

El mundo y la letra

Una lectura crítica del entorno

por Paulo Freire

FRF-08F-01-0007

"La lectura del universo debe preceder a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél." En la foto, alumnos de primer grado de una escuela cerca de Vitoria de Santo Antão, Brasil.

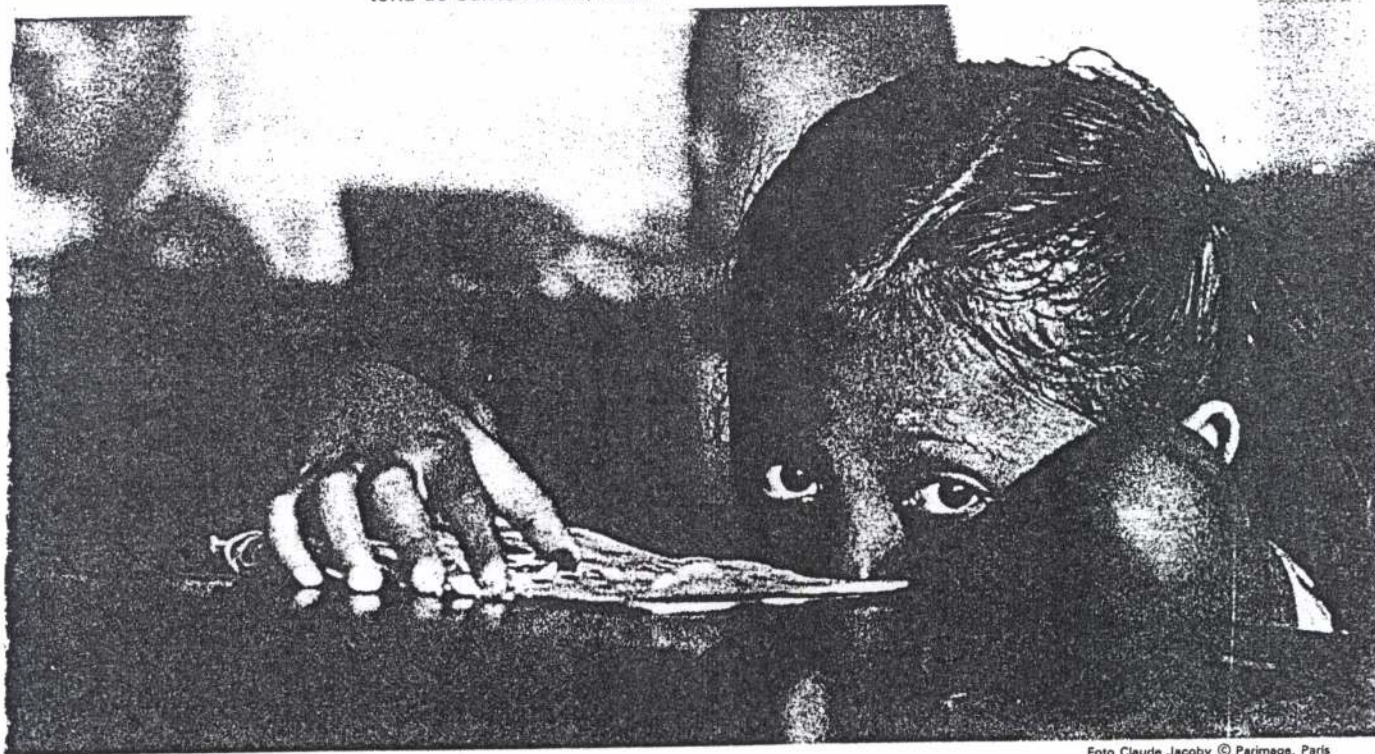


Foto Claude Jacoby © Parimage, Paris

ME parece indispensable, al tratar de hablar de la importancia del acto de leer, decir algo sobre el proceso en que me metí mientras estaba escribiendo este texto, proceso que encerraba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se alarga en la comprensión del mundo.

La lectura del universo antecede a la lectura de la palabra y, por eso, la lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad están unidos dinámicamente. La compren-

PAULO FREIRE, famoso pedagogo brasileño, fue profesor de historia y filosofía de la educación en la Universidad de Recife (Brasil), así como profesor visitante en la de Harvard (EUA). Autor de un notorio método de alfabetización conocido como "concientización" o "educación liberadora", comenzó aplicándolo en su país natal y, posteriormente, en Chile y otros países. Ha colaborado con las Naciones Unidas y con la Unesco. Entre sus obras cabe citar *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía del oprimido*, *Extensión y comunicación* y *El método de alfabetización de adultos*.

sión del texto que se obtiene por la lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto. Cuando trato de escribir sobre la importancia del acto de leer, me siento impulsado a "releer" momentos fundamentales de mi práctica, conservados en la memoria, desde las experiencias más lejanas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue formando dentro de mí.

Cuando estaba escribiendo este texto, iba "tomando distancia" de los diversos momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la "lectura" del mundo, del pequeño mundo en que me veía; luego, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mis años escolares, fue la lectura de la "palabra-mundo". El recuerdo de la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de leer; el mundo particular en que me veía, es para mí muy significativo. En ese esfuerzo a que me voy entregando, recreo, y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra.

Me veo así en la casa sencilla en que nací,

en Recife, rodeada de árboles. La vieja casa, sus cuartos, su pasillo, su sótano, su terraza, el patio amplio en que se alzaba, todo eso fue mi primer mundo. En él anduve a gatas, balbuceé, me puse en pie, caminé y hablé. En verdad, todo aquel mundo especial se entregaba a mí como el mundo de mi actividad perceptiva y, por tanto, como el mundo de mis primeras lecturas. Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto —en cuya percepción me ejercitaba y, cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir— se encarnaban en una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión iba percibiéndose en el trato con ellos y en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.

Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del *sanhaçu*, el del *elha-pro-caminho-quem-vem*, el del *ben-te-vi*, el del ruiseñor; en la danza de las copas de los árboles zarandeados por fuertes vendavales que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; el agua de la lluvia jugando a la geografía: inventando lagos, islas, riachuelos... Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto se encarna-

29

EL CORREO DE LA UNESCO
ENERO - 1984

INSTITUTO PAULO FREIRE
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil
E-mail: ipf@paulofreire.org

►ban también en el silbido del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos, en el color del follaje, en las formas de las hojas, en el olor de las flores—de las rosas, de los jazmines—, en el cuerpo de los árboles, en la cáscara de los frutos.

De aquel contexto formaban parte igualmente los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en las piernas de la gente, su maullido de súplica o de rabia, Joli el viejo perro negro de mi padre. Formaba parte de él, por otro lado, el mundo del lenguaje de los más viejos, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos y sus valores. Todo esto unido a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia ni siquiera podía sospechar.

En el esfuerzo por volver a la infancia distante, a que me refería, buscando la comprensión del acto de leer el mundo particular en que me movía, re-creo, re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra.

Pero, y es importante decirlo, la "lectura" de mi mundo, que siempre fue fundamental para mí, no me transformó anticipadamente en hombre, en un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no iba a distorsionarse por el simple hecho de ser ejercida y también en eso recibí la ayuda de mis padres. Con ellos, precisamente, comencé a ser introducido en la lectura de la palabra, en cierto momento de esta rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significase antipatía a lo que tenía de encantadoramente misterioso.

El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la "lectura" del mundo particular. No era algo que estuviese superpuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo adulto de mis padres. El suelo fue mi pizarra; las ramitas mi tiza.

Por esta razón, al llegar a la escuela particular de Eunice Vasconcelos, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, nunca significó una ruptura de la "lectura" del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la "palabra-mundo".

Continuando en ese esfuerzo de "re-leer" momentos fundamentales de experiencias de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en las que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue formando en mí a través de su práctica, vuelvo al tiempo en que, como alumno de bachillerato, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, hasta hoy recordada, de mi profesor de portugués.

Por eso nuestra insistencia, como profesoras y profesores, en que los estudiantes "lean", en un semestre, una cantidad de capítulos de libros reside en la comprensión equivocada que a veces tenemos del acto de leer. En mi peregrinar por el mundo no han sido pocas las veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha con enormes bibliografías que tenían que "devorar" más que leer o estudiar. Verdaderas "lecciones de lectura" en el sentido más tradicional de esta expresión, a las que estaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían dar cuenta por medio del famoso control de lectura. Algunas veces llegué hasta a leer, en listas bibliográficas,

indicaciones sobre qué páginas de este o de aquel capítulo de tal o cual libro debían ser leídas.

La insistencia en la cantidad de lecturas sin la debida profundización en los textos para que sean comprendidos, y no sólo mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que debe ser superada. La misma visión, aunque considerada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en el escritor que identifica la posible calidad o no de su trabajo con la cantidad de páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes de que disponemos, las Tesis sobre Feuerbach, de Carlos Marx, tiene apenas dos páginas y media...

Con todo, es importante subrayar, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy diciendo, que mi crítica al concepto mágico de la palabra no significa, en modo alguno, una posición poco responsable de mi parte en relación con la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, constante y seriamente, los clásicos en todos los campos del saber, de profundizar en sus textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual hacemos inviable nuestra práctica como profesores y alumnos.

Dentro también del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de len-

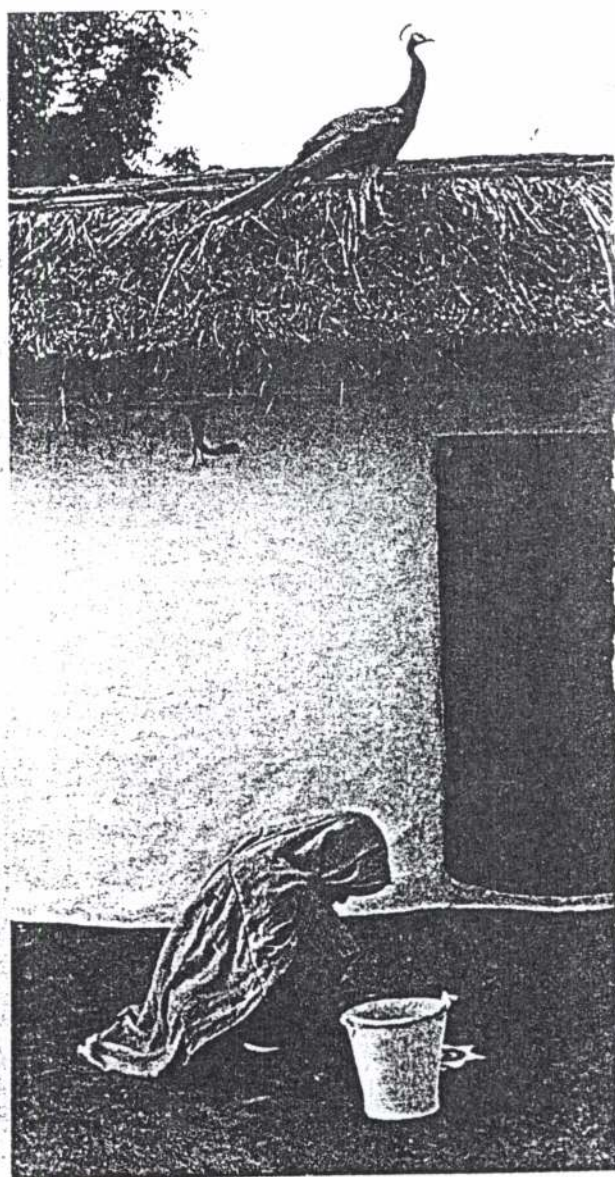
gua portuguesa, me acuerdo tan vivamente como si esa experiencia fuese de hoy y no de un ayer lejano, de las veces en que me detenía en el análisis de textos de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de casa y que iba leyendo con los alumnos, subrayando aspectos de su sintaxis estrechamente unidos al buen gusto de su lenguaje. A aquellos análisis añadía comentarios sobre diferencias obvias entre el portugués de Portugal y el del Brasil.

Estoy intentando dejar claro, en este trabajo sobre la importancia del acto de leer —y no me cansaré de repetirlo—, que mi esfuerzo fundamental ha sido el de explicitar cómo, en mí, se grabó aquella importancia. Es como si estuviese haciendo la "arqueología" de mi comprensión del complejo acto de leer, a lo largo de mi experiencia existencial. Por eso he hablado de momentos de mi infancia, de mi adolescencia, de los comienzos de mi juventud, y termino ahora volviendo a ver, en trazos generales, algunos de los aspectos centrales de la propuesta que hice hace algunos años en el campo de la alfabetización de adultos.

En principio me parece interesante reafirmar que siempre consideré la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento y, por lo mismo, como un

"Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo adulto de mis padres. El suelo fue mi pizarra; las ramitas mi tiza." En la foto, una niña de una aldea india.

Foto Jyoti Bhatt, Baroda, India © ACCU, Tokio



acto creador. Para mí sería imposible integrarme en un trabajo de memorización mecánica de los ba-be-bi-bo-bu o de los la-le-li-lo-lu. Por eso tampoco puedo reducir la alfabetización a la enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador irá "llenando" con sus palabras las cabezas supuestamente "vacías" de los alfabetizandos. Por el contrario, como acto de conocimiento y acto creador, el proceso de alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto.

El hecho de necesitar de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que esa ayuda anule su creatividad y su responsabilidad en la construcción de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje. En realidad, tanto el alfabetizador como el alfabetizando, al asir, por ejemplo, un objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabeto es capaz de sentir la pluma, de percibir la pluma y de decir: pluma. Pero yo soy capaz no solamente de sentir la pluma, de percibir la pluma, de decir pluma, sino también de escribir "pluma" y, por consiguiente, de leer "pluma". La alfabetización es la creación o el montaje escrito de la expresión oral. Este montaje no lo puede hacer el educador para o sobre el alfabetizando. Ahí tiene él un momento para su trabajo creador.

No me parece necesario alargarme más aquí y ahora sobre lo que ya he desarrollado en otras ocasiones a propósito de la complejidad de este proceso. Pero sí me gustaría

volver sobre un punto al que me he referido varias veces en este texto, por el significado que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la tarea de alfabetización que me he trazado. Me refiero a que la lectura del universo debe preceder siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la tarea a que me referí antes, este movimiento del universo a la palabra y de la palabra al universo está siempre presente. Movimiento en que la palabra pronunciada nace del mismo mundo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, empero, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no está solamente precedida por la lectura del universo, sino también por una cierta forma de "escribirlo" o de "re-escribirlo", esto es, de transformarlo por medio de nuestra práctica consciente.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. Por eso siempre he insistido en que las palabras con que se organiza el programa de alfabetización deben ser escogidas del vocabulario universal de los grupos populares, expresando su lenguaje real, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones y sus sueños. Deben estar cargadas del significado de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que he llamado universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, cargadas de mundo. Ellas nos venían a través de la lectura del universo que los gru-

pos populares hacían. Después, volvían a ellos, injertadas en lo que llamaba y llamo descodificaciones, que son representaciones de la realidad.

La palabra "ladrillo", por ejemplo, quedaría incluida en una representación pictórica: la de un grupo de albañiles construyendo una casa. Pero antes de la devolución, en forma escrita, de la palabra oral de los grupos populares a ellos mismos, para el proceso de su comprensión y no de su memorización mecánica, solíamos desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya descodificación o "lectura" resultaba la percepción crítica de lo que es cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo. En el fondo, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas hacía posible a los grupos populares una "lectura" de la "lectura" anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra.

Esta "lectura" más crítica de la "lectura" anterior menos crítica del mundo hacía posible a los grupos populares, a veces en posición fatalista ante las injusticias, una comprensión distinta de sus necesidades. En este sentido, la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento de lo que Gramsci llamaba "acción contrahegemónica".

P. Freire

"Los 'textos', las 'palabras', las 'letras' de aquel contexto se encarnaban... en las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, riachuelos... en el color del follaje, en las formas de las hojas, en el olor de las flores..." Un niño dedicado a la pesca en medio de los nenúfares gigantes que crecen en algunos ríos del Brasil.

Foto © Bruno Barbey, Magnum, París



INSTITUTO PAULO FREIRE
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil
E-mail: ipf@paulofreire.org

Foto P.-P. Laffont OIT © Sygma, Paris

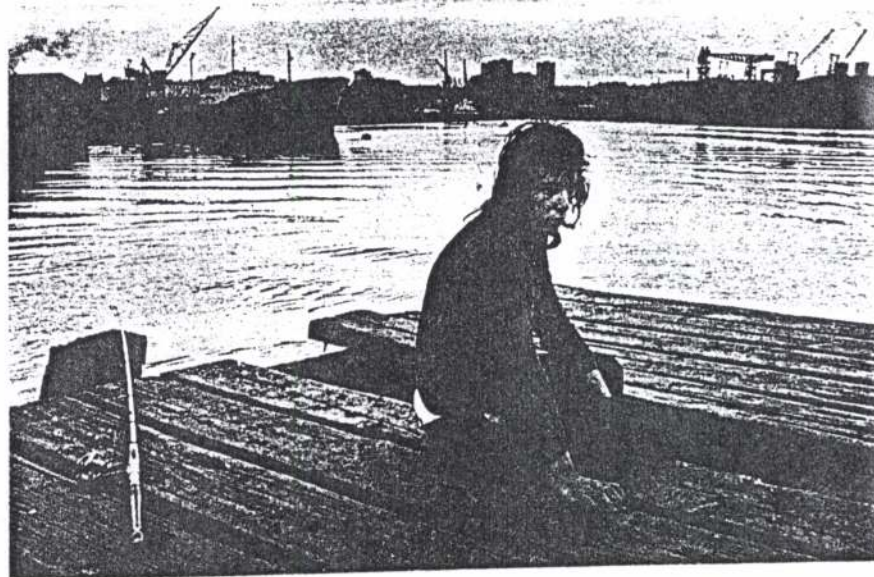


Foto Leonard Freed
© Magnum, Paris

Obstáculos y causas

En 1980 había en todo el mundo 824 millones de analfabetos. Entre los factores que hacen que el analfabetismo persista e incluso aumente, cabe destacar cuatro. La disminución del ritmo de la escolarización, unida al incremento de la población (a la derecha), impide asistir a la escuela a un número creciente de niños y jóvenes. Al abandonar prematuramente la escuela (arriba), gran número de los alumnos pierden cuanto han ganado con la escolarización y recaen más o menos en el analfabetismo. Este "analfabetismo regresivo" o "reincidente" afecta también a los países industrializados, en particular a los elementos más desfavorecidos, como los desocupados (arriba a la derecha). Con el incremento del número de refugiados y de inmigrantes (abajo) aumenta aun más el número de iletrados en el mundo.



Foto © José Mayans, Paris



Foto L. Davico, ACRNU, Ginebra