

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN POLÍTICA: UNA INTRODUCCIÓN*

Paulo Freire**

Cuando acepté escribir este artículo para *Lutherische Monatshefte*, tomé su tema como un desafío.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De este modo, leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura. Debemos superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de "comer". Desde el punto de vista de esa falsa concepción que podríamos llamar, con Sartre, "concepción nutricionista del conocimiento",¹ quienes leen y estudian deben hacerlo para llegar a ser "intelectualmente gordos". De ahí el uso de expresiones como "hambre de conocimiento", "sed de saber", tener o no "apetito de saber".

Es la misma falsa concepción que se encuentra iluminando la práctica educacional como un acto de transferencia de conocimiento. En esa práctica, es como si los educadores fuesen los poseedores del conocimiento, mientras que los educandos serían "vasijas vacías" que deben llenarse con los depósitos de los educadores. De esa manera, los educandos no tienen por qué preguntar ni cuestionar, puesto que su actitud no puede ser otra que la de recibir pasivamente el conocimiento que los educadores depositan en ellos.

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

En el nivel humano, el conocimiento implica la constante unidad de acción y reflexión sobre la realidad. Como presencias en el mundo, los seres humanos son cuerpos conscientes que lo transforman, obrando y

* Escrito en Ginebra, 1970.

** Tomado del libro: Freire, P. 1984. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, pp. 66-81.

¹ Jean-Paul Sartre, *Situations I*, París, Librairie Gallimard, 1959.

pensando, lo que les permite conocer a nivel reflexivo. Precisamente por causa de eso podemos tomar nuestra propia presencia en el mundo como objeto de nuestro análisis crítico. De ahí que, volviéndonos sobre las experiencias anteriores, podamos conocer el conocimiento que tuvimos en ellas.

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

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

En el momento en que lo escribo, tanto como en el momento en que los lectores lean lo que estoy escribiendo ahora, tenemos que ejercer aquel análisis crítico antes mencionado. Es decir, tenemos que tener, como objeto de nuestra reflexión, nuestras experiencias o las experiencias de otros sujetos en el campo que estamos tratando de entender mejor. Así nos será posible, en diferentes momentos, y no necesariamente al mismo nivel, empezar a percibir la comprensión real del contexto lingüístico: "el proceso de la 'alfabetización' política", en que el sustantivo alfabetización aparece metafóricamente. Considerando la presencia de esa metáfora, me parece que la mejor manera de comenzar nuestro análisis sería estudiar, aunque sea rápidamente, el proceso de la alfabetización de adultos, desde el punto de vista lingüístico —que por lo demás también es político— sobre el cual se basa la metáfora.

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

Las prácticas antagónicas que reflejan esas formas de percibir a los analfabetos son, por un lado, las que suelo llamar "domesticadoras", y por el otro, la libertadora.²

Después de discutir la primera de estas prácticas, en algunas de sus principales características, a la luz de mi experiencia en América Latina,

discutiré cómo veo la segunda.

La primera, como práctica "domesticadora", no importa que los educadores tengan conciencia de ello o no, tiene como connotación central la dimensión manipuladora en las relaciones entre educadores y educandos, en que obviamente los segundos son los objetos pasivos de la acción de los primeros. De ese modo los alfabetizandos, como seres pasivos, deben ser "llenados" por las palabras de los educadores, en lugar de ser invitados a participar creativamente en el proceso de su aprendizaje. Las palabras generadoras escogidas por los educadores, dentro de su marco cultural de referencia, son presentadas a los alfabetizandos como si fueran algo separado de la vida. Como si lenguaje-pensamiento fuese posible sin realidad. Por otro lado, en esa práctica educacional, las estructuras sociales nunca se discuten como un problema que hay que desnudar: por el contrario, son mitologizadas por medio de diferentes formas de acción que refuerzan la "conciencia falsa" de los alfabetizandos.

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

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

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

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

Es que, mientras que en la educación domesticadora existe una

² Esto sin embargo no significa que el simple hecho de desarrollar una práctica de ese tipo sea suficiente para liberar a las clases oprimidas. Significa que esa práctica ayuda a la liberación en la medida en que contribuye a que los alfabetizandos comprendan su realidad en términos críticos.

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

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

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

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

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

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

Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el "analfabeto" político —no importa si sabe leer y escribir o no— es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un *hecho dado*, algo que es y no que está siendo.³

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

De cualquier manera, no le es posible escapar de la realidad en la

cual continúa, aunque sin asumir críticamente su presencia en ella.

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

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

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

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

A veces, sin embargo, el "analfabeto" político percibe el futuro, no como repetición del presente sino como algo preestablecido, predeterminado. Son esas visiones domesticadoras del futuro. La primera domestica el futuro reduciéndolo al presente, que debe ser repetido; la segunda lo reduce a algo inexorable. Ambas niegan a los seres humanos como seres de la praxis y, al hacerlo, niegan también la historia. Ambas padecen de falta de esperanza.

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

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

La dicotomía entre teoría y práctica, la universalidad de un conocimiento exento de condicionamiento histórico-sociológico, el papel de la filosofía como explicación del mundo e instrumento para su aceptación, la educación como pura exposición de hechos, como transferencia de valores

³ En este sentido, muchos analfabetos y semianalfabetos, desde el punto de vista lingüístico, son, sin embargo, políticamente "instruidos", mucho más que ciertos letrados instruidos. Y en esto no hay ninguna razón para asustarse. La práctica política de aquéllos, su experiencia en los conflictos —en el fondo la verdadera comadrona de la conciencia— les enseña lo que los últimos no aprenden o no consiguen aprender en sus libros.

abstractos, de la herencia de un saber casto, todo eso son creencias que la conciencia ingenua del "analfabeto" político siempre proclama.

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

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

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

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

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

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

Tenemos que superar ese tipo de educación —si nuestra opción es realmente revolucionaria— y remplazarla por otra, en que conocer y transformar la realidad sean exigencias recíprocas.⁴

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

Mientras que éste es siempre el educador de los educandos, el educador

para la liberación tiene que "morir" como educador exclusivo de los educandos a fin de renacer, en el proceso, como educador-educando de los educandos. Por otro lado, tiene que proponer a los educandos que también "mueran" como exclusivos educandos del educador a fin de que renazcan como educandos-educadores del educador-educando.

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

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

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

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

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

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

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

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

Perpetuando la escuela como instrumento de control social, dicotomizando enseñar y aprender, olvidan la advertencia fundamental

⁴ No me parece necesario recalcar que una educación de ese tipo no puede ser puesta en práctica por las clases dominantes. Lo lamentable, sin embargo, es que no lo sea en una sociedad que ha hecho la revolución o que no sea experimentada por los movimientos revolucionarios, en su esfuerzo de organización de las clases dominadas.

de Marx en su tercera *Tesis sobre Feuerbach*: "el propio educador necesita ser educado".

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

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

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

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

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

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

Empezaré por decir que, en una posición dialéctica, no me es posible aceptar la separación ingenua entre conciencia y mundo.

Cuando lo hacemos, caemos o en las ilusiones del idealismo o en los errores del mecanicismo.⁵

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

idealista.

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

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

De esta manera, la concientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo, no necesariamente tomándolo como objeto de nuestra reflexión crítica.⁶

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

Sé muy bien que la simple superación de la percepción ingenua de la realidad, remplazada por una percepción crítica, no es bastante para que las clases oprimidas se liberen. Para eso necesitan organizarse revolucionariamente y revolucionariamente transformar la realidad. Esa organización exige, sin embargo, una acción consciente que implica la clarificación de lo que se encuentra opaco en la "visión de fondo de la conciencia".

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

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

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

⁵ "Hay dos maneras de caer en el idealismo: la primera consiste en disolver lo real en subjetividad; la otra en negar toda subjetividad real en interés de la objetividad." Jean-Paul Sartre, *Search for a method*, Nueva York, Vintage Books, 1968, p.SS33.

⁶ Sobre este punto véase Karel Kosik, *Dialéctica do concreto*, Río de Janeiro, Editora Paz e Terra.