

Paulo Freire

L'educació com a pràctica de la llibertat, capítols III-IV

Xàtiva, Edicions del Crec i Denes, 2008: p. 89-118

Traducció: Neus Berenguer Revert i Vicent Berenguer Micó

III EDUCACIÓ *VERSUS* MASSIFICACIÓ

Davant de les anàlisis fetes en els capítols anteriors, ens preocupava trobar una resposta en el camp de la pedagogia a les condicions de la fase de transició brasilera. Una resposta que tinguera en consideració el problema del desenvolupament econòmic, el de la participació popular en aquest mateix desenvolupament, el de la inserció crítica de l'home brasiler en el procés de "democratització fonamental" que ens caracteritza. Que no descurara les marques de la nostra inexperiència democràtica d'arrels historicoculturals, en antinòmia amb la nova posició que el procés exigeix de l'home brasiler.

Estàvem convençuts, i ho estem, que la contribució que farà l'educador brasiler a la seua societat en un moment de naixement, al costat dels economistes, els sociòlegs, com tots els especialistes que busquen millorar les seues pautes, hauria de ser la d'una educació crítica i criticista. Una educació que intentara el pas de la transitivitat ingènua a la transitivitat crítica, només podrà ser ampliant i eixamplant la capacitat de copsar els desafiaments del temps, col·locant l'home brasiler en condicions de resistir els poders de l'emocionalitat de la transició mateix. Armar-lo contra la força dels irracionalsmes dels quals era presa fàcil, en l'emersió que feia, des d'una posició transitivament ingènua.

Estàvem i estem convençuts, amb Lipset⁶⁴, que "l'augment de la riquesa no està solament relacionat amb el desenvolupament de la democràcia per alterar les condicions socials dels treballadors; en realitat, aquesta assoleix també la forma d'estructura social, que deixa de ser representada com un triangle allargat per transformar-se en losange amb una classe mitjana sempre creixent. La renda nacional es relaciona sempre amb els valors polítics i l'estil de vida de la classe dominant. Com més pobra siga una nació, i més baixos els patrons de vida de les classes inferiors, major serà la pressió dels estrats superiors sobre aquestes, llavors considerades menyspreables, inferiors de manera innata, en la forma d'una casta sense cap valor. Les diferències accentuades en l'estil de vida entre aquelles de dalt i les de baix es presenten com psicològicament necessàries. Conseqüentment, els estrats més alts tendeixen a encarar els drets polítics dels més baixos, particularment el d'interferir en el poder, com una cosa absurda i immoral".

En la mesura, per tant, en què les classes populars emergeixen, descobreixen i senten aquesta visualització que d'elles tenen les elits, s'inclinen, sempre que poden, a respostes autènticament agressives. Aquestes elits, espantades, en la proporció en què es troben en possessió del poder, tendeixen a fer silenciar les masses populars, domesticant-les amb la força o amb solucions paternalistes. Tendeixen a travar el procés que resulta de l'emersió popular, amb totes les seues competències.

Es planteja, des d'ara, un problema crucial en la fase actual del procés brasiler: aconseguir el desenvolupament econòmic, com a suport de la democràcia, del qual resultara la supressió del poder inhumà d'opressió de les classes molt riques sobre les molt pobres. I que el desenvolupament coincidezca amb un projecte autònom de la nació brasilera.

⁶⁴ Lourenço Filho, *apud*.

El desenvolupament⁶⁵, que no inclou només qüestions tècniques o de política purament econòmica o de reformes d'estructures, sinó que guarda en si, també, el pas d'una mentalitat a una altra, l'adhesió a la necessitat de les reformes profundes, com a fonament per al desenvolupament i per a la democràcia mateix. La qüestió estaria en el fet que l'aparició del poble i les seues creixents reivindicacions, que s'amplien cada vegada més, no espantaren tant la classe dels més poderosos, per als qui, tornant a Lipset, "els drets polítics de les classes més baixes, particularment el d'interferir en el poder [els pareix] essencialment absurd i immoral".

Com més es parle de les necessitats de les reformes, de l'ascensió del poble al poder, en termes moltes vegades emocionals i amb què pareixia menysprear totalment la vigència del poder de les "elits", com si elles hagueren descobert que tenir ja privilegis no és sols tenir drets, sinó sobretot deures i deures amb la seua nació, més s'armaran aquestes elits "irracionalment" en la defensa de privilegis inautèntics, més es congregaran entorn dels seus interessos de grup que, com diu Anísio Teixeira, "estan lluny d'identificar-se amb la nació. Són més be l'antinació"⁶⁶.

El clima d'irracionalisme s'exacerba així i fa sorgir aquelles posicions sectàries, amb tots els matisos a què ens hem referit en el capítol primer.

I una gran part del poble, emergent però desorganitzat, ingenu i sense preparació, amb forts índexs d'analfabetisme i semianalfabetisme, es converteix en un joguet dels irracionals.

I la classe mitjana, sempre a la cerca d'ascensió i privilegis, tement naturalment la seua proletarització, ingènua i emocional, veia en l'ascensió popular, si més no, una amenaça al que li pareixia la seua pau. D'ací la seua posició reaccionària davant de l'emergència popular.

I com més sentíem que el procés brasiler, en el joc cada vegada més profund de les seues contradiccions, marxava cap a posicions irracionals i anunciava la instal·lació de la seua nova reculada, més imperiosa ens pareixia una àmplia acció educativa crítica⁶⁷.

Ens havíem de convèncer d'aquesta obvietat, una societat que patia i pateix alteracions tan profundes i de vegades també brusques i en què les transformacions tendien a activar cada vegada més el poble en el seu ascens, necessitava una reforma urgent i total en el seu procés educatiu, una reforma que arribara a l'organització mateix i al treball educacional mateix en unes altres institucions superant els límits estrictament pedagògics. Necessitàvem una educació per a la decisió, per a la responsabilitat social i política.

En aquest sentit, Mannheim fa afirmacions que s'ajustaven a les condicions que començàvem a viure. Textualment, diu: "Però en una societat en la qual els canvis més importants es produeixen per mitjà de l'alliberament col·lectiu i en la qual les revaloritzacions s'han de basar en el consentiment i en la comprensió intel·lectual, es requereix un sistema d'educació completament nou; un sistema que concentre les seues majors energies en el desenvolupament dels nostres poders intel·lectuals i que done lloc a una estructura mental

⁶⁵ Vegeu al respecte, Gunnar Myrdal, *Solidaridad o desintegración*.

⁶⁶ Anísio Teixeira, "Revolução e Educação", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. XXXIX, p. 3.

⁶⁷ Volem assenyalar que, en criticar l'educació inadequada en les noves condicions del procés brasiler, estem advertits del fet que no s'ha d'encarar l'educació ingènuament, com una cosa miraculosa, que per si féra les alteracions necessàries en el pas de la societat brasilera cap a una altra forma. Però el que no es pot negar en l'educació és la seua força instrumental, que no existirà si se superposa a les condicions del context a què s'aplica. Val a dir, per això mateix, que sola res no farà, perquè, pel fet d'"estar sola", ja no pot ser instrumental. Per això, s'hi insisteix que no correspon a la dinàmica d'aquestes altres forces de transformació del context estructural, es toma purament ornamental i, una altra vegada, no instrumental. D'ací que no es puga enfrontar "l'educació com un valor absolut, ni l'escola una institució incondicionada", en la correcta afirmació del professor Costa Pinto, en un dels més recents i lúcids estudis brasilers, *Sociologia e Desenvolvimento*. Vegeu en aquest sentit, també, Roberto Moreira, *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, Rio, 1960, i "Hipóteses e diretrizes para o estudo das Resistências à Mudança Social, Tendo em Vista a Educação e a instrução pública como condições ou fatores", en *Revista da Associação Pedagógica de Curitiba*, Paraná, 1959.

capaç de resistir el pes de l'escepticisme i d'enfrontar-se als moviments de pànic quan arribe l'hora d'abandonar molts dels nostres hàbits mentals”⁶⁸.

Si no vivíem encara, en realitat, una fase com la que ja ressaltem, en què els “canvis més importants es feren per mitjà de la deliberació col·lectiva”, el creixent impuls popular ens portaria a aquest punt, si no hi haguera involució ací que el deformara i el féra més emocional que crític.

Ens pareixia, d'aquesta manera, que una de les més emfàtiques preocupacions d'una educació per al desenvolupament i per a la democràcia, entre nosaltres, hauria de ser la que oferira a l'educand instruments amb què resistir els poders del “desarrelament” de què la civilització industrial en què ens afiliem està àmpliament armada⁶⁹. Encara que estiga armada igualment de mitjans amb els quals amplia de manera creixent les condicions d'existència de l'home⁷⁰.

Una educació que possibilitara a l'home la discussió valerosa de la seua problemàtica. De la seua inserció en aquesta problemàtica. Que l'advertira dels perills dels seu temps, perquè, conscient d'ells, guanyara la força i el valor de lluitar, en compte de ser dut i arrossegat a la perdició del seu propi “jo”, sotmès a les prescripcions alienes. Una educació que el situara en diàleg constant amb l'altre. Que el predisposara a revisions constants. A l'anàlisi crítica de les seues “troballes”. A una certa rebel·lia, en el sentit més humà de l'expressió. Que l'identificara amb mètodes i processos científics.

No podíem comprendre, en una societat dinàmicament en fase de transició, una educació que duguera l'home a posicions quietistes al contrari d'aquella que el duguera a la recerca de la veritat en comú, “escoltant, preguntant, investigant”. Només podíem comprendre una educació que féra de l'home un ésser cada vegada més conscient de la seua transivitativitat, que ha de ser usada en tant que siga possible críticament, o amb un accent de racionaliat⁷¹ més gran cada vegada.

La pròpia essència de la democràcia implica un aspecte fonamental, que li es intrínseca: el canvi. Els règims democràtics es nodreixen en veritat de termes en canvi constant. Són flexibles, inquietos i, a causa d'això mateix, ha de correspondre a l'home d'aquests règims major flexibilitat de consciència⁷².

La falta d'aquesta permeabilitat pareix que és una de les més serioses irregularitats dels règims democràtics actuals, per l'absència de correspondència entre el sentit de canvi, característic no sols de la democràcia, sinó de la civilització tecnològica i una certa rigidesa mental de l'home que, massificant-se, deixa d'assumir una postura conscientment crítica davant de la vida. Exclòs de l'òrbita de les decisions, cada vegada més adscrites a petites

⁶⁸ Karl Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, p. 31-32.

⁶⁹ Vegeu Peter Drucker, *La nueva sociedad*.

⁷⁰ La producció en sèrie, com a organització de treball humà, és, possiblement, un dels més instrumentals factors de massificació de l'home en el món altament tècnic actual. En exigir d'ell un comportament mecanitzat per la repetició d'un mateix acte, amb què realitza tan sols una part de la totalitat de l'obra, de la qual es desvincula, “el domestica”. No exigeix cap actitud crítica total davant de la seua producció. El deshumanitza. Li talla els horitzons amb l'estreces de l'especialització exagerada. Fa d'ell un ésser passiu. Poregós. Ingenu. D'ací la seua gran contradicció: l'ampliació de les esferes de participació i el perill que aquesta ampliació sofrisca una deformació amb la limitació de la crítica, per l'especialització exagerada en la producció en sèrie. La solució, en veritat, no pot estar en la defensa de formes antiquades i inadequades al món d'avui, sinó en l'acceptació de la realitat i en la solució objectiva dels seus problemes. Ni pot estar en el nodriment d'un pessimisme ingenu i en l'horror a la màquina, sinó en la humanització de l'home.

Apreciem les anàlisis de Mounier en aquest sentit (Emmanuel Mounier, *Sombras de Medo Sobre o Século XX*)

⁷¹ Quan usem la paraula racionalitat o racionalisme, fem nostres les paraules de Popper: “El que anomene vertader racionalisme és el racionalisme de Sòcrates. És la consciència de les pròpies limitacions, la modèstia intel·lectual dels que saben quantes vegades erren i com depenen dels altres també per a aquest coneixement”. Karl Popper, *A Sociedade Democrática e Seus Inimigos*.

⁷² Vegeu Zevedei Barbu, *Democracy and Dictatorship*.

minories, és comandat pels mitjans de publicitat, fins al punt que en res no confia o creu si no ho ha escoltat a la ràdio, a la televisió o si no ho ha llegit en els periòdics⁷³.

D'ací la seua identificació amb formes mítiques d'explicació del seu món. El seu comportament és el de l'home que perd dolorosament la seua direcció. És l'home desarrelat.

Sentíem, igualment, que estava la nostra democràcia en aprenentatge, en algun aspecte, l'historicocultural, fortament marcada per irregularitats nascudes de la nostra inexperiència d'autogovern. De l'altra, amenaçada pel risc de no superar la transivitat ingènua, la qual no seria capaç d'oferir a l'home brasiler, nítidament, l'apropiació del sentit altament mudable de la seua societat i del seu temps. Més encara, no li donaria, el que és pitjor, la convicció que participava en els canvis de la seua societat. Convicció indispensable per al desenvolupament de la democràcia.

Doblement important se'ns presentava l'esforç de reformulació de la nostra actuació educativa, en el sentit de l'autèntica democràcia. Actuació educativa que, no oblidant o desconeixent les condicions culturo lògiques de la nostra formació paternalista, vertical, i per tot això antidemocràtica, no oblidara també i sobretot les condicions propícies per al desenvolupament de la nostra mentalitat democràtica, si no foren deformades pels irracionismes. I això perquè, a les èpoques de canvis accelerats els correspon una major flexibilitat en la comprensió posseïda per l'home, que el pot predisposar a formes de vida més plàsticament democràtiques⁷⁴.

Brasil de manera incontestable vivia una fase així en els seus centres grans i mitjans, la qual reflectia a centres menors i més endarrerits influències renovadores, per mitjà de la ràdio, el cinema, la televisió, el camió, l'avió. Una fase en què a la transivitat de la consciència s'associava el fenomen de la rebel·lió popular⁷⁵. Un símptoma dels més promissoris de la nostra vida política. També afegirem que en no defensar-nos solament, sinó també enaltir el procés de rebel·lió de l'home brasiler, no preteníem ni de lluny una posició espontaneïsta d'aquesta rebel·lió. Enteníem la rebel·lió com un símptoma d'ascensió, com una introducció a la plenitud. És per això mateix que la nostra simpatia per la rebel·lió no podria quedar mai en les seues manifestacions preponderantment passionals. Per contra, la nostra simpatia estava abocada a un profund sentit de responsabilitat que sempre ens portà a lluitar per la promoció inajornable de la ingenuïtat crítica, de la rebel·lió en inserció.

Cada vegada més ens conveníem ahir i estem convençuts avui que, per això, l'home brasiler hauria de guanyar la seua responsabilitat social i política, havent-hi aquesta responsabilitat. Participant. Guanyant cada vegada més ingerència en els destins de l'escola del seu fill. En els destins del seu sindicat. De la seua empresa, per mitjà dels gremis, clubs, consells. Guanyant ingerència en la vida del seu barri, de la seua església. En la vida de la seua comunitat rural, per la participació activa en associacions, clubs, societats benèfiques.

Així, aniríem ajudant l'home brasiler en el clima cultural de la fase de transició, aprenent democràcia amb la pròpia existència d'aquesta.

En veritat, cal saber que l'home només s'incorpora experimentalment, existencialment, aquest es el saber democràtic.

⁷³ Vegeu Wright Mills, *A Elite do Poder*.

⁷⁴ Barbu, *op. cit.*.

⁷⁵ La rebel·lió es manifesta per un conjunt de disposicions mentals activistes, nascudes dels nous estímuls, característica de la societat en aprenentatge de l'"obertura". L'ascens un tant brusc fet pel poble del seu estat anterior d'immersió, en el qual no tenia experiències de participació, el deixen més o menys atònit davant de les noves experiències a què és portat: les de participació. La rebel·lió és força ingènua i, per això mateix, carregada de sentit emocional. D'ací la necessitat que siga transformada en intel·ligència. És fonamental la lectura de Zevedei Barbu, *Problems of Historical Psychology*.

Saber que pretenem, de vegades, els brasilers, en la insistència de les nostres tendències verbalistes, transferir al poble nocionalment. Com si fóra possible fer classe de democràcia i, alhora, considerar “absurda i immoral” la participació del poble en el poder.

D'ací la necessitat d'una educació valerosa, que s'enfronte a la discussió amb l'home comú, al seu dret a aquesta participació.

D'una educació que porte l'home a una nova postura davant dels problemes del seu temps i el seu espai. La de la intimitat amb ells. La de l'estudi al contrari que la mera, perillosa i enutjosa repetició de fragments i afirmacions desconnectades de les seues condicions de vida. L'educació del seu “jo em meravelle” i no tan sols el “jo fabrique”. La de la vitalitat al contrari d'aquella que insisteix en la transmissió del que Whitehead anomena *inert idea*⁷⁶, és a dir, “idees inerts, idees que la ment es limita a rebre sense que les utilitze, les verifiqui o les transforme en noves combinacions”.

No hi ha res que contradiga i comprometa més l'emergència popular que una educació que no permeta a l'educand les experiències del debat i l'anàlisi dels problemes i que no li propiciï condicions de vertadera participació. Cal dir, una educació que, lluny d'identificar-se amb el nou clima per ajudar l'esforç de democratització, ens intensifiqui la inexperiència democràtica i l'alimente.

Una educació que es perd en l'estèril xerrameca, buida i supèrflua. Xerrameca estimulante de la paraula “fàcil”. Del discurs de buidor.

Quasi sempre, en criticar aquest gust per la paraula buida, per la xerrameca, en la nostra educació, es diu d'ella que el seu pecat es ser “teòrica”. S'identifica, així, absurdament, teoria amb xerrameca. De teoria, en realitat, en necessitem. Teoria que implique una inserció en la realitat, en un contacte analític amb allò existent, per a comprovar-ho, per a viure-ho i viure-ho plenament, pràcticament. És en aquest sentit que teoritzar és contemplar. No en el sentit deformat que li donem, d'oposició a la realitat. D'abstracció. La nostra educació no és teòrica perquè li falta aquest gust per la comprovació, la invenció, la investigació. És verbosa, xerrameca. És “sonora”. És “assistencialista”. No comunica. Fa comunicats, coses diferents.

Entre nosaltres, tornem a dir-ho, l'educació hauria de ser, abans que res, un tempteig constant de canvi d'actitud. De creació de disposicions democràtiques per mitjà de les quals se substituïren en el brasiler antics i culturalistes hàbits de passivitat, per nous hàbits de participació i ingerència, d'acord amb el nou clima de la fase de transició. Aspecte aquest que ja hem afirmat diverses vegades i reafirmat amb la mateixa força que molta cosa considerada evident i cal, en aquest país, ser realçada. Aspecte important, de la nostra actuació educativa, car si ens faltaren condicions en el passat historicocultural que ens donaren, com a uns altres pobles, una constant d'hàbits solidaristes, políticament i social, que ens feren menys inautèntics dins de la forma democràtica de govern, ens restava, aleshores, aprofitant les condicions noves del clima actual del procés, favorables per a la democratització, apel·lar a l'educació com a acció social, per mitjà de la qual s'incorporaren al brasiler aquests hàbits.

El nostre gran desafiament en les noves condicions de la vida brasilera no era solament l'alarmant índex d'analfabetisme i la seua superació. No seria l'exclusiva superació de l'analfabetisme el fet que duria la rebel·lió popular a la inserció. L'alfabetització purament mecànica. El problema per a nosaltres prosseguia i transcendia la superació de l'analfabetisme i se situava en la necessitat de superar també la nostra inexperiència democràtica. O intentar simultàniament les dues coses.

⁷⁶ A. N. Whitehead, *The aims of education and other essays*: p. 1-2.

No seria, tanmateix, amb aquesta educació desvinculada de la vida, centrada en la “paraula”⁷⁷, en què és altament rica, sinó en la paraula “miraculosament” buida de realitat que hauria de representar, pobre d’activitats amb què l’educand guanya l’experiència de fer, que desenvoluparíem en el brasiler la crítica de la seua consciència, indispensable per a la nostra democratització.

Res o quasi res hi ha en la nostra educació que desenvolupe en el nostre estudiant el gust per l’estudi, la constatació, la revisió de les “troballes”, fet que implicaria el desenvolupament de la consciència transitivocrítica. Per contra, la seua perillosa superposició a la realitat intensifica en el nostre estudiant la seua consciència ingènua.

La mateixa posició de la nostra escola, generalment meravellada per la sonoritat de la paraula, per la memorització de fragments, per la desvinculació de la realitat, per la tendència a reduir els mitjans d’aprenentatge a les formes merament nocionals, ja és una posició característicament ingènua⁷⁸.

Cada vegada més ens convencem, a més, que en la nostra inexperiència democràtica ens trobarem les arrels d’aquest gust nostre per la paraula buida. Pel verb. Per l’èmfasi dels discursos. Per l’elegància de la frase. Tota aquesta manifestació és oratòria, quasi sempre també sense profunditat, revela, abans que res, una actitud mental. Revela l’absència de la permeabilitat característica de la consciència crítica. I precisament la crítica és l’aspecte fonamental de la mentalitat democràtica.

Com més crític és un grup humà, tant més democràtic i permeable és. Com més democràtic, més lligat a les condicions de la seua circumstància. Com menys experiències democràtiques que exigeixen d’ell el coneixement crític de la seua realitat, per la participació en ella, per la seua intimitat amb ella, més superposat a aquesta realitat i inclinat a formes ingènues d’enfrontar-la. A formes ingènues d’entendre-la. A formes verbals de representar-la. Com menys crítica en nosaltres, més ingènua tractem els problemes i discutim superficialment els assumptes.

Aquesta ens pareixia una de les grans característiques de la nostra educació. La d’anar emfasitzant posicions ingènues cada vegada més en nosaltres, que ens deixen sempre en la perifèria de tot el que tractem. Poc o quasi res que ens porte a posicions més indagadores, més inquietes, més creadores. Tot o quasi tot que ens porte, desgraciadament, pel contrari, a la passivitat, al “coneixement” memoritzat tan sols, que no ens exigeix elaboració o reelaboració, ens deixa en una posició de saviesa inautèntica.

La nostra cultura fixada en la paraula⁷⁹ ens correspon a la falta d’experiència en el diàleg, en la investigació, en l’estudi, que, per la seua banda, estan íntimament lligats a la crítica, un aspecte fonamental de la mentalitat democràtica.

D’altra banda, només d’un temps ençà, se sent la preocupació de sentir-nos identificats amb la nostra realitat, de manera sistemàtica. Era el clima de la transició.

⁷⁷ En aquest sentit, vegeu les excel·lents observacions d’Erich Fromm sobre l’alienació del llenguatge, en Marx i su concepte de l’home. “[...] Cal tenir en compte sempre el perill de la paraula parlada, que amenaça de substituir l’experiència viscuda”, p. 57.

⁷⁸ Dues generacions d’educadors brasilers, a l’esforç dels quals s’ajunten sociòlegs preocupats amb l’educació, hi insisteixen en aquest aspecte en assaigs i articles publicats en revistes especialitzades, entre elles la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Hi insisteixen, amb anades i tornades, en l’objectivació de les seues idees, dins de la perspectiva d’una educació nova, avui cada vegada més decantada cap al desenvolupament. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão i uns altres, entre els més grans. Roberto Moreira, Artur Rios, Lauro de Oliveira Lima, Paulo de Almeida Campos, Florestan Fernandes (sobretot sociòleg), Guerreiro Ramos (sociòleg) i uns altres, entre els més joves. Sense parlar de les incursions en aquest tema, moltes d’elles ben lúcides i importants, fetes per economistes brasilers. Però malgrat tot aquest esforç, la tònica encara és la referida en el text, malgrat les excepcions aïllades.

⁷⁹ Vegeu Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, és una de les millors obres en aquest sentit, si no la millor, de les publicades a Brasil.

D'ací la nostra en l'aprofitament d'aquest clima. I, a partir d'aquest, intentar el buidatge en la nostra educació de les seues manifestacions ostensivament de xerrameca. La superació de posicions reveladores d'incredulitat en l'educand. Incredulitat en el seu poder de fer, de treballar, de discutir. Ara, la democràcia i l'educació democràtica es fonamenten ambdues, precisament, en la creença en l'home. En la creença en el fet que aquest no solament pot sinó que ha de discutir els seus problemes. Els problemes del seu país. Del seu continent. Del món. Els problemes del seu treball. Els problemes de la democràcia mateix.

L'educació es un acte d'amor, per tant, un acte de valor. No pot témer el debat. Ni l'anàlisi de la realitat. No pot fugir de la discussió creadora, sota pena de ser una farsa.

Com aprendre a discutir i a debatre amb una educació que imposa?

Dictem idees. No intercanviem idees. Dictem classes. No debatem o discutim temes. Treballem *sobre* l'educand. No treballem amb ell. Li imposem una ordre a què ell no s'adhereix, però s'hi acomoda. No li facilitem mitjans per a pensar autènticament, perquè en rebre les fórmules que li donem simplement les guarda. No les incorpora perquè la incorporació és el resultat de la cerca d'alguna cosa que exigeix, de qui ho intenta, un esforç de recreació i de recerca. Hi exigeix reinveniçó.

No seria possible, repetim, amb una educació així, que formem homes que s'integren en aquest impuls de democratització. I no seria possible perquè aquesta educació contradeia aquest impuls i emfasitzava la nostra inexperiència democràtica. Educació en antinòmia amb l'ascens del poble a la vida pública brasilera.

I això en tots els seus graus, el de primària, el de secundària i el d'universitària. Aquesta última desenvolupant un esforç digne de nota, en algunes regions del país, en la formació de quadres tècnics, de professionals, d'investigadors, de científics, en els quals falta tanmateix, lamentablement, una visió de la problemàtica brasilera.

En el nostre cas, així com no podem perdre la batalla del desenvolupament, exigint, ràpidament, l'ampliació dels nostres quadres tècnics de tots els nivells (la mà d'obra qualificada del país és del vint per cent només), no podem perdre la batalla de la humanització de l'home i la dona brasilers.

D'ací la necessitat que sentíem i sentim d'una indispensable visió harmònica entre la posició vertaderament humanista, més i més necessària a l'home d'una societat en transició com la nostra, a la tecnològica. Una harmonia que implicara la superació del fals dilema humanisme-tecnologia i en què, quant a la preparació de tècnics per atendre el nostre desenvolupament, sense els qual morirem, no siguen deixats en la seua formació, ingènuament i acrítica, posats davant d'uns altres problemes, i no els de la seua especialitat⁸⁰.

Dues tasques de la més alta importància en l'educació universitària i postuniversitària mereixen una referència especial. La de l'Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) i la de la Universitat de Brasília. Ambdues frustrades pel colp militar. Entendre el seu paper implica aprendre el significat d'aquesta realitat: l'ISEB fou un moment del despertar de la consciència nacional, que es prolonga en la Universitat de Brasília.

⁸⁰ Sir Richard Livingston, en *Some Thought on University Education*, adverteix d'aquest perill, i hi suggereix una educació tècnica i específica que no desactive la visió total de l'home. Una educació que li done la visió general d'un món que, com que és més que no "fórmules" —hi afegim nosaltres— no ha de ser reduït simplement a aquestes. "Si estem d'acord que l'animal és un especialista", ens diu Maritain en *La educación en este momento crucial*, p. 39, "i especialista perfecte, ja que tota la seua capacitar de conèixer està limitada a executar una funció determinista, haurem de concloure que un programa d'educació que aspirara només a formar especialistes cada vegada més especialitzats, i incapaç d'emetre un judici sobre un assumpte qualsevol que estiguera fora de la matèria de la seua especialització, conduiria, sens dubte, a una animalització progressiva de l'esperit de la vida humana".

Fins a l'ISEB, la consciència dels intel·lectuals brasilers o de la gran majoria dels que pensaven i escriviien al Brasil tenia com a punt de referència tant per al seu pensar com per a la mateixa avaluació del seu pensament la realitat del Brasil com un objecte del pensament europeu i després nord-americà. Pensar el Brasil de manera general era pensar sobre el Brasil des d'un punt de vista no brasiler. Es jutjava el desenvolupament cultural del Brasil segons criteris i perspectives en què el país era necessàriament un element estranger. És evident que aquest era fonamentalment una manera de pensar alienada. D'ací la impossibilitat d'un compromís resultant d'aquest pensament. L'intel·lectual patia una nostàlgia. Vivia més una realitat imaginària que ell no podia transformar. Posat d'espatlles al seu propi món, enutjat, patia perquè el Brasil no fóra idèntic al món imaginari en què vivia. Perquè el Brasil no fóra Europa o els Estats Units. En realitat, assumint la visió europea sobre el Brasil, com a país endarrerit, negava el Brasil i buscava refugi i seguretat en l'erudició sense el Brasil vertader i, com més volia ser un home de cultura, menys volia ser brasiler. L'ISEB, que reflectia el clima de desànim característic de la fase de trànsit, era la negació d'aquesta negació, exercida en nom de la necessitat de pensar el Brasil com a realitat pròpia, com a problema principal, com a projecte. Pensar el Brasil com a subjecte era assumir la realitat del Brasil com efectivament era. Era identificar-se amb el Brasil com al Brasil. La força del pensament de l'ISEB té origen en aquesta identificació, en aquesta integració. Integració com a realitat nacional, ara valorada, perquè estava descoberta i per descoberta capaç de fecundar de manera sorprenent la creació de l'intel·lectual que es posa al servei de la cultura nacional. D'aquesta integració resultaren dues conseqüències importants: la força d'un pensament creador propi i el compromís amb el destí de la realitat pensada i assumida. No fou per atzar que l'ISEB, en no ser una universitat, raonà i fou escoltat per tota una generació universitària i no en no ser un organisme de classe, feia conferències en sindicats.

Aquesta manera de pensar el Brasil com a subjecte que portava a una necessària integració amb la realitat nacional caracteritzarà l'acció de la Universitat de Brasília la qual, fugint evidentment de la importació de models alienats, busca un saber autèntic i, per això, compromès. La seua preocupació no era així, la de formar batxillers sermonaires, ni la de formar tècnics tecnicistes. Inserint-se cada vegada més en la realitat nacional, la seua preocupació era contribuir a la transformació de la realitat, d'acord amb una vertadera comprensió del seu procés.

La seua influència i la de l'ISEB poden entendre's com el resultat de la identificació amb el despertar de la consciència nacional que avança a la cerca de la conquesta del Brasil com a tasca de transformació. En aquest sentit, el missatge d'ambdós continua, com continua la tasca de l'intel·lectual i de la joventut brasilera, del poble brasiler.

IV EDUCACIÓ I CONSCIENCIACIÓ

Preocupats amb la qüestió de la democratització de la cultura, dins del marc general de la democratització fonamental, havíem necessàriament de prestar una atenció especial als dèficits quantitatius i qualitatius de la nostra educació.

Aquests dèficits, realment alarmants, constitueixen obstacles al desenvolupament del país i a la creació d'una mentalitat democràtica. Són termes contradictoris a l'ímpetu de la seua emancipació.

El nombre de xiquets en edat escolar, sense escola, és aproximadament de quatre milions, i els analfabets, a partir de l'edat de catorze anys, setze milions, xifres que afegides a la falta d'adequació de la nostra educació, ja referida, parlen per si mateixes.

Fa més de quinze anys que acumulem experiències en el camp de l'educació d'adults, en àrees proletàries i subproletàries, urbanes i rurals.

Ens sorprèn el desig educatiu de les poblacions urbanes, associat directament a la transitivitat de la seua consciència, i una certa falta de desig de les rurals, lligada a la intransitivitat de la seua consciència. Avui, en algunes d'aquestes àrees, ja estan canviant.

Sempre hem confiat en el poble. Sempre hem rebutjat les fórmules donades. Sempre hem cregut que teníem alguna cosa a canviar amb ell, mai no exclusivament a oferir-li.

Experimentarem mètodes, tècniques, processos de comunicació. Superarem procediments. Mai no, tanmateix, abandonarem la convicció que sempre tinguérem, que només en les bases populars i amb elles podríem fer alguna cosa seriosa i autèntica. D'ací que mai no admetérem que la democratització de la cultura en fóra la vulgarització o, d'altra banda, la donació al poble del que hem elaborat nosaltres mateixos en la nostra biblioteca i que li donem amb les prescripcions que ha de seguir.

Estàvem convençuts, amb Mannheim, que "en la mesura en què els processos de democratització es fan generals, es fa també cada vegada més difícil deixar que les masses romanguen en el seu estat d'ignorància"⁸¹. Referint-se a aquest estat d'ignorància, Mannheim no es limita tan sols a l'analfabetisme, sinó a les in experiències de participació i ingerència en aquestes, que han de ser substituïdes per la participació crítica, que és una forma de saviesa. Només li seria possible transformar-se en poble, capaç d'optar i decidir mitjançant la participació crítica.

Experiències mes recents, de fa cinc anys, en el Movimento de Cultura Popular de Recife, ens dugueren la maduració de conviccions que teníem i alimentàvem, ja de joves, quan establírem relacions amb proletaris i subproletaris, com a educadors.

Coordinarem, en aquell moviment el Projeto de Educação de Adultos mitjançant el qual llançarem dues institucions bàsiques d'educació o cultura popular: el Cercle de Cultura i el Centre de Cultura⁸².

En la primera instituïrem debats de grup, bé per a buscar aclariments de situacions, bé per a buscar l'acció mateixa, resultant de l'aclariment de les situacions.

La programació d'aquests debats ens era oferida pels mateixos grups, per mitjà d'entrevistes que manteníem amb ells i de les quals resultava l'enumeració de problemes que els agradaria debatre. "Nacionalisme", "fuga de divises", "evolució política del Brasil",

⁸¹ Karl Mannheim, *Libertad y planificación*, p. 50.

⁸² D'acord amb les tesis centrals que estem desenvolupant, ens semblà fonamental que férem alguns aclariments de l'experiència que tinguérem. Així, en compte d'escola, que ens pareix un concepte, per a nosaltres, massa carregat de passivitat, davant de la nostra formació (fins i tot quan se li dóna l'atribut d'activa), contradient la dinàmica fase de transició, llançarem el Cercle de Cultura. En compte de professor, amb tradicions fortament "donants", el Coordinador de Debats. En compte d'aula discursiva, el diàleg. En compte d'alumne, amb tradicions passives, el participant de grup. En compte de "punts" i de programes alienats, programació compacta, "reduïda" i "codificada" en unitats d'aprenentatge.

“desenvolupament”, “analfabetisme”, “vot de l’analfabet”, “democràcia”, eren, entre uns altres, els temes que es repetien de grup en grup.

Aquests assumptes, afegits a uns altres, en tant que eren possibles, s’esquematitzaven i, amb suports visuals, es presentaven en els grups en forma de diàleg. Els resultats eren sorprenents.

Amb sis mesos d’experiències, ens preguntàvem si no seria possible fer alguna cosa, amb un mètode també actiu, que ens donara resultats iguals en l’alfabetització de l’adult als que obteníem en l’anàlisi d’aspectes de la realitat brasilera⁸³.

Per descomptat, deixàrem de banda qualsevol hipòtesi d’alfabetització purament mecànica. Per descomptat, pensàvem en l’alfabetització de l’home brasiler com una presa de consciència en l’ascensió que feia en el procés de la nostra realitat. Un treball amb el qual tractàvem la promoció de la ingenuïtat en crítica alhora que alfabetitzàvem.

Pensàvem en una alfabetització directa i realment lligada a la democratització de la cultura, que fóra una introducció a aquesta democratització. En una alfabetització que, per això mateix, no considere l’home espectador del procés, l’única virtut del qual es tenir paciència tan sols per a suportar l’abisme entre la seua experiència existencial i el contingut que li ofereixen per al seu aprenentatge, sinó que el considere subjecte. En veritat, solament amb molta paciència és possible tolerar, després de les dureses d’un dia de treball o d’un dia sense “treball”, lliçons que parlen d’“ala” —“Pere ha vist l’ala”, “l’ala és de l’ocell”. Lliçons que parlen d’Eves i de raïm a homes que coneixen poques Eves i no han menjat mai raïm. “Eva veié el raïm.” Pensàvem en una alfabetització que fóra en si un acte de creació capaç de desencadenar uns altres actes creadors. En una alfabetització en la qual l’home, com no n’és el pacient, el seu objecte, desenvolupa la impaciència, la vivacitat, característica dels estats de recerca, la invenció, de reivindicació.

Partíem d’algunes dades, a les quals s’ajuntaren unes altres, amb la valuosa col·laboració de l’equip del llavors Serviço de Extensão Cultural de la Universitat de Recife, en aquell temps dirigit per nosaltres, i en l’òrbita del qual es fixa definitivament l’experiència.

Partíem del fet que la posició normal de l’home, com ja afirmàrem en el capítol primer d’aquest treball, era la de no tan sols estar en el món, sinó amb ell. La d’establir relacions permanents amb aquest món, que resulten dels actes de creació i recreació, de l’enriquiment que ell fa al món natural, que no havia fet, representat en la realitat cultural. I que en aquestes relacions amb la realitat i en la realitat, l’home estableix una relació específica — de subjecte a objecte— de la qual resulta el coneixement que expressa el llenguatge.

Aquesta relació, com ja quedà clar, és feta per l’home, independentment que siga o no alfabetitzat. N’hi ha prou de ser home per a realitzar-la. N’hi ha prou de ser home per a ser capaç de copsar les dades de la realitat. Per a ser capaç de saber, encara que aquest saber siga merament vulgar. D’ací que no hi haja ignorància absoluta, ni saviesa absoluta⁸⁴. Amb tot, l’home no capta la dada de la realitat, el fenomen, la situació problemàtica pura. En la

⁸³ La primera experiència es féu a Recife amb un grup de cinc analfabets dels quals dos desistiren, el segon o tercer dia. Eren homes rudes de zones rurals, que revelaven un cert fatalisme i una certa apatia davant dels problemes. Completament analfabets. El vintè dia de debats, aplicàrem proves de mesurament de l’aprenentatge, els resultats dels quals foren favorables (positius). En aquesta fase treballàvem amb projector per aconseguir més flexibilitat en l’experiència. Hi projectàvem una fitxa en què apareixien dues vaixelles de cuina, en una escrita la paraula “sucre” en l’altra, “verf”. I baix: “Quina de les dues usaries per a beure el teu suc de taronja?”. Demanàvem després al grup que intentara llegir la pregunta i respondre oralment. Responien rient, després d’alguns segons: “sucre”. El mateix procediment pel que fa a unes altres proves, com ara el de reconeixement de línies d’autobús i edificis públics. En la vintena hora, un dels participants escrigué amb seguretat: “Jo ja estic content de mi mateix”.

⁸⁴ Ningú ho ignora tot. Ningú ho sap tot. L’absolutització de la ignorància, a més de ser la manifestació d’una consciència ingènua de la ignorància i del saber, és un instrument que serveix la consciència dominant per a la manipulació dels anomenats “incultes”. Els “absolutament ignorants” que, “incapaços de dirigir-se”, necessiten l’“orientació”, la “direcció”, la “conducció” dels que es consideren a si mateixos “cultes i superiors”.

captació, juntament amb el problema, amb el fenomen, capta també els seus nexes causals. Aprèn la causalitat. La comprensió resultant de la captació serà tant més crítica quan es faça l'aprehensió de la causalitat autèntica. I serà tant més màgica, en la mesura en què es faça amb un mínim d'aprehensió d'aquesta causalitat. Tanmateix, per a la consciència crítica la pròpia causalitat autèntica està sempre sotmesa a la seua anàlisi —el que és autèntic avui pot no ser-ho demà—, per a la consciència ingènua, el que li pareix causalitat autèntica ja no és, una vegada li atribueix caràcter estàtic, cap cosa ja feta i establerta.

La consciència crítica “és la representació de les coses i el fets com es donen en l'existència empírica. En les seues correlacions causals i circumstancials”. “La consciència ingènua (per contra) es creu superior als fets, dominant-los des de fora, i, per això, es jutja lliure per a entendre'ls com millor li agrada”⁸⁵.

La consciència màgica, d'altra banda, no arriba a considerar-se “superior als fets, dominant-los des de fora, ni es creu lliure per a entendre'ls com millor li agrada”. Simplement els capta i els atorga un poder superior, que la domina des de fora i que la té sotmesa amb docilitat. És propi d'aquesta consciència el fatalisme, que porta al creuament de braços, a la impossibilitat de fer res davant del poder dels fets, sota els quals l'home queda vençut.

Es per això que és propi de la consciència crítica la integració amb la realitat, mentre que de la ingènua allò propi és la seua superposició a la realitat. Podríem afegir dins de les anàlisis que férem en el primer capítol, a propòsit de la consciència, finalment, que per a la consciència fanàtica, la patologia de la ingenuïtat de la qual porta a allò irracional, allò propi és l'acomodació, l'ajust, l'adaptació.

Esdevé, tanmateix, que a qualsevol comprensió d'alguna cosa correspon, tard o d'hora, una acció. Captat un desafiament, comprès, admeses les hipòtesis de resposta, l'home actua. La natura de l'acció correspon a la natura de la comprensió. Si la comprensió és crítica o preponderantment crítica, l'acció també ho serà. Si és màgica la comprensió, l'acció serà màgica.

El que hauríem de fer en una societat en transició com la nostra, inserida en el procés de democratització fonamental, amb el poble en gran part emergint, era intentar una educació que fóra capaç de col·laborar amb ella en la indispensable organització reflexiva del seu pensament. Una educació que li posara a disposició mitjans amb què fóra capaç de superar la captació màgica o ingènua de la seua realitat, per una dominantment crítica. Això significa llavors col·laborar amb aquest, el poble, perquè assumisca posicions cada vegada més identificades amb el clima dinàmic de la fase de transició. Posicions integrades amb les exigències de la democratització fonamental i, per això mateix, contràries a la inexperiència democràtica.

Estàvem, així, intentant una educació que ens pareixia la que necessitàvem, identificada amb les condicions de la nostra realitat. Realment instrumental, perquè està integrada en el nostre temps i el nostre espai i porta l'home a reflexionar sobre la seua ontològica vocació de ser subjecte.

I si pensàvem ja en un mètode actiu que fóra capaç de criticar l'home per mitjà del debat de situacions desafidores, posades davant del grup, aquestes situacions haurien de ser existencials per a aquests grups. Fora d'això, estaríem repetint els errors d'una educació alienada i, per tant, sense que siga instrumental.

La mateixa anàlisi que féiem de la societat brasilera, com una societat en transició, amb tot el seu joc d'intenses contradiccions, ens serviria de suport.

Sentiem —si se'm permet la repetició— que era urgent una educació que fóra capaç de contribuir a aquella inserció a què tant ens hem referit. Una inserció que, agafant el poble en

⁸⁵ Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional*, Rio de Janeiro, ISEB, MEC, 1961.

l'emersió que fera amb el "clevill" de la societat, fóra capaç de promoure'l de la transivitat ingènua a la crítica. Solament així n'evitariem la massificació.

Aquest era, alhora, un fonament de la nostra experiència educativa i una donació seua.

Però, com realitzar aquesta educació? Com proporcionar a l'home mitjans per a superar les seues actituds, màgiques o ingènues, davant de la seua realitat?

Com ajudar-lo a crear, si és analfabet, el seu món de signes gràfics? Com ajudar-lo a inserir-se?

La resposta ens pareixia que estava en:

- a) un mètode actiu, dialògic, crític i d'esperit crític;
- b) la modificació del contingut programàtic de l'educació;
- c) l'ús de tècniques com la de la reducció i la codificació.

Solament un mètode actiu, dialògic, participatiu, podria fer-ho⁸⁶.

I què és el diàleg? És una relació horitzontal de A amb B. Naix d'una matriu crítica i genera crítica (Jaspers). Es nodreix de l'amor, de la humilitat, de l'esperança, de la fe, de la confiança. Per això, solament el diàleg comunica. I quan els dos pols del diàleg es lliguen així, amb amor, amb esperança, amb fe l'un en l'altre, es tornen crítics en la cerca d'alguna cosa. S'instal·la, llavors, una relació de simpatia entre ambdós. Només ací hi ha comunicació.

"El diàleg és, per tant, el camí indispensable", diu Jaspers, "no solament en les qüestions vitals per a la nostra ordenació política, sinó en tots els sentits del nostre ésser. Solament per la virtut de la creença, com tot, el diàleg té estímulo i significació: per la creença que només arribe a ser jo mateix quan els altres també arriben a ser ells mateixos".

Era el diàleg que oposaven a l'antidiàleg, tan endinsat en la nostra formació historicocultural, tan present i alhora tan antagonic al clima de transició.

L'antidiàleg⁸⁷ que implica una relació vertical de A sobre B és l'oposat a tot això. És desamor, és acrític i no genera criticitat, exactament perquè té desamor. No és humilitat, és desesperançat, arrogant, autosuficient. En l'antidiàleg es trenca aquella relació de "simpatia" entre els seus pols, que caracteritza el diàleg. Per tot això, l'antidiàleg no comunica, fa comunicats⁸⁸.

Necessitàvem una pedagogia de comunicació amb la qual vèncer el desamor crític de l'antidiàleg.

Hi ha més. Qui dialoga, dialoga amb algú sobre alguna cosa. Aquesta alguna cosa hauria de ser un nou contingut programàtic de l'educació que defensàvem.

I ens pareix que la primera dimensió d'aquest nou contingut amb què ajudaríem l'analfabet, fins i tot abans d'iniciar-ne l'alfabetització, en la superació de la seua comprensió tan màgica com ingènua i en el desenvolupament de la creixent crítica, seria el concepte antropològic de cultura. La distinció entre els dos móns: el de la natura i el de la cultura. El paper actiu de l'home *en* la seua i *amb* la seua realitat. El sentit de mediació que té la natura amb les relacions i la comunicació dels homes. La cultura com l'aportació que l'home fa al món que no ha pogut fer. La cultura com el resultat del seu treball. Del seu esforç creador i recreador. El sentit transcendental de les seues relacions. La dimensió humanista de la cultura. La cultura com a adquisició sistemàtica de l'experiència humana.

⁸⁶ A més B = diàleg, comunicació, intercomunicació.
Relació d'"empatia" entre els pols a la recerca d'alguna cosa.
Matriu: amor, humilitat, esperança, fe, confiança, crítica.

⁸⁷ Antidiàleg:
Relació de "simpatia" trencada:
A / B = sobre comunicar

⁸⁸ Matriu: desamor, falta d'humilitat, desesperançat, sense fe, sense confiança, acrític.

⁸⁸ Vegeu Karl Jaspers, *Razão e Anti-Razão em Nosso Tempo*.

Com una incorporació, per això, crítica i creadora, i no com una juxtaposició d'informes i prescripcions "donades". La democratització de la cultura; la dimensió de la democratització fonamental. L'aprenentatge de l'escriptura i la lectura com una clau amb què l'analfabet iniciaria la seua introducció en el món de la comunicació escrita. L'home, a la fi *en el món i amb el món*. El seu paper de subjecte i no de mer i permanent objecte.

A partir d'ací, l'analfabet començaria l'operació de canvi de les seues actituds anteriors. Es descobriria, críticament, com a creador d'aquest món de la cultura.

Descobriria que tant ell com el lletrat tenen aptituds de creació i recreació.

Descobriria que tant és cultura la nina de fang feta pels artistes, els seus germans del poble, com també és cultura l'obra d'un gran pintor, d'un gran místic o d'un pensador.

Perquè cultura és la poesia dels poetes lletrats del seu país, com també la poesia del seu cançoner popular. Que cultura és qualsevol creació humana.

Per a la introducció del concepte de cultura, alhora gnoseològica i antropològica, elaborem la "reducció" d'aquest concepte als seus trets fonamentals, deu situacions existencials "codificades" capaces de desafiar els grups i portar-los per la seua "descodificació" a aquestes comprensions. Francisco Brennand, una de les majors expressions de la pintura actual brasilera, pintà aquestes situacions i proporcionà així una perfecta integració entre educació i art.

La primera situació inaugura les curiositats de l'alfabetitzand que, en l'expressió d'escriptor i amic de fautor, "destemporalitzat, inicia la seua integració en el temps"⁸⁹.

És impressionant veure com es munten els debats i amb quina curiositat els analfabets responen a les qüestions contingudes en la representació de la situació. Cada representació de la situació mostra un nombre determinat d'elements per a ser descodificats pels grups d'alfabetitzands, amb l'auxili del coordinador de debats.

I en la mesura en què s'intensifica el diàleg a l'entorn de les situacions codificades — amb ena elements— i els participants responen diferentment a aquests, que els desafien, i que componen la informació total de la situació, s'instal·la un "circuit" de tots els participants, que serà tant més dinàmic quan la informació corresponga a la realitat existencial dels grups.

Molts d'ells, durant els debats de les situacions d'on copsen el concepte antropològic de cultura, afirmen feliços i autoconfiats que no se'ls està mostrant "res de nou i sí refrescant-los la memòria". "Faig sabates", digué un altre, "i descobrisc ara que tinc el mateix valor que un professor que escriu llibres".

"Demà", digué una vegada un empleat de l'Ajuntament de Brasília, en discutir el concepte de cultura, "entraré al meu treball amb el cap ben alt". Descobria el valor de la seua persona. Afirmava per a si. "Ara sé que sóc culte", afirmà emfàticament un vell camperol. I en preguntar-li per què se sabia, ara, culte, respongué amb el mateix èmfasi: "Perquè treballo i treballant transforme el món"⁹⁰.

Reconeguts, a partir de la primera situació, els dos mons —el de la natura i el de la cultura i el paper de l'home en aquests dos mons— van succeint-se unes altres situacions on ara es fixen, ara s'amplien les àrees de comprensió del domini cultural.

La conclusió dels debats gira entorn de la dimensió de la cultura com a adquisició sistemàtica de l'experiència humana. I que aquesta adquisició, en una cultura lletrada, ja no es fa via oral solament, com en les il·letrades, a falta de signes gràfics. D'ací es passa al debat de la democratització de la cultura, amb la qual cosa s'obrin les perspectives per a l'inici de l'alfabetització.

Tot aquest debat és altament crític i motivador. L'analfabet aprèn críticament la necessitat d'aprendre a llegir i escriure. Es prepara per a ser l'agent d'aquest aprenentatge.

⁸⁹ Odilon Ribeiro Coutinho, després d'assistir a una de les exposicions de l'autor sobre la seua experiència.

⁹⁰ Aquestes afirmacions es repeteixen en les experiències que comencen a fer-se a Xile.

I aconseguix fer-ho en la mateixa mesura en què l'alfabetitzat és més que el simple domini psicològic i mecànic de tècniques d'escriure i llegir. És el domini d'aquestes tècniques, en termes conscients. És entendre que es llegeix i s'escriu el que s'entén. És comunicar-se gràficament. És una incorporació.

Implica no una memorització visual i mecànica de sentències, de paraules, de síl·labes, punyents d'un univers existencial —coses mortes o mig mortes—, sinó una actitud de creació i recreació. Implica una autoformació d'on puga resultar una postura interferent de l'home sobre el seu context. D'ací que el paper de l'educador siga fonamentalment dialogar amb l'analfabet sobre situacions concretes, oferint-li simplement els instruments amb què s'alfabetitza. Per això, l'alfabetització no pot ser feta de dalt cap a baix, com una donació o una imposició, sinó de dins cap a fora, per l'analfabet mateix, només com a col·laboració de l'educador. Per això és que buscàvem un mètode que fóra també instrument de l'educand i no tan sols de l'educador i que identificara, com lúcidament observa un jove sociòleg brasiler⁹¹, el contingut de l'aprenentatge amb el procés mateix de l'aprenentatge.

D'ací la nostra incredulitat inicial en els quaderns⁹² que pretenen el muntatge dels signes gràfics com una donació i redueixen l'analfabet més a la condició d'*objecte* que a la de *subjecte* de la seua alfabetització. Hauríem de pensar, d'altra banda, en la reducció de les anomenades paraules generadores⁹³, fonamentals per a l'aprenentatge d'una llengua sil·làbica com la nostra. No creiem en la necessitat de quaranta, cinquanta, vuitanta paraules generadores per a l'aprehensió dels fonemes bàsics de la llengua portuguesa. Això seria, com és, una pèrdua de temps. Quinze i divuit ens pareixerien suficients en el procés d'alfabetització mitjançant la conscienciació.

Analitzem tot seguit les fases d'elaboració i d'execució pràctica del mètode. Es tracta de les cinc fases següents:

1. Obtenció de l'univers de vocabulari dels grups amb què es treballarà.

Aquest vocabulari és fet per mitjà d'encontres informals amb els habitants de l'àrea que cal alfabetitzar, i en el qual no tan sols es fixen els vocables més carregats de sentit existencial i, per tant, de major contingut emocional, sinó també les parles típiques del poble. Les seues expressions particulars, vocables lligats a l'experiència dels grups, de la qual és part el professional.

Aquesta fase és de resultats molt rics per a l'equip d'educadors, no solament per les relacions que estableixen, sinó per l'exuberància no molt rara del llenguatge del poble del qual de vegades no se sospita.

Les entrevistes revelen anhels, frustracions, incredulitats, també esperances, desig de participació, com igualment certs moments altament estètics del llenguatge del poble.

En les cerques de vocabulari que figuraven en els arxius del Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, d'àrees rural i urbanes del Nord-est i del Sud del país, no son rars exemples, com el d'aquest home de la regió de Rio Grande do Norte "Gener a Angicos és dur per a viure, perquè gener és la cabra malaltissa que ve a fer-nos mal". "Una afirmació de l'estil de Guimarães Rosa", digué d'ella el professor Luis de França Costa

⁹¹ Celso Beisegel, treball inèdit.

⁹² En realitat, els quaderns, per més que ho procuren evitar, al final donen a l'analfabet paraules i frases que, realment, han de sorgir del seu esforç creador. Allò fonamental en l'alfabetització en una llengua sil·làbica com la nostra és portar l'home a aprendre críticament el seu mecanisme de formació del vocabulari, perquè faça ell mateix el joc creador de combinacions. No és que estiguem contra els textos de lectura, que són una altra cosa, indispensables per al desenvolupament del canal visual-gràfic, i que han de ser en gran part elaborats pels "participants" mateixos. Afegim-hi que la nostra experiència es fonamenta en l'aprenentatge de la informació per mitjà de canals múltiples de comunicació.

⁹³ Paraules generadores són aquelles que, descompostes en els seus element sil·làbics, afavoreixen, per la combinació d'aquests elements, la creació de paraules noves.

Lima, que formava part del nostre equip del Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife.

“Vull aprendre a llegir i escriure”, digué una analfabeta de Recife, “per a deixar de ser l’ombra dels altres”. I un home de Florianópolis, revelant el procés d’ascensió del pobre, característic de la transició brasilera: “El poble té resposta”. Un altre, en to afligit digué: “No tinc ràbia de ser pobre, sinó de no saber llegir”.

“Tinc l’escola del món», digué un analfabet de l’Estat del Sud del país, fet que motivà el professor Jomard de Brito⁹⁴ a preguntar en un assaig seu: “Hi hauria alguna cosa a proposar a l’home quan com a adult afirma que té l’escola del món?”.

“Vull aprendre a llegir i escriure per a canviar el món” és una afirmació d’un analfabet paulista per a qui, encertadament, saber és interferir en la realitat coneguda.

“El poble es ficà un caragol al cap”, afirmà un altre, en un llenguatge un tant esotèric. I, quan se li preguntà quina classe de caragol era aquest, respongué revelant una vegada més que l’ascensió popular en la transició brasilera: “és el que explica vostè, professor, en venir a parlar amb mi, poble”.

Nombroses afirmacions d’aquesta mena exigeixen realment un tractament universitari en la seua interpretació. Un tractament de diversos especialistes que en resultarà, per a l’educador, un instrumental eficient per a l’acció.

Molts d’aquests textos d’autors analfabets eren objecte d’anàlisi del professor Luis Costa Lima en la seua càtedra de teoria literària.

Les paraules generadores haurien d’eixir d’aquest estudi i no d’una selecció que férem nosaltres mateixos, en el nostre despatx, per més tècnicament ben triades que foren.

2. Constitució de la tria de les paraules, seleccionades de l’univers de vocabulari estudiat.

La selecció es farà seguint els criteris següents:

a) el de la riquesa fonètica;
b) el de les dificultats fonètiques (les paraules triades han de respondre a les dificultats fonètiques de la llengua, col·locades en una seqüència que va gradualment de menys a més dificultats);

c) tenor pragmàtic de la paraula, que implica una major pluralitat de compromís de la paraula en una determinada realitat social, cultural, política, etc.

“Avui”, diu el professor Jarbas Maciel, -veiem que aquests criteris estan continguts en el criteri semiòtic: la millor paraula generadora és aquella que reuneix en si el major ‘percentatge’ possible dels criteris sintàctic (possibilitat o riquesa fonèmica, grau de dificultat fonètica complexa, etc.), semàntic (major o menor ‘intensitat’ del vincle entre la paraula i l’èsser que designa), major o menor adequació entre la paraula i l’èsser designat i pragmàtic, major o menor tenor de conscienciació que la paraula du en potència, o conjunt de reaccions socioculturals que la paraula genera en la persona o el grup que la utilitza»⁹⁵.

3. Creació de situacions existencials típiques del grup amb què es treballarà.

Aquestes situacions funcionen com a desafiaments als grups. Són situacions-problema, codificades, que guarden en si elements que seran descodificats pels grups, amb la col·laboració del coordinador. El debat al seu entorn anirà, com el que es fa amb les que ens donen el concepte antropològic de cultura, portant els grups a conscienciar-se perquè alhora s’alfabetitzen.

Són situacions locals que obrin perspectives per a l’anàlisi de problemes nacionals i regionals. En aquestes van col·locant-se els vocables generadors, en la gradació ja referida,

⁹⁴ Jomard Muniz de Brito, “Educação de Adultos e Unificação de Cultura”, en *Estudos Universitários*, revista de la Universitat de Recife, 2-4-1963.

⁹⁵ Jarbas Maciel, “A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação”, en *Estudos Universitários*, revista de la Universitat de Recife, núm. IV, 1963

de les seues dificultats fonètiques. Una paraula generadora pot englobar tant la situació sencera com referir-se a un dels elements de la situació.

4. La quarta fase consisteix en l'elaboració de fitxes-guió que ajuden els coordinadors de debat en el seu treball. Aquestes fitxes-guió han de ser tan sols una ajuda complementària per als coordinadors, mai no una prescripció rígida que hagen d'obeir i seguir.

5. La cinquena fase és la realització de fitxes amb la descomposició de les famílies fonèmiques corresponents als vocables generadors.

La gran dificultat que se'ns presenta i que exigeix un alt sentit de responsabilitat es troba en la preparació dels quadres de coordinadors. No perquè hi haja dificultats en l'aprenentatge purament tècnic del seu procediment. La dificultat està en la creació d'una nova actitud —i alhora tan vella—, la del diàleg, que tanmateix ens faltà en el tipus de formació que tinguérem i que analitzàrem en el capítol segon d'aquest estudi. Una actitud de diàleg a la qual els coordinadors han de convertir-se perquè facen realment educació i no “domesticació”. Exactament perquè en ser el diàleg una relació jo-tu, és necessàriament una relació de dos subjectes. Encara que es convertisca el “tu” d'aquesta relació en simple objecte, estarà pervertint-se el diàleg i ja no estarà educant-se, sinó deformant. Aquest esforç seriós de capacitació haurà d'estar acompanyat permanentment d'un altre: el de la supervisió, també dialògica, amb què s'eviten els perills de la temptació de l'antidiàleg.

Confeccionat aquest material en diapositives, pel·lícules o cartells, preparats pels equips de coordinadors i supervisors, entrenats fins i tot en els debats de les situacions ja elaborades i reben les seues fitxes-guió, comença el treball.

Execució pràctica

Projectada la situació amb la primera paraula generadora, representació gràfica de l'expressió oral de la percepció de l'objecte, s'inicia el debat a l'entorn de les seues implicacions.

Només quan el grup ha esgotat, amb la col·laboració del coordinador, l'anàlisi (descodificació) de la situació donada, torna l'educador cap a la visualització de la paraula generadora. Cap a la visualització i no cap a la seua memorització. Visualitzada la paraula, establert el vincle semàntic entre ella i l'objecte a què es refereix, representat en la situació, es presenta l'educand, en una altra diapositiva, o en un altre cartell o fotograma —en el cas d'una pel·lícula— la paraula, sense l'objecte que anomena. Tot seguit, es presenta la mateixa paraula separada en síl·labes que l'analfabet, en general, identifica com a “trossos”. Reconeguts els “trossos” en l'etapa d'anàlisi, es passa a la visualització de les famílies fonèmiques que componen la paraula en estudi.

Aquestes paraules, que són estudiades aïlladament, es presenten en conjunt, arribant-hi en última anàlisi, la qual cosa du al reconeixement de les vocals. La fitxa que presenta les famílies en conjunt fou anomenada per la professora Aurenice Cardoso⁹⁶ “fitxa de descoberta”. Per mitjà d'aquesta, fent-ne la síntesi, hom descobreix el mecanisme de formació del vocabulari en una llengua sil·làbica com la portuguesa, en què es fa per mitjà de combinacions fonèmiques.

Apropiant-se críticament i no memoritzant-se —fet que no seria adequat— aquest mecanisme comença a produir per si mateix el seu sistema de senyals gràfics.

⁹⁶ Aurenice Cardoso, “Conscientização e Alfabetização: visão prática do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos”, en *Estudos Universitários*, núm. II, 1963, revista de la Universitat de Recife.

Comença llavors, amb més facilitat, a crear paraules amb les combinacions fonèmiques a la seua disposició, les que li ofereix la descomposició d'un vocable trisíl·lab, el primer dia en què debaté per a alfabetitzar-se⁹⁷.

Imaginem la paraula “rajola” com la primera paraula generadora, posada en una “situació” de treball en construcció. Discutida la situació en els seus aspectes possibles, es faria la vinculació semàntica entre la paraula i l'objecte que anomena.

Visualitzada la paraula dins de la situació, tot seguit es presentava sense l'objecte: rajola.

Després venia: ra-jo-la.

Immediatament a la visualització dels “trossos” i apartant-se d'una ortodòxia analiticosintètica⁹⁸, es busca el reconeixement de les famílies fonèmiques.

A partir de la primera síl·laba *ra*, es motiva el grup perquè conega tota la família fonèmica, resultant de la combinació de la consonant inicial amb la resta de vocals. De seguida el grup coneixerà la segona família, per mitjà de la visualització de *jo*, per a finalment arribar al coneixement de la tercera.

Quan es completa la família fonèmica, el grup reconeix tan sols la síl·laba de la paraula visualitzada: (ra-re-ri-ro-ru), (ja-ge-gi-jo-ju) i (la-le-li-lo-lu).

Reconegut el *ra* de la paraula generadora *rajola*, es proposa al grup que el compare amb les altres síl·labes, fet que el du a descobrir que, si comencen igualment, acaben de manera diferent. D'aquesta manera, tots no poden *anomenar-se ra*.

Igual procediment per a les síl·labes *ra* i *la* i les seues famílies. Després del coneixement de cada família fonèmica, es fan exercicis de lectura per a la fixació de les síl·labes noves.

El moment més important ve ara, quan es presenten les tres famílies juntes:

ra-re-ri-ro-ru

ja-ge-gi-jo-ju (*Fitxa de descoberta*)

la-le-li-lo-lu

Després d'una lectura en horitzontal i una altra en vertical, en què se sorprenen els sons vocals, comença el grup, i no el coordinador, a fer èmfasi, a realitzar la síntesi oral.

⁹⁷ De manera general, estàvem aconseguint entre un mes i mig i dos mesos deixar grups de vint-i-cinc homes llegint diaris, escrivint notes, cartes senzilles i discutint problemes d'interès local i nacional.

Afegim també que un cercle de cultura es muntava amb un projector de fabricació polonesa, arribat al Brasil pel preu de set mil vuit-cents cruzeiros. Un altre projector que ens costava, mentre no el muntàrem als nostres laboratoris, de quatre a cinc mil cruzeiros. La projecció era feta en la mateixa paret de la casa on es feia el cercle de cultura. Una pissarra de baix cost, també. Als locals on es feia difícil la projecció en la paret, fèiem servir la pissarra, que tenia el revers pintat de blanc i funcionava com una tela.

El Ministeri d'Educació importaria trenta-cinc mil d'aquests aparells, que funcionaven amb dos-cents, cent deu i sis volts. Aquests aparells es presentaren, després de la “revolució”, en programes de televisió com altament “subversius”...

⁹⁸ Segons els processos psicològics, el mètodes d'ensenyament de la lectura i l'escriptura es classifiquen en dos grans grups: el dels mètodes sintètics i els analítics. Com a prolongació dels dos, els anomenats analiticosintètics. Per al professor William Gray, en qui pesa el reconeixement de la validesa d'aquesta classificació, els mètodes d'ensenyament de la lectura s'alineen en dos grans grups, que ell anomena antics i especialitzats i mètodes moderns, més o menys eclèctics. Segons encara Gray, aquesta classificació presenta un doble avantatge: “és relativament simple, no presenta controvèrsia i s'aplica a tots els mètodes utilitzats per a ensenyar els caràcters sil·làbics o ideogràfics”. Els antics, també segons el mateix autor, s'agrupaven en dues classes: la d'aquells que es fixen en els elements vocabulars i en el seu valor fonètic, per tal d'arribar a la identificació dels noms, i la dels que consideren d'una sola vegada les unitats lingüístiques més importants, insistint sobre la comprensió”. En la primera classe, Gray situa “els mètodes alfabètic, fonètic i sil·làbic on ja se sorprenen una superació del mètode sintètic, precisament perquè l'element de base és la síl·laba. Després de l'anàlisi de la segona classe dels anomenats mètodes antics, es refereix als que anomena “mètodes moderns””. Llavors discuteix les tendències modernes, que enquadra en dos grans categories: tendències eclèctiques i tendències centrades en l'alumne. La tendència eclèctica comprèn exactament la síntesi i l'anàlisi, que propicia l'analiticosintètic. El nostre treball se situa entre les noves tendències. És un mètode eclèctic en el qual juguem, fins i tot, amb l'elaboració de textos en col·laboració amb els alfabetitzands. William Gray, *L'enseignement de la lecture et de l'écriture!* Unesco.

D'un en un, tots van “fent”⁹⁹ paraules amb les combinacions possibles a la seua disposició: *tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela*, etc.¹⁰⁰, i així ins que, aprofitant una vocal i una de les síl·labes, se n'associa una altra a la qual se n'adjunta una tercera, formant una paraula. Per exemple, traient la *i* de *li*, unint-la amb *le* i sumant *te* sorgeix *leite*.

Hi ha també uns altres casos, com un analfabet de Brasília, per a emoció de tots els presents, fins i tot de l'exministre d'Educació, Paulo de Tarso, l'interés del qual per l'educació del poble el portava a la nit, en acabar el seu treball, a assistir als debats dels cercles de cultura, que digué: “tu ja llig”, barrejant el tracte de tu i vostè, en compte del, més adequat; “tu ja lliges”.

I això en la primera nit en què iniciava la seua alfabetització...

Acabats els exercicis orals, en els quals no hi hagué només coneixement, sinó reconeixement, sense el qual no hi ha vertader aprenentatge, l'home passa, en la mateixa primera nit, a escriure.

L'endemà du de casa, com a tasca, tants vocables com haja pogut crear amb combinacions de fonemes coneguts. No importa que duga vocables que no siguen termes. El que importa, el dia en què posa els peus en aquest terreny nou, és la descoberta del mecanisme de les combinacions fòniques.

La prova dels vocables creats ha de fer-se en grup, amb l'ajuda de l'educador, i no tan sols per aquest, amb l'assistència del grup.

En l'experiència feta a l'Estat de Rio Grande do Norte, anomenaven “paraula de pensament” les que eren termes i “paraules mortes” les que no ho eren.

No foren rars els exemples d'homes que, després de l'apropiació del mecanisme fonèmic, amb la “fitxa de la descoberta”, escrivien paraules amb fonemes complexos —*tra, nha*, etc.—que encara no els havien estat presentats. En un dels cercles de cultura de l'experiència d'Angicos —Rio Grande do Norte— que estigué coordinada per una de les nostres, Magdalena, el cinquè dia de debat, en què tan sols es fixaven fonemes simples, un dels participants anà a la pissarra a escriure, digué ell, una “paraula de pensament”¹⁰¹. I, amb incorreccions, escrigué: “El poble resoldrà els problemes del Brasil votant conscient”.

Adonem-nos que, en aquests casos, els textos passaven a ser debatuts pel grup, discutint-se'n la significació enfront de la nostra realitat.

Com explicar-se que un home analfabet, fins fa pocs dies, escriga paraules amb fonemes complexos abans d'estudiar-los? Pel fet que, havent dominat el mecanisme de les combinacions fonèmiques, intentà aconseguir expressar-se gràficament com parla.

I això es verificà en totes les experiències que es feren al país, les quals anaven a estendre's i a aprofundir-se per mitjà del Programa Nacional d'Alfabetització del Ministeri d'Educació i Cultura, que coordinàvem, però que se suspengué després del colp militar.

Una afirmació fonamental que ens pareix que cal posar en èmfasi és que, en l'alfabetització d'adults, perquè no siga purament mecànica i memoritzada, el que s'ha de fer és proporcionar-los que siguen conscients perquè s'alfabetitzen.

⁹⁹ “I fan això”, ens digué en una ocasió, lúcidament, Gilson Amado, en entrevistar-nos en el seu programa de televisió, “en la mesura en què no hi ha analfabetisme oral”.

¹⁰⁰ S'hi mantenen les combinacions fonètiques de l'original que sorgeixen de la combinació sil·làbica de les tres famílies fonètiques derivades de la paraula portuguesa *tijolo*, ‘rajola’.

¹⁰¹ Un aspecte interessant que cal observar és que, generalment, els alfabetitzands escrivien amb seguretat i legibilitat. Tant com és possible superant la indecisió natural dels que s'inicien. Per a la professora Elza Freire, possiblement, això és causat pel fet que, altament motivats, havent après críticament el mecanisme de combinacions sil·làbiques de la seua llengua i havent-se “descobert més homes a partir de la discussió del concepte antropològic de cultura, guanyen i van guanyant cada vegada més seguretat emocional, en el seu aprenentatge, que es reflectia en la seua activitat motora”.

D'ací, en la mesura en què un mètode actiu ajude l'home a conscienciar-se entorn de la seua problemàtica, entorn de la seua condició de persona, i per això de subjecte, s'instrumentalitzarà per a les seues accions.

Ací, llavors, ell mateix es polititzarà. Quan un exanalfabet d'Angicos, parlant davant del president Goulart, que sempre ens recolzà amb entusiasme¹⁰², i de la seua comitiva, declarà que ja no era *massa* sinó *poble*, seguí una altra frase: afirmà conscientment en una opció. Trià la participació decisòria, que només té el poble, i renuncià a la dimissió emocional de les masses. Es polititzà.

És clar que no podíem satisfer-nos, i ja ho diguérem, amb l'alfabetització tan sols, encara que no purament mecànica. Pensàvem així, en les etapes posteriors a l'alfabetització, dins del mateix esperit d'una pedagogia de la comunicació. Unes etapes que variarien solament amb la formació curricular.

Si s'haguera complert el programa elaborat en el Govern Goulart, el 1964, hauríem tingut funcionant més de vint mil cercles de cultura arreu del país. I anàvem a fer el que anomenàvem l'estudi de la temàtica de l'home brasiler. Aquests temes, sotmesos a l'anàlisi d'especialistes, serien "reduïts" a unitats d'aprenentatge, de la manera com férem amb el concepte de cultura i amb les situacions entorn de les paraules generadores. Prepararíem les projeccions amb aquestes "reduccions" fent servir textos simples amb referències als textos originals.

Aquest estudi ens possibilitaria una seriosa programació que s'hi seguiria en l'etapa de l'alfabetització. Més encara, amb la creació d'un catàleg de temes reduïts i referències bibliogràfiques que posaríem a disposició dels col·legis i les universitats, podríem ampliar el radi d'acció de l'experiència i contribuir a la indispensable identificació de la nostra escola amb la realitat.

D'altra banda, iniciàvem la preparació de material amb què poguérem, en termes concrets, dur a terme una educació on hi haguera lloc per al que Aldous Huxley¹⁰³ anomena "l'art de dissociar idees", com a antídote a la força domesticadora de la propaganda¹⁰⁴.

Projeccions en què presentaríem com a situacions desafidores per a ser discutides, en la fase encara de l'alfabetització, des de les de simple propaganda comercial fins a les de caràcter ideològic.

En la mesura en què els grups, discutint, entengueren el que hi ha d'engany en la propaganda, per exemple, de determinada marca de cigarrets, on apareix una xica en biquini somrient i feliç (i que ella en sí mateix, amb el seu somriure, la seua bellesa i el seu biquini no tenen res a veure amb el cigarret), anirien descobrint, inicialment, la diferència entre educació i propaganda. D'altra banda, preparant-se per a després discutir i entendre els enganys en la propaganda ideològica o política¹⁰⁵. En l'esloganització. Anirien armant-se críticament per a la "dissociació d'idees" de Huxley.

¹⁰² Hi volem subratllar, també, el suport i la serenitat amb què l'exministre d'Educació Júlio Sambaquy, amb el seu suport, conduïa el pla iniciat en l'administració de Paulo de Tarso. Igualment, volem assenyalar la mateixa actitud de João Alfredo da Costa Lima, aleshores rector de la Universitat de Recife.

¹⁰³ Aldous Huxley, *El fin y los medios*.

¹⁰⁴ Mai no oblidarem la propaganda, en certa manera intel·ligent, que considera les nostres matrius culturals, encara altament perjudicials per a la formació d'una ment crítica, feta per a un cert home públic brasiler. Apareixia el bust del candidat, amb fletxes dirigides al seu cap, als seus ulls, a la seua boca, a les seues mans. I, al costat d'aquestes fletxes:

No necessites pensar, ell pensa per tu!
No necessites mirar, ell mira per tu!
No necessites parlar, ell parla per tu!
No necessites actuar, ell actua per tu!

¹⁰⁵ En les campanyes que es feien i es fan contra nosaltres, mai no ens dolgué ni ens dol com quan s'afirmava i afirma que som "ignorants", "analfabets", "autors d'un mètode tan innocu que no ha aconseguit, ni tan sols, alfabetitzar-los" (als autors). Que no som els "inventors" del diàleg ni del mètode analític-sintètic, com si alguna vegada haguérem fet una afirmació tan irresponsable. Que "res d'original s'ha fet" i que tan sols férem "un plagi dels educadors europeus o nord-americans". I també d'un professor brasiler, autor d'un quadern... A més, respecte de l'originalitat sempre pensàrem com

Això sempre ens paregué una manera correcta de defensar la democràcia autèntica i no una manera de lluitar contra ella.

Lluitar contra ella, tot i que en el seu nom, és fer-la irracional. És fer-la rígida per a defensar-la de la rigidesa totalitària. És fer-la odiosa, quan només creix en el respecte a la persona i en l'amor. És tancar-la quan només viu de l'obertura. És alimentar-la de por quan ha de ser valerosa. És fer-la un instrument de poderosos en l'opressió contra els febles. És militaritzar-la contra el poble. És alienar una nació en el seu nom.

Defensar-la és portar-li el que Mannheim anomena "democràcia militant". La que no té por del poble. La que suprimeix privilegis. La que planifica sense enriquir-se. La que es defensa sense odiar. La que s'alimenta de la criticitat i no de la irracionalitat.

A mesura que parlem a la joventut brasilera, a homes i dones senzills de poble, a intel·lectuals, a especialistes i estenem el nostre treball, se'ns llancen les acusacions més ridícules, a les quals mai no prestem atenció perquè en coneixem ben bé els orígens i les motivacions. El que ens amargava no era cap altra cosa sinó l'amenaça dels irracionismes al nostre destí democràtic, anunciat en la transició brasilera.

VOCABULARI

apud: preposició llatina usada en cites amb la significació de 'en l'obra' o 'en el llibre de'.

arrossegar: moure alguna persona o cosa estirant-la sense aixecar-la de terra (*arrastrar*).

buidor: qualitat de buit (*vacuidad*).

car: conjunció introductòria d'una proposició on es ratifica allò dit en l'anterior (*pues, porque, etc.*).

clivell: clivell, fissura de cap a cap d'una peça de suro, de fusta, etc. (*grieta, raja*).

copsar: agafar, atrapar, al vol.

desarrelament: estat de qui està desarrelat o no té arrels (*desarraigo*).

eixamplar: fer més ample.

endinsar: ficar dins o endins.

enutjat: molest, enfadat.

losange: escut o moble heràldic en forma de rombe.

malaltís -issa: que mostra una disposició habitual a estar malalt, que té poca salut.

punyent: punxant, agut, penetrant.

tempteig: acció de temptejar, fer provatures abans d'emprendre l'execució d'un acte.

xerrameca: fet de parlar sense substància.

Dewey, per a qui "l'originalitat no es troba en allò fantàstic, sinó en un nou ús de coses conegudes" (Democracia e Educação).

Mai no ens dolgué ni ens dol res d'això. El que ens deixa perplexos és escoltar o llegir que preteníem «boltxevitjar el país» amb "un mètode que no existia (...)". Tanmateix, la qüestió era ben bé una altra. Les seues arrels estaven en el tracte que férem, bé o malament, al problema de l'alfabetització, del qual extrèiem l'aspecte purament mecànic, associant-lo a la "perillosa" conscienciació. Estava en el fet que encaràvem i encarem l'educació com un esforç d'alliberament de l'home i la dona, i no com un instrument més de la seua dominació.