

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAJES Y LITERATURAS  
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN**

**PRUEBA GENERAL, PRESENCIAL, DE ADMISIÓN A LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Observación:** los dos textos que aquí se presentan deben ser leídos previamente al desarrollo de la prueba presencial; los dos textos pueden ser usados, en el caso de tenerlos impresos, en el desarrollo del escrito que cada uno de los aspirantes elaborará.

**CONSIGNA:**

Producir un escrito propio (ensayo o artículo breve) en el que haya convergencia o diálogo entre los dos textos proporcionados. Considere que escribe para una audiencia amplia y no para responder un examen. En consecuencia, tenga en cuenta un título en su escrito y la bibliografía en la que se apoya. La valoración del escrito tendrá en cuenta la consistencia lingüística en la escritura y el dominio conceptual en los planteamientos suyos.

La producción del escrito tiene una duración de una hora y quince minutos.

**TEXTO 1:**

**LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER<sup>1</sup>**

**Paulo Freire, en: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 2008.**

Rara ha sido la vez, a lo largo de tantos años de práctica pedagógica, y por lo tanto política, en que me he permitido la tarea de abrir, de inaugurar o de clausurar encuentros o congresos.

Acepté hacerlo ahora, pero de la manera menos formal posible. Acepté venir aquí para hablar un poco de la importancia del acto de leer.

Me parece indispensable, al tratar de hablar de esa importancia, decir algo del momento mismo en que me preparaba para estar aquí hoy; decir algo del proceso en que me inserté mientras iba escribiendo este texto que ahora leo, proceso que

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, São Paulo, en noviembre de 1981.

implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado –y hasta con gusto– a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí.

Al ir escribiendo este texto, iba yo “tomando distancia” de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la “palabra-mundo”.

La vuelta a la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de “leer” el mundo particular en que me movía –y hasta donde no me está traicionando la memoria– me es absolutamente significativa. En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza –el lugar de las flores de mi madre–, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto –en cuya percepción me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir– encarnaba una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.

Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros: el del *sanhaçu*, el del *olka-pro-caminho-quemvem*, el del *bem-te-vi*, el del *sabiá*; en la danza de las copas de los árboles sopladas por fuertes vientos que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores –de las rosas, de los jazmines–, en la densidad de los árboles, en

la cáscara de las frutas. En la tonalidad diferente de colores de una misma fruta en distintos momentos: el verde del mango-espada verde, el verde del mango-espada hinchado, el amarillo verduzco del mismo mango madurando, las pintas negras del mango ya más que maduro.

La relación entre esos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en esa época, posiblemente, que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí la significación del acto de palpar.

De aquel contexto formaban parte además los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en nuestras piernas, su maullido de súplica o de rabia; Joli, el viejo perro negro de mi padre, su mal humor cada vez que uno de los gatos incautamente se aproximaba demasiado al lugar donde estaba comiendo y que era suyo; “estado de espíritu”, el de Joli en tales momentos, completamente diferente del de cuando casi deportivamente perseguía, acorralaba y mataba a uno de los zorros responsables de la desaparición de gordas gallinas de mi abuela.

De aquel contexto –el de mi mundo inmediato– formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos sus celos, sus valores. Todo mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar.

En el esfuerzo por retomar la infancia distante, a que ya he hecho referencia, buscando la comprensión de mi acto de leer el mundo particular en que me movía, permítanme repetirlo, re-creo, revivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que todavía no leía la palabra. Y algo que me parece importante, en el contexto general de que vengo hablando, emerge ahora insinuando su presencia en el cuerpo general de estas reflexiones. Me refiero a mi miedo de las almas en pena cuya presencia entre nosotros era permanente objeto de las conversaciones de los mayores, en el tiempo de mi infancia. Las almas en pena necesitaban la oscuridad o la semioscuridad para aparecer, con las formas más diversas: gimiendo el dolor de sus culpas, lanzando carcajadas burlonas, pidiendo oraciones o indicando el escondite de ollas. Con todo, posiblemente hasta mis siete años el barrio de Recife en que nací era iluminado por faroles que se perfilaban con cierta dignidad por las calles. Faroles elegantes que, al caer la noche, se “daban” a la vara mágica de quienes los encendían. Yo acostumbraba acompañar, desde el portón de mi casa, de lejos, la figura flaca del “farolero” de mi calle, que venía viniendo, andar cadencioso, vara iluminadora al hombro, de farol en farol, dando luz a la calle. Una luz precaria, más precaria que la que teníamos dentro de la casa. Una luz mucho más tomada por las sombras que iluminadora de ellas.

No había mejor clima para travesuras de las almas que aquél. Me acuerdo de las noches en que, envuelto en mi propio miedo, esperaba que el tiempo pasara, que la noche se fuera, que la madrugada semiclareada fuera llegando, trayendo con ella el canto de los pajarillos “amanecedores”.

Mis temores nocturnos terminaron por aguzarme, en las mañanas abiertas, la percepción de un sinnúmero de ruidos que se perdían en la claridad y en la algaraza de los días y resultaban misteriosamente subrayados en el silencio profundo de las noches.

Pero en la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor y lo “entendía” en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo.

Pero, es importante decirlo, la “lectura” de mi mundo, que siempre fue fundamental para mí, no hizo de mí sino un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalón corto. La curiosidad del niño no se iba a distorsionar por el simple hecho de ser ejercida, en lo cual fui más ayudado que estorbado por mis padres. Y fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión por lo que tenía de encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra. El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la “lectura” del mundo particular. No era algo que se estuviera dando superpuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mi gis.

Es por eso por lo que, al llegar a la escolita particular de Eunice Vasconcelos, cuya desaparición reciente me hirió y me dolió, y a quien rindo ahora un homenaje sentido, ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la “lectura” del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la “palabra mundo”.

Hace poco tiempo, con profunda emoción, visité la casa donde nací. Pisé el mismo suelo en que me erguí, anduve, corrí, hablé y aprendí a leer. El mismo mundo, el primer mundo que se dio a mi comprensión por la “lectura” que de él fui haciendo. Allí reencontré algunos de los árboles de mi infancia. Los reconocí sin dificultad. Casi abracé los gruesos troncos –aquellos jóvenes troncos de mi infancia. Entonces, una nostalgia que suelo llamar mansa o bien educada, saliendo del suelo, de los árboles, de la casa, me envolvió cuidadosamente. Dejé la casa contento, con la alegría de quien reencuentra personas queridas.

Continuando en ese esfuerzo de “releer” momentos fundamentales de experiencias de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado curso secundario, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, que hasta hoy recuerdo, de mi entonces profesor de lengua portuguesa.

No eran, sin embargo, aquellos momentos puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de la existencia de una página escrita delante de nosotros que debía ser cadenciada, mecánica y fastidiosamente “deletreada” en lugar de realmente *leída*. No eran aquellos momentos “lecciones de lectura” en el sentido tradicional de esa expresión. Eran momentos en que los textos se ofrecían a nuestra búsqueda inquieta, incluyendo la del entonces joven profesor José Pessoa. Algún tiempo después, como profesor también de portugués, en mis veinte años, viví intensamente la importancia del acto de leer y de escribir, en el fondo imposibles de dicotomizar, con alumnos de los primeros años del entonces llamado curso secundario. La conjugación, la sintaxis de concordancia, el problema de la contracción, la enclisis pronominal, yo no reducía nada de eso a tabletas de conocimientos que los estudiantes debían engullir. Todo eso, por el contrario, se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo parado cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. Sólo aprendiéndola serían capaces de saber, por eso, de memorizarla, de fijarla. La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento del objeto de que habla el texto.

Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes “lean”, en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas la veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha a las vueltas con extensas bibliografías que eran mucho más para ser “devorada” que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas “lecciones de lectura” en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuentas a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegue incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: “De la página 15 a la 37”.

La insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar. La misma, aunque encarnada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en quien escribe, cuando identifica la posible calidad o falta de calidad de su trabajo con la cantidad de páginas escritas. Sin embargo, uno de los documentos filosóficos más importantes de que disponemos, las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx, ocupan apenas dos páginas y media...

Parece importante, sin embargo, para evitar una comprensión errónea de lo que estoy afirmando, subrayar que mi crítica al hacer mágica la palabra no significa, de manera alguna, una posición poco responsable de mi parte con relación a la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual es imposible nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes.

Todavía dentro del momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa, recuerdo, tan vivamente como si fuese de ahora y no de un ayer ya remoto, las veces en que me demoraba en el análisis de un texto de Gilberto Freyre, de Lins do Rego, de Graciliano Ramos, de Jorge Amado. Textos que yo llevaba de mi casa y que iba leyendo con los estudiantes, subrayado aspectos de su sintaxis estrechamente ligados con el buen gusto de su lenguaje. A aquellos análisis añadía comentarios sobre las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil.

Vengo tratando de dejar claro, en este trabajo en torno a la importancia de acto de leer –y no es demasiado repetirlo ahora– que mi esfuerzo fundamental viene siendo el de explicitar cómo, en mí, se ha venido destacando esa importancia. Es como si estuviera haciendo la “arqueología” de mi comprensión del complejo acto de leer, a lo largo de mi experiencia existencial. De ahí que haya hablado de momentos de mi infancia, de mi adolescencia, de los comienzos de mi juventud, y termine ahora revisando, en rasgos generales, algunos de los aspectos centrales de la proposición que hice hace algunos años en el campo de la alfabetización de adultos.

Inicialmente me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador. Para mí sería imposible comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto. El hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que la ayuda del educador deba anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje escrito y en la lectura de ese lenguaje. En realidad, tanto el alfabetizador como el alfabetizando, al tomar, por ejemplo, un objeto, como lo hago ahora con el que tengo entre los dedos, siente el objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente el objeto sentido y percibido. Como yo, el analfabeto es capaz de sentir la pluma, de percibir la pluma, de decir la pluma. Yo, sin embargo, soy capaz de no sólo sentir la pluma, percibir la pluma y decir la pluma, sino además de escribir pluma y, en consecuencia, de leer pluma. La alfabetización es la creación o el montaje de la

expresión escrita de la expresión oral. Ese montaje no lo puede hacer el educador para los educandos, o sobre ellos. Ahí tiene él un momento de su tarea creadora.

Me parece innecesario extendernos más, aquí y ahora, sobre lo que he desarrollado, en diferentes momentos, a propósito de la complejidad de este proceso. A un punto, sin embargo, aludido varias veces en este texto, me gustaría volver, por la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la propuesta de alfabetización a que me he consagrado. Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En la propuesta a que hacía referencia hace poco, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente. Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “reescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, para mí, del proceso de alfabetización. De ahí que siempre haya insistido en que las palabras con que organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador. La investigación de lo que llamaba universo vocabular nos daba así las palabras del Pueblo, grávida de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares. Después volvían a ellos, insertas en lo que llamaba y llamo codificaciones, que son representaciones de la realidad.

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

Esta “lectura” más crítica de la “lectura” anterior menos crítica del mundo permitía a los grupos populares, a veces en posición fatalista frente a las injusticias, una comprensión diferente de su indigencia.

Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de

movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica.

Concluyendo estas reflexiones en torno a la importancia del acto de leer, que implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído, quisiera decir que, después de vacilar un poco, resolví adoptar el procedimiento que he utilizado en el tratamiento del tema, en consonancia con mi forma de ser y con lo que puedo hacer.

Finalmente, quiero felicitar a quienes idearon y organizaron este congreso. Nunca, posiblemente, hemos necesitado tanto de encuentros como éste, como ahora.

*12 de noviembre de 1981*



## TEXTO 2:

### LA ALFABETIZACIÓN Y LA LIBERACIÓN DEL RECUERDO

Henry Giroux, en: *La escuela y la lucha por la ciudadanía, México, Siglo XXI – UNAM. 1993.*

En su modelo de alfabetización crítica, que incorpora una relación dialéctica actual entre la palabra y una lectura crítica del mundo, Freire establece las bases teóricas para un nuevo discurso en el cual el concepto de alfabetización trae consigo una atención crítica a la maraña de relaciones en las cuales el significado se produce a manera de construcción histórica, y a la vez como parte de un conjunto más amplio de prácticas pedagógicas. La alfabetización, en este sentido, significa algo más que el hecho de romper con lo predefinido, o como lo ha expresado Walter Benjamin: “cepillar la historia a contrapelo”<sup>2</sup>. También significa comprender los pormenores de la vida cotidiana y la gramática social de lo concreto, por medio de las totalidades más generales de la historia y del contexto social. Como parte del discurso de narrativa y albedrío, la alfabetización crítica sugiere el empleo de la historia como una forma de recuerdo liberador. Tal como aquí se usa, “historia” significa que se reconocen las huellas figurativas de potencialidades no explotadas, así como las fuentes de sufrimiento que constituyen el pasado de la persona<sup>3</sup>. El hecho de reconstruir la historia, en este sentido, equivale a situar el significado y la práctica de la alfabetización dentro de un discurso ético que adopta como referente aquellas instancias de sufrimiento que es preciso recordar y superar.<sup>4</sup>

Como elemento liberador del recuerdo, la indagación histórica se convierte en algo más que una mera preparación para el futuro por medio de la recuperación de una serie de acontecimientos del pasado, y pasa a ser, en cambio, un modelo para constituir el potencial radical del recuerdo. Es un sobrio testigo de la opresión y el dolor que han padecido innecesariamente las víctimas de la historia, y un texto/terreno para el ejercicio de la sospecha crítica, que pone de relieve no solo las fuentes del sufrimiento que es preciso recordar para que no se repita, sino también el lado subjetivo de la pugna y la esperanza humanas.<sup>5</sup> Dicho de otro modo, el recuerdo liberador, junto con las formas de alfabetización crítica a las que

---

<sup>2</sup> Walter Benjamin, *Illuminations*, Hannah Arendt, comp. (Nueva York: Schocken, 1969), especialmente, “Thesis the philosophy of history”, pp.253-264.

<sup>3</sup> Ernst Bloch, *The principle of hope*. Vol. 3 (Cambridge: MIT Press, 1985). Para una exposición minuciosa de la política de la antiutopía, la esperanza y la lucha en las teorías radicales de la educación, véase el capítulo 7.

<sup>4</sup> Donde más se desarrolla este tema es en los diversos trabajo y tradiciones de la teología de la liberación. Para un perceptiva panorámica y un análisis crítico de esta perspectiva, véase Rebecca S. Chopp, *The praxis of suffering* (Maryknoll: Orbis Books, 1986).

<sup>5</sup> Véanse Herbert Marcuse, *Eros and civilization* (Boston: Beacon Press, 1955); Paul Ricoeur, *Freud, un ensayo de interpretación* (México: Siglo XXI, 1971).

da sostén, expresa su naturaleza dialéctica tanto valiéndose de “su impulso crítico desmitificador, que testimonia sobriamente los sufrimientos del pasado”,<sup>6</sup> como mediante las imágenes de esperanza, escogidas y fugaces, que ofrece hasta el presente.

## LA ALFABETIZACIÓN COMO UNA FORMA DE POLÍTICA CULTURAL

En la teorización del alfabetismo como una forma de política cultural se supone que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas de la vida cotidiana son las categorías primordiales para comprender la enseñanza escolar contemporánea. La vida escolar no se conceptualiza como un sistema unitario, monolítico y riguroso de reglas y regulaciones, sino como un terreno cultural que se caracteriza por la producción de experiencias y subjetividades situadas en medio de grados variantes de adecuación, impregnación y resistencia. Como forma de política cultural, la alfabetización arroja luz sobre la vida escolar, y a la vez la interroga, como sitio caracterizado por una pluralidad de lenguajes conflictivos y luchas, un lugar donde chocan la cultura dominante y la subordinada y donde los maestros, los alumnos, los padres y los administradores escolares con frecuencia tienen opiniones diferentes en cuanto a la forma en que se deben definir y entender las experiencias y prácticas de la escuela.<sup>7</sup> En este tipo de análisis, la alfabetización viene a dar un importante enfoque para la comprensión de los intereses y principios políticos e ideológicos que entran en juego en las contiendas e intercambios entre el maestro, el pupilo y las formas de significado y de conocimientos que entre ambos producen.

De lo que aquí se trata es de un concepto de alfabetización que conecta las relaciones de poder y de conocimiento, no simplemente con aquello que los maestros enseñan, sino también con los significados productivos que los estudiantes, con todas sus diferencias culturales y sociales, llevan a las aulas como parte de la producción de conocimientos y como construcción de las identidades personales y sociales. El hecho de definir la “alfabetización” en el sentido freiriano como una lectura crítica del mundo y de la palabra, equivale a sentar las bases teóricas para analizar más plenamente la forma en que se producen el conocimiento y las subjetividades, dentro de relaciones de interacción en las cuales los maestros tratan de hacerse presentes como autores activos de sus propios mundos.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Martin Jay, “Anamnestic totalization”, *Theory and society*, 11 (1982), p. 13.

<sup>7</sup> Peter McLaren, *Scholing as a ritual performance* (Nueva York; Routledge and Kegan Paul, 1986).

<sup>8</sup> Simon, “Empowerment”, p. 372.

Tradicionalmente, los educadores radicales han hecho hincapié en la naturaleza ideológica del conocimiento (ya como forma de crítica ideológica o ya como contenido ideológicamente correcto que es preciso hacerles entender a los alumnos) como foco principal de la labor educativa crítica. Es medular en esta perspectiva un punto de vista del conocimiento que sugiera que éste es producido en la mente del educador o del maestro/teórico, y no como un enfrentamiento interactivo expresado por medio del proceso de escribir, hablar, debatir y forcejear sobre aquello que cuenta como conocimiento legítimo. En pocas palabras, el conocimiento se lo abstrae teóricamente de su propia producción, como parte de un encuentro pedagógico, y también se minimiza su teorización en cuanto a la forma en que se halla presente en el contexto pedagógico en que se les enseña a los estudiantes. Con la suposición errónea de que el contenido de verdad del conocimiento es la cuestión más importante que se debe abordar cuando uno enseña, se pierde de vista de que tal conocimiento no se puede construir fuera de un encuentro pedagógico. De esta manera, la importancia del concepto de pedagogía como parte de una teoría crítica de la educación, o queda teorizada en forma mínima, o simplemente queda olvidada. Lo que con frecuencia ha surgido a partir de este punto de vista es una división del trabajo en la que los teóricos que producen conocimientos quedan limitados a la universidad; a aquellos que meramente lo reproducen se les considera como maestros de escuelas públicas, y quienes pasivamente los reciben, a trozos y fragmentos, en todos los niveles de la enseñanza escolar desempeñan el papel de alumnos. Este rechazo a desarrollar lo que David Lusted ha denominado una pedagogía de la teoría y al enseñanza, no solo reconoce erróneamente el conocimiento como una producción aislada de significado, sino que también niega las formas de conocimiento y las (formas) sociales mediante las cuales los alumnos dan pertinencia a sus vidas y experiencias.

El conocimiento no se produce mediante las intenciones de quienes creen poseerlo, ya sea mediante la pluma o la voz. Se produce gracias al proceso de interacción, entre el escritor y el lector en el momento de la lectura, y entre el maestro y el pupilo en el momento del enfrentamiento en el aula. El conocimiento no es tanto la materia que se ofrece, como la materia que se comprende. El pensar en los campos de acervos de conocimientos como si éstos fuesen propiedad de los académicos y maestros, es una postura equivocada. Ésta niega una igualdad de las relaciones en los momentos de la interacción y privilegia falsamente uno de los lados del intercambio, así como aquello que este lado "sabe" en mayor grado que el otro. Además, el hecho de que los productores culturales críticos sostengan este punto de vista acarrea su propia pedagogía, una pedagogía autocrática y elitista. Y no es que simplemente niegue el valor de lo que saben los alumnos, que efectivamente lo niega, sino que reconoce erróneamente las condiciones necesarias

para la clase de aprendizaje –crítico, comprometido, personal, social- que exige el propio conocimiento.<sup>9</sup>

(...)

---

<sup>9</sup> David Lusted, "Why pedagogy". *Screen*, 27:5 (septiembre-octubre de 1986), pp. 4-5.