

#1
Julio
2021

Paulo Freire, 100 años

Pasado y presente de una pedagogía liberadora

Paulo Freire:
travesías de
un pensamiento
vivo

PRIMERA PARTE

Boletín de los
Grupos de Trabajo

**Educación popular
y pedagogías
críticas**

**Procesos
y metodologías
participativas**

 **CLACSO**

PARTICIPAN EN ESTE NÚMERO

Oscar Jara Holliday
Alfonso Torres Carrillo
Orlando Fals Borda
Elza Maria Fonseca Falkembach
Mario Ardón Mejía
Stephany Hernández Mahecha

Paulo Freire, 100 años : pasado y presente de una pedagogía liberadora :

Paulo Freire : travesías de un pensamiento vivo : número 1 / Oscar Jara

Holliday ... [et al.] ; coordinación general de Jorge Fabián Cabaluz

Ducasse ... [et al.] ; editado por Jorge Fabián Cabaluz Ducasse ;

Luis Arnanz ; Fernando Santana. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de

Buenos Aires : CLACSO, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-950-9

1. Investigación Social. 2. Violencia Escolar. I. Jara Holliday, Oscar. II. Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, coord. III. Arnanz, Luis, ed. IV. Santana, Fernando, ed.

CDD 306.432



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Boletines de Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Natalia Gianatelli - Coordinadora

Cecilia Gofman, Giovanni Daza, Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga

y Tomás Bontempo.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> |

<www.clacso.org>



Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Coordinadoras/es

Grupo de Trabajo Educación popular y pedagogías críticas

Jorge Fabián Cabaluz Ducasse

Departamento de Investigación y Postgrados

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Chile

fabiancabaluz@gmail.com

María Mercedes Palumbo

Secretaría de Investigación y Posgrado

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

Argentina

mer.palumbo@gmail.com

Mónica Salazar Castilla

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza

Ciencias Sociales

Universidad de Manizales

Colombia

msalazarc@cinde.org.co

Grupo de Trabajo Procesos y metodologías participativas

Alejandro Noboa

Departamento de Ciencias Sociales

Centro Universitario Regional Litoral Norte

Universidad de la República

Uruguay

anoboa@unorte.edu.uy

Alfonso Torres

Departamento de Ciencias Sociales

Facultad de Humanidades

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

alfonsitorres@gmail.com

Editores

Fabián Cabaluz

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

GT Educación popular y pedagogías críticas

Chile

Luis Arnanz

Red CIMAS y Universidad Complutense de Madrid

GT Procesos y metodologías participativas

España

Fernando Santana

Cooperativa de Educadores e Investigadorxs Populares Histórica de Argentina

GT Educación popular y pedagogías críticas

Argentina

Mariano Suárez

Universidad de la República

GT Procesos y metodologías participativas

Uruguay

Transcripciones y traducciones

Andrea Zilbersztain, Laura van der Weyden, Mirta Benitez, Nair

Sguerzo, Valeria Bruno, Paula Schwartz y Maite Alderete

Integrantes de la CEIP Histórica

Argentina

Jonas Waks

Doutorando em Filosofia da Educação (USP e Paris 8/França)

GT CLACSO Educação popular e pedagogías críticas

Contenido

- | | | | |
|-----------|--|-----------|--|
| 5 | Presentación | 30 | Para tornar possível amanhã, o impossível de hoje
Relato de um caso, o Café com Paulo Freire de Garopaba, SC, Brasil
<i>Elza Maria Fonseca Falkembach</i> |
| 7 | Paulo Freire y una educación emancipadora
Inspiraciones, reinenciones y desafíos
<i>Oscar Jara Holliday</i> | 41 | La importancia de leer y el proceso de liberación
<i>Mario Ardón Mejía</i> |
| 17 | Presencia de Paulo Freire en la Investigación Acción Participativa
<i>Alfonso Torres Carrillo</i> | 52 | Pistas para la reflexión de las violencias en la Escuela
Una lectura desde la pedagogía crítica de Paulo Freire
<i>Stephany Hernández Mahecha</i> |
| 23 | De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa
<i>Orlando Fals Borda</i> | | |

Paulo Freire, 100 años
Número 1 · Julio 2021

| Presentación

Con enorme satisfacción les estamos presentando el primer número del Boletín “Paulo Freire, 100 años. Pasado y presente de una pedagogía liberadora”. El mismo surge en el marco de las actividades organizadas por los Grupos de Trabajo CLACSO “*Educación popular y pedagogías críticas*” y “*Procesos y metodologías participativas*”, quienes en conjunto con CLACSO decimos realizar una serie de actividades para conmemorar los 100 años del nacimiento de Paulo Freire.

En este año han sido muchas las organizaciones y los grupos en Latinoamérica que han decidido homenajear a uno de los pedagogos más importantes del siglo XX, cuya obra plantea principios de absoluta vigencia en nuestros días. Es así como desde estos dos Grupos de Trabajo hemos decidido sumarnos a estos esfuerzos de homenajear y promover la difusión, revalorización y actualización de la obra de Paulo Freire.

En esta ocasión estamos presentando el primer número de la serie, el cual consta de dos partes, una primera, que incluye cuatro artículos, un comentario de libro y una transcripción inédita de una intervención de Orlando Fals Borda en un homenaje a Paulo Freire, y una segunda, dedicada a difundir los aportes de los diálogos del Ciclo “100 Voces por Paulo Freire” transcribiendo en esta ocasión dos de sus diálogos.

A su vez, estamos invitando a los integrantes de ambos Grupos de Trabajo a participar de la iniciativa mandando aportes a ser publicados en los siguientes números de la serie. Los ejes temáticos sobre los que se recibirán aportes son los siguientes:

1. Reformulaciones de Freire en las prácticas actuales de Educación Popular ligadas a jardines, escuelas y universidades populares, a colectivos culturales, a la escuela pública estatal, etc.
2. Cruces/encuentros/diálogos de la tradición freiriana con los feminismos, las luchas socioambientales, los movimientos campesino-indígenas, afrodescendientes y migrantes.
3. El pensamiento-acción de Freire en su contexto histórico y debates vigentes en la actualidad. Vinculaciones con otras tradiciones intelectuales y militantes.
4. Aportes del pensamiento freiriano al campo de las metodologías participativas.

Esperamos que disfruten de la lectura de este número y que el mismo resulte un estímulo para continuar defendiendo y valorizando el legado de Paulo Freire, y, sobre todo, para seguir recreando en clave emancipadora una educación crítica y popular.

Equipo editor

Paulo Freire y una educación emancipadora

Inspiraciones, reinventiones y desafíos

Oscar Jara Holliday*

Los procesos de Educación Popular no son solamente un método, ni responden sólo al uso de determinadas técnicas, sino que están basados en una filosofía, en un paradigma emancipador que es -a la vez- *ético, político y pedagógico*. Este paradigma centrado en la solidaridad, en las personas como sujetos creativos creadores de la historia, en el sentido ético de cuidado de la vida, se expresa necesariamente en procesos de construcción política de otras relaciones de poder, lo cual fundamenta y orienta una pedagogía que – como proceso dialógico, crítico, horizontal y transformador – posibilita construir espacios y sujetos que edifiquen una sociedad democrática y relaciones democráticas en todos los campos y niveles de la vida social. De ahí se deducen los métodos, las

* Educador Popular y Sociólogo. Doctor en Educación. Director del CEP Alforja en Costa Rica. Presidente del CEAAL- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas.

técnicas y los procedimientos que sean coherentes con dicho paradigma y sentido ético, político y pedagógico.

Cuando hablamos de Educación Popular, hablamos de un *fenómeno sociocultural* rico y complejo y, además, de una *concepción educativa*: una educación que siempre debe ser entendida en el marco de los espacios y contextos históricos en que se lleva a cabo. Por eso no podemos hablar de “la” educación popular, como un proceso único, homogéneo o uniforme; es mejor hablar siempre de *procesos de educación popular*: procesos que corresponden a momentos particulares, a contextos particulares, desafíos particulares, impulsados por protagonistas concretos que tienen su historia, su contexto, sus motivaciones, condiciones y disposiciones.

Los procesos de educación y organización popular posibilitan desaprender las relaciones de poder autoritarias, verticales, patriarcales y discriminadoras en que normalmente nos hemos formado, explorando otras formas de ejercicio de poder, que sean solidarias, sinérgicas, constructoras de lo colectivo y respetuosas de las diversidades; enraizadas en la afirmación del cuidado de la vida y la defensa de todos los derechos de todas las personas a lo largo de toda la vida, así como en la defensa de los derechos de la naturaleza de la que formamos parte.

Los procesos de educación popular deben constituirse en espacio de creación de afectos, de cuidado mutuo, de construcción de confianzas y complicidades, de valorización de las características de cada persona en su particularidad. Espacios donde no solo la mente, las ideas o los argumentos están presentes, sino donde transita todo nuestro cuerpo con nuestras emociones, sensibilidades, sensualidades, empeños, temores y frustraciones. Espacios también donde se manifiesta de forma viva la esperanza y los sueños compartidos. Espacios de creación y ejercicio de la creatividad, donde todos los lenguajes y forma de expresión tienen cabida para desplegarse libremente. Por eso, afirmamos con Freire:

“.. toda práctica educativa liberadora, que valore el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las

emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca jamás como determinación, es sustancialmente esperanzada y, por eso mismo, genera esperanza” (Freire, 2012:44)

Paulo Freire y una educación liberadora

La inspiración de Paulo Freire de una educación liberadora que construye las capacidades de las personas como sujetos comprometidos con una transformación social de la historia, implica una formación integral en que los procesos pedagógicos puedan desarrollar todas nuestras capacidades; sería una contradicción llevar a cabo procesos educativos autoritarios, impositivos o doctrinarios, para lograr procesos de convivencia realmente humana y de participación democrática. De ahí la crítica a la educación “bancaria”, por vertical, rígida y memorística (Freire, 1970). De ahí la propuesta de una educación problematizadora, dialógica y horizontal, que vincula la práctica con la teoría, que desarrolla el pensamiento crítico, la ecología de saberes (Santos, 2017) y la vocación de humanización, por lo tanto, desarrolla las capacidades humanas transformadoras para llegar a ser sujetos de la historia.

Esta educación liberadora la pensó Freire precisamente como proceso de autoliberación y autocreación, no como una serie de acciones en las que algunas personas “liberan” a otras de sus cadenas de dominación. Educación liberadora en el sentido de posibilitar *condiciones y disposiciones* que nos permitan liberarnos de las ataduras que nos impiden ser personas. Liberadora de todas nuestras capacidades humanas de imaginación, de creación, de relación y de transformación. Liberadora de la capacidad de producir conocimientos y acciones, individuales y colectivos. Una educación que nos libera en la medida que nos permite descubrirnos en la praxis como sujetos de la historia por medio del diálogo horizontal y crítico entre educadores, educadoras, educandos y educandas y en la que todas las personas podemos enseñar y aprender.

“...enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (...) No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (Freire, 1997:47).

Los aportes de Freire nos hacen ver que están íntimamente relacionadas las propuestas de ser sujetos de transformación social y ser sujetos de procesos educativos creadores. Si nos formamos como personas críticas y creativas, ello se expresará en formas de participación social críticas y creativas. En la *filosofía educativa* de Freire (que muchas veces se ha pretendido reducir a un *método de alfabetización*), la educación es concebida como un proceso ético-político-pedagógico: construye poder, pero no un poder autoritario y vertical, sino un poder democrático y sinérgico que, como las llamas de las velas, crece más cuanto más se comparte. Por eso es una práctica liberadora que posibilita, de forma multiplicadora, crear espacios de libertad: para soñar otras realidades posibles y, por tanto, para impulsar praxis esperanzadas y comprometidas, basadas en la convicción de que es posible cambiar la historia y ésta no está predeterminada. Por eso, la acción pedagógica liberadora es siempre un desafío creador, una apuesta que toma posición, una proyección de largo plazo que supone compromiso.

“Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica liberadora (...) es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a una realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de manera fría, mecánica y falsamente neutra” (Freire, 1997:24)

Si Educar no es transferir contenidos, sino crear condiciones para producir, para crear, para construir conocimientos transformadores, entonces, la pregunta clave es: ¿cómo creamos condiciones para que sea posible un proceso de aprendizaje, de reflexión crítica, para crear capacidad de análisis, comunicación, sensibilización de problemas para poder trabajar y comprender lo que acontece en nuestro alrededor? Este es el lugar donde ubicamos, entonces a los métodos, las técnicas y los procedimientos del

proceso educativo: en la búsqueda de la coherencia con ese sentido ético, político y pedagógico en el quehacer cotidiano.

De lo anterior se deduce que la labor docente debe ser siempre creativa y desafiadora, responsablemente comprometida con la tarea sí, de enseñar, pero en función de generar y construir aprendizajes. La labor docente comprendida como pasión y aventura creadora y no como rutina burocrática de cumplimiento de tareas pre-establecidas ni de entrega de conocimientos cerrados. Es en ese sentido, *docencia transformadora*, pero más aún: es una *docencia para la transformación, para generar capacidades de transformación*.

“Quien dice que el educador no tiene la responsabilidad de enseñar, es un demagogo o miente o es incompetente... pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es solo un momento fundamental del aprender”. (Torres, 1988:88)

Esta perspectiva es radicalmente opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos maestros y maestras, de muchos educadores y educadoras populares, sea que trabajen en el ámbito de la escuela formal, en contextos no-formales o fuera de espacios propiamente educativos: la de buscar herramientas, técnicas, métodos con pasos fijos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para aplicar, contenidos para transmitir y así cumplir con los requisitos de una “buena práctica” educativa. Quieren algo que ya esté “listo para calentar y servir” y no algo que requiera el esfuerzo creativo de “inspirarse para cocinar”¹ (Freire Paulo, 1997)

Esto ha ocurrido también con el acercamiento de mucha gente a la obra de Paulo Freire. Durante mucho tiempo, e incluso hasta ahora se

¹ Ya en el cap. 1 de *Pedagogía de la Autonomía*, Freire (1997) mismo utiliza el ejemplo de la cocina como proceso de construcción de saberes desde la práctica y de construcción, asimismo, del sujeto que cocina: “el acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la hornilla, cómo encenderla, como subir o bajar la llama, como lidiar con ciertos riesgos inclusive remotos, de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos para crear una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y así va posibilitando que él se convierta en cocinero” (pp. 22-23).

ha hablado sobre “el método Paulo Freire”, como si fuera ése su aporte único o principal, vinculándolo al método psico-social de alfabetización y reduciendo la contribución pedagógica de Freire a ello. Claro que Paulo Freire tiene aportes metodológicos fundamentales. Claro que su propuesta metodológica de alfabetización constituyó una revolución respecto a los métodos que se utilizaban anteriormente. Pero ello es sólo una parte pequeña de sus contribuciones. Pero sus aportes metodológicos son sólo *una consecuencia* de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y liberadora que caracteriza su pedagogía.

“Enseñantes” y “aprendientes”: la aventura de desafiar y que nos desafíen

Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, gira en torno a la afirmación ya señalada más arriba, de que no es posible transferir simplemente conocimientos de una persona a otra, base en la que se sustenta toda visión bancaria de la educación. Y no es posible, porque la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce, realmente, conocimiento. No es posible, tampoco, porque todo aprendizaje es siempre un proceso activo en el que las personas accedemos a las nuevas informaciones o contenidos siempre desde los saberes y categorías mentales que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación que se vinculan con el conocimiento existente para producir nuevos conocimientos.

Por eso es que una educación transformadora debe concebir el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimientos, pero, principalmente, en la que nos hacemos y nos re-hacemos como personas, como sujetos integrales, no solo capaces de pensar, sino también de sentir, de hacer, de soñar, de imaginar, de transformar. Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a simplemente tratar contenidos, sino que implique llevar a cabo todo un rico y

complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que podamos aprender críticamente. Dice Freire.:

“Esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes... así, los educandos se van transformando en reales sujetos de construcción y de reconstrucción al lado del educador, igualmente sujeto del proceso”. (Freire, 1997: 29)

Generar condiciones para el aprendizaje crítico supone un rol integral de compromiso por parte del educador o la educadora con todo un proceso de construcción de capacidades, por lo que exige la disposición a asumir el riesgo de compartir búsquedas y preguntas y no sólo afirmaciones o negaciones; a reconocer que no se tienen todas las respuestas y a estimular el sentido crítico de búsqueda, de inquietud, de no conformismo:

“El educador democrático no puede negarse al deber de, en su práctica docente, reforzar las capacidades críticas del educando, su curiosidad, su insumisión”. (Freire, 1997: 32)

De ahí que el rol de un educador democrático sea concebido más como el rol de un desafiador y no el rol de un “facilitador”² Esta última noción, muy de moda en América Latina, tal vez tiene su origen en una búsqueda de encontrar una alternativa a la imagen excesivamente directiva del rol docente, queriendo resaltar su papel de animador-a de un colectivo. Pero al hacerlo, tiende a reforzar el lado opuesto: educadores o educadoras que no ponen en juego sus propios planteamientos o posiciones; que están *fuera* del grupo y sus compromisos, pues sólo se dedican a “facilitar” el proceso; o, peor aún, que están *por encima* del grupo: ya dominan el tema y su complejidad, por lo que ahora se dedican simplemente a que sea asimilado “fácilmente” por el grupo.

² Ya hace varios años el mismo Freire había señalado su crítica a la idea del “facilitador” tan comúnmente usada en Norteamérica en ese tiempo, y que luego se ha ido extendiendo su uso. Ver: Torres, Rosa María (1988): *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, Tarea, Lima, p.88.

Pensarnos como “desafiadores” o “desafiadoras”, supone colocarnos como actores y actoras del proceso: es decir, sujetos activos y comprometidos con las personas con quienes trabajamos, con su contexto, sus dilemas, sus opciones y alternativas posibles. Por eso, tal vez el primer “desafío” viene por parte del grupo hacia nosotros/as; son ellos y ellas quienes nos desafían con sus preguntas; sus intereses (o su desinterés); sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar; su percepción sobre nosotros/as: sobre nuestro papel, nuestras capacidades o nuestros comportamientos; sus expectativas, sus palabras o sus silencios... su sola presencia en un espacio educativo significa ya un desafío para nosotros/as.

Sentirnos desafiados por el grupo de educandos y educandas con quienes trabajamos, y por la situación que enfrentamos para conocer y transformar, es -quizás- la primera actitud democrática que podemos tener para generar *condiciones y disposiciones* de aprendizaje, para, al decir de Freire: “crear las posibilidades” para la producción o la construcción del conocimiento: saber que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; saber que el grupo tiene sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; saber que los tiempos cambian y plantean nuevas e inéditas problemáticas, pero también saber que podemos enfrentar el desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible; saber que tenemos criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad criticidad y disposición de búsqueda, cualquier asunto en cuestión. En síntesis, colocarnos en la *actitud dialógica y crítica* de ser educadores/as que aprendemos.

A partir de ahí ya podemos, entonces, desafiar al grupo y a cada persona con las que impulsamos nuestros esfuerzos: con preguntas, propuestas metodológicas, materiales de apoyo para incorporar más elementos de información y nuevas perspectivas; cuestionando sus afirmaciones o negaciones; generando debate en torno a sus percepciones; aportando nuevos contenidos desde nuestro dominio del tema o buscando profundizar en ellos; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión que se haga progresivamente más complejo o profundo... incentivando la capacidad crítica, la búsqueda, la investigación

y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos de los cuales también nos beneficiamos (Freire y Faúndez, (1985). Así, cada desafío que planteemos de nuestra parte, generará una nueva respuesta, que se convertirá, nuevamente -en una espiral dialéctica- en un nuevo desafío hacia nosotros y nosotras, educadores y educadoras, desafiadores y desafiadoras; en definitiva: aprendientes generando aprendizajes.

Se trata, entonces, de asumir esta visión como un reto a la búsqueda de coherencia ético-política y pedagógica con la que procuramos construirnos como seres humanos con conciencia planetaria y que apostamos al cuidado de la vida en este momento de la historia. Por ello, desde ese paradigma ético emancipador, nos situamos también en un paradigma de construcción de saberes opuesto al paradigma racional, mercantilista, autoritario, vertical, patriarcal y reproductivista dominante. Y esta visión holística, solidaria, crítica, creativa y propositiva debe alimentar la puesta en marcha en nuestro trabajo cotidiano, de algunos rasgos característicos de una Educación Popular Transformadora (Movimiento de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global, 2018; Jara, 2018) que se puedan expresar tanto en el ámbito de las políticas educativas, como en las formas de organización de programas y proyectos educativos alternativos y populares, poniendo en práctica propuestas pedagógicas que orienten los métodos, técnicas y procedimientos que podamos a utilizar de forma coherente con ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la Indignación- Cartas Pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo y Faúndez, Antonio (1985). *Por uma Pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jara, Oscar (2018). *La Educación Popular Latinoamericana, historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José: CEAAL-CEP- ALBOAN.

Movimiento de Educación Transformadora para la Ciudadanía Global (2018). *Centros*

Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar. Madrid: INTERED,

Santos, Boaventura de Sousa. (2017). *Ecología de Saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Morata,

Presencia de Paulo Freire en la Investigación Acción Participativa

Alfonso Torres Carrillo*

Aunque Paulo Freire (1921 -1997) y Orlando Fals Borda (1995 – 2008) son los referentes emblemáticos de dos de las corrientes más significativas del pensamiento crítico y las prácticas emancipadoras, -la educación popular y la Investigación participativa, respectivamente – y cuya gestación se dio hace más de medio siglo¹, el sociólogo colombiano siempre reconoció la influencia del pedagogo brasileño en la construcción de su propuesta investigativa; en particular en su criterio metodológico del diálogo de saberes, en la actualidad ampliado a los de diálogo cultural y ecología de saberes.

En efecto, en la primera sistematización de la experiencia fundante de una investigación comprometida con las luchas campesinas de la Costa Atlántica colombiana, llevada a cabo con su compañera de vida, la también socióloga, María Cristina Salazar, y presentada en el Simposio

* Doctor en Estudios Latinoamericanos. Profesor Universidad pedagógica nacional. Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Procesos y metodologías participativas.

¹ En 1970 se publican y circulan en América Latina los libros *Pedagogía del oprimido* de Paulo freire y *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, de amplia acogida e influencia en las décadas posteriores.

Mundial de Cartagena en 1977, Fals Borda la define como una experiencia dialógica: “El trabajo de campo en las regiones colombianas estudiadas, no se concibió como mera observación experimental o como simple observación... sino como diálogo entre personas intervinientes que participaron conjuntamente de la experiencia investigativa asumida como experiencia vital...” (Fals Borda, 1978, p. 237).

Y en la nota a pie de página amplia la noción y reconoce su origen freiriano: “El concepto de diálogo, como lo expresa Freire (1970: 83 – 84). Supone descubrir la realidad objetiva y crear conciencia sobre la situación para eliminar la opresión” (Fals Borda, 1978, p. 247). De ahí en adelante, en escritos posteriores donde fue afinando su propuesta metodológica y empezándola a denominar Investigación Acción Participativa (1980), Fals retoma el diálogo como principio metodológico transversal y como técnica investigativa. En un texto posterior (Fals 1995), el sociólogo colombiano refiere a Freire como creador de la “dialógica contemporánea”, elevando su estatus a un principio paradigmático presente en diferentes campos intelectuales y prácticos.

En los últimos años de su vida Fals Borda ratificó y amplió el alcance del legado del padre de la educación popular en la construcción de su paradigma investigativo durante un Encuentro en homenaje a Paulo Freire en la Universidad Pedagógica Nacional (2005)² y en una entrevista realizada poco antes de su fallecimiento (Cendales, Torres y Torres, 2009): “la utopía central de Paulo Freire, utopía que es el ideal de la liberación humana a partir del diálogo y la transformación social, un ideal que él siempre vio conectado con el esfuerzo educativo”; también confirmó cómo encontró en sus planteamientos sobre el diálogo expuestos en Pedagogía del Oprimido, una potente inspiración en la ideación y puesta en práctica de la Investigación Acción Participativa.

En particular, en el sentido participativo de la construcción del conocimiento. Para él, después de Freire ya no podría construirse una propuesta educativa, comunicativa, investigativa o cultural de carácter alternativo,

2 Que incluimos en este Boletín.

que no implicara una construcción colectiva, una participación decisoria de las bases populares y sus organizaciones. Fue así y por ello, que cuando Fals Borda organizó el Segundo Simposio Mundial de Cartagena en 1997, invitó con un año de anticipación a el ahora, veterano amigo Paulo Freire³. Desafortunadamente, Freire no llegó a la cita pues falleció unos meses antes de su realización.

En todo caso, Freire y Fals Borda, compartieron mucho más que esta grata influencia del primero sobre el segundo; ambos como hijos de su tiempo, también coincidieron en varios planteamientos en torno a los fundamentos políticos, epistemológicos y éticos de la construcción del paradigma crítico y emancipador latinoamericano (Colares da Mota Neto, João, 2016).

En primer lugar, el reconocer el carácter político de todas las prácticas e instituciones sociales. Lo cual les permitió visibilizar el carácter opresor, capitalista y colonial de la educación y de la investigación institucionalizadas, así como plantear la posibilidad de incorporar y potenciar a las prácticas educativas comprometidas con la transformación social, sentidos emancipadores; estos se condensaron en la categoría de “liberación” que también influyó en las emergentes teologías, filosofías, éticas y psicologías latinoamericanas. Así fue como la inicial propuesta educativa de Freire fue conocida como Pedagogía de la Liberación y Fals Borda, antes de perfilar su proyecto como Investigación Participativa, habló de la necesidad de una Sociología de la Liberación; adjetivo que Enrique Dussel también puso a su Filosofía y ética de la Liberación, Gustavo Gutiérrez a su Teología de la Liberación y Jesús Martí Baró a su Psicología de la Liberación.

En segundo lugar, se destaca la confluencia en su pensamiento de la categoría de *praxis*; de clara influencia gramsciana, llevó a que cada uno, en sus referidos libros de 1970, denominara sus propuestas como *pedagogía de la praxis* (Freire) y *sociología de la praxis* (Fals Borda), en analogía a

³ Freire y Fals coincidieron en Ginebra en 1970 en el Consejo Mundial de Iglesias, se encontraron a comienzos de la década de 1980 en Nicaragua en el contexto de la triunfante revolución sandinista y en la década siguiente, se sucedieron en la presidencia del actual Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL)

la *filosofía de la praxis*, expresión que acuñó Antonio Gramsci para referirse al marxismo, al considerarlo una concepción del mundo puesta al servicio y construida desde la transformación política y cultural.

Más allá de esta evidente confluencia en su llamado a que pensamiento y acción confluyan en la transformación cultural, social y política, cabe señalar otras afinidades, tanto en sus planteamientos como en sus propias trayectorias vitales; convergencias que a la vez que los hermanan, deja huella, y cuyo rastreo puede enseñarnos múltiples sentí-pensamientos a quienes nos involucramos en esta tradición y corriente de pensamiento y acción emancipadora. Solo como a manera de invitación a juiciosos estudios venideros, señalo los siguientes:

- 1) La articulación permanente de sus propuestas pedagógicas e investigativas a procesos y luchas populares de su época, fueran de campesinos, pobladores urbanos, pueblos emancipados de la dominación colonial, maestros movilizados, o indígenas y jóvenes en resistencia. No podríamos comprender la naturaleza crítica y emancipadora de sus pensamientos, si desconociéramos el lugar que tuvieron los movimientos campesinos, los movimientos de cultura y educación populares, los sindicatos de trabajadores y los partidos de izquierda en los que participaron.
- 2) Partir de las realidades históricas y culturales: ambos pensadores, si bien eran grandes lectores de la literatura académica mundial, procuraron enraizar sus ideas a las realidades regionales y nacionales de los movimientos a los que pertenecían o acompañaban. En sus obras hay una invitación permanente a partir de los contextos locales, regionales y nacionales, así como a involucrar en sus construcciones conceptuales y metodológicas, los aportes de los saberes y culturas locales, ancestrales y populares. Quizás su reconocimiento mundial esté asociado a ese radical contextualismo.
- 3) Su apertura intelectual, política y metodológica. Así como Freire alertó frente a los sectarismos, Fals Borda tomó distancia con los dogmatismos, actitudes presentes tanto en el discurso y la práctica de los opresores históricos, como en algunos partidos y

movimientos que se auto reconocían como revolucionarios o progresistas, pero que en sus palabras, acciones y relaciones las reproducían. Más bien, ambos propugnaron por un radicalismo democrático, heterodoxo e incluyente, el cual les permitió ir haciendo crecer y actualizar sus ideas, a tono con los cambios históricos de su tiempo. Por ello, sus aportes no se detienen y siguen siendo acogidos y recreados desde las luchas y las prácticas emancipadoras actuales.

- 4) Finalmente (por ahora), es la coherencia entre sus planteamientos pedagógicos e investigativos y su propia vida, ampliamente testimoniada por quienes los conocieron en vida y documentada por sus biógrafos. Más aún, rasgos compartidos de sus personalidades como su humildad, su amorosidad, jovialidad y su entusiasta esperanza en otros modos de vida posible, también fueron teorizadas por ellos, representando un aporte humanista y vitalista al pensamiento crítico contemporáneo; éste, después de Freire y Fals, ya no solo son conciencia y razón, sino voluntad, esperanza, senti-pensar y corporalidades rebeldes y amorosas.

Podrían ser muchas más, pero esta es solo una invitación a volver permanentemente sobre los escritos de estos dos clásicos contemporáneos de las educaciones e investigaciones emancipadoras. Los encierros de en tiempos de pandemia y las salidas a la calle en tiempo de revuelta social, son una buena ocasión para ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cendales, Lola; Torres, Alfonso y Torres, Fernando (2009). Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica, en *Maestros y maestras gestores de nuevos caminos*, Medellín, Corporación Región – Penca de sábila.

Colares da Mota Neto, João (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina. Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba, Editora CRV; Revista Aportes # 62: Paulo Freire y

Orlando Fals Borda, educadores populares, Bogotá, Dimensión Educativa.

Investigación Acción Participativa. Bogotá, Punta de Lanza

Fals Borda, Orlando (1978). Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla, en *A. V. Crítica y política en Ciencias Sociales*. Bogotá, Punta de Lanza

Fals Borda, Orlando (1995). *Investigación - acción, ciencia y educación popular en los 90*. La Habana, CEAAL

Fals Borda, Orlando (1980). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la*

Freire, Paulo (1979). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI editores

De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa

Orlando Fals Borda*

Hemos escuchado dos magníficas introducciones a la filosofía y al sentido actual que tiene la obra de Paulo Freire¹. Lo han sido porque nos hace recordar aspectos que hace treinta o cuarenta años apenas se dibujaban en el horizonte latinoamericano, que, viendo hacia atrás, fueron momentos estelares y formativos, de impulso a nuevas ideas, iniciativas políticas, económicas y sociales en nuestro mundo. En esos momentos la cercanía a los fenómenos, impedía ver la importancia de lo que estaba ocurriendo. Hoy, quizás sea más fácil entenderlo y también gozarlo, con todo su rigor académico.

* Intervención de Orlando Fals Borda en el acto homenaje a Paulo Freire celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia) el 4 de mayo del 2005. Este texto inédito ha sido transcrito por Madison Ordoñez, además de corregido y editado por Alfonso Torres Carrillo, Co-coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO Procesos y metodologías participativas.

¹ En el evento en homenaje a Paulo Freire, intervinieron los educadores populares Joao Francisco de Souza (Brasil), Alfredo Guiso Cotes (Argentina) y Nicolás Buenaventura (Colombia).

Veán ustedes, 1970, un año cabalístico, como Alfonso Torres lo señaló². Aparece, ya con sus buenos perfiles, la utopía central de Paulo Freire, utopía que es el ideal de la liberación humana a partir del diálogo y la transformación social, un ideal que él siempre vio conectado con el esfuerzo educativo. ¿Educación para qué?, para liberar el alma, liberar la mente, liberar el cuerpo, liberar a los oprimidos, y esa meta nos la plantea en una forma tal que viene a ser como una respuesta constructiva en un momento de crisis absoluta, política, creada por las dictaduras militares en el continente.

Se podría decir que la escuela freireana fue una respuesta intelectual, anímica, pedagógica, a la imposición autoritaria, militarista de la época, que llevó precisamente a Freire a salir de su país, y a que los primeros manuscritos conocidos de la *Pedagogía del oprimido* circularan de manera informal y subrepticia. La primera porque era la manera de trabajar desde la subversión bien entendida, la subversión moral e intelectual, que también existe. Ese ideal, esa utopía siguen vivos, vivirá con Freire, por fortuna; aunque las dictaduras de su época se fueron, en nuestro país, Colombia, aislado del proceso democratizador del hemisferio occidental, persisten las amenazas militaristas, perviven los gobiernos autoritarios personalistas, mesiánicos y mediáticos.

Y esa condición de ser una isla autoritaria en el mar socialista que se vino en América del Sur, justifica que volvamos los ojos a la experiencia de Freire, que volvamos a sus enseñanzas, a sus libros, a su filosofía, a su ejemplo como una persona íntegra que supo imaginar, crear con ideas y vivir su vida de acuerdo a dichas expresiones; una vida íntegra y coherente, que en Colombia nosotros podemos recoger en cualquier momento y presentar orgullosamente como educadores populares.

Un primer elemento que ha sido muy bien recordado tanto por Joao Francisco de Souza, como por Alfredo Guiso, es el horizonte utópico que se expresa en la obra de Freire y en la de muchos que lo seguimos desde

² En la presentación el evento hizo referencia a que en 1970 se publican simultáneamente, *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire, y *Ciencia propia y colonialismo intelectual* de Orlando Fals Borda.

entonces. Pero además, en Freire hay un elemento adicional, y es que no solamente es necesario poseer un pensamiento utópico, sino que hay que saberlo compartir y comunicar.

Los primeros intentos de Freire para comunicar su utopía fueron muy sencillos, fueron esas técnicas de alfabetización, de concientización, de relación democrática entre los maestros y los educandos; pero subyacente a estas orientaciones pedagógicas había un principio mucho más general, que es que en la diversidad del mundo, para comunicar el pensamiento, aceptar las diferencias e ir construyendo puentes entre ellas, es necesario el diálogo.

Por eso, el método dialógico fue ampliamente acogido y se ha afamado y con razón; desde entonces, ideas sí, utopías sí, pero hay que construirlas colectivamente y saberlas comunicar también. Sin lugar a duda, Freire puso las bases dialógicas de esas nuevas prácticas alternativas de educación y comunicación, que empezaron a llamarse populares.

Lo que quiero aquí desarrollar es que en ese mismo año cabalístico de 1970, empieza a dibujarse desde la investigación otra propuesta para reconstruir otro diálogo entre diferentes; y el diálogo en Colombia, como en la India, como en México, como en Brasil, como en Chile, fue tomando ese perfil que hoy se llama Investigación Acción Participativa, y que en su momento recogió el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, precisamente cuando sucedí en el cargo de presidente al recordado Paulo Freire.

¿Qué significó ese cambio en la presidencia de esta importante red de educación popular? Un reconocimiento de que había una posibilidad de comunicar lo que estamos descubriendo, sintiendo y gozando de manera mucho más eficaz que en los esquemas originarios de Paulo frente al diálogo. Y esos descubrimientos de la época fueron llevando a ese gran principio de la IAP, que para mí es el principio de los principios, que se llama el diálogo de saberes culturales, no simplemente entre personas.

Pasando a otro nivel, superior de comunicación de mensajes y significados, el diálogo de saberes viene a constituirse en uno de los grandes retos contemporáneos, en todo campo del saber y también en la filosofía, porque lo que nos dice ese principio de principios es que en la utopía y los ideales tienen que asumirse las diferencias en el lenguaje y la cultura, en su construcción y en sus estilos.

Por lo tanto, hay fértil campo para construir y reconstruir nuestras sociedades, cuando se articulan el conocimiento científico, formal o académico, con el conocimiento popular, reconociéndose a este conocimiento popular el mismo nivel de importancia científica que ha cobrado el otro, el académico. Que se exija, por parte de la academia, el respeto al conocimiento llamado folklórico o popular, que es en realidad la suma de las experiencias vitales de los pueblos, y que sin esta experiencia, sistematizada o no, no habría conocimiento académico formal, porque el conocimiento de los pueblos es el origen de la ciencia y viene desde mucho antes de que se crearan las universidades, en el siglo XII.

Junto a los ya señalados aportes de Freire, su horizonte utópico y su método dialógico se enriqueció con la idea de una confluencia crítica de saberes, además de agregar la necesidad de formas de investigación serias, formas de acción eficaces y formas de participación democrática. Ello lleva al tercer aporte de la escuela freiriana, como yo lo veo hoy: el énfasis en lo práctico, en la *praxis*. La teoría sola es interesante, bonita y tú puedes enredar a quien quieras.

Sin embargo, la *doxa*, el saber común construido desde la práctica es absolutamente indispensable para llegar a la teoría. La comprensión crítica del mundo también se construye desde el sentido común; es lo que se ha querido enfatizar desde la *praxis* participativa, que no es cualquier *praxis*. La teoría no es suficiente para llegar a las metas utópicas de la liberación; tiene que haber un complemento en la *praxis*.

Esa virtud – como diría Freire, esa capacidad para articular teoría y práctica proviene del buen juicio, de la *frónesis*, como lo plantea Aristóteles. Entonces, *praxis* más *frónesis*, garantizan y enriquecen nuestras

convicciones, nuestros deseos de salir al terreno, nuestro afán de transformar la realidad. Esa es la idea política de la participación, que hoy promovemos.

¿A quién le debemos esa interpretación praxiológica y fonética? Se la debemos a un colombiano, a un amigo nuestro, al Padre Camilo Torres Restrepo, otro ejemplar humano coherente, como Freire, cuya vida demostró cómo traduciendo las ideas y convicciones a la práctica concreta. Confluyen en él esos tres elementos: la utopía, el diálogo o la comunicación y la participación; si también nosotros logramos combinarlos en nuestros contextos, haciéndole frente a la diversidad real, estaremos a la altura de los retos de este momento.

Ello es urgente por lo menos en Colombia, donde se nos presentan las amenazas de un régimen autoritario que ya tenemos, y que hay que contestar en estas formas y no únicamente con las armas en la mano como han hecho muchos, incluso como lo hizo Camilo. No estuve de acuerdo en ese momento con él, pero acepto que, para él, desde sus convicciones, fue consistente con la situación de aquel momento y coherente con sus ideas.

Pero entonces, nos queda una última reflexión sobre Freire y Camilo, y que recoge con mucho gusto lo que Alfredo acaba de decir, que es la *Pedagogía de la indignación*. Yo estoy indignado por lo que a lo largo de mi existencia he visto en nuestro país y por mis frustraciones como colombiano. Pertenezco a una generación que se le llama “generación de la violencia”; nació conmigo (años 20 del siglo XX) y va a morir conmigo (comienzos del siglo XXI).

Ya tengo 80 años y no quiero llegar a los 85 pensando que no se ha resuelto ese dilema vital para todos los colombianos; mi generación de la violencia ya se frustró, no podemos hacer más, y fuimos la cuarta generación frustrada en el siglo XX en Colombia, a partir de 1903 con la Guerra de los Mil Días; somos una generación con personajes lúcidos

como Alberto Zalamea Borda³ y por tantos otros que se frustraron por la Revolución en marcha, se frustraron por el asesinato de Gaitán en 1948 y la violencia subsiguiente.

Algunos como yo, pensando que íbamos a resolver ese problema de la violencia, hoy lo que descubrimos es una serie de ciclos de violencia que se van repitiendo, cambiando solo el nombre de los actores, de los instigadores, de los sembradores de violencia. Desde los chulavitas y los pájaros promovidos por Laureano Gómez y Ospina Pérez⁴, hasta llegar hoy a los paramilitares de Uribe Vélez. Cambian los nombres, pero están haciendo lo mismo y peor, porque si antes los cortes de franela⁵ se hacían a machete, ahora se hacen con motosierra, ¡qué tecnología!

Tal es pues la razón para estar indignados. Desde la “pedagogía de la indignación” debe abrirnos la puerta a la acción y a la justicia; es necesario barrer de sus puestos de poder a los que se han venido usufructuando de la violencia desde hace dos o más generaciones; hay que quitar del gobierno a los que re-siembran la guerra, hay que quitar de los gobiernos a todos aquellos que nos quieren engañar llamando a una guerra interna, terrorismo, olvidando 50 años de confrontación y miles de muertos que hemos llorado, ¿cómo es esto que el gobierno que tenemos sea tan irrespetuoso con la historia de Colombia y del pueblo colombiano.

Freire nos llama la atención a no perder el ideal de la justicia, la utopía, la esperanza por un nuevo mundo posible; Camilo Torres nos invita a la praxis y a la participación desde la *frónesis*. Es también nuestra obligación comunicar lo que hemos aprendido desde la academia y desde nuestra experiencia de lucha en un diálogo de saberes. Que no se quede el saber en la universidad, sino que se comparta con el pueblo, porque él

³ Pensador y periodista bogotano, primo de Orlando Fals Borda, que representó la generación de intelectuales de izquierda de la década del sesenta.

⁴ Como “chulavita” se conoció la policía durante los gobiernos conservadores de Ospina y Gómez, pues muchos de sus miembros provenían de un municipio del mismo nombre en el Departamento de Bogotá. Los “pájaros” fueron unos sicarios comandados por León María Lozano “El Condor”, utilizados por el régimen conservador para perseguir y asesinar a la oposición.

⁵ El “corte de franela fue una de las formas de degollar utilizadas en la violencia de los años cincuenta.

sabe más que nosotros; o si no que les pregunten a los pueblos originarios del continente que han sabido resistir más de cinco siglos y en Colombia los sectores populares han sabido resistir esta racha de desastres que ya lleva tres generaciones.

¡Viva Freire y viva Camilo!

Para tornar possível amanhã, o impossível de hoje

Relato de um caso, o Café com Paulo Freire de Garopaba, SC, Brasil

Elza Maria Fonseca Falkembach*



Com o texto, queremos dar visibilidade a uma das iniciativas situadas no âmbito da Campanha Latino-americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, o Café com Paulo Freire, criado no Brasil. Para isso, definimos como objeto - para relato e reflexão - um caso: o Café Paulo Freire de Garopaba¹.

* Educadora Popular, Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Integrante do Café com Paulo Freire de Garopaba. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Procesos y metodologías participativas.

¹ Garopaba é um município litorâneo do estado de Santa Catarina, situado no sul do Brasil. Tem cerca de 30.000 moradores fixos, entre nativos e “imigrantes” mas, em razão de suas riquezas e belezas naturais chega a

A questão central que nos colocamos para problematizar este objeto está associada ao *inédito viável* freireano que, por sua vez, pode ser visto como um desafio para a ação consciente sobre um contexto que agrega três limitantes, no Brasil de hoje: os atuais arranjos do capitalismo neoliberal; um governo autoritário que, paradoxalmente, se mantém vivo por estar atravessado por pactos de morte; e a pandemia decorrente do coronavírus.

Perguntamos, então:

Até que ponto, a iniciativa de reunir pessoas para estudar a obra de Paulo Freire, num tempo em que as relações pessoais e sociais estão profundamente afetadas pelos limitantes citados, pode contribuir para:

- desabrochar potencialidades humanas, individuais e coletivas, para a compreensão dos processos sociais que conformam o atual contexto;
- antever possibilidades da ação humana consciente ser capaz de abrir fendas nestes processos sociais;
- avivar a esperança humana na capacidade política, do conhecimento e da educação, de construção de inéditos viáveis.

O Café com Paulo Freire

Tudo começou em Porto Alegre, quando as educadoras e amigas Liana da Silva Borges² e Ana Felícia Guedes Trindade³, refletindo sobre os rumos que tomava o Brasil após o golpe de 2016⁴, começaram a perceber que as palavras que pronunciavam naquele momento se transfiguravam em

abrigar, durante o verão, mais de 100.000 pessoas, provenientes especialmente do sul do Brasil, da Argentina e do Uruguai, para as férias a que têm direito e conseguem sustentar.

² Doutora em Educação pela Universidade Católica do RS.

³ Doutora em Educação pela Universidade Católica do RS.

⁴ Golpe midiático, parlamentar, judiciário contra Dilma Rouseff, Presidenta da República, eleita para segundo mandato, em 2014.

gotas de indignação. Indignação com os ataques à educação e às políticas sociais dos governos “Lula/Dilma” (período 2002-2016). Indignação com as medidas tomadas pelos governos golpistas de desmonte das possibilidades criadas para universalizar o acesso à educação no país: os governos populares estavam criando condições para a edificação de um sistema público de educação, da creche à universidade, como sempre pretendeu Paulo Freire.

Liana e Ana Felícia comentavam, especialmente, sobre a demonização do pensamento crítico figurado na imagem e no legado de Paulo Freire, Patrono da Educação, no Brasil. Demonização liderada por intelectuais, políticos, religiosos, empresários e imprensa corporativa pouco afeitos à ética e à verdade, mas que granjearam seguidores e muitos.

Alguma coisa temos que fazer, pensavam e se diziam as duas educadoras e ativistas sociais. Temos que retomar, ler, discutir e expandir nossas reflexões sobre o pensamento de Freire e, para fazer isso, vamos ter que juntar mais gente conosco. Foi então que, em 10 de agosto de 2018, Liana e Ana Felícia, juntamente com outras companheiras e companheiros de luta pela educação, na sala de leitura da Liana, situada no centro histórico de Porto Alegre, deram início ao Café com Paulo Freire, conta-nos Ana Felícia, exibindo com orgulho seu primeiro caderninho de anotações, guardião também primeiro da memória do que hoje se tonou a Rede de Cafés com Paulo Freire. Teve início, nesse momento, um processo de “ação cultural de estudos”, pautado por um primeiro tema: o diálogo e o anti-diálogo.

A ideia e as informações sobre os Cafés se expandiram pelo Rio Grande do Sul e por outros estados do Brasil anunciando o que estava acontecendo em Porto Alegre. E, sob a orientação das duas educadoras e de outras pessoas que passaram a integrar a célula base do Café, muitos Cafés com Paulo Freire começaram a ser criados. De forma livre, amorosa, esperançosa e, confiante na possibilidade de se tornar um lugar em que a palavra pudesse circular sem amarras, a solidariedade se estabelecer e a aprendizagem acontecer, os Cafés multiplicaram-se de forma criativa.

Hoje, já temos mais de 30 Cafés, constituindo uma Rede Nacional presente em 12 estados do país – Rio Grande do Sul, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Goiás, Pernambuco, São Paulo, Alagoas e Distrito Federal. Cada um do seu jeito, inspirados nas relações de Freire com seus contemporâneos de sonhos, os Cafés com Paulo Freire estão hoje pulsando saberes, interligando habilidades, promovendo aprendizagens, produzindo cultura, conhecimentos, reforçando sentimentos e convívios alegres e solidários que nos fortalecem como pessoas, coletivos, enfim, como tecido social. Levam cada participante a enxergar e a movimentar-se sobre a rota da humanização e, a cada palavra lida, pronunciada e lembrada, a regar a esperança em “um outro mundo, melhor de se viver”.

Em dezembro de 2020, já estando em andamento a Campanha Latino-americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, houve a constituição “oficial” da Rede dos Cafés e, logo após, sua filiação ao CEAAL – Movimento de Educação Popular da América-latina e Caribe.

Nestes tempos da pandemia decorrente da agressão diuturna do coronavírus, potencializada por um governo que favorece essa agressão, os Cafés, que antes atuavam em presença, e os novos, criados desde o início 2020, passaram a atuar online. Já foram realizados, desde então, Encontros Nacionais do que se tornou a “Rede dos Cafés com Paulo Freire” e muitas ações conjuntas de caráter nacional e latino-americano e caribenho. Foram também produzidos objetos como canecas, camisetas, calendários, cartões pedagógicos, botons, sacolas, pichações em muros, e o nosso hino “Carta dos professores a Paulo Freire⁵” - manifestações que, mediante alguma forma de registro, estão presentes em computadores, celulares, sítios de armazenamento de dados e nas memórias de quem participa dos Cafés.

5 Composição de Leandro Maia – a disposição em <https://youtu.be/JWeGDhV6p10>

O Café com Paulo Freire de Garopaba

O “Café Paulo Freire Garopaba” foi criado em março de 2020, já em tempos da pandemia decorrente da Covid 19. Em razão disso, iniciou seus encontros sob a forma de sessões on-line, assim permanecendo até hoje, embora algumas e alguns integrantes tenham relações em presença devido à amizade “antiga” ou “recente” que une o grupo.

O seu objetivo inicial foi estudar Freire para fundamentar a necessidade de sustentar relações dialógicas em nossas participações em instituições e ações, especialmente em Garopaba, onde a maioria do grupo reside e milita. Em contato, ainda nos primeiros meses de 2020, com as precursoras do Café com Paulo Freire, em Porto Alegre, houve a sugestão da integração do Grupo à Rede de Cafés, sugestão acatada com alegria. O grupo mantém reuniões regulares nas segundas-feiras de cada semana, das 19:00 às 20:30 horas, desde a sua criação.

O Café Garopaba não tem caráter nem vínculo institucional. Funciona informalmente e assim vai bem. Até porque os encontros do Café se constituíram como momentos em que as pessoas não querem se sentir constrangidas por dispositivos disciplinares. Aprendem, ensinam, exercem sua justa ira, dialetizando-a pelo sentimento do amor/amorosidade, capaz de fazer brotar a esperança de contribuir para a construção de um mundo que garanta a vida, a alegria, a boniteza, a possibilidade de dizer a palavra, de ser mais. Dessa forma, o grupo aumenta sua composição em número, diversidade e densidade de reflexão, com o passar dos dias.

Participantes do Café com Paulo Freire de Garopaba

Iniciamos com um pequeno grupo, que foi sendo ampliado, por meio de contatos informais, com pessoas que residem em Garopaba ou fora do município, o que é facultado pelo trabalho on-line. Nossos encontros reúnem em torno de 20 pessoas, número que tem sido ultrapassado, conforme a temática e disponibilidade conjuntural de participação. A

diversidade do nosso Café é uma característica e condição que torna vivo o diálogo e a complementariedade de saberes.

Assim, temos moradoras e moradores de Garopaba/SC; Criciúma, SC; Santa Maria, RS, Salvador, BA, Pelotas, RS, Campinas, SP, São Paulo, capital, com idades que variam de 15 a 80 anos. O leque de profissões, ocupações e atividades é ainda maior do que os locais de moradia: estudantes; docentes de redes públicas e particulares de ensino, nos níveis infantil, fundamental e universitário e em campos diversos do conhecimento (educação física, história, artes, pedagogia, orientação pedagógica, educação especial e educação popular, arquitetura); engenheira e engenheiros; psicólogo; comerciária; trabalhadora de serviços gerais; médica; antropóloga; advogada e artistas de vários segmentos (artes visuais, teatro, dança, arte das agulhas).

Parte do grupo está em atuação profissional, outra parte está aposentada, mas desenvolvendo alguma atividade de assessoria, pesquisa, economia solidária, formação, atividade artística e cultural. As integrantes e os integrantes do Café com Paulo Freire de Garopaba exercem formas diversas de militância.

A diversidade do grupo se manifesta também na relação das pessoas com o pensamento de Freire. Parte delas, ao chegar ao grupo, tinha leitura acumulada de obras do pensador, parte ainda não havia sido apresentada à sua produção, nem tido acesso a comentadores e estudiosos de Freire.

A diversidade engendrou uma metodologia

A diversidade do grupo de pessoas que constituiu o embrião primeiro do Café com Paulo Freire de Garopaba demandou um percurso pedagógico que implicou, em um primeiro momento, na identificação e estudo dos principais conceitos presentes no legado do pensador. Havia a necessidade de alguma aproximação teórica e epistemológica para que a comunicação entre essas pessoas se estabelecesse e a aprendizagem fluísse.

Foi então que surgiu a ideia de iniciar os estudos, a partir do Dicionário Paulo Freire, organizado por Streck, Redin e Zitkosky (2010), elegendo um verbete para ser discutido em cada encontro.

Essa prática mostrou-se eficiente, pois as sínteses apresentadas nos verbetes do dicionário, por um lado, permitem a introjeção do pensamento de Freire, ou seja, de sua visão de mundo, de ser humano, de coletivos sociais, de sua relação com o conhecimento. Por outro lado, estas sínteses, cunhadas por estudiosos de Freire, abrem a curiosidade das leitoras e leitores para acesso à obra original do pensador.

No caso do grupo em questão, isso foi acontecendo, mas foi também gerando outras necessidades e vontades, como as de compreender o espaço político cultural em que viveu Freire que, por sua vez, o levou a lançar olhar crítico sobre as relações de poder predominantes “no seu tempo” e a pensar na possibilidade de uma pedagogia do oprimido, cunhada desde essas relações.

Foi então iniciada uma segunda frente de estudos, levando o grupo a “mergulhar” na história da sociedade ocidental para melhor compreender/conhecer a forma singular de opressão que se instituiu particularmente no Brasil e nas Américas, a partir da relação entre o capitalismo em emergência, na Europa, e a colonização do lado de cá do Atlântico: tráfico de escravos, invasão e depredação de territórios e culturas, formas brutais de genocídio da população originária do país, os indígenas. Esse mergulho na história “situou” de tal forma o pensamento de Freire que passou a ter continuidade, uma vez por mês, nos encontros do Café, chegando passo a passo à atualidade.

Uma terceira frente de reflexões do Grupo está referenciada a práticas educativas, produtivas e/ou organizativas singulares realizadas junto a populações que vivem ou viveram alguma forma de opressão, então sistematizadas por quem as viveu, e refletidas à luz do pensamento de Freire. Uma derivação dessa terceira frente de reflexões, tornada possível em razão da presença forte de artistas na composição do Café Paulo Freire de Garopaba, advém da apresentação e debate sobre as produções

e processos criativos de nossas e nossos artistas. As apresentações são orientadas por um roteiro comum, porém flexível, que aborda o processo de criação e o relaciona à epistemologia freireana.

Podemos ver, na descrição do percurso pedagógico criado pelo Café com Paulo Freire de Garopaba que as necessidades e vontades de conhecimento, criadas no “andarilhar” do Grupo, integraram conhecimentos forjados em vivências e conhecimentos científicos, situados em contextos e na história, cultura e política.

Cabe ainda informar que os encontros de estudos do Grupo se dão mediante a contribuição das pessoas que integram o Café, que acumularam conhecimentos nas três vertentes elencadas, e também de convidadas e convidados.

Como “nos toca” o legado de Paulo Freire

Freire nos alertou, um dia, sobre a importância de aglutinarmos forças para a construção de possibilidades na vida. Há sempre o que ensinar e sempre o que aprender e, nesses processos, a possibilidade corresponde a vivenciar intensamente a dialética entre a “leitura de mundo” e a “leitura da palavrateria dito ele” (Herbert, 2010:234). Há, nessa dinâmica, lugar para a esperança, desde que concebida e alimentada por possibilidades construídas, resultando no que denominou “inéditos viáveis”.

Estamos, contudo, passando por um tempo em que as relações pessoais e sociais, que atravessam nossas vidas, estão profundamente danificadas. Acumulamos, neste início do século 21, muitas e radicais perdas no âmbito das conquistas históricas que a luta social propiciou. Perdas que não se situam apenas no campo econômico-material. São especialmente perdas éticas, políticas, pedagógicas e estéticas, que se associam ao econômico, à vida material, mas que se estendem ao nosso ser, afetando especialmente nossa “vocação para a humanização”, como denunciaria Freire. Deixar de atuar na esfera do trabalho formal, hoje, significa vislumbrar a fome e a miséria, mas significa também sentir a perda

da própria autoridade na expressão da palavra, ao falar o mundo, dirigir-se ao outro/outra, estar em família e até no cuidar e cuidar-se. Debitam-nos como pessoas.

Como antecipamos, ao iniciar o texto, os atuais arranjos do capitalismo neoliberal, um governo agressor que propaga o ódio, a mentira, a intolerância e a presença invisível de um vírus, que dissemina a morte, são elementos muitos fortes que restringem os limites para a criação de possibilidades em nossos raios de ação.

Voltamos então a perguntar: até que ponto, a iniciativa de reunir pessoas para estudar a obra de Paulo Freire, como o faz o Café com Paulo Freire de Garopaba, tem sido capaz de reunir e semear “gotas de indignação” com o estado de coisas descrito, de modo a desabrochar potencialidades humanas, individuais e coletivas, para a compreensão dos processos sociais que conformam o atual contexto? Gotas de indignação, que produzem um rio em que nos encharcamos, tornando possível antever possibilidades da ação humana consciente ser capaz de abrir fendas nestes processos sociais; avivar a esperança humana na capacidade política do conhecimento e da educação de construção de inéditos viáveis.

Freire, em seus escritos e falas, demonstrou sempre a preocupação de dirigir-se a cada pessoa, fomentando suas relações consigo e apontando para seus coletivos (para as relações com as outras pessoas, relações sociais), concomitantemente. Por sua vez, afirmou, desde sempre, considerar a educação como um ato político, coletivo; espaço de criação e expressão de possibilidades. Possibilidade de desafiar as pessoas a dizerem a palavra, a manifestarem a teia de expressões e ações culturais e políticas que venham revelar: a realidade desde onde tecem suas vidas; o mundo que compartilham; os lugares e tempos que têm por compreender e enfrentar; e a si mesmas, como sujeitos vocacionados a “ser mais”.

Isto temos visto acontecer no espaço do Café com Paulo Freire de Garopaba. Os primeiros encontros mostraram um grupo atento à exposição do dia, mas surpreso, “pensativo” e calado, despedindo-se, sem delongas, após definir a temática do próximo encontro. A palavra pouco

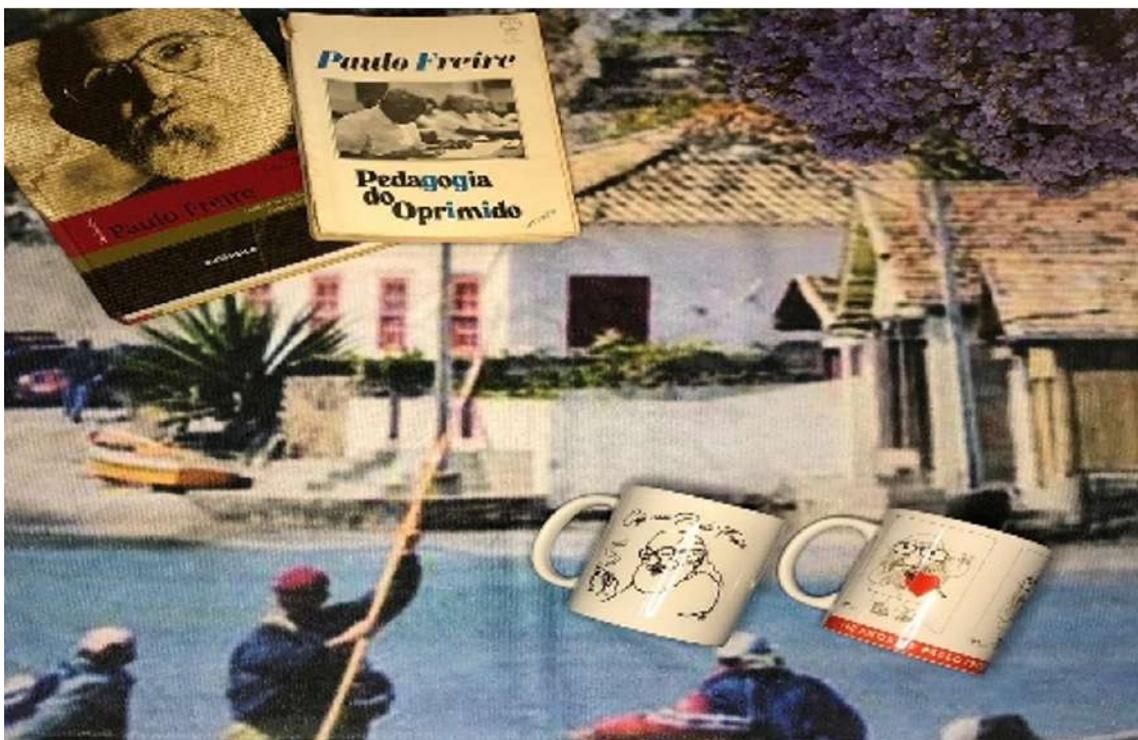
circulava, reproduzindo de forma não consciente a verticalidade de processos educativos tradicionais e a cultura do silêncio, embora o clima de afeto que a leitura e reflexão sobre os escritos de Freire despertassem. Nos encontros, repetidos semanalmente, os aprendizados começaram a desabrochar, abrindo fendas sobre esse tecido tramado pela verticalidade na comunicação e urdido pelo silêncio, e deixando passar a palavra/depoimento que começava a ser articulada por diversas bocas.

Após cada encontro, o espaço do WhatsApp do Café, passou a acolher palavras sínteses sobre os momentos vividos, avaliações, agradecimentos, sugestões para a continuidade dos estudos, compartilhamento de textos, livros, vídeos e amenidades, como as “figurinhas” que perambulam pela mídia, no campo da crítica social.

Os relatos de experiências e de processos de criação tiveram um papel muito importante na circulação da palavra no Café Garopaba. O “conto”, perpassado por conceitos freireanos captados como teorias das práticas, desenvolveu a propriedade de conduzir e gerar afeto, na comunicação. Demonstrou a teoria na prática – palavração – e também passou a revelar pessoas e a produzir identificações. Provocou perguntas, fomentou a reflexão, ampliou o diálogo. Desempenhou um forte papel na constituição de um coletivo – o Café com Paulo Freire de Garopaba – que ampliou sua vontade e disposição para abrir fendas nos processos sociais, que oprimem, e dar vida à esperança na capacidade política do conhecimento e da educação contribuírem para impugná-los.

Hoje, mesmo com as limitações decorrentes da pandemia, o Grupo se empenha (com cuidado) em desenvolver ações políticas de divulgação da campanha junto a categorias sociais com quem se relaciona, como a que integra a Rede Pública de Educação de Garopaba (entrega de sacolas com texto sobre a Campanha Latino-americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire e sobre Rede dos Cafés com Paulo Freire) e participação em Manifestações Políticas convocadas por frentes de movimentos sociais, instituições e partidos políticos em diversos cantos do país, o que demonstra a força da vontade política de protagonizar a mudança social.

Já é possível afirmar que o processo educativo e a comunicação estabelecidos no Café com Paulo Freire de Garopaba o constituíram como um coletivo. Seu grande desafio, agora, é dar continuidade e ampliar o seu leque de ações, atento ao atual contexto, de modo a contribuir para forjar possibilidades que configurem uma cadeia de *inéditos viáveis* condizentes com mudanças que almejamos de forma a tornar possível amanhã, o impossível de hoje.



Arte: Joana Falkembach

REFERÊNCIAS

- Herbert, Sérgio Pedro. Possibilidade. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkosky, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 324.
- Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkosky, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

La importancia de leer y el proceso de liberación

Mario Ardón Mejía*

Introducción



La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación, como una obra intermedia dentro de la vida intelectual de Paulo Freire, lo dejó en libertad de hacer acopio desde sus primeras memorias de vida, hasta los vaivenes de la convivencia y acción en un Siglo XX lleno de sorpresas y nos deja avanzadas propuestas, cuya lectura y relectura cuidadosa, por seguro, nos ayudará a identificar y retomar los senderos por donde avanzar en la complejidad y virtualidad de este Siglo XXI.

* Licenciatura en Antropología y Estudios en Agroecología. Miembro del Servicio de Información Mesoamericano en Agricultura Sostenible (SIMAS). Red de Desarrollo Sostenible (RRDSHN). Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Procesos y metodologías participativas.

Sobre la visión y percepción del mundo

Para Paulo Freire, siempre fue fundamental el partir de la memoria y la identidad individual, familiar y comunitaria como fundamento para la constitución de seres humanos como portadores legítimos de una ciudadanía universal. Es así, como en este libro, hace acopio de la importancia de aprender a leer el mundo en las diferentes tonalidades de un mango maduro, hasta llegar a identificar las -pintitas negras- que evidencian su máximo estado de madurez. O bien las aventuras de uno de los zorros responsables de la desaparición de las gordas gallinas de la abuela:

“Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura, me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo fue mi pizarrón y las ramitas fueron mi gis” (Freire, 1986,95).

En sus aportes en el acompañamiento a procesos educativos, propuso el análisis crítico de la cultura popular, que inmersa en una realidad histórica, resulta incuestionable la vinculación dialéctica entre cultura, historia y política. Para comprender una sociedad, es importante saber de qué modo se organiza su proceso productivo. No pienso o repienso el puro concepto, desligado de lo concreto, para describirlo a continuación.

El pueblo posee un saber en la medida misma en que, participando en una práctica que es social, hace cosas. Refiriéndose a:

“Mi miedo de las almas en pena, cuya presencia entre nosotros, era permanente objeto de las conversaciones de los mayores, en el tiempo de mi infancia. Las almas en pena necesitaban la oscuridad o la semioscuridad para aparecer, con las formas más diversas: gimiendo el dolor de sus culpas, lanzando carcajadas burlonas, pidiendo oraciones o indicando el escondite de ollas...Una luz mucho más tomada por las sombras que

iluminadora de ellas...No había mejor clima para travesuras de las almas que aquél” (Freire, 1986,98).

El abordaje desde una perspectiva intercultural

Desde la práctica temprana expresa una apertura hacia la importancia de abordar el trabajo de acompañamiento en los procesos educativos desde una perspectiva inter y transdisciplinaria. Asumiendo que el análisis de la realidad y del discurso puede proporcionar el reconocimiento de una serie de preocupaciones de las comunidades campesinas e indígenas o afrodescendientes que, en último análisis, revelan una temática que debe ser tratada en forma interdisciplinaria, y en la cual, se podría basar la organización del contenido programático del proceso de alfabetización y pos alfabetización.

Su permanente preocupación sobre la identidad cultural, cuya defensa no debe significar el rechazo ingenuo de la contribución de otras culturas, todos son temas fundamentales a los cuales, se refiere la mayoría de las palabras que constituyen el programa de la alfabetización. Temas fundamentales que se vienen debatiendo, siempre que sea posible. En el caso del proceso de Guinea Bissau, resalta -nuestra lucha no fue contra ninguna raza, ni contra el pueblo portugués-.

La apertura a la crítica y la autocrítica

Desde el principio en la práctica democrática y crítica, la lectura del mundo y la lectura de la palabra, están dinámicamente juntas y exigen la lectura y relectura de la realidad misma. En donde, dialogar no es preguntar al azar, un preguntar por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa. La educación es el procedimiento por el cual el educador invita a los educandos a conocer, a descubrir la realidad de forma crítica.

La comprensión crítica de la importancia del acto de leer, se fue constituyendo en mí a través de su práctica, retomo el tiempo en que, como alumno del llamado curso secundario, me ejercité en la percepción crítica de los textos que leía en clase, con la colaboración, que hasta hoy recuerdo, de mí entonces profesor de lengua portuguesa. El acto de leer, implica siempre percepción crítica, interpretación y –reescritura- de lo leído, quisiera decir que, después de vacilar un poco, resolví adoptar el procedimiento que he utilizado en el tratamiento del tema, en consonancia con mi forma de ser y con lo que puedo hacer.

Hacia la búsqueda de equidad e inclusión

Aquellos a los que en una estructura de dominación capitalista, se les niega el derecho de pensar conquistaran ese derecho. Aunque es de alertar que siempre surgirán intentos de división de los oprimidos. Es ahí donde el hombre nuevo y la mujer nueva, deben estar plenamente conscientes de estar construyendo una sociedad en que todos participan para el bienestar de todos. El reconocimiento del derecho que el pueblo tiene a ser sujeto de la investigación que procura conocerlo mejor, y no objeto de la investigación que los especialistas hacen acerca de él.

Las carencias, recursos y oportunidades

Para la época en que Freire acompañó procesos de alfabetización existía escasez de cuadros pedagógicos nacionales para el desarrollo de experiencias educativas, bajo una propuesta liberadora y revalorizadora del conocimiento y de la práctica de vida de las culturas locales. Ese saber tan desdeñado -saber hecho de experiencia- tiene que ser el punto de partida de cualquier trabajo de educación popular, orientado hacia la creación de un conocimiento más riguroso por parte de los sectores populares. La investigación de lo que llamaba universo vocabular, nos daba las palabras del pueblo, grávidas de mundo. Nos llegaban a través de la lectura del mundo que hacían los grupos populares.

Había que generar las condiciones para que dentro de los mismos procesos, fueran surgiendo los inventarios de -Fichas de ideas-. De las historias sobre figuras populares famosas, hasta la constitución de cuadernos de cultura popular. Y así ir generando materiales desafiantes y no domesticadores, en donde una relación bibliográfica, no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere, debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Con estos materiales se podrían hacer folletos, con total respeto por el lenguaje –sintaxis, semántica, prosodia- de los entrevistados.

El segundo momento, en el cual el educando redacta su pequeño texto en una hoja de papel, tiene por finalidad su aprovechamiento posterior en una especie de antología de textos campesinos que será organizada por el equipo central, con la participación de algunos educadores de base y también de algunos campesinos. La importancia y la riqueza del discurso de los alfabetizandos, al analizar su realidad representada en la codificación. En el caso del acceso de medios más sofisticados para esa época, hace resaltar que tienen que haber diferencias radicales entre un militante de izquierda y un militante de derecha en el uso que hagan por ejemplo del mismo proyector de diapositivas.

En esos procesos el asesor no es una figura neutra, fría, no comprometida, dispuesta siempre a responder técnicamente a las solicitudes que se le hagan. Aquí lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. El análisis de las descodificaciones grabadas proporciona la captación de temas básicos, susceptibles de ser desdoblados en unidades de aprendizaje en los más variados campos: agricultura, salud, matemáticas, ecología, geografía, historia economía, etc. Proponiendo a los lectores una experiencia estética, en las cuales el lenguaje popular es intensamente rico. Que las palabras con que organizar el programa de alfabetización, deben provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de la experiencia existencial y no de la experiencia del educador.

Es fundamental el consejo de Paulo Freire sobre la importancia de asumir desde los puntos de partida históricamente posibles. Pues para él resultaría imposible, por ejemplo, dar una colaboración, por mínima que fuese, a una campaña de alfabetización de adultos promovida por un gobierno antipopular:

“Mi respeto por los nacionales a cuyo gobierno asesoro, mi preocupación porque mi colaboración, no se convierta en una invasión disfrazada, presupone un terreno común en que caminamos el gobierno y yo. Es en este terreno común, en esa identidad de opciones políticas, con probables y saludables divergencias, que mi práctica me va transformando en un compañero de los nacionales y no un mero aplicador de fórmulas imposiblemente neutras” (Freire, 1986, 127).

Estos procesos se constituyen en una oportunidad inmejorable para la defensa de nuestra cultura. Es partir de lo históricamente posible, aprovechando los espacios de lucha viables, para abrir nuevos caminos hacia la transformación.

La necesidad de cambio de actitudes

En los procesos de alfabetización acompañados, Freire siempre partió de dejar de ver a los alfabetizandos como seres pasivos. Desechando de la práctica acciones reaccionarias que buscaran hacer del pueblo un puro instrumento de la acción preservadora del statu quo, que apenas admitiría reformas. De ahí la propuesta de dejar de ver la acción educativa desde una concepción nutricionista del conocimiento, tal como lo planteaba Sartre.

Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. La memorización mecánica de la descripción del objeto, no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura, ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento del objeto de que habla el texto. Nadie se forma realmente sino asume responsabilidades en el acto de formarse. Todos nosotros sabemos algo.

Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre. Nadie ignora todo, nadie sabe todo.

Practicar para aprender. Es nadando como se aprende a nadar. Es trabajando como se aprende a trabajar. Si la práctica social es la base del conocimiento y de la radicalidad, es también a partir de la práctica social que se construye la metodología, en una unidad dialéctica, para regresar a la misma práctica y transformarla. De verdad, a creer en los sectores populares. Que ya no solo les hable o hable de ellos, sino los oiga, para poder hablar de ellos. El reto está en buscar en esas realidades con radicalidad, organización política y en esa -cultura del silencio- para el pronunciamiento y asumir participativamente la lectura y relectura de esa relación entre texto y contexto.

En los procesos de acompañamiento a iniciativas de alfabetización y reconstrucción, es necesario desafiar a los camaradas a pensar, a analizar la realidad. Es en la -cultura del silencio- en donde se encuentran las semillas de la lucha por la liberación popular. Hay sin embargo una diferencia radical entre las formas de estar presente y de ser una presencia. Prima el derecho que el pueblo tiene a conocer mejor lo que ya conoce en razón de su práctica -comprensión más rigurosa de los hechos parcialmente aprendidos y explicados- y de conocer lo que todavía no conoce. No será pues solamente con rezos y limpias que se le devolverá la alegría a Pedrito, sino con orientación médica. Debe dejar de ser una de las formas de lucha más ignoradas para asumir un papel dinámico en la construcción de una nueva sociedad.

Freire esperaba que todos –el pueblo y los dirigentes- respondieran correctamente a esos desafíos de procesos de alfabetización fundamentales en donde la educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera, cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad. Reconociendo que en la realidad histórica, se debe hacer lo que es históricamente posible, y no lo que quisiéramos hacer. La curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de los textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a

desvelar y no como algo estático, cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda.

El desarrollo de los perfiles humanos

Freire retoma su autobiografía a partir de lo que llama mi primer mundo. Las clases populares como sujeto, también, de su historia. Para Freire conocer es luchar, en la medida en que es transformación y por ello conocer, es abrir espacios de lucha. Nunca se debe perder de vista algo que es esencial para la proposición educativa: que el punto inicial de la discusión sea el trabajo, tal como de hecho es percibido e interpretado por el grupo de trabajadores participantes en el proceso.

Así, la idea de transformación humana en el transformar la naturaleza a través del trabajo, es percibida por el trabajador rural como claramente consistente con su acción. Estudiar exige disciplina, estudiar no es fácil porque estudiar es crear y recrear y no repetir lo que otros dicen. Estudiar es un deber revolucionario. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. Necesitamos estar alerta contra quienes pretenden empezar de nuevo el sistema de explotación de las mayorías por una minoría dominante.

Los procesos de alfabetización

Observando el desarrollo intelectual de los grupos, su capacidad de leer los textos y de comprender la realidad, su curiosidad. Aun antes de aprender a leer y a escribir palabras y frases, ya estamos –leyendo- bien o mal, el mundo que nos rodea. La demarcación de esos temas debe atender también al cuadro de referencias de interés del sujeto lector.

La importancia de la práctica para el acto de conocimiento. El acto de conocer que, si es auténtico, exige siempre el desvelamiento de su objeto, no se da en la dicotomía antes mencionada, entre objetividad y

subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría. Es practicando como se aprende a leer y escribir. La alfabetización es la creación o el montaje de la expresión escrita de la expresión oral. En la etapa de la alfabetización, lo que se pretende, no es todavía una comprensión profunda de la realidad que se está analizando, sino desarrollar esa posición curiosa, estimular la capacidad crítica de los alfabetizandos en cuanto sujetos de conocimiento desafiados por el objeto a ser conocido. Es precisamente la experiencia sistemática de esa relación lo que importa, la relación del sujeto que procura conocer con el objeto a ser conocido.

Considerando todavía el carácter oral de la cultura, en el estado en que se encuentra, se sugiere a los animadores que, no sólo con relación a este texto, sino con relación a todos, hagan una primera lectura, en voz alta, pausadamente, que debe ser seguida silenciosamente por los alfabetizandos. Se reconoce en forma escrita lo que ya se conocía en la oralidad. Las palabras con las que se introduce el vocabulario, son igualmente palabras de desafío y no de acomodación. Se nota cómo el desafío a la percepción crítica de los alfabetizandos crece página a página, así como el llamado a que experimenten con la escritura. Practicando aprendemos a practicar mejor. Si un texto a veces es difícil, insiste en comprenderlo. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector. La comprensión de un texto, no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él. En la alfabetización, no nos interesa enseñar al pueblo un puro b-a, ba, tampoco nos interesa, en la posalfabetización, transferir al pueblo frases y textos para que los vaya leyendo sin entenderlos.

“El grupo de alfabetización completaba en silencio la codificación. En cierto momento, cuatro de ellos se levantaron, como si se hubieran puesto de acuerdo, y se dirigieron hacia la pared donde estaba colocada la codificación (el dibujo del pueblo). Observaron la codificación de cerca, atentamente. Después se dirigieron a la ventana de la sala donde estábamos. Miraron el mundo, afuera. Se miraron entre ellos, ojos vivos, casi sorprendidos, y mirando una vez más la codificación, dijeron: “Es Monte Mário. Monte Mário es así y no lo sabíamos” a través de la codificación aquellos cuatro participantes del círculo -tomaban distancia- de

su mundo y lo re-conocían. En cierto sentido, era como si estuvieran -emergiendo- de su mundo -saliendo de él- para conocerlo mejor. En el círculo de cultura, aquella tarde, estaban viviendo una experiencia diferente: “rompían” su “intimidad” estrecha con la Comunidad de Monte Mário y se colocaban delante del pequeño mundo de su cotidianidad como sujetos observadores (Freire, 1986,135).

Los procesos de reconstrucción de las nuevas sociedades

Freire afirma que le parece interesante reafirmar que siempre vio la alfabetización de adultos, como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador. Planear la práctica significa tener una idea clara de los objetivos que queremos alcanzar con ella. Sólo el trabajo con el cual estamos contribuyendo a la creación de una sociedad justa, sin explotadores ni explotados, nos dignifica:

Brasil fue “inventado” desde arriba hacia abajo, autoritariamente. Precisamos reinventarlo en otros términos (Freire, 1986,124).

Para luego reafirmar que:

“Esa cultura nueva que vamos a crear en nuestro país, aprovechará los aspectos positivos de nuestras tradiciones, eliminando los aspectos negativos de ellas. Naturalmente que la nueva cultura, no debe cerrar las puertas a las influencias positivas de las culturas extranjeras. Estará abierta a la cultura de todos los demás pueblos, pero preservando siempre su cuño nacional” (Freire, 1986,166).

La nueva sociedad no aparecerá por casualidad. La nueva sociedad, va surgiendo con las transformaciones profundas que la vieja sociedad va sufriendo (Freire, 1986,165).

La reconstrucción nacional, exige acción y pensamiento. Exige práctica y teoría siempre en unidad. No hay práctica sin teoría, ni teoría sin práctica. Para todos es importante que nuestro pueblo entienda cada

vez más, la necesidad de evaluar la práctica y la necesidad de participar en los planes de reconstrucción nacional. La educación para la “domesticación” es un acto de transferencia de “conocimiento” mientras que la educación para la liberación es un acto de conocimiento y un modelo de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad. El surgimiento de la sociedad nueva –así como del hombre nuevo y la mujer nueva- no resulta de un acto mecánico. La sociedad nueva tiene que ser parida, no aparece por decreto, ni automáticamente.

Consideraciones finales

Para Freire aprender y enseñar a leer y escribir siempre fue algo relativamente fácil -un problema técnico- pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante frente a la realidad y sobretodo frente al futuro.

Consideramos que la propuesta legada por Paulo Freire, sigue vigente y debe constituir el fundamento para la generación y socialización de mensajes educativos y de comunicación para ser socializados por diferentes medios que van desde la utilización del más elemental rotafolio, hasta la generación de mensajes en los más variados soportes para ser divulgados y socializados en los sofisticados medios posmodernos de comunicación ahora en pleno auge de las sociedades de la información.

Pistas para la reflexión de las violencias en la Escuela

Una lectura desde la pedagogía crítica de Paulo Freire

Stephany Hernández Mahecha*

Yo tengo una amiga que se pinta el pelo de todos los colores y a mí me encanta, y la coordinadora se la tiene montada porque se pinta el pelo, le dice que por qué se corta el pelo como un hombre y que porque se rapa, parece un macho. Eso es lo que no me gusta del colegio quieren imponer una sola forma de ser mujer, niñas buenas y decentes, y no somos así, hay muchos tipos de mujeres.

Manuela Garcés (relato de vida estudiante 10 grado, Institución Educativa Clara Goreti)

* Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO Educación popular y pedagogías críticas. Universidad ICESI, Laboratorio de Realidades Educativas (ORE), Cali- Colombia.

Introducción

Sobre el acoso escolar y la violencia en la escuela se ha escrito mucho en esta última década. Diferentes investigaciones han indagado por sus causas, formas de prevención, los actores, el clima escolar y su relación con otras formas de violencia; así como también su vínculo con diferentes problemáticas sociales en las que los (as) jóvenes son los (as) protagonistas. En Colombia, una gran parte de las investigaciones sobre violencia en la escuela, así como proyectos de intervención y normativas (Ley 1620 del 2013) retoman las conceptualizaciones sobre acoso escolar propuestas por Dan Olweus, quién plantea categorías fijas y descontextualizadas para analizar las situaciones conflictivas y violentas en los colegios. Esta descripción e interpretación sobre lo que ocurre en la escuela y su propagación en los medios de comunicación ha contribuido a construir representaciones de los (as) jóvenes como sujetos violentos y de la escuela como un lugar inseguro.

Términos como matoneo, *bullying* y acoso escolar no solo han sido empleados para reforzar la imagen del/la —joven violento, sino también se han transformado en lugares comunes para calificar otros tipos de violencias que se dan en las relaciones de pareja, en el trabajo y en la familia. Conforme a lo anterior, resulta necesario enriquecer las miradas en torno a las situaciones violentas que se presentan en las instituciones educativas, considerando las relaciones que se establecen entre la comunidad educativa, los sentidos que construyen los (as) jóvenes sobre la violencia, las historias y experiencias de los miembros de la comunidad educativa, los factores que influyen en la aparición de este tipo de situaciones, y sobre todo el contexto en el que se presentan. Así, requerimos de investigaciones para dar una nueva dimensión a los lugares comunes que se construyen a partir de la información que transmiten los medios de comunicación, los sentidos que circulan en las instituciones educativas y en la sociedad, que permitan visibilizar las relaciones de poder y de desigualdad que acompañan o encubren diferentes situaciones que se presentan en la escuela.

El objetivo de este escrito es mostrar los aprendizajes generados a partir de la investigación *“Identidades, narrativas juveniles y violencias en la escuela: una mirada desde la comunicación y los Derechos Humanos”* desarrollada por la Fundación La Ciudad Educadora con el apoyo del grupo de investigación COMEDI (Centro de Investigación de Comunicación, Educación y Discurso) de la Universidad Nacional de la Plata en una institución educativa pública de Cali, Colombia. En dicha investigación, se incorporó algunos postulados de la pedagogía crítica de Paulo Freire en la metodología y en las reflexiones para reconstruir los sentidos que los (as) jóvenes tenían sobre las violencias en la escuela; y, por tanto, realizar un acercamiento diferente a este fenómeno.

Los postulados enriquecieron la investigación desde tres lugares que se identificaron como parte de esta pedagogía crítica: el primero, una epistemología que da cabida a la diversidad y muestra otras formas de vida desde relatos propios que rompen con absolutos universales¹. El segundo, la incorporación de principios pedagógicos en la investigación e intervención que proponen otro tipo de relación entre lso(as) estudiantes, docentes e investigadores(as) adultas(os) a partir del diálogo de saberes, lo que genera una relación diferente con el conocimiento y el/la otro(a). El tercero, la construcción de investigaciones que hagan uso de diferentes recursos que permitan dar voz a las personas, en este caso, a los(as) jóvenes que históricamente han sido desplazados desde un discurso adultocentrico, el cual los(as) ha mostrado como víctimas o victimario(a)s, más no como sujetos(as) de derechos.

Muchos estudios que hay sobre la violencia en la escuela parte de las teorías dadas por lo(a)s especialistas, los medios de comunicación, y en general, por los(as) adultos; pero son muy pocas las investigaciones que

1 Es importante mencionar la crítica que el feminismo hace a Freire, específicamente en la Pedagogía del oprimido, pues de acuerdo con ésta, él plantea las relaciones de opresión desde un universal asociado a la clase social, dejando por fuera otras formas de opresión desde el género, lo étnico, religioso, etc, además de no utilizar el lenguaje inclusivo en su obra. Al respecto es necesario mencionar que Freire reconoce y acepta dicha crítica. Pese a lo anterior, en su obra se identifican elementos que posibilitan pensar una epistemología que da cabida a la diferencia, una idea central es (...) “no hay hombres sin mundo, sin realidad, el moviendo parte de las relaciones hombre-mundo (...)” (2005: 98)”

han incluido y discutido con los(as) jóvenes los sentidos que le han dado a ésta. De igual manera, la violencia en la escuela ha sido un fenómeno identificado e interpretado por personas e instituciones externas a las escuelas, planteándose el rol de éstas y de las comunidades educativas (docentes, estudiantes, directivas, padres de familia y administrativos) en calidad escuchas, más no como productoras de conocimiento sobre su realidad. Finalmente, es importante mencionar que los acercamientos de muchas de las investigaciones sobre la violencia en la escuela son de corte psicologista, los cuales reducen su análisis al comportamiento individual de lo(a)s estudiantes (no incluye a las personas adultas), más no tienen en cuenta el contexto y las desigualdades que atraviesan a la escuela.

En esta investigación se hizo un desplazamiento del término *bullying* (acoso escolar) y la violencia escolar, hacia el concepto de violencias en la escuela, usando la preposición *en*, y no *de* y *hacia*. Cada una de las preposiciones muestra una relación diferente entre la escuela y la violencia, la preposición *en* permite hablar de las diferentes formas de violencias que se dan en la escuela, sin que ella sea su única causante. También se utiliza la palabra violencias para hacer un desplazamiento de la mirada que se concentra en el comportamiento de lo(a)s estudiantes y reconocer otras formas como la violencia estructural y simbólica, las cuales muestran las desigualdades que atraviesan las instituciones escolares, y que no solo se configuran como tipos de violencia, sino también como causas de otras.

Los postulados de la pedagogía de Freire que fueron claves para la construcción de la metodología y la orientación de las reflexiones fueron: a) la lectura crítica de la realidad que permitió el reconocimiento de la vida material y simbólica de los (as) jóvenes, lo que dio cabida a su subjetividad y a considerar en la investigación variables como: clase, género, etnia y territorio para analizar la violencia. La lectura crítica, también mostró la diversidad que habita en la escuela, y, por tanto; la identificación de un currículo único que homogeniza y genera una asimetría cultural entre sus integrantes. B) la creación de una metodología basada en la investigación acción y participación que permitió dos cosas: la

primera, “discutir con los educandos, teniendo en cuenta la franja etaria, problemas locales, regionales y nacionales como la violencia, la negación de la libertad y el desprecio por la cosa pública(…)” (Freire, 215: p86). La segunda, pensar la práctica educativa “tomando distancia de la práctica, acercase a ella para comprenderla mejor. En última instancia, la práctica teórica de reflexionar sobre las relaciones contradictorias entre teoría y práctica” (Freire, 215: p87).

Para finalizar, c) la creación de mediaciones pedagógicas, tales como: corpografías, mapeos colectivos, video-exploraciones, creación e intervención en relatos y fotografías, orientadas por los siguientes principios pedagógicos: dar voz a las personas; el uso de la pedagógica de la pregunta en el diálogo; la construcción de una relación entre lo(a)s estudiantes/investigadores(as) que reconozca quién es el otro(a) y que no parta del supuesto de que son recipientes u objetos en la intervención y en la reflexión (investigación) sobre las prácticas educativas escolares. Por último, un principio pedagógico que refleja una apuesta política y ética que significa no solo identificar con los(as) jóvenes las desigualdades en el contexto escolar y reconstruir los sentidos de las violencias en la escuela, sino también construir con ellos(as) acciones para su transformación.

Puntos de llegada

El objetivo principal de la investigación fue recuperar los sentidos que los (as) jóvenes plantean de la violencia en la escuela en un contexto determinado, y con ello, la posibilidad de que estos (as) puedan expresar, reflexionar y plantear alternativas a lo que ocurre en el ámbito escolar. Este ejercicio participativo de poner en común nació de la intención de reconocerles como sujetos (as) de derechos, lo que implicó asumirlos como actores sociales. Frente al objetivo propuesto, la investigación llegó a las siguientes conclusiones: a) la violencia es un concepto abierto y relacional, por ello en la investigación se propuso analizarla dentro del sistema de relaciones que le dan sentido en un momento histórico y territorio determinado. Así pues, se reafirma la postura de la investigadora

argentina Karina Kaplan en su libro *La violencia escolar bajo sospecha* (2009), esto es, que frente al estudio de las violencias en la escuela es importante no partir de definiciones cerradas de ésta que buscan ser contrastadas en el trabajo de campo, sino de miradas relacionales, temporales y espaciales.

De igual forma, la investigación permitió identificar que los sentidos dados por los (as) jóvenes a la violencia están fuertemente vinculados con la violencia social, aprendizajes y representaciones sociales, así como con sus experiencias individuales, razón por la cual las identidades y posiciones sociales de clase, género, religión, etnia que ocupan influyen en las relaciones que construyen en la escuela y en otros espacios. Lo anterior, posibilita identificar diversas formas de opresión y los estereotipos sociales que se reproducen en las instituciones escolares. Al respecto fue importante en la investigación la lectura crítica y el diálogo de saberes, pues al desplazarse la reflexión sobre la violencia del sujeto a su contexto, se evidencian situaciones que generan exclusiones culturales y estructuras que afianzan otras formas de violencia como la simbólica. En sentido, frente a las situaciones de desigualdad que se dan en los contextos escolares se hace de necesario “una pedagogía que haga de la opresión y de sus causas el objeto de la reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 2005: p 60).

Otra de las conclusiones a las que se llegó en la investigación fue: la reflexión sobre las formas de violencias en las escuelas no puede ser reducida y explicada a partir del concepto de acoso escolar de Dan Olweus, tal y cómo lo han hecho algunas investigaciones, programas de intervención y medios de comunicación en Colombia. La asimilación de este concepto sin cuestionamiento y sin analizar la forma en que los (as) jóvenes y adultos(as) lo significan, no permite profundizar en las diferentes problemáticas que se presentan en las instituciones educativas escolares. Un análisis en el que no se tengan en cuenta las relaciones de poder que se dan en el ámbito escolar a partir de la interacción de sus actores, no permite identificar relaciones de desigualdad, exclusión y dominación, pues al ser leídas desde el marco propuesto por Olweus,

supedita el análisis a una sola forma de relación y a un solo actor, los (as) jóvenes. Lo anterior, muestra la importancia de una reflexión contextual que parta de los sentidos que se generan sobre la violencia en la comunidad educativa y en el que se reconozca las relaciones de poder, las desigualdades y el conflicto como parte constitutiva de las interacciones que se dan en la escuela.

El reconocimiento de la diferencia y las relaciones de poder implicó una reflexión política de la práctica educativa que hace eco a la pedagogía freiriana, la cual propone pensar la educación como un acto político y estético (Freire, 2015: p65). Este posicionamiento permitió que en la investigación se pusiera en cuestión el concepto de acoso escolar propuesto por Dan Olweus. Este término es problemático porque plantea una mirada reduccionista y determinista de las relaciones que se dan entre los (as) jóvenes, desde esta mirada se establece perfiles de agresor (a) y víctima en el que se tiende a naturalizar los comportamientos de las personas que son ubicadas en estos roles.

Al ser una lectura dicotómica y descontextualizada no permite complejizar la reflexión sobre las problemáticas escolares, solo rotularlas o clasificarlas. Esta lectura excluye de la interacción a los(as) adultos, y los (as) jóvenes terminan siendo los (as) protagonistas de la situación de acoso. En esta misma línea, se identifica que en el concepto de acoso escolar Olweus naturaliza comportamientos de los hombres y de las mujeres frente a la violencia, lo cual reafirma estereotipos de género sobre los roles sociales que deben cumplir ambos. Lo anterior, supone que frente al acoso escolar hombres y mujeres cumplen un rol, tienen reacciones y emociones específicas; por lo tanto, bajo esta mirada la comprensión de las formas de violencia está supeditado al perfil psicológico de lo(a)s estudiantes.

Por último, el abordaje de las violencias en las escuelas debe incluir las discusiones sobre el tema de juventudes. Esto permite profundizar en las representaciones sociales que circulan sobre los (as) jóvenes en las que se refuerza el imaginario del joven violento/víctima a través del fenómeno del acoso escolar, imaginario que ha circulado a través de

diferentes problemáticas sociales desde los años 60. Vincular el tema de la violencia en la escuela con el de juventudes implica replantear aquellas miradas que homogenizan a la juventud e invisibilizan las identidades que construyen los (as) jóvenes, para dar cabida a una concepción de la juventud como una construcción cultural y plural. Esto permite ampliar el espectro a las diferentes formas de ser joven y a las relaciones que construyen entorno a la clase, la edad, el género y la etnia, lo que posibilita tener otra visión de las violencias en la escuela.

Aprendizajes en la reflexión de las violencias en la escuela desde la pedagogía de Paulo Freire

En la metodología y en los principios pedagógicos que orientaron la investigación, se buscó la participación de las personas involucradas, así pues, se crearon diferentes mediaciones que buscaban rescatar o construir conocimiento desde los intereses, saberes y experiencias de sus protagonistas. También es importante tener en cuenta el rol que jugó el otro (a) en la construcción de dicho conocimiento, pues los (as) participantes (jóvenes y talleristas) que aparecieron en la escena se convirtieron en interlocutores (as) y detonadores del conocimiento de sí. La investigación sobre la violencia en la escuela no puede ser reducida a las vivencias escolares de los (as) estudiantes, también es necesario incorporar aquel universo simbólico en el que las prácticas, estéticas y consumos de los (as) jóvenes evidencian la forma en que ven el mundo.

Por eso fue importante retomar las trayectorias vitales de los (as) jóvenes que protagonizaron la investigación y el diálogo de saberes, pues no se puede asumir la división entre su rol de estudiantes y su condición de jóvenes al momento de analizar sus representaciones y prácticas sobre la violencia en el contexto escolar, este fue uno de los mayores aprendizajes de la investigación. Así pues, fue indispensable la pregunta por las juventudes en el abordaje de la violencia en la escuela, pues permitió reconocer las diferentes subjetividades presentes en ellas y sus contextos. En este sentido, cobró importancia para la investigación y su metodología tener como punto:

no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran, ora inmersos, ora emersos, ora insertos (Freire. 2005:98).

Teniendo en cuenta la puesta en escena desde el lenguaje de las personas que la viven y desde sus intereses, la tarea fue de escucha y de prestar atención a lo que los (as) jóvenes llamaban violencia, considerando las representaciones sociales, prácticas y los criterios éticos, morales y estéticos que les sirvieron para delimitar y nombrar aquellos actos que consideraron violentos. Los retos y aprendizajes fueron los de construir una metodología que permitiera desarrollar procesos comunicativos con los (as) jóvenes utilizando el diálogo y la participación, hacer una propuesta desde lo pedagógico partiendo de su universo simbólico y material, reconociendo la comunicación como diálogo y relación. A partir de lo anterior, se construyeron dispositivos como las cartografías, diarios, corpografías, juegos y laboratorios que posibilitaron reconocer y comprender sus lugares de enunciación.

La narración como la posibilidad no solo de dar voz a los (as) jóvenes, sino también como ejercicio de autoexploración y construcción de sentido sobre su vida fue fundamental en este proceso, asimismo permitió profundizar en la relación entre el individuo y el contexto social. En este contexto fue importante incorporar la pregunta en el aula como parte del diálogo de saberes, la pregunta como interpeladora del contexto de los (as) jóvenes; pero también como la posibilidad del reconocimiento de su posición en el mundo. El abordaje de la violencia también incluyó el cuestionamiento por los sentidos que los actores le dan a la violencia considerando sus recorridos, identidades y posicionamientos sociales. Esto implicó reconocer que existen múltiples sentidos sobre la violencia, unos hegemónicos, otros contra-hegemónicos.

Conclusión

Los procesos de convivencia en las escuelas pueden ser fortalecidos con la participación, apropiación y creación de estrategias e ideas que provengan de los (as) jóvenes, no solo de los (as) adultos (as). Lo anterior posibilita el reconocimiento de las niñas, niños y jóvenes como sujetos de derecho, lo cual implica dejar de lado la visión adulto-céntrica en la que no se les reconoce como interlocutores (as). El análisis de las relaciones que construyen los (as) jóvenes teniendo en cuenta quiénes son y sus relaciones (con pares, adultos y sus contextos) permitió identificar diferentes formas de desigualdad en la escuela, a partir del análisis de sus trayectorias y subjetividades. Es necesario plantear esta conexión para pensar las representaciones sociales que se han construido sobre los (as) jóvenes donde se muestran como sujetos violentos, y dar lugar a nuevas representaciones de ellos (as) que permitan complejizar la mirada sobre estos (as); por lo tanto, cobra importancia el ejercicio de darles voz para que puedan enunciar otros sentidos y posiciones frente al mundo, así como también ser partícipes de la transformación de éste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles, por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Boletín de los Grupos de Trabajo
Educación popular y pedagogías críticas
Procesos y metodologías participativas

Número 1 · Julio 2021