, en las codificaciones pictóricas, dar énfasis al movimiento. Repito que no se trata más que de preguntas que me hago, meras pistas. (Nota del autor.)

La codificación puede ser sencilla o compleja, según se utilice un solo canal o más de uno simultáneamente. En cuanto lenguaje, no necesariamente escrito, toda codificación es siempre un discurso que pide una lectura. Tiene, en este sentido, una "estructura de superficie" y una "estructura profunda" en relación dinámica la una con la otra. La "estructura de superficie" es el conjunto de elementos, en interacción unos con otros, de que está formada la codificación. La "estructura profunda" no está a la vista: emerge en la medida en que se verticaliza la lectura de la codificación -o sea la descodificación-, o, más precisamente, de su "estructura de superficie". La "estructura profunda" tiene que ver con la razón de ser de los hechos que se hallan meramente expuestos, pero no develados, en la "estructura de superficie". Tal vez podamos entender mejor la "estructura de superficie" y la "estructura profunda" de' una codificación si comprendemos la diferencia entre la lectura gramatical de un texto y la lectura sintáctica de ese mismo texto. Tomemos, por ejemplo, desde el punto de vista gramatical y sintáctico, el siguiente texto:
Deseo que tú hagas un buen trabajo.

LECTURA GRAMATICAL y LECTURA SINTACTICA DE UN TEXTO

En la lectura puramente gramatical de este texto, mi preocupación consistirá en tomar sus distintas partes y clasificarlas. Mi comportamiento será taxonómico.² Diré, por ejemplo:

deseo: verbo *desear*, regulár, primera persona de singular del tiempo presente del modo indicativo;

que: conjunción integrante;

tú: forma pronominal; segunda persona de singular;

² Taxonomía: parte de la gramática que clasifica las palabras en categorías: palabras variables, palabras invariables; sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, etcétera. (Nota del autor.)

hagas: verbo hacer, irregular; segunda persona de singular del tiempo presente del modo subjuntivo; etcétera.

Desde el punto de vista sintáctico, mi comportamiento sería distinto. Mi preocupación en ese caso consistiría, por un lado, en comprender la totalidad del texto, delimitándolo en las partes que lo forman y que, en interacción, constituyen la totalidad; y por otro lado, en percibir el papel que los términos asumen en la estructura general del texto. En esa forma, reconozco la relación de complementariedad que hay entre *tú hagas un buen trabajo* y *deseo*. La secuencia *tú hagas un buen trabajo* es en este sentido el objeto, el complemento directo de *deseo*, palabra que, en cuanto expresión de cierto estado que no se completa en sí mismo, es un verbo transitivo. El sujeto de la sentencia *deseo eso*; el sujeto de la sentencia complementaria es *tú*, y así sucesivamente.

Por lo tanto, la clasificación que se hace en el análisis sintáctico ya no es la de las palabras por separado, sino la de las funciones que tienen entre sí, en la estructura general del contexto que expresa un pensamiento estructurado.

Si tomamos una codificación que representa a hombres y mujeres trabajando en el campo, su estructura de superficie serán los elementos en ella expuestos; su estructura profunda saldrá a la luz cuando, ahondando en el análisis de la estructura de superficie, se discute la razón de ser del hecho codificado.

La primera reacción de quien se coloca frente a una codificación es hacer la lectura de su estructura superficial. Será una lectura puramente gramatical, taxonómica, podría decirse, en la que se describen los elementos de la codificación. A partir de esta lectura, sin embargo, es como se va alcanzando el nivel profundo de la codificación. (En el proceso aquí esbozado, el educador no debe, por una parte, exacerbar su presencia hasta tal punto que la presencia de los educandos sea un mero reflejo de la suya; ni

tampoco, por otra parte, se debe negar, como si tuviera vergüenza de ser educador.)

Fundados en la comprensión crítica de la estructura superficial y de la estructura profunda de la codificación podemos, en el acto de codificar, defendernos de dos riesgos. El primero consiste en reducir la codificación a un mensaje que se trata de transmitir, siendo así que es, en verdad, un objeto de conocimiento, y en consecuencia un desafío, un problema que hay que aclarar. El segundo riesgo consiste en transformar la codificación en una especie de "rompecabezas".

En el primer caso, al identificarse con el propio mensaje, el código se hace de tal manera explícito, que el esfuerzo descodificador resulta casi innecesario. La codificación está ya prácticamente descodificada en sí misma. La codificación propagandística es *ejemplar* para ilustrar lo que acabo de decir. De ahí su carácter domesticador.

En el segundo caso, la estructura de superficie de la codificación presenta una composición de tal modo enigmática y cerrada; que obstaculiza la labor descodificadora.

Desde el punto de vista del estilo, las codificaciones pueden ser cómicas y humorísticas. Unas y otras provocan risa, desahogo, o sea que ambas tienen un papel catártico; pero se distinguen en que las primeras tienden a dejar al descodificador en el nivel de la estructura de superficie, mientras que las segundas facilitan la captación de la estructura profunda de la codificación.³

LAS CODIFICACIONES y LAS PALABRAS GENERADORAS

Escogidas las palabras generadoras según los criterios ya conocidos de ustedes, se elaboran las codificaciones en que se insertarán esas palabras. Existe una relación necesaria entre la palabra generadora y la codificación. Unas

3 El trabajo de Oaudius se sitúa **exactamente** en el segundo **caso**. (N.d.a.)

veces esta relación se efectúa entre la palabra y la codificación en su totalidad; otras veces se refiere a determinada dimensión de la codificación.

Ejemplo del primer caso:

palabra generadora: *trabajo*

codificación: hombres y mujeres trabajando.

Ejemplo del segundo caso:

palabra generadora: *ladrillo*

codificación: hombres trabajando en una construcción, con el objeto ladrillo visible en plano privilegiado.

Así, pues, el trabajo de este des tiene que ser la preparación de este material, es decir, de las codificaciones correspondiente's a las 17 ,palabras generadoras que constituyen el programa de alfabetización que se trata de desarrollar en los círculos experimentales.

Sigue, como ejemplo, una serie de diapositivas utilizadas en el Brasil, con la palabra generadora en la codificación correspondiente y las diapositivas en que la palabra aparece descompuesta en sílabas.

Sigue igualmente otra serie de diapositivas que se hallan reproducidas en mi libro *La educación como práctica de la libertad* y que, en la práctica brasileña, proporcionaban material de discusión en torno al concepto de cultura. Tal discusión implica en último análisis la aprehensión crítica de las relaciones entre los seres humanos y el mundo natural, de cuya transformación resulta el mundo específicamente humano, o sea el mundo de la cultura y de la historia.

En el Brasil, esta discusión precedía a la alfabetización y continuaba con ella. En Chile, debido sobre todo a la reacción de los alfabetizandos, que exigían comenzar inmediatamente el aprendizaje de la escritura y de la lectura, el

debate se hacía durante la alfabetización. Es importante que se haga este análisis.

Quizá fuera interesante probar algunas de estas codificaciones brasileñas -las que mejor se adapten a la realidad local- con algunos grupos de alfabetizandos, y estudiar su reacción.

En caso de que ustedes hagan esa experiencia, será importante grabar las discusiones, a cuyo análisis crítico debe dedicarse el equipo allí. Durante nuestra próxima visita a Guinea-Bissau, una de nuestras sesiones de trabajo podría centrarse en el estudio de esas grabaciones, así como en el del múltiple uso del discurso de los alfabetizandos, de lo cual nos ocupamos ya algo allí en septiembre pasado.

Otro punto sobre el que podremos trabajar juntos en Bissau en febrero del año próximo (si el camarada Mário Cabral confirma las fechas que le hemos propuesto) es el de cómo motivar a los alfabetizandos para que hagan a su vez codificaciones en equipo, correspondiéndole a cada equipo que haya elaborado una o más codificaciones coordinar los debates en torno de ellas.

En cuanto recibamos el material de ustedes -las codificaciones y las palabras generadoras descompuestas- nos ocuparemos aquí de la hechura de los conjuntos de diapositivas que compondrán el programa para los círculos de lectura.

Finalmente, uno de estos días les vamos a remitir fotocopia de los textos que constituyen un libro mío de que les hablé allí, y que se publicará el año que viene. Es posible que algunos de ellos les interesen. En cuanto al problema de la codificación, encontrarán ustedes algo en el que se llama *Acción cultural para la liberación*, y también en el intitulado *Pedagogía del oprimido*.

Reciban un abrazo afectuoso de todos nosotros.

*La alfabetización y el sueño posible**

Existe la ingenua creencia, más o menos generalizada, en la capacidad de la educación institucional para servir a guisa de palanca con que transformar la realidad, ingenua creencia que, según parece, al decir de cierta crítica no menos ingenua a mis trabajos, también yo comparto.

La educación sistemática no es la que moldea a la sociedad de una cierta manera, sino que es ésta, por el hecho de estar constituida en una determinada forma, la que forja la educación según los intereses de quienes detentan el poder.

En verdad ninguna sociedad se organiza a partir de la previa experiencia de un sistema educativo, al que cabría entonces la tarea de concretizar un cierto perfilo tipo de ser humano que a continuación pondría a la sociedad en marcha. Por el contrario, el sistema educativo se hace y se rehace en el seno mismo de la experiencia práctica de una sociedad establecida.

Reconocer, por una parte, el papel indiscutible que desempeña el sistema educativo en la preservación o reproducción del modelo de sociedad que lo ha creado y, por otra, el, hecho de que no todos los que pasan por tal sistema obtienen los mismos resultados, no nos autoriza a conceder al mismo una capacidad que no tiene, es decir, la de crear una sociedad, como si fuese superior a ella.

No fue, por ejemplo, la educación burguesa la creadora de la burguesía, sino la situación histórica concreta en que ésta apareció. Por ello mismo precisamente, la educación burguesa, en tanto que sistema, no hubiera podido implantarse si la burguesía no hubiese llegado al poder. Esto significa que la transformación radical de un sistema educativo depende de la transformación igualmente radical de la sociedad de la que es expresión y a la que sirve. Debi-

* Tomado de P.F., "La alfabetización y el sueño· posible" publicado en *Perspectivas*, vol. VI, núm. 1, 1976. (Nota del editor.)

do a ello, precisamente porque no son un hecho mecánico sino histórico en la medida que constituyen un fenómeno humano, las transformaciones sociales implican una práctica consciente, la que, a su vez de manera necesaria, involucra una determinada forma de educación.

La ingenuidad de mucha gente, repito, consiste en pensar que esta educación es la educación sistemática de la sociedad que se pretende transformar. En verdad, el papel que toca a la educación sistemática en una sociedad represiva, de donde ha surgido y en la que actúa como instrumento de control social, es el de preservar tal sociedad. En consecuencia, concebirla como palanca o medio de liberación equivale a inventar las reglas del propio juego y a atribuir a la educación, como ya he dicho, una autonomía que en realidad no tiene en el proceso de transformación social, proceso sin el cual no hay liberación posible, considerada ésta como una empresa permanente.

Esta ingenuidad no expresa tan sólo un momento de la conciencia alienada, en el cual lo real aparece 'como lo ilusorio y lo ilusorio adquiere apariencias de realidad, sino que refuerza esta alienación. En nuestro caso, lo real es exactamente el hecho de la ausencia' de autonomía, de la educación sistemática -de la escolarización- en el proceso de transformación de la sociedad de donde ha surgido. Es ilusorio atribuir tal papel a la educación. Desde la perspectiva ingenua a la que me refiero, lo ilusorio se conviene en lo "real posible" y la aceptación de lo real es una especie de "pesimismo destructivo". No obstante, la verdad es que no hay pesimismo alguno en quienes se liberan de tales ilusiones mediante la crítica. Por el contrario, al irse deshaciendo de ellas y obteniendo así una cada vez más clara idea de la relación dinámica que existe entre sociedad y educación, no tiene por qué volverse negativistas.

Esta claridad de percepción -a la que no llegan por acaso y que no les cae como un regalo del cielo, sino que va apareciendo en medio de su práctica consciente- los

lleva a descubrir cuál es el verdadero papel que la educación desempeña en el proceso de liberación, es decir, a descubrir el lugar que le corresponde y sus diferentes aunque relacionadas formas en los igualmente diversos, pero asimismo conexos, momentos de dicho proceso.

Me parece que ha llegado el momento de volver a ciertas afirmaciones hechas en el curso de esta charla. ¿Qué fue lo que realmente quise decir cuando me referí a las diversas pero relacionadas maneras que la educación libertadora debe asumir en los diferentes, mas a la par conexos, momentos del proceso de liberación?

En primer lugar, me parece importante hacer hincapié en el hecho de que, al hablar de liberación, de opresión, de violencia, de libertad, de educación, etc., no estoy hablando de categorías abstractas, sino de categorías históricas. Así, cuando hablo de la mujer y del hombre, me estoy refiriendo a seres históricos y no a unas abstracciones ideales. Hablo de seres cuya conciencia está íntimamente ligada a su vida real y social. Por otra parte, como no me es posible prefigurar un plano histórico que pudiese constituir algo así como un reino de la libertad absoluta, doy a la palabra liberación el sentido de un proceso permanente dentro del devenir histórico. y es en este sentido también que la revolución verdadera es permanente y que la revolución que fue ya no es, pues para ser debe estar siendo, en pleno *devenir*.

Ahora bien, el proceso de liberación y el quehacer educativo a su servicio varían según el punto de vista de los métodos, de las tácticas y del contenido, no tan sólo de sociedad a sociedad, sino también dentro de una misma sociedad, de acuerdo con el momento histórico en que dicha sociedad se encuentre; según la manera como se establezca la relación de fuerzas y, en fin, según los niveles de confrontación entre las clases en el seno de este proceso de liberación.

Una cosa es el esfuerzo educativo liberador en una socie-

dad donde los desniveles económicos y sociales saltan a la vista, en que son palpables las contradicciones y en la que la violencia ejercida contra las clases oprimidas por la clase dominante ocurre de manera grosera y primaria; y otra cosa es el mismo esfuerzo cuando se hace en una sociedad capitalista, intensamente modernizada, con algunos niveles de "bienestar social", donde las contradicciones existentes se perciben menos gradualmente y donde la "manipulación de las conciencias" desempeña un papel de indiscutible importancia para ocultar la realidad. En este caso más que en el primero y por razones obvias, el sistema educativo se refina sobremanera, logrando una sofisticación extrema en su función de instrumento de control social.

Asimismo, es ya otra cosa el mismo esfuerzo en una sociedad que ha sufrido una transformación radical. En el primer caso, es decir, cuando la sociedad no ha experimentado una transformación revolucionaria y mantiene aún su carácter de sociedad de clases, sean o no visibles sus contradicciones, pretender, digo, en este caso, que la educación sistemática puede ser el instrumento capaz de mudar las estructuras equivale a caer en la ingenuidad que aquí se critica. En tal sociedad, la educación liberadora se identifica y se confunde de manera decisiva con el proceso de organizar conscientemente a las clases dominadas con miras a la transformación de las estructuras opresoras. Consecuentemente, esta educación -en el seno de la cual el desarrollo de una conciencia lúcida de la realidad sólo es posible mediante la crítica de esa misma realidad -presupone una acción crítica y práctica tanto en su interior como sobre ella.

En el segundo caso, en el que una nueva sociedad comienza a adaptarse a la transformación revolucionaria de la vieja -transformación que es penosa y difícil porque no se lleva a cabo de manera mecánica-, las cosas ocurren en forma diferente. y ocurrirán tanto más diferentemente

cuanto más capaz sea el nuevo poder de rechazar la tentación del consumismo, que es la característica esencial del modo de producción capitalista. Con la aparición de nuevas relaciones humanas, fundadas en una realidad material distinta, con la desaparición de antiguas dicotomías típicas de la sociedad burguesa, como la dicotomía entre trabajo manual e intelectual, entre teoría y práctica, entre enseñar y aprender, entonces podrá surgir un nuevo sistema educativo. De esta manera, la educación liberadora -la que en la etapa anterior se identificaba con el proceso de organización de las clases y grupos dominados, organización hecha con miras a la transformación de las estructuras opresoras y sin la cual no se realiza la liberación- se convierte en un esfuerzo sistemático al servicio de los ideales de la nueva sociedad. Es obvio que tales ideales son antagónicos a los de la antigua clase dominante, la que se siente oprimida por el simple hecho de que ya no tiene la capacidad de oprimir. La nostalgia del poder por parte de la antigua clase dominante irá desapareciendo a medida que el nuevo poder se consolide y una nueva práctica social vaya tomando forma.

Si el sistema educativo de la vieja sociedad tenía como tarea el mantenimiento del *statu quo*, ahora la educación debe convertirse en un elemento fundamental del proceso permanente de liberación. De aquí que no sea posible, salvo en el caso de una ingenuidad angélica o de un cálculo astucioso, negar el carácter político de la educación, como también se desprende de todo lo anterior el hecho de que los problemas básicos de la pedagogía no son estrictamente pedagógicos, sino más bien de índole política e ideológica.

He venido haciendo hincapié en la imposibilidad evidente para mí aunque no lo sea necesariamente para otros, de que el sistema educativo sea considerado como una palanca o instrumento de transformación social. Sin embargo, en ninguna parte he negado de manera absoluta la posibilidad

de un esfuerzo serio dentro de ese mismo sistema.

El problema que se plantea a quienes, aunque sea en diferentes niveles, se empeñan como educadores en el proceso de liberación, ya dentro del sistema escolar, ya fuera del mismo, pero de todos modos dentro de la sociedad (estratégicamente, fuera del sistema; técnicamente, en su interior) consiste en saber lo que deben hacer, cómo, cuándo, con quién y para qué, contra quién, y a favor de qué.

Por tal razón, al tratar en diferentes oportunidades, como ahora, el problema de la alfabetización de adultos, nunca reduce el problema a un conjunto de técnicas y de métodos, que no subestimo como tampoco sobreestimo. Los métodos y las técnicas, que son naturalmente indispensables, se hacen y se rehacen en la praxis. Lo que estimo fundamental es la claridad en lo que ataña a la opción política del educador o de la educadora, la que involucra principios y valores que tanto el uno como la otra deben asumir.- Claridad con respecto al "sueño posible" que debe concretizarse. El "sueño posible" debe estar siempre presente en nuestra meditación en torno a los métodos y las técnicas, porque existe entre este "sueño" y estos métodos y técnicas una solidaridad indestruible. Si, por ejemplo, el educador o la educadora optan por la modernización capitalista, la alfabetización de adultos, entonces, no puede ir más allá de capacitar a los adultos para que, por una parte, lean textos sin referirse al contenido y posean, por otra, la mejor capacidad profesional para vender su fuerza de trabajo en lo que no por simple coincidencia se llama "mercado de trabajo". Si la opción del enseñante es otra, entonces lo esencial en la alfabetización de adultos consiste en que los analfabetos descubran que lo verdaderamente importante no es leer historias alienadas y alienantes, sino hacer historia al par que ésta los conforma y sazona.

A riesgo de dar la impresión de ser esquemáticamente

simétrico, diría que, en el primer caso, nunca se pide a los "educandos" que piensen de manera crítica sobre los factores que condicionan su propio pensamiento o que reflexionen sobre el por qué de su propia situación, ni se les pide tampoco que hagan una nueva "lectura" de la realidad, de una realidad que se les presenta como algo que es, que está ahí, y a la que deben simplemente adaptarse mejor. El pensamiento-lenguaje está desconectado de la realidad objetiva y los mecanismos de absorción de la ideología dominante nunca son discutidos. El conocimiento es algo que debe "ingerirse" sin más ni más. El analfabetismo es considerado ora como una "herba dañina" ora como una enfermedad, lo que explica que se hable mucho de su "erradicación" o que se le designe como una "llaga".

Meros objetos en el contexto de la sociedad, de clases, ya que viven en ella oprimidos e impedidos de ser, de desarrollar su personalidad, los analfabetos continúan siendo tales objetos en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura. La verdad es que, en tal aprendizaje, los educandos no son invitados a adquirir un conocimiento anterior, de manera que, al verificar las limitaciones de este conocimiento, puedan avanzar en el camino del conocer. Se trata tan sólo de que los alumnos reciban pasivamente un "conocimiento" prefabricado, establecido de una vez por todas.

En el segundo caso, por el contrario, se les invita a pensar. En esta hipótesis, ser consciente no es una simple fórmula ni un mero "slogan", sino una manera fundamental de ser propia de los seres humanos, los cuales, al par que rehacen un mundo que no hicieron, hacen el suyo y, en este hacer y rehacer las cosas, se rehacen a sí mismos. Es decir, *son* porque devienen, porque están *siendo*.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por ser un acto creador, implica necesariamente en este caso la comprensión crítica de la realidad. La adquisición de un

conocimiento anterior que los analfabetos hacen, al par que analizan su práctica concreta, les abre la posibilidad de un nuevo conocimiento que, rebasando los límites del anterior, les revela el por qué de los hechos, despojando de su aureola mítica las falsas interpretaciones de los mismos. En este caso no existe separación alguna entre el pensamiento-lenguaje y la realidad, por lo cual la lectura de un texto requiere la "lectura" del contexto social a que se refiere. No basta saber leer, mecánicamente, que "Eva vio la viña". Es necesario saber cuál es la posición de Eva en su contexto social, quién cultiva la viña y adónde va el beneficio de este trabajo.

Los defensores de la neutralidad de la alfabetización de adultos no mienten cuando dicen que examinar y esclarecer la realidad dentro del marco de la alfabetización constituye un acto político.. Pero, en cambio, falsifican la verdad cuando niegan ese mismo carácter político al escamoteo de la realidad que ellos mismos hacen.

GLOSARIO

GLOSARIO*

Absolutización de la ignorancia. Creer que una persona no sabe nada de nada.

Acción cultural. Cuando las **personas** aprenden a "leer" y a "escribir" su realidad, actuando sobre ella para transformarla, su acción es una acción cultural. Para Paulo Freire todos los seres humanos, al entrar en contacto con la naturaleza y reflexionar sobre el sentido que tiene su acción, son creadores de cultura. Por lo tanto su acción es una acción cultural.

Actividad creadora. Cuando los hombres y las mujeres realizan una acción, reflexionando sobre la misma para mejorarla, es una acción creadora porque permite que las cosas se hagan de acuerdo con las necesidades que tienen en su trabajo y no de acuerdo con lo que dicen los libros o los que quieren o creen saberlo todo.

Actividad heurística de la conciencia. Capacidad de crear, de transformar, de conocer la conciencia.

Acto cognosciente (de conocimiento). Es la acción de conocer, de reflexionar, de analizar.

Acto digestivo. Es la acción que los estudiantes y el profesor desarrollan en sus clases cuando aprenden (memorizan) las cosas sin reflexionar sobre ellas.

Acto mecánico. Hacer algo sin pensar, como si fuésemos máquinas.

Aculturación. Es la forma como un pueblo se adapta a la forma de pensar del país que lo ha invadido o de un país que es lo suficientemente poderoso como para imponerle su manera de pensar a través, por ejemplo, de la televisión, del cine, etc. Implica una cierta enajenación de la cultura local.

Adentramiento. La acción que cada persona ejerce al reflexionar sobre lo que es ella (lo que es la sociedad en la que vive), tratando de llegar al fondo de las cosas, a la raíz, para conocerla tal como es, la verdad, tratando de adentrarse, de introducirse en el fondo de las cosas.

Alfabetizando. La persona que está aprendiendo a leer y escribir.

Althusseriano. El pensamiento de Luis Althusser: filósofo francés contemporáneo.

- En este glosario se explica el significado de algunas palabras de uso frecuente en los textos de Freire y la connotación específica que él les da. (Nota del editor.)

Analfabetismo regresivo. Cuando no existe un vínculo claro y suficientemente organizado entre la alfabetización y la postalfabetización, el aprender a leer y a escribir puede convertirse en un esfuerzo que se pierde, regresivo (regresa al estado de analfabetismo en el que se encontraba).

Angelical. Parecido a los ángeles (criaturas puramente espirituales).

Categorías. Son las nociones más generales en una ciencia. También se refiere a la posición social que ocupa una persona en relación con otra (por ejemplo las clases sociales son categorías sociales).

Círculo de cultura. Es una escuela diferente, en donde se discuten los problemas que tienen los educandos y el educador. Aquí no puede existir el profesor tradicional ("bancario") que todo lo sabe, ni el alumno que nada sabe. Tampoco pueden existir las lecciones tradicionales que sólo van a ejercitar la memoria de los estudiantes. El círculo de cultura es un lugar (junto a un árbol, en la sala de una casa, en una fábrica, etc.) en donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre su práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. En el círculo de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer, y escribir, al mismo tiempo que aprenden a "leer" (analizar y actuar) su práctica.

Codificación. Es la representación de una situación vivida por los estudiantes en su trabajo diario y que tiene relación con la palabra generadora. La codificación es la representación de ciertos aspectos del problema que se quiere estudiar (permite conocer algunos momentos del contexto concreto, como diría Freire).

Concientización. Es una palabra utilizada por Freire (deformada por mucha gente) que muestra la relación que debe existir entre el

pensar y el actuar. Una persona (o mejor dicho, un grupo de personas) que se concientiza (sin olvidar que nadie concientiza a nadie sino que los hombres y las mujeres se concientizan mutuamente a través de su trabajo cotidiano) es aquella que ha sido capaz de descubrir (desvelar) la razón de ser de las cosas (el por qué de la explotación, por ejemplo). Este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora (de una organización política que posibilite dicha acción, o sea una acción en contra de la explotación).

Condicionamiento ideológico. Todas las personas que vivimos en la sociedad, hemos recibido una forma de condicionamiento para que pensemos en una forma determinada, para que cuando se nos dice algo estemos preparados para aceptarlo como válido sin preguntarnos si realmente lo es. Es una forma de obligamos a pensar lo que otros quieren que pensemos. Este condicionamiento, que es una forma de control, lo recibimos a través de los medios de información (la radio, la televisión, los periódicos, etc.), pero también en la escuela, en la iglesia, etc., sin que nos demos cuenta. La ideología es la forma en que se interpreta lo que sucede, la vida, el mundo. Así este condicionamiento hace que estemos preparados a recibir como cierta la interpretación que del mundo hacen otras personas.

Conflictos de clase. En el proceso productivo surgen relaciones sociales entre las diferentes personas, de acuerdo al papel que ocupan en el propio proceso y por su relación (quién es el propietario) de los medios de producción (tierra, herramientas, etc.), por ejemplo, entre empresarios y obreros. Como los propietarios de los medios de producción se

apropian de algo que no les corresponde, o sea que se aprovechan del trabajo de los obreros, entre obreros y patronos las relaciones son difíciles, no son armónicas ni entre iguales. Estos conflictos no son entre las personas en sentido individual, como sería entre Pedro y Juan, sino que son entre los empresarios y los obreros, considerados como clases sociales que se oponen en el proceso productivo.

Consumir ideas. "Comer" ideas, pensar lo que piensan los demás (los periódicos, los profesores, los padres) sin detenerse a reflexionar si lo que dicen es cierto o no, o el por qué lo dicen.

Contenidos programáticos. Los programas que están establecidos para que el estudiante y el profesor estudien durante un periodo determinado.

Contexto concreto-contexto teórico. El contexto concreto es la situación, el lugar, el ámbito en donde se ubica un determinado problema que se quiere analizar. El contexto teórico es la reflexión que se hace en relación al contexto concreto. Entre estos dos contextos se establece una relación mutua; el primero influencia al segundo y viceversa; o sea, que se establece una relación dialéctica. No se puede pensar correctamente si el fruto de esta reflexión no sirve de nada para mejorar el trabajo diario. Pero para hacer esto se necesita conocer bien la práctica, de la misma manera que se necesita conocer lo que algunos autores han reflexionado sobre prácticas similares.

Criticizante. El que critica por criticar.

Cultura del silencio. Es fruto de la sociedad opresora en donde los hombres y las mujeres no pueden reflexionar y tomar decisiones acerca de todo aquello que les afecta (no pueden "pronunciar"

su palabra, como dice Freire). Pero, aunque las personas son tratadas como si fuesen cosas, objetos (y no como personas, sujetos), tal silencio es relativo. Es un silencio aparente ya que los explotados expresan, de alguna forma, lo que realmente sienten de su opresión. Entre los oprimidos se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, que es silenciosa, pero que es una forma de resistir a la opresión. El conocimiento de este silencio (el silencio, por ejemplo, del alumno en clase) es muy importante para poder lograr algún día una sociedad en donde este silencio ya no sea permitido y en donde los hombres y las mujeres puedan expresar libremente su palabra (lo que piensan del mundo y la forma como quieren organizarse para transformarlo).

Desafiar. Preguntar sobre el por qué de las cosas. Dejarse desafiar (desafiar a alguien) es interrogar, cuestionar (pero no con fines negativos, sino todo lo contrario), no aceptar las cosas como son, no detenerse ante los obstáculos reales o aparentes que se levantan para evitar la reflexión.

Descodificación. Es uno de los momentos más importantes dentro de la alfabetización. Se llama descodificación a la discusión (diálogo) que se debe realizar entre el profesor (alfabetizador, educador) y los estudiantes (alfabetizados, educandos). Discusión que ha de permitir conocer lo que sucede en la realidad para tratar de actuar sobre ella y transformarla.

Desdialectizar. Impedir la unión existente entre teoría y práctica, esconder (velar) lo que sucede en la realidad para que el estudiante (el obrero, el campesino, el profesor de primaria, el profesor universitario) no se dé cuenta de lo que sucede realmente (de su

manipulación, explotación). Un pensamiento desdialectizado es aquel que no puede darse cuenta de la verdad de las cosas, que sólo repite lo que otros dicen.

Desvelamiento. Quitar el velo (lo que cubre y no deja ver) a las cosas, con el fin de poder conocerlas (estudiarlas).

Desvelamiento crítico. La acción que los hombres y las mujeres deben ejercer para quitar el velo (lo que oculta) que no les deja ver y analizar la verdad de las cosas. Uegar al fondo de las cosas, conocerlas, descubrir lo que hay en su interior, actuar sobre lo que se conoce para transformarlo. Para Freire un conocimiento crítico (desvelamiento crítico) exige una acción transformadora.

Deviene. Viene a ser, que está en continuo movimiento, que se convierte en algo nuevo.

Dialéctica hegeliana. Es la filosofía hegeliana, llamada así por Federico Hegel (1770-1834), filósofo alemán que identificó la naturaleza y el espíritu con un principio único, en movimiento, de tesis, antítesis y síntesis. Es una característica del pensamiento.

Diálogo-antidiálogo. Los hombres y las mujeres al reflexionar sobre su práctica (sobre su trabajo cotidiano) y al actuar sobre ella, para transformarla, necesitan comunicarse, ponerse de acuerdo entre sí, estar dispuestos a escuchar otras opiniones, a constatar si lo que se está haciendo es realmente positivo, tratar de aceptar que nadie tiene la verdad absoluta e incluso aceptar que tal vez estemos equivocados. Es actuar y pensar como sujetos y permitir que las otras personas que nos rodean también sean sujetos críticos. Esta acción es llamada por Freire diálogo, el cual sólo es posible en la educación liberadora (problematizada). La posición contraria es el

antidiálogo (la educación bancaria).

Didáctica. Se refiere al acto educativo, al proceso cómo el profesor y los alumnos estudian y aprenden.

Dimensiones afines del conocimiento. Aquellos aspectos de otras cosas, que son similares al conocimiento estudiado. Son aspectos importantes y parecidos a aquellos aspectos del conocimiento que se está estudiando.

Disciplina intelectual. Adquirir hábitos de reflexión, obligarse a pensar con orden (teniendo ideas claras, estudiando con orden y entendiendo lo que se lee).

Educación "bancaria". Se denomina de esta forma a todo tipo de educación en donde el profesor es el que dice la última palabra y los alumnos sólo pueden recibir y aceptar pasivamente lo que el profesor dice. De esta forma, el único que piensa es el profesor y los alumnos sólo pueden "pensar" de acuerdo a lo que éste dice. Así, los estudiantes tienen la única misión de recibir los depósitos que el profesor hace de los conocimientos que él posee (como sucede cuando se va a un banco a depositar dinero). La educación bancaria es domesticadora porque lo que busca es controlar la vida y la acción de los estudiantes para que acepten el mundo tal como éste es, prohibiéndoseles de esta forma que ejerzan su poder creativo y transformador sobre el mundo.

Educador-educando. Freire prefiere hablar en estos términos y no en los términos tradicionales de profesor-alumno, para enfatizar la necesidad de crear una nueva relación entre los seres humanos que participan en la educación como sujetos, para resaltar el hecho de que el alumno (el educando) y el profesor (el educador) aprenden conjuntamente, inten-

tan conocer para transformar la sociedad en la que viven y no la aceptan tal como es.

El acto de enseñar presupone el aprender. Nadie educa a nadie; los hombres se educan entre sí mediatisados por su trabajo diario, nos dice Paulo Freire. Todos sabemos algo de algo, nadie puede creer que posee la verdad absoluta sobre las cosas. De ahí la exigencia del diálogo, en donde el profesor y el alumno (el político y el pueblo) puedan opinar sobre las cosas, analizarlas y participar en la toma de decisiones de todo lo que les va a afectar. Entre los oprimidos se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, que es silenciosa, pero que es una forma de resistir a la opresión.

Elitista. Se refiere a todo aquello que favorece solamente a un grupo de gente. La educación, por ejemplo, es elitista cuando sólo favorece a una minoría que logra llegar a la universidad.

Enajenación, alienación. Cuando una persona queda privada de la razón o pierde el dominio de algo que le pertenece. Proceso mediante el cual un pueblo, un grupo, un individuo se vuelve extranjero (ciego, extraño, perdido) a sí mismo. Esto puede suceder a nivel económico, político, cultural, etc., o sea, que la persona no sabe lo que están haciendo con ella misma y como no reflexiona sobre lo que sucede, actúa como un extranjero que llega a un lugar que no conoce y se siente perdido. La televisión, la radio, algunos partidos políticos, algunas religiones, etc., enajenan, alienan a la gente, para hacerla pensar de acuerdo con sus intenciones (intereses).

Especialistas. Los que se sienten especialistas (conocedores y estudiantes de un campo en especial) en algo, pero que adoptan una actitud prepotente (de "sábelo-

todo") y dogmática (poseedores de la única verdad).

Espritu investigador. Tener curiosidad y ser ordenados para conocer el fondo de las cosas. Estudiar sistemáticamente, no quedarse en la superficie de las cosas, tener disciplina intelectual.

Estudiar el estudio. Profundizar en las ideas de fondo del texto, estudiando la forma en que fue escrito, profundizando en lo que estudió el autor del texto para poder escribirlo, en qué forma estudió el autor para escribirlo.

Falsa generosidad. El opresor intenta demostrar su "generosidad" haciendo regalos, distribuyendo algo de su riqueza. Pero olvida que su riqueza es fruto del trabajo explotado de los pobres. De ahí que para tranquilizar su conciencia trata de ser generoso, pero es falsamente generoso, porque da algo que en realidad no es suyo y lo da porque se siente culpable, no porque sea realmente sincero.

Focalista. Que no ve sino un punto (un ángulo, una parte) de las cosas.

Fugas del texto. Cuando en un texto hay ciertas partes o ciertos momentos en los que el autor (o el lector) se escapa, se sale de la idea central que se está analizando; cuando habla de algo que no está relacionado con la idea principal.

Hecho dado, hecho que está siendo. Un hecho dado es algo que ya no se puede cambiar. Hecho que está siendo es algo que está en continuo cambio (movimiento). Los seres humanos y la sociedad siempre estarán dándose, nunca pueden considerarse como algo acabado.

Hipótesis. Suposición de una cosa posible, de la que se pueden sacar conclusiones.

Hominización. Es el momento de la evolución del mundo, cuando aparecieron el hombre y la mu-

jer; o sea, cuando surge la capacidad de reflexionar y de actuar sobre la realidad para transformarla.

Humanización-desbumanización. La humanización es el camino por el cual los hombres y las mujeres pueden llegar a ser conscientes de sí mismos, de su forma de actuar y de pensar, cuando desarrollan todas sus capacidades pensando no solamente en sí mismos, sino de acuerdo con las necesidades de los demás. En las sociedades en donde las personas no pueden pensar libremente (están alienadas), se les impide hacerlo y se les obliga a pensar de una determinada manera (o ni siquiera pueden pensar porque no tienen qué comer). En este caso, hay personas que ni siquiera piensan, que han sido convertidas en simples "objetos", en instrumentos que producen riquezas. Pero hay otras personas, las que se benefician de esta situación, que sólo piensan en ellas mismas (y en sus familias), sin importarles lo que les pase a los demás.

Ideología. Es la forma en que toda persona interpreta su vida y al mundo, interpretación que puede ser crítica y organizada o por el contrario desorganizada y no consciente. De acuerdo con esta forma de interpretación, la gente suele ordenar su comportamiento, aunque esto no se haga en forma consciente.

Ideología burguesa. La concepción de la vida, de la sociedad, del trabajo que tiene el burgués; o sea, la persona que posee la riqueza y explota a los que son pobres debido a la situación de injusticia impuesta por la sociedad manejada por los burgueses.

Ideologizado. Impedido de pensar correctamente. Que no reflexiona sobre lo que se le dice, que se rige por la ideología de orros, por lo que orros piensan y no se inte-

rroga a sí mismo sobre lo que él podría pensar.

Inacabados, inconclusos (en proyecto). Los seres humanos se van formando en sus relaciones sociales. Siempre podrán saber, descubrir, hacer cosas nuevas, diferentes; no se puede decir que sean obras "terminadas" sino que por el contrario, son seres en proyecto, en cambio constante.

Intelectuales. Aquellas personas que se dedican a trabajar sólo con la cabeza, a pensar, o sea, aquellas personas que no realizan ningún tipo de trabajo manual. Todos los hombres tienen capacidad intelectual, son intelectuales, pero desafortunadamente, debido a la forma en que está organizada la sociedad, sólo unos pocos (los que tienen dinero) pueden dedicarse a esta forma de trabajo. Existen diferentes formas de ejercer la función de intelectuales: algunos están al servicio de los explotados, otros al servicio de los explotadores.

Intelectualistas. Se refiere a un tipo de intelectual que tiende a distorsionar las cosas con base en la supuesta preponderancia de lo intelectual sobre los sentimientos.

Izquierdistas. Como en el caso de los "especialistas", los izquierdistas son aquellos que asumen una postura dogmática y prepotente ante los conflictos sociales, apoyándose en lecturas rígidas de las personas que defienden los intereses de los oprimidos.

Modo de producción. Es la forma de organización del proceso productivo; es la forma en la que la sociedad se organiza en base a las relaciones de producción, la forma en que el hombre se relaciona con la naturaleza para producir riquezas materiales.

Palabra generadora. La palabra generadora debe constituir para el grupo con el que se va a trabajar, una palabra muy utilizada

dentro del lenguaje colidiano. La condición principal para que una palabra sea generadora es que ésta debe servir para generar, a partir de ella, otras palabras (por ello se le llama generadora), con el fin de llegar al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Aprendizaje que no puede separarse de la lectura (la reflexión) y de la escritura de lo que sucede en la sociedad en donde los estudiantes y el profesor trabajan diariamente. En otras palabras, la palabra generadora debe permitir tanto una lectura y una escritura lingüística, como una lectura política.

Politicidad. Se refiere a las relaciones de orden político.

Postalfabetización. Una vez que los educandos han aprendido a leer y a escribir (tanto las letras como su práctica), deberán continuar aprendiendo (esto es la postalfabetización).

Postura crítica. Actitud de continua reflexión, de curiosidad ante las cosas. El deseo de conocer las cosas como en realidad suceden, desafiando a los demás y dejándose desafiar sin adoptar prescripciones dogmáticas.

Práctica. Lo que nosotros realizamos diariamente, nuestro trabajo. Se puede llamar práctica al trabajo que el profesor realiza con los estudiantes, de la misma manera que práctica es el trabajo que el estudiante hace con el profesor.

Prácticas activistas. El trabajo diario que se hace sin ninguna reflexión. Actuar sin pensar, sin intentar transformar nuestra práctica.

Praxis. Es la unión que se debe establecer entre lo que se hace y lo que se piensa acerca de lo que se hace. La reflexión sobre lo que hacemos en nuestra labor diaria, con el fin de mejorar dicha labor, se puede denominar con el nombre de praxis. Es la unión entre

la teoría y la práctica.
Prescripción dogmática. Receta que no se puede cambiar por ninguna otra; el querer obligar a los demás a que las cosas se hagan sin reflexionar, sólo porque alguien dice que son de una determinada manera.

Problematización. Es la acción de reflexionar continuamente sobre lo que se dice, buscando el por qué de las cosas, el para qué de ellas.

Proceso formar de educación. La educación que se lleva a cabo desde la primaria hasta la universidad.

Provincias de ultramar. Hasta 1974, Portugal se negaba a reconocer que los territorios que mantenía bajo su invasión en el continente africano eran colonias y para tratar de ocultar esta situación las llamaba "Provincias portuguesas de Ultramar".

Quehacer radical. Lo que se hace a diario, cotidianamente. La persona que busca llegar a la raíz de las cosas, que no se deja engañar por lo que le dicen los otros; que estudia, que reflexiona.

Realidad objetiva. Es la forma cómo las cosas son, sin velos ni tapaduras.

Reflexión crítica. Es una expresión muy utilizada por Freire para hacer hincapié (subrayar, darle mucha importancia) en el estudio cuidadoso de cualquier problema, mediante el diálogo con los demás, buscando las soluciones que necesita nuestro trabajo diario. Es una actitud que exige disciplina intelectual, la capacidad de admirarse ante las cosas, etc.

Relaciones dialécticas. El término dialéctica expresa la conexión interna y dinámica que existe entre las diferentes cosas que conforman un hecho. Parte de la idea de que todo aquello que está vivo está compuesto por

factores o fuerzas opuestas entre sí y la constante conexión entre esos factores desencadena un cambio constante. Por ejemplo, existen relaciones dialécticas entre el hombre y la naturaleza, entre el pensar y el actuar. Esto teniendo en cuenta que lo que ocurre en una parte también ocurre en otra. Si la sociedad cambia (por ejemplo en su proceso productivo dejando de existir las relaciones de explotación) el hombre y la mujer de esa sociedad también cambian (ya podrán expresar lo que sienten, participar en la construcción de la nueva sociedad). De la misma forma, esto sucede entre pensar y actuar.

Significación prescriptiva. Carácter normativo, esperar que las cosas se hagan como se indican, sin reflexionar de acuerdo con los problemas que la práctica diaria presenta (sin re-errearlas, re-inventarlas).

Socialización. La forma cómo las personas se adaptan a la sociedad en que viven, la forma cómo entran en contacto unas con otras.

Sociedades complejas. Toda sociedad tiene formas muy complicadas de organización, pero los países desarrollados creen que sólo sus sociedades son complejas.

Sociedad revolucionaria. Es la nueva sociedad que los hombres y las mujeres tienen que construir en donde las relaciones sociales de producción ya no sean de explo-

tación, sino de igualdad y de colaboración entre todos.

Subjetivista. La persona que sólo piensa pero que nunca actúa, que siempre habla pero no aporta nada para la transformación de la práctica.

Suicidio de clase. Esta expresión es una metáfora que significa que los hombres y las mujeres que quieren participar en la construcción de una sociedad revolucionaria deben matar en ellos sus deseos de ser explotadores.

Transferencia de conocimiento. Es el acto de depositar ideas sobre los alumnos sin permitirles que piensen y analicen lo que se les está diciendo.

Visión de fondo de la conciencia. Los hombres y las mujeres no son tan ingenuos como algunos creen; se dan cuenta de muchas cosas y tienen la capacidad de llegar al fondo para analizar y cambiar las cosas actuando sobre ellas crípticamente.

Visiones abstractas. El tener ideas que no dicen nada, que no nos ayudan a resolver los problemas del trabajo (práctica) diario, que no tienen ninguna vinculación con éste.

Vocación ontológica. El llamado que sienten los hombres y las mujeres desde dentro de sí mismos para que se conviertan en personas capaces de pensar y transformar su sociedad y de transformarse en seres para sí mismos.

Se terminó de imprimir en el
mes de junio de 1985, en los
talleres de Litográfica Cultural,
Isabel La Católica 922,
C.P. 03410 México, D.F.
100,000 ejemplares.

factores o fuerzas opuestas entre sí y la constante conexión entre esos factores desencadena un cambio constante. Por ejemplo, existen relaciones dialécticas entre el hombre y la naturaleza, entre el pensar y el actuar. Esto teniendo en cuenta que lo que ocurre en una parte también ocurre en otra. Si la sociedad cambia (por ejemplo en su proceso productivo dejando de existir las relaciones de explotación) el hombre y la mujer de esa sociedad también cambian (ya podrán expresar lo que sienten, participar en la construcción de la nueva sociedad). De la misma forma, esto sucede entre pensar y actuar.

Significación prescriptiva. Carácter normativo, esperar que las cosas se hagan como se indican, sin reflexionar de acuerdo con los problemas que la práctica diaria presenta (sin re-errearlas, re-inventarlas).

Socialización. La forma cómo las personas se adaptan a la sociedad en que viven, la forma cómo entran en contacto unas con otras.

Sociedades complejas. Toda sociedad tiene formas muy complicadas de organización, pero los países desarrollados creen que sólo sus sociedades son complejas.

Sociedad revolucionaria. Es la nueva sociedad que los hombres y las mujeres tienen que construir en donde las relaciones sociales de producción ya no sean de explo-

tación, sino de igualdad y de colaboración entre todos.

Subjetivista. La persona que sólo piensa pero que nunca actúa, que siempre habla pero no aporta nada para la transformación de la práctica.

Suicidio de clase. Esta expresión es una metáfora que significa que los hombres y las mujeres que quieren participar en la construcción de una sociedad revolucionaria deben matar en ellos sus deseos de ser explotadores.

Transferencia de conocimiento. Es el acto de depositar ideas sobre los alumnos sin permitirles que piensen y analicen lo que se les está diciendo.

Visión de fondo de la conciencia. Los hombres y las mujeres no son tan ingenuos como algunos creen; se dan cuenta de muchas cosas y tienen la capacidad de llegar al fondo para analizar y cambiar las cosas actuando sobre ellas críticamente.

Visiones abstractas. El tener ideas que no dicen nada, que no nos ayudan a resolver los problemas del trabajo (práctica) diario, que no tienen ninguna vinculación con éste.

Vocación ontológica. El llamado que sienten los hombres y las mujeres desde dentro de sí mismos para que se conviertan en personas capaces de pensar y transformar su sociedad y de transformarse en seres para sí mismos.

Se terminó de imprimir en el
mes de junio de 1985, en los
talleres de Litográfica Cultural,
Isabel La Católica 922,
C.P. 03410 México, D.F.
100,000 ejemplares.



La antología que aquí presentamos contiene algunos de los textos más importantes escritos por el educador brasileño Paulo Freire, uno de los pioneros, a nivel mundial, de una nueva forma de concebir la educación, en la que los hombres y las mujeres son desafiados a asumir conscientemente su capacidad de sujetos creadores. La *Educación Liberadora* de Freire lejos de ser una receta es ante todo una invitación a reflexionar en torno a la labor educativa cotidiana con el fin de transformarla. Freire concibe la educación como un acto político y un acto de conocimiento que se inscribe en un contexto social determinado y para comprender la importancia de la educación en toda sociedad Freire sostiene que la educación no es la palanca de la revolución, pero que toda revolución es educativa.

Miguel Escobar Guerrero nació en Bogotá, Colombia. Realizó estudios en filosofía, psicología y planeación educativa. Tiene maestría en planificación y desarrollo de los sistemas de formación y doctorado en educación y desarrollo en la Universidad de Ginebra, Suiza. Ha sido colaborador de Paulo Freire en Suiza y en África. En México ha desempeñado cargos vinculados con la educación. Actualmente es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en la licenciatura y el posgrado, y es profesor investigador en la Escuela de Graduados de la Escuela Superior de Comercio y Administración del Instituto Politécnico Nacional. Es autor de varias publicaciones, entre las que destacan: *Planteamientos teórico-metodológicos de la Educación Liberadora de Paulo Freire*, *Educación y liberación* y la introducción al libro más reciente de Paulo Freire.