

A propósito del texto: "No hay docencia sin discencia" Paulo Freire y el desafío y pasión por aprender

Oscar Jara H.

Educador popular y sociólogo. Director de Alforja

“ 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 sólo un momento fundamental del aprender...” (Paulo Freire)

En este artículo quisiera compartir ciertas ideas y convicciones en torno a algunos elementos centrales o, mejor dicho, radicales¹ de la vida y obra de Paulo Freire en torno al quehacer creativo del aprender: el aprendizaje como desafío; el placer por generar y construir aprendizajes; el aprendizaje como incentivador de pasión y compromiso vital con la transformación.

Estas ideas están inspiradas por una re-lectura reciente del capítulo "No hay docencia sin discencia" del libro *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*² tomado como núcleo de referencia del VI Coloquio Internacional Paulo Freire.³

Este libro está pensado como un auxiliar en la formación docente, formulado desde la opción de contribuir a la formación de educadores *críticos y progresistas*, pero también abierto a educadores *conservadores*, en la medida que son "saberes demandados por la práctica educativa en sí misma". Es decir, es la práctica educativa la que demanda saberes necesarios por parte de los docentes. No son saberes abstractos y generales para cualquier persona, sino saberes exigidos desde los temas, problemas y situaciones concretas que educadores vivimos cotidianamente. Por eso, "pedagogía de la autonomía" es un libro elaborado desde el diálogo y para el diálogo entre educadores, en la medida que colocamos nuestra práctica educa-

tiva como la fuente y el destino de esta producción de saberes.

Llama la atención que todos los veintisiete subtemas de los tres capítulos que tiene el libro, están referidos a lo que "exige" el "enseñar". Es decir, son, en definitiva, condiciones que hacen o no posible la enseñanza. Sin ellas, no es posible enseñar. Estas exigencias existen "antes" de que ella se ponga en práctica. No son los resultados de lo que produce o debe producir la enseñanza. No son la aplicación de unas determinadas reglas o métodos de enseñanza. No. Por el contrario. Son requisitos necesarios, fundamentales, indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no son una "receta" ni un conjunto de normas que hay que aplicar formalmente o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, opciones, posicionamientos, convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar, como "un momento fundamental del aprender", como un momento de la práctica educativa.

Esta perspectiva es radicalmente opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos docentes, de muchos educadores populares, sea que trabajen en el ámbito de la escuela formal, en contextos no-formales o fuera de espacios propiamente educativos: la de buscar herramien-

¹ En el sentido de "raíz", fundamento, alimento y sostén de su propuesta.

² Freire, Paulo: *Pedagogía da autonomia- Saberes Necessários à prática Educativa*, Paz e Terra, SP, 1997, 4ª. Ed. pp. 23-51.

³ A realizarse en Recife, Pernambuco 30 agosto- 2 setiembre 2007, organizado por el Centro Paulo Freire-estudios e pesquisas, Universidad Federal de Pernambuco.

tas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para aplicar 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".⁴

Esto ha ocurrido también con el acercamiento de mucha gente a la obra de Paulo Freire. Durante mucho tiempo, e incluso hasta ahora se ha hablado sobre "el método Paulo Freire", como si fuera ése su aporte principal, vinculándolo al método sico-social de alfabetización y reduciendo la contribución pedagógica de Freire a ello. Creo que ésta debe ser una de las peores deformaciones de su obra y su forma de pensar.

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 solo una parte pequeña de sus contribuciones. Además, sus aportes metodológicos son solo una consecuencia de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y liberadora que caracteriza su pedagogía.

Por eso, pese a que Freire tenga frases tan precisas, claras y contundentes, que haga que las utilicemos con frecuencia, no podremos encontrar en ellas ninguna "receta", sino mas bien todo lo contrario: afirmaciones, cuestiones, preguntas e inspiraciones que *problematizan* nuestras prácticas y desde esa problematización nos encargamos de convertirlas en exigencias para una nueva práctica educativa.

Por eso, estos "saberes necesarios para la práctica educativa" no son un rosario de pautas, de técnicas, de orientaciones didácticas para aplicar, sino un conjunto de principios ético-políticos, epistemológicos y filosóficos que nos llevan a mirar con otros ojos y desde otro lugar, nuestra



Hombres y mujeres que nos formamos desde nuestras prácticas como sujetos capaces de organizar procesos de construcción de conocimientos, o sea de enseñar, porque desarrollamos nuestras capacidades de aprender.



propia práctica, obligándonos a sumergirnos en las raíces de su sentido y a renovarla crítica y creadoramente. Y todo ello, como una manera, tal vez la mejor manera, de formarnos como docentes: hombres y mujeres que nos formamos desde nuestras prácticas como sujetos capaces de organizar procesos de construcción de conocimientos, o sea de enseñar, porque desarrollamos nuestras capacidades de aprender.

■ "Enseñantes" y "aprendientes": la aventura de desafiar y que nos desafien

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 de que no es posible transmitir o transferir simplemente conocimientos de una persona a otra, base en la que se sus-

⁴ Ya en el capítulo 1 del libro mencionado, Freire mismo utiliza el ejemplo de la cocina como proceso de construcción de saberes desde la práctica y de construcción, a sí mismo, del sujeto que cocina: "o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro" (pp. 22.23).



Por eso es que desde la educación popular concebimos 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 capaces de pensar, de sentir, de hacer, de transformar.



tenta 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 el conocimiento es un proceso activo en el que las personas accedemos a las nuevas informaciones siempre desde las que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre lo viejo y lo nuevo.

Por eso es que desde la educación popular concebimos 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 capaces de pensar, de sentir, de hacer, 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: *"Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes ... os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo".*⁵

Generar condiciones para el aprendizaje crítico supone un rol integral de compromiso por parte del educador 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: *"O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidades crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão"*.

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*.⁶ 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 de un colectivo. Pero al hacerlo, tiende a reforzar el lado opuesto: educadores 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.

Pensarnos como *"desafiadores"*, supone colocarnos como actores 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; son ellos quienes nos desafían con sus preguntas; sus intereses

⁵ Ob. Cit. P. 29

⁶ Ya hace varios años el mismo Freire había señalado su crítica a la idea del *"facilitador"* tan comúnmente usada en Norteamérica. Ver: Torres, Rosa María: Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire, Tarea, Lima, 1988. p.88.

(o su desinterés); sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar; su percepción sobre nosotros: 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.

Sentirnos desafiados por el grupo de educandos con quienes trabajamos, es quizá 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; 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 y criticidad el asunto. En síntesis, colocarnos en actitud dialógica de educadores-aprendientes.

A partir de ahí ya podemos, entonces, desafiar al grupo: 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; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión 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. 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, educadores, desafiadores; en definitiva: aprendientes.

Permanentemente, Paulo Freire está haciendo referencia a esta relación no-dicotómica entre educador y educando, que va más allá de una visión de la horizontalidad y el diálogo que debe existir entre ambos (y que ha llevado a extremos como pensar que no existe diferencia entre educador y educando, a lo que Freire respondía que si así fuera no se podrían reconocer entre sí). Freire va más allá de las apariencias, planteando una unidad dialéctica entre el enseñar y el aprender, entre enseñante y aprendiente que sintetiza en la expresión: "*Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*" y va aún más lejos interrelacionando los roles de sujetos activos que corresponden a ambos en este proceso: "*É preciso que... desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado*".⁷

Me parece importante profundizar en estas frases fundamentales que podrían convertirse en un "slogan" fácilmente repetible pero difícilmente comprensible y aplicable en su radicalidad, con lo que haríamos de Freire precisamente lo contrario de lo que él nos proponía cuando decía: "*no quiero que me repitan; ¡quiero que me reinventen!*". Para ello, me parece importante:

- a) Asumir una mirada sobre quién enseña y sobre quién aprende, como dos dimensiones presentes —en un proceso permanente— tanto en educadores como educandos, entendidos como desafiadores en el camino de la construcción y producción de conocimientos.
- b) Asumir esta visión como un reto a la búsqueda de coherencia ético-política y pedagógica con la que procuramos construirnos como seres humanos que nos situamos en otro paradigma de la construcción de saber opuesto al paradigma autoritario,

⁷ Freire, 1996, ob. cit. P. 25.

vertical y reproductivista dominante. La postura pedagógica que se expresa en esta perspectiva del mutuo desafío, se inspira en una profunda convicción ético-política que tomamos también de Freire: que como seres humanos, somos seres históricos y que la historia no está ya determinada, sino que es un "tiempo de posibilidades" y que podemos convertirnos en sujetos transformadores de ella, en constructores del futuro que queremos y no simplemente en objetos de la historia que otros han decidido. Por lo tanto, la coherencia que buscamos poner en práctica como desafiadores-desafiados en el impulso de procesos que generen condiciones y disposiciones de aprendizaje, requiere una rigurosidad metodológica, que jamás puede ser una receta, un esquema, un modelo o un conjunto de técnicas que se aplican, sino que es una forma de expresión de una rigurosidad ética: *"Não podemos nos assumir como sujeitos de procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos"*.⁸

- c) Retomar dialécticamente el sentido a la vez directivo y democrático con el que Freire afirma con la misma fuerza la responsabilidad de enseñar como la responsabilidad de aprender:

"Yo estoy absolutamente convencido de que no hay razón para que un profesor tenga vergüenza de ser profesor, de ser educador, e inventar otros nombres, como en los Estados Unidos y decir: 'soy facilitador'. Yo soy un profesor y no tengo por qué esconder eso. Ahora, lo que yo no quiero, ni en mi práctica, ni en mi cabeza, es ser un profesor que se considere exclusivamente educador del educando. Lo que yo quiero, en mi práctica, es que el educando que trabaje conmigo asuma también el papel de educador de mí. El

*educando con quien trabajo es educando en un momento y educador en otro. Yo soy su educador y su educando, y en eso no hay ninguna contradicción espantosa. Quiero decir: es una ruptura con el autoritarismo, lo que yo predico y vivo, y no sólo predico..."*⁹

- d) Reconocer que el proceso de cambio de paradigma supone, muchas veces, tomar en cuenta el peso que ejerce la ideología dominante en los actores de los procesos educativos y que, por tanto, para hacer realidad esta nueva perspectiva hay que también generar "desafíos" progresivos que nos vayan demostrando la viabilidad de otra manera de hacer las cosas. En este sentido, hay una interesante respuesta de Freire a una pregunta que le hicieron en la India sobre cómo enfrentar la situación en que los educandos están pasivamente esperando que el educador les enseñe y éste quiere hacer algo diferente:

"En cierto momento, cuando un educador invita a los educandos a adoptar un enfoque diferente, ellos se sienten inseguros. Ellos necesitan seguridad. En el momento en que el educador dice: 'Yo no vine aquí a enseñarles sino a aprender con ustedes', los educandos no están preparados; se sienten indefensos. Aún aquellos con una buena experiencia política tienen ese sentimiento al principio. Ellos necesitan un PROFESOR... la sugerencia que yo daría sería que cuando empecemos a trabajar con un grupo nuevo, si nos damos cuenta que están esperando mucho más nuestra palabra, es mejor empezar cincuenta por ciento como educado-

⁸ Ob. Cit, p. 19.

⁹ Freire, Paulo y S. Guimarães: Sobre Educação (Diálogos) Vol 1. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 3ª. Ed. 1984 pp. 118-119, citado por Torres, Rosa María: Educación Popular, un encuentro con Paulo Freire, Tarea, Lima, 1988, p.88.

res y cincuenta por ciento como educandos, para en el proceso *morir como exclusivos educadores* y renacer nuevamente como educadores-educandos e invitar a los educandos a *morir también como exclusivos educandos* para renacer como educandos-educadores. En aquellos seminarios en que yo digo 'Aunque yo soy un profesor, también soy un estudiante' ellos no han podido entenderme".¹⁰

- Sistematización de experiencias como reflexión crítica sobre la práctica: una experiencia personal y sus implicaciones para la formación docente

Recuerdo con claridad cómo viví esta dialéctica de enseñante-aprendiente / desafiador-desafiado, cuando fui alfabetizador en los años 70 en el Perú, mi país de origen, en el departamento de Piura, cerca de la frontera con Ecuador. Yo trabajaba en una organización no gubernamental recién creada, el CIPCA —Centro de Investigación y Promoción del Campesinado— en una zona de grandes haciendas aldoneras, en una época en la que el gobierno militar reformista, encabezado por Velasco Alvarado estaba comenzando la aplicación de la Reforma Agraria, por medio de la cual los grandes latifundios privados pasarían a manos de los trabajadores agrícolas organizados en cooperativas.

Nuestro centro había apostado a que la educación y la organización de los trabajadores sería un factor decisivo para llevar adelante una verdadera reforma agraria y un auténtico cambio de estructuras en los que los sectores populares fueran dueños de su destino. Por ello, diseñó, junto con otros programas de capacitación técnica, un proyecto de alfabetiza-

ción "concientizadora" siguiendo al pie de la letra la propuesta del método sico-social formulada por Paulo Freire y que nos había llegado desde Chile, donde desde hacía un año gobernaba la Unidad Popular y el Presidente Allende.

Éramos ocho alfabetizadores que a las seis de la mañana comenzábamos las "clases" con los obreros agrícolas de esas haciendas, las cuales se hacían bajo los árboles, en las oficinas administrativas o los lugares donde se guardaban las herramientas y maquinarias. Habíamos hecho un convenio con las cooperativas: Los trabajadores ponían una hora de su tiempo y en vez de entrar a las siete de la mañana, entraban a las seis; las cooperativas, que habían sido recién formadas, daban una hora de trabajo para el estudio. Así, teníamos un horario de alfabetización de seis a ocho de la mañana. Por las tardes, íbamos a los caseríos donde vivían sus familias y teníamos sesiones de alfabetización con las mujeres y personas mayores que no trabajaban en las cooperativas. También impulsábamos grupos de teatro, títeres, deportes y música con los muchachos de esas comunidades.

Cada persona del equipo coordinaba un círculo cultural de entre 8 a 15 personas. Como la metodología de Freire se basaba en reflexionar críticamente en torno a temas y palabras generadoras que reflejaran la realidad que se vivía, esta propuesta implicó que, antes de iniciar la alfabetización, *teníamos que alfabetizarnos nosotros*, los educadores. Alfabetizarnos en las condiciones de vida, el lengua-



La elaboración de la propuesta de alfabetización significó que fuéramos nosotros las primeras personas "concientizadas".



¹⁰ "To know and to be: a dialogue with Paulo Freire", entrevista realizada en India, 1979, en *Indian of Youth Affairs*, no. 2, Nueva Delhi, junio de 1979, pp.1-4. Citado por Torres, Rosa María, Ob. Cit: p 107.

je, la manera de ver el mundo de las personas con las que íbamos a trabajar.

Por eso, durante los cinco primeros meses de estar en la zona, nos dedicamos a recorrer los poblados y vivíamos donde nos acogieran: en una casa o en una escuela, estableciendo contacto con la gente y presentándonos como maestros que veníamos a trabajar en dicha región. Esta fase fue fundamental, sobre todo para las personas del equipo que no éramos de allí. Esos meses fueron nuestra escuela de geografía, de economía, de sociología: aprendimos sobre el clima, la comida, la vivienda, las costumbres y, por supuesto, sobre la manera de hablar de las personas, la cual reflejaba su manera de ver el mundo y la vida.

El método de alfabetización nos exigía construir primero el “Universo vocabular” de la gente, con los términos y frases que escuchábamos; asimismo, construir el “Universo temático”, tratando de identificar los “Temas generadores” que representaran situaciones significativas de la realidad económica, social y cultural. Con base en ello, se armaba un conjunto de “Palabras generadoras” que de alguna manera codificaran dichos temas y sirvieran, siguiendo un orden de complejidad progresiva, de vehículo de aprendizaje de la lectoescritura, pero, sobre todo, para, como decía Freire, “aprender a leer la realidad, para escribir la historia”. Y así hicimos un plan de alfabetización que permitiera en 4 ó 5 meses cubrir todos los te-

mas y palabras y, por tanto, alfabetizarse y haber generado un proceso de “concientización”.

El desafío era apasionante, al igual que cada paso que realizábamos. Fue un período de un intenso aprendizaje para nosotros, en el que —primero que nada— aprendimos a respetar profundamente a las personas con quienes trabajábamos; aprendimos a valorar sus conocimientos y saberes producto de su experiencia; aprendimos también a desarrollar la sensibilidad para observar con atención, para escuchar, para percibir; se incentivó nuestra curiosidad y una actitud indagatoria; aprendimos, además, a describir detalladamente nuestras percepciones, a ordenar nuestras ideas, a redactarlas, a comunicarlas lo más fielmente posible. La elaboración de la propuesta de alfabetización significó que fuéramos nosotros las primeras personas “concientizadas”.

Luego, comenzamos a trabajar el proceso de alfabetización. Muy pronto, vimos necesario que eso que estábamos haciendo y viviendo cada quien en su círculo de alfabetización lo pudiéramos recoger y compartir de forma sistemática entre los ocho alfabetizadores. Y desarrollamos un procedimiento de registro y sistematización de la práctica educativa: luego de desayunar, regresábamos al centro de capacitación y cada quien se sentaba durante media hora o cuarenta y cinco minutos y ponía por escrito todo lo que las personas habían dicho durante las dos horas de alfabetización, tratando de transcribir lo más fielmente posible, tal como recordábamos que la gente las había dicho, las frases y reflexiones de las distintas personas del grupo. Aparte, colocábamos nuestras propias ideas y comentarios. Así, empezamos a recoger las frases que la gente decía ante cada tema, como nuestras propias apreciaciones, diferenciando unas de otras.

Por ejemplo, recuerdo la primera palabra con la que comenzamos la alfabetización:



Quienes estamos en permanente proceso de aprendizaje, todos los días y a todas horas, somos los educadores, pero muchas veces no logramos reconocer dichos aprendizajes, explicitarlos, reflexionarlos críticamente y se nos van olvidando en el camino...



era "palana", que es la palabra que se utiliza en Piura para "pala" o "lampa", que es el instrumento que se usa en el campo para remover la tierra. Y con esa palabra generadora, utilizando primero un dibujo en forma de afiche que habíamos hecho, que mostraba a un grupo de personas trabajando la tierra con "palanas", iniciábamos la discusión preguntando: "¿qué vemos en el dibujo?"; la gente decía: "personas trabajando con la palana"; luego nosotros "¿y de qué forma se usa la palana?"... "¿para qué se usa la palana?"... "¿quiénes usan la palana?"... "¿quiénes no usan palana?"..., etcétera. Y así se conducía toda una serie de reflexiones sobre el trabajo, la transformación de la naturaleza, las condiciones de trabajo..., etcétera. Construyendo un conocimiento colectivo en el que se expresaba su saber, sus necesidades, sus preocupaciones, su manera de ver la vida... A partir de allí, pasábamos a presentar la palabra escrita: "todo eso que hemos dicho sobre la palana tiene que ver con esta palabra que se escribe así: "pa-la-na". Las personas leían y luego escribían la palabra que tenía detrás todo el significado discutido.

Luego, pasábamos a lo que Freire llama la "Ficha de descubrimiento": un cartel en el que estaba escrito: pa – pe – pi – po – pu; la – le – li – lo – lu ; na – ne – ni – no – nu. Luego de leerla, la gente "descubría" palabras conocidas: "pa-lo"; "lu-na"; "papa", "pelo"..., etcétera, que se iban escribiendo en la pizarra y ellos la escribían en sus cuadernos. Finalmente, se hacían frases con "palana" y con todas las demás palabras descubiertas. Se relacionaban con su vida y con el tema generador "el trabajo humano transforma la naturaleza". De esta manera, vivíamos un proceso interesantísimo de descubrimiento mutuo de la realidad. Las dos horas de "clase" se hacían brevísimas ante la riqueza y entusiasmo de esos diálogos.

Así, pues, de ocho y media a nueve y media de la mañana nos sentábamos y escribíamos esas frases, tratando de re-

cordar lo más posible, lo más fielmente posible, las palabras con las que ellos habían hablado. Sin darnos cuenta, éramos nosotros los que estábamos siendo alfabetizados por ellos; éramos nosotros los que estábamos aprendiendo a ver la vida tal como ellos la veían. Todo eso lo fuimos registrando; y lo hacíamos un día y otro día y otro día; hasta que después de seis meses, ya había grupos que se habían alfabetizado y necesitaban tener textos accesibles de lectura para poder continuar su proceso. ¿De dónde podríamos sacar los elementos para producir los primeros textos de post alfabetización: los contenidos, la forma de redactarlos? La respuesta la encontramos en esas mismas frases que ellos habían dicho. Así pasamos a construir textos sobre trabajo, vivienda, salud, religión, familia, producción..., sobre todos los temas generadores. En esos textos poníamos las frases que ellos nos habían enseñado oralmente y nosotros habíamos puesto por escrito. Con ese material produjimos cerca de diez folletos con los cuales se hizo la post alfabetización. Era una forma de devolverles de forma estructurada y temática su propio saber, sus propias frases habladas individualmente, devueltas ahora en forma escrita, luego de haber sido compartidas y socializadas. Era devolverles de forma organizada su propia palabra a través del aprendizaje que nosotros habíamos recogido.

Creo que se puede imaginar lo que significaba eso para nosotros como equipo: toda la pasión que teníamos cuando compartíamos lo que cada quien traía de su grupo; socializar las discusiones producidas, las reflexiones y conocimientos que cada quien estaba recogiendo de las personas que se alfabetizaban, pero también nuestras propias reflexiones, nuestros propios aprendizajes. Esa segunda parte, nuestras propias reacciones y comentarios, eran las que nos servían de base para hacer nuestras evaluaciones. Con ellas descubríamos también cuál había sido nuestro propio proceso de aprendizaje,

pues cuando revisábamos lo que habíamos escrito en las primeras sesiones de alfabetización y luego las confrontábamos con lo redactado luego de 6 ó 9 meses, encontrábamos en nuestros propios registros, cosas que no recordábamos; valorábamos a la distancia, de otra manera, lo que habíamos escrito antes; relacionábamos nuestras distintas ideas y descubríamos que había habido una trayectoria, un camino en el aprendizaje de cada uno de nosotros y nos dábamos cuenta que ese camino existía, solo luego de recuperarlo y objetivarlo posteriormente. El proceso personal era la base para la socialización, pues cada quien aportaba lo suyo y se producían discusiones y reflexiones de una gran riqueza, siempre vinculadas a lo que la práctica nos estaba enseñando... permitiéndonos aprender también en colectivo de los aprendizajes de las otras personas del equipo. Tal vez entonces no nos dábamos cuenta que también estábamos siendo educadores entre nosotros mismos; los educadores nos educábamos entre nosotros a partir de lo que aprendíamos con la gente con la que hacíamos educación. Y así lo hicimos durante tres años. Yo creo que ahí fue donde se me empezó a meter en el alma, en la sangre y en la carne esta especie de manía, esta pasión por la sistematización de las experiencias, que luego, en los años siguientes se recrearía y ampliaría en otras experiencias muy ricas con educadores populares de los distintos rincones de nuestra América Latina.

Con este testimonio quiero compartir la firme convicción que tengo que en el trabajo educativo, quienes estamos en permanente proceso de aprendizaje, todos los días y a todas horas, somos los educadores, pero muchas veces no logramos reconocer dichos aprendizajes, explicitarlos, reflexionarlos críticamente y se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todas esas enseñanzas, las cuales, por tanto, muchas veces se pierden

no solo para nosotros mismos, sino que tampoco podemos compartirlos con otras personas.

Por eso, volviendo directamente al libro de Freire que nos convoca, retomamos esta exigencia: *"Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática"*¹¹ como un momento fundamental del proceso de formación permanente de educadores.

En el V Coloquio Internacional realizado el año pasado, la Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas presentó un excelente trabajo que recoge de forma muy clara los aportes de Freire desde una perspectiva de lo "inedito-viable" a las relaciones entre enseñar-aprender e investigar como factores que contribuyen a fortalecer el potencial emancipatorio de los procesos educativos.¹² En este trabajo ella señala la importancia que Freire le da al registro y reflexión de nuestras experiencias:

"Freire propõe que criemos o hábito de registrar a prática e a reflexão sobre a prática a partir do que ele mesmo viveu na sua relação com a escrita, expressão de seu compromisso com a teorização a partir das experiências cotidianas. A leitura de sua obra permite perceber as relações exercidas entre a experiência da reflexão a partir da prática e o ato de registrar esta reflexão —de modo sistemático e sistematizado— enquanto importante contribuição para o desenvolvimento da cultura da pesquisa associada à prática educativa.

De modo especial, na obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire relata o processo de reflexão e escrita que deu origem à

¹¹ Ob. Cit. P. 42.

¹² El trabajo se titula: "Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar". Biblioteca virtual del Centro Paulo Freire- Estudos e Pesquisas, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

obra *Pedagogia do Oprimido*. Revela com detalhes o modo como escreveu, em quinze dias, os três primeiros capítulos (...) segundo ele, escrever sobre o vivido é uma forma de organizar as aprendizagens gestadas na prática e na reflexão crítica e sistemática sobre ela”.

Por eso, aunque Paulo Freire nunca utilizó el término “sistematización de experiencias” nosotros reconocemos que el núcleo motor de las propuestas que en América Latina se han ido trabajando en torno a esta conceptualización, está inspirado en los desafíos y exigencias de aprender de la práctica que Freire nos dejó planteados.¹³

La palabra *sistematización*, utilizada en diversas disciplinas, se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar *datos e informaciones*, a “ponerlos en sistema”. Es la noción más común y difundida de este término. Sin embargo en el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no solo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a *obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias*. Por eso, no decimos solo “sistematización”, sino “sistematización de experiencias”.¹⁴ Porque entendemos que las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos: están en permanente cambio y movimiento. Las experiencias son procesos complejos: intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que están en interrelación: condiciones del contexto, acciones de los distintos actores y las reacciones que se generan, las percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones de las personas que intervienen, sus diferentes relaciones, etcétera.

Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles. Por todo lo anterior, es que es tan apasionante, como exigente, la tarea de buscar comprender-

las, extraer sus enseñanzas y comunicarlas. Buscamos apropiarnos críticamente de las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido. Esto implica registrar los acontecimientos y posteriormente ordenar y reconstruir el proceso vivido, para poder realizar una interpretación crítica de ese proceso, extraer aprendizajes y compartirlos.

Algunas características de la sistematización de experiencias son:

- Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
- Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
- Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias.
- Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.
- Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particula-

¹³ Ver, al respecto la creciente biblioteca virtual que se está recogiendo sobre este tema por parte del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina): www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html



Buscamos apropiarnos críticamente de las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido. Esto implica registrar los acontecimientos y posteriormente ordenar y reconstruir el proceso vivido, para poder realizar una interpretación crítica de ese proceso, extraer aprendizajes y compartirlos.



ridad de las experiencias, apropiándose de su sentido.

- Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.
- Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del *proceso* que posibilitó dichos resultados.
- Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimiento vinculados a las propias experiencias particulares.
- No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es solo una base para realizar una interpretación crítica.
- Los principales protagonistas de la sistematización deben ser quienes son protagonistas de las experiencias, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.

En los últimos años he tenido el privilegio de trabajar esta propuesta con diversos grupos y organizaciones de educadores de América Latina, tanto en el ámbito formal como no formal. Cada vez se ha ido ampliando y enriqueciendo el campo

de posibilidades metodológicas que la sistematización de experiencias tiene como factor de nuestra propia formación, desde nuestras prácticas y en función de problematizarlas y enriquecerlas con nuevas perspectivas.¹⁵

Sin embargo, la base ético-política y pedagógica que la sustenta es la misma que venimos refiriendo desde el comienzo de este artículo: la convicción de que nuestras prácticas y, en particular, nuestras experiencias directas, como educadores, son una fuente riquísima de aprendizajes y son parte de una práctica social e histórica desde donde podemos producir conocimientos que nos permitan su transformación, en la medida en que podamos construir las condiciones y las disposiciones para que dichos aprendizajes se produzcan.

Espero que estas reflexiones ayuden a incentivar una freiriana “curiosidad epistemológica” por asumir en nuestras prácticas un rol desafiador y una constante sistematización de nuestras experiencias educativas, convencidos que “el acto de enseñar es un momento fundamental del aprender”, ya que “no hay docencia sin discencia”■

Nota: el autor es director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja (Costa Rica, www.alforja.or.cr) y coordinador del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL. Para tomar contacto dirigirse a oscar.jara@alforja.or.cr



Espero que estas reflexiones ayuden a incentivar una freiriana “curiosidad epistemológica” por asumir en nuestras prácticas un rol desafiador y una constante sistematización de nuestras experiencias educativas.



¹⁴ Tomamos aquí como referencia elementos que hemos planteado en otros textos sobre el tema, en particular: “Para Sistematizar Experiencias”, Ed. Alforja, 1994; Edición actualizada en Portugués: Ministerio de Medio Ambiente, PPG7, Programa de Monitoramento e Avaliação, Brasília, 2006.

¹⁵ Recientemente en Cuba, por ejemplo, se ha constituido una maestría en Ciencias de la Educación dirigida al personal docente de toda la isla, que tiene como uno de sus propósitos el incentivar la sistematización de las experiencias como factor esencial en su formación y como fuente de renovación y recreación de los proyectos educativos en el terreno.