El círculo de cultura

Jaume Martínez Bonafé

En la vasta y dilatada obra de Paulo Freire hay una tesis transversal y de raíz: para el conjunto de los oprimidos, bien sea por su condición de clase, cultural o de cualquier otra índole, la educación ha de ser un instrumento de liberación. Pero esa condición liberadora depende de que en el proceso de la educación nos dotemos de procedimientos que faciliten el aprendizaje de una práctica política de emancipación. Una práctica que en tanto que política es también un proceso colectivo e intersubjetivo. La educación emancipadora, en todo el discurso de los movimientos de educación popular de raíz freiriana, se constituye en esa voluntad de critica que asegura avances en un conocimiento y una cultura que actúe realmente como herramienta emancipadora, tanto de los sujetos como de los pueblos (Freire, 1990; 1991). Los enunciados y la agenda de este discurso se nutren de cuestiones como la formación de sujetos críticos, el respeto a las minorías y el reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de la democracia y el cultivo de la participación en el diseño y en las formas de gestión de los asuntos públicos, el fomento de las relaciones entre la comunidad y la escuela, entendiendo la escuela como un proyecto público comunitario.

Y en ese discurso de la educación popular y emancipadora surge el concepto del *círculo de cultura*: Un proceso práctico y teórico por el que construimos y revalorizamos conocimientos surgidos de la reflexión sobre los múltiples aspectos objetivos y subjetivos que conforman y regulan nuestra experiencia; un proceso de problematización y de investigación crítica de nuestra propia experiencia vital. Un proceso que hacemos juntos. Nacido de la voluntad de la cooperación y el diálogo entre iguales, desde la necesidad histórica de *pronunciar el mundo con nuestras propias palabras* (Freire, 2005: 105) En efecto, La idea central es dar la palabra a quienes siempre estuvieron silenciados. Los temas/problema son elegidos por los participantes, y discutidos desde el interior de su cultura y experiencia viva. Los problemas del mundo, de la sociedad y de nuestras realidades se abren para que actores y actrices sociales dialoguen entre sí. De esta manera, la educación liberadora es una pedagogía de los oprimidos porque son los oprimidos mismos, en tanto se descubren como tales, los que, poniendo el cuerpo y la voz, van elaborando una reconstrucción crítica de las realidades sociales imperantes, emergiendo la conciencia crítica.

En su libro múltiples veces editado *Pedagogía del Oprimido*, Freire (2005)[1] presenta una metodología didáctica alternativa que se concreta en el círculo de cultura: un espacio y un tiempo para que los actores y las actrices sociales en pleno derecho de expresar a través del diálogo circular sus puntos de vista, sus inquietudes y opiniones, sus problemáticas vividas, desarrollan la experiencia colaborativa de la reelaboración del mundo y la construcción de nuevas categorías conceptuales para la toma de conciencia de su condición de oprimidos. Parafraseando una conocida cita de Marx en *La Sagrada Familia*, Freire viene a decirnos que la opresión se hace más opresiva todavía añadiendo a aquella la conciencia de la opresión y que esta infamia se hace mas

[1] La primera edición en castellano es de 1970. Esta con la que trabajo aquí es la 35ª edición.

vergonzosa todavía al pregonarla (p. 49) El círculo de cultura es entonces el lugar público en el que nos decimos desde nosotros mismos, sintiéndonos sujetos denunciando al tiempo que planificando la transformación, a pesar de nuestra condición esclavizada como objetos.

> Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose *con* los otros y *en* los otros, compañeros de su pequeño "circulo de cultura". Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el dialogo que critica y promueve a los participantes del circulo. Así juntos recrean críticamente su mundo: lo que antes los absorbía, ahora lo pueden ver al revés. En el circulo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con "reciprocidad de conciencias"; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del dialogo. (Freire, 2005 p. 12-13)

El diálogo, la palabra comunicada, es aquí una herramienta de alfabetización crítica fundamental: a través de la "codificación" y la "descodificación" de la palabra significamos nuestro contexto y lo hacemos con la intencionalidad comunicativa de sabernos juntos con otros y otras en el proceso de una educación que nos libera y emancipa de los procesos de cosificación.

Aquí deberemos formular una doble pregunta: ¿quién impulsa el círculo de cultura? Pero también ¿a qué sujeto impulsa el círculo de cultura a hacer qué? La repuesta pone en revisión el concepto de educador o educadora. En el círculo no hay posibilidad de jerarquías, separaciones o roles que establezcan jerarquías. Todos y todas nos constituimos como sujetos y el educador o educadora es entonces un dinamizador en una relación horizontal entre iguales. Un facilitador de información y documentación, estableciendo las condiciones para una buena conversación en la que su intervención directa se minimiza. El coordinador del circulo deberá ser un educador con humildad intelectual y sabiduría para escuchar al tiempo que reconoce la capacidad –potencia de acción- de todo sujeto social para producir junto a otros un proceso de coinvestigación en el que sujetos diversos, con saberes y experiencias diversos, unidos por una relación ética, gobiernan su propia producción de conocimiento. "Líderes revolucionarios, que dialoguen con el pueblo y estén en comunión con él" nos dice Freire (1975, 88). El circulo acaba produciendo su propia textualidad, a través de diferentes técnicas de escritura colectiva. Pero en la reflexión de Freire esto no es una respuesta metodológica, es la respuesta a una llamada a la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente. Una ética inseparable de lo que hacemos, de nuestra práctica, y del sentido que queremos darle a nuestra práctica educadora (Freire, 1975; 2004).

La conversación y el diálogo se prolonga y cualifica con el análisis temático, en una continuación hacia lo que Freire denomina "círculos de investigación temática", una fase más elaborada del círculo, un proceso de descodificación que desafía a los individuos

participantes, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquellos a lo largo del dialogo. Este es un nivel de *teorización* en el que tratamos de identificar y comprender el carácter histórico y estructural de nuestra práctica y el modo en que esto es vivido por cada uno de nosotros.

Cabe decir, todavía, que esta propuesta pone en relación diferentes tradiciones de la formación docente, las pedagogías críticas y la educación popular que acuden a lugares comunes aún siendo originarias de contextos, culturas y políticas diferentes. Me refiero a las propuestas de investigación/acción y el llamado movimiento del profesor como investigador, tan como fue desarrollado en el contexto anglosajón en el inicio de los 70 (Elliot, 1994); a la estrategia de la sistematización de experiencias nacida en los proyectos de educación popular de finales de los 60 e inicios de los 70 en diferentes países de Latinoamérica (Fals Borda, 1991; AA.VV. 1998; Núñez, 1989); y, como señalaremos a continuación, el trabajo cooperativo de los Movimientos de Renovación Pedagógica, también con origen en los años 60 y 70 del pasado siglo en países como Portugal, Francia, España o Italia. (Martínez Bonafé, J. 2000). Coincide también con un enfoque más reciente que, tomando como base estas tradiciones y otras experiencias de investigación social participante, desarrollan la idea teórica y práctica de la coinvestigación militante (Malo, 2004).

Una aproximación práctica al círculo de cultura

En el contexto del Estado Español se impulsaron en plena dictadura franquista las Escuelas de Verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica. En ese contexto de reflexión, análisis y crítica de un profesorado insatisfecho con su formación inicial y comprometido con el cambio político, se cultivaron espacios horizontales de encuentro e intercambio de saberes y experiencias que iban empoderando al conjunto docente para enfrentarse con las dificultades de su práctica y con las condiciones políticas reguladoras del puesto de trabajo. En ese espacio se producían cierta condiciones deudoras de los postulados y propuestas de Palo Freire sobre el círculo de cultura: la condición de pluralidad y cooperación entre quienes se saben iguales, la condición del diálogo desde la recuperación de la palabra propia, con la que se significan los problemas concretos y se intercambian y regalan los saberes cultivados en la propia experiencia práctica; y la condición de veracidad de la palabra, que se obtiene cuando esta no depende de discursos sustitutorios sino del propio compromiso por problematizar nuestra práctica y avanzar en su tranformación cualitativa (Freire, 2005, 106).

Una cuarta condición, coincidente con las propuestas de Freire y las de los Movimientos de Renovación Pedagógica tenía que ver con los saberes reclamados y los seres producidos, sobre el sentido y valor de uso del conocimiento profesional práctico del docente. Por un lado, se compartían conocimientos para la mejor realización didáctica dentro del aula y la escuela; conocimientos producidos en la problematización e investigación de las situaciones de aula y escuela. Pero este saber didáctico era inseparable de otro complejo conjunto de saberes que en expresión de Freire serían los

generados desde valores de solidaridad, justicia social, denuncia de cualquier tipo de opresión y compromiso con la transformación. El carácter antifranquista implícito en muchas Escuelas de Verano no era casual, era una condición sine quanon del sentido que allí se le atribuía a la formación docente: un maestro o una maestra comprometido con su tiempo y con capacidad para desarrollar estrategias de cambio y transformación social, tanto en su militancia en la calle como en su militancia pedagógica.

Aunque las Escuelas de Verano sufrieron un cierto declive, son muchos los centros y diferentes los niveles educativos en los que ha quedado impregnada la huella del trabajo militante de los maestros y maestras de la renovación pedagógica. Hay escuelas con gestión democrática, participación de las familias y de la comunidad, con investigación del currículum, sin libros de texto, con evaluaciones que no contribuyan a la selección y discriminación social, con alumnos y alumnas reconocidos como sujetos, que deben mucho a las experiencias impulsadas por los maestros y maestras de los MRP. Hay escuelas "inquietas" que desde esa pedagogía renovadora están impulsando un modo de pensar y de decir que otra sociedad más justa e igualitaria es posible. En otro texto, esta vía alternativa a la alienación profesional del docente la llamé el *deseo militante*. Me refiero a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones. En la formación docente esto quiere decir que el profesor sabe que su insuficiente formación inicial y la pobreza rutinaria de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber y crea una situación de investigación: una situación que problematiza la práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro proceso de conocimiento. Como se puede imaginar, este es un deseo estrechamente ligado a una búsqueda de identidad –a una redefinición de la identidad colectiva del docente- y por eso mismo debe ser concebido como una práctica política: querer *ser profesor* conquistando espacios profesionales colonizados por la alienación. Liberando la palabra –la palabra de quien tanto habla- para ponerla al servicio de la subjetividad. (Martínez Bonafe,2010)

Freire decía que somos caminando y me pregunto ahora que mueve a una maestra o un maestro a acudir, contrariamente al viento de la individualización neoliberal y la pasividad conservadora, a la convocatoria de un círculo de cultura. De nuevo con la ayuda de Freire insisto en la respuesta: el deseo de intercambiar miradas y reflexiones de la experiencia vivida, el deseo de elegir y poner en discusión las temáticas, componiendo la propia agenda de investigación y formación. La voluntad de someter al dialogo público y la reflexión crítica las propias interpretaciones de la experiencia. Y contribuir con la producción textual a una memoria pública que revise el sentido de la educación en el marco de una sociedad justa.

Bibliografía

AA.VV. (1998) *Investigación Acción Participativa.* La Habana, asociación de Pedagogos de cuba.

Elliot, J. (1994): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ediciones Morata.

Fals Borda, O. (1991): *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly*. Nueva York, Apex Press.

Freire, Paulo. (1975) *Acción Cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.

Freire, Paulo. (1990) *La Naturaleza Política de la Educación. Introducción de Henry A. Giroux.* Barcelona: Temas de Educación Paidós. MEC.

Freire, Paulo. (1991) *La Educación en la Ciudad.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo Fuente: Paz e Terra SA

Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido* (México DF: Siglo XXI).

Malo De Molina, M. (2004) Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia, Madrid, Traficantes de Sueños.

Martínez Bonafé, J (2000) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI.* Madrid, Miño y Dávila Edit.

Martínez Bonafé, J. (2010) "Aprender el oficio docente sistematizando la práctica" Capítulo publicado en el libro PEREZ GOMEZ, A. (Comp) (2010) *Aprender a enseñar en la práctica: Prácticas educativas y procesos de innovación y mejora en la educación secundaria*. Barcelona, EDIT GRAÓ.

Núñez, C. (1989) *Educar para transformar, transformar para educar.* Alforja, San José de Costa Rica.