

Paulo Freire

La importancia del acto de leer

Ilustrado por
Anthony Fernández





La importancia del acto de leer

2.ª edición, Fundación Editorial El perro y la rana, 2024

© Paulo Freire

© Anthony Fernández, ilustrador

©Hermes Vargas, traductor

© Fundación Editorial El perro y la rana, 2024

**Centro Simón Bolívar, Torre Norte, piso 21, El Silencio,
Caracas - Venezuela, 1010.**

Teléfonos: (0212) 768.8300 / 768.8399

Correos electrónicos

www.elperroylarana.gob.ve

www.mincultura.gob.ve

Páginas web

Facebook: El perro y la rana

Twitter: @elperroylarana

Redes sociales

Facebook: El perro y la rana

Twitter / X: @elperroylarana

Instagram: @perroylarana

Threads: @perroylarana

YouTube: ElperroylaranaTV

Edición

Joel Rojas / Ariadna Rojas

Corrección

Ariadna Rojas

Diagramación y diseño de portada

Andrea Cumana

Hecho el Depósito de Ley:

ISBN: 978-980-14-5544-8

Depósito legal:DC2024000571

Paulo Freire

**La importancia
del acto de leer**



Peçena do Congresso Brasileiro em Campinas, em novembro

no abscise:

Ha sido rara la vez, a lo largo de tantos años de práctica pedagógica y, por lo tanto, política en el que me he permitido la tarea de abrir, inaugurar o cerrar encuentros o congresos. Acepté hacerlo ahora, de la manera menos formal posible, para hablar un poco sobre la importancia del acto de leer.

Me parece indispensable, al intentar hablar sobre ello, decir algo del momento mismo en el que me preparaba para estar aquí hoy; contar un poco del proceso en el que me introduje a medida que iba escribiendo este texto que ahora leo. Este proceso que envolvía una comprensión crítica del acto de leer no se agotaba en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, pero que se anticipaba y se alejaba en la comprensión del mundo.

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de allí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel.

Lenguaje y realidad se entrelazan dinámicamente. Asimismo, al alcanzar la comprensión del texto a través de su lectura a crítica, esto implica la percepción de las relaciones entre ese texto y el contexto.

Cuando intenté escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado a "releer" momentos fundamentales de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, mi adolescencia y mi juventud, en donde la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se fue constituyendo en mí.



Al escribir este texto, fui "tomando distancia" de los diferentes momentos en el que el acto de leer se daba en mi experiencia existencial. Primero, la "lectura" del mundo, del pequeño mundo en el que me movía; después, la lectura de la palabra, que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la *palabramundo*.

Retomar la infancia distante, buscando la comprensión de mi acto de "leer" el mundo particular en el cual me movía, me era absolutamente significativo. En este esfuerzo en el que me voy entregando, re-creo, y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en el que aún no leía la palabra. Me veía entonces en la casa mediana donde nació, en Recife, rodeada de árboles, algunos

de ellos como si fueran personas. Tal era la intimidad entre nosotros que a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi estatura experimentaba riesgos menores que me preparaban para aventuras mayores.

La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza -el lugar de las plantas de mi madre-, el patio amplio en el que se hallaba; todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me puse de pie, caminé, hablé... En verdad, aquel mundo especial se me concedía como un mundo de mi actividad perceptiva, por ello mismo, como el mundo de mis primeras lecturas. Los "textos", las "palabras" y las "letras" de aquel contexto —en cuya percepción experimentaba mucho, y cuanto más lo hacía, más aumentaba esa capacidad— se encarnaban en una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en el trato con ellos a través de mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.



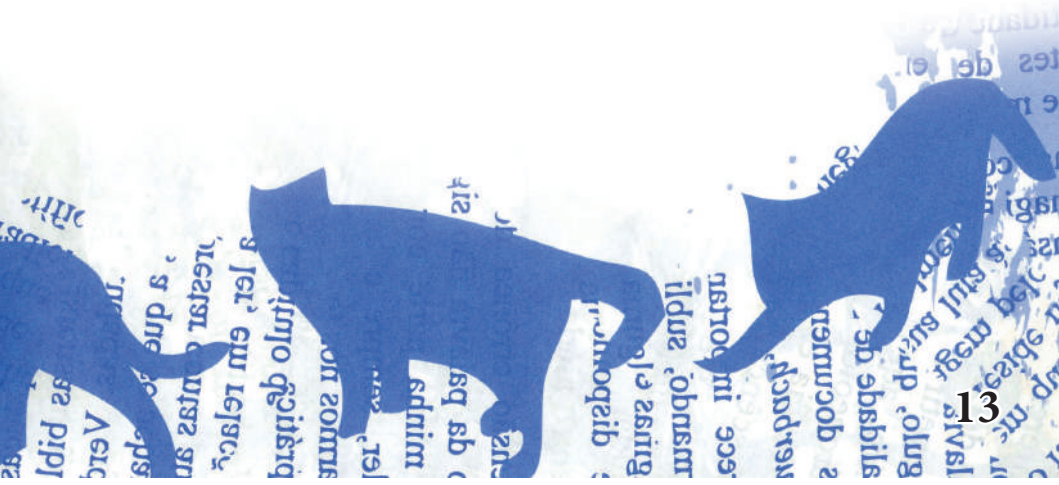


Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros -el del azulejo (sanhaçu), el aguaitacaminos {olha-pro-caminho-quem-vem), el cristofué (bem-te-vi), la paraulata (sabiá)-, en la danza de las copas de los árboles sopladados por fuertes vendavales que anunciaban tempestades, truenos, relámpagos; el agua de lluvia jugando a la geografía: inventando lagos, islas, ríos, riachuelos. Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto se encarnaban también en el silbido del viento, en las nubes del cielo, en sus colores y en sus movimientos. En el color del follaje, en la forma de las hojas, en el perfume de las flores, en el cuerpo de los árboles, en la cáscara de los frutos. En las diferentes tonalidades de colores de un mismo fruto en momentos distintos: el verde de la manga espada, el de la mangae spada hinchada, el amarillo verdoso de la misma manga madurando, las pintas negras más allá de la madurez. La relación entre estos colores, el desarrollo del fruto, su resistencia a nuestra manipulación y su sabor. Fue en ese tiempo, probablemente, en el que yo, haciendo y viendo hacer, aprendí el significado de la acción de "ablandar".



Igualmente, de aquel contexto formaban parte los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse alrededor de las piernas de las personas, su maullar, de súplica o de rabia; Joli, el viejo perro negro de mi padre, con su mal humor, cada vez que uno de los gatos de manera ingenua se aproximaba demasiado al lugar en donde se encontraba comiendo. Su "estado del espíritu" era por completo diferente de cuando casi deportivamente perseguía, arrinconaba y mataba a uno de los muchos rabipelados responsables de la desaparición de las gordas gallinas de mi abuela.

De aquel mundo inmediato formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de mis viejos, que expresaban sus creencias, gustos, celos y valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que yo no podía ni siquiera sospechar.



En el esfuerzo de retomar la infancia distante a la cual ya me referí, buscando la comprensión de mi acto de leer el mundo particular en el que me movía, permítanme repetir; re-creo y re-vivo, en el texto que escribo la experiencia vivida en el momento en el que aún no leía la palabra. Y algo que me parece importante, en el contexto general de lo que hablo, emerge ahora al insinuar su presencia en el cuerpo de estas reflexiones. Me refiero a mi miedo a las almas en pena, cuya existencia entre nosotros era permanente objeto de las conversaciones de los más viejos, en el tiempo de mi infancia.

Las almas en pena necesitaban de la oscuridad o de la semioscuridad para aparecer en las formas más diversas: llorando el dolor de sus culpas, aullando de manera sarcástica, pidiendo oraciones o indicando tesoros escondidos. Posiblemente, a mis siete años, el barrio de Recife era iluminado por faroles que se perfilaban con cierta dignidad en las calles; faroles elegantes que, al caer la noche, se "daban" a la vara mágica de sus encendedores. Yo acostumbraba acompañar, desde el portón de mi casa, a lo lejos, la figura magra del "encendedor de faroles" de mi calle, quien caminaba con un andar rítmico, vara iluminadora al hombro, de farol en farol, mientras daba luz a la calle. Una luz precaria, más precaria que la que teníamos

dentro de casa. Una luz mucha más tomada por las sombras que esclarecedora de ellas.

No había mejor clima para las travesuras de las almas que aquél. Recuerdo las noches en el que, envuelto en mi miedo, esperaba que el tiempo pasara, que la noche se fuera, que la madrugada semiclara viniese a traer con ella el canto de los pajaritos.

Mis temores nocturnos me afinaron mañanas abiertas, la percepción de un sinnúmero de ruidos que se perdían en la claridad y en la algarabía de los días, y que eran misteriosamente sublimados en el silencio profundo de las noches.

Sin embargo, en la medida en el que fui apropiándome de la intimidad de mi mundo en donde mejor entendía y percibía la "lectura" que de él hacía, mis temores disminuían.



Lecture



Pero es importante decir que, la "lectura" de mi mundo, que me fue siempre fundamental, no hizo de mí un niño precoz, un racionalista de pantalones cortos. La curiosidad del niño no se distorsionaría por el simple hecho de ser ejercida, en lo que fui más ayudado que desayudado por mis padres. Fue con ellos, precisamente, en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que tal comprensión hubiese significado un acto de antipatía a lo que él tenía de encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra.

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

Por eso es que, al llegar a la escuelita particular de Eunice Vasconcelos —cuya reciente desaparición 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 sentencia, jamás significó una ruptura con la "lectura" del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la *palabramundo*.



Hace poco tiempo, con profunda emoción, visité la casa donde nació. Pise el mismo suelo donde me puse de pie, camine, corrí, hablé y aprendí a leer. El mismo primer mundo que se presentó en mí para comprender la "lectura" y el cual fui construyendo. Allí, reencontré algunos de los árboles de mi infancia. Los reconocí sin dificultad. Casi abraza los gruesos troncos, los jóvenes troncos de mi infancia. Entonces una *saudade* que acostumbro a llamar sosegada, me envolvió cuidadosamente. Deje la casa, contento, con alegría, como quien se reencuentra con gente querida.

Mientras continuó con este esfuerzo de "re-leer" momentos fundamentales de la experiencia de mi infancia, mi adolescencia y mi juventud, en el que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se constituyó en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en el que, como alumno del llamado bachillerato, experimenté la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la ayuda, hasta hoy recordada, de mi entonces profesor de lengua portuguesa.

Aquellos momentos no eran puros ejercicios de los que resultase un simple darnos cuenta de una página escrita delante de nosotros, que debería ser cadenciosa, mecánica, enfadosamente "deletreada" y realmente *leída*. Aquellos momentos no eran "lecciones de lectura", en el sentido tradicional de la palabra. Eran momentos en el que los textos se ofrecían a nuestra propia inquietud, incluyendo la del entonces joven profesor, José Pessoa.

Algún tiempo después, a mis veinte años cuando me volví profesor de Portugués, viví intensamente la importancia de leer y escribir, en el fondo sin dicotomía, con los alumnos de las primeras clases de bachillerato. La regencia verbal, la sintaxis de concordancia, el problema de la frase, el sinclitismo pronominal; nada de eso era reducido por mí a pastillitas de conocimiento para ser tomadas por los estudiantes. Todo ello, por el contrario, era sometido a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva en el cuerpo mismo de los textos, ya fuera de autores que estudiábamos, ora propios, como objetos a ser develados y no como algo estático, cuyo perfil yo describiese.

Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprehender su significación profunda.

Solo aprehendiendo serían capaces de saber, por ello, de memorizarlo, de fijarlo. La memorización mecánica de la descripción del mismo no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto hecha de esta manera no es ni es una lectura real, ni por tanto resulta de ella el conocimiento del objeto del que habla el texto.

Creo que mucha de la insistencia que han tenido

las profesoras y los profesores en cuanto a que los estudiantes "leyeran" en un semestre un sinnúmero de capítulos de libros residía en la comprensión errónea que algunas veces hemos tenido del acto de leer. En mi deambular por el mundo, no fueron pocas las veces que las que jóvenes estudiantes me hablaban de su lucha tras volver a clases con extensas bibliografías para ser más "devoradas" que realmente leídas o estudiadas. Verdaderas "lecciones de lectura" en el sentido más tradicional de esta expresión, a las que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y que debían presentar al famoso control de lectura. Algunas veces llegué a leer bibliografías con indicaciones de qué página de tal capítulo de tal libro deberían ser leídas: "desde la página 15 a la 37".

La insistencia en la cantidad de lecturas sin el debido adentramiento en los textos a ser comprendidos y no mecánicamente memorizados revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que urge ser superada.

Esta visión todavía está encarnada desde otro ángulo, en donde se encuentra quien escribe cuando identifica la posible —o no— 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, tiene apenas dos páginas y media...

Con todo, me parece importante que para evitar una lectura errónea de lo que estoy afirmando debo subrayar que mi crítica a lo mágico de la palabra no significa una posición poco responsable con relación a la necesidad que tenemos, educadores y educandos, de leer, siempre y seriamente, los clásicos en este o en aquel campo del saber; de profundizar en los textos, de crear una disciplina intelectual sin la cual sería inviable la práctica en cuanto a profesores y estudiantes.

Todavía recuerdo un momento bastante rico de mi experiencia como profesor de lengua portuguesa. Recuerdo tan vivamente como si fuera ahora y no en un pasado muy remoto, las veces que prolongaba el análisis de textos de Gilberto Freyre, Lins do Rego, Graciliano Ramos y Jorge Amado. Textos que llevaba de casa y leía con los estudiantes mientras subrayaba aspectos de su sintaxis estrechamente ligados al buen gusto de su lenguaje. Aquellos análisis reunían comentarios en torno a las necesarias diferencias entre el portugués de Portugal y el portugués de Brasil.



Intento clarificar en este trabajo, en torno a la importancia del acto de leer, —y no es demasiado repetirlo— que mi esfuerzo fundamental viene a ser el de explicar cómo, en mí, aquella importancia se destaca. Es como si estuviese haciendo una "arqueología" de mi comprensión del complejo acto de leer a lo largo de mi experiencia existencial. De aquí que haya hablado de momentos de mi infancia, mi adolescencia, de los comienzos mi juventud, y termine ahora reviviendo, en trazos generales, algunos de los aspectos centrales de la propuesta que hice en el campo de la alfabetización de adultos hace algunos años.

I nicialmente me parece interesante reafirmar que
...

... siempre vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, por ello mismo, como un acto creador.

Para mí sería imposible engancharme en un trabajo de memorización mecánica de *ba-be-bi-bo-bu*, de *la-le-li-lo-lu*. De allí también que no se puede reducir la alfabetización a la enseñanza meramente de las palabras, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador fuera "llenando" con sus palabras las cabezas supuestamente "vacías" de quienes alfabetiza. Por el contrario, en cuanto al acto de conocimiento y al acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en quien se alfabetiza, su sujeto. El acto de él necesita de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que esta ayuda del educador dé pie para anular su creatividad y su responsabilidad en la construcción de su lenguaje escrito y en la lectura de este lenguaje. En verdad, tanto el alfabetizador como el que se alfabetiza, al tomar, por ejemplo, un objeto, sienten el objeto, perciben el objeto sentido y son capaces de expresar verbalmente este objeto

sentido y percibido. Como yo, el analfabeta es capaz de sentir el lapicero, de percibir el lapicero y decir lapicero. Yo, por tanto, soy capaz de apenas sentir el lapicero, de percibir el lapicero, de decir lapicero, pero también de escribir lapicero e igualmente de leer lapicero. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita y oral. Este montaje no puede ser hecho por el educador para o sobre quien se alfabetiza. Allí tiene un momento de su tarea creadora.

No creo necesario alargarme más, sobre lo que tengo desarrollado a propósito de la complejidad de este proceso. Me gustaría volver a un punto referido varias veces en este texto, por la significación que tiene para la comprensión crítica el acto de leer y, consecutivamente, para la propuesta de alfabetización a la que me consagré. ¡Me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquella! En la propuesta a la que hice referencia antes, este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente; movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo moderno a través de la lectura que de él hacemos. No obstante, podemos ir más lejos y decir que ...

... la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo, sino también por una cierta forma de "escribirlo" o de "reescribirlo", lo que quiere 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 allí que siempre haya insistido en que las palabras para organizar el programa de alfabetización deberían venir del universo del habla de los grupos populares, expresando su lenguaje real, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Deberían venir cargadas de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador.

La investigación de lo que llamaba el universo del habla nos entregaba las palabras del pueblo, preñadas de mundo. Ellas nos venían a través de la lectura del mundo que los grupos populares hacían.

Después, regresaban a ellos insertadas en lo que llamaba codificaciones, que son representaciones de la realidad.

La palabra ladrillo se insertaría en una representación pictórica, por ejemplo la de un grupo de albañiles construyendo una casa. Pero antes de la devolución en forma escrita de la palabra oral, de los grupos populares, a ellos, para el proceso de su aprehensión y no de su memorización mecánica, teníamos por costumbre desafiar a los alfabetizandos con un conjunto de situaciones codificadas de cuya decodificación o "lectura" ...

... resultaba la percepción crítica de lo que es cultura, por la comprensión de la práctica o del trabajo humano, transformador del mundo

En el fondo, ese conjunto de representaciones y de situaciones concretas posibilitaban 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) posibilitaba a los grupos populares —algunas veces en posición fatalista ante las injusticias—, una comprensión diferente de sus necesidades.

En este sentido, la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y

asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento de lo que Gramsci llamaría, de acción contrahegemónica.

Para concluir estas reflexiones en torno a la importancia del acto de leer, que implica siempre una percepción crítica, interpretación y "reescritura" de lo leído, me gustaría decir que, después de dudar un poco, resolví adoptar el procedimiento que utilicé en el tratamiento del tema, en consonancia con mi forma de ser y con lo que podía hacer.

*Finalmente, quiero felicitar a quienes idearon
y organizaron este congreso. Nunca, posiblemente,
hayamos necesitado tantos encuentros como este,
como ahora.*

PAULO FREIRE

12 de noviembre de 1981

La importancia del acto de leer
Digital
de la Fundación Editorial El perro y la rana
Caracas, Venezuela,
en el mes de abril de 2024





Paulo Freire (Brasil, 1921-1997)

Fue un pedagogo, educador, filósofo y maestro, que creó diversas teorías de la educación nacidas en Pernambuco, su ciudad natal. Siempre vio la enseñanza entre los más pobres y analfabetos “como un acto político y un acto de conocimiento, por ello mismo, como un acto creador”. Sus propuestas las aplicó en distintas localidades del mundo y hoy en día sus seguidores las continúan utilizando. Así, la experiencia y el ideario del autor se encuentran en casi 40 títulos, entre los que destacan: *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1970), *Pedagogía de la autonomía* (1996), entre otros. La ponencia que reproducimos en este volumen es extraída y traducida por el poeta Hermes Vargas, del libro *La importancia del acto de leer*, Cortez Editora, São Paulo, 1982. Aquí, Freire nos muestra las claves que relacionan su experiencia lectora con el propio ejercicio de la lectura y los fines que persigue. Como el autor señala “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de allí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel”.

Anthony Fernández (Caracas, 1990)

Estudió diseño integral en la Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (UNEY). Desde niño ha cultivado su pasión por el dibujo, logrando ser ilustrador autodidacta. Realizó las ilustraciones del clásico *Las mil y una noches*, edición de la Fundación Editorial El perro y la rana.



IMPRESO EN TIEMPOS DE
GUERRA ECONÓMICA
CONTRA VENEZUELA

