El desafiament i la passió per aprendre

A propòsit de l'ofici d'educar, inspirat en el text de Paulo Freire: "No hi ha docència sense discència" i dedicat a João Francisco de Souza [1]

Oscar Jara H. [2]

"qui diu que l'educador no té la responsabilitat d'ensenyar, és un demagog o menteix o és incompetent...
Però la qüestió és saber
si l'acte d'ensenyar acaba en si mateix
o, al contrari, l'acte d'ensenyar
és només un moment fonamental d'aprendre..."

Paulo Freire

En este article voldria compartir certes idees i conviccions al voltant d'alguns elements centrals o, millor dit, radicals [3] de la vida i de l'obra de Paulo Freire sobre el quefer creatiu d'aprendre: l'aprenentatge com a desafiament; el plaer per a generar i construir aprenentatges; l'aprenentatge com a incentivador de passió i compromís vital amb la transformació.

Estes idees estan inspirades per una relectura recent del capítol "No hi ha docència sense discència" del llibre "Pedagogia de l'Autonomia –Sabers necessaris per a la pràctica educativa" de Paulo Freire. Este llibre va ser pensat com un auxiliar per a la formació docent, formulat des de l'opció de contribuir a la formació d'educadors i d'educadores *crítics i progressistes*, però també obert a educadors *conservadors*, en la mesura que són "sabers demandats per la pràctica educativa en si mateix". És a dir, és la pràctica educativa la que demanda sabers necessaris per part dels docents i de les docents. No són sabers abstractes i generals per a qualsevol persona, sinó sabers exigits des dels temes, problemes i situacions concrets que educadors i educadores vivim quotidianament. Per això, "Pedagogia de l'autonomia" és un llibre elaborat des del diàleg i per al diàleg entre educadors i educadores, en la mesura que col·loquem la nostra pràctica educativa com la font i el destí d'esta producció de sabers.

Crida l'atenció que tots els 27 subtemes dels tres capítols que té el llibre, estan referits al que "exigeix" el fet d'"ensenyar". És a dir, són, en definitiva, condicions que fan o no possible l'ensenyança. Sense elles, no és possible ensenyar. Estes exigències existeixen "abans" que l'ensenyança es pose en pràctica. No són els resultats del que produeix o ha de produir l'ensenyança. No són l'aplicació d'unes determinades regles o mètodes d'ensenyança. No. Al contrari. Són requisits necessaris, fonamentals, indispensables perquè siga possible ensenyar quelcom a algú. Per això no són una "recepta" ni un conjunt de normes que cal aplicar formalment o mecànicament. Són fonaments, criteris, perspectives, opcions, posicionaments, conviccions, que estan en la base que atorga sentit al fet d'ensenyar, com "un moment fonamental d'aprendre", com un moment de la pràctica educativa.

Esta perspectiva és radicalment contraria a la que comunament marca les inquietuds de molts mestres i moltes mestres, de molts educadors i educadores populars, siga que treballen en l'àmbit de l'escola formal, en contextos no-formals o fora d'espais pròpiament educatius: la de buscar ferramentes, tècniques, mètodes amb passos ben delimitats i estructurats, orientacions llestes per a aplicar i així complir amb els requisits d'una "bona pràctica" educativa. Volen quelcom que ja estiga "llest per a escalfar i servir" i no quelcom que requerisca l'esforç creatiu d'"inspirar-se per a cuinar". [4]

Açò ha ocorregut també amb l'apropament de molta gent a l'obra de Paulo Freire. Durant molt de temps, i fins i tot ara s'ha parlat sobre "el mètode Paulo Freire", com si fóra eixa la seua aportació principal, vinculant-lo al mètode psicosocial d'alfabetització i reduint la contribució pedagògica de Freire a això. Jo crec que esta deu ser una de les pitjors deformacions de la seua obra i la seua forma de pensar.

És clar que Paulo Freire té aportacions metodològiques fonamentals. És clar que la seua proposta metodològica d'alfabetització va constituir una revolució respecte als mètodes que s'utilitzaven anteriorment. Però això és només una part xicoteta de les seues contribucions. A més, les seues aportacions metodològiques són només una conseqüència de les seues aportacions filosòfiques, de l'epistemologia dialèctica i alliberadora que caracteritza la seua pedagogia.

Per això, a pesar que Freire tinga frases tan precises, clares i contundents, que faça que les utilitzem ben sovint, no podrem trobar-hi cap "recepta", sinó tot el contrari: afirmacions, qüestions, preguntes i inspiracions que **problematitzen** les nostres pràctiques i des d'eixa problematització ens encarreguem de convertir-les en

exigències per a una nova pràctica educativa.

Per això, estos “sabers necessaris per a la pràctica educativa” no són un rosari de pautes, de tècniques, d’orientacions didàctiques per a aplicar, sinó un conjunt de principis eticopolítics, epistemològics i filosòfics que ens porten a mirar amb altres ulls i des d’un altre lloc, la nostra pròpia pràctica, obligant-nos a submergir-nos en les arrels del seu sentit i a renovar-la críticament i creadorament. I tot això, com una manera, tal vegada la millor manera, de formar-nos com a docents: hòmens i dones que ens formem des de les nostres pràctiques com a subjectes capaços d’organitzar processos de construcció de coneixements, o siga d’ensenyar, perquè desenrotllem les nostres capacitats d’aprendre.

“Educadors” i “aprenents”: l’aventura de desafiar i que ens desafien

Una de les principals contribucions crítiques de Freire a la pedagogia, que va obligar a repensar tota la lògica del procés d’ensenyança-aprenentatge, gira entorn l’afirmació que no és possible transmetre o transferir coneixements d’una persona a una altra, afirmació central en què se sustenta tota visió “bancària” de l’educació. I no és possible, perquè la transmissió unilateral d’informació que després és memoritzada i repetida, no constitueix un fet educatiu ni produeix, realment, coneixement. No és possible, tampoc, perquè el coneixement és sempre un procés actiu en què les persones accedim a les noves informacions des de les informacions que ja tenim, desenrotllant processos d’identificació, associació, simbolització, generalització, reafirmació o negació entre els vells coneixements i les noves informacions.

És per això que des de l’educació popular concebem l’aprenentatge com una tasca creadora, en què es construeixen i reconstrueixen coneixements, però, principalment, en què ens fem i ens refem com a persones, com a subjectes capaços de pensar, de sentir, de fer, de transformar. I d’ací que l’ensenyança no es puga reduir a simplement tractar continguts, sinó que implique dur a terme tot un ric i complex procés en què es produïsquen les condicions perquè puguem aprendre críticament. Diu Freire: *“Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes … os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do educador, igualmente sujeito do processo*” [5]

Generar condicions per a l'aprenentatge crític suposa un rol integral de compromís per part de l'educador o l'educadora amb tot un procés de construcció de capacitats, per la qual cosa exigeix la disposició a assumir el risc de compartir recerques i preguntes i no sols afirmacions o negacions; a reconéixer que no es tenen totes les respostes i a estimular el sentit crític de recerca, d'inquietud, de no conformisme: *"O educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar as capacidades críticas do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (idem).*

D'ací que el rol d'un educador democràtic siga concebut més com el rol d'un **desafiador** i no el rol d'un "facilitador".[6] Esta última noció, molt de moda a Amèrica Llatina, tal vegada té el seu origen en una recerca de trobar una alternativa a la imatge excessivament directiva del rol docent, volent ressaltar el seu paper d'animador d'un col·lectiu. Però en fer-ho, tendeix a reforçar el costat contrari: educadors o educadores que no posen en joc els seus propis plantejaments o posicions; que estan *fora* del grup i els seus compromisos, perquè només es dediquen a "facilitar" el procés; o, pitjor encara, que estan *per damunt* del grup: ja dominen el tema i la seua complexitat, i per això ara es dediquen simplement a fer que siga assimilat "fàcilment" pel grup.

Pensar-nos com "desafiadors" o "desafiadores", suposa col·locar-nos com a actors i actores del procés: és a dir, subjectes actius i compromesos amb les persones amb què treballem, amb el seu context, els seus dilemes, les seues opcions i alternatives possibles. Per això, tal vegada el primer "desafiament" ve per part del grup cap a nosaltres; són ells i elles els/les que ens desafien amb les seues preguntes; els seus interessos (o el seu desinterés); els seus coneixements, afirmacions o negacions sobre els continguts que treballar; la seua percepció sobre nosaltres: sobre el nostre paper, les nostres capacitats o els nostres comportaments; les seues expectatives, les seues paraules o els seus silencis… la seua sola presència en un espai educatiu significa ja un desafiament per a nosaltres.

Sentir-nos desafiats/des pel grup d'educands i educandes amb els/les que treballem, és potser la primera actitud democràtica que podem posar en pràctica per a generar **condicions i disposicions d'aprenentatge**; per a, segons Freire: "crear les possibilitats" per a la producció o la construcció del coneixement: saber que no sabem absolutament tot sobre els continguts que s'han de tractar; saber que les persones del grup tenen també els seus sabers, els seus interrogants i les seues exigències; però –al mateix temps– saber que podem enfrontar este desafiament perquè ens hem preparat el millor possible: que tenim informacions,

criteris, ferramentes i procediments per a abordar amb creativitat i criticitat l'assumpte que s'ha de tractar. En síntesi, col·locar-nos en actitud dialògica d'"educadors/es – **aprenents"**.

A partir d'ací ja podem, llavors, desafiar el grup: amb preguntes, propostes metodològiques, materials de suport per a incorporar més elements d'informació i noves perspectives; qüestionant les seues afirmacions o negacions; generant debat sobre les seues percepcions; aportant nous continguts des del nostre domini del tema; contribuint a sintetitzar idees; conduint un procés de reflexió progressivament més complex o profund... incentivant la capacitat crítica, la recerca, la investigació i la construcció d'aprenentatges individuals i col·lectius dels quals també ens beneficiem. Així, cada desafiament que plantegem de la nostra part, generarà una nova resposta, que es convertirà, novament –en una espiral dialèctica– en un nou desafiament vers nosaltres, educadors i educadores, desafiadors i desafiadores; en definitiva: convertir-nos en "aprenents".

Constantment en les seues obres, Paulo Freire està fent referència a esta relació no-dicotòmica entre educador/a i educand/a, que va més enllà d'una visió de l'horitzontalitat i el diàleg que ha d'existir entre ambdós (i que ha portat a extrems com pensar que no hi ha diferència entre educador/a i educand, a la qual cosa Freire responia que si així fóra no es podrien reconéixer entre si). Freire va més enllà de les aparences, plantejant una unitat dialèctica entre ensenyar i aprendre, entre educador i aprenent que sintetitza en l'expressió: *"Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender"*i va encara més lluny interrelacionant els rols de subjectes actius que corresponen a ambdós en este procés:*"É preciso que... desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado"* [7]

Em pareix important aprofundir en estes frases fonamentals que podrien convertir-se en un "eslògan" fàcilment repetible però difícilment comprensible i aplicable en la seua radicalitat, amb la qual cosa faríem de Freire precisament el contrari del que ell ens proposava quan deia: "*no vull que em repetisquen; vull que em reinventen!"*. Per a això, em pareix important:

1. Assumir una mirada sobre qui ensenya i sobre qui aprén, com dos dimensions presents –en un procés permanent– tant en educadors/es com educands/es, entesos com a desafiadors i desafiadores en el camí de la construcció i producció de

coneixements.

2. Assumir esta visió com un repte a la recerca de coherència eticopolítica i pedagògica amb què procurem construir-nos com a sers humans que ens situem en un altre paradigma de la construcció de saber oposat al paradigma autoritari, vertical i

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

reproductivista dominant. La postura pedagògica que s'expressa en esta perspectiva del mutu desafiament, s'inspira en una profunda convicció eticopolítica que prenem també de Freire: que com a sers humans, som sers històrics i que la història no està ja determinada, sinó que és un "temps

de possibilitats” i que ens en podem convertir en subjectes transformadors, en constructors del futur que volem i no simplement en objectes de la història que altres han decidit. Per tant, la coherència que busquem posar en pràctica com a desafiadors-desafiats en

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

l’impuls de processos que generen condicions i disposicions d’aprenentatge, requereix un rigor metodològic, que mai pot ser una recepta, un esquema, un model o un conjunt de tècniques que s’apliquen, sinó que és una forma d’expressió d’un rigor ètic: “*Não*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

podemos nos assumir como sujeitos de procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” [8]

3. Reprendre dialècticament el sentit al mateix temps directiu i democràtic amb

què Freire afirma amb la mateixa força la responsabilitat d'ensenyar com la responsabilitat d'aprendre:

"Jo estic absolutament convençut que no hi ha motiu perquè un professor tinga vergonya de ser professor, de ser

educador, i inventar altres noms, com als Estats Units i dir: *“sóc facilitador”*. Jo sóc un professor i no tinc per què amagar això. Ara, el que jo no vull, ni en la meua pràctica, ni en el meu cap, és ser un professor que es considere exclusivament educador de l’educand. El que jo vull, en la meua

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

pràctica, és que l'educand que treballe amb mi assumisca també el paper d'educador de mi. L'educand amb qui treballe és educand en un moment i educador en un altre. Jo sóc el seu educador i el seu educand, i en això no hi ha cap contradicció espantosa. Vull dir: és una ruptura amb

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

l’autoritarisme, el que jo predique i visc, i no sols predique...” [9]

4. Reconéixer que el procés de canvi de paradigma suposa, moltes vegades, tindre en compte el pes que exerceix la ideologia dominant en els actors dels processos educatius i que, per tant, per

a fer realitat esta nova perspectiva cal també generar “desafiaments” progressius que ens demostren la viabilitat d’una altra manera de fer les coses. En este sentit, hi ha una interessant resposta de Freire a una pregunta que li van fer a l’Índia sobre com enfrontar la situació en què els

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

educands estan passivament esperant que l'educador els ensenye i este vol fer quelcom diferent:

"En un cert moment, quan un educador invita els educands a adoptar un enfocament diferent, ells se senten insegurs.

Ells necessiten seguretat. En el moment en què l'educador diu: "Jo no he vingut ací a ensenyar-los sinó a aprendre amb vostés", els educands no estan preparats; se senten indefensos. Encara aquells amb una bona experiència política tenen eixe sentiment al

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

principi. Ells necessiten un PROFESSOR... el suggeriment que jo els done és que quan comencem a treballar amb un grup nou, si nos en adonem que estan esperant molt més la nostra paraula, és millor començar el cinquanta per cent com a educadors i el cinquanta per cent

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

com a educands, per a en el procés morir com a exclusius educadors i renàixer novament com a educadors-educands i invitar els educands a morir també com exclusius educands per a renàixer com a educands-educadors. En aquells seminaris en què jo dic "Encara que jo sóc

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafiament-i-la-passio-per-aprendre/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

un professor, també sóc un estudiant" ells no han pogut entendre'm" [10]

Per tot això és important reconéixer-nos com "aprenents" permanents, perquè en la labor educativa, els que estem en permanent procés d'aprenentatge, tots els dies i a totes hores, som els educadors o les educadores, però moltes vegades no aconseguim reconéixer els esmentats aprenentatges, explicitar-los, reflexionar-los críticament i se'ns van oblidant en el camí perquè caiem en l'activisme i perdem la possibilitat de parar un moment per a recopilar, per a arreplegar i per a reflexionar sobre totes eixes ensenyances, les quals, per tant, moltes vegades es perden no sols per a nosaltres mateixos, sinó que tampoc podem compartir-les amb altres persones.

Tornant directament al llibre de Freire que ens convoca, reprenem esta exigència: *"Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática"* [11] com un moment fonamental del procés de formació permanent d'educadors i d'educadores.

En el *V Col·loqui Internacional Paulo Freire* realitzat l'any 2006 a Recife, la Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas va presentar un excel·lent treball que arreplega de forma molt clara les aportacions de Freire des d'una perspectiva de l'"inèdit-viable" a les relacions entre ensenyar-aprendre i investigar com a factors que contribueixen a enfortir el potencial emancipatori dels processos educatius.[12] En este treball ella assenyala la importància que Freire dóna al registre i reflexió de les nostres experiències:

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

De modo especial, na obra Pedagogia da Esperança, Paulo Freire relata o processo de reflexão e escrita que deu origem à obra Pedagogia do Oprimido. Revela com detalhes o modo como escreveu, em quinze dias, os três primeiros capítulos (...) segundo ele, escrever sobre o vivido é uma forma de organizar as aprendizagens gestadas na prática e na reflexão crítica e sistemática sobre ela”.

Per això, encara que Paulo Freire mai va utilitzar el terme “sistematització d’experiències” nosaltres reconeixem que el nucli motor de les propostes que a Amèrica Llatina s’han anat treballant entorn d’esta conceptualització, està inspirat en els desafiaments i exigències d’aprendre de la pràctica que Freire ens va deixar plantejats. [13]

La paraula *sistematització*, utilitzada en diverses disciplines, es refereix principalment a classificar, ordenar o catalogar *dades i informacions*, a “posar-los en sistema”. És la noció més comuna i difosa d’este terme. No obstant això en el camp de l’educació popular i de treball en processos socials, ho utilitzem en un sentit més ampli, referit no sols a dades o informacions que s’arrepleguen i s’ordenen, sinó a **obtindre aprenentatges crítics de les nostres experiències.** Per això, no diem només “sistematització”, sinó “sistematització d’experiències”. [14]

Perquè entenem que les experiències són processos històrics i socials dinàmics: estan en permanent canvi i moviment. Les experiències són processos complexos: intervenen una sèrie de factors objectius i subjectius que estan en interrelació: condicions del context, accions dels distints actors i les reaccions que es generen, les percepcions, interpretacions, intuïcions i emocions de les persones que hi intervenen, les seues diferents relacions, etc.

Les experiències són processos vitals i únics: expressen una enorme riquesa acumulada d’elements i, per tant, són inèdits i irrepetibles. Per tot l’anterior, és que

és tan apassionant, com exigent, la tasca de buscar comprendre-les, extraure les seues ensenyances i comunicar-les. Busquem apropiar-nos críticament de les experiències viscudes i en donem compte, compartint amb altres persones el que aprén. Açò implica registrar els esdeveniments i posteriorment ordenar i reconstruir el procés viscut, per a poder realitzar una interpretació crítica d'eixe procés, extraure'n aprenentatges i compartir-los.

Algunes característiques de la sistematització d'experiències són que:

- Produeix coneixements des de l'experiència, però que apunten a transcendir-la.
- Recupera allò que ha succeït, reconstruint-ho històricament, però per a interpretar-ho i obtindre aprenentatges.
- Valora els sabers de les persones que són subjectes de les experiències.
- Identifica els principals canvis que s'han donat al llarg del procés i per què s'han donat.
- Produeix coneixements i aprenentatges significatius des de la particularitat de les experiències, apropiant-se del seu sentit.
- Construeix una mirada crítica sobre allò que s'ha viscut, permetent orientar les experiències en el futur amb una perspectiva transformadora.
- Es complementa amb l'avaluació, que normalment es concentra a mesurar i valorar els resultats, aportant una interpretació crítica del *procés* que va possibilitar els esmentats resultats.
- Es complementa amb la investigació, la qual està oberta al coneixements de molt diverses realitats i aspectes, aportant coneixement vinculats a les pròpies experiències particulars.
- No es redueix a narrar esdeveniments, descriure processos, escriure una memòria, classificar tipus d'experiències, ordenar les dades. Tot això és només una base per a realitzar una interpretació crítica.
- Els principals protagonistes de la sistematització han de ser els que són protagonistes de les experiències, encara que per a realitzar-la puguen requerir suport o assessoria d'altres persones.

En els últims anys he tingut el privilegi de treballar esta proposta amb diversos grups i organitzacions d'educadors i d'educadores d'Amèrica Llatina, tant en l'àmbit formal com no formal. Cada vegada s'ha anat ampliant i enriquint el camp de possibilitats metodològiques que la sistematització d'experiències té com a factor de la nostra pròpia formació, des de les nostres pràctiques i en funció de problematitzar-les i enriquir-les amb noves perspectives. [15]

No obstant això, la base eticopolítica i pedagògica que la sustenta és la mateixa a què ens referim des del començament d'este article: la convicció que les nostres pràctiques i, en particular, les nostres experiències directes, com a educadors o educadores, són una font riquíssima d'aprenentatges i són part d'una pràctica social i històrica des d'on podem produir coneixements que ens permeten la seua transformació, en la mesura que podem construir les condicions i les disposicions perquè els esmentats aprenentatges es produïsquen.

Espere que estes reflexions ajuden a incentivar una freireana "curiositat epistemològica" per assumir en les nostres pràctiques un rol desafiador i una constant sistematització de les nostres experiències educatives, convençuts que "l'acte d'ensenyar és un moment fonamental del fet d'aprendre", ja que "no hi ha docència sense discència".

Notes

[1] Un capítol del llibre *Pedagogía da autonomía- Saberes Necessarios à prática Educativa,* Paz e Terra, SP, 1997. João Francisco de Souza, entranyable amic i company, educador popular, investigador i catedràtic de la Universitat Federal de Pernambuco a Recife, amic i "reinventor" de Paulo Freire, que morí el 27 de març del 2008. Va ser ell qui em va incentivar a rellegir este xicotet però fonamental text de Freire i em va portar a repensar la meua pràctica i les meues idees des de les seues conviccions, inspiracions i actituds profundament humanes. Ell, de la mateixa manera que Carlos Núñez, que morí un mes després, acompanya permanentment el meu quefer i les meues recerques.

[2] Educador Popular i sociòleg. Director del Centre d'Estudis i Publicacions Alforja, Costa Rica. Coordinador del Programa Llatinoamericà de Sistematització d'Experiències del CEAAL www.alforja.or.cr oscar.jara@alforja.or.cr

[3] En el sentit d'"arrel", fonament, aliment i sosteniment de la seua proposta.

[4] Ja en el cap. 1 del llibre mencionat, Freire mateix utilitza l'exemple de la cuina com a procés de construcció de sabers des de la pràctica i de construcció, així

mateix, del subjecte que cuina: “o ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendêlo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente.A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro” (Pàgs. 22.23)

[5] Ob. Cit. Pàg. 29

[6] Ja fa alguns anys el mateix Freire havia assenyalat la seua crítica a la idea del “facilitador” tan comunament usada a Amèrica del Nord. Veieu: **Torres, Rosa María:** *Educació Popular: una trobada amb Paulo Freire,* Tarea, Llima, 1988. Pàg.88.

[7] Freire, 1996, ob. cit. Pàg. 25.

[8] Ob. Cit, pàg. 19.

[9] **Freire, Paulo i S. Guimarâes**: *Sobre Educação (Diàlegs) Vol 1.* Paz e Terra, Rio de Janeiro, 3a. Ed. 1984 Pàgs. 118-119, citat per **Torres, Rosa María:** *Educació Popular, una trobada amb Paulo Freire,* Tarea, Llima, 1988, pàg.88

[10] “To know and to be: a dialogue with Paulo Freire”, entrevista realitzada a l’Índia, 1979, en *Indian of Youth Affairs, núm. 2,* Nova Delhi, juny de 1979, Pàgs.1-4. Citat per **Torres, Rosa María**, Ob. Cit: pàg. 107.

[11] Ob. Cit. Pàg. 42.

[12] El treball es titula: **“Pedagogia do inédito-viável: contribuições de paulo freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar”**. Biblioteca virtual del Centre Paulo Freire- Estudos e Perquisas, Universitat Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

[13] Veieu, respecte d'això la creixent biblioteca virtual que s'està arreplegant sobre este tema per part del Programa Llatinoamericà de Suport a la Sistematització d'Experiències del CEAAL (Consell d'Educació d'Adults d'Amèrica Llatina):www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

[14] Prenem ací com a referència elements que hem plantejat en altres textos sobre el tema, en particular: "Per a Sistematitzar Experiències", Ed. Alforja, 1998; Edició actualitzada en portugués: Ministeri de Medi Ambient, PPG7, Programa de Monitoramento e Avaliação, Brasília, 2006.

[15] Des de l'any 2006 a Cuba, per exemple, s'ha constituït una mestria en Ciències de l'Educació dirigida al personal docent de tota l'illa, que té com un dels seus propòsits incentivar la sistematització de les experiències com a factor essencial en la seua formació i com a font de renovació i recreació dels projectes educatius en el terreny.

Traducció: Ximo Martinez