El desafío y la pasión por aprender

A propósito del oficio de educar, inspirado en el texto de Paulo Freire: "No hay docencia sin discencia" y dedicado a João Francisco de Souza [1]

Oscar Jara H. [2]

"Quien dice que el educador no tiene la responsabilidad de enseñar, es un demagogo o miente o es incompetente...
pero la cuestión es saber
si el acto de enseñar termina en sí mismo
o, por el contrario, el acto de enseñar
es sólo un momento fundamental del aprender..."

Paulo Freire

En este artículo quisiera compartir ciertas ideas y convicciones en torno a algunos elementos centrales o, mejor dicho, radicales [3] de la vida y de la obra de Paulo Freire en torno al quehacer creativo del aprender: el aprendizaje como desafío; el placer por generar y construir aprendizajes; el aprendizaje como incentivador de pasión y compromiso vital con la transformación.

Estas ideas están inspiradas por una re-lectura reciente del capítulo "No hay docencia sin discencia" del libro "Pedagogía de la Autonomía – Saberes necesarios para la práctica educativa" de Paulo Freire. Este libro fue pensado como un auxiliar para la formación docente, formulado desde la opción de contribuir a la formación de educadores y educadoras *críticos y progresistas*, pero también abierto a educadores *conservadores*, en la medida que son "saberes demandados por la práctica educativa en sí misma". Es decir, es la práctica educativa la que demanda saberes necesarios por parte de los y las docentes. No son saberes abstractos y generales para cualquier persona, sino saberes exigidos desde los temas, problemas y situaciones concretas que educadores y educadoras vivimos cotidianamente. Por eso, "pedagogía de la autonomía" es un libro elaborado desde el diálogo y para el diálogo entre educadores y educadoras, en la medida que colocamos nuestra práctica educativa como la fuente y el destino de esta producción de saberes.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Llama la atención que todos los 27 subtemas de los tres capítulos que tiene el libro, están referidos a lo que “exige” el “enseñar”. Es decir, son, en definitiva, condiciones que hacen o no posible la enseñanza. Sin ellas, no es posible enseñar. Estas exigencias existen “antes” de que la enseñanza se ponga en práctica. No son los resultados de lo que produce o debe producir la enseñanza. No son la aplicación de unas determinadas reglas o métodos de enseñanza. No. Por el contrario. Son requisitos necesarios, fundamentales, indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no son una “receta” ni un conjunto de normas que hay que aplicar formalmente o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, opciones, posicionamientos, convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar, como “un momento fundamental del aprender”, como un momento de la práctica educativa.

Esta perspectiva es radicalmente opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos maestros y maestras, de muchos educadores y educadoras populares, sea que trabajen en el ámbito de la escuela formal, en contextos no-formales o fuera de espacios propiamente educativos: la de buscar herramientas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para aplicar y así cumplir con los requisitos de una “buena práctica” educativa. Quieren algo que ya esté “listo para calentar y servir” y no algo que requiera el esfuerzo creativo de “inspirarse para cocinar”. [4]

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

Claro que Paulo Freire tiene aportes metodológicos fundamentales. Claro que su propuesta metodológica de alfabetización constituyó una revolución respecto a los métodos que se utilizaban anteriormente. Pero ello es sólo una parte pequeña de sus contribuciones. Además, sus aportes metodológicos son sólo una consecuencia de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y liberadora que caracteriza su pedagogía.

Por eso, pese a que Freire tenga frases tan precisas, claras y contundentes, que haga que las utilicemos con frecuencia, no podremos encontrar en ellas ninguna “receta”, sino más bien todo lo contrario: afirmaciones, cuestiones, preguntas e

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

inspiraciones que **problematizan** nuestras prácticas y desde esa problematización nos encargamos de convertirlas en exigencias para una nueva práctica educativa.

Por eso, estos “saberes necesarios para la práctica educativa” no son un rosario de pautas, de técnicas, de orientaciones didácticas para aplicar, sino un conjunto de principios ético-políticos, epistemológicos y filosóficos que nos llevan a mirar con otros ojos y desde otro lugar, nuestra propia práctica, obligándonos a sumergirnos en las raíces de su sentido y a renovarla crítica y creadoramente. Y todo ello, como una manera, tal vez la mejor manera, de formarnos como docentes: hombres y mujeres que nos formamos desde nuestras prácticas como sujetos capaces de organizar procesos de construcción de conocimientos, o sea de enseñar, porque desarrollamos nuestras capacidades de aprender.

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

Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, gira en torno a la afirmación de que no es posible transmitir o transferir conocimientos de una persona a otra, afirmación central en la que se sustenta toda visión “bancaria” de la educación. Y no es posible, porque la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce, realmente, conocimiento. No es posible, tampoco, porque el conocimiento es siempre un proceso activo en el que las personas accedemos a las nuevas informaciones desde las informaciones que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre los viejos conocimientos y las nuevas informaciones.

Por eso es que desde la educación popular concebimos el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimientos, pero, principalmente, en la que nos hacemos y nos re-hacemos como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de hacer, de transformar. Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a simplemente tratar contenidos, sino que implique llevar a cabo todo un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que podamos aprender críticamente. Dice Freire: *“Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes … os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução ao lado do*

educador, igualmente sujeito do processo" [5]

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

De ahí que el rol de un educador democrático sea concebido más como el rol de un **desafiador** y no el rol de un "facilitador".[6] Esta última noción, muy de moda en América Latina, tal vez tiene su origen en una búsqueda de encontrar una alternativa a la imagen excesivamente directiva del rol docente, queriendo resaltar su papel de animador de un colectivo. Pero al hacerlo, tiende a reforzar el lado opuesto: educadores o educadoras que no ponen en juego sus propios planteamientos o posiciones; que están *fuera* del grupo y sus compromisos, pues sólo se dedican a "facilitar" el proceso; o, peor aún, que están *por encima* del grupo: ya dominan el tema y su complejidad, por lo que ahora se dedican simplemente a que sea asimilado "fácilmente" por el grupo.

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

Sentirnos desafiados/as por el grupo de educandos y educandas con quienes trabajamos, es quizás la primera actitud democrática que podemos poner en práctica para generar **condiciones y disposiciones de aprendizaje**; para, al decir de Freire: "crear las posibilidades" para la producción o la construcción del conocimiento: saber que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; saber que las personas del grupo tienen también sus saberes, sus

interrogantes y sus exigencias; pero – a la vez- saber que podemos enfrentar este desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible: que tenemos informaciones, criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y criticidad el asunto a tratar. En síntesis, colocarnos en actitud dialógica de "educadores/as – **aprendientes"**.

A partir de ahí ya podemos, entonces, desafiar al grupo: con preguntas, propuestas metodológicas, materiales de apoyo para incorporar más elementos de información y nuevas perspectivas; cuestionando sus afirmaciones o negaciones; generando debate en torno a sus percepciones; aportando nuevos contenidos desde nuestro dominio del tema; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión progresivamente más complejo o profundo... incentivando la capacidad crítica, la búsqueda, la investigación y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos de los cuales también nos beneficiamos. Así, cada desafío que planteemos de nuestra parte, generará una nueva respuesta, que se convertirá, nuevamente -en una espiral dialéctica- en un nuevo desafío hacia nosotros y nosotras, educadores y educadoras, desafiadores y desafiadoras; en definitiva: convertirnos en "aprendientes".

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

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

1. Asumir una mirada sobre quien enseña y sobre quien aprende, como dos dimensiones presentes -en un proceso permanente- tanto en educadores/as como educandos/as, entendidos como desafiadores y desafiadoras en el camino de la

construcción y producción de conocimientos.

2. Asumir esta visión como un reto a la búsqueda de coherencia ético-política y pedagógica con la que procuramos construirnos como seres humanos que nos situamos en otro paradigma de la construcción de saber opuesto al

paradigma autoritario, vertical y reproductivista dominante. La postura pedagógica que se expresa en esta perspectiva del mutuo desafío, se inspira en una profunda convicción ético-política que tomamos también de Freire: que como seres humanos, somos seres históricos y que la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafio-y-la-pasion-por-aprender/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

historia no está ya determinada, sino que es un “tiempo de posibilidades” y que podemos convertirnos en sujetos transformadores de ella, en constructores del futuro que queremos y no simplemente en objetos de la historia que otros han decidido. Por lo

tanto, la coherencia que buscamos poner en práctica como desafiadores-desafiados en el impulso de procesos que generen condiciones y disposiciones de aprendizaje, requiere una rigurosidad metodológica, que jamás puede ser una receta, un

esquema, un modelo o un conjunto de técnicas que se aplican, sino que es una forma de expresión de una rigurosidad ética: *"Não podemos nos assumir como sujeitos de procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a*

não ser assumindo-nos como sujeitos éticos" [8]

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

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafio-y-la-pasion-por-aprender/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

“Yo estoy absolutamente convencido de que no hay razón para que un profesor tenga vergüenza de ser profesor, de ser educador, e inventar otros nombres, como en los Estados Unidos y decir: “soy facilitador”. Yo soy un profesor y no tengo por qué esconder eso.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafio-y-la-pasion-por-aprender/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Ahora, lo que yo no quiero, ni en mi práctica, ni en mi cabeza, es ser un profesor que se considere *exclusivamente* educador del educando. Lo que yo quiero, en mi práctica, es que el educando que trabaje conmigo asuma también el papel de educador de mí. El educando

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

4. Reconocer que el proceso de cambio de paradigma supone, muchas veces, tomar en cuenta el peso que ejerce la ideología dominante en los actores de los procesos educativos y que, por tanto, para hacer realidad esta nueva perspectiva hay que también generar “desafíos”

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafio-y-la-pasion-por-aprender/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

progresivos que nos vayan demostrando la viabilidad de otra manera de hacer las cosas. En este sentido, hay una interesante respuesta de Freire a una pregunta que le hicieron en la India sobre cómo enfrentar la situación en que los educandos están pasivamente esperando que el

educador les enseñe y éste quiere hacer algo diferente:

“En cierto momento, cuando un educador invita a los educandos a adoptar un enfoque diferente, ellos se sienten inseguros. Ellos necesitan seguridad. En el momento en que el

educador dice: “Yo no vine aquí a enseñarles sino a aprender con ustedes”, los educandos no están preparados; se sienten indefensos. Aún aquellos con una buena experiencia política tienen ese sentimiento al principio. Ellos necesitan un PROFESOR... la

sugerencia que yo daría sería que cuando empecemos a trabajar con un grupo nuevo, si nos damos cuenta que están esperando mucho más nuestra palabra, es mejor empezar cincuenta por ciento como educadores y cincuenta por ciento como educandos, para en el proceso *morir*

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-desafio-y-la-pasion-por-aprender/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

como exclusivos educadores y renacer nuevamente como educadores-educandos e invitar a los educandos *a morir también como exclusivos educandos* para renacer como educandos-educadores. En aquellos seminarios en que yo digo "Aunque yo soy un

profesor, también soy un estudiante" ellos no han podido entenderme" [10]

Por todo ello es importante reconocernos como "aprendientes" permanentes, porque en la labor educativa, quienes estamos en permanente proceso de aprendizaje, todos los días y a todas horas, somos los educadores o las educadoras, pero muchas veces no logramos reconocer dichos aprendizajes, explicitarlos, reflexionarlos críticamente y se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todas esas enseñanzas, las cuales, por tanto, muchas veces se pierden no sólo para nosotros mismos, sino que tampoco podemos compartirlos con otras personas.

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

En el *V Coloquio Internacional Paulo Freire* realizado el año 2006 en Recife, la Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas presentó un excelente trabajo que recoge de forma muy clara los aportes de Freire desde una perspectiva de lo "inédito-viable" a las relaciones entre enseñar-aprender e investigar como factores que contribuyen a fortalecer el potencial emancipatorio de los procesos educativos.[12] En este trabajo ella señala la importancia que Freire le da al registro y reflexión de nuestras experiencias:

“Freire propõe que criemos o hábito de registrar a prática e a reflexão sobre a prática a partir do que ele mesmo 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”.

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

La palabra *sistematización*, utilizada en diversas disciplinas, se refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar *datos e informaciones*, a “ponerlos en sistema”. Es la noción más común y difundida de este término. Sin embargo en el campo de la educación popular y de trabajo en procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a **obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias.** Por eso, no decimos sólo “sistematización”, sino “sistematización de experiencias”.[14]

Porque entendemos que las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos: están en permanente cambio y movimiento. Las experiencias son procesos complejos: intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que están en interrelación: condiciones del contexto, acciones de los distintos actores y las reacciones que se generan, las percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones de las personas que intervienen, sus diferentes relaciones, etc.

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

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

Algunas características de la sistematización de experiencias son que:

- Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla.
- Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes.
- Valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias.
- Identifica los principales cambios que se dieron a lo largo del proceso y por qué se dieron.
- Produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido.
- Construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora.
- Se complementa con la evaluación, que normalmente se concentra en medir y valorar los resultados, aportando una interpretación crítica del *proceso* que posibilitó dichos resultados.
- Se complementa con la investigación, la cual está abierta al conocimiento de muy diversas realidades y aspectos, aportando conocimientos vinculados a las propias experiencias particulares.
- No se reduce a narrar acontecimientos, describir procesos, escribir una memoria, clasificar tipos de experiencias, ordenar los datos. Todo ello es sólo una base para realizar una interpretación crítica.
- Los principales protagonistas de la sistematización deben ser quienes son protagonistas de las experiencias, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otras personas.

En los últimos años he tenido el privilegio de trabajar esta propuesta con diversos grupos y organizaciones de educadores y educadoras de América Latina, tanto en el ámbito formal como no formal. Cada vez se ha ido ampliando y enriqueciendo el campo de posibilidades metodológicas que la sistematización de experiencias tiene como factor de nuestra propia formación, desde nuestras prácticas y en función de problematizarlas y enriquecerlas con nuevas perspectivas.[15]

Sin embargo, la base ético-política y pedagógica que la sustenta es la misma que

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

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

Notas

[1] Un capítulo del libro *Pedagogía da autonomía- Saberes Necessários à prática Educativa,* Paz e Terra, SP, 1997. João Francisco de Souza, entrañable amigo y compañero, educador popular, investigador y catedrático de la Universidad Federal de Pernambuco en Recife, amigo y “reinventor” de Paulo Freire, fallecido el 27 de marzo de 2008. Fue él quien me incentivó a re-leer este pequeño pero fundamental texto de Freire y me llevó a re-pensar mi práctica y mis ideas desde sus convicciones, inspiraciones y actitudes profundamente humanas. Él, al igual que Carlos Núñez, fallecido un mes después, acompaña permanentemente mi quehacer y mis búsquedas.

[2] Educador Popular y sociólogo. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica. Coordinador del Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL www.alforja.or.cr oscar.jara@alforja.or.cr

[3] En el sentido de “raíz”, fundamento, alimento y sostén de su propuesta.

[4] Ya en el cap. 1 del libro mencionado, Freire mismo utiliza el ejemplo de la cocina como proceso de construcción de saberes desde la práctica y de construcción, asimismo, del sujeto que cocina: “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" (pp. 22.23)

[5] Ob. Cit. P. 29

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

[7] Freire, 1996, ob. cit. P. 25.

[8] Ob. Cit, p. 19.

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

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

[11] Ob. Cit. P. 42.

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

[13] Ver, al respecto la creciente biblioteca virtual que se está recogiendo sobre

este tema por parte del Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina): www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html

[14] Tomamos aquí como referencia elementos que hemos planteado en otros textos sobre el tema, en particular: “Para Sistematizar Experiencias”, Ed. Alforja, 1998; Edición actualizada en Portugués: Ministerio de Medio Ambiente, PPG7, Programa de Monitoramento e Avaliação, Brasilia, 2006.

[15] Desde el año 2006 en Cuba, por ejemplo, se ha constituido una maestría en Ciencias de la Educación dirigida al personal docente de toda la isla, que tiene como uno de sus propósitos el incentivar la sistematización de las experiencias como factor esencial en su formación y como fuente de renovación y recreación de los proyectos educativos en el terreno.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual