

Una conversación inacabada. Profundizamos en nuestro relato escolar en diálogo con Paulo Freire

An unfinished conversation. Deepening our school story dialoguing with Paulo Freire

Jesús Javier Moreno Parra

María Jesús Márquez García

José Ignacio Rivas Flores

Grupo Investigación Procie (Hum-619). Universidad de Málaga

Fecha de recepción del original: octubre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Resumen

Planteamos una experiencia de formación, en el grado de Primaria, a partir de la lectura del libro de Paulo Freire “Cartas a quién pretende enseñar”, en diálogo con los relatos de experiencia escolar del alumnado. Con el formato de tertulia pensamos colectivamente junto a Freire. El proceso nos llevó a interpretar el funcionamiento de las instituciones escolares y el valor de la educación para la transformación del mundo, de los sujetos y de la sociedad. Repensar la escuela en diálogo con la historia, la del alumnado, de la mano de un referente de la pedagogía del siglo XX.

Palabras Clave: Biografía, formación del profesorado, tertulias dialógicas, educación crítica.

Abstract

We propose a primary teacher education experience, based on the reading of Paulo Freire's book "Letters to whom intends to teach" dialoguing with the student's school experience stories. Starting off a social gathering, we collectively rethink the current education in relation to histories of students, by the hand of a reference in the pedagogy of the century XX. This process has led us to interpret the functioning of school institutions and the value of education for the transformation of the world, of subjects and of society.

Keywords: Biography, Teacher education, dialogical gathering, critical education

Introducción

La tolerancia es el estilo abierto, post-modernamente progresista que, cuando convivo con lo diferente, me hace aprender con él a luchar mejor contra lo antagónico. Desprotegida de la coherencia, sin embargo, la tolerancia corre el riesgo de perderse. La coherencia entre lo que decimos y hacemos establece límites a la tolerancia e impide que ella derive en complicidad (Freire, 1997, p.45).

Nuestra época, la que nos ha tocado vivir, como todas las que le antecieron, consta de luces y de sombras. Luces y sombras que dependiendo de los ojos del que mira, podrán ser unas u otras, pues el cambio, el dinamismo y la incertidumbre, para nosotras esencia -o cuanto menos existencia- de lo humano, se contraponen a lo permanente, lo estático y la certeza. En Freire se puede apreciar claramente el carácter (inter) subjetivo de la realidad, el ser humano como posibilidad, siempre inacabado; así como la cultura como herramienta transformadora. Pensamientos profundos, importantes y urgentes que, en diálogo con la experiencia propia, de cualquiera y cada uno de nosotras y nosotros, nos permite, a través de la narrativa, analizar, comprender y repensar lo vivido y el propio mundo. Un mundo en el que el conocimiento, aunque accesible, se hace infinito e inabarcable; donde el consumo de información, en ocasiones, colapsa nuestros sentidos, desplazando procesos complejos y necesarios, más cercanos al estudio. No obstante, no sólo es importante recuperar el papel activo en la construcción del conocimiento por parte del profesorado y el alumnado en la Universidad, sino que se hace urgente la tarea de repensar un sistema que, en los últimos años, cede terreno a las lógicas del mercado, asumiendo la moral neoliberal donde el conocimiento, no sólo es infinito e inabarcable, sino que está al alcance de la mayoría de sujetos conectados. Además, la caducidad de la información y el conocimiento, sumada a la imprevisibilidad de las necesidades futuras, nos indican que debemos abandonar concepciones de escuela obsoletas, basadas en planteamientos memorísticos, en pos de construir un lugar donde generar ciudadanía democrática, capaz de enfrentarse a los grandes retos culturales, sociales y medioambientales del presente y el futuro próximo (Aviran, 2010; Ball, 2008; Judt, 2010; Rivas, 2004; Zufiaurre & Hamilton, 2016).

El contexto de la experiencia

En clase de Organización Educativa de Centros e Instituciones, de primer curso de Grado de Educación primaria nos parecía importante el hecho de aprender un libro completo, dejando de lado los "refritos" a los que solemos acudir en la Universidad. La experiencia la llevamos a cabo con sesenta estudiantes y en este proceso nos involucramos varios profesores. Leer un libro, estudiarlo, conversar y construir conocimiento, desde la dimensión intrasubjetiva a través de la narrativa y el diálogo, generando así aprendizajes intersubjetivos. Aunque pueda parecer poco novedoso, en la práctica es una situación poco usual en la Universidad. Atendiendo al tiempo del que disponíamos propusimos un libro breve que nos permitiría tener una toma de contacto con el pensamiento de Freire: *Cartas a quien pretende enseñar*. La lectura de este libro nos serviría para, por un lado, participar en las tertulias dialógicas en las que conversaríamos y construiríamos aprendizajes colectivos y personales reinterpretando a Freire de modo personal, así como la realización de un

relato de la experiencia escolar que sería reconstruido en diálogo con los aprendizajes que se fueran dando en colectivo y reinterpretando de modo personal.

Desde hace más de una década venimos trabajando con relatos escolares en la formación inicial del profesorado. Los relatos escolares son el texto, “la realidad”, sobre la que analizamos la escuela. Autores como Clandinin y otros (2006), Soreide (2006), Thomas (2003) parten de la investigación biográfica para conocer cómo los profesores se ven a sí mismos en contextos de cambio generados por las políticas educativas.

En nuestro ámbito de conocimiento próximo, y compartido con comunidades de investigadores de Holanda y Estados Unidos, las indagaciones se han orientado hacia la reflexión de los maestros y maestras como punto de partida para generar teorías relativas a la construcción de la identidad profesional del docente. Autores como Rivas y Sepúlveda (2005); Rivas y otros (2010), Hernández y Sancho (2007), Hernández, Sancho y Rivas (2011), plantean mediante diversas investigaciones como la identidad del docente se construye y redefine en aquellos contextos sociales, políticos y culturales en los que se ha ido construyendo las biografías de los diferentes actores. La investigación biográfica-narrativa en la formación inicial se ha consolidado como un campo de estudio propio, pero también como un ámbito de reflexión, pensamiento, acción y transformación en el aula universitaria (Márquez, Prados y Padua, 2014).

Hablamos de los estudiantes de la generación Z, los hijos e hijas de la generación X, aquellos que no conocieron un mundo sin internet, nacieron con wifi y están contribuyendo a un lenguaje diferente. Llegaron invitados a la flexibilidad en todos los aspectos, en una sociedad del riesgo en la que la acción fuera y dentro de sí mismo se hace más urgente (Beck, 2006).

La generación Z es aquella que nació a finales de los años noventa y vivieron su etapa escolar en la primera y casi segunda década del dos mil. Una generación que convivió con internet y google prácticamente desde que nacieron. Vivieron la escolaridad en una época de revolución mediática, en los aprendizajes invisibles, ubicuos y expandidos (Siemens, 2004; Cobo y Moravec, 2011; Freire, 2012). Una generación que tuvieron muchos aprendizajes paralelamente a las aulas. Sobre todo aquellos temas, de interés para ellos y ellas, que se dejaban fuera de la educación formal tales como el feminismo, ecología, o cuestiones relacionadas con sus intereses como el cine, los videojuegos, etc. Sin embargo, la escuela primaria y secundaria sigue siendo un lugar muy parecido a la generación X, probablemente la escuela de gran parte de su profesorado que nació en los años sesenta, setenta y principios de los ochenta. La generación Z, pertenece a una revolución tecnológica que queda muy atenuada en sus relatos escolares, casi invisible, solo emerge cuando hablamos de sus gustos personales y como aprenden lo que les gusta de modo informal.

Las investigaciones que venimos haciendo acerca de los relatos de experiencia escolar de los estudiantes, no solo nos indican la escuela que han vivido y cómo personalmente la han vivido, poniendo en el mismo nivel lo personal y estructural, sino que también nos indican cómo aprenden y cómo quieren formarse como maestros y maestras en la actualidad. La participación y la acción para contribuir a cambiar el mundo y la escuela se ponen en juego desde que son conscientes del

carácter sociopolítico-crítico como ciudadanos/as y futuros/as educadores/as (Rivas, Cortés y Márquez, 2018). Por lo tanto, el desafío en la educación superior no es pensarse desde el academicismo a partir del análisis de su experiencia escolar, sino que, a partir de los análisis críticos de las experiencias vividas, observar cómo es su intervención en la realidad y cómo en el aula ponen en juego formas prácticas desde una perspectiva política y ética de la liberación (Dussel, s/f). Es decir, construir la responsabilidad para/con el otro y reflexionar colectivamente sobre nuestra responsabilidad como docentes de forma situada y concreta que permita otras voces y relatos.

¿Por qué dialogar con Freire en la formación inicial?

Freire no se estudia, no se descontextualizan las palabras de su narrativa global, no se esquematiza. Por el contrario, se lee y se relea, se comparte, se dialoga... A veces, sin entender demasiado lo que se lee, resulta igualmente sugerente, estimula el pensamiento pedagógico y ofrece la posibilidad de acercarse a él para interpelarnos como personas, como educadores y educadoras, como estudiantes y como ciudadanos y ciudadanas (Saura, 2018). Lejos de acercarnos a leer una teoría en la formación del profesorado, nos acercamos a la lectura de Freire como parte de la acción, de la práctica, supone leer una narrativa, entrar en un modo de pensar la educación que provoca un diálogo hacia afuera y hacia adentro que nos va conformando un pensamiento crítico. Pensamiento propio de una pedagogía crítica, que hunde sus raíces en el pensamiento de este educador brasileño, que tanto aportó a la pedagogía en el siglo XX. Una posición, eminentemente política, que debe permanecer viva y que se hace más necesaria que nunca en un sistema educativo inundado por la moral neoliberal y los planteamientos de una pedagogía que entiende a los agentes educativos como técnicos

En clase a veces nos decían los estudiantes: -por qué tenemos la intención de hablar del texto de Freire y acabamos hablando de nosotros y nosotras-. De eso se trata de hablar de nosotros y nosotras generando un clima de diálogo abierto, relajado, co-gestionado que procure el pensamiento crítico del mundo que nos rodea. En ese caso nada mejor que compartir en voz alta las vivencias en la escuela, iniciando análisis críticos del mundo.

La dificultad de leer a Freire viene de la dificultad de leer para pensar o hacernos pensar mientras leemos; esa es la primera dificultad que nos encontramos. Pero tal vez sea la facilidad para buscar el sentido de sus textos en nuestras experiencias cotidianas, así repensamos con Freire. Si queremos leer para no pensar, para reproducir buscando una totalidad, se hace difícil comprender la lectura de Freire; por el contrario va ganando en comprensión, cuando iniciamos un análisis crítico del mundo y de los múltiples contextos en los que vivimos. La realidad que han vivido es el propio contenido de aprendizaje y análisis.

La Tertulia, experiencia de la que vamos a hablar, la iniciamos en el aula universitaria con estudiantes de Primero de Educación Primaria, decidiendo previamente que el libro que leeríamos sería "Cartas a quien pretende enseñar". Previamente el alumnado había escrito su relato escolar desde el inicio hasta la universidad, de un modo abierto y con un formato libre aludiendo a nuestros recuerdos escolares. Una vez escritos quedaron guardados. Acordamos comenzar la tertulia un día por semana, sobre el libro ya mencionado, y con algún acuerdo común, por ejemplo, cada uno

tendría que seleccionar un párrafo del texto que más tarde en la tertulia tendría que compartir y explicar en relación a los recuerdos escolares; inevitablemente estos recuerdos no eran del pasado remoto, sino que en muchas ocasiones, eran situaciones presentes y cotidianas. La idea era hacer posible el debate procurando argumentar de manera personal, sin refutarnos unos a otros, sin imponer opiniones sino desde la escucha y el respeto. Para cada sesión acordábamos el número de páginas que habría que leer y el único reto era hacer posible la máxima participación, sin juicios. En la tertulia participábamos varios profesores y profesoras junto con estudiantes de doctorado y algún profesor visitante, cuanto mas diversidad mucha más riqueza.

Somos conscientes que en el curso de Primero de Educación Primaria y con la lectura de Paula Freire nos estábamos sumergiendo en un enorme baúl de conceptos nuevos de educación, filosofía, antropología, política, etc. Por eso el debate debería ser rico desde todas las partes, pero indudablemente, al profesorado y a los estudiantes más avanzados, nos suponía el reto de argumentar el sentido de los conceptos manteniendo el sentido del diálogo. Avanzando en esta experiencia nos dimos la posibilidad de volver a los relatos escolares, reescribirlos y analizarlos en diálogo con lo que nos había hecho pensar Paulo Freire y la lectura del texto a lo largo de la tertulia. De esa relectura de la escuela que vivieron, en diálogo con Paulo Freire, es sobre lo que pretendemos hablar en este texto.

¿De qué hablan los relatos de los estudiantes a partir de Freire?

Del amor y su ausencia...

Hemos vivido un proceso de diálogo y construcción compartida de la asignatura. Proceso que comenzaba con la pregunta: "¿a qué venís aquí?". Ellas y ellos nos respondían -a aprender a enseñar, desde "la vocación", concepto que sería cuestionado durante el proceso educativo-, el alumnado pretendía mejorar la escuela, haciéndola más divertida, más interesante, un lugar de disfrute y aprendizaje, que no es poco. No obstante, iríamos cobrando consciencia de la relación que hay entre eso que llamaríamos educación, democracia y amor. Un análisis hecho desde la política, desde la palabra de Freire, que lejos de entender el amor como algo ñoño, vacío o empalagoso, nos ofrecería un nuevo significado de amor como elemento fundamental de las relaciones humanas: el amor como la materialización de la alteridad, de la necesidad del y con el otro y la otra.

De esta manera, el concepto de amor se repetiría en la mayoría de los discursos del alumnado, ocupando un papel central, y contraponiéndolo al maltrato y el autoritarismo:

En cuanto a la profesora de música, la veíamos gritando e incluso golpeando a la misma niña todas las mañanas al llegar al colegio, y cuando teníamos clase con ella (los miércoles), recuerdo que nunca quería ir y hacía como que me dolía la cabeza o la barriga para no ir, hasta que mi madre descubrió que realmente nunca estaba mala y le tenía miedo. Como indica Freire (2002, p.70) "Amar no es suficiente, precisamos saber amar". Y le veo bastante relación con esta anécdota. No solo los padres aman a sus hijos, nosotros debemos amarlos como alumnos y alumnas, es otro tipo de relación y siempre debe haber una autoridad por parte del docente, pero necesitamos poner nuestro corazón en la educación de tantos estudiantes, al igual que necesitamos amar nuestra profesión. Nunca podemos tratar mal a un niño, o hacer

que nos tenga miedo simplemente porque no sabemos mantener la autoridad sin llegar a ser autoritario.

De este modo, creemos abandonar el concepto de vocación, o al menos comenzamos a cuestionarlo, pues esta es heterónoma. Dejamos de sentir la llamada de fuera para comprometernos desde la autonomía y la decisión consciente. No es pasión sino compromiso lo que nos mueve. Compromiso adoptado y aceptado libremente, consciente de que es político y que responde, necesariamente ante la ética. El amor hacia el otro y hacia nuestro quehacer que, como el resto de amores, debe ser cuidado en cuanto a que es una construcción. Una construcción que humaniza los procesos que se dan en la escuela y que, en ningún caso, puede tener carácter represivo o intimidatorio. No puede pretender controlar, usando la herramienta del miedo, pues el amor, como la educación, promueve procesos de búsqueda de la libertad y la emancipación.

Nos sorprende que en pleno siglo XXI se sigan dando situaciones como las que nos narra nuestro alumnado, donde el profesorado autoritario se enfrenta al alumnado empleando el miedo para someterlos, controlarlos y moldearlos. Pero es en esa práctica intimidatoria y represiva, que normalmente sinergia con posiciones tradicionalistas de la escuela bancaria, en la que, de una u otra manera, se asume la "responsabilidad" por parte del docente de actuar como herramienta seleccionadora y segregadora del alumnado, desde la certeza que de esta forma los preparamos para el mundo -cuando el mundo no es nada ajeno al sujeto, pues el sujeto es mundo-; donde la profesión docente pierde su sentido, convirtiéndose en juez y verdugo.

En tercero o cuarto de Primaria, tuvimos una profesora de música la cual imponía su autoridad, ridiculizaba en cierto modo a los alumnos y hacía que éstos tuviesen miedo de ella. Por ejemplo, recuerdo que en una de las clases prácticas de flauta que tuvimos, había que tocar una partitura en concreto y me dijo que la tocara. Mientras la tocaba fallé en varias notas y lo que esta profesora hizo fue sacarme delante de toda mi clase para que la volviese a repetir. Esta sensación de miedo y de vergüenza es algo por lo que ningún niño debería pasar, porque gracias a eso le cogí miedo a las clases de música e incluso me dejaron de gustar durante muchos años.

En este sentido, el proceso de releer, repensar y reescribir la experiencia vivida en relación con el concepto de amor de Freire, nos ha permitido cuestionar una escuela injusta, que fomenta la desigualdad y la deshumanización, así como reconstruir teoría y práctica en la búsqueda de una praxis crítica y emancipadora, como podemos observar en las palabras del alumnado:

¿Realmente es necesario hacer sentir mal a un niño para que "aprenda"? ¿Acaso así aprende? Gracias a las concepciones sobre la educación que nos muestra **Freire (2002)** en su obra "Cartas a quien pretende enseñar", pude apaciguar esa ansiedad tan latente que tuve en mi niñez al pensar que yo era el foco de culpa y que me merecía ese trato de mi profesora. Freire nos dice que es inconcebible enseñar sin querer bien y que, en adición de ser necesaria una preparación científica, es muy importante estar moralmente preparados para poder desenvolver este rol tan importante de ser docente.

De la escuela tradicional en la actualidad: repetir para memorizar, memorizar para reproducir

Además de repensar el sentido de la Educación, y cómo ha de ser un proceso humanizador para profesorado y alumnado, nos encontramos con numerosas reflexiones que ponen en tela de juicio la pertinencia de un modelo obsoleto, bancario, controlador y represivo. Es interesante, pues la mayoría de las chicas y los chicos que forman parte del grupo son "triunfadoras y triunfadores" de este sistema que ahora empiezan a cuestionárselo. El grupo de bilingüe de primaria (con el que hicimos este trabajo) es el que mayor nota de corte exige, así que no basta con haber superado la formación, tienen que haberlo hecho con "méritos". Chicos y chicas que han llegado, por otra parte, buscando ser buenos docentes dentro del único modelo que conocen y que, aunque mejorable, no les parecía demasiado malo. Así comenzábamos, pero poco a poco íbamos concienciándonos de que tal vez la escuela no es tan justa como debiese; de que quizás, el fracaso escolar no era un fenómeno ligado a la decisión consciente del individuo que, como la cigarra del cuento, vago o perezoso, decide que eso de estudiar no va consigo; o como aquellos que nacen marcados por "su naturaleza" no pueden alcanzar las competencias y aptitudes de un sujeto "normal". Por suerte hay evidencias de que, al menos una parte de la clase, comenzó a cuestionar la responsabilidad individual en eso que llamamos fracaso escolar, entendiendo que el proceso está fuertemente condicionado por elementos de carácter sistémico. La cultura del esfuerzo, aceptada por la mayoría, no deja de ser un elemento fundamental de eso que llamamos moral neoliberal (Rivas, 2004).

Yo escribía muy lento y me distraía con muchísima facilidad, por lo que pasaba todas las tardes en casa haciendo las actividades que mandaba por la mañana y a veces ni conseguía terminarlas. Por ese motivo, comencé a estresarme y a llorar cada tarde, y mi madre incluso tuvo que ayudarme a hacer tareas, no porque no supiera hacerlas, sino porque no me daba tiempo a hacerlas todas. Mi madre, a pesar de que desafortunadamente no tenía apenas tiempo para estar demasiado volcada en mis estudios, decidió ir a hablar con la profesora en una tutoría. Y ahí surgió el problema. Mi madre le preguntó que si realmente era tan necesario hacer tantas actividades y que si podía exigir un poco menos. La respuesta de la maestra consistió en reafirmar que era necesario y que no se iba a cambiar la metodología. Decía que había que aprender a trabajar rápido y que trabajando mucho es como más se aprende; el docente es también un aprendiz, y por ello ha de ser humilde y abierto para ser capaz de analizar de forma crítica constantemente su práctica educativa. Solo así mejoraremos nuestra actuación y contribuiremos de una mejor manera en la formación del alumnado.

Los deberes, los ritmos y las expectativas impuestas a golpe de normalidad, eso tan viejo, y al parecer aún no superado de "la letra con sangre entra", la visión unidimensional característica de los regímenes totalitarios y autoritarios; todo ello empieza a ser cuestionado por la clase, gracias a la estrategia que es la tertulia y al camino que nos abre la palabra de Freire, que como el mismo nos dice, no ha de ser memorizada. El sentido de la palabra será el que le demos, desde el estudio compartido, el diálogo y la reflexión, primero inter y luego intersubjetiva. Por otro lado, del mismo modo que la palabra de Freire sorprende a estos chicos y chicas que ahora miran la escuela con una mirada prístina, los testimonios que nos ofrecen dejan perplejo al profesorado. La escuela de aquellos que han nacido ya en este siglo no sólo no ha cambiado en lo esencial, sino que parece haber retrocedido en algunas cuestiones respecto a la EGB que nosotros vivimos.

Recuerdo que cuando llegaba su clase nos hacía abrir el libro por una página y decía: leed ese punto y haced los ejercicios correspondientes. Yo no veía ningún problema, ya que no me

suponía mucha dificultad leer el temario y hacer los ejercicios por mi cuenta, pero ¿y si alguno de mis compañeros necesitaba algo de ayuda? Cuando nos dejaba haciendo ejercicios, él se echaba sobre la silla, ponía los pies en la mesa y se leía el periódico. Y yo me pregunto: ¿por qué era profesor? No parecía tener ningún interés por nosotros, y tampoco nos enseñaba nada. Simplemente nos hacía seguir el libro y después nos evaluaba con un examen. No considero que eso sea un profesor competente.

Poco a poco hemos ido cuestionando los tiempos, los espacios, las formas de relacionarnos y de entender la escuela, así como el sentido o no de hacer de todos ellos elementos democráticos. Entender que eso que llamamos deberes, el libro de texto, el sentarnos de uno o en uno, la competitividad, el control a través del examen y la calificación, el castigo como consecuencia del incumplimiento de la norma -raras veces construida por todos y todas-, responden a planteamientos pedagógicos que son a su vez un reflejo de posiciones políticas y, en el mejor de los casos, epistemológicas. Aunque muchas veces son producto de la ignorancia y el desconocimiento, que desde una concepción técnica de la profesión, asumimos como naturales, o como poco, como "más reales" y realistas, olvidando eso que Freire llamaría optimismo crítico y quedando derrotados y derrotadas como educadores.

De la lectura instrumental y la lectura de su escuela

Cómo aprendo a leer, qué leo, donde, para qué... Estas han sido las grandes cuestiones que se plantean los estudiantes al leer a Freire. Lo que más ha preocupado al repensar la escuela vivida a partir de Freire es cómo leen su escuela. La experiencia escolar relatada ha significado un texto en el que leer su escuela.

Aprender a leer es uno de los procesos que más se recuerdan en la escuela, y con mayor importancia. De hecho, cuando preguntamos qué has aprendido en la escuela lo más inmediato y rápido es responder "a leer y a escribir". Sabemos que leer es instrumental y posibilitador de múltiples aprendizajes, entre ellos la educación bancaria, es decir aquella que reproduce, memoriza y responde a las exigencias del profesorado sin diálogo, de forma acrítica y sin la posibilidad de tomar parte como persona. Desde esta perspectiva German cuenta su experiencia con la lectura:

A lo largo de su vida infantil, German siempre había sido un niño al que le apasionaba leer. Esperaba ansioso que llegase cada mes el catálogo de cierta empresa de libros de lectura para descubrir en que nueva aventura podría sumergirse al siguiente mes. Sin embargo, sus ganas de leer libros fueron disminuyendo a medida que avanzaba en su carrera académica. Muchos fueron los motivos para que esto pasase: tener que leer buenos libros clásicos como *El árbol de la ciencia* para, posteriormente, tener que hacer un examen con preguntas imposibles de responder con una sola lectura; tener que leer otros libros que para un estudiante joven no eran para nada interesantes y que le hacían perder un tiempo que no podía invertir en leer otros libros; o, simplemente, no tener tiempo ni energías para poder leer más palabras tras una jornada maratónica de estudio. Por estas razones y otras más, el gusto por la lectura de German se fue disminuyendo considerable y peligrosamente. No es que German no leyese, porque leía, sino que no podía leer lo que realmente le gustaba.

(...)

Antes de comenzar el análisis en sí, debemos saber que, según Freire (2002), leer debería ser algo difícil y exigente, pero a la vez gratificante. Y desde luego, leer en sí es gratificante, es gratificante si leemos tranquilamente, sin presiones externas, si no nos tratan de imponer una lectura que nos resulte desagradable. No son pocas las ocasiones en las que, al principio de curso, se les enseña una hoja a los alumnos con materiales que necesitaran durante el curso. Es habitual encontrar en esa hoja un epígrafe que suele llamarse Lecturas recomendadas o Lecturas sugeridas, donde encontramos una larga lista de libros que el alumnado deberá haber leído al final de curso. Aquí encontramos la primera contradicción, si el docente va a obligar a los alumnos mediante exámenes a leerse esos libros, ¿por qué el epígrafe tiene ese título? Quizás sería mejor llamarlo Lecturas obligatorias para superar la asignatura, a fin de no mentirle al alumnado. Por supuesto, potenciar la lectura es algo que se debe hacer en las escuelas e institutos, pero si se piensa que haciendo exámenes para obligar a leer se está logrando que el alumno disfrute, se está muy equivocado. Si realmente se quisiese apostar por incentivar y mejorar la lectura de los educandos, una solución podría ser que se propusiese una lista de libros de calidad al principio de curso entre todos, así, al menos, estaríamos ejerciendo democracia dentro de nuestras aulas (Freire, 2002) y los alumnos sentirían que se les oye y que podrían leer sus libros favoritos para estudiar. El hecho de hacer exámenes con preguntas tan rebuscadas como ¿Cómo se llamaba la taberna en la que se encontraba Don Juan Tenorio al principio de la historia?, hace que el alumnado comience a tener un concepto de leer equivocado. Empezará a pensar que leer no es descubrir una historia, sino que es una simple memorización de datos, nombres, fechas y hechos inútiles que deberá recordar para aprobar una asignatura. Empezará a pensar que no puede aprender a través de la lectura, y que esta es un proceso de memorización mecánica en el que se transfieren ciertos conocimientos de un libro a un aprendiz (Freire, 2002). Comenzábamos el párrafo mencionando lo que era leer para Freire (2002), y podemos concluirlo diciendo que, desgraciadamente, son muchas las escuelas e institutos que tienen dentro de sí una incorrecta definición de ello.

Por otra parte, los mejores recuerdos del profesorado y el valor del aprendizaje está relacionado con cómo le hicieron amar leer o escribir y como contaban con ellos y ellas como centro de este proceso. En algún meta-relato como el que presentamos la enseñanza de la escritura y la lectura está relacionada con valores relacionados con el grupo:

En 6º de Primaria, tuve a la maestra que más me ha marcado: Isabella. Ella era una mujer de Córdoba que cada año iba cambiando de ciudad. Estaba especializada en inglés y gracias a ella empecé a interesarme en los idiomas. Isabella tenía una manera muy distinta de tratarnos que el resto del profesorado: nos hablaba como si no fuésemos niños, sin tapujos. **Ella no solo nos enseñó contenidos curriculares, sino que nos enseñó valores;** nos enseñó a estar todos unidos como grupo sin importar las características que tuviese cada uno de nosotros: todos teníamos algo que aportar a la clase para hacerla mejor. Freire (2002) lo dice muy claro: “no puede haber una enseñanza de contenidos como si estos en sí mismos lo fuesen todo” (p. 78).

Isabella nos incitó, de alguna manera, a que nos gustase escribir relatos. Cada viernes nos pedía que realizásemos, en el fin de semana, una redacción sobre un tema. Con esa actividad, aumentamos nuestra capacidad de redacción. Esto fue algo muy notorio a la hora de llegar al instituto, pues muchos niños estaban acostumbrados a hacer ejercicios mecánicos en los cuales no tenían que poner en marcha su imaginación o sus habilidades de escritura y no eran capaces de hacer un comentario crítico. Esto parece ser que viene siendo un problema desde

hace bastantes años, pues, Freire (2002) ya decía que “lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser **pasivos con el texto**. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi copia oral, el niño percibe tempranamente que su imaginación no juega” (p. 50) (Luminia).

Actualmente revivir nuestro proceso de aprendizaje con la lectura a Partir del texto de Freire nos lleva a muchas preguntas e indignaciones, y de la indignación como dice Freire es la lucha político-democrática de la educación. Tal vez el inicio para mover una formación inicial del futuro profesorado autentica, valiente, para cambiar la escuela.

Nunca había caído en que la lectura y la escritura son dos procesos que van de la mano, Yo pensaba que se me daba bien leer y que con eso bastaba porque contrarrestaba el que yo no supiera expresarme bien. Y con leer bien me refiero a decir las palabras en voz alta a pesar de que mi comprensión lectora fuera nefasta.

Las consecuencias de que no supiera escribir han hecho que le haya tomado cierto miedo a lo mismo. Aquí me encuentro en primero de carrera con un nerviosismo considerable cada vez que tenemos que hacer un trabajo sobre reflexión porque sigo sin saber escribir. No me doy cuenta porque lo hago de manera inconsciente, pero todos aquellos deberes que requieren de escribir tiendo a dejarlos para el final, porque en cierto modo me da miedo enfrentarme a ellos. Pero “nadie escribe si no escribe y nadie nada si no nada” (Freire, 2004, p.42). (Gilda)

De los miedos y la valentía de no quedarse inmóvil ante ellos

En la cuarta carta del texto de Freire nos lleva a dedicar la mayor parte de la tertulia a hablar de los miedos en la escuela, de los vividos y los que aún tenemos como estudiantes, o como futuros profesores/as. Hablar de los miedos ha significado despertar emociones personales vividas en la escuela que han dejado huella. Se hablan de muchos miedos, unos relacionados con la propia cultura académica, como a suspender. Relacionado con el clima de clase a hablar, a equivocarse, al ridículo, a sentirse poco valorado/a. La relación profesorado alumnado es lo que más situaciones emocionales ha provocado, de modo que en la relación analizan la superación de algunos miedos personales o bien su origen. También se pone sobre la mesa el miedo que le provoca la responsabilidad de la profesión que acaban de elegir, la responsabilidad social que conlleva desde una posición político-social.

En el segundo ciclo, se presentó una nueva maestra, era joven y bastante estricta a la hora de hablar. Esto se puede deber a que el educador ante el miedo de cómo va a desarrollar su primera clase, frente a alumnos experimentados, es natural, que ocasiones ese miedo se transforme en disfraces autoritarios (Freire, 2002) Así es como se comportó mi maestra el primer día de clase, aunque no solo ese día, sino que siguió mostrándose autoritaria durante todo el curso. Esto también se puede deber como dice Freire al miedo que tienen ante alumnos que ya saben cómo descubrir y poner a prueba a los maestros. Sin embargo, este miedo no debe de transmitirse a los alumnos, ya que la relación entre el alumno y el maestro será fundamental para que haya un buen proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, ello provocó que su manera de dirigirse a nosotros hiciera que estuviéramos cohibidos cuando nos hacia alguna pregunta (Luminia).

El relato de Eugenia nos habla de otro miedo:

Hay que destacar que la práctica educativa es algo muy serio, debido a que tratamos con gente, participamos en su formación, le ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Se puede contribuir al fracaso, aunque también se puede contribuir a que se vayan transformando en presencias importantes en el mundo (Freire, 2002). Aplicando mi experiencia a las palabras de Freire, podemos ver que la maestra estaba perjudicando mi proceso educativo. No era consciente de que con esta metodología creaba en mí una inseguridad, propiciando a la no concentración a la hora de estar en la clase, ya que, en este caso, cuando necesitaba ir al baño no podía por miedo a pensar que me iba a regañar o simplemente por el hecho de que pensara que quería perder clase. En consecuencia, esta maestra hizo que nos sintiéramos militarizados por la manera tan autoritaria de llevar a cabo sus clases, no teniendo por tanto la figura de educador progresista, ya que se mostraba superior a sus alumnos (Eugenia).

El miedo en el aula ha ocupado gran parte de la tertulia, en muchos casos este miedo está envuelto en la descripción de una cultura escolar disciplinar, con un aprendizaje de premio castigo en un proceso coercitivo centrado en la evaluación o más bien calificación y selección. Eso ha significado que el miedo sea una emoción muy presente en estas experiencias de la vida escolar. Pero también se ha suscitado la responsabilidad de que no nos paralice el miedo y que sea una emoción para la acción, para ponernos en movimiento hacia la valentía. La lectura ha supuesto entrar en el análisis esperanzador y utópico de Freire frente a distopías que nos paraliza y nos presenta a un sujeto inactivo. Somos seres inacabados, como diría Freire, por lo tanto, nos encontraremos todas las emociones en todos los momentos de nuestras vidas, nada se da por finalizado, nos transformamos continuamente. La valentía de estar permanentemente abierto a los cambios es una cualidad que se relaciona con el profesorado, pero sobre todo con la amorosidad.

Una amorosidad como consecuencia de la valentía que nos ayude a reflexionar, cuestionar y denunciar. Una valentía entendida como el resultado de un miedo producto de nuestra propia naturaleza como ser humano. Que nos ayude a analizar la situación desde fuera sin lograr paralizarnos. El miedo es necesario, pero debemos de ser conscientes de él para poder controlarlo. Un maestro, aunque cuente con todas esas cualidades, tendrá que enfrentarse a aquellos miedos que intenten paralizarle. Por ello, la valentía, es, a mi modo de ver, la primera cualidad con la que debe contar un futuro docente (Amal).

La lectura de Freire despierta reconocer los miedos ya, miedos personales y estructurales, de modo que como futuros maestros/as nos ponemos manos a la obra. Algunos manifiestan empezar a enfrentarlos y reconocer lo propios:

Leyendo a Freire ha sido que me he dado cuenta de ello. Ha sido una pequeña bofetada en la cara. Me ha enseñado el problema y también me ha dado las indicaciones para no seguir con ese problema. El autor (2002) nos dice que no debemos permitir que el miedo a la dificultad nos paralice o nos persuada fácilmente de desistir de enfrentar la situación desafiante a pesar de que requiera lucha y esfuerzo.

No puedo negar el miedo, sino que debo aceptarlo y aprender a controlarlo. Así cuando vaya a sentarme en el escritorio para comenzar X trabajo en vez de estar 10 minutos en blanco en frente de la pantalla y termine desistiendo, pueda al menos escribir un párrafo (Gilda).

A modo de conclusión

Pensar la escuela en la formación inicial a partir de los relatos de experiencias vividas ha sido en nuestras clases una estrategia para analizar la cultura escolar desde la complejidad. La riqueza de los grupos de estudiantes diversos, sin duda, amplía las posibilidades de debate y análisis poniendo sobre la mesa una gran variedad de situaciones y contextos. Nuestro propósito en esta experiencia es analizar los relatos escolares realizados al inicio del curso a partir de las cuestiones que nos genera la tertulia realizada con el libro “Cartas a quien pretende enseñar” de Paulo Freire, construyendo un meta-relato en diálogo con el autor y lo que nos aporta su lectura en la actualidad.

El lenguaje de Paulo Freire, los temas suscitados, a partir de las lecturas, nos lleva continuamente a pensar la escuela como institución no-neutra, el profesorado no-neutro, las relaciones no-neutras y la cultura escolar construida en colectivo. Pero sobre todo nos ha llevado a pensarnos a nosotros y nosotras mismas como personas con capacidad de acción, es decir, como agentes sociopolíticos, desde nuestra posición de estudiantes y como futuros maestros y maestras, que “construimos” la escuela pública. La escuela como palanca necesaria para cambiar la sociedad, aunque no la única que cambia el mundo.

Los análisis sobre las injusticias vividas en la escuela, la autoridad, la competitividad innecesaria, la soledad, la discriminación produce indignación al leer los textos de Freire. Como diría el mismo Freire de la indignación surge la transformación. Y no solo la indignación sino también se analiza y valora al profesorado valiente, con cercanía, amorosidad, profesionalidad y científico/a, que nos ha posibilitado crecer como personas a la vez que aprendemos; en esa relación de crecimiento y aprendizaje personal y colectivo de la que habla Freire. De este modo los y las estudiantes se acercan a experiencias de amorosidad y aprendizaje. A partir de la amorosidad, término muy debatido en la tertulia, se construye la visión del profesorado que valoran en su experiencia y que quieren llegar a ser. La utopía se despierta como posible y la posibilidad de cambiar la escuela también. Seguimos pensando en la palanca que hace transformar el mundo, el texto de Freire nos desafía a pensar en ello. Para gran parte de los estudiantes la palanca es la democracia, no solo en la escuela sino en todos los ámbitos sociales. Comenzamos a pensar en la democracia y en la justicia social. Estamos dialogando con Freire veinte años después.

Referencias bibliográficas

- Aviran, A. (2010). *Navigating through the storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publish.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Briston, UK: The Policy Press.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., & Murphy, M. S. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Dussel, E. (s/f). *Dussel el filósofo trasmoderno*. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/en-sayo/dussel-el-filosofo-transmoderno/>
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones. ¿Es posible la transformación?. En *Educación Expandida, ZEMOS98*, (pp. 65-85). Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2007). El papel de la formación en las historias de vida del docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 347, 40-43.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contextos*. Barcelona: Universidad de Barcelona, en: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Márquez, M. J., Prados, E. y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. *Bioeducamos. Tendencias Pedagógicas*. 24, 113-132.
- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, 4, 36-43.
- Rivas, J.I., Cortés, P. y Márquez M.J. (2018). Experiencia y contexto. Formación para transformar. En C. Monge y P. Gómez (Coords). *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Rivas, J. I. et al. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*. 353, 197-209.
- Rivas, J. I. y Sepúlveda, M. P., (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de políticas educativas*, 13(49), 1-28.
- Saura, V. (2018). *Hay que reinventar a Paulo Freire en la Educación Superior*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/10/21/hay-que-reinventar-a-paulo-freire-en-la-educacion-superior/>
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Tomado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Soreide, G. El (2006). Narrative Construction of Teacher Identity: positioning and Negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Thomas, S. (2003). 'The trouble with our schools': a media construction of public discourses on Queensland schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 19-33.
- Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2016). *Cerrando círculos en educación*. Madrid: Morata.