

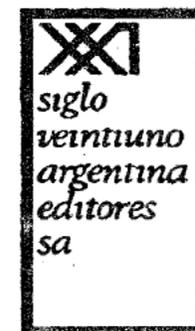
traducción de

LILIAN RONZONI

LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD

Freire, P. (1970) "Educación versus masificación"; "Educación y concienciación"; "Educación práctica". En: *La educación como práctica de la libertad. Prólogo de Julio Barreiro*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI, pp 80-103

por
PAULO FREIRE



Nos preocupaba encontrar en los análisis de los capítulos anteriores una respuesta a las condiciones de la transición brasileña en el campo de la pedagogía, respuesta que tome en consideración el problema del desarrollo económico y el de la participación popular en este mismo desarrollo y de la inserción crítica del hombre brasileño en el proceso de "democratización fundamental" que nos caracterizaba, y que no descuide los signos de nuestra experiencia democrática, de raíces histórico-culturales, en contradicción con la nueva posición que el proceso exige del hombre brasileño.

Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador brasileño a su sociedad en nacimiento, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de ser la de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición. Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de los que era presa fácil, en la posición transitivamente ingenua.

Estábamos y estamos convencidos, con Lipset,¹ de que "el aumento de la riqueza no está solamente relacionado con el desarrollo de la democracia para alterar las condiciones sociales de los trabajadores; en realidad, alcanza la forma de estructura social que ya no se representa

¹ Lourenço Filho, *apud*.

como un triángulo alargado para transformarse en un rombo con una clase media siempre creciente. La renta nacional se relaciona siempre con los valores políticos y el estilo de vida de la clase dominante. Cuanto más pobre sea una nación y más baja las formas de vida de las clases inferiores, mayor será la presión de los estratos superiores sobre ellas, consideradas despreciables, innatamente inferiores, casta sin valor. Las acentuadas diferencias de estilo de vida entre las superiores y las inferiores se presentan como psicológicamente necesarias. Consecuentemente, los más altos estratos tienden a encarar los derechos políticos de los inferiores, particularmente el derecho a interferir en el poder, como cosa absurda e in-moral".

En la medida, pues, en que las clases populares emergen, descubren y sienten esa visualización que las élites hacen de ellas, se inclinan, siempre que pueden, a respuestas auténticamente agresivas. Estas élites, asustadas, tienden a silenciar a las masas populares, domesticándolas por la fuerza o con soluciones paternalistas. Tienden a detener el proceso, del cual surge la elevación popular, con todas sus consecuencias.

He aquí un problema decisivo en la fase actual del proceso brasileño: lograr el desarrollo económico, como base de la democracia, del cual resulte la supresión del poder inhumano detentado por las clases muy ricas que oprimen a las muy pobres, y hacer coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de la nación brasileña.

Desarrollo² que incluye no sólo cuestiones técnicas o de política puramente económica, o de reformas estructurales, sino que encierre en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia. El problema

² A este respecto, véase Gunnar Myrdal, *Solidaridad o desintegración*.

sería que al emerger el pueblo con sus crecientes reivindicaciones no asustase a las clases más poderosas, a las cuales, repitiendo a Lipset, "los derechos políticos de las clases más bajas, particularmente el de interferir en el poder [les parece] esencialmente absurdo e inmoral".

Cuanto más se hable de la necesidad de reformas, de la ascensión del pueblo al poder en términos muchas veces emocionales y despreciando totalmente la vigencia del poder de las élites como si hubiese descubierto que tener privilegios no es sólo tener derechos, sino sobre todo deberes para con su nación, más se armarán esas élites "irracionalmente" para la defensa de sus privilegios inauténticos, más se congregarán en torno a sus intereses de grupo que, según Anísio Teixeira, "están lejos de identificarse con la nación. Son más bien la antinación".³

El clima del irracionalismo se acentúa produciendo posiciones sectarias de cualquier matiz, a las cuales nos referimos en el primer capítulo.

La mayor parte del pueblo, que emerge desorganizado, ingenuo y desesperado, con fuertes índices de analfabetismo y semianalfabetismo, llega a ser juguete de los irracionalismos.

Y la clase media, siempre buscando la ascensión y la obtención de privilegios, temiendo naturalmente su proletarización ingenua y emocional, veía en la concienciación popular una amenaza para su paz. De ahí su posición reaccionaria frente a este nuevo proceso.

Y cuanto más sentíamos que el proceso brasileño, en el juego cada vez más profundo de sus contradicciones, llegaba a posiciones irracionales y anunciaba un nuevo retroceso, más nos parecía imperiosa una amplia acción educativa crítica.⁴

³ Anísio Teixeira, *Revolução e educação*, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. xxxix, p. 3.

⁴ Queremos señalar que cuando criticamos la inadecuada edu-

Tenemos que convencernos de esta obviedad: una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política.

En este sentido, Mannheim hace afirmaciones que se adecuan a las condiciones que comenzábamos a vivir. Dice textualmente: "Pero en una sociedad en la cual los cambios más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revaloraciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual se requiere un sistema educacional completamente nuevo, un sistema que concentre sus mayores energías

en la nueva situación dada en el proceso brasileño somos conscientes de que no debe encararse ingenuamente, como algo milagroso que puede transformar la sociedad brasileña. Pero lo que no puede negarse es su fuerza instrumental que sería nula si estuviera superpuesta a las condiciones del contexto en el cual se aplica. Vale decir, que sola nada puede hacer, porque por el mero hecho de "estar sola" ya no puede ser instrumental. Por eso, se insiste en que, si no corresponde a la dinámica de las otras fuerzas de transformación del contexto cultural, se torna puramente ornamental y, más de una vez, a instrumental. De ahí que no pueda encararse "la educación como un valor absoluto; y tampoco la escuela como una institución incondicionada", utilizando la exacta afirmación del profesor Costa Pinto, expresada en uno de los más recientes y lúcidos estudios brasileños sobre *Sociologia e desenvolvimento*. Ver, en este sentido, también a Roberto Moreira, *Educação e desenvolvimento no Brasil*, Río de Janeiro, 1960, e *Hipótesis e diretrizes para o estudo das resistências a mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condições ou fatores*, en *Revista de la Asociación Pedagógica de Curitiba*, Paraná, 1959.

en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos de nuestros hábitos mentales".⁵

Si no vivíamos aún una fase como la que ya resaltamos; en la cual "los cambios más importantes se hiciesen por medio de la liberación colectiva", el creciente ímpetu popular nos llevaría a este punto, si no hubiese involución en él que lo hiciese más emocional que crítico.

Una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo;⁶ aun cuando esté armada de medios con los cuales amplíe las condiciones existenciales del hombre.⁷

⁵ Karl Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, pp. 31-2.

⁶ Véase Peter Drucker, *La nueva sociedad*.

⁷ La producción en serie, típica del mundo altamente técnico de hoy, como organización del trabajo humano es, posiblemente, uno de los factores más característicos de masificación del hombre, ya que exige de él un comportamiento mecanizado por la repetición de un mismo acto, con el que realiza sólo una parte de la totalidad de la obra, de la cual se desvincula, y por lo tanto lo "domestica"; le exige una actitud crítica frente a su producción, lo deshumaniza, con la estrechez de la especialización exagerada, reduce sus horizontes, hace de él un ser pasivo, miedoso, ingenuo. De ahí su gran contradicción: la ampliación de la esfera de participación y el peligro de esta ampliación se distorsiona con la limitación de la crítica, debido a la especialización exagerada de la producción en serie. La solución, en verdad, no puede estar en la defensa de formas anticuadas e inadecuadas para el mundo de hoy, sino en la aceptación de la realidad y en la solución objetiva de sus palabras. Tampoco puede estar en la creación de un pesimismo ingenuo y en el horror a la máquina, sino en la humanización del hombre.

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, "oyendo, preguntando, investigando". Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente, o cada vez más racional.⁸

La propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio. Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante. Son flexibles, inquietos y, por eso mismo, el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia.⁹ La falta de esta permeabilidad viene siendo una de las más serias irregularidades de los regímenes democráticos actuales, por la ausencia de correspondencia

Apreciamos los análisis de Mounier, en este sentido (Emmanuel Mounier, *Sombras de medo sobre o século xx*).

⁸ Al usar la expresión racionalidad o racionalismo, hacemos nuestras las palabras de Popper: "Lo que llamo verdadero racionalismo es el racionalismo de Sócrates. Es la conciencia de las propias limitaciones, la modestia intelectual de los que saben cuántas veces yerran y cuánto dependen de otros aun para obtener ese conocimiento". Karl Popper, *A sociedade democrática e seus inimigos*, traducción brasileña.

⁹ Véase Zevedei Barbu, *Democracy and Dictatorship*.

entre el sentido del cambio, característico no sólo de la democracia sino de la civilización tecnológica, y una cierta rigidez mental del hombre que, masificándose, deja de asumir posturas crecientemente críticas frente a la vida. Excluido de la órbita de las decisiones que se limita cada vez más a pequeñas minorías, es guiado por los medios de publicidad, a tal punto que en nada confía sino en aquello que oyó en la radio, en la televisión o leyó en los periódicos.¹⁰

De ahí su identificación con formas místicas que explican su mundo. Su comportamiento es el del hombre que pierde dolorosamente su dirección. Es el hombre sin raíces.

Sentimos, igualmente, que nuestra democracia en aprendizaje se hallaba, en cierto aspecto, el histórico-cultural, marcada por irregularidades fruto de nuestra inexperiencia de autogobierno, y, por otro lado, se hallaba amenazada por el riesgo de no sobrepasar la transividad ingenua, que no es capaz de ofrecer al hombre brasileño la comprensión del sentido profundamente cambiante de su sociedad y de su tiempo. Más aún, no le daría, lo que es peor, la convicción de que participa de los cambios de su sociedad, convicción indispensable para el desarrollo de la democracia.

Doblemente importante se nos presentaba el esfuerzo de la reformulación de nuestro actuar educativo, en el sentido de la auténtica democracia. Actuar educativo que, no olvidando o desconociendo las condiciones culturales de nuestra formación paternalista, vertical, y por ello antidemocrática, no olvidase tampoco las nuevas condiciones actuales. Por otro lado, condiciones propicias al desarrollo de nuestra mentalidad democrática que no estuviesen distorsionadas por los irracionalismos, ya que

¹⁰ Véase Wright Mills, *La élite del poder*.

las épocas de cambios rápidos corresponden a una mayor flexibilidad en la comprensión que tenga el hombre, que lo puede predisponer a formas de vida más elásticamente democráticas.¹¹

Irrefutablemente, Brasil estaba viviendo ese mismo proceso en sus centros mayores y medianos, y reflejando por lo tanto influencias renovadoras en centros menores, a través de la radio, del cine, de la televisión, del camión, del avión. Momento en el cual la transividad de la conciencia se asociaba a fenómenos de rebelión popular,¹² uno de los síntomas más promisorios de nuestra vida política. Agreguemos que al defender y aun enaltecer el proceso de rebelión del hombre brasileño no estamos pretendiendo una posición espontánea del hombre en rebelión. Entendemos la rebelión como un síntoma de ascensión, como una introducción a la plenitud. Por eso mismo es que nuestra simpatía por la rebelión no podría radicar nunca en sus manifestaciones preponderantemente pasionales. Por el contrario, nuestra simpatía está sumada a un profundo sentido de responsabilidad que siempre nos llevó a luchar por la promoción impostergable de la ingenuidad crítica, de la rebelión en inserción.

Nos convencemos cada vez más de que para lograrlo el hombre brasileño tendría que ganar su responsabilidad social y política, viviendo esa responsabilidad, parti-

¹¹ Barbu, *op. cit.*

¹² La rebelión se manifiesta por un conjunto de disposiciones mentales activistas, nacidas de los nuevos estímulos, característicos de la sociedad en "apertura". La superación un tanto brusca del estado de inmersión del pueblo donde no practicaba la participación lo dejaba un tanto atónito frente a las nuevas experiencias que se estaban dando: la participación. La rebelión es harto ingenua y, por eso mismo, tiene un tenor emocional. De ahí la necesidad de ser transformada en ingeniería. Al respecto es fundamental la lectura de Zevedei Barbu, *Problems of Historical Psychology*.

cipando, ganando cada vez mayor ingerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de su sindicato, de su empresa, a través de gremios, clubes, consejos; ganando ingerencia en la vida de su barrio, de su iglesia, en la vida de su comunidad rural, por la participación activa en asociaciones, en clubes, sociedades benéficas.

Así, iríamos ayudando al hombre brasileño, en el clima cultural de la fase de transición, a aprender democracia, en la propia vivencia de la misma.

Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente, éste es el saber democrático.

Muchas veces nosotros los brasileños pretendemos, en la insistencia de nuestras tendencias verbosas, transmitir al pueblo esta sabiduría nacionalmente. Como si fuese posible dictar cátedra sobre democracia y al mismo tiempo consideramos "absurda e inmoral" la participación del pueblo en el poder.

De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho a aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del "yo me maravillo" y no sólo del "yo hago". Vital, no sólo aquella que insiste en la trasmisión de lo que Whitehead llama *inert ideas*¹³ —"ideas inertes, quiere decir, ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, verifique o transforme en nuevas combinaciones".

No hay nada que contradiga y comprometa más la

¹³ A. N. Whitehead, *The Aims of Education and other Essays*, pp. 1-2.

superación popular que una educación que no permita al educando experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación. Vale decir, una educación que lejos de identificarse con el nuevo clima para ayudar a lograr la democratización intensifique nuestra inexperiencia democrática, alimentándola. Educación que se pierde en el estéril palabrerío, hueco y vacío. Palabrerío que estimula la palabra "fácil".

Generalmente, cuando se critica nuestra educación, nuestro apego a la palabra hueca, a la verbosidad, se dice que su pecado es ser "teórica". Se identifica así, absurdamente, teoría con verbosidad. Verdaderamente es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido teorizar es contemplar; no en el sentido distorsionado que le damos de oposición a la realidad, de abstracción. Nuestra educación no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, es palabrería, es "sonora", es "asistencialista", no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes.

Entre nosotros, repitamos, la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e ingerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional. Aspectos que ya afirmamos varias veces y que reafirmamos con la fuerza con que muchas cosas consideradas obvias precisan ser recalçadas en este país. Aspecto importante de nuestro actuar educativo, ya que, si bien faltaron condiciones en nuestro pasado histórico-cultural que nos dieran como a otros pueblos hábitos política y social-

mente solidarios, para hacernos más auténticos dentro de la forma democrática de gobierno, sólo nos resta aprovechar las nuevas condiciones del actual clima, favorables a la democratización, para apelar a la educación como acción social, a través de la cual poder dar al brasileño estos hábitos.

Nuestro gran desafío, por eso mismo, dentro de las nuevas condiciones de vida brasileña, no era sólo el alarmante índice de analfabetismo y su superación. No sería la sola superación del analfabetismo, la alfabetización puramente mecánica, lo que llevaría la rebelión popular a la inserción. El problema para nosotros trascendía la superación del analfabetismo y se situaba en la necesidad de superar también nuestra inexperiencia democrática. O intentar simultáneamente las dos cosas.

No desarrollaríamos en el brasileño la conciencia crítica, indispensable para nuestra democratización, con esa educación desvinculada de la vida, centrada en la palabra,¹⁴ "milagrosamente" vacía, de la realidad que debe representar.

No hay nada o casi nada en nuestra educación que desarrolle en nuestro estudiante el gusto al estudio, a la comprobación, a la revisión de los "descubrimientos" —que desarrollaría la conciencia transitivo-crítica. Por el contrario, su peligrosa superposición a la realidad intensifica en nuestro estudiante su conciencia ingenua.

La propia posición de nuestra escuela, generalmente maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los

¹⁴ En este sentido, ver las excelentes observaciones de Fromm sobre la alienación del lenguaje, en *Marx y su concepto del hombre*: "...Hay que tener en cuenta siempre el peligro de la palabra hablada, que amenaza con sustituir a la experiencia vivida", p. 57.

medios de aprendizaje a formas meramente nacionales, ya es una posición característicamente ingenua.¹⁵

Nos convencemos cada vez más de que en nuestra inexperiencia democrática se hallan las raíces de este nuestro apego a la palabra hueca, al verbo, al énfasis en los discursos, a la elegancia de la frase. Toda esta manifestación oratoria, casi siempre sin profundidad, revela, ante todo, una actitud mental; revela ausencia de permeabilidad característica de la conciencia crítica. Y es precisamente la crítica la nota fundamental de la mentalidad democrática.

Cuanto más crítico un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla —formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla—, cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos.

¹⁵ Dos generaciones de educadores brasileños, a cuyo esfuerzo se viene uniendo el de los sociólogos preocupados por la educación, han recalcado en ensayos y artículos publicados en revistas especializadas (entre ellas la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*) este aspecto. Y han recalcado la objetivación de sus ideas, dentro de la perspectiva de una educación nueva, hoy cada vez más dirigida hacia el desarrollo. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leao, y otros entre los más viejos. Roberto Moreira, Artur Ríos, Lauro de Oliveira Lima, Paulo de Almeida Campos, Florestan Fernandes (sobre todo sociólogo), Guerreiro Ramos (sociólogo) y otros, entre los más jóvenes.

No mencionamos los lúcidos e importantes estudios hechos por economistas brasileños. Pero pese a este esfuerzo, la tónica es aún la referida en el texto, salvo excepciones aisladas.

Ésta nos parecía una de las grandes características de nuestra educación: ir acentuando cada vez más posiciones ingenuas que nos dejan siempre en la periferia de lo que estamos tratando, poco o casi nada que nos lleve a posiciones más indagadoras, más inquietas, más creadoras, todo o casi todo que nos lleve, desgraciadamente, a la pasividad, al mero "conocimiento" memorizado, que, no exigiendo de nosotros elaboración o reelaboración, nos deja en posición de sabiduría inauténtica.

Nuestra cultura basada en la palabra¹⁶ corresponde a nuestra inexperiencia dialogal, de investigación, de estudio, que, por su lado, está íntimamente ligada a la crítica, nota fundamental de la mentalidad democrática.

Por otro lado, hace poco tiempo que se viene sintiendo la preocupación por identificarnos sistemáticamente con nuestra realidad. Es el clima de la transición.

De ahí nuestra insistencia en el aprovechamiento de este clima. Y a partir de él intentaremos librar nuestra educación de sus manifestaciones ostensiblemente palabrescas, superar posiciones que revelan descreimiento en el educando, descreimiento en su poder de crear, de trabajar, de discutir precisamente. La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia.

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.

¹⁶ Véase Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, una de las mejores obras en este sentido, si no la mejor, ya publicadas en Brasil.

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención.

No sería posible, repetimos, formar hombres que se integren en este impulso democrático, con una educación de este tipo. Y no sería posible porque esta educación contradice este impulso y hace resaltar nuestra inexperiencia democrática. Educación en antinomia con el surgimiento del pueblo a la vida pública brasileña. Y eso en todos sus grados —primaria, media, universitaria. Esta última desarrollaba un esfuerzo digno de señalar, en algunas regiones del país, con la formación de cuadros técnicos, de profesionales, de estudiosos, de científicos, a quienes les falta, lamentablemente, una visión de la problemática brasileña.

En nuestro caso, así como no podemos perder la batalla del desarrollo, exigiendo rápidamente la ampliación de nuestros cuadros técnicos a todos los niveles (la mano de obra calificada del país es sólo del 20%) no podemos perder tampoco la batalla de la humanización del hombre brasileño.

De ahí la necesidad que sentíamos, y sentimos, de una indispensable visión armónica entre la posición verdaderamente humanista, más y más necesaria al hombre, de una sociedad en transición como la nuestra, y la visión tecnológica. Armonía que implica la superación del falso

dilema humanismo-tecnología y en que, cuando se preparan técnicos para nuestro desarrollo, sin el cual moriremos, no se enfrenten, en su formación ingenua y acrítica, a otros problemas que no sean los de su especialidad.¹⁷

Merecen referencia especial dos empeños de gran importancia, en la educación universitaria y posuniversitaria. El del Instituto Superior de Estudios Brasileño (ISEB) y el de la Universidad de Brasilia, ambos frustrados por el golpe militar. Comprender su papel implica comprender el significado de esta realidad; el ISEB fue un momento en el despertar de la conciencia nacional, prolongado en la Universidad de Brasilia.

Hasta el surgimiento del ISEB, la conciencia de los intelectuales brasileños, o al menos de la gran mayoría de aquellos que pensaban y escribían en el Brasil, tenía como punto de referencia tanto para pensar como para evaluar su pensamiento la realidad del Brasil como visión europea y después norteamericana. Generalmente, pensar sobre el Brasil era pensar sobre el Brasil desde un punto de vista no brasileño. Se juzga el desarrollo cultural brasileño según criterios y perspectivas en los cua-

¹⁷ Sir Richard Livingston, en *Some Thoughts on University Education*, nos advierte de este peligro, sugiriendo una educación técnica y específica que no oblitere la visión total del hombre, una educación que le dé visión general de un mundo, que siendo más que "fórmulas" no se reduzca simplemente a ellas.

"Si estamos de acuerdo en que el animal es un especialista —nos dice Maritain en *La educación en este momento decisivo*, p. 39—, especialista perfecto, ya que toda su capacidad de conocer está limitada a ejecutar una función determinadísima habremos de concluir con un programa de educación que aspire sólo a formas especializadas cada vez más perfectas en dominios cada vez más especializados, e incapaz de dar un juicio sobre un asunto cualquiera que estuviese fuera de la materia de su especialización, lo que conduciría, sin duda, a una animalización progresiva del espíritu y de la vida humana."

les el país era necesariamente un elemento extranjero. Es evidente que era éste un modo de pensar fundamentalmente alienado. De ahí la imposibilidad de un compromiso. El intelectual sufría nostalgias, vivía una realidad imaginaria que él no podía transformar, poniendo límites a su propio mundo, enojado contra él; sufría porque el Brasil no era idéntico a aquel mundo imaginario en el cual vivía; sufría porque el Brasil no era Europa o Estados Unidos; vivía proyectando la visión europea sobre el Brasil, país atrasado; negaba al Brasil y buscaba refugio y seguridad en la erudición sin el Brasil verdadero, y cuanto más quería ser un hombre de cultura menos quería ser brasileño. El ISEB, que refleja el clima de desalienación característico de la fase de tránsito, era la negación de esta negación; basada en la necesidad de pensar sobre el Brasil como realidad propia, como problema principal, como proyecto. Pensar en el Brasil como sujeto era asumir la realidad del Brasil como efectivamente era. Era identificarse con el Brasil como Brasil. La fuerza del pensamiento del ISEB tiene origen en esta identificación, en esta integración a la realidad nacional, ahora valorizada, porque estaba al descubierto y, por tanto, era capaz de fecundar, en forma sorprendente, la creación del intelectual que se pone al servicio de la cultura nacional. Esta integración tuvo dos consecuencias importantes: la fuerza de un pensamiento creador propio y el compromiso con el destino de la verdadera realidad.

Este pensar en el Brasil como sujeto que llevaba a una necesaria integración con la realidad nacional va a caracterizar la acción de la Universidad de Brasilia que, huyendo obviamente a la importación de modelos alienados, busca un saber auténtico y por tanto comprometido. Su preocupación no era formar bachilleres verbosos ni técnicos tecnocráticos. Insertándose cada vez más en la realidad nacional, su preocupación era contribuir a

la transformación de la realidad, con base en una verdadera comprensión de su proceso.

Su influencia y la del ISEB pueden ser comprendidas como resultado de la identificación con el despertar de la conciencia nacional, que busca la conquista del Brasil como tarea de transformación. En este sentido, el mensaje de ambos continúa, como también la tarea del intelectual y de la juventud brasileña, del pueblo brasileño en general.

EDUCACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

Preocupados con la cuestión de la democratización de la cultura, dentro del cuadro general de la democratización fundamental, encontramos necesario prestar especial atención a los déficit cuantitativos y cualitativos de nuestra educación.

Estos déficit, realmente alarmantes, constituyen obstáculos al desarrollo del país y a la creación de una mentalidad democrática. Contradicen el ímpetu de su emancipación.

El número de niños de edad escolar, sin escuela, es aproximadamente de 4 000 000 y el del analfabetos mayores de 14 años 16 000 000, cifras que junto a nuestra educación inadecuada hablan por sí solas.

Hace más de 15 años que venimos acumulando experiencias en el campo de la educación de adultos, en áreas proletarias y subproletarias, urbanas y rurales.

Nos sorprende la apetencia educativa de las poblaciones urbanas, hecho que se asocia directamente con la transitividad de su conciencia, y cierta inapetencia de los rurales, ligada a la intransitividad de su conciencia.

Confiamos siempre en el pueblo. Negaremos siempre fórmulas dadas. Afirmamos siempre que tenemos que cambiar junto a él, y no sólo ofrecerle datos.

Experimentamos métodos, técnicas, procesos de comunicación. Superamos procedimientos. Nunca abandonamos la convicción, que siempre tuvimos, de que sólo en las bases populares, y con ellas, podríamos realizar algo serio y auténtico. De ahí que jamás admitiremos que la democratización de la cultura sea su vulgarización, ni

tampoco que sea algo fabricado en nuestra biblioteca y entregado luego al pueblo como prescripción a ser cumplida.

Estamos convencidos, con Mannheim, de que, "en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también cada vez más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia".¹ Refiriéndose a este estado de ignorancia, Mannheim no se limita al analfabetismo sino que incluye la no participación y la no ingerencia de ellas, que debe sustituirse por la participación crítica, que es una forma de sabiduría. Sólo le sería posible transformarse en pueblo, capaz de optar y decidir por medio de la participación crítica.

Experiencias más recientes, de hace cinco años, en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, nos llevaron a madurar convicciones que veníamos alimentando desde jóvenes, cuando iniciamos, como educadores, relaciones con proletarios y subproletarios.

Coordinábamos en aquel Movimiento el "Proyecto de Educación de Adultos", a través del cual lanzamos dos instituciones básicas de educación cultural popular: el "círculo de cultura" y el "centro de cultura".²

En la primera, instituímos debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en

¹ Karl Mannheim, *Libertad y planificación*, p. 50.

² De acuerdo con las tesis centrales que venimos desarrollando, nos pareció fundamental hacer algunas aclaraciones en la experiencia que iniciábamos. Así, en lugar de escuela, que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad, en nuestra propia formación (incluso cuando se le da el atributo de activa), contradiciendo la dinámica de la transición, lanzamos el de "círculo de cultura". En lugar de profesor, con tradiciones fuertemente "donantes", "coordinador de debates". En lugar de aula discursiva, "diálogo". En lugar de alumno con tradiciones pasivas, "participante del grupo". En lugar de los "puntos" y de programas alienados, "programación compacta", "reducida" y "codificada" en unidades de aprendizaje.

búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación.

La programación de esos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos y de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir. Entre otros temas, el "nacionalismo", "fuga de divisas", "evolución política del Brasil", "desarrollo", "analfabetismo", "voto del analfabeto", "democracia", se repetían de grupo en grupo.

Se esquematizaban estos y otros asuntos con ayuda visual, y se presentaban a los grupos en forma de diálogo. Los resultados eran sorprendentes.

Luego de seis meses de experiencia, nos preguntábamos si no sería posible hacer algo en la alfabetización del adulto, con un método también activo que nos diese resultados similares a los que veníamos obteniendo al analizar los aspectos de la realidad brasileña.³

Desde luego, descartamos cualquier hipótesis de una alfabetización puramente mecánica. Pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de

³ La primera experiencia fue realizada en Recife, con un grupo de cinco analfabetos, de los cuales dos desistieron al segundo o tercer día. Eran hombres de zonas rurales que revelaban cierto fatalismo y cierta apatía frente a los problemas, completamente analfabetos. En el segundo día de debates, aplicamos tests para medir el aprendizaje, cuyos resultados fueron favorables (positivos). En esta fase trabajamos con "epidiascopio", por proporcionarnos mayor flexibilidad en la experiencia. Proyectábamos una ficha en la que aparecían dos vasijas de cocina, en una escrita la palabra "azúcar" y en otra "veneno". Y abajo: "¿cuál de las dos usaría Ud. para su naranjada?" Pedíamos entonces al grupo que intentase leer la pregunta y diese la respuesta oralmente. Respondían después de algunos segundos: "azúcar". Usamos el mismo procedimiento en relación con otros aspectos, como por ejemplo el reconocimiento de líneas de ómnibus y edificios públicos. En la vigésimo-primer hora uno de los participantes escribió con seguridad: "Yo estoy espantado de mí mismo".

conciencia en la ingerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica.

Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. Una alfabetización que, por eso mismo, no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto. En verdad, solamente con mucha paciencia es posible tolerar, después de las durezas de un día de trabajo o de un día sin "trabajo", lecciones que hablen de "ala" —"Pedro vio el ala", "El ala es del ave", lecciones que hablan de Evas y de uvas a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: "Eva vio la uva". Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación.

Con la valiosa colaboración del equipo del entonces Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, en ese momento dirigido por nosotros, y en cuya órbita se realizó definitivamente la experiencia, partíamos de varios datos.

Partíamos de que la posición normal del hombre, afirmada en el primer capítulo de este trabajo, era no sólo *estar* en el mundo sino *con* él, trabar relaciones permanentes con este mundo, que surgen de la creación y recreación o del enriquecimiento que él hace del mundo natural, representado en la realidad cultural. Con estas relaciones con la realidad y en la realidad traba el hombre una relación específica —de sujeto a objeto— de

la cual resulta el conocimiento expresado por el lenguaje.

Esta relación, como ya quedó claro, está hecha por el hombre, independientemente de si está o no alfabetizado. Basta ser hombre para realizarla. Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta.⁴ Sin embargo, el hombre no capta el dato de la realidad, el fenómeno, la situación problemática pura. En la captación del problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, aprehende la causalidad. La captación será tanto más crítica cuanto más profunda sea la aprehensión de la causalidad auténtica. Y será tanto más mágica en la medida en que se haga mínima la aprehensión de esa causalidad, mientras que para la conciencia crítica la propia causalidad auténtica está siempre sometida a su análisis; lo que es auténtico hoy puede no serlo mañana para la conciencia ingenua, lo que le parece causalidad auténtica, que en realidad no lo es, tiene este carácter de autenticidad en forma absoluta.

La conciencia crítica "es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales". "La conciencia ingenua [por el contrario] se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada."⁵

⁴ Nadie ignora todo, nadie sabe todo. La absolutización de la ignorancia, además de ser la manifestación de una conciencia ingenua de la ignorancia y del saber, es instrumento del que se sirve de la conciencia dominadora para arrastrar a los llamados "incultos", los "absolutamente ignorantes" que, "incapaces de dirigirse", necesitan de la "orientación" de la "dirección", de la "conducción" de los que se consideran a sí mismos "cultos y superiores".

⁵ Álvaro Vieira Pinto, *Consciencia e realidade nacional*, Río de Janeiro, ISEB, MEC, 1961.

La conciencia mágica, por otro lado, no se considera "superior a los hechos", dominándolos desde afuera, ni "se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada". Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se sometió con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.

Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad. Podríamos agregar finalmente, a los análisis que hicieramos en el primer capítulo, a propósito de la conciencia, que para la conciencia fanática cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación.

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción.

Lo que deberíamos hacer en una sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de democratización fundamental en el cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que pusiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriese una predominantemente crítica. Esto significaba entonces colaborar con el pueblo, para que asumiese posiciones cada vez más

identificadas con el clima dinámico de la transición, posiciones integradas a la democratización fundamental y, por eso mismo, contrarias a la inexperiencia democrática.

Estábamos, así, intentando una educación que nos parecía necesaria, identificada con las condiciones de nuestra realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto debía realmente ser instrumental.

Y si ya pensábamos en un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrán que ser existenciales para tales grupos. De otra manera, estaríamos repitiendo los errores de una educación alienada, sin lograr que sea instrumental.

El propio análisis que veníamos haciendo de la sociedad brasileña, como sociedad en transición con todas sus intensas contradicciones, nos servía de apoyo.

Sentíamos —permítasenos la repetición— la urgencia de una educación que fuese capaz de ayudar a lograr esa inserción a la que tanto nos hemos referido. Inserción que, tomando al pueblo que emergía por la "descomposición de la sociedad", fuese capaz de llevarlo de la transitividad ingenua a la crítica. Sólo así evitaríamos su masificación.

Este era uno de los fundamentos de nuestra experiencia educativa.

¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a crear, si era analfabeto, el mundo de signos gráficos? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad?

Nos parece que la respuesta se halla en:

a) un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico;

- b) una modificación del programa educacional;
 c) el uso de técnicas tales como la reducción y codificación.

Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participante.⁶

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación.

“El diálogo es por tanto, el camino indispensable —dice Jaspers— no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos.”

Era el diálogo que oponíamos al antidiálogo, propio de nuestra formación histórico-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima de transición.

El antidiálogo,⁷ que implica una relación vertical de

⁶ A más B = Diálogo
 —————
 comunicación
 intercomunicación

Relación de “simpatía” entre los polos en busca de algo. Matriz: amor, humildad, esperanza, fe, confianza crítica.

⁷ Antidiálogo
 Relación de “simpatía” quebrada
 A
 (| sobre
 (|
 B = comunicado

Matriz: desamor sin humildad, desesperanzado, sin fe, sin confianza, acrítico.

A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera crítica, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente. En el antidiálogo se quiebra aquella relación de “simpatía” entre sus polos, que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el antidiálogo no comunica. Hace comunicados.⁸

Precisábamos de una pedagogía de comunicación con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo.

Hay más. Quien dialoga, lo hace con alguien y sobre algo.

Este algo debe ser el nuevo programa educacional que defendemos.

Y nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aun antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el concepto antropológico de cultura. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre en y con su realidad. El sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres. La cultura como el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura. La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones “dadas”. La democratización de la cultura-dimensión de la democratización fundamental. El aprendizaje de la escritura y de la lectura como una llave con la que el analfabeto iniciaría su introducción en el mundo de la comunicación

⁸ Véase Karl Jaspers, *Razão e anti-razão do nosso tempo*.

escrita. En suma, el hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto.

A partir de ahí, el analfabeto comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Se descubriría críticamente como hacedor de ese mundo cultural. Descubriría que tanto él como el letrado tienen aptitudes para la creación y la recreación. Descubriría que cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran místico, o de un pensador. Que cultura es tanto la poesía realizada por poetas letrados como la poesía contenida en un cancionero popular. Que cultura es toda creación humana.

Para introducir el concepto de cultura, al mismo tiempo gnoseológica y antropológicamente, hicimos la "reducción" de este concepto a trazos fundamentales, once situaciones existenciales "codificadas" capaces de desafiar a los grupos y hacérselas comprender por medio de su "descodificación". Francisco Brenand, una de las mayores expresiones de la pintura actual brasileña, pintó estas situaciones proporcionando así una perfecta integración entre educación y arte.

La primera situación provoca la curiosidad del analfabeto que, para usar la expresión de un escritor amigo del autor, "al destemporalizarse inicia su integración en el tiempo".⁹

Es sorprendente ver cómo se inician los debates y con qué curiosidad los analfabetos van respondiendo a los problemas presentados por la situación. Cada lámina presenta un número determinado de elementos a ser descodificados por el grupo de educandos con el auxilio del coordinador de los debates.

Y en la medida en que se intensifica el diálogo en

⁹ Odilom Ribeiro Coutinho, después de asistir a una de las exposiciones del autor sobre su experiencia.

torno a las situaciones codificadas —con "x" elementos— y los participantes responden en formas diversas a las situaciones que los desafían, se crea un "circuito" entre los participantes, que será tanto más dinámico cuanto más responda la información a la realidad existencial de los grupos.

Muchos de ellos, durante los debates, donde comprenden el concepto antropológico de cultura, afirman felices y confiados que no se les está mostrando "nada nuevo, sino que se les está refrescando la memoria". "Hago zapatos —dice otro—, pero ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace libros."

"Mañana —dijo una vez un trabajador de la Prefectura de Brasilia, al discutir el concepto de cultura— voy a entrar en mi trabajo con la cabeza en alto." Descubrió el valor de su persona. Se afirmó en sí mismo. "Sé ahora que soy culto" —afirmó enfáticamente un viejo campesino. Y al preguntarle cómo lo sabía, respondió con el mismo énfasis: "Porque trabajo y trabajando transformo al mundo".¹⁰

Reconocidos, después de la primera situación, los dos mundos —el de la naturaleza y el de la cultura y el papel del hombre en esos dos mundos— se suceden otras situaciones en las que se aclara y amplía la comprensión del dominio cultural.

La conclusión de los debates gira en torno a la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana. Esta adquisición, en una cultura letrada, ya no se hace sólo por vía oral, sino como en las iletradas, a las que le faltan los signos gráficos. De ahí se pasa al debate de la democratización de la cultura con que se abren las perspectivas para iniciar la alfabetización.

¹⁰ Estas afirmaciones se vienen repitiendo en las experiencias que comienzan a realizarse en Chile.

Todo este debate es sumamente crítico. El analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, se prepara para ser el agente de este aprendizaje.

Y consigue hacerlo, en la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica, de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial —cosas muertas o semimuertas—, sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto. De ahí que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso, la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una donación o una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración del educador. Por eso es que buscábamos un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, y que identificase, como lúcidamente observó un joven sociólogo brasileño,¹¹ el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje.

De ahí nuestro descreimiento inicial en las cartillas,¹²

¹¹ Celso Beisegel, trabajo inédito.

¹² En verdad, las cartillas, por más que traten de evitarlo, terminan por dar al analfabeto palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador. Lo fundamental en la alfabetización de una lengua silábica como la nuestra es que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular

que presentan los signos gráficos como una donación y reducen al analfabeto más a la condición de *objeto* de su alfabetización que de *sujeto* de la misma. Teníamos que pensar, por otro lado, en la reducción de las llamadas palabras generadoras,¹³ fundamentales para el aprendizaje de una lengua silábica como la nuestra. No pensamos en la necesidad de 40, 50, 80 palabras generadoras para la comprensión de los fenómenos básicos de la lengua portuguesa. Sería esto una pérdida de tiempo. Quince o dieciocho nos parecen suficientes para la alfabetización por medio de la concienciación.

Analicemos ahora las fases de elaboración y de acción práctica del método. Fases:

I. OBTENCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR DE LOS GRUPOS CON LOS CUALES SE TRABAJARÁ

Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte.

De esta frase se obtienen resultados muy ricos para el equipo de educadores no sólo por las relaciones que se para que haga, él mismo, el juego creador de combinaciones. No es que estemos contra los textos de lectura, que son otra cosa indispensable para el desarrollo del canal visual-gráfico y que deben ser en gran parte elaborados por los propios "participantes". Agreguemos que nuestra experiencia se fundamenta en el aprendizaje de la información a través de canales múltiples de comunicación.

¹³ Palabras generadoras son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras.

establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospecha.

Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo.

Entre los vocablos obtenidos y que figuraban en los archivos del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, en áreas rurales y urbanas del Nordeste y del sur del país, encontramos ejemplos que no son raros, como éste: "Es difícil vivir en enero en Angicos —dice un hombre de esta región de Río Grande del Norte— porque enero es la cabra enfurecida que viene a dañarnos". "Afirmación al estilo de Guimarães Rosa" —dice hablando de esta frase del profesor Luis de França Costa Lima, que formaba parte de nuestro equipo del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife.

"Quiero aprender a leer y a escribir —dice un analfabeto de Recife— para dejar de ser la sombra de otros." Y un hombre de Florianópolis, revelando claramente el emerger del pueblo, característico de la transición brasileña, dice: "El pueblo tiene respuesta". Otro dice en tono afligido: "No tengo 'rabia' por ser pobre, sino por no saber leer".

"Yo tengo la escuela del mundo", dice un analfabeto del Estado del Sur del país, y que originó la siguiente pregunta en un ensayo del profesor Jomard de Brito:¹⁴ "¿Habría alguna cosa que proponer al hombre adulto que afirma 'yo tengo la escuela del mundo'?"

"Quiero aprender a leer y a escribir para cambiar al mundo" —afirmación de un analfabeto paulista para

¹⁴ Jomard Muniz de Brito, *Educação de adultos unificação de cultura*, en *Estudos Universitarios*, revista de la Universidad de Recife, 2-4, 1963.

quien, verdaderamente, conocer es modificar la realidad conocida.

"El pueblo se puso un tornillo en la cabeza" —afirmó otro, en un lenguaje un tanto esotérico. Y al preguntarle qué "tornillo" era ése respondió, revelando una vez más la ingerencia popular en la transición brasileña: "Es lo que explica usted, doctor, al venir a hablar conmigo, pueblo".

Innumerables afirmaciones de este orden exigen realmente un tratamiento universitario para ser interpretadas, tratamiento de varios especialistas que resulta, para el educador, un instrumento eficiente para su acción.

Muchas de estas frases de autores analfabetos eran analizadas por el profesor Luis Costa Lima en la cátedra que dictaba sobre teoría literaria.

Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen.

II. LA SEGUNDA FASE CONSTITUYE LA SELECCIÓN DEL UNIVERSO VOCABULAR ESTUDIADO

Selección a ser realizada bajo ciertos criterios:

- a) riqueza fonética;
- b) dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a las mayores);
- c) tenor pragmático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada.

"Hoy —dice el profesor Jarbas Maciel— vemos que estos criterios están contenidos en el criterio semiótico:

la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor 'porcentaje' posible de criterios sintácticos (posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética, "manipulabilidad" de los grupos de signos, las sílabas, etcétera), semántico (mayor o menor 'intensidad' del vínculo establecido entre la palabra y el ser que ésta designa), mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado y pragmático, mayor o menor tenor potencial de concienciación, o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza."¹⁵

III. LA TERCERA FASE CONSISTE EN LA CREACIÓN DE SITUACIONES EXISTENCIALES TÍPICAS DEL GRUPO CON QUE SE VA A TRABAJAR

Estas situaciones desafían a los grupos. Son situaciones-problema, codificadas, que incluyen elementos que serán descodificados por los grupos, con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como se hace con aquellas que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevará a los grupos a tomar conciencia para que al mismo tiempo se alfabeticen.

Son situaciones locales que abren perspectivas, para analizar problemas nacionales y regionales. En ellas se van colocando los vocablos generadores, en grados según sus dificultades fonéticas. Una palabra generadora puede incluir la totalidad de la situación, o puede referirse a uno de sus elementos.

¹⁵ Jarbas Maciel, *A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação*, en *Estudos Universitários*, núm. 11, 1963.

IV. LA CUARTA FASE CONSISTE EN LA ELABORACIÓN DE FICHAS QUE AYUDEN A LOS COORDINADORES EN SU TRABAJO

Estas fichas deben ser meros apoyos para los coordinadores, jamás una prescripción rígida que deben obedecer y seguir fielmente.

V. LA QUINTA FASE CONSISTE EN LA PREPARACIÓN DE FICHAS CON LA DESCOMPOSICIÓN DE LAS FAMILIAS FONÉTICAS QUE CORRESPONDEN A LOS VOCABLOS GENERADORES

La gran dificultad que se nos presenta y que exige una gran responsabilidad es la preparación de los cuadros de los coordinadores. La dificultad no se halla en el aprendizaje puramente técnico de su procedimiento. Está en la creación de una nueva —y al mismo tiempo vieja— actitud, la del diálogo que tanta falta nos hizo en el tipo de formación que tuvimos y que analizamos ya en el segundo capítulo de este estudio. Actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no "domesticar". Porque, siendo el diálogo una relación *yo-tú*, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el "tú" de esta relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando, sino deformando. Este esfuerzo serio de capacitación deberá acompañarse permanentemente de una supervisión, también dialogal, con que se evitarán las tentaciones del antidiálogo.

Una vez confeccionado este material con *slides*, *stripps-films* o carteles, preparados los equipos de coordinadores y supervisores, entrenados inclusive para discutir las situaciones ya elaboradas y recibidas sus fichas, se iniciará el trabajo.