

EL PROCÉS D'ALFABETITZACIÓ POLÍTICA: UNA INTRODUCCIÓ

Paulo Freire

(Extret del llibre "La importancia de leer y el proceso de liberación")

Escrit a Ginebra, 1970.

Quan vaig acceptar escriure aquest article per a 'Lutherische Monatshefte', vaig agafar el seu tema com un desafiament.

El simple fet d'haver-lo reconegut com a tal em va obligar a assumir front a ell una actitud crítica i no ingènua.

Aquesta actitud crítica, en sí mateixa, implica la penetració en la "intimitat" mateixa del tema, en el sentit de descobrir-lo cada cop més. Així, aquest article, al ser la resposta que procuro donar al desafiament, es converteix en un altre desafiament als seus possibles lectors. És que la meva actitud crítica enfront al tema em compromet en un acte de coneixement i aquest exigeix, no sols un objecte cognoscible, sinó també un altre subjecte coneixedor, com jo.

Conèixer, que és sempre un procés, suposa una situació dialògica. No hi ha, estrictament parlant, un "jo penso", sinó un "nosaltres pensem". No és el "jo penso" el que constitueix el "nosaltres pensem", sinó pel contrari és el "nosaltres pensem" el que em permet pensar.

En la situació gnoseològica, l'objecte de coneixement no és el terme del coneixement dels subjectes coneixedors sinó la seva mediació.

El tema que tinc davant meu, com a nucli de la meva reflexió, no pot ser el terme del meu acte de conèixer perquè és i ha de ser l'objecte que estableix les relacions cognoscents entre jo i els probables lectors de l'article, com a subjectes, també, de coneixement.

Així, voldria realment convidar-los a assumir aquest paper, negant-se així a transformar-se en simples recipients del meu anàlisi.

Això significa que, al escriure, no puc ser un simple narrador de quelcom que considero com un 'fet donat', sinó que pel contrari haig de ser una ment crítica, inquieta, curiosa, constantment en cerca, admetent-me com si estigués amb els lectors, qui a la vegada han de recrear l'esforç de la meva cerca.

La única diferència entre els lectors i jo, amb relació al mateix tema, és que, mentre jo estic enfront d'ell, compromès amb la seva clarificació i fixant cada cop més la meva curiositat sobre ell, els lectors estaran, per una banda, també enfront d'ell però, per altra, enfront a la meva comprensió d'ell, que expresso en el meu article.

En efecte, llegir, com un acte d'estudiar, no és un simple passatemps, sinó una tasca seriosa, en la que els lectors procuren clarificar les dimensions opaques

del seu estudi.

D'aquesta manera, llegir és reescriure i no memoritzar els continguts de la lectura. Hem de superar la comprensió ingènua de l'acte de llegir i estudiar com un acte de "menjar". Des del punt de vista d'aquesta falsa concepció que podríem anomenar, amb Sartre, "concepció nutricionista del coneixement"¹, els qui llegeixen i estudien han de fer-ho per arribar a ser "intel·lectualment grassos". D'aquí l'ús d'expressions com "gana de coneixement", "set de saber", tenir o no "ganes de saber".

És la mateixa falsa concepció que es troba il·luminant la pràctica educativa com un acte de transferència de coneixement. En aquesta pràctica, és com si els educadors fossin els posseïdors del coneixement, mentre que els educands serien "recipients buits" que han d'omplir-se amb els dipòsits dels educadors. D'aquesta manera, els educands no tenen per què preguntar ni qüestionar, donat que la seva actitud no pot ser una altre que al de rebre passivament el coneixement que els educadors dipositen en ells.

Si el coneixement fos quelcom estàtic i la consciència quelcom buit, que ocupés un determinat espai en el cos, aquesta pràctica educativa seria la correcta. Però aquest no és el cas. El coneixement no és una cosa feta i acabada i la consciència és "intencionalitat" cap al món.

En el nivell humà, el coneixement implica la constant unitat d'acció i reflexió sobre la realitat. Com presències en el món, els éssers humans són cossos conscients que el transformen, obrant i pensant, el que els permet conèixer a nivell reflexiu. Precisament a causa d'això podem prendre la nostra pròpia presència en el món com a objecte del nostre anàlisi crític. D'aquí que, tornant sobre les experiències anteriors, podem conèixer el coneixement que tinguérem en elles.

Com més capaços siguem de descobrir la raó de ser de per què som com estem sent, tant més ens serà possible assolir també la raó de ser de la realitat en la que estem, superant així la comprensió ingènua que podem tenir d'ella.

Això és precisament el que haurem de fer -els lectors i jo- en relació amb el tema d'aquest article.

En el moment en que l'escric, tan com en el moment en que els lectors llegeixin el que estic escrivint ara, hem d'exercir aquell anàlisi crític abans mencionat. És a dir, hem de tenir, com objecte de la nostra reflexió, les nostres experiències o les experiències d'altres subjectes en el camp que estiguem tractant d'entendre millor. Així ens serà possible, en diferents moments, i no necessàriament al mateix nivell, començar a percebre la comprensió real del context lingüístic: "el procés de 'l'alfabetització' política", en que el substantiu alfabetització apareix metafòricament. Considerant la presència d'aquesta metàfora, em sembla que la millor manera de començar el nostre anàlisi seria estudiar, encara que sigui ràpidament, el procés de l'alfabetització d'adults, des del punt de vista lingüístic -que per lo demás també és polític- sobre el qual es basa la metàfora.

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

Això implica, metodològicament, algunes consideracions entorn a les diferents pràctiques en el camp de l'alfabetització d'adults, que a la vegada impliquen diferents maneres d'entendre als analfabets.

Les pràctiques antagòniques que reflecteixen aquestes formes de percebre als analfabets són, per una banda, les que acostumo a anomenar “domesticadores”, i per l'altre, l'alliberadora.²

Després de discutir la primera d'aquestes pràctiques, en algunes de les seves principals característiques, a la llum de la meva experiència a Amèrica Llatina, discutiré com veig la segona.

La primera, com a pràctica “domesticadora”, no importa que els educadors en tinguin consciència o no, té com a connotació central la dimensió manipuladora en els relacions entre educadors i educands, en que òbviament els segons són els objectes passius de l'acció dels primers. D'aquesta manera els alfabetitzants, com a éssers passius, han de ser “omplerts” per les paraules dels educadors, enlloc de ser convidats a participar creativament en el procés del seu aprenentatge. Les paraules generadores escollides pels educadors, dins del seu marc cultural de referència, són presentades als alfabetitzants com si fossin quelcom separat de la vida. Com si llenguatge-pensament fos possible sense realitat. D'altra banda, en aquesta pràctica educativa, les estructures socials mai es discuteixen com un problema que s'ha de descobrir: pel contrari, són mitologitzades mitjançant diferents formes d'acció que reforcen la “consciència falsa” dels alfabetitzants.

De totes maneres, al fer la crítica d'aquesta pràctica, penso que és necessari aclarir que l'educador burgès conscient -no importa si és professor primari, secundari o universitari o si treballa en el sector de l'educació d'adults- no pot fer altra cosa que comprometre's en una forma d'acció d'aquest tipus.

Seria en veritat una actitud ingènua esperar que les classes dominants desenvolupessin una forma d'educació que permetés a les classes dominades percebre les injustícies socials en forma crítica.

Una comprovació d'aquest tipus demostra la impossibilitat d'una educació neutre. Per la consciència ingènua, tot i així, una afirmació com aquesta pot ser interpretada com si jo estigués dient que, no sent neutra, l'educació ha de ser (o es sempre) la pràctica a través de la qual els educadors no respecten l'expressivitat dels educands.

Això és precisament el què caracteritza l'educació “domesticadora”, però no la de caràcter alliberador. En aquesta última, pel contrari, l'educació és el procediment pel qual l'educador convida als educands a conèixer, a descobrir la realitat en forma crítica. Així, quan aquella procura estimular la “consciència falsa” dels educands, perquè resulti més fàcil la seva adaptació a la realitat, la segona no pot ser un esforç pel qual l'educador imposa la llibertat als educands.

²Això, tot i així, no significa que el simple fet de desenvolupar una pràctica d'aquest tipus sigui suficient per alliberar a les classes oprimides. Significa que aquesta pràctica ajuda a l'alliberament en la mesura en què contribueix a que els alfabetitzants comprenguin la seva realitat en termes crítics.

És que, mentre que en l'educació domesticadora existeix una dicotomia necessària entre els que manipulen i els que són manipulats, en l'educació per l'alliberament no hi ha subjectes que alliberin i subjectes que siguin alliberats. En aquest procés no hi pot haver dicotomia entre els pols.

Així, el primer procés és, en sí, prescriptiu; el segon, dialògic.

Per això, l'educació per la "domesticació" és un acte de transferència de "coneixement", mentre que l'educació per l'alliberament és un acte de coneixement i un mètode d'acció transformadora que els éssers humans han d'exercir sobre la realitat.

D'aquesta manera, el procés d'alfabetització d'adults, vist des del punt de vista alliberador, és un acte de coneixement, un acte creador, en que els alfabetitzants desenvolupen el paper de subjectes cognoscents tant com els educadors. Òbviament, aleshores, els alfabetitzants no són vistos com a "atuells buits", simples recipients de les paraules de l'educador.

Des d'aquest punt de vista, a més, els alfabetitzants no són éssers marginals que necessiten ser recuperats o rescatats. Enlloc de ser vistos així, són considerats com a membres de la gran família dels oprimits per qui la solució no està en aprendre a llegir històries alienades, sinó en fer història i ser fets per ella.

Si ara comencem a considerar el problema de "l'alfabetització" política, sembla que el nostre punt de partida ha de ser l'anàlisi de què és "l'analfabet" polític.

Si des del punt de vista lingüístic l'analfabet és aquell o aquella que no sap llegir i escriure, "l'analfabet" polític -no importa si sap llegir i escriure o no- és aquell o aquella que té una percepció ingènua dels éssers humans en les seves relacions amb el món, una percepció ingènua de la realitat social que, per a ell o ella, és un *fet donat*, quelcom que és i no que està sent.³

Una de les seves tendències és fugir de la realitat concreta -una forma de negar-la- perdent-se en visions abstractes del món.

De qualsevol manera, no li és possible escapar de la realitat en la qual continua, tot i que sense assumir críticament la seva presència en ella.

Si és un científic, tracta "d'amagar-se" en el que considera la neutralitat de la seva activitat científica, indiferent al ús que se'n faci dels seus descobriments, sense interessar-se ni tan sols per pensar al servei de qui treballa. Gairebé sempre, quan se l'interroga sobre això, respon vagament que està al servei dels interessos de la humanitat.

Si és un religiós, estableix la impossible separació entre mundanitat i transcendència.

³En aquest sentit, molts analfabets i semianalfabets, des del punt de vista lingüístic, són, tot i així, políticament "instruïts", molt més que certs lletrats instruïts. I en això no hi ha cap raó per espantar-se. La pràctica política d'aquells, la seva experiència en els conflictes -en el fons la veritable dida de la consciència- els ensenya el que els últims no aprenen o no aconsegueixen aprendre en els seus llibres.

Si opera en el camp de les ciències socials, tracta la societat, en quant a objecte del seu estudi, com si ell no en formés part. En la seva decantada imparcialitat, s'aproxima a la realitat en estudi amb "guants" i "màscares" per no contagiar ni contagiar-se...

La seva concepció de la història és mecanicista i fatalista. La història és el que fou i no el que està sent i en el qual es gesta el que està per venir. El present és quelcom que ha de ser normalitzat i el futur, la repetició del present, el que significa el manteniment del *status quo*.

A vegades, tot i així, "l'analfabet" polític percep el futur, no com a repetició del present sinó com a quelcom preestablert, predeterminat. Són aquestes visions domesticadores del futur. La primera domestica el futur reduint-lo al present, que ha de ser repetit; la segona el redueix a quelcom inexorable. Ambdues neguen als éssers humans com a éssers de la praxis i, al fer-ho, neguen també la història. Ambdues pateixen de falta d'esperança.

"L'analfabet" polític, experimentant un sentiment d'impotència front a la irracionalitat d'una realitat alienant i totpoderosa, procura refugiar-se en la falsa seguretat de l'objectivisme. A vegades, enlloc d'aquest refugi, es dedica plenament a pràctiques activistes. Potser es podria comparar a "l'analfabet" polític, entregat a aquestes pràctiques, amb l'altre analfabet, el que llegint mecànicament un text, no percep d'aquesta manera el que llegeix.

En cap d'aquests casos pot comprendre als éssers humans com a *presències* en el món, com a éssers de la praxis, és a dir, de l'acció i la reflexió sobre el món.

La dicotomia entre teoria i pràctica, la universalitat d'un coneixement exempt de condicionament històric-sociològic, el paper de la filosofia com a explicació del món i instrument per a la seva acceptació, l'educació com a pura exposició de fets, com a transferència de valors abstractes, de l'herència d'un saber cast, tot això són creences que la consciència ingènua de "l'analfabet" polític sempre proclama.

Per a una consciència d'aquest tipus és difícil entendre la veritable impossibilitat de teoria sense pràctica, de pensament sense acció transformadora sobre el món, saber per saber, teoria que sols expliqui la realitat i l'educació neutra.

D'altra banda, com més refinada és la consciència ingènua de "l'analfabet" polític, més refractari es torna a la comprensió crítica de la realitat.

En la primera part d'aquest article, vaig dedicar algun temps a analitzar el procés d'alfabetització per a la domesticació.

Ara voldria discutir, també en línies generals, alguns aspectes del què penso que ha de ser l'educació des d'un punt de vista crític. Aquella en que, per la desmitologització de la realitat, s'ajudin educadors i educands en al superació de "l'analfabetisme" polític.

De tant en quant faré referències a angles analitzats anteriorment. Espero que aquests retorns, enlloc d'irritar als meus lectors, ens ajudin a ells i a mi en la millor clarificació del nostre tema comú.

Començaré afirmant o reafirmant que, si no superem la pràctica de l'educació com a pura transferència d'un coneixement que sols descriu la realitat, bloquejarem l'emergència de la consciència crítica, reforçant així "l'analfabetisme" polític.

Hem de superar aquest tipus d'educació -si la nostra opció és realment revolucionària- i canviar-la per una altra, en que conèixer i transformar la realitat siguin exigències recíproques.⁴

Hi ha un punt d'importància fonamental que és precís subratllar en al superació de la pràctica educativa domesticadora i el seu canvi per l'alliberadora. Em refereixo a la impossibilitat d'una praxis veritablement alliberadora si l'educador segueix el model "domesticador".

Mentre que aquest és sempre l'educador dels educands, l'educador per a l'alliberament ha de "morir" com a educador exclusiu dels educands a fi de renéixer, en el procés, com a educador-educand dels educands. D'altra banda, ha de proposar als educands que també "morin" com a exclusius educands de l'educador a fi de que reneixin com a educands-educadors de l'educador-educand.

Sense aquesta "mort" mútua i sense aquest mutu "renaixement", l'educació per a l'alliberament és impossible.

Això no significa, òbviament, que l'educador desaparegui com si fos una presència innecessària. Al rebutjar la manipulació, mai vaig acceptar l'espontanieisme.

L'educació, ja sigui com a instrument de reproducció de la ideologia dominant o com a mètode d'acció transformadora revolucionària, exigeix sempre aquesta presència. Hi ha, tot i així, una diferència radical entre les dues formes d'estar present i de ser una presència. Freinet, per parlar sols d'un dels grans pedagogs contemporanis inscrits en la perspectiva alliberadora, mai va deixar d'estar *present*, però tampoc exacerbà mai la seva presència al punt de transformar la presència dels educands en ombra de la seva.

S'imposa, realment, a l'educador d'aquesta línia, estar alerta al fet de que, en el mateix moment en que s'inicia el procés, està preparant-se per a "morir" com a exclusiu educador de l'educand. No pot ser un educador per a l'alliberament si no fa més que substituir el contingut de la pràctica burgesa per un altre, mantenint però la forma d'aquella pràctica.

En el fons, han de viure la significació profunda de la Pasqua.

⁴No em sembla necessari recalcar que una educació d'aquest tipus no pot ser posada en pràctica per les classes dominants. Lo lamentable, tot i així, és que no ho sigui en una societat que ha fet la revolució o que no sigui experimentada pels moviments revolucionaris, en el seu esforç d'organització de les classes dominades.

Per aquesta raó, un dels equívocs tràgics d'algunes societats socialistes, del que almenys Cuba i Xina són excepcions, resideix en que no han estat capaces, en termes profunds, de superar el caràcter “domesticador” de l'educació burgesa, a l'herència de la qual s'hi suma la de l'estalinisme.

Així, gairebé sempre, l'educació socialista es confon amb la reducció del pensament marxista -un pensament que, en sí mateix, no pot ser “engabiat”- a taules que és precís “digerir”.

D'aquesta manera, els seus educadors cauen en la mateixa pràctica “nutricional” que caracteritza a l'educació domesticadora.

Perpetuant l'escola com a instrument de control social, dicotomitant ensenyar i aprendre, obliden l'advertència fonamental de Marx en al seva tercera *Tesis sobre Feuerbach*: “el propi educador necessita ser educat”.

D'aquesta manera, estimulen “l'analfabetisme” polític, a través d'una educació que, en contradicció amb els veritables objectius socialistes, desdialectitza el pensament.

La persistència de la ideologia burgesa, en alguns dels seus aspectes, s'expressa en una estranya espècie d'idealisme segons el qual, aconseguida la transformació de la societat burgesa, automàticament es crea “un nou món”.

En realitat, però, aquest nou món no sorgeix així. És creat en el procés revolucionari que, havent de ser permanent, no s'esgota amb l'arribada de la revolució al poder. La creació d'aquest món nou que mai ha de ser “sacralitzat” exigeix la participació conscient de les grans masses populars, la superació de la dicotomia treball manual – treball intel·lectual i una forma d'educació que no repeteixi la burgesa.

Aquest és un dels grans mèrits de la revolució cultural xinesa: el de rebutjar tota concepció estàtica, antidialectica, immobilista de la història. D'aquí la permanent mobilització del poble, en el sentit de crear i recrear la seva societat conscientment. Ser conscient, a Xina, no és un eslògan ni una frase feta: ser conscient és la forma radical de ser dels éssers humans.

Hi ha quelcom, tot i així, en el que he d'insistir per evitar possibles incomprensions en les que potser m'hi hagi estat ficant des del començament d'aquest article.

Em refereixo, precisament, al paper de la consciència en la pràctica alliberadora.

Començaré per dir que, en una posició dialèctica, no m'és possible acceptar la separació ingènua entre consciència i món. Quan ho fem, caiem o en les il·lusions de l'idealisme o en els errors del mecanicisme.⁵

⁵“Hi ha dues maneres de caure en l'idealisme: la primera consisteix en dissoldre lo real en subjectivitat; l'altre en negar tota subjectivitat real en interès de l'objectivitat”. Jean Paul Sartre, Search for a method, Nova York, Vintage Books, 1968, p.33.

Així, la paraula “conscientització”, amb la que, en general, em refereixo al procés pel qual els éssers humans s'insereixen críticament en l'acció transformadora, no ha de ser entesa com una manifestació idealista.

Si la nostra visió és dialèctica, ni subjectivista per una banda ni mecanicista per l'altre, no podem, en el procés de conscientització, atribuir-li a la consciència un paper que no té, el de transformar la realitat. Però tampoc podem reduir la consciència a un simple reflex de la realitat.

En la conscientització, un dels angles més importants serà el de provocar el reconeixement del món, no com un “món donat”, sinó com un món “donant-se” dialècticament.

D'aquesta manera, la conscientització implica la constant clarificació del que queda amagat dins de nosaltres mentre ens movem en el món, no necessàriament agafant-lo com a objecte de la nostra reflexió crítica.⁶

Sé molt bé que la conscientització, pel què implica aquesta reflexió crítica sobre la realitat com a quelcom donant-se, i també l'anunci d'una altra realitat, no pot prescindir de l'acció transformadora sense la qual l'anunci no es concreta.

Sé molt bé que la simple superació de la percepció ingènua de la realitat, reemplaçada per una percepció crítica, no és suficient perquè les classes oprimides s'alliberin. Per a això necessiten organitzar-se revolucionàriament i revolucionàriament transformar la realitat. Aquesta organització exigeix, tot i així, una acció conscient que implica la clarificació del que es troba opac en la “visió de fons de la consciència”.

És per això mateix que la creació de la nova realitat, anunciada en la crítica revolucionària de l'antiga, no esgota el procés de conscientització: aquest és tant permanent com la revolució veritable.

Si els éssers humans, com a éssers transformadors, queden “adherits” a la nova realitat, resultant de la seva acció, seran submergits en una nova “obscuritat”.

La conscientització que ocorre com a procés en un moment donat ha de continuar en el que segueix, en que la realitat transformada assumeix un nou perfil.

⁶Sobre aquest assumpte vegis Karel Kosik, *Dialéctica do concreto*, Río de Janeiro, Editora Paz e Terra.