

# ALFABETIZACION DE ADULTOS

## Y "CONCIENTIZACION" (\*)

PAULO FREIRE (\*\*)

### I—INSTRUMENTALIDAD DE LA EDUCACION.

Ninguna acción educativa puede prescindir de una reflexión sobre el hombre y de un análisis sobre sus condiciones culturales. No hay educación fuera de las sociedades humanas, y no hay hombre aislado. El hombre es un ser de raíces tiempo-espaciales. De ahí que sea él, en la expresión feliz de Marcel, un ser "situado y temporalizado". La instrumentalidad de la educación —algo más que la simple preparación de cuadros técnicos para responder a las necesidades de desarrollo de un área— depende de la armonía que se consiga entre la vocación ontológica de este "ser situado y temporalizado" y las condiciones especiales de esta temporalidad y de esta situacionalidad.

Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tiempo-espaciales, se inserte en ellas críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento-tempo-espacial, más "emergerá" de ella concientemente "cargado" de compromisos con su realidad, en la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador sino que debe intervenir cada vez más.

(\*) Presentamos la versión completa y corregida de este artículo publicado en parte por la revista *Developpment et Civilisations* (París) y *Mensaje* (Santiago). N. de la R.

(\*\*) El autor ha sido profesor y Director del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife y Coordinador del Plan Nacional de Educación de Adultos de Brasil.

Por eso es que la educación, para ser instrumental, teniendo como objeto a un sujeto —ser concreto que no sólo está en el mundo— debe establecer una relación dialéctica con el contexto de la sociedad a que se aplica, cuando se integra con este ambiente y a su vez da connotaciones especiales al hombre a través de su enraizamiento en él. Superpuesta a él, queda "alienada" y por ello inoperante.

Este enfoque significa necesariamente una superación del falso dilema "humanismo-tecnología". En una era cada vez más tecnológica como la nuestra, será tan sin instrumentalidad una educación que desprece la capacitación técnica del hombre, como la que, dominada por el ansia de las especializaciones, se olvida de su humanización.

La primera condición aludida haría perder la batalla del desarrollo; la segunda podría llevar al hombre al anonimato de la masificación, de donde, para salir, necesitaría más de una vez de la reflexión, en especial de la reflexión sobre su condición misma de masificado.

### II—EL HOMBRE COMO UN SER DE RELACIONES.

Este ser "temporalizado y situado", ontológicamente inacabado —sujeto por vocación, objeto por distorsión— descubre que no sólo está en la realidad, sino que está con ella. Realidad que es objetiva, independiente de él, posible de ser conocida, y con la cual, por lo mismo que está con ella, se relaciona.

Estas relaciones que traba en éste y con esta realidad, presentan un orden tal de connotaciones, que las distinguen de los meros contactos de la esfera animal; por eso mismo el concepto de relaciones, de la esfera puramente humana guarda en sí connotaciones de pluralidad de criticidad, de consecuencia y de temporalidad.

Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida que el hombre responde a los desafíos de este mismo mundo en su amplia variedad; en que no se agota en un tipo padronizado de respuesta. Pluralidad no sólo en relación con los diferentes desafíos que le hace el ambiente, sino también en relación con un mismo desafío.

En el juego constante de sus respuestas, cambia su modo de responder. Se organiza; escoge la mejor respuesta. Actúa. En las relaciones del hombre con el mundo, hay una pluralidad en la propia singularidad. Hay también una nota presente de "criticidad" (\*\*\*) en estas relaciones. La captación que hace de los datos objetivos de su realidad es esencialmente crítica y no puramente refleja, como sucede en la esfera de los contactos.\*

Además es el hombre, y sólo el hombre, capaz de trascender, de separar órbitas existenciales diferentes, de distinguir el "ser" del "no ser", de trazar relaciones incorpóreas. En la capacidad de discernir estará la raíz de la conciencia de su temporalidad, obtenida precisamente cuando, traspasando el tiempo, en cierta forma hasta entonces unidimensional, alcanza el ayer, reconoce el hoy, y descubre el mañana.

En la historia de su cultura ha sido lo del tiempo y lo de la dimensionalidad del tiempo, uno de sus primeros discernimientos(1). El "exceso" de tiempo bajo el cual vivía el hombre

(\*\*\*) Hemos conservado las traducciones literales del portugués, con el fin de mantener la riqueza de las expresiones originales.

(1) Khaler, Erich-Historia Universal del Hombre.

filtrado, comprometía su propia temporalidad, a la que se llega con el discernimiento a que nos referimos. Y con la conciencia de esta temporalidad, la de su historicidad. No hay historicidad en el gato, por su incapacidad de discernir y trascender, ahogado en un tiempo unidimensional —hoy día eterno— del que no tiene conciencia.

Todas estas características de las relaciones que el traba con su realidad y en su realidad, hace de dichas relaciones algo consecuente. En verdad, ya es casi un lugar común afirmar que la posición normal del hombre en el mundo no se agota en mera pasividad. Creando y recreando, integrándose en las condiciones de su contexto, respondiendo a los desafíos, auto-objetivándose, discerniendo, va el hombre lanzándose en el dominio que le es exclusivo: el de la Historia y el de la Cultura(2).

Su integración lo enraíza y le da conciencia de su temporalidad. Si no hubiese esta integración, que es una nota de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que se hace crítico, sería él apenas un ser de acomodación y, entonces, ni la Historia, ni la Cultura —dominios suyos— tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. Y es porque se integra en la medida en que se relaciona, y no apenas se ajusta y se acomoda, que el hombre crea, recrea y decide.

A su vez, los contactos de la esfera animal, implican, al contrario de las relaciones, respuestas singulares, reflejas e inconsecuentes. De ellos resulta una acomodación, no una integración.

Se observa de allí que el hombre va dinamizando su mundo a partir de estas relaciones con él y en él; va creando, recreando, desidiendo. Añade algo al mundo de lo que el mismo es hacedor. Va temporalizando los espacios geográficos. Hace cultura. Y es el juego creador de estas relaciones del hombre con el mundo él que no permite, a

no ser en términos relativos, la inmovilidad de las sociedades ni de las culturas.

### III.—EL HOMBRE Y LA EPOCA.

En la medida en que el hombre crea, recrea y decide se van conformando las épocas históricas. Y es también creando, recreando decidiendo como debe participar de esas épocas. Es por eso que obtiene mejor resultado toda vez que integrándose al espíritu de ellas se apropia de sus temas fundamentales y reconozca sus tareas concretas.

Póngase énfasis, desde ya, en la permanente necesidad de una actitud crítica, solamente con la los temas y tareas de su época cual el hombre podrá aprender para irse integrando con ella. Una época, por otra parte, se realiza en proporción en que sus temas sean captados y sus tareas resueltas(3). Y se supera en la medida en que los temas y las tareas ya no corresponden a nuevas ansias emergentes.

Una época histórica representa una serie de aspiraciones, de deseos, de valores en busca de su realización. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, de las cuales solamente los visionarios que se anticipan tienen dudas, y frente a las que sugieren nuevas fórmulas.

El paso de una a otra época se caracteriza por fuertes contradicciones que se profundizan día a día, entre valores emergentes en busca de afirmación, de realización y entre valores del ayer en busca de preservación.

### IV.—EL TRANSITO.

Cuando ésto ocurre, se verifica lo que llamamos tránsito (transición). Se observa un cariz fuertemente dramático que va a impregnar los cambios de que

se nutre la sociedad. Porque es dramático, es fuertemente desafiador. Y el tránsito se hace entonces un tiempo de opciones. Nutriéndose de cambios, el tránsito es más que los cambios. Implica realmente una marcha que hace la sociedad en procura de nuevos temas, de nuevas tareas, o más precisamente, de su objetivación. Los cambios se producen en una misma unidad de tiempo, sin afectarla profundamente. Es que se verifican dentro del juego normal, resultante de la propia búsqueda de plenitud que hacen estos temas.

Cuando, por último, estos temas inician su vaciamiento y la pérdida de su significación y emergen nuevos temas, la sociedad comienza el paso hacia otra época. En estas fases, más que nunca, se hace indispensable la integración. Más que nunca se hace indispensable el desenvolvimiento de una mente crítica,(4) con la que el hombre se puede defender de los peligros de los irracionalismos, encauzamientos distorsionados de la emocionalidad, características de esas fases de transición.

### V.—BRASIL —UNA SOCIEDAD EN TRANSITO—.

El Brasil vivía exactamente el tránsito de una a otra época.

El paso de una sociedad "cerrada", a una sociedad. No era más una sociedad totalmente "cerrada" ni tampoco era una sociedad "abierta". Era una sociedad abriéndose. El tránsito era precisamente el eslabón entre una época que se desvanecía a otra que se iba formando. Por ello es que tenía algo de prolongación y algo de adentramiento. De prolongación de aquella sociedad que anunciaba y que, a través de él, se en-

Esta sociedad Brasileira estaba gendrando en la vieja. Sujeta, por eso mismo, a retroceso en su tránsito, en la medida en que las fuerzas que encarnaban aquella sociedad, en

(2) Khaler, Erich-Obra citada.

(3) Freyer, Hans-Teoría de la época actual.

(4) Importante la lectura de Barbu, Zevedel-Democracy and Dictatorship and Problems of Historical Psychology.

la vigencia de sus poderes consiguiesen sobreponerse de uno u otro modo a la consubstanciación de la nueva sociedad. Sociedad nueva que se opondría necesariamente a la vigencia de privilegios, cualquiera que fuesen sus orígenes, contrarios a los intereses del hombre brasileiro.

## VI.—DEMOCRATIZACION FUNDAMENTAL.

Entrando la sociedad brasileira en transición, se había instalado entre nosotros el fenómeno que Mannheil llama de "democratización fundamental", que implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico.

El pueblo se encontraba en la fase anterior de enclaustración de nuestra sociedad, inmerso en el proceso. Con la inmersión era simplemente espectador del proceso, en la emersión se desruza de brazos, renuncia a ser mero espectador y exige ingerencia. Ya no se satisface con asistir; quiere participar; quiere decidir. No habiendo un pasado de experiencias decisorias, dialogales, el pueblo emerge, por eso, preponderantemente "ingenuo" y desorganizado. Y cuando más pretende participar, aunque ingenua y desorganizadamente, más se agrupan las fuerzas reaccionarias que se sienten amenazadas en sus privilegios.

Cada vez sentíamos mayor necesidad de una educación que no descuidase la vocación ontológica del hombre —la de ser sujeto, por un lado— y, por otro, que no descuidase las condiciones peculiares de nuestra sociedad en transición, intensamente cambiante y contradictoria. Educación que tratase de ayudar al hombre brasileiro en su emersión, y lo insertase críticamente en su proceso histórico. Educación, por eso mismo, que libertase por la concientización(6). No aquella educación que domestica y acomoda. Educación, por último, que intentase la promoción de esa "ingenuidad" característica de la emersión, en criticidad con la que el hombre opta y decide.

(6) Desenvolvimiento de la toma de conciencia.

Por ello, significando esta educación —sujeto, enfrentaba, coacción, un esfuerzo por lograr el mo amenaza, a los sectores del privilegio. Y para el irracionalismo sectario aparecía la humanización del hombre como si fuera su contrario: su deshumanización.

## VII.—UNA VEZ MAS EL HOMBRE Y EL MUNDO.

Partíamos diciendo que la posición normal del hombre, como ya lo afirmamos al comienzo de este artículo, era no sólo la de estar en la realidad, sino de estar con ella. La de trabar relaciones permanentes con ella, de lo que resulta el acrecentamiento concretizado en el dominio cultural.

Puesto delante del mundo el hombre establece una relación sujeto-objeto, de la cual resulta el conocimiento, que expresa por un lenguaje. Esta relación es hecha también por el analfabeto, el hombre común.

Basta ser hombre para realizarla. Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad: para ser capaz de saber, aunque este saber sea simplemente opinativo. De ahí que no haya ignorancia absoluta, ni sabiduría absoluta.

El hombre, sin embargo, no capta el dato de la realidad, el fenómeno, la situación problemática, puros. En la captación, junto con el problema, con el fenómeno, capta también sus nexos causales. El hombre aprehende la causalidad. La comprensión resultante de la captación será tanto más crítica cuanto más se haga a la aprehensión de la causalidad auténtica y será tanto más mágica, en la medida en que se haga con un mínimo de aprehensión de ésta causalidad.

La conciencia crítica "es la representación de las cosas y de los hechos, como se realizan en la existencia empírica. En sus correlaciones causales y circunstanciales". "La conciencia ingenua (al revés) se cree superior a los hechos, dominándolos de afuera y por ésto se juzga libre

para entenderlos de acuerdo con lo que mejor le plazca"(7). La conciencia mágica por otro lado, no llega a creerse "superior a los hechos, dominándolos por afuera, ni tampoco se juzga libre para entenderlos como mejor se le plazca". Sencillamente los capta prestándoles un poder superior que la domina de afuera y al cual tienen por ésto mismo de someterse con docilidad. El fatalismo es característico de esta conciencia, que lleva a que se crucen los brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos, bajo el cual se queda vencido el hombre. Por otro lado es característico de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras lo de la ingenua es su superposición a la realidad. (8)

Pasa sin embargo, que a cualquier comprensión de algo corresponde tarde o temprano una acción. Cuando se capta un desafío, una vez admitidas las hipótesis de respuesta, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la acción es crítica, o quizás preponderantemente crítica, la acción lo será también. Si la comprensión es mágica la acción es igualmente mágica.

(7) Vieira Pinto, Alvaro-Conciencia y Realidad Nacional ISEB-RIO-1961.

(8) La comprensión "mágica" resulta de una cierta obliteración en la capacidad de captar el desafío. Obliteración que no permite una visualización traspasada del desafío, cuyas connotaciones así son confundidas. Esta comprensión es característica de un tipo de conciencia que llamamos "intransitiva". La intransitivación de la conciencia, a su vez, no implica un total enclaustramiento del hombre en sí mismo, aplastado, si así se pudiera decir, por un tiempo y un espacio todo-poderoso. En un ensayo que será publicado dentro de pronto en portugués, en que profundizaremos todos los puntos que en este artículo fueron tocados apenas, analizaremos los varios grados de captación, asuntos de la más alta importancia para un entendimiento más completo de nuestra acción educativa.



## VIII.—LA ORGANIZACION REFLEXIVA DEL PENSAMIENTO.

Lo que tendríamos que hacer en una sociedad en transición como la nuestra, insertada en el proceso de democratización fundamental en que el pueblo está emergiendo en gran parte, lo que tendríamos que hacer, repetimos, sería intentar una educación que fuera capaz de colaborar con él, en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que le pusiera a disposición medios con los cuales fuera capaz de superar la captación mágica y también la captación ingenua de su realidad por una captación nominantemente crítica: Esto significaba entonces colaborar con él, pueblo, para que tomara posiciones cada vez más identificadas con el clima dinámico de la fase de transición. Posiciones integradas con las exigencias de la democratización fundamental, lo que lo llevaría a la renuncia, al papel de simple objeto y a la exigencia de ser lo que es por vocación: sujeto.

## IX.—¿COMO HACERLO?

La respuesta nos parecía estar:

a) En un método activo dialógico, crítico y criticista.

b) En la modificación del contenido programático de la educación.

c) En el uso de técnicas, como la de reducción y la de codificación.

Solamente podría hacerlo un método activo, dialógico, participante. Y, ¿qué es el diálogo? (6) Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jasper). Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos

polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen crítico en la búsqueda de algo y se produce una relación de "empatía" entre ambos. Sólo allí hay comunicación. "El diálogo es, por lo tanto, el camino indispensable", dice Jasper, "no solamente en las cuestiones vitales para nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro ser". "Solamente por la virtud de la creencia, sin embargo, el diálogo tiene estímulo y significación: por la creencia en el hombre y en sus posibilidades, por la creencia en la Persona que puede llevar a la unión de todos: por la creencia de que solamente llevo a ser yo mismo, cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos".

Es el diálogo que oponemos al anti-diálogo,<sup>10</sup> tan entremezclado en nuestra formación histórico-cultural, tan antagónico al clima del tránsito. El anti-diálogo que implica una relación de A sobre B es lo opuesto a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera criticidad, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperanzador; arrogante; autosuficiente. Se quiebra aquella relación de "empatía" entre sus polos, que caracteriza el diálogo. Por todo eso el anti-diálogo no comunica. Hace comunicados.

Precisábamos de una pedagogía de la comunicación con la que pudiéramos vencer en el desamor del anti-diálogo. Desgraciadamente, por una serie de razones, viene siendo esta postura —la del anti-diálogo— la más común, no sólo en la educación brasilera, sino en la latino-americana. Educación que mata el poder creador no sólo del educando, sino también del educador, en la medida en que éste se transforma en alguien que impone, o, en el mejor de las hipótesis, en un dador de

"fórmulas" y "comunicados", pasivamente recogidos por sus alumnos.

No crea el que impone, ni los que reciben, ambos se atrofian y la educación ya no es educación.

## X.—NUEVO CONTENIDO PROGRAMÁTICO.

Más quien dialoga con alguien sobre alguna cosa. Esta alguna cosa debería ser el nuevo contenido programático de la educación que defendíamos. Y nos pareció que la primera dimensión de este nuevo contenido, con que ayudaríamos al analfabeto —aún antes de iniciar su alfabetización— para conseguir la superación de su comprensión "mágica" o ingenua y la obtención de una comprensión crecientemente crítica, sería el del concepto antropológico de cultura, ésto es, la distinción entre estos dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura; el papel activo del hombre en su y con su realidad; el sentido de mediación que tiene la naturaleza para las relaciones y la comunicación de los hombres; la cultura, como el acrecentamiento que el hombre hace al mundo que no ha creado; la cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador; 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 "donadas, la democratización de la cultura, que es una dimensión de la democratización fundamental". Frente a esta problemática el aprendizaje de la escritura y de la lectura, sería, pues, como una llave con la cual el analfabeto inicia su introducción en el mundo de la comunicación escrita. Como hombre en el mundo y con el mundo. En su papel de sujeto y no de mero y permanente objeto.

9) Diálogo - Horizontal - relación Yo - tú - dos sujetos.

A — B = Comunicación.

Relación de "empatía" en la busca de algo:

amoroso	esperanzado
humilde	confiante
crítico	creador

(10) Antidiálogo - Vertical - Relación Yo - "cosa" = Sujeto objeto - Desamoroso - sin humildad. Acrítico, desesperanzado - desconfiado, no-creador.

A  
E = ———— comunicado.  
La relación de "empatía", en esta estructura se frustra.

A partir de aquí, el analfabeto comenzará la operación de cambio de sus actitudes anteriores. Se descubrirá, ahora en forma crítica, como hacedor de ese mundo de cultura. Descubrirá que es cultura tanto el cacharro de barro, hecho por los artistas,

sus hermanos del pueblo, como es cultura la obra de un gran escultor, de un gran músico, de un gran pintor o de un gran místico. Que es cultura la poesía de los poetas letrados de su país, como también —y a veces mayor la poesía de su cancionero popular—. Que cultura es toda creación humana.

Para tal introducción, al mismo tiempo, gnoseológica y antropológica elaboramos, después de la "reducción del concepto de cultura, once situaciones "codificadas, capaces de motivar a los grupos y de llevarlos, por medio de su descodificación, a estas comprensiones.

La primera situación inaugura las curiosidades del analfabeto y lo lleva a distinguir el mundo de la naturaleza del mundo de la cultura. Se presenta a un hombre de pueblo delante del mundo. En torno a él, entes de naturaleza y objetos de cultura. Es impresionante ver como se traban los debates y con que curiosidad los analfabetos van respondiendo las cuestiones cotidianas en la situación.

Cada situación presenta un número dado de informes para ser descodificados por los grupos de analfabetos con el auxilio del coordinador de debates. En la medida en que se intensifica el diálogo en torno a las situaciones codificadas —con "n" informes— y los participantes responden diferentemente a ellos, porque los desafían, se produce un circuito, que será tanto más dinámico, cuanto la información corresponda a la realidad existencial de los grupos.

Muchos de ellos, durante los debates de las situaciones, afirmaban felices y autoconfiados que "no se les está mostrando nada nuevo sino que se les estaba refrescando la memoria". "Hago zapatos —dijo cierta vez uno de ellos— y descubro ahora que tengo el mismo valor que el doctor que hace libros"; "mañana —afirmó otro, al discutir el concepto de cultura— voy a entrar a mi trabajo con la cabeza alta". Era un simple barrerador de calle el que descubría

el valor de su persona y la dignidad de su trabajo. Se afirmaba (11).

Reconocidos, luego 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, van sucediéndose otras situaciones, en que ora se fijan, ora se amplían las áreas de comprensión del dominio cultural. La conclusión de los debates gira en torno de la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana y queda en claro que esta adquisición, en una cultura letrada, ya no se hace por vía oral, como en las iletradas en que falta la señalización gráfica. Logrando este primer paso, se inicia el debate sobre la democratización de la cultura con que se habren las perspectivas para el comienzo de la alfabetización.

#### XI.— LA ALFABETIZACION COMO UN ACTO CREADOR.

Todo el debate que se plantea es altamente criticista y motivador. El analfabeto aprehende 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 que la alfabetización es más que el simple dominio mecánico de técnicos

para escribir y leer. En efecto, ella es el dominio de esas técnicas en términos concientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización mecánica de sentencias, de palabras, de sílabas, desgarradas de un universo existencial —cosas muertas o semi-muertas— sino una actitud de creación y recreación. Implica, asimismo, una auto-formación de la que puede resultar una postura actuante del hombre sobre su contexto(12). De allí que el papel del educador sea fundamentalmente dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con que él se alfabetice.

Por eso la alfabetización no puede hacerse de arriba para abajo, ni de fuera para dentro, como una donación o una imposición, sino de dentro hacia fuera, por el propio analfabeto, sólo ayudado por el educador. Esta es la razón por la que buscamos un método que fuese capaz de hacerse instrumento también del educando y no sólo del educador, y que identificase, como lúcidamente observó un joven sociólogo brasileiro(13) el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje.

Por la misma razón no creemos en los silabarios que pretenden hacer un montaje de señalización gráfica como una donación y que reducen al analfabeto, más a la condición de objeto de su alfabetización, que a la de sujeto de la misma.

Teníamos que pensar, por otro lado, en la "reducción" de las palabras llamadas generadoras(14) fundamentales en el

(11) Manifestaciones de esta naturaleza, hechas por hombres comunes, llevarán a los que defienden un mundo dividido por privilegios inconfesables y sin amor a vislumbrar en nuestro esfuerzo de humanización del hombre "una subversión" del orden. No supieron o quisieron percibir que, al firmar su descubrimiento del valor que tenía, tanto haciendo libros, aquel zapatero no pretendía sobreponerse al doctor sustituyéndolo en su tarea. Estaba cierto, por otra parte, que el doctor no lo sustituirá en la suya. Está cierto ahora de que el zapatero él, doctor el otro, ambos tenían una dignidad en el trabajo, con que cada uno a su modo servían a la comunidad. Y en este sentido, uno tiene valor como el otro, considerándose que los dos serían auténticos en sus tareas específicas.

(12) Solamente así la alfabetización de adultos tiene significado para el desarrollo: en la medida en que haga del propio esfuerzo de desarrollo, objeto de la reflexión del analfabeto.

(13) Celso Beisegel - Trabajo inédito.

(14) Ver más adelante la definición de este concepto.

aprendizaje de una lengua silábica como la nuestra. No pensábamos en la necesidad de 50, 80 ó más palabras generadoras. Esto sería, como efectivamente lo es, una pérdida de tiempo. Quince o dieciocho nos parecían suficientes para el proceso de alfabetización por la concientización.

## XII.—LEVANTAMIENTO DEL UNIVERSO VOCABULAR.

Una encuesta inicial hecha en las áreas que van a ser trabajadas, nos ofrecen las palabras generadoras, las que nunca deben salir de nuestra biblioteca. Ellas están constituidas por los vocablos más cargados de cierta emoción, por las palabras típicas del pueblo. Se trata de vocablos ligados a su experiencia existencial, de la cual es parte la experiencia profesional.

Esta investigación es de resultados muy ricos para el equipo de educadores, no sólo por las relaciones que traba, sino por la rara exuberancia del lenguaje del pueblo, insospechada a veces.

Las entrevistas revelan ansias, frustraciones, desilusiones, esperanzas, deseos de participación y, a menudo, ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje popular.

En los levantamientos vocabulares que teníamos en los archivos del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife del cual éramos director, hechos en las áreas rurales y urbanas del Brasil, no son raros estos ejemplos: "Janeiro Angicos", dice un hombre de este sertado(\*) de Río Grande del Norte —Nordeste Brasileiro— "E duro de se viver, porque Janeiro é cabra donado para judiar de nos(\*\*).

"Quiero aprender a leer y a escribir —dice una analfabeta de Recife— "para dejar de ser

sombra de los otros". Y un hombre de Florianópolis, revelando la emersión del pueblo, características del tránsito brasileiro: "El pueblo tiene respuesta". Otro, en tono sentido: "no tengo "pena" de ser pobre, sino de no saber leer". "Yo tengo la escuela del mundo", dice un analfabeta de un estado del Sur de Brasil, lo que motivó al profesor Jo-nard de Brito", a preguntar en un ensayo suyo: "Habría algo más que proponer a un hombre tan adulto que afirmara: yo tengo la escuela del mundo".

"Quiero aprender a leer y escribir para cambiar el mundo", fue la afirmación de un analfabeta paulista, para quien acertadamente, conocer es interferir en la realidad conocida. "El pueblo puso un tornillo en la cabeza"(\*\*\*) —afirmó otro, en un lenguaje un tanto esotérico. Al preguntársele qué tornillo era éste, respondió, revelando una vez más la emersión popular del tránsito brasileiro: "Es el que explica el señor doctor, al hablar conmigo, pueblo".

Innumeras afirmaciones de este tipo, estaban exigiendo realmente un tratamiento universitario en su interpretación, tratamiento que estuviese a cargo de especialistas y del cual resultara un instrumental eficiente para la acción del educador de adultos.

## XIII.—SELECCION DE PALABRAS GENERADORAS.

Con el material recogido en la encuesta, se llega a la fase de la selección de las palabras generadoras; la que es hecha con los criterios:

a) de riqueza fonética;  
b) de dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en una secuencia que va gradualmente de menores a mayores dificultades);

c) del cariz pragmático de la palabra que implica un mayor encaje de la palabra en una realidad dada, social, cultural, política.

"Hoy —dice el Profesor Jarbas Maciel— "nosotros vemos que estos criterios están contenidos en el criterio semiótico la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí mayor "porcentaje" de los criterios sintáctica: posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética, compleja "de manipulabilidad" de los conjuntos de señales, de sílabas, etc.: semántico; mayor o menor "intensidad" del vínculo entre la palabra y el ser que designa, mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado, y pragmático: mayor o menor carga de concientización que la palabra trae en potencia, o conjunto de relaciones socio-culturales que la palabra genera en las personas o grupos que la utiliza"(15).

## XIV.—CREACION DE SITUACIONES SOCIOLOGICAS.

Seleccionadas las palabras generadoras, se crean situaciones (pintadas o fotografiadas) en las cuales son colocadas las palabras generadoras en orden creciente de dificultades fonéticas. Estas situaciones funcionan como elementos desafiantes de los grupos y constituyen, en su conjunto, una "programación compacta". Son situaciones-problemas codificadas, unidades "gestálicas" de aprendizaje, guardando en sí informes que serán descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador.

El debate en torno de ellas irá llevando a los grupos —como se hizo en el que se llega al concepto antropológico de cultura— a que se concienticen para que, concomitantemente, se alfabeticen. Constituyen situaciones locales que abren perspectivas para entrar al análisis de los problemas regionales y nacionales. Una palabra generadora puede englobar tanto una situación toda, como referirse simplemente a uno de los objetos de la situación.

(\*) Sertão: campo, región interior.

(\*\*) Enero en Angicos es un mes de duro vivir, porque Enero es un cabro terrible que friega a la gente.

(\*\*\*) Se refiere a un elemento más en su cabeza. Nosotros decimos: "le falta un tornillo en la cabeza".

(15) Jarbas Maciel - La Fundamentación Teórica del sistema de Paulo Freire de Educación - Estudios Universitarios - Revista de Cultura - U. de Recife N° IV, 1963.



## XV.— FICHAS DE AYUDA.

Una vez preparado todo el material para el Círculo de Cultura (16) se elaboran las fichas de ayuda para los coordinadores de debate en su trabajo. Estas fichas deben constituir meras sugerencias para los educadores, nunca una prescripción rígida para ser seguida.

## XVI.— APLICACION.

Puesta una situación-problema delante del grupo, se inicia el análisis de la misma o la descomposición con el auxilio del Coordinador. Solamente cuando el grupo agota el análisis, dentro de un tiempo prudencial, el educador se aboca a la visualización de la palabra generadora. Se trata, pues, de visualización y no de memorización puramente mecánica.

Una vez visualizada la palabra, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere (representado en la situación), pasa el educando a otra proyección o a otro cartón o a otro fotograma —en el caso de la "filmina"— en el que aparece la escritura de la palabra, sin el objeto que ella representa.

Luego surge la palabra separada en sus sílabas, a las que el analfabeto generalmente llama "pedazos". Reconocidos los "pedazos" en etapa del análisis, se pasa a la visualización de las "familias fonéticas" que componen la palabra generadora.

Estas familias, que son estudiadas aisladamente, pasan después a ser representadas en conjunto, a lo que se llega en el último análisis (entonces se reconocen las vocales). La ficha que

presentan las "familias fonéticas" en conjunto, fue llamada por la Profesora Auranice Cardoso (17) "Ficha del descubrimiento". En efecto, a través de ella haciendo la síntesis, el hombre descubre el mecanismo de formación vocabular en una lengua silábica como la nuestra, que se estructura por medio de combinaciones fonéticas.

Apropiándose críticamente, y no mecánicamente —lo cual no sería una apropiación— de este mecanismo, el adulto inicia la creación rápida de su propio sistema de señales gráficas. Comienza entonces, cada vez con mayor facilidad, y en el primer día en que debate para alfabetizarse a crear palabras con las combinaciones fonéticas que le ofrece la descomposición de una palabra trisilábica.

Pongamos, por ejemplo, la palabra "tijolo" (ladrillo) como la primera palabra generadora, colocada en una situación de trabajo en construcción. Discutida la situación en sus aspectos posibles, se hace la vinculación semántica entre la palabra y el objeto que nombra. Visualizada la palabra dentro de la situación, será presentada sin más:

### TIJOLO (LADRILLO)

Visualizados los "pedazos", y sin atenerse a una ortodoxia-analítico-sintética, se comienza el reconocimiento de las familias fonéticas. A partir de la primera sílaba TI, se ayuda al grupo a conocer toda la familia fonética resultante de la combinación de la consonante inicial con las demás vocales.

En seguida, el grupo conoce la segunda familia, a través de la visualización JO, para llegar finalmente al conocimiento de la tercera. Cuando se proyecta la familia fonética, el grupo obviamente, reconoce sólo la sílaba de

la palabra visualizada. Ta-te-ti-to-tu; Ja-je-ji-jo-ju; y La-le-li-lo-lu. Reconocido el TI, el grupo es llevado a compararlo con las otras sílabas, lo que lo hace descubrir que, comenzándose igualmente terminan diferentemente.

De esta manera, no todas pueden llamarse TI. Idéntico procedimiento se sigue para las sílabas JO y LO, sus familias. Después del conocimiento de cada familia, se efectúan ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas. El momento más importante viene cuando se presentan las tres familias juntas:

Ta-te-ti-to-tu  
Ja-je-ji-jo-ju "ficha del descubrimiento"  
La-le-li-lo-lu

Después de la lectura en horizontal y otra en vertical, en que se descubren los sonidos vocales, el grupo comienza —nótese que no el coordinador— a realizar la síntesis oral. De uno en uno van todos "haciendo" palabras con las posibles combinaciones a su disposición. "Tatu", "Luta", "La Jota", "Tito", "Loja", "Jato", "Lote", "Tela", y no faltan los que, aprovechando una vocal de una de las sílabas, la asocian a otra, a la que juntan una tercera, formando otra palabra. Ejemplo: sacan la "I" de "II", agregan a "Ie" y suman "te": Leite (leche).

Hay otros, como un analfabeto en Brasilia, que para emoción de todos los presente, inclusive del entonces Ministro de la Educación, Paulo de Tarso, dijo: "Tú ja le", que equivale a decir en buen portugués "Tu ja le" (tú ya lees). Y esto en la primera noche en que comenzaba su alfabetización.

Terminados los ejercicios, orales, en los cuales no hubo sólo conocimientos, sino reconocimiento, sin el cual no hay verdadero aprendizaje, el hombre pasa, en esa misma noche, a escribir.

Al día siguiente trae de casa, como tarea, tantos vocablos como haya podido crear con las sílabas conocidas. No importa que traiga vocablos que no sean términos. Lo que importa, en el día que empieza a pisar en este nuevo terreno, es el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonéticas. La re-

(16) Substituímos la Escuela Nocturna, tradicional para adultos que tenía una connotación pesada en contradicciones con el clima intensamente dinámico del tránsito brasilero, por el círculo de Cultura; el Profesor, casi siempre dador, por el coordinador de debate; el alumno, por el participante del grupo; la clase, por el diálogo.

(17) Auranice Cardoso - Concientización y Alfabetización - Una visión práctica del sistema Paulo Freire de Educación de Adultos Est. Universit. IV-63-Recife.

visión de los vocablos creados deben ser hechas por el grupo con la ayuda del educador, y no por éste con la asistencia de aquél.

#### **XVII.—LA CAPACITACION DE LOS COORDINADORES.**

La gran dificultad que surge y que exige un alto sentido de la responsabilidad, radica en la preparación de los cuadros de coordinadores y supervisores. No porque haya dificultades en el aprendizaje puramente técnico del procedimiento. La dificultad está en la creación misma de una nueva actitud —al mismo tiempo tan vieja— en el educador.

Nos referimos al diálogo. Se trata de una actitud dialogal, a la cual los coordinadores deben convertirse, para que hagan realmente educación y no domesticación. Precisamente porque, siendo el diálogo una relación

yo - tu, es necesariamente una relación de dos sujetos. Toda vez que se convierta al "tu" de esta relación en mero objeto, se habrá pervertido el diálogo y ya no se está educando, sino que deformando.

#### **XVIII.—RESULTADOS PRACTICOS.**

Entre mes y medio y dos meses, con círculos de cultura funcionando de Lunes a Viernes, (hora y media más o menos), dejábamos grupos de 25 a 30 hombres leyendo y escribiendo. Con nueve meses de trabajo, el frente del Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, en el Ministerio de Educación, al cual llegamos convidados por el Ministro Paulo de Tarso y en el cual fuimos confirmados por el Ministro Julio Sambaquy, conseguimos con nuestro equipo de la (Universidad de Recife, preparar cuadros en casi todas las capitales brasileras).

Al mismo tiempo que preparábamos esos cuadros, se iban creando círculos experimentales, con los que se ampliaba el número de los coordinadores para la extensión de la campaña. A ellos se fue sumando el esfuerzo de otros equipos, como el de Sao Paulo, Brasilia, Porto Alegre, etc.

A esta altura deberíamos tener funcionando en Brasil más de 20.000 círculos de cultura en la etapa de Alfabetización, ya que teníamos teorizadas las etapas posteriores con que profundizaríamos los conocimientos de los recién alfabetizados.

Y todo ello con un costo irrisorio: Un proyector polonés, que llegaba al Brasil por el precio de Cr. 7.800.000 (el Gobierno había importado 35.000 de estos proyectores, que operaban con 220, 110 y 6 volts) una filmina, que antes de ser fabricada por nosotros, nos costaba aproximadamente Cr. 4.000.000; un pizarrón y la pared de una casa o de un club donde instalábamos el círculo de cultura.