

En este libro Paulo Freire muestra uno de sus mejores momentos de producción, discutiendo con claridad política, radicalismo y buen gusto lo concreto de "ser maestro". Problemas relevantes de lo cotidiano de la maestra: disciplina, relación entre teoría y práctica, una nueva comprensión de lo que es enseñar y aprender, el artificio ideológico de la denominación tíma-maestra, son discutidos en el marco del gusto por una escuela democrática y del compromiso con la transformación social.

Las cartas son un desafío para "pensar la práctica" y un testimonio de que esto es posible y necesario. Educadores e investigadores encontrarán, en la lectura de este libro, una invitación para que se vuelvan productores de comprensión de las palabras del autor. Es, además, un bien cuidado ejemplo del uso de la dialéctica en la producción escrita.

ANA MARÍA SAUL

Barthes decía que la vida de un maestro se divide en tres etapas. En la primera enseña lo que sabe. En la segunda, lo que no sabe. Y, en la tercera, se entrega al aprendizaje de desaprender. Los maestros del taoísmo ya habían percibido que el camino para la sabiduría pasa por el olvido de lo aprendido. Alberto Caeiro también sentía lo mismo y hablaba de la necesidad de despojarse de lo que le había sido enseñado para reencontrarse consigo mismo. Al final de tal proceso, posiblemente con la llegada de la vejez, Barthes se sentía portador de un nuevo saber, al que daba el nombre de sapiencia: el saber sabroso. Y, sin el menor embarazo, admitía ser sabio. Sabio, por su raíces etimológicas, significa "el que degusta". Ser sabio no es tener acumulados conocimientos en grado superlativo: es haber desarrollado la capacidad erótica de sentir el gusto por la vida. Como él mismo dice, sapiencia es "nada de poder, una pizca de saber, y el máximo posible de sabor".

Estas cartas de Paulo Freire son textos de sabiduría. Él mismo lo confiesa al hablar del placer enorme que tuvo al prepararlas. Y si son textos de placer, sus palabras no son ofrecidas sólo a la inteligencia, como objetos de pensamiento, son ofrecidas al cuerpo entero, para ser degustadas y comidas...Y al lector se le puede decir lo que el ángel del Apocalipsis dijo al apóstol Juan: "Toma el librito y cómelo."

RUBEM ALVE

ISBN: 987-1105-12-6

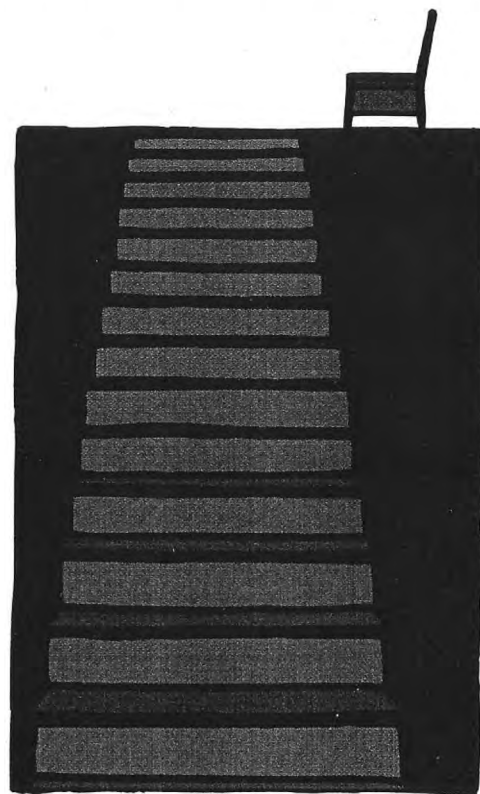


9 789871 105120



PAULO FREIRE

PAULO FREIRE CARTAS A QUIEN PRETENDE ENSEÑAR



Siglo veintiuno editores Argentina



Siglo veintiuno editores Argentina s. a.

LAVALLE 1634 11 A (C1048AAN), BUENOS AIRES, REPÚBLICA ARGENTINA

Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D. F.

371.1 Freire, Paulo
FRE Cartas a quien pretende enseñar.- 1ª. ed. 1ª reimp.-
Buenos Aires : Siglo XXI Editores Argentina, 2003.
160 p. ; 18x11 cm.- (Educación)

Traducción de: Stella Mastrangelo

ISBN 987-1105-12-6

I. Título - 1. Formación Docente

Título original: *Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*

© 1993, Olho d'Água

© 1994, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Portada de María Luisa Martínez Passarge

1ª reimpresión en Argentina: 1.000 ejemplares

© 2002, Siglo XXI Editores Argentina S.A.

ISBN 987-1105-12-6

Impreso en Industria Gráfica Argentina
Gral. Fructuoso Rivera 1066, Capital Federal,
en el mes de febrero de 2003

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina - Made in Argentina

ÍNDICE

PRÓLOGO, <i>por</i> ROSA MARÍA TORRES	xi
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERAS PALABRAS: Maestra-tía: la trampa	5
PRIMERA CARTA: Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra	28
SEGUNDA CARTA: No permita que el miedo a la dificultad lo paralice	43
TERCERA CARTA: "Vine a hacer el curso de magisterio porque no tuve otra posibilidad"	52
CUARTA CARTA: De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas	60
QUINTA CARTA: Primer día de clase	72
SEXTA CARTA: De las relaciones entre la educadora y los educandos	82
SÉPTIMA CARTA: De hablarle <i>al</i> educando a hablarle a él y <i>con</i> él; de oír al educando a ser oído por él	94
OCTAVA CARTA: Identidad cultural y educación	103
NOVENA CARTA: Contexto concreto-contexto teórico	112

DÉCIMA CARTA: Una vez más, la cuestión de la disciplina	128
ÚLTIMAS PALABRAS: Saber y crecer-todo que ver	134

A Albino Fernandes Vital, con quien experimenté en la lejana infancia en Recife, en el grupo escolar Mathias de Albuquerque, algunos de los momentos de la práctica educativa discutida en este libro.

A Albino, con gran amistad jamás herida o lastimada por nada.

A Jandira Vital, traída al mundo de mi bien querer por Albino.

Paulo Freire

Contexto concreto-contexto teórico

En esta carta voy a tomar como objeto de mi reflexión no sólo las relaciones que el contexto concreto y el teórico establecen entre sí, sino también los modos como nos comportamos en cada uno de ellos.

El sentido, o uno de los sentidos principales, que me motiva a tratar este tema es el de subrayar la importancia de la *relación* en todo lo que hacemos en nuestra experiencia existencial en cuanto experiencia social e histórica. La importancia de la relación entre las cosas, de los objetos entre sí, de las palabras entre ellas en la composición de las frases y de éstas entre sí en la estructura del texto. La importancia de las relaciones entre las personas, de la manera como se unen —la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo o la discriminación subrepticia o abierta. Las relaciones entre educandos y educadoras, entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles. Dejemos claro, desde luego, que el objeto de esta carta no es tratar todo el conjunto de las relaciones que ensayamos y en que nos involucramos diariamente sino algunas de ellas, que están englobadas en las que se dan entre el contexto concreto y el teórico, en relación el uno con el otro.

Creo que una de las afirmaciones que es preciso hacer es que la *relación* en sí, ya sea en el mundo animado o en el inanimado, es una condición fundamental de la propia vida y de la vida con su contrario.

Sin embargo somos los únicos seres capaces de ser objeto y sujeto de las relaciones que trabajamos con los otros

y con la historia que hacemos y que nos hace y rehace. Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente percibidas, pero hay en nosotros una conciencia de estas relaciones en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo con el mundo.

Entre nosotros, la *práctica* en el mundo, en la medida en que comenzamos no sólo a saber que *vivíamos* sino a *saber* que *sabíamos* y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica. Es en este sentido en que por un lado el mundo fue dejando de ser para nosotros el simple *sopORTE*²⁵ sobre el que estábamos; y por el otro se transformó o se ha venido transformando en el *mundo* con el cual estamos en relación y del que finalmente el simple *mover* en él se ha convertido en *práctica* en él. Es así como la vida se ha ido transformando en una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio *hacer* sobre el mundo. Fue la práctica la que fundó el habla sobre ella y su conciencia, práctica. No habría práctica sino un puro *mover* en el mundo si quienes estaban *moviendo* en el mundo no se hubiesen hecho capaces de *ir sabiendo* lo que *hacían* al *mover* en el mundo y para qué *movían*. Fue la conciencia del *mover* lo que promovió el *mover* a la categoría de *práctica* e hizo que la *práctica* necesariamente generase *su propio saber*. En este sentido la *conciencia de la práctica* implica la *ciencia* de la práctica implícita o anunciada en ella. De esta forma, hacer ciencia es *descubrir*, *desvelar* verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas. Es darle sentido objetivo a algo que nuevas necesidades emergentes de la práctica social plantean a las mujeres y a los hombres.

²⁵ Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op cit.

La ciencia, quehacer humano que se da en la historia que hacen mujeres y hombres con su práctica, no es por eso mismo un a priori de la historia.

La *práctica* de la que tenemos conciencia exige y gesta a su propia ciencia. Por eso no podemos olvidar las relaciones entre la producción, su técnica indispensable y la ciencia.

Una de las ciencias que más se ha beneficiado con la producción —según dice Adolfo Sánchez Vázquez— es la física. Su nacimiento como tal es tardío: en su estado característico no la conocieron ni la antigüedad griega ni la Edad Media. El escaso desarrollo de las fuerzas productivas en la sociedad esclavista griega y en el feudalismo determinaban que en aquellas épocas no se sintiese la necesidad de crear la física.

La ciencia física surge en la Edad Moderna con Galileo Galilei correspondiendo a las necesidades prácticas de la industria naciente.²⁶

Destaco la necesidad de que, dentro del contexto teórico, tomemos distancia de lo concreto en el sentido de percibir cómo se encuentra implícita su teoría en la práctica ejercida por él, teoría que a veces ni sospechamos o escasamente conocemos.

El profesor Adão Cardoso, biólogo de la Universidad de Campinas, me contó que una vez fue invitado por un joven indígena, del interior de la Amazonia, a aprender a utilizar el arpón en la pesca. Respondiendo a la interrogación provocadora del científico que le preguntaba por qué no le tiraba el arpón al pez sino que lo tiraba entre éste y el costado del barco respondió: "No, yo le tiré al pez. Usted no vio bien porque a veces los ojos mienten." El indígena

²⁶ Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, Barcelona, Crítica.

explicaba el fenómeno de la refracción a su manera, en el plano de la "ciencia" que su práctica le permitía.

Gracias a su práctica y a la práctica de su aldea el joven indígena tenía intimidad con el fenómeno y lo operaba acertadamente. Sin embargo no tenía la razón de ser del fenómeno.

Aún hay algo más que me gustaría comentar en relación con esos dos contextos y cómo nos comportamos en ellos.

Comencemos por el contexto concreto. Pensemos en los momentos importantes de un día nuestro en el contexto de lo cotidiano.²⁷ Despertamos, tomamos nuestro baño matinal y salimos de casa hacia el trabajo. Nos cruzamos con gente conocida o no. Obedecemos a los semáforos. Si están con luz verde, cruzamos la calle, si están en rojo, esperamos. Hacemos todo eso sin preguntarnos ni una sola vez por qué lo hicimos. Nos damos cuenta de lo que hacemos pero no indagamos las razones por las que lo hacemos. Eso es lo que caracteriza nuestro operar en el mundo concreto de lo cotidiano. Actuamos en él con una serie de *saberes* que al haber sido aprendidos a lo largo de nuestra sociabilidad se convirtieron en *hábitos* automatizados. Y por actuar así nuestra mente no funciona epistemológicamente. Nuestra curiosidad no se "activa" para la búsqueda de las razones de ser de los hechos. Simplemente se cree capaz de percibir que algo no sucedió como era de esperarse o que se procesó de modo diferente. Es capaz de avisarnos bien pronto, casi instantáneamente, de que algo está equivocado.

Andemos un poco más y veamos cómo nos movemos en el *contexto concreto* de nuestro trabajo, en el que las relaciones entre la *práctica* y el *saber* de la *práctica* son

²⁷ Véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1973.

indicotomizables. Pero aun siendo así, dentro del contexto práctico, concreto, no actuamos todo el tiempo epistemológicamente curiosos. Hacemos las cosas porque tenemos ciertos hábitos de hacerlas. Incluso asumiendo la curiosidad típica de quien busca la razón de ser de las cosas, con mayor frecuencia que en la situación descrita de la experiencia de lo cotidiano, la mayor parte del tiempo no lo hacemos. El ideal de nuestra formación permanente está en que nos convenzamos de, y nos preparemos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica.

La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber. La ciencia en la que se funda. En otras palabras, es cómo desde el *contexto teórico* “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprehenderla en su razón de ser.

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana. Sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado a saber mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben.

No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de las escuelas de la periferia de la ciudad. Lo precario de

sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos. Generalmente todo esto es tomado en consideración muy poco, no sólo por la escuela básica o de primer grado sino también por las escuelas de formación de maestros. Sin embargo todo esto cumple un papel enorme en la vida de los Carlos, de las Marías, de las Cármenes. Todo esto innegablemente marca la manera cultural de estar siendo de esos niños.

Cierta vez me buscó —cosa que sucede de vez en cuando— un grupo de jóvenes que concluían la carrera de magisterio en una escuela de São Paulo.

Eran jóvenes de clase media con buenas condiciones de vida. Se declaraban asustadas, casi como si estuviesen siendo amenazadas, por la posibilidad de asumir, más temprano o más tarde, alguna clase en una escuela de la periferia.

“Hemos hecho todo el curso sin que jamás se nos haya hablado sobre lo que es una favela. De los niños y niñas de las favelas. Lo que sabemos de esas zonas de la ciudad, ya sea por los periódicos o por la televisión, es que son escenario de la más absoluta violencia y que los niños pronto se transforman en marginales”, me decían ellas.

Las jóvenes me hablaban de la favela como si ella se crease a sí misma y no como el resultado de la lucha por la supervivencia a la que las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los “expulsados de la vida”. Me hablaban de la favela como el rincón del desvío ético y como el lugar de los perdidos. Y me hablaban casi sin esperanza de los niños y niñas de las favelas.

Frente a todo esto, yo por lo menos, no veo otro camino para caminar con mi legítima rabia, con mi justa ira y con

mi indignación necesaria, que el de la lucha político-democrática de la que puedan ir resultando las transformaciones indispensables en la sociedad brasileña, sin las cuales este estado de cosas se agrava, en lugar de desaparecer.

Es por eso por lo que para mí, las grandes obras no son los grandes túneles que atraviesan la ciudad de un lado al otro ni los verdes parques colocados en las zonas felices de la ciudad. También son todo eso, siempre que se le dé prioridad al trabajo por la humanización de la vida de quienes han sido impedidos de ser desde la "invención" del Brasil: *las clases populares*.

En el contexto teórico, el de la formación permanente de la maestra, es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores. La influencia que ejercen sobre nosotros nuestras dificultades económicas, cómo pueden obstaculizar nuestra capacidad de aprender aunque carezcan de poder para "aborricarnos". El contexto teórico, formador, jamás puede transformarse en un contexto del puro *hacer*, como a veces se piensa ingenuamente. Al contrario, es el contexto del *quehacer*, de la praxis, vale decir de la *práctica* y de la *teoría*.

La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación de cuadros. Esa idea de que es posible formar a una educadora en la *práctica* enseñándole cómo decirle "buen día" a sus alumnos, enseñándole a guiar la mano del educando en el trazo de una línea, sin ninguna convivencia seria con la teoría, es tan científicamente equivocada como la de hacer discursos o peroratas teóricas sin tomar en consideración la realidad concreta, ya sea la de las maestras o la de las maestras y sus alumnos. Quiere decir, no

respetar el contexto de la práctica que explica la manera como se practica, de la que resulta el saber de la propia práctica; desconocer que el discurso teórico, por más correcto que sea, no puede superponerse al *saber* generado en la *práctica* de otro contexto.

Todo esto implica una comprensión errónea de la propia práctica de la teoría. Los *paquetes* a los que me referí en una carta anterior son un excelente ejemplo de esta comprensión errónea de la práctica y de la teoría. Un ejemplo excelente de cómo hasta los progresistas pueden actuar reaccionariamente.

Hace cuarenta años, cuando era director de educación del Servicio Social de la Industria de Pernambuco, SESI,²⁸ una de las luchas en las que me había empeñado era la de enfrentar la insistencia con que los padres y las madres proletarios nos exigían que sus hijos aprendiesen a leer desde el abecé. A partir del alfabeto, de las letras, y no de las frases que implican palabras en relación dentro de la estructura del pensamiento.

"Fue así, con el mapa del abecé en la mano, memorizando las letras, como aprendieron todas las personas que conozco que saben leer. Mi abuelo aprendió así. Mi padre aprendió así. Y yo también. ¿Por qué mi hijo no?", me decían casi a coro en los llamados *círculos de padres y maestros* que yo coordinaba. Fue participar en aquellos encuentros, en aquellos debates, lo que por un lado me permitió ir tomando conocimiento de que la práctica social de la que formamos parte va generando un saber propio, y por el otro, de que el "saber de experiencia hecho" debe ser respetado. Aún más, su superación pasa por él.

Todavía me acuerdo cómo fui aprendiendo a ser coherente y que la coherencia no es connivencia. Por un lado

²⁸ Véase Ana María Freire, nota de la p. 61 de *Pedagogía de la esperanza*, op cit.

yo ya defendía en aquella época el derecho de las familias a la participación en el debate de la propia política educativa de la escuela, pero por el otro reconocía mucho desacuerdo por parte de los padres, como por ejemplo la exigencia de que alfabetizáramos a los niños a partir de las letras, o las constantes solicitudes de que fuésemos duros con los niños. Muchos de los padres decían:

“Los golpes son los que hacen macho al hombre. El castigo es lo que hace que los niños aprendan.”

Estas ideas, o algunas de ellas, a veces eran compartidas por los maestros que en la intimidad de su cuerpo “alojaban” la ideología autoritaria dominante. En el fondo, tanto (o casi tanto) como los padres, algunas maestras sentían miedo y odio por la libertad, miedo de los educandos, y se cerraban para no percibir todo lo que hay de demandante en el proceso de conocer, pero también de apasionante, gratificante y provocativo en la alegría.

Mi paso por el SESI fue un tiempo de profundo aprendizaje. Aprendí por ejemplo que mi coherencia no radicaría en atender, por un lado, a los padres y a las madres que nos exigían los desaciertos referidos, ni, por el otro, callarlos con, por lo menos, el poder de nuestro discurso. No podríamos por un lado rechazarlos diciendo un *no* contundente a todo, diciendo que no era científico, ni aceptar todo para dar ejemplo de respeto democrático. No podíamos ser “tibios”. Precisábamos dar apoyo a sus iniciativas ya que los habíamos invitado y les habíamos dicho que tenían derecho a opinar, a criticar, a sugerir. Pero por otro lado no podíamos decirles a todo que *sí*. La salida era político-pedagógica. Era el debate, la conversación sincera con que buscaríamos aclarar nuestra posición frente a sus pleitos.

Ahora tengo en la memoria la cara de espanto, de sorpresa, de interés, de curiosidad, de la enorme mayoría de esas madres y padres de todas las escuelas que manteníamos

cuando les pedí, durante las sesiones de nuestros círculos de padres y maestras, que me dijese si conocían algún niño que hubiese aprendido a hablar diciendo F, L, M.

Luego de un cierto silencio, entrecortado por risas indecisas, luego de algunos gentiles codazos en los brazos de los vecinos, como quien dice “a ver tú”, uno de ellos dijo con la aprobación de los demás: “Yo por lo menos ya he visto a muchos niños aprender a hablar pero nunca vi que ninguno de ellos comience diciendo letras. Siempre empiezan diciendo *mamá, pan, no, quiero.*”

Entonces me gustaría que pensáramos en lo siguiente: si mujeres y hombres cuando son niños no comienzan a hablar con letras sino con *palabras* que equivalen a frases —cuando el bebé llora y dice “*mamá*”, el bebé está queriendo decir: “*Mamá, tengo hambre*” o “*mamá, estoy mojado*”. Estas palabras con las que los bebés comienzan a hablar se llaman “*frases monopalábricas*”, es decir, frases de o con una sola *palabra*. Pues bien, si es así como todos comenzamos a hablar ¿cómo es que entonces en el momento de aprender a leer y escribir debemos comenzar a través de la *memorización* de las letras?

En rigor, nadie le enseña a hablar a nadie. Uno aprende en el mundo, en la propia casa, en la sociedad, en la calle, en el barrio, en la escuela. El habla, el lenguaje propio, es una adquisición. Uno aprende el habla socialmente. El habla viene mucho antes que la escritura, así como cierta “*escritura*” o el anuncio de ella viene mucho antes de lo que nosotros llamamos escritura. Y del mismo modo que para hablar es necesario hablar, para escribir es necesario escribir. Nadie escribe si no escribe, del mismo modo que nadie aprende a caminar sin caminar.

Por eso mismo debemos estimular lo más posible a los niños para que hablen y para que escriban. Es de los garabatos, una indiscutible forma de escritura que debemos

elogiar, de donde ellos parten hacia la escritura que debe ser estimulada. Que escriban, que cuenten sus historias, que las inventen y que reinventen los cuentos populares de su contexto.

Fue con pláticas más o menos de este estilo como fuimos transformando los círculos de padres y maestros en un *contexto teórico* en el que buscábamos la razón de ser de las cosas.

Me acuerdo de una conversación que tuve en particular con una madre angustiada. Me habló de su niño de diez años al que consideraba "imposible", "pendenciero", desobediente, "diabólico", insoportable. "La única salida que me queda es amarrarlo al tronco de un árbol en el fondo de la casa", concluyó con cara de quien estaba atando al niño en aquel instante. Y yo le dije:

"¿Por qué no cambia usted un poco su forma de castigar? Observe que no le digo que acabe de una vez con el castigo. Pedrito hasta se extrañaría si a partir de mañana usted no hiciese nada para castigarlo. Sólo le digo que cambie el castigo. Elija alguna manera de hacerlo sentir que usted rechaza cierto comportamiento de él. Pero a través de una forma menos violenta. Por otro lado usted primero necesita ir demostrándole a Pedrito que usted lo ama y segundo que él tiene derechos y deberes. Tiene derecho a jugar, por ejemplo, pero tiene el deber de respetar a los otros. Tiene derecho a pensar que estudiar es aburrido, cansado, pero también tiene el deber de cumplir con sus obligaciones. Pedrito precisa *límites* como todos nosotros. Nadie puede hacer lo que quiere. Sin *límites*, la vida social sería imposible.

"Pero no es amarrando a Pedrito, o recitándole un *sermón* diario sobre los 'errores' que ha cometido, como usted va a ayudar a su hijo a ser mejor. Para eso es preciso cambiar poco a poco la forma de ser o de estar siendo dentro de su propia casa. Es preciso ir cambiando las

relaciones con Pedrito para que le cambie la vida a él también. Es preciso vencer la dificultad de conversar con él."

El padre de Pedrito había abandonado el hogar hacía un año. La madre trabajaba duramente lavando ropa de dos o tres familias con ayuda de una hermana más joven. Cuando nos despedimos me apretó la mano. Parecía tener esperanza.

Un mes más tarde ella estaba en la primera fila del salón en la reunión de padres y maestros. En la mitad de la reunión se puso de pie para defender la moderación de los castigos, la mayor tolerancia de los padres, la conversación más amistosa entre ellos y sus hijos, aunque reconociese cuán difícil era esto en muchas ocasiones, considerando las dificultades concretas de sus vidas.

A la salida me apretó la mano y me dijo: "Gracias. Ya no uso el tronco." Sonrió segura de sí misma y se fue entre las otras madres que igualmente dejaban la escuela.

Como contexto práctico-teórico, la escuela no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de sus alumnos y de sus familias. ¿Cómo podemos entender las dificultades durante el proceso de alfabetización de los alumnos sin saber lo que sucede en su experiencia en casa, así como en qué medida es o viene siendo escasa la convivencia con *palabras escritas* en su contexto sociocultural?

Una cosa es el niño hijo de intelectuales que ve a sus padres ejercitando la lectura y la escritura, y otra es el niño de padres que no leen la *palabra* y que, aún más, no ven más que cinco o seis carteles de propaganda electoral y uno que otro comercial.

Cuando fui secretario municipal de educación durante el gobierno de Luiza Erundina (1989-1991) en São Paulo, durante una de las tantas entrevistas que di, propuse la posibilidad de que alguna empresa aceptase la idea de "*plantar frases*" en lugares significativos de localidades

iletradas, bajo la orientación pedagógica de la Secretaría. La intención era provocar la curiosidad de los niños y de los adultos. Frases que tuviesen que ver con la práctica social de la zona y que no le fuesen extrañas. Frases que también serían aprovechadas por las escuelas de los alrededores de la zona de la experiencia.

Cuando viví y trabajé en Chile como exiliado, vi, entre sorprendido y feliz, frases grabadas en los troncos de los árboles por los alfabetizandos en una zona de reforma agraria en la que se desarrollaba un trabajo de alfabetización para adultos. La socióloga María Edi Ferreira denominó a aquellos campesinos: "sembradores de palabras".²⁹

No quiero que se piense que una comunidad que hoy es iletrada mañana se volverá letrada sólo porque "plantamos palabras y frases" en ella. ¡No! Una comunidad se va haciendo letrada en la medida en que así lo exigen sus nuevas necesidades sociales de naturaleza material y también espiritual. Sin embargo, antes de que ocurran estos cambios, es posible ayudar a los niños a leer y a escribir utilizando artificios del estilo de "plantar frases".

La formación permanente de las educadoras, que implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esta dialéctica entre la práctica y la teoría. Los grupos de formación en los que esa práctica de sumergirse en la práctica para iluminar en ella lo que en ella se da, y el proceso en el cual se da lo que se da, son, si se realizan bien, la mejor manera de vivir la formación permanente.³⁰ El

²⁹ Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit.

³⁰ La Secretaría Municipal de Educación trabajó en la formación permanente de sus planteles de educadores y educadoras, en cooperación con las Universidades de São Paulo, Campinas y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, durante toda la gestión de Luiza Erundina por medio de los grupos de formación a los que la profesora Madalena F. Weffort sumó su contribución original.

primer punto que debe ser afirmado en relación con los grupos de formación, en la perspectiva progresista en que me sitúo, es que ellos no producen sin la necesaria existencia de un liderazgo democrático, alerta, curioso, humilde y científicamente competente. Sin esas cualidades los grupos de formación no se realizan como verdaderos *contextos teóricos*. Sin ese liderazgo cuya competencia científica debe estar por encima de la de los grupos, no se logra la revelación de la intimidad de la práctica ni es posible sumergirse en ella, e iluminándola percibir los equívocos y los errores cometidos, y las "traiciones" de la ideología o los obstáculos que dificultan el proceso de conocer.

Un segundo aspecto que tiene que ver con la operación de los grupos es el que se refiere al conocimiento que los grupos deben tener de sí mismos. Es el problema de su identidad, sin la cual difícilmente se constituyen de manera sólida. Y si no lo consiguen a lo largo de su experiencia no les es posible saber lo que quieren con claridad, *cómo* avanzar *para* tratar de conseguir lo que quieren, que implica saber *para qué*, *contra qué*, *en favor de qué*, *de quién* se comprometen en el mejoramiento de su propio saber.

La práctica de pensar y estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento.

En la medida en que vamos progresando en el contexto teórico de los grupos de formación, en la iluminación de la práctica y en el descubrimiento de errores y equivocaciones, también vamos ampliando necesariamente el horizonte del conocimiento científico, sin el cual no nos "armamos" para superar los errores cometidos y percibidos. Este necesario ensanchamiento de horizontes, que nace del intento de responder a la necesidad primitiva que nos hizo reflexionar sobre la práctica, tiende a ampliar su

espectro. La aclaración de un punto aquí desnuda otro allí que igualmente precisa ser descubierto. Ésa es la dinámica del proceso de pensar la práctica. Es por esto por lo que pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor.

En este sentido, el trabajo intelectual en un contexto teórico exige poner plenamente en práctica el acto de estudiar, del que la lectura crítica del mundo no puede dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra. Leer y escribir textos se complementan de tal modo —más que eso, se identifican en el contexto teórico— que si son eficaces no cabe decir en ellos: “No sé escribir, no sé leer.”

Me gustaría subrayar además la importancia de la lectura de periódicos y revistas, estableciendo conexiones entre los hechos comentados, sucesos, desmanes, y la vida de la escuela. La importancia de ver ciertos programas de televisión, debidamente grabados en video, de la confección deliberada de videos fijando retazos de prácticas, hasta de unas sesiones de trabajo en grupo. Ningún recurso que pueda ayudar a la reflexión sobre la práctica, de la que pueda resultar su mejora en la producción de más conocimiento, puede o debe ser menospreciado.

Para evitar el riesgo de un negativo *especialismo* de los grupos de estudio en cuanto contextos teóricos, es importante hacer reuniones interdisciplinarias periódicas, juntando diferentes grupos para el debate de un mismo tema visto desde ángulos diferentes, aunque relacionados.

Sería una práctica interesante la permuta de programas entre diferentes grupos de formación, que incluyese videos sobre los trabajos de formación de los propios grupos. El grupo A le mandaría al grupo B un video en el que habría grabado una de sus sesiones de estudio y recibiría otro material semejante de B. Ambos grupos se compro-

meterían a grabar sus reacciones frente a las actividades del otro. Las experiencias de reflexión se ampliarían de manera extraordinaria.

En Tanzania, África Ecuatorial, conocí una experiencia de enorme eficacia. Un cineasta canadiense filmaba las discusiones entre una comunidad campesina y un agrónomo sobre la producción de la próxima temporada agrícola. A continuación le mostraba la película a otra comunidad a 100 km de distancia y filmaba el debate sobre el debate anterior. Después regresaba a la comunidad anterior y les mostraba la reacción de los compañeros que ellos ni siquiera conocían.

De esta forma él disminuía las distancias entre las comunidades, ampliaba el conocimiento sobre el país, establecía vínculos necesarios entre ellas y viabilizaba un nivel más crítico de la comprensión de la realidad nacional.

Dentro de poco tiempo, según me dijo el cineasta, cubriría gran parte de Tanzania, lo que ciertamente le creaba ciertos problemas con las zonas más retrógradas del país.

Desafiar al pueblo a leer críticamente el mundo siempre es una práctica incómoda para los que apoyan su poder en la “inocencia” de los explotados.

Quien juzga lo que hago es mi práctica. Pero mi práctica teóricamente iluminada.