

PAULO FREIRE: LA ARTESANÍA EDUCATIVA HACIA LA VIDA

M. Sc. Maria Cecília Garcez Leme¹

1. Introducción

Es muy posible que vivamos y trabajemos en contextos que reflejan situaciones de desigualdad, abandono, empobrecimiento y violencia contra la niñez y la adolescencia. Convivimos con noticias y realidades que nos comprueban que una parcela importante de la comunidad humana (una tercera parte) está condenada a la negación de la vida, a la *no-vida*, porque le falta lo básico para vivir: la tierra; la alimentación; el trabajo; el acceso a la educación; a una vivienda habitable; a los momentos de ocio, de no preocuparse por nada, los momentos de fiesta, de risa, de juego. Además, sabemos que la comunidad humana prácticamente está inviabilizando la vida de nuestra especie y de las otras especies en el planeta: nunca ha sido tan palpable y tan posible

1 Pedagoga social. Trabajó durante 20 años con la niñez en situación de calle en Sao Paulo, Brasil. Actualmente es profesora de la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional de Costa Rica.

la destrucción planetaria y el riesgo de discontinuidad de la vida en la Tierra. Somos educadoras y educadores en esos contextos. Somos profesionales que hemos dedicado nuestro trabajo en instituciones que atienden a niños y niñas que sufren diferentes tipos de violencia o que viven en condiciones que potencian la violencia.

Aquí estamos buscando alternativas educativas y teológicas que nos indiquen otros caminos, o tal vez algunos atajos teológicos y educativos todavía no trillados, que recuperen la posibilidad de regenerar las relaciones gastadas o rotas. Buscamos un conocimiento que alcance las instituciones, los trabajos sociales, las familias, un conocimiento vinculado a la acción de los diferentes actores y actrices de la sociedad civil. Queremos descubrir o inventar propuestas educativas que ayuden a silenciar el monólogo impositivo de unos pocos para que se escuche la melodía de diferentes voces que conversan, que dialogan, que cantan. Queremos una educación que paralice definitivamente las manos que golpean y los cuerpos que abusan. Queremos una educación que promueva relaciones y acciones que generen la Paz, que reinventen lo cotidiano, la vida, la historia y la propia educación.

El tiempo actual y el contexto latinoamericano exigen que los procesos educativos generen espacios de pensamiento propio, crítico, creativo, y que sean capaces de apuntar y realizar cambios significativos en varias dimensiones de la convivencia humana y planetaria. ¿Cómo educar? ¿Cómo educar sin violencia? ¿Cómo educar hacia la paz? Partimos del entendimiento de que no hay recetas que puedan seguirse en los diferentes procesos educativos: cada intervención educativa es única; cada niño,

cada niña, cada adolescente es único; somos únicas y únicos, originales, irrepetibles y, por ende, podemos decir metafóricamente que la educación verdadera es una artesanía, porque se construye por medio de intervenciones artesanales.

Me estoy acordando de una caminata pedagógica que realicé con dos educadores más en las calles de Sao Paulo, cuando yo trabajaba como educadora social con los niños y niñas que allí vivían. Nos encontramos con un grupo de cuatro muchachos que todavía no nos conocían. Con bastante cuidado nos acercamos a ellos e iniciamos una conversación, presentándonos como educadores sociales. Ellos se mostraron un poco desconfiados, no nos decían muchas cosas, de cierta manera nosotros éramos desconocidos. Me sorprendí con la pregunta del niño menor, Marcelo, de unos 10 años: “¿Tía, que tipo de educadores son ustedes?”. Esa pregunta me silenció y me puso a pensar: ¿Qué quería saber aquel niño? Por supuesto, su pregunta no se refería a las teorías y metodologías educativas que aprendemos en las universidades y en los cursos a que asistimos. Mientras yo pensaba esas cosas, el niño completó su pregunta y me explicó sus inquietudes:

No es por nada, tía, es que por acá llegan muchas personas que dicen ser educadores. Por acá llegan educadores de todos los tipos. Hay aquellos que llegan y quieren saber todo de nuestra vida y a mí eso no me gusta. Yo hablo de mi vida con quienes son mis amigos, con las personas en quienes confío. Hay educadores que llegan para regalarnos una sopa caliente y ya se van; eso es bueno, principalmente cuando hace mucho frío, porque la sopa nos calienta y dormimos más rico. Hay educadores que llegan y quieren obligarnos a rezar, a alabar a Dios, esos son muy aburridos. Y hay también educadores que llegan nada más para conversar con nosotros; no nos regalan nada, no nos invitan a

rezar, no nos preguntan sobre nuestra vida, solo se quedan con nosotros y sabemos que son nuestros amigos.

Las palabras de ese niño que vivía en las calles del centro de la ciudad de Sao Paulo en Brasil, provocaron mis pensamientos y activaron en mí un proceso de búsqueda existencial y profesional que todavía no he terminado: *¿Qué tipo de educadora soy yo? ¿Qué tipo de educación quiero construir, o generar, que sea acorde con la sociedad que soñamos construir?*

Por supuesto, no habrá paz sin una educación para la paz, como advierte la Carta de Principios de la Red de Educadores para la Paz, que propuso y redactó el educador brasileño Marcelo Rezende Guimarães y fue aprobada en Porto Alegre, el 29 y 30 de abril de 2006².

¿Cómo educar para la Paz? ¿Cómo educarnos a nosotros y a nosotras para educar para la Paz? ¿Qué contribución educativa podemos ofrecer a nuestra América Latina para que caminemos hacia la Paz? Pienso que estos son algunos de los grandes desafíos que afrontamos en nuestra práctica cotidiana.

Esos interrogantes y esas inquietudes me han llevado a la propuesta educativa de Paulo Freire. Pienso que la reflexión sobre algunas categorías fundantes de la pedagogía freiriana ciertamente nos va a señalar algunas nuevas posibilidades para nuestro quehacer educativo.

2 Marcelo Rezende Guimarães. *Aprender a educar para la Paz. Instrumental para capacitación de educadores en educación para la paz*. Montevideo: CLAI, 2007, p. 13

2. La perspectiva histórico-crítica: una educación políticamente comprometida con la liberación

Como sabemos, Freire propone una educación políticamente preocupada y comprometida con la liberación de los diferentes tipos de opresión y violencia. Eso supone el desarrollo de praxis reflexivas que ayuden a dar el paso desde una conciencia ingenua hacia otra crítica, el revelar para liberarse de las condiciones no-humanas que conducen hacia a la no-vida. Freire parte de una perspectiva histórico-crítica que lleva al entendimiento de que el espacio educativo es un espacio político-pedagógico, es una forma de intervenir en el mundo. No hay proceso educativo que no interfiera en el contexto donde se desarrolla.

Es conveniente resaltar que el análisis crítico de la realidad es uno de los pilares de la acción educativa, para que esta sea pertinente y respetuosa con el contexto sociocultural donde se desarrolla. Vincular la práctica educativa al contexto social y cultural es imprescindible para el desarrollo de actividades social y éticamente significativas y para el estímulo continuo del crecimiento cognitivo. Dice Paulo Freire que una de las tareas más importantes de la práctica de los educadores y las educadoras que buscan una postura crítica es “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque capaz de amar”³.

3 *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 46 (traducción mía).

3. La dialogicidad como la principal herramienta metodológica

El diálogo es la principal y más importante mediación de la práctica educativa freiriana. Por lo general, las prácticas educativas convencionales están fuertemente inspiradas e influidas por los principios del conductismo, según el cual los niños y las niñas poco pueden aportar, poco pueden querer, poco pueden expresar de sus sentimientos, deseos, miedos y esperanzas.

En ese punto, el desafío que se nos impone es el de pensar e implementar procesos socioeducativos que provoquen el ejercicio de la libertad y generen alternativas de salida de los marcos de la violencia institucionalizada o de las instituciones violentas. Se nos impone la tarea de reinventar la dimensión estética y placentera de la experiencia educativa, con estrategias lúdico-creativas que generen espacios relacionales donde los niños y las niñas, y también nosotras y nosotros, podamos crecer y construirnos integralmente. Esa relacionalidad creativa, como el término ya sugiere, implica interrelacionarse, releerse a sí mismo y a sí misma y abrirse al otro y la otra en su individualidad y realidad propias. Significa, además, aceptar caminar con quien es diferente, soltando de manera sutil los propios nudos de prejuicio y verdades que imposibilitan la aceptación de lo diverso como diverso, como riqueza, como verdad también. No se trata de una postura de competencia, sino de cooperación.

Esa práctica educativa conduce hacia la construcción de relaciones dialógicas, que expresan la aceptación y convivencia de diferentes voces, miradas, creencias e ideas. Presupone, además, un entendimiento cultural básico en nuestras sociedades multiculturales: para el desarrollo de los procesos educativos en Amé-

rica Latina, es necesario acercarse a las diferentes culturas que conforman nuestro continente con mucho respeto, reconociendo sus expresiones propias, su idiosincrasia, su cosmovisión y su particular manera de ser y estar en el mundo.

4. Las personas sujeto del proceso educativo

Las prácticas educativas inspiradas en el modelo de educación propuesto por Freire se constituyen en un proceso continuo de aprendizaje y vivencia de solidaridad y reciprocidad. Se concibe ese proceso como un cambio intencional y responsable de saberes, en que tanto los educadores y educadoras como los educandos y educandas tienen algo que enseñar y algo que aprender. Así nos advierte Freire: “nadie educa a nadie, nadie educa a sí mismo, las personas se educan entre sí, mediatizadas por el mundo”⁴.

De esa forma, queda claro que la propuesta educativa freiriana parte de una concepción antropológica emancipadora. En ningún momento Freire menosprecia la aventura cognitiva escolar, formal y académica, sino que visibiliza y enaltece los otros saberes de la vida, al afirmar que todos y todas tienen algo para enseñar y para aprender. Y, a la vez, critica la dicotomía que distingue la acción educativa entre dos posturas, dos momentos: el educador o la educadora, quien sabe y por eso enseña, y el educando o educanda, quien no sabe y por eso debe escuchar las enseñanzas que le son transmitidas sin opinar, sin discordar, sin criticar. A esa educación dicotómica, que no conduce hacia un proceso cognitivo realmente liberador y emancipador, Freire la llamó de *educación bancaria*⁵.

4 *Pedagogía do Oprimido*. Sao Paulo: Paz e Terra, 22ª ed. 1993, p. 68 (traducción mía).

5 *Ibidem*, p. 57

Esta categoría fundante de la teoría educativa freiriana –los educadores y las educadoras y los educandos y las educandas son sujetos del proceso educacional–, nos advierte sobre la necesidad de asumirnos como seres aprendientes en los procesos educativos y también en los procesos vitales, que en verdad son lo mismo.

Enseñamos algo a los niños y niñas, pero seguramente ellos y ellas nos van a enseñar algo también. En un primer momento, esa postura educativa parece ser muy sencilla, muy obvia; sin embargo, en la práctica cotidiana personal e institucional nos vamos dando cuenta de que no es tan fácil reconocer los saberes de los educandos y las educandas, no es tan simple aceptar que un niño maltratado y muchas veces no escolarizado tenga algo que enseñarnos. Ese es un ejercicio metodológico que nos puede ayudar en nuestro quehacer hacia una mayor coherencia socio-pedagógica.

5. La perspectiva antropológica: el ser humano en proceso, en movimiento, en *gerundio*

Otro punto importante que debemos tener en cuenta cuando nos referimos a la pedagogía de Paulo Freire es que su perspectiva antropológica supone que las personas humanas somos seres en posibilidad, inconclusos, históricos, inacabados, en permanente movimiento de búsqueda, con sentido de proyecto, somos seres *en gerundio*. Sobre el movimiento o la procesualidad histórica que incide en las prácticas educativas, advierte Freire que “ninguno de nosotros es, nosotros estamos siendo o no siendo históricamente. Yo utilizo los verbos en el gerundio para marcar la procesualidad histórica”⁶.

6 *Pedagogía da Tolerancia*. São Paulo: UNESP, 2005, p. 39 (traducción mía).

6. La esperanza contextualizada como el motor de la praxis educativa

La toma de conciencia de la procesualidad histórica y de la procesualidad de nosotros y nosotras en la historia nos invita a desarrollar la esperanza. Las realidades de sufrimiento, explotación y violencia pueden no ser definitivas, sino que pueden ser cambiadas. La educación tiene una fuerte incidencia en el proceso de ese cambio; puede ser, sin duda, un mecanismo de resistencia y de innovación. *Cambiar es difícil; sin embargo, es posible*, nos dice Freire. En las realidades donde actuamos, ciertamente cambiar es también necesario, urgente e imperativo. Esa es una postura educativa que se alimenta de una utopía posible y de una esperanza contextualizada, encarnada en las realidades donde actuamos y en los rostros de los niños y las niñas que conocemos.

En ese punto, del desarrollo de la esperanza, nuestro quehacer educativo se relaciona con una de las facetas del quehacer teológico, que es el de ofrecer a las personas cansadas de lo mismo, o cansadas de la explotación y violencia a las cuales están sometidas, nuevas posibilidades para vivir su vida, nuevas posibilidades para expresar su espiritualidad, nuevas oportunidades para metaforizar su fe, sus creencias, sus utopías.

7. Una pedagogía de preguntas, de búsquedas y de encrucijada

En oposición a una pedagogía de respuestas listas, de definiciones cerradas, de dogmas educativos apaciguadores y anticríticos, Freire propone una pedagogía de la pregunta. Esa pedagogía supone el ejercicio de una curiosidad epistémica crítica, que verdaderamente forme y eduque a los educandos y

las educandas, en lugar de simplemente de darles entrenamiento y adiestramiento.

La práctica educativa interrogativa y en búsqueda asume que tiene límites y que sola no puede solucionar todos los problemas de los niños y las niñas, ni tampoco los problemas sociopolíticos; no se presume mesiánica. Sin embargo, esa práctica reinstala el carácter utópico y crítico de la educación, reinstala la esperanza de ser aquello que podemos ser, como educadores y educadoras, como educandos y educandas y como comunidad y grupo social.

8. Las cualidades indispensables de los educadores y las educadoras progresistas

Me parece necesario resaltar que un gran peligro que enfrentamos en nuestro quehacer educativo ha sido la prevalencia de la lógica funcional, de las relaciones de poder, el priorizar el tecnicismo con rechazo del pensamiento crítico y del aporte enriquecedor de las artes y humanidades. El desafío socioeducativo primordial, en nuestro caso, es contribuir al proceso de formación de niños y niñas que sufren violencia, o que están expuestos a situaciones que potencian la violencia, para que sus derechos y ciudadanía puedan ser respetados. Pienso que esta debería ser la preocupación primera de nuestro quehacer socioeducativo.

En ese sentido, es muy oportuna la advertencia de Paulo Freire sobre algunas cualidades o virtudes necesarias a los educadores y las educadoras que quieren ser críticos y generadores de vida:

Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como amorosidad, respeto a los otros, tolerancia, humildad, gusto por la alegría, gusto por la vida, abertura a lo nuevo, dis-

ponibilidad a los cambios, persistencia en la lucha, recusa a los fatalismos, identificación con la esperanza, abertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace solamente con ciencia y técnica.⁷

9. Consideraciones finales

La cercanía entre las instituciones educativas que existen y las que soñamos y queremos en América Latina y para América Latina depende de varios factores, que van desde búsquedas, construcciones y reconstrucciones conceptuales a partir de la realidad, del sufrimiento y de la sabiduría de nuestros pueblos, hasta la aplicación de metodologías de aprendizaje-enseñanza verdaderamente participativas y emancipadoras.

Los educadores y las educadoras, teólogos y teólogas que no experimenten satisfacción con el escenario socioeconómico, cultural y religioso de nuestro tiempo, que genera, legítima y sostiene prácticas y discursos violentos, tenemos un largo y desafiante camino por hacer. El diálogo, la curiosidad, la criticidad, la solidaridad humana y ecológica, la apertura acogedora del diferente y la construcción de relaciones de equidad de géneros y de paz, deben formar parte de nuestra propuesta metodológica hacia el descubrimiento de nuevos paradigmas pedagógicos y teológicos.

La formación es una tarea y una experiencia que no termina nunca, más todavía si actuamos con niños y niñas víctimas de diferentes tipos de abuso o en comunidades e instituciones que quieren prevenir prácticas y discursos violentos. Es importante considerar que las experiencias e historias de agresión, maltrato y violencia

7 *Pedagogia da Autonomia*, p. 136 (traducción mía)

que viven las personas menores de edad, con sus sufrimientos y heridas, pueden hacer sangrar también nuestras propias heridas interiores.

Los riesgos de una actuación socioeducativa que no prevea momentos de evaluación crítica, de formación permanente y de celebración (en el sentido de hacer fiesta y de hacer memoria) pueden ser la apatía, el desánimo, la prepotencia, la impotencia, el activismo, la falta de identificación con los niños y las niñas, el fatalismo, así como el acostumbrarse a las realidades de injusticia, sufrimiento y violencia.

Es necesario que nos cuidemos, que cuidemos a los educadores y las educadoras y eso puede darse en los momentos de formación o supervisión sociopedagógica, de acompañamiento psicológico, de evaluación y celebración de las experiencias, en los momentos en que se comparten las dificultades y los logros del proceso socioeducativo. Pienso, más bien, que esos momentos deben estar previstos en el cronograma de las escuelas, de las instituciones y organizaciones que trabajan con los niños y las niñas, si quieren promover la salud de sus profesionales y garantizar calidad en la atención a la niñez y la adolescencia.

Definitivamente, no podemos aceptar los discursos y prácticas religiosas que legitiman y justifican la violencia, que culpabilizan a las víctimas y absuelven a los victimarios y que, de muchas y sutiles maneras, paralizan los cambios que el proceso educativo liberador puede provocar.

No existen recetas para el desarrollo de las prácticas socioeducativas. Sin embargo, podemos y debemos buscar sentidos o luces para nuestro quehacer, que nos lleven hacia una intervención verdaderamente humanizadora.

En ese sentido, la propuesta educativa freiriana puede significar un faro, un sendero o quizá una esperanza contextualizada para nuestro maravilloso quehacer humano y profesional.