

Leer el mundo (o de cómo la lectura debe ser un ejercicio de emancipación y empoderamiento)

Por: Joaquín Rodríguez. 10/10/2021

Este artículo procede, con recortes y adiciones realizados para su publicación en *El diario de la educación*, del libro *La furia de la lectura. Por qué seguir leyendo en el siglo XXI*, publicado en Tusquets en 2021

En el año 1975 los países que constituían las colonias portuguesas africanas obtuvieron su independencia. Guinea-Bissau, Cabo Verde, São Tomé y Príncipe, Angola y Mozambique se aprestaron a autogestionar el difícil camino de su propio rumbo después de siglos de dependencia y explotación colonial. Paulo Freire, el pedagogo crítico que había puesto en evidencia la manera en que los sistemas escolares segregaban a los más oprimidos y desheredados condenándoles a la insignificancia y el oprobio, fue invitado al nuevo Estado de São Tomé y Príncipe a desarrollar un proyecto de alfabetización masiva de una población mayoritariamente campesina y analfabeta [1]. La cuestión no era tanto la de enseñar a descifrar a los santotomenses los rudimentos del alfabeto, a balbucear vocales y consonantes (bi-bo-bu, la-le-li-lo-lu, como caricaturizaba el propio Paulo Freire), para que fueran más o menos capaces de aspirar a un puesto en la maquinaria burocrática del nuevo Estado o para que pudieran mejorar de alguna manera su cualificación profesional a fin de reinsertarles en la economía mundializada. El asunto era, por el contrario, cómo la enseñanza de la lectura debía convertirse en una herramienta para cambiar su propio mundo, para convertirse en protagonistas y actores de su propia realidad, para escribir su propio relato comprendiendo cuál había sido su historia previa y cuál querrían que fuera su futuro. En palabras del propio Freire, «el acto de aprender a leer y escribir debe partir de una comprensión muy amplia del acto de leer el mundo, algo que los seres humanos hacen antes de leer las palabras. Históricamente, incluso, los seres humanos cambiaron primero el mundo, proclamaron el mundo en segundo lugar y luego escribieron las palabras. Estos son momentos de la historia. Los seres humanos no empezaron a nombrar A! F! N! Empezaron por liberar la mano, comprendiendo el mundo» [2]. El juego de palabras al que hacía alusión Freire, *reading the word & the world*, difícilmente traducible al castellano, ponía en

evidencia el carácter inseparable de la dimensión mecánica del aprendizaje de la lectura de la comprensión y transformación de la realidad del mundo en el que los aprendices vivían. Si de algo debía servir la alfabetización no podía ser tanto para reinsertar a los campesinos en la misma lógica de la reproducción social de la que provenían sino, sobre todo, para convertirles en protagonistas de su propio acontecer histórico comprendiendo en profundidad lo que les había ocurrido y deliberando colaborativamente sobre lo que debía sucederles. Empoderar, en fin, a los aprendices para que pudieran convertirse en protagonistas reales de su futuro. Alfabetización como emancipación, más como escritura que como mera lectura, como ejercicio colectivo de reapropiación de la memoria, como afloramiento del conocimiento tácito, como reflexión compartida sobre el significado de lo sucedido, como prospección colectiva de lo que el futuro debería llegar a ser y, en fin, como dignificación de la memoria, la lengua y la cultura propias. Si de algo debía servir la alfabetización era para transformar, para escribir un nuevo e inesperado capítulo de la historia de unos pueblos condenados tradicionalmente al silencio y la inexistencia.

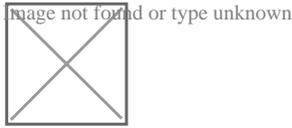
Con este fin Freire trazó un plan que contenía varios elementos destinados al mismo fin. Lo explicaba en el año 1981 en la *Harvard Educational Review* [3]: elevar el aprendizaje y la obligación del estudio a una responsabilidad personal y a una fuerza de transformación revolucionaria; configurar círculos culturales, a la manera de espacios de trabajo colaborativo intermediados por un facilitador, en los que recordar, reflexionar y discernir; establecer bibliotecas populares no como mero almacén de referencias literarias canónicas sino como construcción y salvaguarda del archivo de la memoria popular; editar y distribuir los *Cuadernos de cultura popular* [4], suerte de manuales de aprendizaje de la lectura que tenían mucho de herramienta de análisis histórico de la realidad padecida, de crítica política de las relaciones sociales de producción que habían constituido el entramado de la explotación colonial y de exploración colaborativa del futuro al que querrían asemejarse; promover el uso de las lenguas autóctonas y criollas en este ejercicio masivo de alfabetización, evitando el uso del portugués como lengua de enseñanza, porque la lengua es el principal instrumento de construcción de un imaginario y volver a hacerlo en la lengua de los ocupantes hubiera significado tanto como volver a reproducir las relaciones de dependencia y subordinación.

image not found or type unknown



Portada del Primeiro Caderno de Cultura Popular Fuente:

<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1164>



Página 3 del Caderno de Cultura Popular

Fuente: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1164>

Las primeras palabras que se enseñaban en el *Primer Caderno de Cultura Popular* eran “pueblo”, porque se aludía a la colectividad y resultaba necesario generar el sentimiento de pertenencia; “bonito”, la segunda, porque se quería recuperar la belleza y la dignidad que habían sentido menospreciadas; “salud”, porque resultaba necesario preservar la fortaleza y la resistencia de todos; “unidad”, porque el destino habría de ser compartido, fruto del debate y la discusión; “disciplina”, porque no cabía augurar un futuro halagüeño sin el esfuerzo ordenado de todos; y “trabajo”, porque era necesario devolverle la dignidad de la que carecía. La primera frase que un alumno podía conformar tras aprender las primeras palabras y letras era:

O Povo é bonito na Luta.
Com unidade, disciplina e trabalho
O Povo luta e vence.
Viva o Povo [\[5\]](#).

Y la segunda frase completa con sentido pleno, tras aprender otras tantas sílabas y palabras, era:

Não conquistamos a independência de São Tomé e Príncipe para cada um fazer o que quer. Não acabamos com o colonialismo na nossa terra para cruzar os braços. Unidos e organizados devemos fazer o melhor para todo o povo. A luta continua. A vitória é nossa [\[6\]](#).

Aprender a leer resultaba indisociable de la toma de conciencia política, del análisis de la historia reciente y de sus sumisiones y dependencias, de la construcción de una narración de futuro compartida sustentada por la voluntad de escribir un texto común.

Es cierto que leídos con el filtro que proporcionan los años aquellos *Cuadernos de cultura popular* tienen mucho de breviario de adoctrinamiento, porque hay que entenderlos en la lógica de las luchas de liberación colonial de los años 60 y 70 del

siglo XX y de la pugna ideológica de los *partidos de los trabajadores* o *partidos comunistas* en buena parte de la geografía iberoamericana y europea. Aprender a leer y a escribir era, simultáneamente, aprender a leer la realidad, aprender a describirla con la conciencia de que se tenía la responsabilidad y la capacidad de hacerlo. Las imágenes que complementaban a los textos tampoco eran gratuitas, porque reproducían escenas de trabajo en el campo, en la fábrica, en la escuela, o retrataban a las fuerzas armadas como el brazo ejecutor del pueblo o mostraban a grupos de hombres y mujeres desfilando ordenadamente en formación, disciplinados. Nada podía quedar al azar de una mera enseñanza funcional porque la educación siempre es política y trata, en realidad, del empoderamiento o desempoderamiento de sus alumnos.

image not found or type unknown

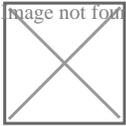


image not found or type unknown

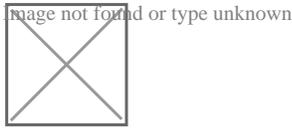


image not found or type unknown



Los capítulos que conformaban el segundo de los *Cadernos* no dejaban lugar a dudas sobre la indisociabilidad entre temas políticos, análisis histórico, gramática, instrumentos de intervención y comunicación y ejercicios de repetición: “El acto de estudiar”, como el de un derecho y una obligación adquiridos; “La reconstrucción nacional”, como el principal de los objetivos compartidos; “Trabajo y transformación del mundo”, o de cómo a partir del esfuerzo colectivo construir una nueva realidad; “La lucha de la liberación nacional”, como la tarea inacabable que debían acometer juntos; “Gramática: verbos”, porque la realidad no podía construirse sin su representación; “Ninguno ignora todo. Ninguno sabe todo”, porque resultaba necesario dignificar el conocimiento popular durante tanto tiempo despreciado; “Trabajo manual, trabajo intelectual”, porque convenía dejar claro que la mayoría de las diferencias entre uno y otro habían sido arbitrarias, fruto de la voluntad de poder de una clase culturalmente acomodada; “Pueblo y cultura”, porque la cultura no era patrimonio de las clases altas de la administración portuguesa sino raíz y recurso

compartido por todos; “Gramática: pronombres”, porque sin ellos no cabría designar la realidad ni a sus protagonistas; “Ejercicios”, porque había que tomarse en serio la repetición y el estudio.



Índice del segundo número de *Caderno de cultura popular*

Algunos de los capítulos, como el de la «Lucha por la liberación nacional I», resultaban abiertamente panfletarios, partidistas, encauzadores de la voluntad, derivaciones de un marxismo básico que resaltaba el papel director de los partidos en la ruta hacia la construcción de una nueva nación:

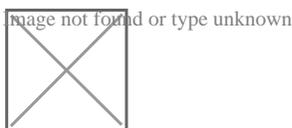
O.M.L.S.T.P. guía la lucha de la liberación de nuestro pueblo.

O.P.A.I.G.C. guía la lucha de liberación del Pueblo de Guinea y Cabo Verde.

O.M.P.L.A. Partido del trabajo, guía la lucha de liberación del pueblo de Angola.

A.F.R.E.L.I.M.O. guía la lucha de liberación del pueblo de Mozambique.

La independencia de todos nosotros, pueblo de Santo Tomé y Príncipe [\[7\]](#), guineanos, caboverdianos, angolanos, mozambiqueños no fue un regalo de los colonialistas. Nuestra independencia resultó de una lucha dura y difícil. Lucha de la que casi todos participamos, como pueblos oprimidos, buscando la liberación. Cada uno de sus pueblos ha peleado la lucha que puede pelear y la suma de esas luchas derrotó a los colonialistas.



Como bien precisaba Martin Puchner al hablar de las literaturas postcoloniales en *The written world*, «las nuevas naciones necesitan historias que les cuenten quiénes son y nunca resultó esto tan evidente como durante la mitad del siglo XX, cuando las naciones europeas perdieron el control sobre sus colonias y docenas de nuevas naciones nacieron virtualmente de la noche a la mañana» [\[8\]](#).

El devenir reciente de la historia del país en el que trató de intervenir Paulo Freire parece revelarnos que su plan no obtuvo un gran éxito: la lengua vehicular sigue siendo el portugués, predominante sobre el *forro* o cualquier otra derivación criolla; y

la economía sigue basándose de manera preponderante, si no exclusiva, en el comercio internacional del cacao y el café, primero nacionalizado en los años 70 y 80, como reflejo de todo buen plan marxista que pretendiera centralizar la gestión económica y redistribuir la riqueza, y después en los años 80 plegado a los dictados y ajustes del Fondo Monetario Internacional para adecuar su renqueante economía a las exigencias del comercio internacional. Mientras tanto, las tasas de alfabetización básica de la población, si hemos de hacer caso las últimas cifras disponibles, hablan de un 75% del total, de los cuales el 62% son mujeres y el 75% son hombres.

Es posible que el plan de acción concreto concebido por Freire para una población que no debió superar en su momento los 190.000 habitantes apenas alcanzara un lustro de vida, que algunos de sus planteamientos se tendrían hoy por dirigistas y políticamente manipuladores, pero la vigencia de su pedagogía y su plan de alfabetización críticos sigue intacta: ¿para qué leemos? ¿para qué aprendemos a leer y a escribir? ¿para adquirir ciertos automatismos funcionales que nos permitan descifrar textos que nos capaciten para aprender una profesión? ¿para reconocer en toda su magnitud y esplendor el canon literario que cada cultura haya establecido como inamovible, canon excluyente que rechaza incluir en sus jerarquías manifestaciones populares? ¿aprendemos a leer para disponer de las competencias operacionales necesarias para procurarnos una formación que nos haga útiles a la sociedad, para perpetuar un orden económico y social determinado? ¿para restringir o paralizar cualquier aspiración creativa que pudiera surgir del anhelo creador de cada cual al constreñir todo aprendizaje a mera admiración y repetición del canon? ¿leer es solamente, por mucho que sea inicialmente necesario, la simple identificación y conexión entre sonidos y grafías? ¿escribir es solamente el inacabable comentario a pie de texto de una obra histórica magnífica? ¿leer es, como se escucha habitualmente, respetar fielmente la integridad y propósito de la obra original, fuera ese cual fuere? ¿qué es la autoría sino un cruce de caminos de innumerables influencias que se concretan en un objeto específico? ¿podemos hablar siquiera de autores cuando hablamos de cultura popular? ¿quién se atreve a establecer de manera indisputable cuál podría ser el propósito único de una obra cualquiera? ¿no nos ha enseñando ya la historia sobradamente que la destilación del significado de una obra depende de los múltiples puntos de vista desde los que se la lee? «Leer es reescribir y no memorizar contenidos de la lectura», aseguraba Freire. «Debemos superar la comprensión ingenua del acto de leer y estudiar como un acto de “comer”. Desde el punto de vista de esta falsa concepción que podríamos

llamar, con Sartre, “concepción nutricionista del conocimiento”, quienes leen y estudian deben hacerlo para llegar a ser “intelectualmente gordos”. De ahí el uso de expresiones como “hambre de conocimiento”, “sed de saber”, tener o no “apetito de saber”» [9].

Nuestra educación ha procurado convertir el aprendizaje de la lectura y la práctica de la escritura en un ejercicio de mero desciframiento y memorización, en la repetición desgana de listas de obras y autores, en la lectura descontextualizada de textos que forman parte de un canon teórico ajeno por completo a los intereses y motivaciones de sus sufridos y obligados lectores. Tras años de perseverante ejercicio de asociación entre grafos y fonemas, de adquisición de los automatismos necesarios para identificar de manera inequívoca signos y sonidos, viene el calvario de las lecturas canónicas, de los inacabables listados de textos a los que solamente cabe rendir reverencia, intentando escudriñar significados arcanos que solamente poseen los profesores y el sanedrín de los depositarios de los sentidos verdaderos. Y todo ello sucede de manera descontextualizada, como si cupiera desvincular las letras y los textos del mundo que deberían ayudar a percibir, conocer e interpretar. Nunca se menciona siquiera la posibilidad de que, para que un texto sea entendido y apreciado, es necesario que quienes los frecuentan se apropien de ellos, los recreen, los adapten, los hagan suyos, porque el aprendizaje de la lectura no es un proceso de recepción pasivo sino un procedimiento indisoluble del despliegue de la creatividad. «El dominio de la lectura y la escritura», advertía Paulo Freire, «se logra a partir de palabras y temas significativos para la experiencia común de quienes se alfabetizan, y no de palabras y temas vinculados únicamente a la experiencia del educador. Sobre todo, su lectura de lo real no puede ser la repetición memorizada mecánicamente de nuestra manera de leer lo real» [10]. Quien aprende a leer, sea chico o adulto, sea joven o viejo, no se limita a practicar un ejercicio de repetición e identificación de letras y signos, de sílabas que dan lugar a palabras y frases. No quiero que se me entienda mal: el reconocimiento visual y la asociación sonora son el cimiento sobre el que se construye la capacidad lectora, pero la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no se puede ni se debe limitar al del ejercicio de adquisición. Es justamente el planteamiento transformador de Freire, que vinculaba el aprendizaje de la lectura a la posibilidad de transformación de la realidad, el que demandaba y requería de una aproximación pedagógica nueva, de la ruptura de la concepción del aprendizaje como un proceso de mera transmisión o traspaso de conocimientos de una fuente fiable y contrastada a un organismo pasivo receptor, a un habitáculo vacío. «Es la misma falsa concepción que se encuentra iluminando la

práctica de la educación como un acto de transferencia de conocimiento. En esa práctica, es como si los educadores fuesen los poseedores del conocimiento, mientras que los educandos serían “vasijas vacías” que deben llenarse con los depósitos de los educadores. De esta manera, los educandos no tienen por qué preguntar ni cuestionar, puesto que su actitud no puede ser otra que la de recibir pasivamente el conocimiento que los educadores depositan en ellos» [\[11\]](#).

Es justamente contra esa práctica pedagógica autocrática y de élite tan reconocible, sobre la que se sustenta también el aprendizaje tradicional de la lectura, contra la que se revela Freire. La posibilidad misma de ser racional y el principio de toda liberación se sustenta sobre la reflexión y el análisis de lo que somos, de las condiciones y razones que nos han llevado a ser lo que somos. Y la lectura es el principio de esa antropología reflexiva: «cuanto más capaces seamos de descubrir la razón de ser de por qué somos como estamos siendo, tanto más nos será posible alcanzar también la razón de ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua que podamos tener de ella» [\[12\]](#). Por eso, aprender a leer es indisociable de aprender a leer el mundo que nos rodea, los procesos históricos que nos han conducido a la situación en la que estemos, y la consideración reflexiva sobre el que deba ser nuestro destino compartido.

Leer y escribir es, desde este punto de vista, un acto etimológicamente político, un acto creativo, un acto de desvelamiento, un acto de generación compartida del conocimiento. El profesor, siendo necesario, es un guía o un orientador que fomenta la apropiación individual y colectiva del texto y la memoria, el que promueve la implicación e impulsa la recreación. «Lo que es importante reconocer aquí es que una teoría radical de la alfabetización debe construirse en torno a una teoría dialéctica de la voz y el empoderamiento. En el sentido más general, esto significa conectar las teorías de la enseñanza y el aprendizaje con teorías más amplias de la ideología y la subjetividad. La manera en que los docentes y los estudiantes leen el mundo, en este caso, está inextricablemente ligada a formas de pedagogía que pueden funcionar ya sea para silenciar y marginar a los estudiantes o para legitimar sus voces en un esfuerzo por empoderarlos como ciudadanos críticos y activos» [\[13\]](#).

Empoderar es dar alguien la autoridad, influencia o conocimiento para hacer algo y, en este caso, es darles la oportunidad de dejar de acatar pasivamente el orden dado de las cosas, de implicarse activamente en su reinterpretación, de abrirles un horizonte de posibilidades interpretativas vedado a quien meramente se aviene a lo

que hay, de reconocer la pluralidad de las voces que siempre se enfrentan por el establecimiento de la interpretación legítima de la realidad.

Este es sin duda uno de los corolarios decisivos de la teoría de la alfabetización radical: contribuir a construir el espacio de los puntos de vista desde los que se generan las diversas interpretaciones de un texto; intentar entender las condiciones que contribuyen a la concepción de distintas exégesis; entender la competencia que se establece entre ellas; ponerse, en definitiva, en el lugar del otro, en un ejercicio de empatía que busca comprender el fundamento y la razón de una determinada representación; entender que el arte de leer es un juego democrático porque no existe un solo punto de vista desde el que quepa establecer el significado unívoco de un texto; sospechar, en contrapartida, de todo acto de fuerza o imposición que pretenda imponer una interpretación incontrovertible de un texto; compartir con los demás esta certeza: que la lectura debe ser siempre grupal y colaborativa, polifónica, y que toda posible verdad, por muy precaria que sea, es fruto del consenso alcanzado en la discusión sobre el sentido del texto.

Cada texto es un espacio multívoco y el papel del orientador o el mediador es ayudar a los que aprenden a cobrar conciencia no solamente de la literalidad del texto sino, al contrario, de sus múltiples y posibles invocaciones. Es ahí donde la lectura se convierte en principio fundamental de la razón democrática siempre que se practique con el distanciamiento necesario para admitir que debemos esperar otras interpretaciones, otras traducciones, y que la confrontación y cotejo de los puntos de vista forma parte de la naturaleza reconstructiva de la lectura. La lectura puede ser, como ya sabemos, todo lo contrario: un callejón sin salida en el que quien puede y está capacitado para hacerlo impone una interpretación monolítica sobre el sentido del texto. Las dictaduras de cualquier signo, lo sabemos, practican de muchas maneras, con asiduidad, ese ejercicio de privación de la capacidad de interpretación. Un solo sentido compartido e incuestionado es el sueño de cualquier opresor. La lectura, ahí, sirve para lo contrario, para ratificar las razones únicas.

Si convenimos, no obstante, que en la lectura hay un principio esencial de convivencia democrática, de aceptación de la legitimidad de las diferentes lecturas de un mismo texto, de la necesidad de confrontarlas y compararlas para alcanzar alguna interpretación consensuada, entonces tiene que haber algo de principio ético y moral en la lectura. «La complejidad del acto de escuchar», afirma Marcia Tiburi, «radica en que, a través de la escucha, entro en otros procesos de conocimiento. Me torno otra persona» [\[14\]](#). Si nos tomamos en serio que aprender a leer no es un

mero procedimiento de distinción y asociación de fonemas y grafemas sino un ejercicio de prospección y reconocimiento del mundo, de comprensión de la disparidad de los puntos de vista que constituyen el significado de un texto, de oportunidad de diálogo con la alteridad, de curiosidad por las determinaciones y razones de los demás, tendremos que admitir que hay un principio ético radical en su práctica que no deberíamos desaprovechar: el de la disponibilidad ética que está dispuesta a dialogar con las razones del otro, el de la apertura ética que está dispuesta a entender al otro. «Aquel que no reconoce la alteridad está muerto. Está políticamente muerto. No obstante, quien está políticamente muerto, está muerto» [15], afirma con contundencia Marcia Tiburi, y tiene razón.

Enseñar a leer es, como hubiera reconocido Paulo Freire, tantos años después, devolver a las personas la capacidad de dialogar hasta encontrar el sentido polisémico de un texto, entender críticamente las razones de esos distintos puntos de vista, apropiarse del texto original acercándolo a la realidad del lector y empoderarle para que pueda reescribirlo o reinterpretarlo, haciéndolo suyo. ¿Es factible o recomendable trasladar esta pedagógica crítica a la enseñanza de la lectura en nuestra era digital? ¿Cabe pensar que nuestros nativos digitales puedan interesarse por la lectura mediante el uso de las herramientas y dispositivos que manejan habitualmente? ¿Sería descabellado creer que, hoy más que nunca, la alfabetización crítica en los medios digitales es la única manera plausible de enseñar a leer? ¿Cómo hacerlo, qué medios utilizar, de qué manera movilizar a esos lectores jóvenes y reticentes que no parecen simpatizar con la lectura? ¿Qué hay de las enseñanzas de Santo Tomé y Príncipe que pueda valernos en la actualidad?

[1] Freire, P. y Macedo, R. 1987. Literacy. Reading the word & the world. Londres, Routledge, 220 p.

[2] Freire, P. y Macedo, R. 1987. Op.cit. p. xiii

[3] Freire, P. 1981. "The people speak their word. Learning to read and write in Sao Tome and Principe", Harvard Educational Review, vol. 51, nº 1, pp. 27-30.

[4] El ejemplar original del primero de los Caderno de Cultura Popular puede encontrarse en <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1164>. La relación completa de Cadernos puede encontrarse en <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/simple-search?query=caderno+de+Cultura+Popular&submit=Buscar>

[5] Pimer Caderno de Cultura Popular, op. Cit. p. 23. La gente es hermosa en la lucha.
Con unidad, disciplina y trabajo. La gente lucha y gana. ¡Viva la gente!

[6] Pimer Caderno de Cultura Popular, op. Cit. p. 42. No hemos obtenido la independencia de Santo Tomé y Príncipe para hacer lo que quieran. No hemos acabado con el colonialismo en nuestra tierra para cruzarnos de brazos. Unidos y organizados debemos hacer lo mejor para todas las personas. La lucha continua. La victoria es nuestra.

[7] Cinco años después se repite en Nicaragua la experiencia de Santo Tomé y Príncipe y otras excolonias portuguesas. En julio de 1979 los sandinistas vencen en la guerra a la dictadura de Somoza apoyada por los Estados Unidos y pocos meses más tarde lanzan una Cruzada de Alfabetización para erradicar en la medida de lo posible el analfabetismo que asola al 51% de población. La campaña estará basada en los mismos fundamentos de la pedagogía popular? de Paulo Freire pero con ciertas novedades enriquecedoras. Se involucra a toda la sociedad en la tarea, llevando a la práctica la teoría de que el aprendizaje es un camino de ida y vuelta. En los meses que van de julio de 1979 a marzo de 1980 se ponen a disposición del Ministerio de Educación todos los recursos materiales del Estado y, lo más importante, todos los recursos humanos del país. Con una juventud motivada por la euforia de la victoria se forman cientos de profesores, desde los universitarios a los maestros de primaria y, éstos a su vez, forman a millares de estudiantes desde la secundaria. ? En total, participaron casi 100.000 estudiantes, maestros, trabajadores de la salud, asesores pedagógicos, conductores, oficinistas, amas de casa y un puñado de internacionalistas. Ellos enseñaron a leer y escribir a casi medio millón de nicaragüenses, reduciendo la tasa de analfabetismo desde un 50% a poco menos de un 13%.? ?La Campaña de Alfabetización en español terminó oficialmente el 23 de Agosto de 1980 y, el 30 de septiembre comenzó la alfabetización en inglés, miskito y sumo, con el objetivo de alfabetizar a los «nicas» de la costa atlántica. Se van a distribuir por todo el territorio, durante cinco meses, chicos y chicas

mayoritariamente urbanos por los rincones más recónditos del país, donde convivirán con la población local organizándola en pequeños grupos de alfabetización. Tenían que vencer las reticencias de padres y madres, los miedos a que sus hijos se enfrentaran a una vida difícil en condiciones de pobreza y de inseguridad inimaginables con edades que empezaban en los 13 años. La batalla se gana en el primer escalón del aprendizaje. Aún no han empezado “las clases” y sus futuros coordinadores —así se denominaba a los maestros populares— ya se habían bregado en talleres y asambleas con padres y madres, impartiendo nociones de salud, de seguridad y de cultura general sin limitarse a transmitir conocimientos ajenos a la comunidad. Les hablan de lo que ellos conocen y se realiza un verdadero intercambio entre unos y otros que acabará resultando tremendamente enriquecedor para ambas partes. El país había cambiado radicalmente.

[8] Puchner, M. 2017. The written world. The power of stories to shape people, history and civilization, Random House, 448 p. La cita corresponde a la página 306. Existe versión española: Puchner, M. 2019. El poder de las historias: o cómo han cautivado al ser humano, de la Ilíada a Harry Potter. Editorial Crítica, 416 p.

[9] Freire, P. 2004. La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 180 p. La cita corresponde a la pp. 67-68

[10] Freire, P. y Macedo, D. 1987. Literacy: reading the word & the world, Routledge & Kegan Paul, 220 p. La cita corresponde a la p. 28

[11] Freire, P. 2004. Op.cit. p. 68.

[12] Freire, P. 2004. Op.cit. p. 69.

[13] Freire, P. y Macedo, R. 1987. Op.cit. p. 27

[14] Tiburi, M. 2018. ¿Cómo conversar con un fascista? Reflexiones sobre el autoritarismo de la vida cotidiana, Madrid, Akal, 176 p. La cita corresponde a la p. 47.

[15] Tiburi, M. 2018. Op.cit. p. 86

[LEER EL ARTICULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ](#)

Fotografía: Muy interesante

Fecha de creación

2021/10/10