Rizoma freireano

Vol. 36 · 2024

Rizoma freireano 36. Aprendizajes críticos, participativos y convivenciales en la educación para la emancipación

Rhizome freirean 36. Critical, participatory and coexistence learning in education for emancipation

Rizoma freireano 36. Aprendizagem crítica, participativa e de convivência na educação para a emancipação

Editor: Daniel García Goncet, Universidad de Zaragoza e Instituto Paulo Freire

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2024-vol-36/

Sumario

EDITORIAL

Educación para la emancipación, promesas y compromiso
Daniel García Goncet

ARTÍCULOS

Sobreviviendo la guerra: Educación popular en El Salvador, 1980-1992
Stephanie M. Huezo

La educación por competencias: el retorno de la pedagogía por objetivos.
Marcos A. Payá Gómez

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas enquanto metodologia crítica e participativa, em diálogo com Freire
Eunice Macedo, Alexandra Carvalho

Pedagogía crítica y educación escolar. ¿Inclusión excluyente?
Silvia López de Maturana Luna

Estudar, dialogar e agir: docentes conversam sobre o estudo e a profissão a partir de Paulo Freire
Gisele de Souza Gonçalves, Fernando José Martins

POEMA

Retreating Light
Louise Glück

DOCUMENTAL

Sala de profesores. İlker Çatak
İlker Çatak

Educación para la emancipación, promesas y compromiso

Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza e Instituto Paulo Freire [1]

Desde hace algo más de dos siglos, la educación ha sido designada como medio preferente para la emancipación. Al menos desde la emergencia del pensamiento ilustrado (Fernández, 1988), las esperanzas depositadas sobre la educación han sido muchas, llegando a ser señalada como una vía adecuada para promover tanto la liberación individual como colectiva. Desde esta perspectiva, la educación se considera una poderosa herramienta para crear sociedades más justas y compuestas por personas libres e iguales. Siguiendo la fórmula canónica del *Sapere Aude* (Kant, 2000 [1784]), esto sería posible a través del atrevimiento que supone utilizar la propia capacidad de reflexión para realizar un análisis de la realidad circundante desde la propia posición. Por consiguiente, cualquier proceso educativo coherente con estas premisas implicaría que quienes participan en él tuvieran posibilidades de acceso a conocimientos, habilidades y valores que no sólo mejorarían sus probabilidades de éxito material o económico inmediato, sino que también les permitirían analizar críticamente y cuestionar los sistemas y estructuras opresivos en los que viven (Adorno, 1998 [1969]; Lucio-Villegas, 2006). De manera muy sintética, esta sería la promesa que la educación guarda en el interior de nuestras sociedades, un verdadero tesoro, en términos del célebre informe internacional dirigido por J. Delors (UNESCO, 1996).

Pensar la educación en términos de promesa tiene implicaciones de cierto calado. Desde la perspectiva del mero análisis lingüístico, la promesa se consideraría como un acto performativo: al escuchar estos enunciados, nos parece evidente que *hacen lo que expresan*. Concretamente y siguiendo el ejemplo propuesto por Paul Ricoeur, “la expresión «prometo» (o más exactamente «te prometo») tiene ese sentido específico de la promesa, que no tiene la expresión «él promete», que conserva el sentido de un constatativo, o si se prefiere, de una descripción” (2006, 21). De este modo y dado el sentido que le conferimos a esa promesa de la educación antes mencionada, prometer implica *comprometerse* de manera efectiva a *hacer* lo que el enunciado indica. El compromiso implícito en la promesa no solo tiene un destinatario, sino también un beneficiario, lo que constituye la dimensión moral de la promesa: aquel que se compromete, se compromete a realizar o dar algo al otro, ya que solo se pueden prometer acciones. La promesa mira al futuro y a partir de su enunciación, impone una obligación de cumplimiento que se sostiene en el

tiempo para anticipar ese futuro.

Como Freire señalaba, es imposible pensar la educación sin esperanza (Freire, 2007). Tomando en consideración las características antes expuestas de la promesa, parece evidente que la promesa podría contribuir a la esperanza. Más concretamente, la promesa cuenta con elementos que nos permitirían vincularla a la esperanza: establece o refuerza el vínculo entre las partes, cimienta un intervalo de sentido compartido y propone un horizonte de futuro. Sin embargo, somos conscientes de que la promesa de la educación articulada en torno a los sistemas educativos nacidos al calor de la configuración de los Estados-nación del siglo XIX e incardinada en los procesos de modernización no se ha cumplido. De manera generalizada, podemos afirmar que lejos de promoverse ese análisis crítico y de estimularse procesos emancipatorios, hoy nos encontramos ante una situación marcada por un *analfabetismo ilustrado*: "Lo sabemos todo, pero no podemos nada. Con todos los conocimientos de la humanidad a nuestra disposición, solo podemos frenar o acelerar nuestra caída al abismo" (Garcés, 2018, 9). Probablemente, la mayor expresión de esa quiebra de la promesa de la educación sea la imposibilidad de imaginar cualquier futuro más allá del capitalismo (Fisher, 2017). Si este es el punto de partida en el que nos encontramos, evidentemente, carece de sentido cualquier labor de elaboración, desarrollo y puesta en común de saberes y prácticas culturales que pudiésemos necesitar para construir una sociedad mejor que la que conocemos para el conjunto del planeta. Por tanto, desde esta perspectiva, nos encontraríamos ante un "discurso utópico peligrosamente esquizofrénico" (Ricoeur, 1998), resultante de la conjugación de ese discurso de la promesa ilustrada de la educación con la inacción, con la ausencia de actividad alguna para su realización.

No obstante, sostenemos que esa educación emancipadora es viable desde una promesa que se formule entre iguales. Entendemos que una mirada esperanzada sobre la educación, que sea coherente con su promesa emancipadora, sería posible desde el establecimiento de esa promesa entre iguales; iguales que, aun reconociendo la fragilidad misma de quienes se comprometen y los posibles efectos de lo desconocido, declaran una voluntad desde la que intervenir para crear *otras historias posibles*. Como bien ha definido la filósofa Marina Garcés recientemente,

La promesa es una obligación libre, o una obligación que nos hace libres. Este es el sentido del compromiso, que literalmente significa "prometer con" o "prometer juntos". Si prometer es ponerse uno mismo delante, es decir, exponerse, el verbo comprometer insiste en que eso solo es posible como un vínculo que nos ata a otros

destinos. Cualquier compromiso es una atadura, así como toda promesa refuerza el vínculo porque lo sostiene a través del tiempo.

(Garcés, 2023, 70).

La vida y obra de Paulo Freire son mostradas en multitud de ocasiones como ejemplo de lo que supone asumir ese compromiso en el ámbito educativo. Para ganar en claridad en nuestra exposición, tomaremos aquí como ejemplo una situación que él mismo compartió en una de sus obras. En ese texto, al tiempo que expone su propio proceso de transformación como educador hacia una perspectiva crítica, ofrecía una imagen precisa de qué supone comprometerse como educador o educadora, especialmente, si quienes participan en el proceso educativo viven situaciones de opresión. De este modo, Freire relata cómo quienes le escuchaban le ayudan a profundizar en su perspectiva crítica de distintas maneras, si bien es especialmente pertinente recordar una petición explícita que le hacían en el contexto de una de las sesiones de clase. Concretamente, Freire expone cómo fue advertido por quienes le escuchaban:

Si viniste aquí pensando enseñarnos que somos unos explotados, no hace falta, porque nosotros lo sabemos muy bien. Ahora lo que nosotros queremos saber de ti es si tú vas a estar con nosotros, a la hora que caigan los palos

(Freire, 2007, 93)

Contrariamente a lo que cabría pensar dentro del marco hegemónico actual, la asunción libre de ese compromiso es expresión de libertad por parte de quien se compromete. Así, frente a una noción tramposa de “emancipación”, restringida a la profundización de un individualismo sin ataduras y por siempre autosuficiente, sostenida en (y promotora de) procesos de mercantilización infinita de todo espacio de vida y mundo; entendemos que es precisamente en la posibilidad de tomar la palabra y prometer para *estar con*, en comprometerse, donde reside la auténtica emancipación. En definitiva, entendemos que

La emancipación no es una lista de reclamaciones (derechos, prestaciones o servicios), ya que podrían ser servidas al pueblo de forma paternalista o clientelar; la emancipación tiene como condición poder ser sujeto de la propia palabra y de

sus consecuencias, junto a otros. Este es el sentido radical de la emancipación y esta es la razón profunda de la actual humillación y sus diferentes manifestaciones. Las democracias actuales no son una expresión de la promesa igualitaria, sino su simulacro y su traición.

(Garcés, 2023, 85)

Desde nuestra perspectiva, esa promesa entre iguales tiene potencialidad para promover una educación emancipadora. Iguales que se reconocen y hacen cargo de la propia vulnerabilidad y de la necesaria interdependencia, así como de la relación con el tiempo y lo posible, para libremente tomar la palabra y comprometerse desde sus propias posiciones, carentes del poder de dioses y señores, de soberanos y opulentos patrones. Es ahí, en esas condiciones, donde se desarrolla cualquier acción cultural para la liberación, en tanto que "encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (Freire, 1973, 77). Desde ahí se podría combatir los saberes y dogmas establecidos que hacen inimaginable cualquier *futuro otro*, la credulidad y sus efectos políticos, y comenzar a constatar que los procesos educativos contribuyen efectivamente a hacernos mejores, a construir tanto el sentido como las condiciones de lo vivible.

En los textos que conforman este número de Rizoma podemos detectar también la potencia de esa educación emancipadora, fruto de esa promesa entre iguales y del compromiso que lleva implícito. En este sentido, el rescate de experiencias donde los procesos educativos estaban fuertemente incardinados en profundos procesos de transformación en otros ámbitos es especialmente relevante. Al respecto, la profesora Stephanie M. Huezo nos ofrece un artículo que recupera parte de esa memoria durante el periodo de guerra de El Salvador. Su texto nos permite rastrear los orígenes y el sentido de la educación popular salvadoreña en aquel momento, así como las implicaciones que tenía la misma más allá de los propios procesos educativos. Si bien podemos decir –parafraseando las palabras de la profesora Huezo–, que "si la revolución era una escuela, la educación popular era su maestro", donde la educación popular se convirtió también en una herramienta de supervivencia y resistencia para gran parte de la población durante la guerra. En aquella lucha guiada por principios emancipadores, la educación popular fue fundamental.

Por su parte, el artículo del profesor Marcos A. Payá nos devuelve a los debates actuales en torno a la educación desde una perspectiva internacional, ofreciendo un

análisis pormenorizado y crítico sobre una de las propuestas más divulgadas: la educación por competencias. Su texto analiza la procedencia de la denominada educación por competencia, identificando sus principales valedores y considerando sus perspectivas sobre la educación. Esta labor de indagación le permite reconocer similitudes y establecer comparaciones con otras propuestas educativas previas, como la educación por objetivos. La constatación de la existencia de una misma base común en ambos casos, fundamentada en una perspectiva meramente técnica de la educación, le permite al profesor Marcos A. Payá plantear críticamente una serie de implicaciones desde el campo teórico, sin por ello dejar de considerar sus efectos sobre las prácticas educativas. Una labor de necesaria e imprescindible reflexión crítica sobre una de las propuestas educativas emergentes y para estimar su contribución en términos de emancipación.

Continuando con la consideración de aspectos de profunda actualidad relacionados con la educación, las profesoras Eunice Macedo y Alexandra Carvalho proponen una interesante reflexión en torno a una de las metodologías más difundidas en los últimos tiempos: el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Concretamente, estas autoras nos presentan parte de los resultados de los proyectos de investigación Edutransfer y Stalwarts. A partir de ellos, las profesoras Eunice Macedo y Alexandra Carvalho determinan el potencial del ABP como metodología crítica y participativa, así como su proximidad a otras metodologías como la investigación-acción más habitualmente reconocida por su potencial transformador. Sin embargo, el reconocimiento de esta proximidad no evita que constaten la existencia de tensiones entre ambas, cuyas líneas vienen marcadas por la focalización en aspectos técnicos y de resultados, en un caso, mientras que en el otro se privilegiaría su dimensión dialógica y procesual. Las reflexiones que a partir de estas cuestiones comparten con un aporte de valor a la construcción de una perspectiva crítica y situada de la educación.

Y es que la inserción de las pedagogías críticas en el marco escolar nunca ha resultado sencilla. Indudablemente, el marco organizativo y curricular que ofrecen las instituciones escolares más convencionales no favorece la puesta en marcha de iniciativas que puedan ser reconocidas como propias de las pedagogías críticas. En este sentido, la profesora Silvia López de Maturana nos ofrece un artículo que nos ayudará a pensar esos vínculos. En su acercamiento a la cuestión contempla la necesaria formación del profesorado, así como la relevancia de quienes deberían ser protagonistas de los procesos educativos, pero se encuentran en los márgenes de los sistemas educativos, en muchas ocasiones, marginados o en alguna fórmula

de inclusión excluyente. Al respecto, la profesora Silvia López de Maturana retoma la participación como eje prioritario desde el que desplegar cualquier iniciativa, concluyendo con la pertinencia de la pedagogía comunitaria.

Precisamente, el texto de Gisele de Souza y Fernando José Martins nos permite profundizar en las posibilidades de formación del profesorado. De esta manera, su texto nos trae una pequeña muestra del potencial de la aplicación de metodologías dialógicas en la formación de docentes en activo. Así, Gisele de Souza y Fernando José Martins nos ofrecen una semblanza sobre una experiencia desarrollada en la ciudad de Foz do Iguaçu (Brasil), en la que docentes compartieron sus propias vivencias e inquietudes en relación a su desempeñando como educadores y educadoras a partir de la lectura del texto “Considerações em torno do ato de estudar” de Paulo Freire. De esta experiencia reconocen la aportación de la obra del pedagogo brasileño no sólo en términos de formación docente, sino también en términos de formación humana, junto con el valor del diálogo siempre defendido por él.

Este número de la revista se dedica pues a rescatar de entre donde, a veces, sólo vemos destrucción y rendición, contribuciones que nos permitan iluminar nuestras reflexiones y mantener la esperanza. No es un objetivo menor cuando estamos asistiendo a la masacre del pueblo palestino en directo. Además, esperamos que los textos que componen este número permitan establecer, renovar y/o reforzar nuestros compromisos con la educación. Y en todo caso, siempre podremos recurrir a la propuesta de Gramsci para oponer al pesimismo de la inteligencia, el optimismo de la voluntad.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.

Fernández Enguita, M. (1988). Sociedad y educación en el legado de la Ilustración. En *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza* (139-160). Ministerio de Educación y Ciencia.

Fisher, M. (2017). *Realismo capitalista*. Caja Negra.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI.

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

Garcés, M. (2018). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.

Garcés, M. (2023). *El tiempo de la promesa*. Anagrama.

Kant, E. (2000 [1784]). *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica.

Lucio-Villegas Ramos, E. (2006). *Educación para la emancipación*. Diálogos/Publicaciones del Instituto Paulo Freire

Ricoeur, P. (1998) La Creatividad del Lenguaje. En Kearney, R. *La paradoja europea: diálogos sobre el espíritu europeo*. Tusquets.

Ricoeur, P. (2006). *Si mismo como otro*. Siglo XXI.

UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. UNESCO.

Notas

[1] El presente artículo ha contado con el apoyo del proyecto I+D+i 2021/0512 Universidad de Zaragoza – Fundación Picarral.

Sobreviviendo la guerra: Educación popular en El Salvador, 1980-1992

Stephanie M. Huezo, Fordham University

Abstracto

Este texto demuestra la manera en que la educación popular fue usada durante la guerra en El Salvador (1980-1992). Aunque la educación popular surgió durante los 60s-70s con la teología de liberación, surgió como una herramienta útil de alfabetización y organización cuando empezó la guerra. Tanto los guerrilleros del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) y gente de masa (civiles que no poseían armas) usaron la educación popular para promover la revolución, para sobrevivir, y para visualizar una nueva sociedad.

Palabras claves

Educación popular, El Salvador, Guerra civil, Freire, FMLN.

En 1979, un año antes del inicio oficial de la guerra civil en El Salvador, una estudiante de secundaria, Irlanda, y su primo Mateo caminaban a casa desde la escuela en una comunidad rural en Chalatenango cuando un soldado los obligó a detenerse. El soldado inspectó a Mateo y luego procedió a examinar la mochila de Irlanda. Ese mismo día había recibido un volante del Movimiento Estudiantil Revolucionario Salvadoreño (MERS), que mostraba una foto de un estudiante asesinado por el ejército salvadoreño. Desafortunadamente, guardó el volante dentro de un libro de trabajo de lectura llamado *Letras*. Cuando el soldado le preguntó qué libro tenía en su mochila; ella respondió, «letras». Creyendo que ella se estaba burlando de él al decir que el libro de trabajo contenía las letras del alfabeto, se enfureció. Aunque el soldado no abrió el libro de trabajo y no vio el volante, encontró motivos suficientes para justificar la amenaza de muerte a Irlanda y Mateo. Solo después de que intervino otro soldado pudieron seguir su camino. Cuando llegaron a casa, Irlanda, petrificada por lo que pudo pasar, quemó el volante.[1]

Aunque Irlanda y Mateo se salvaron de tortura o incluso muerte a manos del

ejército salvadoreño, muchos otros estudiantes y educadores no tuvieron la misma suerte, ya que una campaña de terror cayó sobre quienes desafiaron la dictadura militar en El Salvador. En 1977, un campesino y educador popular de La Ceiba, Chalatenango, Justo Mejía, fue torturado y asesinado por la Guardia Nacional por ser educador y organizador. Era instructor voluntario de las escuelas radiofónicas, un programa católico que ofrecía alfabetización básica a adultos y también fue miembro fundador de la Unión de Trabajadores del Campo (UTC). Establecida en 1974 en Chalatenango, la UTC se convirtió en uno de los movimientos campesinos más poderosos en la historia moderna de América Latina.[2] La participación de Mejía tanto en la UTC como en las escuelas radiofónicas lo marcó como una amenaza para la Guardia Nacional. De hecho, Mejía y el resto de los miembros de la UTC no solo estaban realizando huelgas, ocupaciones de tierras, y activismo político contra el estado salvadoreño, sino que también alentaron a los campesinos a participar activamente en mejorar su comunidad.[3] Una estudiante de la escuela radiofónica (que también era sobrina de Mejía) dijo: “Tal vez aprendimos un poco en la escuela de radio, pero hablamos mucho sobre muchos problemas [comunitarios]”[4] Como demuestra el historiador Joaquín Chávez, los estudiantes e instructores “organizaron campañas de reforestación, sembraron huertas comunitarias y repararon caminos”, programas colectivos que la Guardia Nacional consideraba subversivos. El 9 de noviembre de 1977 Mejía fue capturado, torturado y asesinado. Según Guadalupe Mejía, su viuda, la Guardia Nacional le rompió los brazos a Justo Mejía, le cortó las uñas y le sacó un ojo.[5]

Incluso después de su muerte, la Guardia Nacional continuó hostigando a la familia de Mejía. El día que la comunidad de La Ceiba enterró su cuerpo, la Guardia Nacional obligó a los que estaban presente en su funeral a formar filas para ser interrogados, preguntando: “¿Quiénes de ustedes son familiares de Mejía?”. La esposa, los hijos y el hermano de Mejía estaban presentes, pero no se atrevieron a decir la verdad. Las personas presentes simplemente dijeron: “Aquí no hay familiar. Aquí estamos haciendo una obra de caridad.”[6] Treinta y cuatro años después, el dolor de ese momento sigue vivo. En una entrevista con la autora, Guadalupe Mejía comparó negar ser la esposa de Justo con la narración bíblica de Pedro negando a Jesús tres veces, pero como ella recuerda, “por amor a la vida de mis hijos, lo hice”.[7] Semanas después, Guadalupe y sus hijos huyeron de su casa, después de encontrar una huella blanca en su casa, la firma de los escuadrones de la muerte movilizados por la Guardia Nacional para aterrorizar y “desaparecer” a sus víctimas.[8]

Tales actos de tortura y asesinatos solo se intensificaron después del inicio de la guerra civil en 1980 entre el ejército salvadoreño y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN). En tan solo cuatro años (1979-1983), se estima que el estado salvadoreño asesinó a aproximadamente 42.000 salvadoreños, prácticamente el uno por ciento de la población.[9] Para 1993, la Comisión de la Verdad de El Salvador informó que el 85% de los 22.000 informes de "graves hechos de violencia" entre 1980 y 1991 fueron perpetrados por escuadrones de la muerte y fuerzas gubernamentales.[10] Los maestros y estudiantes de las zonas urbanas fueron atacados específicamente por oponerse a la dictadura militar y luchar contra la opresión socioeconómica del pueblo salvadoreño. Según la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES), entre enero y junio de 1981 fueron ejecutados 136 maestros de escuelas.[11] En las áreas rurales, donde las guerrillas del FMLN solían ubicar sus bases, la violencia sancionada por el estado resultó ser aún más extrema, y la población rural fue la más afectada por las operaciones militares, los bombardeos aéreos y las masacres del gobierno. En zonas como Chalatenango y Morazán, las escuelas dejaron de funcionar. A partir de 1980 el Ministerio de Educación cerró las puertas a más de 500 escuelas.[12]

Como respuesta a la decisión del gobierno de cerrar las escuelas en sus comunidades, personas que vivían huyendo de los bombardeos del ejército, o guindando, y simpatizantes con el FMLN comenzaron a utilizar la educación popular, una apuesta política a favor de los oprimidos, pobres, marginados o excluidos, como herramienta para sobrevivir la guerra (1980-1992). Este enfoque de la educación dirigido y orientado por el pueblo dio oportunidades a los campesinos a que entendieran su marginación mientras se alfabetizaban y se organizaban. Las personas que enseñaban educación popular se autodenominaban maestros populares. La mayoría de ellos solo tenía niveles de educación formal de segundo o tercer grado, pero ellos adoptaron el modelo de una educación liberadora del educador brasileño Paulo Freire para aumentar la conciencia política y la conciencia de clase en las comunidades mientras preparaban a las personas para visualizar una nueva sociedad.

Maestros populares como Vilma Serrano, quien comenzó a enseñar a la edad de 14 años, creía que la educación popular podría usarse como un instrumento para crear pensadores críticos en lugar de robots. Sostuvo que su enfoque de la educación difería de la escolarización tradicional porque permitía que los estudiantes se expresaran y validaba el conocimiento que poseían.[13] Tanto los maestros populares como los líderes del FMLN creían que, después de la hipotética victoria

del FMLN, se produciría un cambio en el sistema educativo tradicional como sucedió en Nicaragua.[14] Esta creencia se extendió por los campamentos guerrilleros. En un documental sobre la experiencia de los guerrilleros a través de la historia de María Chichilco, comandante del FMLN en Chalatenango, ella le preguntó un grupo de niños y jóvenes si pensaban ir a la escuela después de la guerra. Mientras algunos penosamente levantaron la mano ella respondió, “Yo también porque yo voy a ir, aunque sea viejita. Todos vamos a ir a la escuela después de tomarnos el poder.”[15] En su discurso, Chichilco aludió a una sociedad diferente donde los campesinos ya no estaban aislados, ni sometidos a la ignorancia ni tratados como ciudadanos de segunda clase. Esta visión de una nueva sociedad sería aquella en la que el estado proporcionaría colectivamente un sistema estable de producción y distribución y satisfaría las necesidades básicas de la población, incluida una educación que incluyera el pensamiento crítico.[16] El trabajo para efectuar este cambio comenzó en los campos de refugiados y guerrilleros, así como en las zonas liberadas, espacios donde el FMLN tuvo el poder durante la guerra. La educación popular estaba en el centro de este trabajo.

Educación Popular en El Salvador

Teóricos y practicantes de la educación popular han utilizado el término en formas claramente diferentes en varios contextos y épocas. Académicos europeos han argumentado que el término educación popular surgió en el siglo diecinueve, junto con el surgimiento de los sistemas nacionales de educación, como un concepto que buscaba brindar educación para todos.[17] Después de la Segunda Guerra Mundial, la educación popular se convirtió en sinónimo de alfabetización de adultos en los llamados países del Tercer Mundo. Después de 1970, la educación popular se vinculó al trabajo del educador brasileño Paulo Freire, especialmente a su obra seminal p*edagogía del oprimido*. En lo efectivo, la educación popular pasó a ser una educación para todos a la educación de los oprimidos.

La mayoría de los teóricos y practicantes de la educación popular están de acuerdo en las características comunes que involucran la concientización. Por un lado, la educación popular es política, especialmente en sus críticas a la injusticia social. Su naturaleza política hace que esta práctica educativa se distinga de los modos formales de educación. En un escenario educativo típico, Freire sustentó que una educación liberadora difiere mucho de la tradicional debido a la relación horizontal y dialógica de la educación popular entre el maestro y el alumno. Criticó los enfoques educativos tradicionales por depositar información en la mente de los

estudiantes sin permitir que surjan habilidades de pensamiento crítico, lo que él llama el método bancario.[18] Dado que memorizar y regurgitar información impide el proceso de liberación, Freire señala que los maestros deben usar las experiencias y el conocimiento de los estudiantes para proporcionar métodos de planteamiento de problemas donde los estudiantes y los maestros puedan encontrar soluciones colectivamente.

En El Salvador, la educación popular emergió con el surgimiento de la teología de liberación. En la década de 1970, con el apoyo de un sector de la iglesia católica que seguía la teología de la liberación, la educación popular resultó crucial para los movimientos campesinos, postulando que los intelectuales populares consideraban a la educación popular como una herramienta emancipadora de las comunidades campesinas. Al transferir importantes conocimientos políticos, religiosos y técnicos a sus hijos a través de la educación, los campesinos creían que podrían comenzar a tomar conciencia de su situación y descubrir soluciones participativas.

Durante la guerra, la educación popular tuvo estrechos vínculos con la organización comunitaria, la lucha política y la transformación social. La educadora María del Carmen Cruz Senovilla, argumenta que la educación popular promovía la conciencia social y los valores comunitarios. Su extensa investigación y participación con este sistema educativo durante tiempos de guerra demuestra una clara conexión entre las oportunidades educativas y la organización comunitaria. Cuanto más aprendía la gente, más se dedicaban a la revolución y al cambio comunitario.[19]Del mismo modo, sociólogo John Hammond describe cómo la educación popular se convirtió en una herramienta para la organización comunitaria, lo que, según él, impulsó la revolución guerrillera relativamente exitosa. Al vincular el desarrollo intelectual y el crecimiento personal, la educación popular desarrolló las habilidades necesarias para organizar las necesidades básicas de la comunidad incluso con recursos limitados.[20] A diferencia de Freire, Hammond argumenta que la educación popular surgió de la lucha política y no al revés. Lo que sigue intenta analizar la metodología que usó el FMLN y organizaciones comunitarios para sobrevivir la guerra usando la educación popular como herramienta participativa.

Educación Política durante la guerra

El FMLN enfatizó la educación como parte de su propuesta para un nuevo gobierno revolucionario. Considerando la inmensa brecha educativa del país, el FMLN buscó desarrollar una campaña de alfabetización e iniciar un sistema educativo nacional que sirviera a todos, incluidas las comunidades pobres. A diferencia del Frente

Sandinista de Liberación Nacional en Nicaragua, el FMLN nunca llegó al poder. Como resultado, no pudieron implementar una campaña nacional de alfabetización. Sin embargo, enfatizaron la alfabetización y la educación política en los campos de refugiados, los campos de guerrillas y en los pueblos y aldeas que controlaban. Este énfasis buscó no solamente alfabetizar, pero también crear sujetos comprometidos a la revolución donde la participación comunitaria era necesario.

Refugiados salvadoreños en Honduras y Costa Rica, por ejemplo, aprendieron a leer y escribir a través de clases de alfabetización apoyadas por el FMLN. Su principal objetivo era liberar a los salvadoreños del analfabetismo utilizando el método de la palabra generativa de Paulo Freire. Mediante el uso de palabras como refugiado o explotación, las clases de alfabetización brindaron a los refugiados salvadoreños una experiencia más personal de lectura y escritura. Tan exitosas fueron estas clases de alfabetización que entre 1989 y 1990 en Colomoncagua, Honduras, el ochenta y cinco por ciento de los refugiados que alguna vez fueron analfabetos sabían leer y escribir. Pero las clases de alfabetización de la educación popular iban más allá de enseñar habilidades que alfabetizarían a un individuo; también enfatizó la concientización para que los refugiados salvadoreños pudieran analizar su propia marginación y opresión. Al repasar las palabras generativas en sus manuales de alfabetización, los maestros y estudiantes mantendrían un diálogo sobre lo que significaba ser un refugiado. Por ejemplo, tuvieron conversaciones sobre las causas fundamentales que llevaron a la guerra civil que los obligó a buscar refugio en otro lugar. Estas conversaciones los hicieron políticamente conscientes de sus circunstancias y críticos de los sistemas y gobiernos que crearon esas condiciones. Incluso, muchos de los jóvenes refugiados en Honduras regresaron a participar en la revolución. Una joven refugiada en Colomoncagua, Honduras, explicó que, en las escuelas refugiadas, el FMLN explicaba la importancia de regresar al país para apoyar la revolución: “[era] importante nosotros venir a darle un poco de apoyo a nuestra patria, porque la represión era muy fuerte, y cosas así. Entonces cuando tenía trece años decidí volver a la guerrilla.”[21]

Los líderes del FMLN también utilizaron la educación popular por razones prácticas: querían preparar a los salvadoreños para los distintos roles que la revolución necesitaba para triunfar. Como organización guerrillera que dependía del apoyo de la gente, el FMLN hizo énfasis en la alfabetización para preparar a los operadores de radio, profesionales de la salud, maestros y líderes comunitarios. Así, las clases de alfabetización que se impartían en los campamentos guerrilleros se centraban en la lectura, la escritura y la aritmética, pero también en el entrenamiento militar. Los

estudiantes también recibieron doctrina política del FMLN para garantizar una fuerte red de apoyo dentro de los campamentos guerrilleros. Dado que participar en la revolución era arriesgado y muchos salvadoreños dieron su vida por la posibilidad de un futuro mejor, los líderes del FMLN se enfocaron en brindar una formación política clara centrada en combatir la opresión sistemática que enfrentaban los salvadoreños.

La educación política que el FMLN inculcó a los guerrilleros también se transfirió a los civiles que vivían en las zonas controladas por el FMLN, particularmente en el departamento noroccidental de Chalatenango y el departamento nororiental de Morazán. En estos espacios, conocidos como zonas liberadas, los campesinos dominaban el panorama político. Muchos campesinos asumieron roles de liderazgo y persiguieron proyectos económicos y sociales locales a través de organizaciones creadas a principios de la década de 1980 conocidas como Poderes Populares Locales (PPLs). Estos eran consejos comunitarios que se convirtieron esencialmente en formas representativas de gobierno revolucionario que servían como una alternativa al gobierno oficial. Cada región tenía un PPL local y abordaba las necesidades básicas de su comunidad como educación, salud y defensa. A través de los PPLs, el FMLN y los líderes comunitarios impartieron educación política. Un manual educativo particular creado por las PPL en 1983 llamado *Cro. Buenaventura Chinchilla López: Aprendiendo para vencer construyendo el nuevo-poder!*, brindó una visión revolucionaria de la historia de El Salvador. Este libro curricular de 109 páginas comienza en la época precolonial hasta el presente y también incluye secciones sobre anatomía y biología.

Uno de los principios más importantes de este libro es su crítica marxista de la pobreza y la guerra. El libro explica que, desde el período colonial, los campesinos han soportado el peso de la opresión y el sufrimiento resultante a manos de las clases dominantes de élite. En Chalatenango, el cambio de exportar añil a café como cultivo nacional que solo beneficiaba a la clase dominante provocó que los residentes migraran por trabajos temporales, ya que sus tierras no eran aptas para cultivar café. Este texto ofreció una crítica al capitalismo, pero también argumentó que en Chalatenango se puede cultivar frijol y maíz, especialmente en territorio controlado por el FMLN donde los guerrilleros protegen la tierra de las campañas militares. El libro también critica a la clase dominante y especialmente al imperialismo estadounidense por el creciente número de exiliados y refugiados salvadoreños en el país. Estas críticas no solo proporcionaron una lente anticapitalista que permitió a los campesinos comprender los orígenes de su

pobreza, sino que también argumentaron que la derrota de la clase dominante y el imperialismo eliminaría la pobreza y la opresión.

Además de aprender a interpretar la propia realidad a través de un punto de vista anticapitalista y antiimperialista, la educación política también incluía comprender el cuerpo por razones prácticas. Los testimonios recopilados por la experta en ciencias políticas, Jenny Pearce, a mediados de la década de 1980, revelan un deseo de comprender las partes del cuerpo humano para estar preparados en caso de lesiones o torturas. Por ejemplo, un hombre que fue torturado por el ejército salvadoreño "golpeándolo en el pecho mientras le ponían una bolsa de plástico en la cabeza" quería aprender a respirar para soportar otra posibilidad de tortura.[22] Otra mujer quería aprender sobre el sistema respiratorio porque accidentalmente asfixió a su hija cuando cruzaba el río Sumpul tratando de escapar de una operación en 1982. La violencia de la guerra exigía que la educación política se centraran en este tipo de lecciones.

De igual manera, una conversación sobre la reproducción y anticonceptivos fue un componente importante de la educación política que se encuentra en el libro *Buenaventura Chinchilla*. El libro dedica ocho páginas a explicar la utilidad de los anticonceptivos para la revolución. La sección primero ofrece una crítica histórica del imperialismo estadounidense al utilizar campañas de esterilización en América Latina para resolver el supuesto problema de la superpoblación.[23] A pesar vivir en un país predominantemente católico, los autores de este libro justificaron el uso de anticonceptivos diciendo: "Si hoy nosotros, como revolucionarios, hablamos de planificación familiar, lo hacemos de una manera consciente… En el proceso revolucionario, la decisión de emplear anticonceptivos, es decir, medidas para evitar el embarazo, lo hacemos por ejemplo para decidir el momento adecuado para tener un hijo y poderle dar también las condiciones en alimentación, educación, salud y amor, necesarias para su desarrollo."[24] No solo demuestra el deseo de brindar mejores condiciones sociales para los futuros niños y niñas, sino que también insinúa la importancia de limitar el embarazo y los niños para que haya una mayor participación de los adultos. De hecho, el libro declara explícitamente "nuestra incorporación a la lucha nos exige muchas veces todos los esfuerzos, y la cantidad de hijos que tengamos, determina en gran medida nuestra participación."[25] A pesar del alto porcentaje de mujeres que participaron en la revolución como combatientes, cocineras, trabajadoras de la salud, maestras, etc., esta afirmación argumenta que menos hijos permitiría que las personas (específicamente las mujeres) priorizaran la revolución por encima de todo. Esta

decisión de incluir una información políticamente cargada sobre anticonceptivos era lógica para el FMLN y los PPLs porque necesitaban que la gente participara en la derrota del ejército salvadoreño a través de varias posiciones, pero también socavaba específicamente las decisiones de las mujeres de hacerse cargo de sus propias decisiones reproductivas durante este tiempo. Sin embargo, demuestra cómo estos asuntos aparentemente privados se hicieron públicos e incluidos en la educación política de la comunidad.

Sobreviviendo como gente de masa

Mientras la educación política buscó crear gente comprometida a la revolución, los maestros populares que no estaban vinculados directamente con el FMLN buscaban proteger a la comunidad mientras también inculcaban una conciencia revolucionaria. Pero para hacer esto se necesitaba un compromiso de parte de individuos que sabían leer y escribir. Es así como la educación popular surgió a través de la organización comunitaria. En las zonas liberadas, los líderes comunitarios reclutaron a personas con experiencia en educación formal para alfabetizar a niños y adultos. Las mujeres y los jóvenes constituían la mayoría de los maestros populares. Las encuestas realizadas por investigadores inmediatamente después de la guerra demuestran que entre el 67 y 77% de los maestros populares eran mujeres en Morazán y Chalatenango, respectivamente. Los menores de 25 años también constituían el grupo más grande de docentes.[26] Muchos de estos docentes no tenían más del sexto grado de escolaridad formal. También tenían recursos limitados para enseñar. De hecho, muchas de las clases se llevaron a cabo bajo los árboles de mango, mientras que los estudiantes tenían que compartir papel y lápices si había alguno disponible. Sin embargo, a pesar de estos desafíos, los maestros impartieron el conocimiento que tenían, centrando sus propias experiencias y las de sus alumnos, para ayudar a desarrollar la conciencia crítica.

Formados por organizaciones como el sindicato de maestros ANDES 21 de junio, los maestros populares también adaptaron el método generativo de Freire para ayudar a los estudiantes a leer fonéticamente usando palabras comunes a su realidad actual, como guerra o milpa. Luego, la clase relacionaban la nueva palabra del vocabulario con problemas cotidianos, por ejemplo, cómo el maíz de sus milpas se convirtió en una de las únicas fuentes de alimentos disponibles para algunas familias. También aprendieron sobre el colonialismo, el capitalismo y el imperialismo estadounidense en la región. Docentes y alumnos analizaron por igual los motivos de la guerra, así como las desigualdades sociales, políticas y

económicas de su país. Estas lecciones ofrecieron a los maestros, estudiantes y miembros de la comunidad la oportunidad de aprender sobre la opresión y desarrollar estrategias de resistencia. También desarrolló un mayor sentido de confianza en las personas. En lugar de verse a sí mismos como objetos dóciles, los estudiantes comenzaron a verse como sujetos de su propia historia y vida. Se basaron en un sistema de alfabetización infundido políticamente para preparar a las generaciones futuras para el nuevo El Salvador que crearía el FMLN. Pero a los maestros populares también les resultó crucial enseñar a sus alumnos, especialmente a los niños, formas más prácticas de sobrevivir a la guerra.

En las zonas liberadas, los maestros populares utilizaron cuentos y folklore para enseñar a los niños cómo protegerse del ejército salvadoreño (o las consecuencias de no aprender esta importante táctica). Por ejemplo, Vilma, como maestra popular, usó personajes del folclore popular para concienciar a los niños de su zona devastada por la guerra sobre el peligro. Un cuento folclórico en particular incluía personajes mitológicos salvadoreños, la Siguanaba y el Cipitio, personajes de una narración oral que generaba miedo y aprensión en quienes escuchaban la leyenda. Se decía que la Siguanaba era una hermosa mujer pipil (náhuat) que tuvo un hijo con Yeisum, el hijo del dios de la lluvia náhuat Tlaloc. La Siguanaba dio a luz a un niño comedor de ceniza con un vientre hinchado llamado el Cipitio, pero lo descuidó para perseguir sus propios deseos. Por no cumplir con las obligaciones maternas y sucumbir a sus deseos carnales, incluido el adulterio, Tlaloc la condenó a vagar por los ríos, incitando a los hombres a seguirla por su belleza. Una vez atraída por su hermoso cabello negro y su camisón transparente, revelaría su verdadera forma, una mujer arrugada, de rostro pálido y ojos rojo sangre. Los hombres huían al ver su transformación y algunos incluso se volvían locos por el sonido de su risa estridente.[27]Tlaloc también obligó al Cipitio a permanecer siempre joven para poder torturar a La Siguanaba por ser una madre inepta. Como parte de la maldición, el Cipitio tenía que vivir cerca de los ríos, subsistir con tierra y estar destinado a causar travesuras constantemente. Aunque era el hijo de un dios, usaba ropa de campesino con su gran sombrero de paja y, además, tenía los pies al revés.[28] Tanto la Siguanaba como el Cipitio fomentaron el terror, especialmente en lugares rurales como las zonas liberadas, incluso a soldados del FMLN, quienes supuestamente cancelaron un operativo militar porque guerrilleros denunciaron haberse encontrado con la Siguanaba.[29]

En el cuento adaptado para su clase, Vilma retrató a la Siguanaba y al Cipitio como campesinos que sufrieron amenazas como las que enfrentaron sus estudiantes.

Según el cuento, la Siguanaba, su esposo y el Cipitio vivían en una casa humilde en un pueblo rural que los soldados salvadoreños bombardeaban con frecuencia. Por temor a los soldados, huyeron y buscaron refugio en una zona fronteriza con Honduras. Los soldados los encontraron y los asesinaron. Ya que el contenido era gráfico, los niños ya no tenían miedo de la Siguanaba y el Cipitio, porque estaban muertos, sino del ejército salvadoreño que mató a estos personajes… y que podría matarlos a ellos también.

Otra leyenda, la historia de Juan y Margarita, también pretendía infundir miedo a los estudiantes por el ejército salvadoreño. Juan y Margarita siempre causaban problemas: no escuchaban a sus padres ni a sus maestros y salían corriendo a jugar, dejando atrás a sus cuidadores. Un día, sus padres les dijeron que se mantuvieran despiertos; la amenaza de una operación militar estaba cerca. Como de costumbre, los niños no escucharon y porque tenían sueño, se durmieron en vez de escuchar a sus padres. Cuando una operación militar irrumpió en su pueblo, los padres desesperados intentaron despertarlos sin éxito, por lo que Juan y Margarita se quedaron atrás y nunca volvieron a ver a sus padres. La historia admite diferentes desenlaces: en uno, Juan y Margarita fueron asesinados; en otro, fueron obligados a unirse al ejército salvadoreño.[30]

Por su naturaleza, el arte de contar historias se apodera de las propias experiencias y lo entrelace en el cuento. Vilma, al igual que otras maestras populares que crearon este tipo de historias, quería que sus alumnos identificaran al verdadero enemigo y por qué debían huir. En el caso del cuento de la Siguanaba y el Cipitio, los niños temían a las criaturas míticas en lugar de a la amenaza real. Por esta razón los maestros intentaron redirigir adecuadamente el temor al verdadero antagonista: el ejército salvadoreño. Además, esa historia recuerda a estudiantes y docentes la Masacre en el río Sumpul, cerca de Las Aradas, donde el 14 de mayo de 1980, durante un operativo militar, la Organización Democrática Nacionalista (ORDEN) asesinó a más de 300 hombres, mujeres, y niños. Trazando paralelismos con la narrativa de la Siguanaba y el Cipitio, los campesinos desplazados huyeron de la operación militar y trataron de cruzar la frontera con Honduras, pero se encontraron en una masacre, su sangre espumeaba en el Sumpul y manchaba sus orillas, cuando tanto los soldados salvadoreños como los hondureños comenzaron a disparar.

Metodológicamente, estos relatos demuestran una forma de concientización por parte de los docentes. Ambas historias permiten que los estudiantes se identifiquen a sí mismos: los niños se vieron a sí mismos en Juan y Margarita: querían jugar y, a

veces, no escuchaban a las figuras de autoridad. Una vez que los niños tuvieron la oportunidad de imaginar lo que les sucedió a estos hermanos cuando se quedaron atrás, los maestros esperaban que pudiesen comprender los peligros de imitar el comportamiento de Juan y Margarita y prestar atención a los responsables. Los maestros reconstruyeron el marco semiótico de leyendas como la Siguanaba y el Cipitio convirtiéndolos en campesinos comunes. Los estudiantes pudieron imaginarse a sí mismos en los papeles de estos personajes porque ellos también vivían en casas humildes en pueblos rurales. Aunque estos personajes eran temidos, los profesores trasplantaron el folklore a su momento contemporáneo para que los alumnos entendieran que su situación era tan injusta como la de la Siguanaba y el Cipitio.

Como se ve en estos ejemplos, los maestros emplearon la narración de cuentos como una estrategia para mantener un sentido de agencia cuando se enfrentaron a circunstancias de desempoderamiento.[31] Ambos ejemplos narrativos representan circunstancias de desempoderamiento en las que los personajes de las historias eran vulnerables y víctimas del ejército salvadoreño. Una vez absorbidas en su psique, estas historias podrían ayudar a los estudiantes a cambiar las circunstancias de sus propias vidas. Si bien su supervivencia a veces dependía de la defensa del FMLN, tanto los estudiantes como los maestros comenzaron a darse cuenta de que también tenían el poder de organizarse y decidir si reaccionar o no ante la violencia de los militares y las injusticias de la sociedad. Al usar estos cuentos, los maestros brindaron a sus alumnos la oportunidad de comprender la opresión a través de la interpretación de sus propias condiciones de vida, el aprendizaje de cómo sobrevivir en situaciones extremas, y las herramientas para organizarse.

Conclusión

La revolución era una escuela para los salvadoreños y la educación popular era su maestro. El historiador Joaquín Chávez notó que Freire vio las revoluciones sociales como un proceso “pedagógico, porque requiere la transformación de la conciencia individual y colectiva, que sólo puede lograrse a través de un proceso educativo crítico.”[32] Este punto de vista se ve también en una declaración de una monja salvadoreña que trabajaba con la gente de masa a principios de los ochentas: “Lo que otros países han hecho después de liberados nosotros lo estamos haciendo desde ya para mostrar a la conciencia universal, la firme voluntad del pueblo salvadoreño de construir una auténtica democracia donde todos sus habitantes

tengan derecho a una vida digna, justa y soberana."[33] La educación popular se materializó en las zonas controladas o influidas por el FMLN, donde adultos, jóvenes, y niños aprendieron a pensar críticamente sobre su realidad social a través del método de la palabra generativa de Freire, de la educación política, de experiencias vividas, y del folklore. Maestros populares usaron esta educación participativa no solo para formar personas que podían contribuir a las tareas revolucionarias como radistas, por ejemplo, sino también para desarrollar una consciencia crítica de que por que están viviendo en la pobreza y bajo la violencia de un estado represivo.

Más importante aún, la educación popular se convirtió en una herramienta de supervivencia y resistencia durante la guerra. Niños aprendieron quien era el verdadero enemigo a través de cuentos folclóricos y jóvenes/adultos reforzaron su compromiso político a través de la educación política. Es así como la revolución guerrillera pudo mantenerse firme a pesar de tener menos recursos que el estado y ejército salvadoreño. Aunque la guerra terminó en 1992 con la firma de los acuerdos de paz, esta experiencia demuestra el poder que la educación puede tener en no solo alfabetizar, pero también en promover un compromiso individual a una lucha social y tener claro los objetivos de esa lucha.

Bibliografía

Almeida, Paul (2008). *Waves of Protest: Popular Struggle in El Salvador, 1925-2005*. University of Minnesota Press.

Alvarado, Karina O., Alicia I. Estrada, and Ester E. Hernández (2017) *U.S. Central Americans: Reconstructing Memories, Struggles, and Communities of Resistance*. The University of Arizona Press.

Alvear Galindo (2002). "La educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: parte de una estrategia de superviviencia" [unpublished Doctoral dissertation.] Freire Universität.

Arnove, Robert F. and Harvey J. Graff (2008).*National Literacy Campaigns and Movements: Historical and Comparative Perspectives*, New York: Plenum Press.

Binford, Leigh (1997). «Grassroots Development in Conflict Zones of Northeastern El Salvador.» *Latin American Perspectives*, 24(2):56-79.

Braster, Sjaak, Frank Simon, and Ian Grosvenor (2013).*A History of Popular Education: Educating the People of the World*. Routledge.

Chávez, Joaquín M. (2017). *Poets and Prophets of the Resistance: Intellectuals and the Origins of El Salvador's Civil War*. Oxford University Press.

Cruz Senovilla, María del Carmen (2003). "La educación popular en El Salvador (Chalatenango): diseño, desarrollo y evaluación de una innovación educative." [unpublished Doctoral dissertation.] Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Freire, Paulo (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

González-Rivera, Victoria and Karen Kapwirth (2001). *Radical Women in Latin America: Left and Right*. Pennsylvania State University Press.

Gutierrez, Elena R. and Liza Fuentes (2010). "Population Control by Sterilization: The Cases of Puerto Rican and Mexican-Origin Women in the United States," *Latino/a Research Review*, 7(3): 85-100.

Guzmán, José Luis (1994). *Las escuelas populares de Chalatenango: Un aporte para el Desarrollo de la educación popular en las zonas rurales de El Salvador. PRODERE-Subprograma El Salvador, CCR, y EDUCA.*

Hammond, John L. (1998).*Fighting to Learn: Popular Education and Guerrilla War in El Salvador*. Rutgers University Press.

Jackson, Michael (2002).*The Politics of Storytelling: Violence, Transgression, and Intersubjectivity*. Museum Tusculanum Press.

Los Escuadrones de la Muerte (2004). Editorial Jaraguá.

Monona Wali and Pamela Cohen (Directors). (2010). *Maria's Story: A Documentary Portrait of Love and Survival in El Salvador's Civil War* [Film]. Camino Film Projects.

Monteith, Richard S. Charles W. Warren, José Mario Caceres, and Howard I. Goldberg (1991). «Changes in contraceptive use and fertility: El Salvador, 1978-88,» *Journal of Biosocial Science,* 23(1):79-89.

Pearce, Jenny (1986).*Promised Land Peasant Rebellion in Chalatenango El Salvador*. Latin America Bureau.

Rodriguez, Ana Patricia (2008). “The Fiction of Solidarity: Transfronterista Feminisms and Anti-Imperialist Struggles in Central American Transnational Narratives.” *Feminist Studies*, 4 (½).

Stanley, William (1996).*The Protection Racket State: Elite Politics, Military Extortion, and Civil War in El Salvador.* Temple University Press.

United Nations Truth Commission (1993). *From Madness to Hope: The 12-Year War in El Salvador: Report of the Commission on the Truth for El Salvador.* UN Truth Commission.

Ventura, José (1983). *El poder popular en El Salvador.* SALPRESS.

Viterna, Jocelyn (2013). *Women in War: The Micro-Processes of Mobilization in El Salvador*. Oxford University Press.

Notas

[1] I. Molina, comunicación personal, Julio 2014.

[2] El historiador Joaquín Chávez sostiene que los organizadores campesinos, las escuelas radiofónicas y sus instructores voluntarios sentaron las bases para la creación de la UTC. Para más información sobre esta relación, véase el capítulo tres, Chávez, Joaquín M. (2017). *Poets and Prophets of the Resistance: Intellectuals and the Origins of El Salvador’s Civil War*. Oxford University Press.

[3] Chávez (2017), 83.

[4] Chávez (2017), 83. “Perhaps we learned just a little bit at the radio school but we talked a lot about many [community] issues.”

[5] Chávez (2017), 83.

[6] G. Mejía, comunicación personal, Augusto 2012.

[7] G. Mejía (2012).

[8] Una mano blanca era el símbolo de la firma que dejaban los escuadrones de la muerte en las casas de los organizadores campesinos asesinados. Para más información sobre los escuadrones de la muerte salvadoreños ver: *Los Escuadrones de la Muerte* (2004). Editorial Jaraguá.

[9] Almeida, Paul (2008). *Waves of Protest: Popular Struggle in El Salvador, 1925-2005*. University of Minnesota Press, 179; Stanley, William (1996). *The Protection Racket State: Elite Politics, Military Extortion, and Civil War in El Salvador.* Temple University Press, 3.

[10] United Nations Truth Commission (1993). *From Madness to Hope: The 12-Year War in El Salvador: Report of the Commission on the Truth for El Salvador.* UN Truth Commission.

[11] United Nations Truth Commission (1993), 202.

[12] Las fuentes varían, pero se estima que solo en 1980 se cerraron entre 500 y 800 escuelas. Incluso, la tasa de analfabetismo de la población rural estaba en un alto 63% en 1971Departamento de Planificación Educativa (1993). Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación, dirección de Educación de Adultos. Nueva San Salvador.; Biblioteca Virtual en Población (1971). Censo de Población de El Salvador 1971. Centro Centroamericano de Población, Universidad de Costa Rica. <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/censos/El_Salvador/1971/def/censo1971v1-10-sv.pdf>.

[13] V. Serrano, comunicación personal Julio 2014.

[14] Después de que los Sandinistas llegaron al poder en 1979, el gobierno trabajó para implementar una campaña de alfabetización en todo el país con el fin de integrar el país y movilizar a las poblaciones tanto rurales como urbanas en base a un nuevo conjunto de objetivos nacionales. Para obtener más información sobre la educación popular y la campaña nacional de alfabetización de Nicaragua, consulte: Arnove, Robert F. (2008). "The 1980 Nicaraguan National Literacy Campaign." In Robert F. Arnove and Harvey J. Graff (Eds.), *National Literacy Campaigns and Movements: Historical and Comparative Perspectives*, Plenum Press.

[15] Monona Wali and Pamela Cohen (Directors). (2010). *Maria's Story: A Documentary Portrait of Love and Survival in El Salvador's Civil War* [Film]. Camino Film Projects.

[16] Binford, Leigh (1997). «Grassroots Development in Conflict Zones of Northeastern El Salvador.» *Latin American Perspectives*, 24(2): 1.

[17] Braster, Sjaak, Frank Simon, and Ian Grosvenor (2013). *A History of Popular Education: Educating the People of the World*. Routledge.

[18] Véase el segundo capítulo del libro de Paulo Freire para más información sobre el método bancario: Freire, Paulo (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

[19] Véase Cruz Senovilla, María del Carmen (2003). "La educación popular en El Salvador (Chalatenango): diseño, desarrollo y evaluación de una innovación educative." [unpublished Doctoral dissertation.] Universidad Nacional de Educación a Distancia.

[20] Hammond, John L. (1998). *Fighting to Learn: Popular Education and Guerrilla War in El Salvador*. Rutgers University Press.

[21] "inculcated in all the kids what we were living in our country in those times and how important it was for us to come and give some support to our homeland, because the repression was really strong, and things like that. So when I was

thirteen years old I decided to come back to the guerrillas» Viterna, Jocelyn (2013). *Women in War: The Micro-Processes of Mobilization in El Salvador*. Oxford University Press, 105.

[22] Pearce, Jenny (1986). *Promised Land Peasant Rebellion in Chalatenango El Salvador*. Latin America Bureau, 265.

[23] Un ejemplo de controlar el tamaño de una población se ve en Puerto Rico. Desde 1898, los Estados Unidos gobernó Puerto Rico. En un intento por controlar la superpoblación en la isla, que según el gobierno estadounidense conduciría a condiciones sociales y económicas, el gobierno instituyó políticas públicas para controlar la superpoblación. La esterilización se convirtió en la primera y, a veces, la única opción que tanto el gobierno de los EE. UU. como las empresas puertorriqueñas les dieron a las mujeres. El procedimiento pasó a ser conocido como "la operación." Este proyecto de esterilización consideraba a las mujeres puertorriqueñas sólo en relación con la economía estadounidense. Para más información sobre el caso puertorriqueño y mexicano ver, Gutierrez, Elena R. and Liza Fuentes (2010). "Population Control by Sterilization: The Cases of Puerto Rican and Mexican-Origin

Women in the United States," *Latino/a Research Review*, 7(3): 85-100. En El Salvador, el gobierno promovió esterilización como una solución para la pobreza. Monteith, Richard S. Charles W. Warren, José Mario Caceres, and Howard I. Goldberg (1991). «Changes in contraceptive use and fertility: El Salvador, 1978-88,» *Journal of Biosocial Science,* 23(1):79-89.

[24] PPL (1983). *Cro. Buenaventura Chinchilla Lopez,* Campaña de educación popular. Museo de Memoria Histórica de Arcatao, Chalatenango Archivo

[25] PPL (1983).

[26] Guzmán, José Luis (1994). *Las escuelas populares de Chalatenango: Un aporte para el Desarrollo de la educación popular en las zonas rurales de El Salvador. PRODERE-Subprograma El Salvador, CCR, y EDUCA, 83; Alvear Galindo (2002). "La educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992:*

parte de una estrategia de superviviencia” [unpublished Doctoral dissertation.] Freire Universität, 204.

[27] La leyenda de la Siguanaba se cuenta con diferentes giros en toda América Central. En algunas versiones, el Cipitio es producto de su infidelidad. En Guatemala, la Siguanaba tiene cara de caballo. Sin embargo, la Siguanaba representa las consecuencias del abandono de los deberes maternos y la infidelidad. Sin embargo, los artistas salvadoreños y los estudiosos de la literatura ahora están metamorfoseando la leyenda, reformulándola para definirla en términos feministas como un símbolo del deseo y la resiliencia femeninos, así como un símbolo de resistencia al patriarcado y al imperialismo. Para más información, ver Rodriguez, Ana Patricia (2008). “The Fiction of Solidarity: Transfronterista Feminisms and Anti-Imperialist Struggles in Central American Transnational Narratives.” *Feminist Studies*, 4 (½); Hipsher, Patricia (2001). “A feminist reconstruction of parenthood within neoliberal constraints: La Asociación de Madres Demandantes in El Salvador.” In González-Rivera, Victoria and Karen Kapwirth (Eds), *Radical Women in Latin America: Left and Right*. Pennsylvania State University Press.; Alvarado, Karina (2017). “A Genealogy of Cigua Resistance: La Ciguanaba, Prudencia Ayala, and Leticia Hernández-Linares en Conversation.” In Alvarado, Karina O., Alicia I. Estrada, and Ester E. Hernández (Eds) *U.S. Central Americans: Reconstructing Memories, Struggles, and Communities of Resistance*. The University of Arizona Press.

[28] El Cipitio también ha sido reclamado recientemente por artistas salvadoreños como Randy Jurado Ertll para representar a jóvenes inmigrantes que hacen una nueva vida en los Estados Unidos. Lea Las aventuras del Cipitio para obtener más información sobre el trabajo de Ertll. Lea Jurado Ertll, Randy (2018). *Las Aventuras Del Cipitio*. Ertll Publishers.

[29] Hipsher, Patricia (2001). “A feminist reconstruction of parenthood within neoliberal constraints: La Asociación de Madres Demandantes in El Salvador.” In González-Rivera, Victoria and Karen Kapwirth, *Radical Women in Latin America: Left and Right.* Pennsylvania State University Press, 173.

[30] Maestros populares en Chalatenango compilaron las historias que les habían

contado a sus alumnos en un libro hecho a mano. Vilma mencionó cómo ella y otros maestros en realidad crearon un libro de este tipo alrededor de 1982-4, pero el Batallón Atlacatl lo destruyó en una de sus operaciones. (Entrevistas del autor realizadas con maestras populares en San José las Flores, junio-julio de 2014).

[31] Jackson, Michael (2002). *The Politics of Storytelling: Violence, Transgression, and Intersubjectivity*. Museum Tusculanum Press, 138.

[32] Chávez (2017), 60.

[33] Ventura, José (1983). *El poder popular en El Salvador.* SALPRESS*,* 125.

La educación por competencias: el retorno de la pedagogía por objetivos.

Marcos A. Payá Gómez, Universidad de Jaén

Resumen

El artículo analiza cómo la denominada *educación por competencias*, promovida por actores internacionales como la OCDE, impulsa cambios educativos desde una perspectiva económica. Este enfoque, respaldado por informes y evaluaciones internacionales ajenos al campo de la educación, sugiere un retorno a la pedagogía por objetivos, en los que la eficiencia y los resultados se priorizan sobre el verdadero proceso educativo. Un relato, disfrazado de progreso, que socava la naturaleza misma de la educación, reduciéndola a una cuestión técnica. En este sentido, se cuestiona si esta 'nueva' educación realmente sirve a los intereses de los estudiantes y la sociedad, o simplemente se adhiere a una agenda económica enmascarada como reforma educativa.

Palabras clave

Educación por competencias; Currículo; Reforma Educativa; Pedagogía; Política Educativa

---

«Hegel observa en alguna parte que todos los grandes hechos y personajes de la historia universal acontecen, por así decirlo, dos veces. Olvidó añadir: una vez como tragedia, la otra como farsa».

Karl Marx

Más de dos décadas después de que la denominada *educación por competencias* o *enseñanza basada en competencias* (CBTE) recorriera Europa[1], todo parece indicar que en los territorios educativos bajo su dominio nunca se pone el sol. Las palabras de quien fuera representante del Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, Hermann Müller-Solger, en la presentación de la conferencia de lanzamiento de la segunda fase del conocido proyecto *Tuning* (González & Wagenaar, 2003), refiriéndose a la magnitud del "logro cultural en sí

mismo" que suponía la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), basada en la idea de cooperación desde el reconocimiento de las distintas tradiciones de los diferentes sistemas educativos de la UE, poco tienen que ver con la realidad material y simbólica que ha constituido el discurso de las competencias aplicado a la educación.

La construcción del EEES, lejos de construir un proyecto común de educación superior para Europa, lo que acabó provocando fue la homogeneización de la educación superior, como de la totalidad del sistema educativo, con base en unas coordenadas conceptuales, procedentes del ámbito de la economía, que se han erigido en vector rector de los discursos, políticas y prácticas educativas desde su implementación. Como ha señalado Laval (2004), "esta lengua de caucho, que aspira a la objetividad y a la eficacia, ha facilitado la transformación del sistema educativo en un apéndice de la máquina económica al volver naturales las nuevas finalidades que le son asignadas" (p. 105).

El concepto central de esta ingeniería económico-educativa fue, y continúa siendo, el concepto de *competencia* y sus derivaciones en *competencias básicas, competencias genéricas, competencias específicas, evaluación por competencias, competencias blandas (soft skills),* etc. Toda la tradición pedagógica desarrollada hasta el momento sobre la organización escolar, el diseño y desarrollo del curriculum, la evaluación educativa, la formación inicial y permanente del profesorado quedó supeditada al discurso de las *competencias*. No es de extrañar que Barnett (2001), nos hable del "vocabulario perdido"[2]. Esta supeditación del sistema escolar a las necesidades económicas ha propiciado no solo la confusión conceptual, como práctica, entre el profesorado, sino, especialmente, la mutación del sentido de la educación y de las finalidades de la escuela.

La conjura de los informes educativos

El concepto de *competencias* aplicado a la educación comienza a gestarse en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir, especialmente, de la Declaración de Bolonia (1999)[3][4]. Un año más tarde, con el objetivo de concretar y desarrollar los objetivos y líneas de acción definidas por la declaración, las universidades de Deusto y Groningen, con el apoyo de la Comisión Europea, elaboraría un proyecto piloto denominado «Tuning – Sintonizar las estructuras educativas de Europa» que serviría de fundamento para la postura que tomó la Comisión Europea en lo sucesivo. Lo característico del informe *Tuning* es que llegaría a convertirse, en palabras de Gimeno Sacristán (2008), en:

el evangelio de la reforma universitaria, proponiendo una especie de pseudopedagogía total compuesta desde esquemas para regular la estructura de las titulaciones, la de los contenidos, la guía de actividades, las líneas de evaluación, dándole al *crédito* europeo ECTS el valor de unidad de medida curricular global para unificar verdaderamente hasta las prácticas (p. 13).

En el apartado dedicado a las metas y objetivos de *Tuning*, se destacan, entre otros, los siguientes:

- Impulsar, a escala europea, un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currícula en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.

A pesar de no reconocerse explícitamente, *Tuning* plantea toda una pedagogía y una forma concreta de entender la didáctica, el curriculum, la psicología educativa, la antropología, la sociedad, etc. Pese a su marcada apariencia de neutralidad, sus implicaciones políticas y pedagógicas son innumerables. En este sentido, para las diferentes áreas temáticas, cuya elección no es azarosa y no deja lugar a la música, las artes plásticas, la filosofía y otras áreas del conocimiento que no forman parte de *Tuning,* se plantea un modelo basado en *competencias* en el que partiendo de los resultados esperados de aprendizaje, en términos de desarrollo de *competencias*, se apunta a una serie de aspectos con relación a los contenidos, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los procedimientos de evaluación y los sistemas de calificaciones. Toda una trama curricular basada en las *competencias* que regula cada aspecto de la planificación y la práctica educativa. A pesar de que dicho informe, y otros similares, partieron de la reformulación de la educación superior en la Unión Europea, sus implicaciones condicionaron al conjunto del sistema educativo[5].

El informe *Tuning* no fue el primero ni el último de los informes que, desde diferentes entidades nacionales o supranacionales, fundaciones y foros internacionales, han realizado diagnósticos expresados en informes acerca del estado global de los sistemas educativos en general o de algún sistema en particular. Sin embargo, el informe *Tuning* y, posteriormente, *DeSeCo* marcaron el cambio de orientación que hasta entonces este tipo de informes habían sostenido. Un cambio de orientación que se vio reflejado en el cambio de liderazgo de las instituciones que contaban con mayor legitimidad a la hora de realizar este tipo de informes y recomendaciones.

Si hasta el momento la UNESCO, desde el *Informe Faure,* publicado en 1972, hasta la propuesta realizada por Edgar Morin en 1999, bajo el título *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro,* había liderado este tipo de recomendaciones; con la introducción del concepto de *competencias,* será la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, más conocida por sus siglas OCDE, principalmente, quien liderará, con un carácter más estratégico y prescriptivo, este papel que hasta entonces habían desempeñado los Estados, los grupos de investigación o, la ya citada, UNESCO. Como ha señalado Gimeno Sacristán (2008), este cambio no fue inocente, supuso una inflexión en el discurso y en las prácticas educativas.

Precisamente, el informe DeSeCo[6] (Rychen & Salganik, 2001) es un claro ejemplo de esta sustitución intencionada de las coordenadas conceptuales que hasta entonces habían orientado la educación. Supone la cristalización de un proyecto iniciado a finales de la década de los noventa por la OCDE, en paralelo al desarrollo de PISA, cuya finalidad era la de proporcionar un marco para guiar la evaluación del dominio de *competencias*. De este modo, proponía un conjunto limitado de *competencias claves* para dar respuesta a las demandas de los cambios provocados por la globalización y la modernización. Un modelo centrado, siguiendo su planteamiento, en el éxito en el trabajo y en la sociedad.

En cualquier caso, si algo caracteriza a los informes que desde *Tuning* y *DeSeCo* se han realizado con relación al estado general de los sistemas educativos, ha sido su pretensión de evaluación objetiva y rigurosa de los resultados de aprendizaje en forma de competencias que puedan utilizarse como herramienta para comparar resultados entre sistemas educativos. Sin embargo, cada vez con más intensidad, fueron siendo utilizados para introducir y legitimar cambios en las políticas educativas estatales de los países que participan de este tipo de evaluaciones, con el objetivo de evitar situarse en una posición de desventaja en los rankings

internacionales que propician tales informes.

De este modo, la pretensión de evaluar y medir los resultados acabó convirtiéndose en fundamento para dirigir la educación. En ese sentido, Gimeno Sacristán (2008), en su crítica a las implicaciones pedagógicas y curriculares de este tipo de informes, señala como “la pretensión encomiable de evaluar con más rigor convierte a lo que puede ser evaluado en referencia y guía para decidir lo que puede y debe ser aprendido, para estructurar el currículum y, en definitiva, orientar la educación” (p. 24).

Esta efervescencia de los informes educativos se ha visto intensificada especialmente en los últimos años, llegando a convertirse en otro de los artificios mediáticos sobre los que polemizar de forma recurrente sobre el ascenso o descenso de algún puesto en las clasificaciones, o de las críticas o alabanzas sobre el estado del sistema educativo de tal o cual país, condicionando las políticas educativas en el sentido que garantice las buenas posiciones; las mejores prescripciones.

El último informe sobre la *Estrategia de Competencias* de la OCDE (2019) titulada *Competencias para construir un futuro mejor,* editado por la Fundación Santillana, plantea una serie de recomendaciones políticas organizadas en torno a tres aspectos en las que se hace especial énfasis:

- Desarrollar competencias necesarias a lo largo de la vida.
- Usar las competencias de manera eficaz en el trabajo y en la sociedad.
- Fortalecer la gobernanza de los sistemas de competencias. (OCDE, 2019, p. 52-55).

Como podemos comprobar, para la OCDE, “las competencias son un elemento fundamental para el progreso humano”. Sin embargo, la realidad nos dice que el progreso humano no ha necesitado de las recomendaciones de la OCDE o de una *Estrategia de Competencias* para garantizar el progreso de la civilización, que hasta el momento ha sido incierto y controvertido. Por el contrario, la historia atestigua que fueron las condiciones materiales, las necesidades físicas y espirituales, la fuerza del deseo o el impulso de los grandes ideales lo que empujaron a la civilización y al ser humano en sus grandes avances y retrocesos. El fin de la historia del curriculum lleva el nombre de *competencias,* así lo anuncian los informes internacionales. Un “proyecto de sociedad”, como lo ha denominado (Del Rey, 2012), “en el cual los atributos humanos están negados en beneficio de

competencias abstractas, evaluables y evaluadas permanentemente en el mercado competitivo del empleo” (p. 213)[7].

Un nuevo relato, un viejo planteamiento

En sí mismo, el concepto de *competencia* cuenta con una larga tradición en la cultura popular, en el sentido de una persona que sabe hacer algo y lo hace bien, con destreza y pericia. También cuenta con un amplio recorrido en determinadas áreas de formación profesional que requieren de una formación específicamente práctica basada en la adquisición de destrezas determinadas para la realización de actividades concretas (como algunas tareas implicadas en la construcción, la industria siderúrgica, la conducción y/o uso de maquinaria, etc.). Sin embargo, el uso conceptual que se hace del término *competencia* en educación es el del significante total que orienta las políticas y prácticas educativas y, quizás lo más importante, el sentido común acerca del papel de la escolarización.

Ahora la *competencia* se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes. Con ese lenguaje no se pregunta si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios, denunciantes de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios. En resumen, ¿ayuda este lenguaje nuevo a hacer al educando un mejor conocedor del mundo y comprometido con su transformación? Estas no son cualidades humanas que interesan a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos.

(Gimeno Sacristán, 2008, p. 37)

El concepto se fue implementando en España a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006[8]. En este sentido, el concepto de *competencias* se introducía con especial énfasis en la LOE en detrimento de otros conceptos que habían guiado hasta entonces las políticas educativas (Angulo & Redon, 2011; Gimeno Sacristán, 2008; Torres, 2008). Las palabras de Alejandro Tiana (2011), quien fuera secretario general del Ministerio de Educación durante aquel periodo, no dejan lugar a dudas de los orígenes, relaciones e intereses que se

pretendían con la incorporación del concepto de *competencia* a la regulación de la Administración:

La inclusión de las competencias básicas en el currículo de la educación obligatoria española fue una importante novedad que llevó a cabo la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006. El término venía utilizándose en el vocabulario relativo a la formación profesional desde bastante tiempo antes, pero en la última década se produjo un desplazamiento progresivo hacia el lenguaje de la educación general. En ello tuvo mucho que ver la preocupación demostrada por las organizaciones internacionales en lo que respecta a la evaluación de los logros académicos de los estudiantes. La Unión Europea hizo suyos esos planteamientos y recomendó en 2006 a todos los Estados miembros la incorporación de las competencias básicas en el currículo de la educación básica. Tras haber incorporado el concepto en la LOE, las normas que regulan las denominadas enseñanzas mínimas establecieron y definieron tales competencias básicas, que pasaron así a constituir el verdadero núcleo curricular de la educación básica (p. 63).

Sin embargo, lo que en un principio se promovió como camino a la integración entre sistemas educativos acabó derivando en interpretaciones prácticas de muy diferente calado que ha hecho difícil analizar su capacidad a la hora de propiciar cambios deseables en las prácticas educativas. A su vez, Torres (2008), entre otros, han señalado la inconsistencia epistemológica y las contradicciones formales en las que incurrió la implantación del concepto de competencias en la reforma de la LOE, así como en algunos de los Decretos que regularon su aplicación:

La palabra competencias aparece 167 veces en el Decreto de Primaria, y 362 veces en el de la ESO. Y lo que es más curioso, 65 veces en la LOE, pero con significados diferentes. Unas veces referidas a logros del alumnado, otras a funciones asignadas a ciertos cargos académicos y otras a la distribución de tareas entre entidades o Administraciones. Sin embargo, este concepto en ningún momento sustituye aquellos otros que habían puesto las últimas leyes y decretos de ordenación del sistema educativo. Por el contrario, siguen apareciendo, pero sin esclarecer en ningún momento si ha habido variaciones en su significado o, incluso y lo que sería más urgente, aclarar el verdadero significado que ahora tiene cada uno de ellos; deslindar las diferencias existentes entre ellos (p. 153).

A pesar de las contradicciones que ha podido suscitar la *educación por competencias*, lo cierto es que ha invertido los términos de un planteamiento pedagógico asentado en nuestra cultura escolar que, partiendo de valores y principios generales, desarrolla su racionalidad pedagógica evaluando en último término lo que es susceptible de evaluación. Con la propuesta de *DeSeCo* y la OCDE, la lógica se invierte y son los resultados que arrojan los ítems y competencias evaluadas las que sirven de guía y orientación para el desarrollo de políticas educativas y de la racionalidad de la práctica. Un enfoque reconocido explícitamente en la política educativa en España. Así se expresaba Tiana (2011) con relación al papel de la evaluación por competencias como núcleo de la planificación y la práctica docente a partir de la LOE: “todo el entramado de evaluación diagnóstica y de los aprendizajes del alumnado debe servir de ayuda al profesorado para programar su actuación con un enfoque orientado hacia el logro de las competencias básicas.” (p. 72). Un enfoque que, siguiendo a Gimeno Sacristán (2008), circunscribe los términos de lo que consideramos tiene valor educativo a aquellos aspectos susceptibles de evaluación:

El nuevo enfoque ha convertido a la competencia en algo pretendidamente clarificador de qué queremos lograr y la sitúa en el lugar de guía de los sistemas o programas educativos, de la organización y de las prácticas didácticas. El indicador denota lo que se considera evaluable y lo que es merecedor de ser evaluado. Es decir, es un criterio para valorar aquello que se aprecia como valioso. Lo evaluable y lo evaluado pasa a convertirse en la finalidad apetecible a la que mirar cuando se planifica y desarrolla el currículum, cuando se seleccionan las experiencias y la evaluación. La competencia a ganar como resultado previsto es la finalidad de la evaluación (p. 30).

En lo que respecta al *contenido* de la educación, con vistas a un eventual curriculum común europeo, resulta lógico pensar que por su enorme diversidad cultural, se consideró que resultaba una tarea demasiado compleja, de mucho diálogo y ánimo de enriquecimiento compartido, que plantearía demasiadas limitaciones prácticas para poder llevar a cabo una política educativa que permitiera reforzar la pretendida competitividad económica de la UE, con base en una adecuación eficiente entre las competencias demandadas por los mercados laborales y los currícula de los diferentes sistemas educativos. La forma de “pasar por encima” de estas complejidades fue, y sigue siendo, el uso del concepto de *competencias,* dado que introduce variables menos controvertidas y, por tanto, más

fáciles de acordar y concretar.

De este modo, desde la implementación del concepto de *competencias* aplicado a la educación se han fundado revistas, se han organizado congresos y seminarios, se han elaborado materiales y actividades diversas, permeando tanto en la cultura escolar como en la cultura institucional. En cierta medida, dada su capacidad de imponer su lenguaje y aparatos conceptuales, podría llegar a considerarse como una *cultura total* para la comprensión del sentido y las finalidades de la educación. El dilema, desde este punto de vista, ya no es el proyecto cultural de la escuela, sino el desarrollo de competencias en coherencia con las exigencias de las evaluaciones internacionales.

En otras palabras, este desplazamiento del discurso educativo hacia las *competencias* no solo invisibiliza la variable cultural, sino que restringe e impone de forma tácita una visión del mundo, del conocimiento, de la sociedad, del individuo y de la educación en sí misma. No es lo mismo ser *competente para cooperar* que promover una *ética de la cooperación*. Como advirtiera Manuel García Pelayo, quien fuera presidente del Tribunal Constitucional del Estado español, “la palabra domina un determinado ámbito de la realidad, de donde se desprende que quien posee la palabra adquiere un dominio sobre ese ámbito” (García Pelayo, 1964, en Veres, 2006, p. 59).

No obstante, no faltan quienes han argumentado en favor de la capacidad de mejora y de renovación pedagógica del modelo de competencias (Bolívar, 2008, 2010; Coll, 2007, 2009; Coll & Martín, 2006; Pérez, 2007b, 2007a, 2008; Perrenoud, 2004; Stiefel, 2008; Tiana, 2011; Zabala & Arnau, 2007). Desde esta perspectiva, se plantea el modelo de competencias como un modo de combatir el academicismo que ha dominado la escuela a lo largo de su historia y de dotar al alumnado de herramientas cognitivas y prácticas para poder dar respuesta a las demandas inciertas de un mundo cambiante y complejo.

Siguiendo el planteamiento de Pérez (2008), las características principales de las competencias, en síntesis, serían las siguientes: “*constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes”*[9] (p. 80). Desde este punto de vista, muy cercano al propuesto en *DeSeCo*[10], las competencias vendrían a integrar de forma holística[11] el conjunto de recursos de reflexión y acción que permiten al ser humano afrontar

situaciones conocidas y desconocidas.

Dicho planteamiento, en su énfasis por diferenciarse del discurso de las competencias como un concepto ligado a la formación de destrezas o habilidades susceptibles de estandarización y de medición pretendidamente objetiva, ha intentado establecer sinónimos más amplios con otras propuestas que han reflexionado sobre las *cualidades o capacidades humanas* (Nussbaum, 2012). El problema, desde nuestro punto de vista, es que el modelo de competencias nunca ha podido deshacerse de la impronta de su génesis, ni del peso de su particular devenir histórico. Aunque más importante es que, como ha señalado Gimeno Sacristán (2008), en la práctica no deja de ser otra forma de expresar, pero en una jerga menos comunicable y más abigarrada, los objetivos o metas de la educación.

Por poner solo un par de ejemplos que consideramos representan dicha confusión conceptual y limitada capacidad de puesta en práctica, destacaremos la paradoja que desde nuestro punto de vista plantean algunas de sus supuestas relaciones internas:

- Se afirma que la mejor estrategia para el desarrollo de competencias es “crear en la escuela ricos entornos de aprendizaje de carácter natural y recursos cultivados” así como “participar en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de elevada cualidad” como la mejor garantía para el desarrollo de estas (Pérez, 2008, p. 98). Sugerencias que podrían ser atribuibles a cualquier enfoque educativo progresista en un sentido amplio. Cabría preguntarse si acaso no sería más acertado situar en el centro del debate la cuestión acerca de qué consideramos por “proyectos culturales de elevada cualidad” o qué significa “crear ricos entornos de aprendizaje”. Este tipo de cuestiones orientarían la práctica y renovación del profesorado de forma más acertada y comprometida que situar como horizonte de su práctica todo un aparato conceptual nuevo que ha sido construido por instancias ajenas al propio profesorado.
- Por otra parte, debido a la falta de ejemplos, experiencias concretas de calidad contrastada, limitación de referentes, nula participación de la comunidad educativa en su construcción, etc., y siguiendo la propia lógica de las competencias, parece lógico suponer que el profesorado no tiene la competencia para educar por competencias, por tanto, se hace necesario una formación en competencias docentes para la educación por competencias. Un vacío formativo que ha generado todo un cuerpo de expertos, gurús educativos, tecnócratas curriculares que, portadores de las “competencias

> generatrices”, ocupan ese vacío provocado por la introducción del propio concepto de competencias como foco para orientar el cambio educativo.

Por último, resulta necesario preguntarse si realmente la introducción del concepto de *competencias*, y su articulación formal a través de las diferentes legislaciones y estructuras administrativas que operan en la escolarización, tiene capacidad de promover la transformación de las prácticas educativas escolares. En nuestra opinión, como hemos intentado señalar, dado el carácter prescriptivo del modelo de competencias, desde su génesis hasta su implementación material a través de las diferentes políticas educativas, sumada a la confusión conceptual, su falta de capacidad comunicativa con el profesorado, familias y alumnado, como a su falta de concreción y ejemplificación práctica, resulta ciertamente difícil de entender la insistencia por parte de administraciones y de organismos internacionales en seguir profundizando en la implementación de este modelo durante los últimos 20 años. En este sentido, lo único que han conseguido, siguiendo a Torres (2008), ha sido “forzar a las profesoras y profesores a que en sus documentos, más o menos burocráticos, utilicen hasta la saciedad esos nuevos vocablos” (p. 143).

En cualquier caso, la trasformación de la educación está liderada por las reformas impulsadas por la implementación de políticas públicas basadas en el desarrollo de competencias que impulsan los informes y evaluaciones internacionales. No es de extrañar si atendemos a que “el movimiento de competencias tiene el peso institucional que tiene en razón de que está entrelazado un proceso de transformación mucho más político de mercantilización de la educación en general” (Angulo, 2008, p. 187).

El retorno de la pedagogía por objetivos

Como venimos desarrollando, el debate sobre el curriculum escolar ha ido dejando paso a otras categorías de análisis educativo, desvinculadas de la tradición pedagógica, entre las que destaca el concepto de *competencia*. Un concepto que, en principio, se proponía generar debate sobre la mejora de la educación frente a los desafíos contemporáneos y los numerosos cambios sociales, económicos y culturales. Sin embargo, como venimos afirmando, lejos de suponer una mejora para el debate de la reforma curricular en Occidente,[12] ha acabado provocando un desplazamiento de los debates políticos, sociales y culturales asociados a la deliberación curricular hacia terrenos de carácter técnico o burocrático.

Este cambio de enfoque de lo que se piensa y se hace en la escuela con respecto a

la planificación y desarrollo del currículum ha propiciado que los sistemas educativos se encuentren, más que nunca, condicionados por las modas pedagógicas, las necesidades del mercado de trabajo y las nuevas formas de producción, distribución y consumo de contenidos. Coincidimos con Romero Morante (2018), cuando afirma que:

si hay un sesgo preponderante en la literatura oficial sobre las competencias, no es otro que el de ese "utilitarismo adaptativo" que conmina a prepararse para un amoldamiento eficaz a exigencias o circunstancias que se dan por naturales o inevitables y que, por tanto, se escamotean de la discusión (p. 114).

En esta línea, resultan premonitorias las declaraciones de Gimeno Sacristán (1982) cuando señalaba cómo el paradigma de la «racionalización científica» de la práctica educativa, auspiciada por el modelo de objetivos, ha sido una idea que "ha recibido muy diversos ropajes en cualquiera de sus versiones, actualizando sus esquemas y su lenguaje; se ha ido adaptando paulatinamente a nuevos planteamientos y ha ido incorporando nuevas ideas" (pp. 14-15). En este sentido, son numerosos los trabajos (Angulo & Redon, 2011; Beluche, 2016; Bolívar, 2010; Del Rey, 2012; Díaz Barriga, 2006; Gimeno Sacristán, 2010; Llanio, 2008; Moreno, 2010) que han considerado, al menos parcialmente, al enfoque competencial un retorno, bajo otras formas, a la *pedagogía por objetivos*; principalmente en lo relativo a su lógica medios-fines para la consecución o desarrollo de *objetivos/competencias* en los que el resto de elementos del curriculum y de la práctica educativa resultan instrumentalizados respecto a dichos fines.

Para Moreno Olivos (2010), el enfoque competencial "tiene ciertos tintes de un retorno al pasado, al paradigma técnico del currículum, al menos en algunos aspectos" (p. 82). Precisamente, esto es lo que se pregunta Díaz Barriga (2006) al cuestionarse si "¿realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio?" (p. 7). No obstante, para Díaz Barriga (2006), las limitaciones encontradas en la aplicación del enfoque de competencias, en sus diversas interpretaciones, se explican por desatender o desconocer la problemática conceptual que implica el término. En esta misma línea se expresa Bolívar (2010), que considera que atribuir al enfoque por competencias una vuelta de la pedagogía por objetivos está motivado por el desconocimiento de sus bases, aunque reconozca que:

Sin quererlo, al final, el enfoque por competencias aboca a una planificación por objetivos de aprendizaje, ahora reformulados en términos de competencias específicas o simples. En ocasiones se subraya, al igual que se hace en los objetivos operativos, que las competencias existen en cuanto son observables a través de una acción o del resultado de ella. Esto conduce a las competencias a un saber hacer operacional. Cuando todo el proceso didáctico se subordina a los objetivos (formulados ahora en términos de competencias) y estos, a su vez, se convierten en criterios de evaluación de lo que se espera que consigan los estudiantes al final de un período de trabajo, es el modelo de la pedagogía por objetivos el que domina, aun cuando a nivel nominal aparezcan competencias (p. 255)

En este sentido, resulta muy ilustrativo cómo se refieren (Morales-Castillo & Varela, 2015) a los efectos de la aplicación del enfoque de competencias en el campo de la educación médica para alcanzar a comprender las similitudes con el enfoque de objetivos y el papel del análisis de tareas en la definición de qué aprender y cómo hacerlo[13]:

El enfoque educativo por competencias ha tenido un gran impacto en la educación médica. El diseño curricular puede partir de un análisis de tareas del profesional y con ello se presenta la ventaja de definir claramente los resultados que se desean alcanzar y acercar al egresado a las necesidades del sistema de salud (p. 36).

En esta misma línea, caracterizan a las competencias en relación con una serie de criterios que dan cuenta de sus semejanzas con la *pedagogía por objetivos*, entre los que destacan que una competencia “se expresa en términos de conductas medibles. Especificar los comportamientos que se desean alcanzar es esencial para medir si se cumplen los estándares y así poder definir a un sujeto como competente o no.” (p. 38). Una situación que, como ha advertido Álvarez Méndez (2008) representa una de las premisas de la pedagogía por objetivos y que, por tanto, explicita sus contradicciones.

Si la competencia lleva ligada una acción concreta para comprobar si se alcanza o no, la evaluación igualmente irá ligada a acciones concretas que comprueben objetivamente y de un modo demostrable las competencias adquiridas. Fue siempre una de las premisas de la pedagogía por objetivos. Pero los defensores se cuidan

mucho de no caer en esta simplificación, aunque en la práctica no tengan alternativa. La evaluación es, digamos, la prueba de fuego que tendrá que superar la nueva propuesta, y no es fácil la tarea, en ella se muestran con claridad las contradicciones en las que cae la enseñanza centrada en las competencias (p. 220).

Por otra parte, Díaz Barriga (2006) ha señalado la excesiva laxitud a la hora de orientar la elaboración del curriculum del enfoque competencial acaba conduciendo a la desagregación de competencias específicas cada vez más definidas. Una situación que, reproduce, el análisis de tareas característico de la pedagogía por objetivos. En sus palabras:

este proceso de desagregación va dando pauta a la formulación no sólo de tareas más simples, o de competencias derivadas, como se sostiene en el enfoque, sino de comportamientos o ejecuciones simples. Con ello, en el proceso de elaboración de un plan de estudios se llega a un punto de acción donde la formulación de competencias simples coincide con la formulación de objetivos específicos. En realidad, no se observa ninguna diferencia entre ellos, más que la formal de su elaboración (p. 31)

Y continúa:

En este sentido, podemos afirmar que la perspectiva de las competencias ha sido el espacio para que en muchos planes de estudio se vuelva a establecer la teoría de formulación de planes y programas de estudio por objetivos de comportamiento (p. 31)

Por su parte, para Biesta (2017), las implicaciones pedagógicas de esta perspectiva es que buscan pretendidamente evitar el “riesgo” que implica educar. Un riesgo que caracteriza la práctica educativa de aquellas maestras y maestros abiertos a la emergencia de lo imprevisible y a la apertura de lo que cada alumna y alumno desea, es deseable, y necesita. En sus palabras:

eliminar el riesgo de la educación es precisamente lo que se está pidiendo cada vez más a los docentes. Es lo que parece que esperan, o incluso exigen cada vez más

de la educación, los responsables de formular políticas, los políticos, los medios de comunicación de masas, “el público” y entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Quieren que la educación sea sólida, garantizada y predecible y quieren que carezca de riesgo en todos los niveles. Es por esta razón que la labor de la escolarización se concibe cada vez más como la producción eficaz de “resultados de aprendizaje” predefinidos en un número reducido de asignaturas o con respecto a una serie limitada de identidades (pp. 19-20).

Esta obsesión por garantizar la “trazabilidad educativa” desde sus supuestos básicos hasta los resultados, implica la actitud infantil de creer que la educación puede someterse a un control total, ignorando el hecho de que cada persona, cada alumna y alumno, tiene sus propias formas de pensar, comunicarse, sentir y actuar (López Melero, 2001, 2012, 2018).

En cualquier caso, si bien las semejanzas con el modelo de objetivos conductuales son manifiestas, especialmente en su obsesión por el control de resultados, quizás su mayor diferencia resida en que lo que en el modelo de objetivos era una racionalización de la práctica educativa secuenciada y organizada en tareas, actividades y experiencias muy determinadas, lo que resultaba en un modelo prescriptivo en su totalidad; en el enfoque por competencias encontramos la disolución total de la racionalización de la práctica, en un sentido fuerte, y queda sustituido por el lenguaje de la flexibilidad, el emprendimiento y la innovación educativa

Esta disolución del *saber hacer* del profesorado, en contraposición con el modelo técnico de objetivos, se debe a la confusión conceptual que introduce el concepto de competencia (Gimeno Sacristán, 2008). Si el modelo de objetivos prescribía cada paso del proceso de enseñanza-aprendizaje con base en una minuciosa planificación orientada a resultados de aprendizaje esperados en términos de conducta observable, el modelo de competencias sitúa al profesorado, especialmente, en la confusión conceptual y, por tanto, práctica. Para Díaz Barriga (2006):

En un caso se generalizaba una teoría que tenía sus instrumentos técnicos claramente definidos, mientras que en el otro precisamente la gran carencia es la construcción de estas mediaciones necesarias para poder generar técnicas que

puedan darle contenido a la idea general que se pretende llevar a cabo (p. 16).

En cualquier caso, sería ingenuo pensar que esta limitación semántica del concepto de competencia, tal y como se emplea en el campo de la educación y de las grandes declaraciones, no determina o condiciona en gran medida las prácticas educativas. El control de la práctica queda garantizado en el momento que la obsesión por los resultados, las evaluaciones externas, los indicadores de logro de competencias y los rankings internacionales operan en el discurso público, los círculos académicos, la política educativa y en la formación docente. La tragedia educativa que supuso la pedagogía por objetivos era explícita en su lucha por el control de la escolarización, en la actualidad el relato de las competencias opera en forma oculta.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Morata.

Angulo, J. F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *37*(2), 281-299. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200017

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Gedisa Editorial.

Beluche, O. (2016). La pedagogía del opresor: Educación por competencias. *Otras Voces en Educación*, *1*. https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566

Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, *6*(2), 1-23. https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, *161*, 34-39.

Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-30.

Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, *3*, 7-28.

Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Paidós.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, *XXVIII*(111), 7-36.

Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2010). El currículum en la acción: los resultados como legitimación del currículum. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 311-332). Morata.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Informe final fase uno*. Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.

Llanio, G. (2008). El currículo por competencias. Un tema a debate. *Pedagogía Universitaria*, *13*(3), 34-49.

López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI. Revista de educación*, *3*, 15-54.

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *26*(2), 131-160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007

López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*.

Morata.

Morales-Castillo, J. D., & Varela, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, *4*, 36-41. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(15)72167-8

Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, *XXXIX (2)*(154), 77-90. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*.

Pérez, Á. I. (2007a). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. En *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Consejería de Educación de Cantabria.

Pérez, Á. I. (2007b). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*, *368*, 66-71.

Pérez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Romero, J. (2018). La Historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *3*, 103-118. https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Hogrefe & Huber Publishers.

Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea Ediciones.

Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la

educación obligatoria española. *Bordón: Revista de pedagogía*, *63*(1), 63-75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3601025

Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Morata. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2751969

Veres, L. (2006). *La retórica del terror. Sobre lenguaje, terrorismo y medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Notas

[1] Más todos aquellos países miembros de la OCDE.

[2] Véase, Barnett (2001, pp. 145-218).

[3] Aunque, para ser exactos, el proceso partiera de la menos conocida *Declaración de la Sorbona* (1998) firmada por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, instando al desarrollo de un “Espacio Europeo de Educación Superior”.

[4] A la Declaración de Bolonia (1999) le seguirán los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012), tomando por nombre la ciudad correspondiente a las reuniones de los ministros de los diferentes Estados que participan del proceso de Bolonia.

[5] Para aquellos que quieran acceder a un análisis más desarrollado acerca de la reforma universitaria y el movimiento de competencias en la educación superior,

véase: Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

[6] Definition and Selection of Competencies

[7] Un contexto que nos recuerda la advertencia de Sabato (1999) cuando advertía que “el hombre está al borde de convertirse en un clon por encargo: ojos celestes, simpático, emprendedor, insensible al dolor o, trágicamente, preparado para esclavo. Engranajes de una máquina, factores de un sistema, ¡qué lejos, Hölderlin, de cuando los hombres se sentían hijos de los Dioses!” (pp.129-130).

[8] A pesar de que no se había hecho mención expresa en los primeros borradores del proyecto de ley, se optó por su incorporación de forma genérica con el objetivo de continuar su desarrollo una vez se publicara la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)* que hacía suyo las propuestas planteadas en *DeSeCo*. Para saber más sobre el proceso de introducción de las *competencias* durante la aprobación y desarrollo de la LOE, desde una perspectiva institucional, véase: Tiana, A. (2011). Análisis de las Competencias Básicas como Núcleo Curricular en La Educación Obligatoria Española. *Revista Bordón 63* (1), 2011, 63-75, ISSN: 0210-5934.

[9] Las cursivas son originales.

[10] En *DeSeCo* se afirma que “vista desde fuera, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción” (2005, p. 8).

[11] Su carácter holístico se fundamentaría en su capacidad de integrar

conocimientos, habilidades, actitudes, y valores de forma situada para las demandas externas que presentan los posibles contextos de actuación (Pérez, 2008).

[12] Como suele ser habitual, los debates educaciones generados en Occidente son globalizados y afectan en mayor o menor medida a las reformas curriculares de la mayoría de los países del planeta.

[13] Nos servimos del ejemplo para ilustrar cómo opera en la práctica el enfoque competencial (producto final que se descompone en componentes más simples mediante el análisis de tareas) sin ánimo de cuestionar que en el caso de algunas actividades profesionales específicas podría resultar un enfoque apropiado para el desarrollo de tareas que implican el desarrollo de conocimientos y habilidades especializadas. En ese sentido, los propios autores advierten que “si bien este enfoque se presenta como una alternativa plausible para aquellos ámbitos donde es posible identificar una cantidad considerable de competencias, (por ejemplo, en el terreno de la medicina) dicha perspectiva también tiene como principal crítica el ocasional empleo utilitarista del conocimiento” (Morales y Varela, 2015, p. 41).

A Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas enquanto metodologia crítica e participativa, em diálogo com Freire

Eunice Macedo, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Centro de Investigação e intervenção Educativas; e Instituto Paulo Freire de Portugal; **Alexandra Carvalho**, Instituto Paulo Freire de Portugal [1]

Resumo

Este artigo dialoga com a pedagogia da Autonomia (Freire, 2001) para refletir sobre a aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP), como metodologia crítica e participativa, próxima da investigação ação participativa. Esta modalidade de ensinar-aprender e investigar desafia as e os profissionais à reinvenção das suas profissionalidades e cria cenários para a realização da cidadania educacional jovem, com participação democrática enquanto autores e autoras, atores e atoras da construção da sua educação. Baseia-se em dados empíricos recolhidos no âmbito do projeto Edutransfer e na reflexão sobre investigação-ação participativa, no âmbito do projeto STALWARTS.

Palavras-chave

Aprendizagem baseada na resolução de problemas; pessoas jovens; profissionais da educação; investigação-ação participativa

---

O recurso a metodologias críticas e participativas na educação, quer de jovens, quer de adultos tem constituído um desafio sistémico, no quadro da tentativa de reconceptualização e reposicionamento do currículo para o Séc. XXI (IBE-UNESCO, 2017). Ilustrando o desafio de introdução de um paradigma mais crítico e participativo, por exemplo, em Portugal a Direção Geral da Educação disponibiliza alguns textos sobre Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas como potenciais recursos informativos sobre essa metodologia (DGE, s/d)[2]. Mas como passar da intencionalidade e da proclamação discursiva, expressa nos documentos de orientação política, para a efetiva implementação dessas dimensões nos processos educativos? E como transpor a barreira da hierarquização entre

profissionais e jovens, associada à hierarquização dos seus saberes e dos seus estatutos diferenciados; barreira que informa visões mais convencionais sobre a educação?

Neste artigo, baseamo-nos no pressuposto da complementaridade entre profissionais (docentes e formadores) e jovens, como parceiros na construção do conhecimento (Freire, 2001; Macedo, Teixeira, Carvalho & Araújo, 2022), sendo a educação vista como situação gnosiológica (Freire, 2001). Com esse pressuposto, achamos que uma resposta possível ao desafio político, é, efetivamente, trabalhar no terreno das instituições educativas com as e os jovens e as e os profissionais, para levar a bom porto o barco da participação crítica transformadora.

Tomamos como recurso empírico o Projeto EduTransfer[3] que, situando-se num paradigma crítico e participativo (com um intuito transformador) foi desenvolvido, entre 2018 e 2021, com jovens, docentes, e formadores e formadoras, em instituições educativas de diversos tipos: duas escolas do ensino secundário, duas escolas profissionais e um centro de formação; em turmas do 10º ao 12º ano, de cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de aprendizagem, que mostram alguma da diversidade da oferta educativa, neste nível de educação, em Portugal. Foram envolvidos jovens, rapazes e raparigas, dos 15 aos 17 anos, inscritos nesses percursos educativos.

Fez-se recurso à Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) – no original Problem Based Learning (PBL) –, enquanto metodologia crítica e participativa. Isto quer dizer que, havendo diversas formas de abordagem, na tensão entre uma visão mais técnica de cumprimento de etapas e tarefas, tendo em vista o resultado; e uma visão mais experiencial e reflexiva, que investe nos processos relacionais de ensino-aprendizagem, situamo-nos nesta última perspetiva. As razões da nossa escolha decorrem do cruzamento dialético entre a valorização da experiência e a possibilidade de, ao mesmo tempo, tirar partido crítico-reflexivo do cumprimento dos passos metodológicos e das etapas, inerentes a esta metodologia. Esta opção deriva, ainda, da consciência de que “o cerne do pensamento crítico é o anseio por saber — por compreender o funcionamento da vida” (hooks, 2020, pg. 30) e de que o pensamento crítico constitui “um processo interativo, que exige participação tanto [da ou] do professor quanto [das e] dos estudantes” (hooks, 2020, pg. 33). É a valorização destes princípios fundadores que permite acentuar o potencial crítico e participativo desta metodologia.

O projeto EduTransfer, que inspira a escrita desta reflexão, tem um conjunto amplo

de objetivos que incluem: i) compreender o potencial de transferibilidade das práticas educativas entre diferentes instituições educativas e formativas que enfrentam e procuram endereçar o abandono precoce da educação e formação e promover o sucesso educativo; ii) explorar a complexidade das trajetórias educacionais das e dos jovens, buscando promover a justiça social (através da justiça educativa); iii) desafiar o desenvolvimento de competências relacionais, sociais e de trabalho, e de pensamento crítico e criativo pelas e pelos jovens; bem como iv) estimular o seu potencial para explorar e mudar as suas próprias realidades juntamente com outras pessoas – profissionais da educação e equipa de investigação. É a expectativa de consecução deste último objetivo que reconhece às pessoas jovens o lugar de sujeitos históricos e transformadores das suas realidades (Freire, 2001); sujeitos construtores, autores e atores das suas cidadanias, em todos os períodos da sua vida e não apenas antecipando o seu futuro enquanto cidadãs e cidadãos adultos (Macedo, 2018). Estas mesmas questões são também levantadas por Gallager, que sublinha o valor “da esperança, do cuidar e da cidadania democrática” (Gallager, 2022, pp. 3); entendendo-os como cenários securizantes que potencializam o bem-estar das pessoas jovens, na sua relação com as outras pessoas. Tal como da autora enfatiza, tais condições trazem às pessoas jovens a opção pela abertura ao mundo, contrariando a necessidade de autoproteção que é despoletada por abordagens mais convencionais, não securizantes. Já nos contextos seguros, com “um ouvido atento e uma voz desperta para a beleza e a miséria do mundo (…) tornam-se cidadãs e cidadãos culturais” (Gallager, 2022, pp. 4) capazes de endereçar e discutir questões que afetam as suas vidas.

Esse quadro de reconhecimento estatutário das cidadanias jovens, e de criação de cenários para a realização dos objetivos acima referidos implica e estimula a construção da cidadania educacional pelas pessoas jovens (Macedo, 2018; Macedo & Araújo, 2014). Esta cidadania educacional contém em si a possibilidade de refletir e ser ouvido/a sobre assuntos que lhes dizem respeito, e fazer a diferença, participando na tomada da decisão. Supõe, por outro lado, o exercício do direito de participar na definição e construção do saber, enquanto membros do grupo social jovem e partes interessadas nas suas comunidades de pertença. O exercício da cidadania educacional (de direitos e do saber) implica o cenário do estabelecimento de relações de reconhecimento, interdependência e igualdade de condição (Baker, Lynch, Cantillon, & Walsh, 2004), que potenciam a garantia pelas instituições educativas de condições para o exercício de direitos pedagógicos democráticos de inclusão, participação e realização de si (Bernstein, 2000). Importa acentuar que,

havendo um forte investimento no estímulo à participação jovem na construção coletiva do conhecimento a partir dos saberes individuais, o projeto debruçou-se também na compreensão e avaliação de processos de ensino-aprendizagem, centrando-se no desenvolvimento e/ou reforço de competências de jovens e de profissionais, sendo os últimos desafiados à reinvenção das profissionalidades (Macedo, Teixeira, Carvalho & Araújo, 2022)

Dentro deste enquadramento ambicioso de realização do projeto, neste artigo, centramos o debate nas estratégias desenvolvidas para a estimulação de pensamento crítico, entre jovens, e entre profissionais; e para a promoção da tomada de consciência transformadora, inspirada na visão freiriana da conscientização. Importa referir que a conscientização constitui um processo que vai além da tomada de consciência das *situações limite* de opressão que informam as vidas individuais de sujeitos concretos, para os mobilizar num movimento dialógico de consciência transitiva, como sujeitos inseridos em grupos sociais específicos, o que, por sua vez, pode conduzir à consciência crítica transformadora de si e desses contextos (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Vaz Pinto, 2013), a partir de um conhecimento mais aprofundado sobre os mesmos, conquistado através dum duplo processo de investigação.

Como desenvolvemos adiante, em relação às e aos jovens, o trabalho focou a identificação de problemas relevantes, nas suas comunidades, e na busca de soluções para esses problemas, que envolvessem a sua participação ativa enquanto sujeitos e membros de um grupo social específico. No que concerne às e aos profissionais, o foco foi na aprendizagem da própria metodologia e na reflexão sobre as práticas, pela inclusão de dimensões de escuta e reconhecimento das pessoas jovens. Fazemos o diálogo com essa experiência explorando pressupostos de uma Pedagogia da Autonomia (Freire, 2001; 2004), no que concerne ao método e ao lugar das e dos sujeitos, jovens e profissionais, na construção relacional do saber e na reinvenção das profissionalidades, pelos últimos. Permitindo consubstanciar essa reinvenção, Freire acentua:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência

na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

(Freire, 2004, p. 120)

Tendo preocupações com a efetiva implementação e transformação das práticas, numa abordagem que busca a horizontalização responsável das posições de (e entre) jovens e profissionais, no processo relacional de construção do saber entre *ensinar-aprender e pesquisar*, questionamos então, que pontes se podem estabelecer entre a ABRP e a concetualização freiriana de uma educação libertadora, com participação, investida de autonomia e voz, e ênfase numa postura crítica-transformadora. Como princípio fundador, tomamos de Freire a ideia de que,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

(Freire: 2001, pg. 26)

Ideias que permitem enfatizar a politicidade do ato de educar e a necessidade de repensarmos categorias convencionais sobre esse ato, como educação, saber, profissional da educação, e sujeito educativo, entre outras. Tomada de risco, curiosidade e *rigorosidade metódica* emergem como conceitos centrais neste processo de reinvenção crítico-participativa da educação.

“Ensinar exige rigorosidade metódica” (Freire: 2001, pg. 28): A ABRP enquanto investigação-ação participativa[4]

O desafio, primeiro à equipa de investigação e, posteriormente, a profissionais e jovens nas instituições educativas, para a implicação na experiência pedagógica-relacional ABRP, que faz a rutura com os métodos expositivos mais convencionais e se aproxima da metodologia de projeto (Macedo, Teixeira, Carvalho & Araújo, 2022) foi alvo de reações diversas. Se suscitou interesse, e até entusiasmo, por parte da equipa de investigação, que se disponibilizou para debater, compreender e explorar

a metodologia com profissionais e jovens, nos contextos educativos; recebeu da parte das e dos profissionais, em formação, um conjunto de reações no eixo entre entusiasmo e resistência, a que não foi alheia a pressão burocrática de desempenho e a sobrecarga imposta pelos currículos escolares, excessivamente amplos, que conduzem a corrida do cumprimento do programa, focado na realização de exames ou outras formas de avaliação final, obrigando a descurar outras dimensões da aprendizagem que consideramos essenciais. Identificou-se, então uma forte tensão entre o desejo de aprender e de renovação enquanto profissionais e as pressões do fazer dos quotidianos.

Já no que concerne às pessoas jovens, sendo que um pequeno número, por instituição, fez também formação na metodologia do projeto, antecipando a implementação do mesmo no grupo mais alargado, estes primeiros grupos, que viriam a ser mais 'especializados', revelaram particularmente curiosidade, face à possibilidade de aprender de outra forma, mas trouxeram também consigo a carga de uma racionalidade *adultocêntrica* (Ferreira, 2004; Garcia, Macedo, & Queirós, 2019), centrada na preocupação com os resultados, e o cumprimento das tarefas de um currículo prescritivo, bem como alguma preocupação com a sobrecarga de trabalho, por relação com outros trabalhos da escola, incluindo a preparação para os exames.

Já no que respeita à implementação da metodologia, na nossa proposta, a ABRP assume contornos da investigação-ação participativa, como prática de intervenção reflexiva no mundo. Ou seja, enfatiza-se o foco na busca de transformação social como dimensão suprema da educação, numa relação indissociável entre o ato gnosiológico e o ato de intervenção, de tal forma que conhecer e produzir conhecimento tem como grande finalidade a intervenção no mundo, focada na melhoria das condições de vida de pessoas concretas em situações concretas. Não constitui, por isso, um mero exercício académico.

O professor [ou professora] que pensa certo deixa transparecer [às e] aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

(Freire, 2001, pg 31)

Ao situar a ABRP como ‘praxis’ (a relação dialética entre teoria e prática) queremos acentuar, neste processo a dimensão de politicidade do trabalho realizado com as instituições educativas e com as e os seus atores; sendo que as opções epistemológicas e metodológicas foram sustentadas num olhar sociológico intersubjetivo com intenção de intervir na ordem social (Brewer, 2004; Johnson, 2004; Uhlmann, 2004), *com* as pessoas e as suas comunidades.

Nesta linha de orientação, a investigação-ação participativa[5], que esteve na base deste trabalho, não é apenas uma modalidade de intervenção imediata e meramente focada na realização de um produto final (numa visão técnica) mas, antes, um processo reflexivo que tem em conta a análise dos dados que vão sendo produzidos e recolhidos com as pessoas envolvidas (jovens, profissionais das instituições educativas, e investigadoras). Esta relação de coconstrução cria espaço para uma compreensão mais ampla dos contextos e das e dos seus autores, bem como possibilita o reforço de certos percursos de intervenção para a mudança, ou o seu abandono quando se mostram inadequados e/ou obsoletos.

A prática de refletir sobre a prática, inerente à educação crítica, que está implícita no *pensar certo*, envolve um movimento dialético e dinâmico entre ‘fazer’ e ‘refletir sobre o fazer’ (Freire, 2018). Essa prática reflexiva com as escolas permitiu evidenciar que as possibilidades de transformação social mais ampla foram relativamente limitadas, tendo-se, no entanto, observado, com maior ou menor intensidade, um crescendo na articulação entre teoria e prática a par de uma maior implicação das pessoas jovens com os seus contextos e face aos dados que foram sucessivamente recolhendo, produzindo, revendo e analisando.

No caso das intervenções socioeducativas que, como *invasão cultural* (Freire, 2013; 2018), não têm em conta as vozes das pessoas participantes, tratando-as como objetos desumanizados, e impondo-lhes um conhecimento exógeno e acabado, há que admitir que nem toda a intervenção é investigação-ação, embora possa ter sido desenhada nesse pressuposto e horizonte. Importa, então, referir a visão de intervenção que justifica o recurso à ABRP enquanto investigação-ação participativa[6]. Esta emergiu no mundo em desenvolvimento, tendo como principais representantes pensadores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Rajesh Tandon, Anisur Rahman, Marja-Liisa Swantz, Budd Hall, Myles Horton, Robert Chambers, e John Gaventa. Herdeiro da 3ª geração[7] da investigação-ação, que reivindica uma abordagem mais explicitamente ‘crítica’ e emancipatória (Carr & Kemmis, 1986), o movimento de 4ª geração da investigação-ação, que emerge, a partir dos anos 1970, e que, inspiradas em Kemmis e McTaggart (2007),

designamos ‘movimento em direção à investigação-ação participativa’, solidifica a relação entre a investigação-ação crítica e a investigação-ação participativa. Este movimento, surge, particularmente, associado à educação de adultos, ao desenvolvimento comunitário e aos estudos do desenvolvimento, tendo como temas centrais a construção de argumentos em favor de abordagens mais centradas na prática e, por outro lado, alertando para a necessidade de associação aos movimentos sociais mais amplos (Kemmis & Mc Taggart, 2007). Ora, a preocupação prática, bem como a tomada de consciência, a reclamação e o exercício de direitos informam de modo transversal a ABRP, tendo-se manifestado de forma distinta, e mais ou menos mitigada ao longo dos processos realizados.

No dizer de Tarnas (1991 cit in Pine, 2009), a investigação-ação reflete ideias geradoras, que nós associamos à emergência do sujeito e da subjetividade, bem como ao desvio intencional de um pensamento objetivista e positivista para um pensamento intersubjetivo e complexificador. Neste enquadramento, assume-se que, sendo a realidade um processo fluido e aberto, múltiplo, local e temporal; quer a realidade quer o conhecimento são plásticos e sujeitos a mudança constante. Assim, a experiência concreta prevalece sobre os princípios abstratos e fixos. Entende-se, pois, que a investigação associada ao ato de ensinar-aprender (Freire, 2001) não pode estar sujeita a qualquer sistema de pensamento único, sendo que a imaginação tem um papel de mediação da experiência, e os argumentos filosóficos e científicos são inerentemente metafóricos. Finalmente, no que concerne ao conhecimento diz, ainda, Pine (2009) que este é local e específico, sendo criado através do discurso aberto. Além do mais, o conhecimento é condicionado de forma subjetiva por uma multiplicidade de condições, havendo necessidade de permanente (autor)revisão e (auto)questionamento, atentos às contingências e às descontinuidades.

Tais pressupostos são cruciais a um posicionamento crítico e participativo na educação, devendo informar a ABRP ao longo de todo o processo. No entanto, apesar dos muitos progressos observados, prevaleceu em algumas situações uma excessiva presença das e dos profissionais (docentes e formadores e formadoras) que, reproduzindo as vias securizantes e naturalizadas da sua ‘velha’ profissionalidade, procuravam, por exemplo, ficar no controlo de questões tão importantes como a organização interna das equipas, a definição e periodicização do plano de trabalhos e do que investigar, procurando proteger as e os jovens de potenciais ‘erros’ nesses processos de gestão e tomada de decisão. Desse modo, e admite-se que de forma não intencional, quando as e os profissionais estavam

demasiado presentes, afirmando, apenas, as suas ‘verdades’, corriam o risco de mitigar as oportunidades de aprender-ensinar e investigar, na construção do saber, sendo que, por exemplo, o erro, é uma dimensão crucial nesse processo. Ganhava relevância, nesses casos, o exercício de uma *quasi-cidadania escolar*, focada nos resultados (Macedo, 2018), parecendo evidenciar-se, nessas situações, a necessidade de desenvolvimento, por parte das e dos profissionais, dos saberes de escuta atenta que Freire identifica como cruciais, e que estão subjacentes a relações de maior horizontalização e reconhecimento da cidadania e autonomia jovens,

Se (…) o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos [as] os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é escutando que aprendemos a falar com eles [ou elas]. (…) [A]O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.

(Freire, 2001, pg. 127-128)

Também Menezes (2010) acentua características da investigação-ação que, na sua dimensão mais acentuadamente participativa e com pendor de transformação social, da nossa linha de trabalho, nos permitem identificá-la enquanto paradigma fundador da ABRP. Sublinha-se a sua natureza colaborativa, a centralidade de uma comunicação aberta e simétrica (ou o mais simétrica possível); e a ênfase nos problemas práticos sentidos pelas e pelos participantes. Para além disso, tal como a ABRP, a investigação-ação participativa aproxima-se de uma estrutura de projeto que deverá propiciar às e aos participantes tempo e apoio para uma comunicação aberta e frequente sobre questões que lhes dizem respeito, o desenvolvimento de ciclos espiralados de planeamento, ação, observação e reflexão. Acentua-se, pois, com esta autora, e numa relação, que estabelecemos, entre investigação-ação participativa e a ABRP, que é dos processos investigativos que decorre o desenvolvimento, através de diferentes fases. Estas incluem: i) Negociação da investigação e das fronteiras do grupo (diríamos equipa, por pressupor a liderança partilhada e a horizontalização e por ser suprimida a figura da pessoa porta-voz), ii) Experienciar conflitos face à liderança e ao poder; iii) Atingir consensos (com maior foco na tarefa); iv) Reinterpretar a tarefa face aos seus desenvolvimentos; e iv) Avaliar o processo e o projeto. Estas etapas são-nos familiares num vaivém e ao

longo das diferentes etapas e passos da ABRP, permitindo acentuar o seu cariz profundamente relacional. Respeito pelos saberes das e dos educandos, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento da identidade cultural, e tomada de risco (Freire, 2001), são outras dimensões que aproximam a ABRP de uma possibilidade crítica e participativa.

Na nossa proposta, a opção pela ABRP, numa linha próxima da investigação-ação participativa, toma-se como ponto de partida que esta pode trazer às e aos profissionais a oportunidade de afastamento de uma visão *bancária da educação*, e de explorar a visão de que "ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível." (Freire: 2001, pg. 29). Uma passagem que não é fácil pois a sua manutenção deriva de um enraizamento cultural profundo. É nessa medida que se impõe a *rigorosidade metódica*, inerente à ABRP, enquanto metodologia que implicando repensar a educação, as profissionalidades e o conceito de jovem e de aluno ou aluna, supõe o desenvolvimento de um conjunto de etapas, e de passos no interior dessas etapas (Macedo, Teixeira, Carvalho e Araújo, 2022). Neste processo de complementaridade e interpelação, não só as e os profissionais podem encontrar espaço para se constituírem enquanto investigadores e investigadoras, como já preconizavam, por exemplo, Carr e Kemmis (1986), como também aprendem a criar espaço para que as e os jovens se possam constituir enquanto investigadoras e investigadores, construtoras e construtores do seu conhecimento e de si enquanto sujeitos educativos e transformadores.

Importa referir que os passos da ABRP vão desde a identificação de um problema, causa ou questão real, à compreensão da sua relevância para a comunidade, à investigação para a compreensão aprofundada desse problema-causa-questão (através da investigação, em contexto, que explora as suas diversas dimensões e implicações); à exploração de potenciais soluções (também através da investigação); soluções essas em que as e os jovens se possam implicar e atuar diretamente enquanto sujeitos da transformação, e não remetendo essas soluções para terceiros. Importa também sublinhar que estas etapas e passos não constituem em si um espartilho, regulador da ação, e associado à visão técnica de que nos desviamos, mas constituem, antes, um tapete flexível, um guião de trabalho que antevê avanços e recuos, complementaridades, avaliações processuais e questionamentos, tendentes à melhoria dos processos e da aprendizagem, a qual culmina no debate e feedback das comunidades envolvidas.

Ora, num paradigma crítico e participativo, próximo da investigação-ação

participativa (Fine, & Torre, 2004; Kemmis, & Wilkinson, 1998; Kemmis, & McTaggart, 2005), tais etapas e passos da ABRP “implicam ou exigem a presença de educadores [e educadoras] e de educandos [e educandas] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” Freire (2001, pg. 29), assumidamente competentes para contribuir com saberes e estratégias ajustadas ao processo de construção gnosiológica, em que a *dialogicidade[8]* se constitui como essencial. É nessa medida que importa referir que,

O educador [ou educadora] democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com [as e] os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis.

(Freire: 2001, pg. 28)

Assumir uma prática democrática constitui um desafio complexo, associado a noções de pensamento crítico, curiosidade e insubmissão. Noutras palavras, as e os profissionais são instigados a procurar reinventar a sua profissionalidade, num novo enquadramento e racionalidade que deverá proporcionar condições para uma aprendizagem mais autêntica, em que as e os educandos se vão “transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador [ou educadora], igualmente sujeito do processo” Freire (2001, pg. 29). É nesta cumplicidade de coconstrução do conhecimento entre sujeitos (profissionais e jovens), que as e os últimos – situando-se enquanto autores e autoras da construção da sua cidadania – podem encontrar lugar para definir o que é o saber e participar na sua construção, a partir das suas vozes (Macedo, 2018), num cenário e horizonte de participação democrática.

Há que admitir, face às realidades observadas que estas cumplicidades e partilhas construtivas de democracia se, em alguns casos e situações particulares, foram bastante conseguidas, em muitos outros ficaram aquém de desenvolvidas, pelos motivos que temos vindo a apontar. Essa mitigação, reporta-nos ainda a certo incumprimento por parte da escola, enquanto instituição, da sua função de garantir espaço para a realização de direitos pedagógicos democráticos de participação, inclusão e realização de si, como referido por Bernstein (1996) o qual também argumentava que deviam ser estas as dimensões a considerar na avaliação das

escolas (ver também Macedo, 2018).

No que respeita a prática em ABRP, esta pode constituir uma metodologia no quadro da investigação-ação participativa, que desafia tanto ao questionamento pessoal quanto à rutura com relações hierárquicas de poder, não só entre profissionais e jovens, mas também das pessoas jovens entre si, promovendo a cumplicidade entre sujeitos de igual valor (em papéis, assumidamente e conscientemente, distintos). Se assumir um caráter crítico e participativo, como propomos, esta metodologia permite assumir a *construção e reconstrução do saber* no interior de várias dinâmicas relacionais, permitindo acentuar que aprendemos na relação com as outras pessoas, mediatizados pelo mundo (Freire, 2018).

Refira-se a título de exemplo que, na fase inicial da ABRP, em que se procura aprofundar o conhecimento do problema-causa-questão que se decidiu explorar através da investigação, uma das etapas essenciais implica que as pessoas jovens questionem o que já sabem e, face ao que sabem, questionem o que precisam de saber. É este diálogo entre o conhecido e o cognoscível que lidera a construção do processo investigativo em que as pessoas jovens se assumem como sujeitos históricos; e a ABRP se constitui enquanto metodologia que reconhece também a historicidade do conhecimento acerca do mundo. Diz-nos Freire,

Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

(Freire, 2001, pg 31)

Desviando-nos das teorias da reprodução para assumir as de produção cultural, acentua-se a interpelação mútua entre ensinar-aprender e investigar, tensão híbrida que informa a ABRP, enquanto proposta de ensino-aprendizagem-investigação em que profissionais e jovens assumem o duplo papel de ensinantes e aprendentes. É atinente acentuar com Freire que,

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e aprende o conhecimento já existente e o em

que se trabalha a produção de conhecimento ainda não existente. A ‘do-discência’ – docência e discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

(Freire, 2001, pg 31)

Ora, ao longo da ABRP procura-se que esta *construção e reconstrução do saber* possam surgir em vários momentos do processo. No trabalho em pequenas equipas de 4 a 5 jovens, em que se estimula a participação de todas as pessoas, existe um vaivém entre decisões em grupo e responsabilização individual por tarefas, em que cada pessoa se sente mais confortável (a partir dos seus talentos), partilha de processos e saberes com outras pessoas jovens, e construção em equipa de novos instrumentos e saberes. A *construção e reconstrução do saber* pode emergir também no diálogo atento e com *amorosidade*[9] (Freire, 2001) no contexto mais amplo da turma, em que as diferentes equipas partilham as suas explorações e construções, sendo questionadas pelas outras equipas e desafiadas ao aprofundamento de argumentos e decisões. A *construção e reconstrução do saber* pode emergir também, na fase final de apresentação e debate com a comunidade, em que esta propõe novas ideias, a partir do seu olhar mais contextual, trazendo novos desafios às e aos jovens (podendo levar a novos processos investigativos). Que melhor exemplo de possibilidade de participação crítica e democrática, com implicação e negociação de significados, do que o processo de exploração cíclica potenciado pela ABRP, face a problemas-causas-questões que mobilizam (por que são relevantes para) a comunidade?

Face aos processos observados, podemos acentuar que a participação crítica e democrática foi ganhando lugar, em alguns momentos, nas interações das pessoas jovens entre si e com as e os profissionais. No entanto, observou-se também a existência de tensões entre *vozes poderosas* e *vozes silenciadas*, associadas aos estatutos diferenciados entre jovens, por razões de ‘classe social’, género e outras formas de diversidade (Macedo, 2009a; 2009b; Macedo et al. 2022) geradoras de maior ou menor familiaridade com os processos dialógicos e com a cultura das instituições educativas. Estas tensões constituíram areias na engrenagem da participação, constituindo elementos para reflexão sobre a ação e exigindo mudanças nos fazeres dos quotidianos educativos.

Outro aspeto que nos parece crucial reforçar nesta reflexão, acerca da ABRP enquanto metodologia crítica e participativa, é o papel das e dos profissionais da

educação, tanto como elementos fundamentais na promoção do diálogo entre participantes quer na opção por um currículo vivo que cresce e se desenvolve com as pessoas, na relação com as suas comunidades e os seus contextos, como já se referiu. Relativamente a esta questão, torna-se atinente, de novo, o contributo de Freire que enfatiza a indissociabilidade entre formação científica e a construção de um pensamento dialógico e democrático,

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. (...) [A ou] O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa (...) que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda a prova"

(pg102-103)

A reinvenção das profissionalidades a que as e os profissionais são desafiados quando assumem o recurso a metodologias críticas e participativas, implica também o desafio ao investimento na sua formação, como aspeto indissociável do exercício democrático da ensinar-aprender investigativo. Importa referir que o projeto EduTransfer, que suscitou esta reflexão acerca da ABRP enquanto metodologia crítica e participativa, tinha prevista a realização de uma ação de formação, como se referiu, envolvendo profissionais e jovens. No que concerne às e aos profissionais, o interesse pela formação foi evidenciado não só ao longo do processo em que, por vezes, passaram da resistência à adoção e valorização, mas também pelo pedido de uma nova edição que pudesse envolver outras e outros profissionais. Para além disso, foi extremamente relevante o efeito multiplicador produzido pelas e pelos profissionais envolvidos no projeto que cativaram outras e outros profissionais nas suas instituições para a adesão e implementação com novos grupos, tendo sido também muito generosos na partilha e debate de saberes, num enquadramento dialógico, gerador de distintas transferibilidades (Macedo, Teixeira & Carvalho, no prelo).

Linhas conclusivas

Neste artigo estabelecemos relações entre a investigação-ação participativa e a

aprendizagem baseada na resolução de problemas, que identificamos como possuidoras de princípios e traços comuns. Admite-se a existência de tensões no interior de cada uma destas abordagens e nas suas articulações, num eixo entre acentuação técnica e foco nos resultados; e acentuação dialógica, com foco nos processos e na sua revisão.

O trabalho realizado permite afirmar a criticidade da ABRP na medida em que esta se apoia na relação com o mundo, com o objetivo de, conhecendo-o, transformar esse mundo. Permite também sublinhar a dimensão participativa na medida em que todo o processo assenta na participação das e dos jovens, no desenvolvimento da pesquisa (em dois grandes momentos: definição e aprofundamento do problema, e busca de soluções); na gestão da equipa e, de facto, em todos os processos de tomada de decisão quanto a como e quem realiza as tarefas, o que se investiga e o que se partilha com o grupo, etc.

É importante acentuar, ainda, que o desenvolvimento da ABRP com profissionais e com jovens, se evidenciou alguns avanços, denotou ainda a prevalência de crenças e posturas, que se foram legitimando ao longo do tempo de construção das profissionalidades e dos sentidos de ser aluno ou aluna; bem como da visão do que é educação e do que constitui conhecimento válido. Argumenta-se que uma visão da educação enquanto intervenção socioeducativa com cidadania crítica e participação implica e suscita um trabalho de abertura e de tomada de consciência mais profunda, construído na relação.

A participação em projetos conjuntos entre diversos atores e atoras, autores e autoras do processo de ensinar-aprender e investigar poderá constituir caminho, nesse horizonte de possibilidade, mobilizador e impulsionador da transformação social, incluindo na educação. No entanto, embora as reflexões de profissionais e jovens sobre as suas práticas tenham, em alguns casos, sido reveladoras de novas formas de pensar a educação, a docência e a discência, e as possibilidades de uma *do-discência*, há ainda muito espaço de ação educativa-reflexiva a reclamar endereçamento. O trabalho com as pessoas jovens, nas suas comunidades, incluindo as instituições educativas enquanto lugares de exercício de direitos de cidadania educacional poderá ser um passo na possibilidade de, como nos diz Freire, *enunciar* e *anunciar* o mundo, através da participação crítica.

Um aspeto que importa realçar é o de um fazer reflexivo que vá além da definição ou proclamação de princípios. O que está, efetivamente, em causa, não é o método em si, pois o método é apenas instrumento. É antes relevante a compreensão e

assentamento de um conjunto de princípios em ação associados ao nosso poder de questionamento das realidades onde estamos inseridos e do autoquestionamento face a essas realidades e ao nosso poder de intervenção crítica e reflexiva sobre elas. A tomada de risco, envolvendo uma reinvenção do currículo com as pessoas, se está sujeita a um conjunto de constrangimentos sistémicos e meso-institucionais torna-se também quase irremediável se queremos preservar e expandir o direito das e dos jovens à educação enquanto momento e projeto de vida com significado, a partir do seu lugar social.

Referências

Baker, John, Lynch, Kathleen, Cantillon, Sara, & Walsh, Judith (2004). *Equality: From theory to practice*. Great Britain: Palgrave, Macmillan.

Bernstein, Basil. (1996). Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique. Taylor & Francis.

Brewer, John D. (2004) Imagining the *sociological imagination*: The biographical context of a sociological classic. *The British Journal of Sociology*, *55*(3), 317-333.

Carr, Wilfred, Kemmis, Stephen (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Philadelphia: Falmer Press.

Ferreira, Manuela (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Afrontamento.

Fine, Michelle e Torre, Maria Elena (2004). Re-membering exclusions: participatory action research in public institutions. Qualitative Research in Psychology, 1(1), 15-37. doi:10.1191/1478088704qp003oa

Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (30ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (30ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2013). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2018). Pedagogia do oprimido. Afrontamento.

Gallager, Kathleen w/ Kushnir, Andrew (2022). Hope in a collapsing world: Youth, theater and listening as a political alternative. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Garcia, Ana Dias, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2019). Routes of construction of knowledge, expression and participation: How do young people (re)create citizenship?,[Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: Como pessoas jovens (re)criam cidadania?]. *Praxis Educativa*. https://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.023

hooks, bell (2020). Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Editora Elefante.

IBE-UNESCO (2017). *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: A global paradigm shift*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing_and_repositioning.pdf

Johnson, Paul (2004). Making social science useful. *British Journal of Sociology*, *55*, 24-30.

Kemmis, Stephen. e Wilkinson, Mervin (1998). Participatory action research and the study of practice. Action research in practice: Partnerships for social justice in education, 1, 21-36

Kemmis, Stephen, & McTaggart, Robin (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage.

Macedo, Eunice (2009a). Vozes poderosas de jovens de elites económicas portuguesas, *Configurações, 5/6*, 175-197.

Macedo, Eunice (2009b). Percursos de elites económicas jovens. Portugal. Século XXI: vozes, mais ou menos, poderosas e prospecções de vida, *Educação em Revista 10*(2), 15-40.

Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania*

educacional e outras construções. Porto: Afrontamento.

Macedo, Eunice, Vasconcelos, Lurdes, Evans, Manuela, Lacerda, Manuela, & Vaz Pinto, Margarida (2013). *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação*. Brasília: Liber Livro.

Macedo, Eunice, Teixeira, Elsa, Carvalho, Alexandra & Araújo, Helena (2022). Do cumprimento da tarefa à apropriação do conhecimento e da democracia: Transferibilidade de práticas promissoras na aprendizagem através de diferentes contextos educativos. Porto: CIIE.FPCEUP.

Macedo, Eunice, Teixeira, Elsa, Carvalho, Alexandra (no prelo). Melhorar a experiência educativa de jovens e profissionais nas instituições educativas: Transferibilidades. In Eunice Macedo (Coord.) Práticas promissoras em contexto: Transferibilidades de esperança com jovens e profissionais da educação. Porto Afrontamento.

Menezes, Isabel (2010). Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica. Porto: LivPsic.

Pines, Gerald J. (2009). *Teacher action research: Building knowledge democracies.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Uhlmann, Allon J. (2004). The sociology of subjectivity, and the subjectivity of sociologists: A critique of the sociology of gender in Australian family. *The British Journal of Sociology*, *55*(1), 79-97. doi: 10.1111/j.1468-4446.2004.00007.x

---

Notas

[1] Este artigo é financiado pelo governo português, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), sob o financiamento multianual atribuído ao CIIE [nº UIDB/00167/2020 and UIDP/00167/2020].

[2] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprend_baseres_probl01.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprend_baseres_probl02.pdf

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/aprend_baseres_probl03.pdf

[3] Projeto financiado pela FCT, com a referência PTDC/CED-EDG/29886/2017

[4] A reflexão sobre investigação-ação participativa, aqui apresentada, atualiza um debate entre as autoras, desenvolvido no âmbito do projeto internacional STALWARTS [ERASMUS +; Agreement Nº: 2017-1-UK01-KA203-036723]

[5] A reflexão sobre investigação-ação participativa aqui apresentada recorre de uma elaboração das autoras, no âmbito do projeto STALWARTS (Erasmus + Agreement Nº: 2017-1-UK01-KA203-036723)

[6] De notar que toda a investigação-ação é participativa. Faz sentido acrescentar a palavra ‘participativa’ para acentuar a forte relevância dessa dimensão em todo o processo.

[7] Sintetizando, Kemmis e Mc Taggart (2007) consideram várias gerações na investigação-ação, que poderíamos resumir da seguinte forma: 1ª geração – Emergência – anos 1940; 2ª geração – Construção de uma tradição – anos 1970; 3ª geração – Expansão, reconhecimento e ênfase crítica – anos 1980; 4ª geração, Movimento para a IAP (nas nossas palavras) – dos anos 1970 em diante. Havendo interseções espácio temporais entre as diferentes gerações.

[8] Dialogicidade/ Diálogo/ Dialógico são conceitos fundamentais, particularmente, na Pedagogia do oprimido (Freire, 2018), e constituem processos comprometidos com a construção do mundo através do reencontro de si, pela conscientização (da tomada de consciência à ação transformadora). Suporta-se no reconhecimento da outra pessoa e no reconhecimento de si nessa outra pessoa. Supõe uma relação de horizontalidade, em que a confiança é fundamental, e implica o investimento no pensamento crítico e na comunicação. A dialogicidade constitui, assim, um ato de

conhecimento do objeto cognoscível que mediatiza educadores e educadoras, educandos e educandas (Freire in Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda e Vaz Pinto, 2013).

[9] O conceito de *amorosidade* é transversal ao trabalho de Freire. Para este autor, amorosidade é um ato “de abertura à aceitação e compreensão do outro e do mundo, valorizando essa relação por si e não apenas como facilitadora da aprendizagem” (Freire in Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Vaz Pinto, 2013: 136).

Pedagogía crítica y educación escolar. ¿Inclusión excluyente?

Silvia López de Maturana Luna, Universidad de La Serena (Chile)[1]

Escribir bajo la perspectiva de la educación crítica me parece un imperativo ético y político que nos convoca a revisar *qué* y *cómo* entendemos el proceso educativo escolar, *qué* y *cómo* aprendemos los/as seres humanos, *qué* prioridades sesgan nuestras intenciones pedagógicas, *qué* intereses nos mueven y *qué* es conveniente de aquello que comunicamos. Intentar responder esas preguntas nos obliga a ser observadores/as, conscientes y reflexivos/as de nuestra práctica para tomar conciencia de nuestros actos y reflexionar si transitamos por el territorio educativo o si caminamos siguiendo un mapa lineal y repetitivo. Aquello nos lleva a reconsiderar nuestra profesionalidad docente y la responsabilidad de anticipar las consecuencias de nuestros actos.

Al fin y al cabo, la escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios. No es de extrañar, pues, que una sociedad que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable en sí mismo. Consiguientemente, no puede sorprender que esos mismos valores se conviertan en directrices básicas de una institución que, como ocurre con la escolar, tiene que servir a la sociedad de la que depende. Tampoco podrá sorprender que los propios esquemas ideados, ya dentro del ámbito educativo, para hacer viables las funciones asignadas a la institución escolar se impregnen de esos valores básicos en una sociedad industrial fuertemente tecnificada.

(Gimeno, 1990: 3)[2]

Para contribuir a una escuela emancipadora, liberadora y transformadora necesitamos entender las intenciones que se ocultan detrás de las imposiciones institucionales, e incluso de los propios miedos del profesorado, cuyas prácticas educativas sometidas a la presión de la eficiencia y la rentabilidad del mercado requieren de acciones concretas dentro de la *praxis* educacional del profesorado. De esa manera, se ayudaría al estudiantado a descubrir “la verdad” por sí mismos/as independientemente de “los que crean, diseñan e imponen la política escolar” (Chomsky, 2001; Mac Laren, 1998; Popkewitz, 1990).

Uno de los grandes desafíos pedagógicos del profesorado es desenmascarar los intereses ideológicos, poderosos y conservadores para los que se trabaja (Cfr. Apple, 1986) lo que facilitaría la búsqueda de posibilidades para modificar el estado en que se encuentra la educación escolar y revertir el efecto del paradigma escolarizante[3] que sienta las directrices para la toma de decisiones y comprensión de los procesos educativos. La racionalidad monocultural que abunda en las escuelas escolarizadas excluye y transmite modelos dominantes de manera instrumental y acrítica para mantener, como señala Chomsky, al "rebaño desconcertado" sumiso, pasivo, enajenado y rigurosamente entrenado, en la "profundidad del adoctrinamiento tendencioso que se lleva a cabo en nuestras escuelas" (2001: 23). Muchos/as estudiantes van quedando relegados a los márgenes de las escuelas asumiendo, en el peor de los casos, un estigma de inferioridad que oculta su enorme potencialidad. Esos procesos de colonialidad dominan el pensamiento escolarizante, razón por la cual no se producen transformaciones en los modos de operar en las escuelas.

Este capítulo lo organicé en cuatro apartados que me parecen convenientes para centrar un punto de partida para las reflexiones y acciones presentes y futuras: a) Formación del profesorado, b) Jóvenes de los márgenes, c) Participación estudiantil, y d) Pedagogía comunitaria. Todos apoyados en los fundamentos de la pedagogía crítica y centrados en los y las jóvenes estudiantes, especialmente en aquellos/as llamados/as de "los márgenes"[4], quienes se resisten a encajar en los moldes preestablecidos de la escuela por lo que, generalmente, son excluidos/as del sistema regular y terminan despojados/as de su derecho a la educación. En el mejor de los casos, finalizan sus estudios en centros de educación para jóvenes y adultos que ofrecen oportunidades de reanudar estudios.

Contexto: Pedagogía crítica

La pedagogía crítica es una corriente pedagógica, filosófica, social, ética y política que persigue que el profesorado y estudiantado piensen por sí mismos/as, se liberen de la sumisión escolarizante y logren una conciencia autónoma para denunciar las injusticias y anunciar las transformaciones pertinentes. Pretende, entre otros, combatir las desigualdades sociales y educativas a través de prácticas educativas decolonizadoras (Walsh, 2008), las que incorporan en su análisis las relaciones de poder que se han impuesto a modo de estereotipos permanentes y deterministas.

La reflexión crítica emancipatoria puede provocar la toma de conciencia de las

relaciones de poder que se ocultan detrás de los discursos socialmente ubicados (Mountian, 2017), que son los que conforman los procesos de construcción de la realidad. De esa manera, se estaría en mejores condiciones de revertir y no solo reproducir o aumentar las desigualdades educativas (Aubert, 2004). Por ejemplo, la exclusión de los grupos considerados incompetentes e invisibilizados. En nuestro caso, los jóvenes eufemísticamente llamados “desertores” del sistema educacional.

Tratar al estudiantado como agentes críticos y con capacidad para abrirse al análisis y a la investigación, implica reconocerles razón, emoción, voluntad, saberes, autonomía y capacidad para aprender. Tratarles de la manera contraria afirmaría el riesgo del control, objetivación y anulación en el proceso de creación de su propio conocimiento (Martínez Bonafé, 2004). Las experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1991) son una buena manera de facilitar el pensamiento crítico del estudiantado al activar su propensión al aprendizaje y desarrollar las estructuras del pensamiento que les permiten aprender, reflexionar, cuestionar y actuar en consecuencia dentro de un proyecto educativo social (Giroux, 1990).

a) Formación del profesorado

La formación de profesores y profesoras da esperanzas de que algo bueno puede suceder. Nos permite apreciar, desde la alteridad, lo que otros/as hacen, saben, dicen, piensan y sienten; apoyar el conocimiento; reflexionar si formamos para la eficiencia o para el desarrollo humano; revisar los proyectos pedagógicos aparentemente fuertes pero débiles en lo profundo; develar los efectos del gerencialismo educativo; reconocer la fuerza de la tecnocracia, del mercado y del control; y la posibilidad de revertir la flaccidez teleológica de la educación.

El profesorado necesita observar, exponer ideas, comprender, analizar, debatir, interpretar y transformar críticamente los problemas reales que afectan a la escuela. No dictar clases ni depositar contenidos y fórmulas en “la cabeza” del estudiantado que terminan guardadas y olvidadas, sino que trabajar, como decía Freire, directa y amorosamente *con* el estudiantado y ofrecerle medios para pensar auténticamente en detrimento del orden impuesto y acomodaticio. El profesorado abierto a situaciones inciertas tiene mayores probabilidades de establecer con sus estudiantes una relación de resonancia, ya que se compromete éticamente a transformar su base motivacional y no a imponerles una tarea. Si no propicia reflexiones, diálogos y cuestionamientos sobre el acontecer cotidiano de la escuela, el nivel de formación política será muy precario y sus implicancias afectarán el pensamiento, las emociones y las acciones cotidianas.

Gran parte del profesorado escolarizador organiza una enseñanza ajena al estudiantado plural y multicultural de sus aulas y a los cambios sociales, económicos y personales en que están inmersos/as. No repara en que esos/as estudiantes que, según ellos/as, “no aprenden o aprenden poco” son capaces de aprendizajes altamente complejos fuera de la escuela, construidos a partir del currículum oculto (Torres, 1992). Merece la pena resaltar que si el profesorado conociera las biografías de sus estudiantes podría comprender sus motivaciones, las razones de por qué, a veces, faltan a clase, o llegan cansados/as, desmotivados/as o agresivos/as.

Existen profesores/as que no dudan en describir a los/as estudiantes “de los márgenes” con denominaciones deliberadamente excluyentes que ocultan las subjetividades de los/as de “abajo”, sometidos/as y olvidados/as.

“nunca están atentos a la clase”, “se sientan al fondo”, “se desconectan”, “tienen dificultades”, “conversan con los compañeros”, “cuesta mucho que se interesen”, “faltan mucho a clases”, ”no tienen amor por sus estudios”, “tratan de que todo sea a su manera”, “son impulsivos, hostigosos y burlescos”, “siempre cuestionan a la autoridad” y terminan diciendo que: “no llegaran a ningún lado”.

Podrían preguntarse: ¿por qué no están atentos/as y se desconectan?, ¿por qué se sientan al fondo de la sala?, ¿qué hago con las dificultades que percibo?, ¿qué de lo que conversan con sus compañeros/as puede ser interesante?, ¿cómo hago para que se interesen en mi clase?, ¿cómo incentivo el amor por el estudio?, ¿de qué manera aprenden mejor?, ¿cómo trabajo la impulsividad?, ¿por qué se burlan y cuestionan la autoridad?, ¿cómo logro que salgan del círculo vicioso del estigma del fracaso? Esta visión cambiaría la mirada paradigmática de culpar siempre al estudiantado y asegurar que no se interesa y no quiere aprender.

Por lo general, el profesorado escolarizado se guía por un mapa escolar que no considera los territorios educativos lo que trae como consecuencia la construcción de una única escuela, estandarizada, homogénea y rutinaria que responde al ideal de un sujeto universal (Calvo, 2016). De esa manera se forma a un profesorado que no cree que sus estudiantes puedan aprender y un estudiantado que tampoco lo cree.

Los procesos escolares suelen privilegiar una intencionalidad homogeneizadora, a partir de la cual lo particular queda subordinado, habitualmente, al ordenamiento escolar jerárquico que excluye y en donde el aprendizaje suele convertirse en una repetición acrítica de contenidos y no en la construcción de un aprendizaje sentido y consentido desde las subjetividades compartidas.

(Moreno, 2016)

La discriminación explícita hacia los/as estudiantes, generalmente, sucede por la condición social asociada a otros determinantes distales (factores ambientales, socioeconómicos, diferencias culturales, etc.) que, sin duda, es una de las variables más comunes del fracaso escolar, pero no una causa irreversible; y porque no responden a los estereotipos o son más preguntones/as y asertivos/as que el resto. Muchos/as lo sienten y asimilan, algunos/as desarrollan mecanismos de defensa para no ser heridos/as, otros/as se sienten incapaces y reafirman su inferioridad.

Abrir fisuras al paradigma de la “educación como fabricación” (Meirieu, 2001) es todo un reto cuya acción posibilitaría al estudiantado comprender lo que aprende, *para qué* le sirve y *qué puede hacer* con ello; transferir el conocimiento a situaciones nuevas e impredecibles; y darse cuenta de que aprender no es efecto directo de la enseñanza, sino la apertura mental hacia nuevas posibilidades de acción y pensamiento crítico, constructivo y creativo. Habría mayores posibilidades de educar en la autonomía y no en el sometimiento, y de establecer una relación entre saber e ignorancia continua, articulada y genuina. “La creación de una verdadera sociedad democrática pasa por instituciones que cultiven y profundicen en un proyecto de contrahegemonía cultural autogestionado, libre y transparente” (Martínez Bonafé, 2017: 1).

Reconocer y respetar las capacidades del estudiantado, como de cualquiera, y aprender las formas de trabajar con ellas son funciones que le competen al profesorado desde el primer contacto escolar. Por ejemplo, partir desde su cultura, darles experiencias de éxito para que se sientan valorados/as, compartir experiencias de aprendizaje en el grupo, trabajar las preguntas más que las respuestas, utilizar códigos lingüísticos pertinentes, entre otros.

Sabemos que muchos/as estudiantes entran a la escuela con deseos de aprender, pero estos se apagan casi instantáneamente por las experiencias adversas que reciben y terminan aprendiendo a hacer lo que no les gusta. Esas experiencias

negativas podrían revertirse gracias a una buena mediación (López de Maturana, 2015) del profesorado, que reanime la confianza en las potencialidades del estudiantado y no en función de lo que ellos/as quieren. La importancia de un/a mediador/a que colabore es crucial; sin embargo, su ayuda solo debe insinuar para no aplastar con explicaciones que pueden resultar incomprensibles y desmesuradas, ya que el estudiantado no requiere que le solucionen su problema, sino que le muestren herramientas para poder hacerlo (Calvo, 2015).

Necesitamos al profesorado posicionado políticamente, “cada día abiertos al mundo, estar dispuestos a pensar; estar cada día preparados para no aceptar lo que se dice sencillamente porque se dice, estar predispuestos a releer lo que se lee; investigar, cuestionar y dudar cada día” (Freire, 1990: 177), ya que “seria extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales” (*ibid*: 115).

b) Jóvenes de los márgenes[5]

Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.

(Proverbio africano)

Los/as estudiantes son los/as participantes preeminentes del proceso educativo escolar, y sus manifestaciones dependen en gran medida de los ambientes activo modificantes o pasivo aceptantes que los circundan. Los primeros son satisfactores sinérgicos de las necesidades estudiantiles y los segundos son pseudo satisfactores, o en el peor de los casos satisfactores destructores de dichas necesidades: entendimiento, libertad, ocio, protección, identidad, subsistencia, afecto, participación y creación[6]. Cualquier ambiente no da lo mismo pues se corre el riesgo de la alienación y sujeción de mentes y cuerpos que terminan imponiendo una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2002).

En los ambientes pasivos aceptantes los/as estudiantes son vistos desde la superficie de sus acciones y no desde la profundidad de sus biografías.

“A mí me ven en el Liceo como el revolucionario”, “ellos encuentran que soy

irrespetuoso porque doy a conocer mi opinión", "soy desordenado y no me va bien", "cuando algo no me gusta yo opino otra cosa, yo doy mi opinión y no me lo guardo para mí", "necesito saber que la otra persona sepa lo que yo pienso", "me ven peleador, pero no soy de pelear, solo digo lo que pienso", "los demás se aleonan y el responsable termino siendo yo", "me ven mal" soy desordenado, pero no soy atrevido con los profes".

(Estudiantes entrevistados/as)

Para gran parte del estudiantado aprender en la escuela es un asunto complicado porque aprenden contenidos descontextualizados y relaciones superficiales que los conducen inevitablemente a la privación cultural[7], en donde la ignorancia es proscrita y sancionada sin participación en los procesos de su propio aprendizaje, lo que genera simulaciones de docentes y estudiantes; *se hace como* que se enseña y *se hace como* que se aprende. Se les ha llenado de epítetos que, en algunos casos, han marcado la huella de la desesperanza, pero en otros ha activado la resiliencia.

"Me va mal, me cuesta aprender", "me dijeron que a lo mejor tenía un problema y me mandaron al psicólogo, pero no sé por qué", "yo soy de ese tipo que si me pasan mucha materia no voy a aprender nada", "cuando me enseñan bien… ahí me doy cuenta de que puedo", "me atemoriza aprender y quiero hacerlo bien"

Son los/as llamados estudiantes "de los márgenes", pues se encuentran relegados/as y excluidos/as desde que ingresan a la escuela, en donde pasan a formar parte de la "historia única"[8] y cosechan los prejuicios, las injusticias sociales y las profecías autocumplidas que les convierten en los/as oprimidos/as del sistema (Freire,1975). Comienzan a circular por la "zona del no ser" (Fanon, 1961), "el lugar existente por debajo de la línea abismal" (De Sousa, 2013) que legitima el estereotipo escolarizante, cartesiano, excluyente y dualista que denomina como fracasados/as a quienes no cumplen con los estándares colonialistas.

Las entrevistas a esos/as estudiantes nos muestran las trayectorias vitales detonantes de su comportamiento social, político y educativo actuales. Analizando sus respuestas pudimos apreciar que, principalmente, las escuelas a las que asistieron crearon las condiciones desfavorables para sus curiosidades e intereses. Muchos/as de ellos/as sienten temores que han sido forjados en las desventajas

sociales y escolarizantes, pero, al mismo tiempo, tienen claridad plena sobre la injusticia social que provocó sus desventajas:

“Tengo temor de que falte el dinero en mi casa ya que siempre estamos entre que falta y no falta”, “me da miedo que ya no demos más, ¡que no haya plata!”, “me metí con personas, en cuestiones malas, por ganar plata”, “ fuera de aquí disfruto mi libertad de la manera en que me siento más cómodo”.

“En el verano, trabajo de asistente de bodega en una tienda y me compro cosas que necesito”, “cuando gano algo de plata trato de alivianarle el peso a mi mamá y no pedirle para los pasajes”, “temo que le falte plata a mi papá ‘pa’ pagar las cuentas”, “cuando se puede trabajo en lo que salga, pinto casas, lavo autos”, “a pesar de las dificultades todos queremos estudiar y aprender”.

Visibilizar al estudiantado “de los márgenes” es un acto de decolonizar sus voces (Walsh, 2008) y hacer presente su legitimidad, dificultades, temores y esperanzas puesto que muchos/as se han acostumbrado a la “no existencia” y se autodefinen como inservibles. Un estudiante se considera “malo”, porque: “molesto mucho, no me saco buenas notas, llego siempre atrasado, nunca llego a la hora” [9]. Sin embargo, otros/as manifiestan deseos de aprender, pero les aburren las clases repetitivas y no toleran el autoritarismo ni la falta de alteridad.

También tienen sueños y esperanzas, como cualquier joven, y a pesar de las dificultades se proyectan con posibilidades de romper el círculo vicioso que se les ha impuesto.

“Me proyecto con mi título de la universidad y con un trabajo estable”, “quiero ver algunos resultados de mi esfuerzo”, “quiero ser una persona exitosa y feliz”, “me gustaría poder disfrutar de todos los esfuerzos que di antes y sentirme plena con lo que tengo”, “a mí me gustaría estudiar ingeniería comercial o administración de empresas”, “me gustaría entrar a estudiar y sacar mi carrera”, “pienso ir a un instituto a estudiar de noche”.

Gran parte de ese estudiantado llega a la educación de jóvenes y adultos en donde encuentran la oportunidad de proseguir sus estudios y una manera de reparar la expulsión del sistema.

c) Participación estudiantil

La participación implica convivencia entre *nosotros/as*, comunicación, intervención y relación entre las ideas y las acciones que se llevan a cabo para un fin común. No es un asunto meramente instrumental sino una manera de entender la sociedad y las relaciones que se han establecido en la sana convivencia de respeto mutuo y aceptación de normas comunes y consensuadas, sin violencia ni discriminaciones.

Quienes participan son concebidos como agentes activos en la construcción del conocimiento, por lo tanto, no se trata solo de formar parte de un grupo, sino que se requiere tener la intencionalidad de aportar de manera significativa. Desde la década del 60 han surgido metodologías y técnicas precisas que aportan al desarrollo social y comunitario que propician la participación a través de técnicas, métodos e investigación, sin embargo, también nos interesa la participación que contribuye al aprendizaje de la alteridad.

La participación del profesorado y estudiantado se estanca cuando ambas partes no se relacionan y no se sienten integradas, lo que se agrava si, además, reciben quejas acerca de su comportamiento “no adecuado”. Por ejemplo, un profesorado que solo recibe normas y reglamentos en los que no ha participado o un estudiantado rotulado “en situación de riesgo” o “desertores del sistema”, evidentemente, no tendrá deseos de involucrarse ni comprometerse.

Cuando se aniquila la participación y la convivencia no nos queda otra cosa que pensar en el “epistemicidio” (De Sousa, 2014) que rechaza y destruye los conocimientos y las lógicas epistemológicas que se alejan de las perspectivas colonialistas. Eso hace que generaciones de estudiantes se convenzan de que no tienen condiciones para estudiar puesto que se invisibiliza la *propensión a aprender* connatural al ser humano.

Participación en comunidades[10]

Las comunidades son un campo dinámico propicio para participar, comunicar y compartir experiencias, reflexiones, sentimientos y actitudes genuinas que legitiman a los/as sujetos protagonistas. Reconocer el valor de las comunidades requiere de la conjunción de todos/as los/as actores/as que forman parte de los procesos de transformaciones sociales, puesto que la participación comunitaria es mucho más que un proceso activista y funcional.

Participar en comunidades implica “romper voluntariamente, y a través de la experiencia, la relación asimétrica de sumisión y dependencia” (Fals-Borda y Anisur Rahman, 1991:10), sobre todo porque las comunidades no son una macro estructura que rodea a los/as sujetos sino que estos/as son parte del mismo núcleo de significados que se complementan con otros, de acuerdo a su historia personal y social, ya que no se construyen en solitario. Nuestra situación social no es un orden preestablecido, sino el resultado de las acciones colectivas que permiten afirmar la capacidad potencial de la acción humana (Popkewitz, 1990).

La convivencia facilita la reflexión sobre las acciones conjuntas, la posibilidad de evaluar nuestros actos y buscar las maneras de mejorarlos. La falta de relaciones de convivencia en las escuelas genera arbitrariedades que se legitiman tácitamente, por ejemplo, la subordinación a las calificaciones, la imposición de los materiales a utilizar, los contenidos a enseñar, y la forma de hacer y de actuar. Eso genera la violencia simbólica que se manifiesta en negaciones hacia los jóvenes, cuyo triunfo consiste en que no sean conscientes de aquello, por lo tanto, no se ven las consecuencias.

d) Pedagogía Comunitaria

La Pedagogía Comunitaria tiene mayores posibilidades de cuestionar el *ethos* escolar y universitario impuesto históricamente, desde los poderes hegemónicos, que han invisibilizado el diálogo de saberes entre los/as diversos actores educativos, ya que se funda en la comunicación, el diálogo permanente y la participación. De esa manera, el estudiantado y el profesorado podrían construir, desde su propia diversidad y desde y con la comunidad, una concepción intercultural más humanitaria y contrahegemónica de la pedagogía, y reforzar una red socioeducativa para entretejer lo que hoy está segregado en la educación (De Souza, 2013).

Compartiré parte del proceso de Pedagogía Comunitaria[11] del que formé parte con profesores/as y estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena hasta el año 2019. Durante toda su formación, las/os estudiantes ocupaban horas en la semana para ubicarse en diversas comunidades y levantar problemáticas junto a los/as vecinos, las que luego analizaban con el profesorado desde las diversas disciplinas.

Las estudiantes que formaron parte de este proceso[12] valoraron el autoaprendizaje y la actualización permanente, justipreciaron la relación entre los

saberes académicos y los comunitarios. Cuestionaron su propio actuar, la concepción de lo que se entiende por educación y apreciaron los espacios y tiempos educativos informales. Descubrieron el efecto de las preconcepciones de la escolarización y la invisibilidad profesional de un/a educador/a abierto/a a la comunidad. Tomaron conciencia de la instrumentalización recibida en su formación escolar y reconocieron la importancia del pensamiento crítico para deconstruir prejuicios aprendidos a través de los procesos de socialización. Pasaron de una relación nominal o descriptiva de las diversas disciplinas, a una relación sinérgica con la sociedad y la escuela reconociendo la concepción de la educación como un acto dialógico.

En la dimensión personal, se dieron cuenta de que vivenciar esas experiencias creó lazos afectivos, tomaron conciencia de sus capacidades y limitaciones, y reconocieron que los discursos escolarizados de la escuela les había negado la autonomía de pensamiento. A partir de allí, desarrollaron paulatinamente la capacidad de improvisación para abordar la emergencia y la incertidumbre.

La dimensión política fue consolidando una conducta ética que les ayudó y les preparó para vivir una experiencia de ciudadanía al implicarse crítica y reflexivamente con esa realidad territorial. Desarrollaron habilidades de liderazgo, cooperación, solidaridad y toma de conciencia de la consecuencia de sus acciones. La emergencia y la autoorganización resultaron inevitables en los procesos comunitarios, gracias a la equivocación y al error que debieron sortear. Resignificaron su identidad profesional gracias a las experiencias de incertidumbre e improvisación constante que les demandaron los contextos comunitarios informales a partir de las sorpresas y los asombros.

Reconocer a la familia, al barrio y a las comunidades como educadores/as, sirvió para que el estudiantado y el profesorado ampliaran la mirada hacia otros colectivos y observaran, por ejemplo, cómo se aprende en la calle e investigaran para conocer que lo cultural no está solo en la escuela. De esa manera, se dieron cuenta que la comunidad es más que un grupo de personas con las que se sienten obligados/as a relacionarse.

En la formación escolar y universitaria, en general, se podría incorporar un sello comunitario transversal que puede comenzar con los saberes de las/os estudiantes, observar e investigar su entorno y biografías, enfatizar los procesos de autoconocimiento como herramienta de aprendizaje, relevar el rol de la confusión, favorecer la improvisación y romper la linealidad de los programas y de las aulas,

organizar encuentros intergeneracionales, identificar en cada territorio marginado una experiencia de encuentros, bailes, tradiciones, incorporar a los grupos marginados para que las/os estudiantes tengan una visión más real de lo que sucede en el mundo.

Finalmente, mirar la escuela “desde el otro lado de la calle”, como señalaba Freire, implica cruzar al otro lado de los discursos impuestos; partir del cuestionamiento de las injusticias escolarizantes y de la exclusión de la episteme de los/as marginados/as. Rescatar lo propio de nuestra historia, hará posible la creación de alternativas contrahegemónicas que partan desde nuestros propios tiempos y espacios educativos, para no someternos a los sistemas de poder. Dar las posibilidades de pensamiento y acción propias y libertarias podría resignificar a la escuela desde “los márgenes” y acercarnos a los procesos de emancipación y transformación educativa tan anheladas.

Referencias Bibliográficas

Aubert, A. et al. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía critica del siglo XXI*. Barcelona: GRAÓ.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal

Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo:* disoñando *la escuela desde la educación.* 6° edición. La Serena: Universidad de La Serena.

Chomsky, N. (2001). *La (Des) Educación*. Barcelona: Critica.

De Sousa Santos, B. (2014). La gran división. Diario el Mundo, 13 noviembre. Ver en *http://www.pagina12.com.ar/diario/el-mundo/4-259727-2014-11-13.html*

De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Santiago de Chile: LOM.

Fals-Borda, O; Anisur Rahman, M. (1991). *Acción y Conocimiento. Cómo romper el monopolio con Investigación – Acción Participativa*. Bogotá: CINEP.

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura

Económica.

Feuerstein, R. (1991). *Mediated Learning Experience (MLE). Theoretical, Psichosocial and Learning Implications*. London: Freund Publishing House ltd.

Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1990) [1985]. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gimeno. J. (1990). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1990). Introducción en Freire, P. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.

López de Maturana, S (editora) (2020) *Educando(nos) con las comunidades*. La Serena: Nueva Mirada.

López de Maturana S. (2015) *Maestros en el Territorio*. 2ª edición. La Serena: Universidad de La Serena.

Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.

Martínez Bonafé, J. (2017). *Se inicia el curso, continúa el combate*. *Carta a los estudiantes en Valencia, al inicio del curso*.

Martínez Bonafé, J. (2004) *La formación del profesorado y el discurso de las competencias*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 3, pp. 127-143 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España
Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418308

McLaren, P. (1998). *Pedagogía critica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Madrid: Laertes.

Moreno, A. y López de Maturana, S. (editores) (2020) *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. La Serena: Universidad de La Serena.

Moreno, A. (2016). *Caos y educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo*. Santiago de Chile: Ediciones JUNJI.

Mountian, I. (2017) *Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade*. Psicologia Política, 17(40) p. 470-483.

Popkewitz, Th. S. (Ed) (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servei de Publicacions.

Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Nº 9. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa.

Notas

[1] Dra. Silvia López de Maturana Luna. Doctora en Pedagogía. Univ. De Valencia. Magíster en Educación y Magíster en Psicología Comunitaria, Univ. De Chile. Educadora de Párvulos y Educadora Diferencial. Univ. De La Serena. Profesora Asociada, retirada, de la Universidad de La Serena. Investigadora educacional, Chile. Docente de postgrado. Sus temas de investigación y publicaciones giran en torno a la profesionalidad docente, historias de vida del profesorado, pedagogía comunitaria, infancias, diversidad, inclusión, experiencias de aprendizaje mediado y modificabilidad cognitiva.

[2] Gimeno Sacristán, J. (1990) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Capítulo 1: El culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico. Madrid: Morata

[3] Distingo entre educación y escolarización. La primera es la creación de relaciones posibles, probables y realizables y la segunda, es la repetición de patrones preestablecidos, rígidos y mecánicos (Calvo, 2016)

[4] Véase Moreno, A. y López de Maturana, S. (editores) (2020) *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. La Serena: Universidad de La Serena.

[5] Los ejemplos que aparecen en este apartado se encuentran en: Moreno, A y López de Maturana, S (editores) (2020) *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. La Serena: Universidad de La Serena.

[6] Max-Neef, M. *et al* (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAUR.

[7] Privación de la riqueza de la propia cultura, razón por la cual los contenidos culturales se transmiten de manera deficiente e impiden, por ejemplo, la traducción que un/a estudiante con código restringido tiene que hacer del código elaborado de la escuela, o que los/as estudiantes se sientan aislados/as y con poco sentido de pertenencia.

[8] Sugiero ver “El peligro de la historia única” Charla TED con Chimamanda Adiche.

[9] Investigación CONICYT/FONDECYT/REGULAR/ N°1170019 titulada “El mapa escolar como ‘epistemicidio’ de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes”.

[10] Basado en INTRODUCCIÓN de López de Maturana, S (editora) (2020) *Educando(nos) con las comunidades*. Pedagogía comunitaria: experiencias de incertidumbre en los contextos informales de la formación de educadoras de párvulos. La Serena: Nueva Mirada.

[11] Pedagogía comunitaria. Proyecto de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de La Serena que actúa como eje transversal de la formación.

[12] 2016 Proyecto DIULS (Dirección de investigación de la Universidad de La Serena) Sistematización de las experiencias de pedagogía comunitaria.

Investigadora responsable: Silvia López de Maturana. Co-investigadores/as: Yanola González, Carlos Calvo, Rossana Godoy y Clara Tirado.

Estudar, dialogar e agir: docentes conversam sobre o estudo e a profissão a partir de Paulo Freire

Gisele de Souza Gonçalves y **Fernando José Martins**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil)[1]

Resumo

Este artigo busca relatar uma experiência de debate sobre o texto “Considerações em torno do ato de estudar”, de Paulo Freire, entre nós, autores deste artigo e pesquisadores do autor, e professoras da rede municipal de Foz do Iguaçu e, a partir dela, analisar a teoria freireana junto à prática do diálogo, destacando a necessidade da formação continuada na docência numa perspectiva que valorize o diálogo e a criticidade na escuta atenta das demandas de professores e professoras que atendem alunos da rede pública.

Palavras-chave

Diálogo; Estudo; Docência; Paulo Freire.

A teoria freireana, antes e agora, necessária para pensarmos a educação como processo emancipador do sujeito foi a motivação desta escrita. O texto escolhido para o desenvolvimento da conversa com docentes “Considerações em torno do Ato de Estudar”, está no livro “Ação cultural para a liberdade e outros escritos”, publicado pela editora Paz e Terra. A atividade aconteceu durante a Feira do Livro[2], em uma tarde, na cidade de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, Brasil. No dia 23 de novembro de 2022.

A proposta intitulada como “Da Leitura da Palavra à Leitura do Mundo”, tinha entre seus objetivos, assim como este artigo, estimular a leitura em um contexto de compreensão do mundo, das relações científicas e sociais que envolvem a realidade. Por isso, buscamos abordar o texto em questão o relacionando com as relações acadêmicas identificadas na produção científica freireana e a realidade apresentada por docentes no que diz respeito à formação, incentivo e ensino.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

As demandas apresentadas pelo grupo de docentes na atualidade e a necessidade de compreensão dessa realidade e de sua existência como sujeito dela, pôde ser comentada e relacionada com o texto freireano, cujos fragmentos serão citados para melhor articular as relações entre teoria e prática.

Assim, buscamos organizar o texto em três seções: 1. Os sujeitos e suas percepções; 2. Teoria e Prática: a necessidade de pensar e analisar nossa ação; 3. É preciso esperançar frente às condições adversas; 4. Considerações.

1. Os sujeitos e suas percepções

Os sujeitos participantes da atividade de que tratamos neste artigo são professoras e professores da rede municipal de educação da cidade de Foz do Iguaçu. A tarde de conversa proposta por dois pesquisadores contou com a participação de 16 inscritos. O grupo era bem diverso: havia professora em processo de aposentadoria e também professoras e professores iniciando na carreira docente. Alguns que trabalham na rede privada e pública. Todos buscando ouvir e falar sobre suas experiências. De diferentes escolas e regiões, os/as docentes apresentavam suas experiências, falavam sobre as turmas onde atuavam e seus desafios, além de falar sobre práticas que ajudam na profissão.

Um dos temas mais abordados nas falas foi a inclusão. Destacavam a presença de crianças neuroatípicas e a interação com as outras crianças: algumas com maior dificuldade, outras bem acolhidas pela turma.

Como a atividade foi proposta em uma tarde, em uma quarta-feira, apenas docentes que estavam no período de hora-atividade puderam se inscrever. Destacamos que a organização da Feira do Livro oportunizou o desenvolvimento desta atividade ofertada a docentes da rede municipal de educação.

Nossa metodologia se deu, com a aceitação do grupo, da seguinte forma: cada participante tinha o texto físico em mãos – considerando que este foi entregue pessoalmente e que assim poderiam fazer anotações e ainda levá-lo para possíveis releituras – e este foi dividido em três seções, sendo que cada uma delas recebia a leitura silenciosa do grupo e após o término de leitura do trecho, era iniciado o debate sobre teoria e prática.

As análises desenvolvidas durante a dinâmica serão apresentadas na sequência com alguns fragmentos e as percepções do grupo.

2. Teoria e Prática: a necessidade de pensar e analisar nossa ação

Nossa conversa, após a apresentação dos sujeitos e as boas-vindas, começou com alguns apontamentos sobre o ato de estudar e sua importância, não apenas para os alunos, mas também para os docentes.

Com a intenção de destacar o quanto o momento era importante e que a bibliografia escolhida o foi com muito respeito, abordamos o seguinte trecho: “Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta” (FREIRE, 2021, p. 09).

Assim o tema da oficina foi apresentado e justificado tendo como fundamentação o próprio texto de estudo, no qual Paulo Freire destaca: «Esta intenção fundamental de quem faz a bibliografia lhe exige um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos» (FREIRE, 2021, p. 09). Respeito à produção freireana; a nós, pesquisadores de Paulo Freire; aos docentes inscritos que justificaram, durante a oficina, ainda que involuntariamente, o motivo de estarem ali: buscar mais conhecimento frente aos desafios de sua rotina em sala de aula; e aos educandos – estes sendo a motivação daqueles em buscar estudos e momentos em que possam alcançar contribuições que favoreçam a práxis e, consequentemente, os alunos.

Justificada a proposta, buscamos fazer do momento um encontro onde todas e todos que quisessem dizer, seja contribuindo com suas experiências e/ou com suas impressões a respeito do texto, ficassem à vontade para dialogar.

Uma das primeiras abordagens dos participantes foi sobre o seguinte trecho: «Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a» (FREIRE, 2021, p. 09).

A partir desse fragmento, houve debate sobre o ato de estudar e suas dificuldades para professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores: todas e todos fazemos escolhas difíceis de serem iniciadas e concluídas em relação ao estudo. Explicaremos melhor: o fato de se predispor a estudar exige dedicação, abdicação, esforço intelectual e emocional, considerando nossas vidas, relacionamentos e rotinas. Portanto, é preciso reconhecer o processo trabalhoso que contempla o ato

de estudar; logo, é preciso reconhecer em nós e nos outros e outras esse trabalho necessário e valoroso, especialmente na profissão da docência.

Retomando o início desta análise quanto ao que se escolhe apresentar como bibliografia, o grupo apontou o uso dos livros didáticos, os quais não são escolhidos por cada docente para atender especificamente sua turma, mas sim é resultado de uma seleção que atenderá o município. Todavia, ainda que os livros fossem escolhidos de acordo com a turma, não seriam livros elaborados de acordo com a realidade de um grupo determinado de alunos. Portanto, em situações assim, é importante fazer uma análise sobre o livro recebido e qual a melhor maneira de aproveitar seus conteúdos, de acordo com a criticidade dos profissionais e das características da turma.

Dessa forma, os comentários a respeito dos materiais didáticos, também puderam ser explorados a partir do seguinte trecho do texto em questão:

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim sua atitude crítica em face dele.

(FREIRE, 2021, p. 11)

Assim, destacou-se a importância de buscar entender e questionar as características dos materiais que chegam em nossas escolas e o interesse de quem eles buscam atender. À medida em que a conversa se aprofundava, foi perceptível que a participação ficava mais ativa entre os sujeitos, os quais traziam, de sua realidade, exemplos os quais estavam relacionados aos apontamentos do texto. O qual, como é característico de Paulo Freire, nos faz pensar sobre nossas atitudes e conceitos a partir da percepção de que estamos condicionados a práticas e repetições cotidianas em virtude de uma ideologia dominante. Como bell hooks (2017) aponta, a obra de Freire

em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que

começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas.

(HOOKS, 2017, p. 67)

Assim, entre conversas, exemplos, retomadas e questionamentos, o texto de Paulo Freire destacou o quanto é necessário estudar e refletir sobre nossas condições, na escola e na vida, considerando que, como o autor (2021) defende:

Ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. O caminho, pois, para superar nossas fraquezas está em não escondê-las, mas em discuti-las em função do concreto onde elas se expressam, como o caminho de confirmar as nossas positividades jamais poderá ser o de guardá-las avidamente conosco.

(FREIRE, 2021, p. 224-5)

De maneira horizontal, os sujeitos deste encontro – professores, professoras, pesquisador e pesquisadora – puderam compartilhar seus desafios na escola, na universidade, em seus estudos e na profissão da docência em seus aspectos para além da sala de aula.

3. É preciso esperançar frente às condições adversas

Paulo Freire evidencia categorias em sua obra de maneira quase que poética, que em um primeiro momento, podem ser subvalorizadas ou ainda, tomadas como conceitos frágeis e “mágicos” para usar as mesmas palavras de Freire. Ledo engano, todas as categorias do arcabouço freireano são extremamente densas e com significados transformadores. Um exemplo é a esperança. Objeto na maioria dos escritos, tema, inclusive do reencontro com sua obra clássica, a Pedagogia do Oprimido.

No senso comum, esperança pode estar ligada ao metafísico, ou mesmo à religião. No caso educacional, há uma espera de condições melhores que nunca se materializam. O primeiro elemento a ser destacado no conceito freireano de esperança é justamente que ela não é uma categoria etérea. “Não é, porém, esperança de cruzar os braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto, e luto com esperança, espero” (Oprimido).

Em nosso campo empírico dessas reflexões, a oficina com professoras e professores sobre o pensamento freireano, encontramos evidências sobre essa convocação à ação que Freire faz na pedagogia do oprimido, ao constatar algumas situações limites, como o desvio das chamadas classes especiais e a prática de uma inclusão que se aproxima da racionalidade econômica, os professores evidenciam a necessidade de ações que superem o quadro. Esse é o mérito do pensamento freireano, ele consegue estabelecer conexões de elementos macro sistêmicos até o chão da sala de aula.

Freire, faz esse movimento desde a raiz do sistema dominante de nossa sociedade, até as formas de manifestações nos diversos tempos. Ele é um dos primeiros educadores, que mesmo sem se debruçar sobre a temática, evidencia a essência nefasta das políticas neoliberais para a educação, afirma: “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”, logo nas primeiras palavras de seu livro Pedagogia da Autonomia. Ocorre que, na mesma obra, Freire localiza as raízes do formato neoliberal e seu formato de organização social.

O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca.

(FREIRE, 2011, p.124)

O texto mostra a articulação (já citada) que Freire promove entre questões macros, como localizar no sistema capitalista a gênese da “malvadez” articulada aos elementos da globalização e seu formato neoliberal. O que mais impressiona é que tal debate, ainda que não apropriado pelas professoras e professores, se dá também nas análises do interior da sala de aula e de suas práticas pedagógicas.

Outro elemento que evidencia esse movimento totalidade-particularidade capaz de ser desenvolvido a partir das categorias freireanas, fora constatado na própria oficina e em torno do próprio ato da formação continuada das professoras e dos professores. Durante a oficina, entre os temas levantados, um deles foi a ausência

de um processo contínuo, significativo e autogestionado das professoras e professores. Falamos da necessidade dos processos formativos estarem vinculados às realidades escolares, dos seus estudantes e da comunidade. E fora bem descrito e reivindicado pelo coletivo presente, que isso é obrigação do Estado e deve compor a prática docente, ou seja, fazer parte de sua carga horária de trabalho. Essa conquista pode parecer utópica, mas o é no sentido freireano de utopia. Um inédito viável, que é buscado por aqueles que têm esperança, mas não a esperança da letargia, mas a esperança do verbo esperançar.

4. Considerações

A obra freireana contribui não só com a formação docente, mas, sobretudo, com a formação humana. Para sermos docentes críticos é preciso entendermos as condições históricas e sociais em que estamos envolvidos. É preciso ter dúvidas e buscar respostas observando nosso cotidiano – na sala de aula e fora dela –; a produção intelectual desenvolvida a partir de vivências que podem favorecer a compreensão da nossa; e, sobretudo, a nós mesmos – entendendo nossos motivos e escolhas, para assim pensarmos em como e por que chegamos até elas.

O diálogo com nossos pares é uma possibilidade de ir além, de, como Freire diz “ser mais”. Assim, essa experiência pôde apresentar não só sugestões sobre como estamos envolvidos e envolvidas nos estudos por sermos docentes, além de apresentar perguntas sobre como estamos involuntariamente ligados a uma condição de reprodução, a qual pode ser discutida, revista e modificada por nossas ações, que, com criticidade, fazem a diferença no agir – em nós e em nossos educandos – numa relação dialógica e formativa que terá como referência o enfrentamento de desigualdades mantidas por um sistema excludente, fortalecido para beneficiar a poucos e desconsiderar muitos. São estes que precisam ser vistos e envolvidos numa educação libertadora.

Referências

FREIRE, P (2021). Ação cultural para a liberdade e outros escritos/ Paulo Freire (17ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, P. (2021). Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em

processo/ Paulo Freire (8ª ed). São Paulo, Paz e Terra.

HOOKS, b. (2017). Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade/bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla (2ª ed.). São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.

Notas

[1] **Gisele de Souza Gonçalves**: Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Foz do Iguaçu. Cidade: Foz do Iguaçu – PR, Brasil.

Fernando José Martins: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente e pesquisador da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu. Cidade: Foz do Iguaçu – PR, Brasil.

[2] A Feira do Livro do ano de 2022 foi a 17ª edição do evento que aconteceu na cidade de Foz do Iguaçu no segundo semestre do ano. O evento reúne livreiros, instituições de ensino e autores e artistas de vários lugares, a fim de divulgar arte e leitura na cidade e região.

Retreating Light

Louise Glück

You were always very young children,
always waiting for a story.
And I'd been through it all too many times;
I was tired of telling stories.
So I gave you the pencil and paper.
I gave you pens made of reeds
I had gathered myself, afternoons in the dense meadows.
I told you, write your own story.

Luz en retirada

Louise Glück

Ustedes eran como niños muy pequeños
siempre en espera de una historia.
Y yo pasé por esto demasiadas veces;
estaba cansado de contar historias.
Por eso les di papel y lápiz.
Les di plumas hechas de juncos
que había recolectado yo mismo por las tardes en las espesas praderas.
Les dije, escriban su propia historia.

Sala de profesores. İlker Çatak

https://www.seminci.com/peliculas/sala-de-profesores/