



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores

Lucimara Cristina de Paula¹

1) Universidad Estatal de Ponta Grossa. Brasil

Date of publication: February 15th, 2018

Edition period: February 2018-May 2018

To cite this article: Paula, L.C. (2018). La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(2), 86-110. doi: 10.17583/remie.2018.3186

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2018.3186>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

La Potencialidad del Diálogo Freiriano para las Investigaciones sobre la Constitución de los Formadores de Profesores

Lucimara Cristina de Paula
Universidade Estadual de Ponta
Grossa

Abstract

En ese artículo, presentamos algunas contribuciones de una pesquisa, cuyos objetivos fueran: a) analizar, a partir de la *práxis* y del diálogo freiriano, cómo los formadores de profesores van constituyéndose en sus historias de vida y de formación; b) apuntar caminos compartidos de reorientación de las pesquisas y propuestas acerca de formación continua del profesorado. Utilizamos los presupuestos de la Metodología Comunicativo- crítica y el referencial teórico de Paulo Freire para la organización y análisis de los datos acerca de la historia de vida de dos formadores. Los resultados indicaron principios y acciones volteadas a la orientación de las pesquisas y propuestas acerca de formación continua de educadores, en una perspectiva dialógica, considerando que las relaciones de los seres humanos se dan en el mundo, con el mundo y con la gente.

Keywords: diálogo freiriano, metodología comunicativo-crítica, formadores de profesores, historias de vida

The Potentiality of Freirian Dialogue for the Research about Formation of Trainers of Teachers

Lucimara Cristina de Paula
*Universidad Estatal de Ponta
Grossa*

Resumen

In this article, we present some contributions of a research whose goals were: a) to analyze, from the praxis and freirian dialogue, how trainers of teachers are constituting themselves in their life stories and training; b) to show shared paths of research redirection and proposals on continuous training of teachers. We used the assumptions of the Communicative-critical methodology and theoretical framework of Paulo Freire for the organization and analysis of data about the life story of two trainers. The results indicated the principles and actions geared towards the orientation of research and proposals on continuous formation of teachers in a dialogical perspective, considering the relations of human beings in the world, with the world and with others.

Palabras clave: freirian dialogue, communicative-critical, methodology, trainers of teachers, life stories

En esa pesquisa buscamos investigar cómo se da la constitución de los formadores de profesores que actúan en programas de formación continuada efectivos por la Secretaría del Estado de Educación de São Paulo – SEE/SP, en Brasil, con fundamentación en la *praxis* histórica y en el diálogo freireano. Por medio de esos estudios, pretendimos apuntar caminos para la reorientación de las pesquisas y propuestas de educación acerca de formación continua de educadores, de forma compartida con los participantes de la pesquisa.

Ese objetivo de pesquisa emergió de nuestros estudios y involucramiento en el campo de la formación continua de educadores, en cuanto formadora, los cuales evidenciaron la inadecuación de las propuestas de formación ofrecidas al profesorado por la SEE/SP, desde la década de 1970, por presentaren gran distanciamiento de la realidad escolar y la imposibilidad de contribuir para transformaciones profesionales e institucionales, que pudiesen impactar significativamente en los procesos de aprendizaje del alumnado (Palma Filho & Alves, 2003).

Por otro lado, también verificamos una incoherencia entre los modelos de formación (por los cuales el profesorado aprende) y el modelo de enseñanza y aprendizaje que es su contenido, más allá de la falta de procesos de formación de formadores de profesores que pudiesen favorecer la construcción de nuevas propuestas de acción, comprometidas con el desarrollo de los educadores como personas, profesionales y ciudadanos (Brasil, 2002). Los espacios para reflexión acerca de la formación de formadores prácticamente no existen en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos en América Latina (Vaillant, 2003).

La discusión acerca de la formación de los formadores surge en el contexto educacional a partir de la relación establecida entre la formación del profesorado y el suceso de los educandos en los aprendizajes escolares, aunque se reconozca la relevancia de inúmeros factores para garantizar una educación de calidad, como un contexto institucional favorable al trabajo en equipo, la oferta de sueldos más dignos, la valoración profesional, etc. Por tanto, la formación de profesorado se configura en una condición fundamental para la mejoría de la calidad del aprendizaje, aunque sea insuficiente para garantizarla (Brasil, 2002).

Los estudios de Vaillant (2003), acerca de la formación de formadores en América Latina, demostraron la escasez de pesquisas acerca del conocimiento pedagógico propio de esos educadores, sobre la imprecisión de sus papeles y funciones, bien como cerca de la ausencia de políticas volteadas a la formación de los mismos. La autora se acuerda que la definición de los papeles y funciones referentes al formador implica una reflexión sobre el perfil de docente que se desea promover, y sobre los medios adecuados a la construcción de este perfil.

Atentando a esas consideraciones, y por creer que solamente una formación democrática, crítica y comprometida políticamente con una educación humanizadora de los niños, jóvenes y adultos podrá contribuir para la transformación de las personas y de sus contextos, fundamentamos esa pesquisa en los principios filosóficos y pedagógicos del educador Paulo Freire (2005, 2004, 2002, 2001, 1998,). De acuerdo con tales principios, los seres humanos se constituyen en el mundo, con el mundo y con la gente, condicionados por el tiempo y por el espacio en que viven. Por tanto, formadores de profesores, al formarse, se forman y van constituyéndose en sus relaciones, condicionados por el sistema histórico, social, político, cultural y económico que hacen y que los influencia.

Para concretizar nuestros objetivos, desarrollamos caminos investigativos coherentes entre sí, que colaboraran para el análisis profundo y alcanzable de los datos, en una perspectiva dialógica y progresista: los postulados de la Metodología Comunicativo-crítica, pautados en los principios del Aprendizaje Dialógico (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006; Braga, Gabassa, & Mello, 2010), los fundamentos del diálogo freiriano, (Freire, 2004 y 2005) y los estudios sobre Historia Oral e Historia de Vida (Demartini, 1988; Queiroz, 1988; Meihy, 1996).

A fin de aprehender la complejidad de los procesos de formación de los formadores, comprendiendo cómo sus diversos modos de pensar, actuar, conocer, solucionar problemas y relacionarse con los otros van constituyéndose en su trayectoria profesional, colectamos narrativas acerca de las historias de vida y de formación de dos formadores, que actuaban en programas de formación continuada, por medio de entrevistas semiestructuradas (Ludke & André, 1986). Uno de esos formadores actuó

como elaborador de las políticas de formación de la Secretaría del Estado de la Educación de São Paulo – SEE/SP; el otro trabajó en la implementación de esas políticas. Los participantes fueron elegidos a partir del conocimiento que tenían sobre el trabajo que realizaban como formadores a más de veinte años.

Partiendo del presupuesto de que el profesional lleva consigo una riqueza de elementos que constituyen su socialización a lo largo de toda la vida, en este artículo destacamos datos referentes a la vida anterior, a la escolaridad y a la profesión de los participantes de la pesquisa, pues fueron destacados por las personas pesquisadas como períodos significativos en sus trayectorias de vida.

Antes de explicitar cómo la pesquisa fue realizada, presentamos algunos aspectos de la *praxis* y de la dialogicidad freirianas que las fundamentan.

La Potencialidad del Pensamiento Freiriano para un Análisis Crítico acerca de la Formación de los Educadores

En ese artículo, utilizamos las obras de autoría del educador Paulo Freire (2005, 2004, 2002, 2001, 1998) para abordar el tema focalizado por nosotros en el sentido teórico y metodológico.

El referencial freiriano fue adoptado, pues al finalizar la segunda década del siglo XXI aún verificamos la necesidad y la urgencia de una educación humanista, crítica, desveladora, ética y totalizante, que integre la lectura de mundo y la lectura de la palabra, a fin de que posamos prepararnos para el enfrentamiento de las ideologías, de las luchas de clase y de las diferentes formas de dominación que, aunque negadas dentro de las complejas relaciones sociales que se modifican constantemente, nos oprimen cotidianamente y exigen el repensar de tácticas para la concretización de transformaciones, en la vida común y en los sistemas.

Al constatar, por medio de la revisión y reflexión de la obra de Paulo Freire (2005, 2004, 2002, 2001, 1998), que su *praxis* histórica es tan actual y necesaria a la educación de los niños, jóvenes y adultos de la actualidad cuanto a la tecnología, nos propusimos a demostrar el potencial de esa *praxis* para los trabajos científicos y pedagógicos de educación continua de los educadores y sus formadores. A final, esos profesionales detén la

capacidad de lanzar las bases para el desarrollo de procesos humanizadores o deshumanizadores en las relaciones que establecen, como se ha verificado históricamente.

Los condicionantes sociales, históricos, culturales que involucran la vida de los seres humanos, en todos los ámbitos, imponen limitaciones o permiten transformaciones, y pueden ser identificados y analizados dentro de las historias de vida y profesión de cada persona, contribuyendo para delinear caminos progresistas para la educación continua de los educadores.

Freire (2004) establece que la pedagogía del oprimido debe ser forjada con él y no para él, en la lucha por la recuperación de su humanidad. Y oprimidos son también los educadores que sufren con el descaso de los poderes políticos, el autoritarismo vigente en las instituciones y sistemas de enseñanza, las precarias condiciones de trabajo, la desvalorización profesional y social, los bajos sueldos, el tratamiento de la educación pública como una morralla, los dilemas, conflictos y problemas vivenciados en el contexto escolar, la insuficiente e inadecuada formación, entre otros factores.

Debido esas condiciones, el profesorado, así como sus formadores, necesita superar la condición de oprimido por la inserción crítica en la realidad, en la y por la búsqueda del derecho de ser, del cual es privado por los que limitan su capacidad de pensar el propio trabajo, lo condicionando al papel de mero ejecutor de prácticas (Freire, 2004). Para Freire (2004), toda forma de mediación entre los individuos, caracterizada por la prescripción, se constituye en una imposición. Por la alienación que ocasiona, la prescripción torna la consciencia “hospedera” de la consciencia opresora.

Y, si solamente los oprimidos y oprimidas pueden libertarse de la opresión, libertando también sus opresores, como nos muestra Paulo Freire (2004), la acción conjunta de los educadores se torna urgente para las pequeñas y grandes transformaciones, en una época que sus manifestaciones políticas se han mostrado enflaquecidas por el desencanto, por la desesperanza, por el descrédito en el cambio y en el potencial del propio trabajo.

Apostando en la educación como acción cultural emancipadora (Freire, 2002), que deberá mirar para los educadores en todas sus necesidades, condiciones, emociones y luchas, sin olvidarse que son seres humanos completos e históricos, viviendo una complejidad de situaciones – sociales, culturales, económicas, pedagógicas, relacionales, institucionales, etc. – que demanden su acción consciente, soñamos con una *praxis* educativa que valore y dialogue con sus historias, sus contextos, conocimientos, experiencias, indignaciones, creencias, de manera democrática.

El desvelamiento de la realidad que enfrentarán como futuros educadores, o enfrentan como educadores en servicio, es tan relevante cuanto la instrumentalización técnica. Por tanto, no es más posible prepararlos apenas para los desafíos pedagógicos (lo que todavía no ocurre aún), pero para la consciencia política, el posicionamiento crítico frente a las situaciones que involucran la vida profesional, bien como la organización el funcionamiento del sistema educacional como un todo.

Históricamente, las transformaciones necesarias a la mejoría de la calidad de la educación y de las condiciones de trabajo y escolarización, no han sido efectuadas automáticamente, por la “buena voluntad” de los que detienen el poder. Al contrario, son luchas por las cuales todos precisan estar engajados, son sueños que sean concretizados para la recuperación de la dignidad y de la valorización humanas, sustraídas de aquellos que pertenecen al universo escolar, por medio de discursos y acciones que invierten la posición de los individuos, de víctimas a culpables, inmovilizándolos y atribuyéndoles responsabilidades que son colectivas y que abarcan diferentes cuestiones del área educacional. Por eso, priorizar la importancia de la educación crítica de los educadores significa no omitir del proceso formativo la necesidad de la lucha, el desarrollo de la consciencia política, el conocimiento amplio de nuestra historia y de nuestra conformación social, que son imprescindibles al fortalecimiento de los profesionales de la educación, domesticados y manipulados por las medidas legales e ideológicas. Esta lucha, todavía, no puede ser enseñada, pero aprendida y asumida en conjunto, con una mirada direccionada a objetivos comunes, a situaciones y contextos que involucran a todos, sean estos formadores, directores, coordinadores, académicos o profesores.

En este sentido, para que puedan asumirse como seres humanos responsables, creadores de su historia, es preciso que hombres y mujeres aprendan a decir su palabra, pues, con ella constituyen a sí mismos y a otros, humanizan el mundo y se humanizan. Por la palabra, toman este mundo como objeto y problema, cuestionan sobre él, reflexionando al distanciarse de él, para que en él estén presentes (Freire, 2004).

Al analizar el diálogo como fenómeno humano, Freire (2004) destaca la palabra como algo que se encuentra más allá de un instrumento para que la relación dialógica se establezca entre las personas, y propone la búsqueda de sus elementos constitutivos. El autor presenta dos dimensiones presentes en la palabra, la acción y la reflexión, que interactúan solidariamente y, si una es sacrificada, la otra enflaquece, se vacía. La palabra verdadera es siempre *praxis*, por eso decirla significa transformar el mundo. Por otro lado, la palabra inauténtica, que no transforma la realidad, es resultado de la dicotomía establecida entre sus elementos constituyentes.

Cuando la palabra es destituida de su dimensión de acción, sacrificando la reflexión, se transforma en palabrería, verbalismo, blablablá, tornándose alienada y alienante. En esta situación, se convierte en palabra oca que no denuncia, pues la denuncia no ocurre sin compromiso de transformación, y esta no existe sin acción. Al contrario, si hay un énfasis o exclusividad de la acción, con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo, negando la *praxis* verdadera e imposibilitando el diálogo.

Siendo el diálogo una exigencia de la existencia humana, en el cual encontramos el accionar y el reflexionar de los seres humanos en solidaridad, para la transformación y humanización del mundo, no podrá ser ejercido por medio del depósito de saberes, de un a otro sujeto, tampoco por el cambio de ideas que sean consumidas. El diálogo es un acto de creación, y no un instrumento para la conquista de los individuos. En el diálogo, los sujetos conquistan el mundo con vistas a la liberación de todos (Freire, 2004).

Freire (2004) esclarece que, para que haya diálogo, en cuanto momento de pronuncia creadora y recriadora de mundo, es necesario un profundo amor a las personas, compromiso con ellas y con sus causas, así como una intensa fe en su poder de hacer y rehacer, en su vocación de ser más. Además, el diálogo exige humildad, confianza, esperanza, solidaridad y

criticidad para que sea verdadero. Por medio del diálogo, se problematiza el conocimiento en su relación con la realidad, en la cual es generada y sobre la cual incide, a fin de mejor comprenderla, explicarla, transformarla. En el diálogo, el conocimiento científico, la dimensión histórica del saber, su inserción en el tiempo y su instrumentalidad constituyen temas para indagación y reflexión, en una búsqueda por la razón de ser de los hechos y sus conexiones con otros en el contexto global en que se dan (Freire, 2001).

Por tanto, en una educación dialógica, el papel de los educadores es de fundamental importancia para el destaque de cuestiones menos claras, más ingenuas, procurando siempre problematizar. Sobre todo, considerando el carácter gnoseológico, problematizador y concientizador de la dialogicidad, los educadores no podrán prescindir de un previo conocimiento sobre las aspiraciones, los niveles de percepción, la visión de mundo que los educandos comportan. Este conocimiento será el punto de partida para la organización del contenido programático de la educación, cuyos temas serán analizados y reflexionados por educadores y educandos, mientras sujetos cognoscentes (Freire, 2001).

Por medio del diálogo, las personas adentran críticamente la substantialidad del objeto que les desafía en el proceso de conocimiento, al toman distancia epistemológica de él. En la intercomunicación que ejercen, los sujetos en diálogo se abren a la posibilidad de conocer más, en una práctica inquieta, curiosa, seria y respetuosa. “Por eso puede haber diálogo en la exposición crítica, rigurosamente metódica, de un profesor a que los alumnos asisten no como quien come el discurso, más como quien aprehende su intelección”¹ (Freire, 2005, p. 81).

Por las características que reúnen, coherentes con los principios de una educación progresista, crítica, libertadora, el diálogo solamente puede ocurrir entre iguales y diferentes, nunca entre antagónicos. Entre antagónicos, o sea, entre la clase popular y la clase dominante, en el máximo, podrá haber un pacto, por el tiempo en que durar la situación que lo generó (Gadotti, Freire & Guimarães, 2006).

De acuerdo con esa perspectiva dialógica, formadores y profesorado se constituyen como sujetos de su proceso de formación, superando el intelectualismo alienante, el autoritarismo del formador “bancario” y la falsa consciencia del mundo. Asumir tal postura en la formación de profesores

implica una investigación acerca del propio pensar y del pensar y actuar de los educadores en el enfrentamiento de situaciones-límites, inseridos en sus realidades, lo que constituye su *praxis*. De esta forma, los educadores podrán profundizar su tomada de consciencia sobre esa realidad, apropiándose de ella (Freire, 2004). En la práctica de la dialogicidad, el educando va superando el pensar ingenuo y produciendo el pensar cierto, en comunión con el educador. En este sentido, el formador de educadores también podrá crear condiciones para que los docentes, en sus relaciones con otros docentes y con el formador, ensayen la experiencia de asumirse. “Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque es capaz de amar.”² (Freire, 1998, p. 46).

La Investigación: Dialogicidad de Freire y Metodología Comunicativa Crítica

Gabassa (2009, p. 79) afirma, en sus estudios, que “no elegimos apenas una manera de hacer pesquisa, pero también de estar en el mundo, de comprenderlo, construirlo y reconstruirlo con quien vive la dimensión de la realidad por nosotros estudiada”³.

Las ideas y acciones que defendemos a respeto de la formación de los educadores, orientadas por el referencial teórico en el cual apostamos, presentan plena identificación con los presupuestos de la Metodología Comunicativa Crítica (MCC), pues pensar la pesquisa requiere reflexionar el enfrentamiento con la realidad, conforme explica Freire (2002). Eso significa que la elección por la MCC, bien como la comunión con el pensamiento de Paulo Freire, son asumidas debido a la constatación de que no es más posible desarrollarse profesionalmente y moverse en el contexto educacional, por medios autoritarios, conservadores, prescriptivos, bancarios, sectarios. La nueva sociedad en la cual nos inserimos, que se transforma rápidamente en los planos material, informacional y relacional, nos impone la necesidad del diálogo para la adquisición de nuevos conocimientos y la resolución de problemas.

La Metodología Comunicativo-crítica, desarrollada por investigadores del CREA – Community of Research on Excellence for All, de la

Universidad de Barcelona, en España, surge como alternativa a las metodologías tradicionales, empeñadas en la descripción, explicación e interpretación de la realidad social. Esta metodología ofrece una nueva perspectiva de investigación pautada en los principios del Aprendizaje Dialógico y en algunos abordajes críticos, comprometidos con procesos educativos más justos, equitativos y transformadores. Entre esos abordajes, se destaca la producción de Paulo Freire (2004 e 2005), que trae la dialogicidad entre diferentes voces – de la ciencia y de la sociedad - como condición para la construcción de conocimientos en una perspectiva transformadora, pues las interacciones no se hacen en la neutralidad (González & Diez-Palomar, 2009).

En palabras de Gómez et al. (2006), podemos comprender la naturaleza comunicativa y crítica de esa metodología, centrada en la superación de las desigualdades sociales, al fundarse en la intersubjetividad y la reflexión de personas que la vivencian. Gómez et al. (2006) explican que la perspectiva comunicativo-crítica se caracteriza por ser ontológicamente comunicativa, pues la realidad es construida por los significados que las personas les atribuyen al interactuar, por medio de la comunicación; y por ser epistemológicamente dialógica, pues el conocimiento científico es construido por el diálogo entre las personas que investigan y las personas investigadas, en condiciones de igualdad.

El diálogo ha sido cada vez más necesario en nuestro contexto social, para prevenir y resolver conflictos, pues las organizaciones humanas han sido regidas, más que antes, por medio de las razones y no de las imposiciones. La perspectiva dialógica, relacionada a los procesos de argumentación y comunicación, incluyendo las voces de las personas que participan de una investigación, es necesaria a la comprensión de los fenómenos sociales, y abarca reflexión, auto-reflexión e intersubjetividad, en la superación de la dicotomía entre teoría y práctica y de la separación entre investigador sujeto y sujeto investigado. Aunque los conocimientos de las personas que investigan y de las personas investigadas sean diferentes, las posiciones de poder son abandonadas y los mejores argumentos son aceptos, favoreciendo el entendimiento.

Los principios del Aprendizaje Dialógico, desarrollados por Ramón Flecha (Braga, Gabassa & Mello, 2010), constituyen referencias en la MCC. Éstos son:

- Diálogo igualitario: se consideran las diferentes contribuciones de las personas en función de la validez de sus argumentos y no por medio de relaciones de poder;
- Inteligencia cultural: todas las personas tienen capacidad para adquirir conocimientos y desarrollan habilidades prácticas, comunicativas y cooperativas, de acuerdo con los espacios en los cuales establecen sus relaciones;
- Transformación: las relaciones intersubjetivas pueden generar, mantener o transformar la sociedad, que no es consecuencia exclusiva de las estructuras;
- Dimensión instrumental: se refiere a los conocimientos que son necesarios para la supervivencia en la actual sociedad de la información, y que pueden ser profundados e intensificados;
- Creación de sentido: significa encontrar una orientación a la propia existencia, soñar con un proyecto y luchar por él, al mismo tiempo en que se establece un compromiso personal entre las personas;
- Solidaridad: constituye la superación de las desigualdades sociales por la manutención de la coherencia entre indignarse con las injusticias y actuar en el sentido de ofrecer a todos los mismos derechos y resultados;
- Igualdad de diferencias: la verdadera igualdad considera el mismo derecho que cada persona tiene de ser y vivir de forma diferente. Esa diversidad en las interacciones favorece el aprendizaje con excelencia para todos.

Las concepciones, principios y postulados que fundamentan la MCC son de extrema importancia en todas las etapas del proceso de investigación, en el desarrollo de técnicas de coleta y análisis de los datos, en consenso acerca de las interpretaciones producidas sobre el objeto de estudio, y sobre posibles soluciones o alternativas de cambio para el contexto problematizado.

En esta perspectiva metodológica, así como en otras de abordaje cualitativa, se procede la toma de acciones pertinentes al proceso de investigación científica: el delineamiento de una cuestión de pesquisa, la revisión de la literatura referente al tema pesquisado para definición de un marco teórico, la definición de objetivos y posibles hipótesis sobre el estudio del tema, las técnicas y procedimientos a ser utilizados para la colecta y análisis de las informaciones y la descripción de los resultados y de las consideraciones finales.

Entretanto, las investigaciones realizadas a partir de la Metodología comunicativo-crítica parten de la igualdad epistemológica y ontológica entre todas las personas involucradas en la investigación – investigadores, investigadoras e investigados, investigadas – al considerar que todos presentan inteligencia cultural y pueden analizar la realidad por medio del diálogo igualitario, que rompe con el desnivel metodológico. En ese sentido, la MCC une el rigor científico a la habilidad de transformar la realidad social, generando impacto social y político mientras se encuentra en proceso de desarrollo (Flecha & Tellado, 2015).

Gómez et al. (2006) esclarecen que la investigación comunicativo-crítica requiere de las personas que investigan la responsabilidad de reunir los conocimientos producidos por la comunidad científica y ponerlos a disposición de las personas investigadas, a fin de que estas puedan refutarlos, ampliarlos o cambiarlos, utilizando sus argumentos, lo que garantiza el rigor científico a la investigación. Por tanto, el conocimiento científico es construido mediante relaciones dialógicas igualitarias que consideran una gran diversidad de argumentos, y no por medio de relaciones jerárquicas que permiten prevalecer los posicionamientos de especialistas académicos (González & Diez-Palomar, 2009).

Partiendo tanto de las orientaciones y principios de la MCC, como del referencial teórico de Paulo Freire, colectamos y analizamos narrativas acerca de las historias de vida y de formación de dos formadores de profesores, por medio de entrevistas semiestructuradas, y establecemos diálogos acerca del análisis de sus trayectorias.

Los dos participantes de esta investigación poseían más de 20 años de experiencia en la formación continua de educadores: uno de ellos trabajando

en el contexto de la elaboración de las políticas públicas definidas por la SEE/SP y el otro en la implementación de las mismas políticas.

Procedimientos de Recogida y de Análisis de los Datos

Para la organización de la investigación, los caminos metodológicos se estructuraron en dos momentos:

- Primer momento: con encuentros individuales con los participantes, objetivando compartir sus historias de vida por medio de entrevistas, orientadas por un recorrido de enunciados que evocan experiencias, emociones, momentos, concepciones, las cuales emergen de sus trayectorias personales y profesionales, rescatadas por la memoria y relacionadas a informaciones necesarias para esta investigación. Los enunciados del ruterio fueron agrupados por ejes temáticos, que representan instancias de la vida personal y profesional de los participantes, y revelan sus visiones sobre el campo de actuación.
- Segundo momento: con diálogos entre la investigadora y los participantes acerca de los análisis que la primera construyó a respeto de las historias de vida, por medio de aproximaciones y diferenciaciones entre ellas. Esos diálogos tuvieron por finalidad discutir y validar los análisis, bien como compartir visiones y conocimientos sobre los asuntos pertinentes a la pesquisa, que involucraban la experiencia de vida y de profesión de cada participante, visando la articulación de argumentos y posicionamientos que atendiesen a los objetivos propuestos.

En todo el desarrollo de la pesquisa, el consenso sobre la construcción del material transcripto, el proceso de análisis de las narrativas de vida colectadas, así como el delineamiento de los resultados alcanzados, se han hecho por medio del diálogo con las personas investigadas, de acuerdo con los presupuestos y procedimientos de la Metodología Comunicativo-crítica y de la dialogicidad freireana. A partir de la versión definitiva de las historias transcriptas, realizamos la codificación y la selección de sus informaciones, las cuales fueron organizadas en cuadros, estructurados en categorías preestablecidas (ejes de ruterio de entrevista), subcategorías (datos empíricos

relacionados a las categorías), elementos constituyentes y dimensiones transformadoras y limitadoras.

Acercas de esas dimensiones cumple esclarecer que la MCC prevé que sean transformadoras o exclusoras. Entretanto, los participantes de la pesquisa no correspondían a grupos que sufren exclusión social, aunque uno de ellos hubiese enfrentado severas limitaciones de naturaleza social para alcanzar sus objetivos profesionales. Entonces, preferimos clasificar los desafíos enfrentados socialmente dentro de dimensiones caracterizadas como limitadoras.

Los elementos que participaron de la constitución de cada participante, identificados por ellos mismos, o por la investigadora, como relevantes mediante consenso, fueron relacionados a categorías teóricas previas (ejes del ruter de entrevista), subcategorías empíricas no previstas (destacadas en cada eje) y dimensiones (transformadoras y limitadoras), en la construcción de los cuadros de análisis de las historias de vida.

Después de interpretados y analizados separadamente, los elementos de los dos formadores fueron confrontados en nuevos cuadros, de modo que pudiesen evidenciar aproximaciones y diferenciaciones (subcategorías que revelan características comunes en las historias y características divergentes entre las historias y apuntan para dimensiones transformadoras o limitadoras), permitiendo una visión crítica acerca de las posibilidades y limitaciones que revelaban, articuladas a las dimensiones transformadoras y limitadoras. Es importante resaltar que la fragmentación de las historias en diferentes clasificaciones (categorías, subcategorías, elementos, dimensiones) sirvió a la organización de los datos para los análisis, pero no eliminó la conexión entre los elementos, espacios y tiempos que constituyen la *entereza* del *estar siendo* de los formadores participantes.

Al finalizar todo el proceso de organización, descripción, interpretación y análisis de los datos, el informe de la pesquisa fue enviado a los participantes, proponiendo que realizasen cuidadosa lectura de él, y tejiesen sus consideraciones cuanto a los análisis, ofreciendo contribuciones a los resultados de la pesquisa, que serían consensuados por medio de un diálogo con la investigadora. Antes del encuentro para las discusiones, los participantes recibieron un texto acerca del diálogo freiriano, que esclarecía las concepciones asumidas para la construcción compartida de una nueva

propuesta de pesquisa y de formación en el campo de la educación continua de educadores.

Los dos entrevistados en la pesquisa optaron por mantener sus nombres verdaderos, considerando que dialogaban sobre sus vidas. A pesar de eso, seleccionamos apenas una parte de esos nombres, por los cuales no serían fácilmente reconocidos, a fin de mantener el sigilo ético cuanto a sus identidades.

Discusión de Resultados

Uno de los participantes era Valério. Con 48 años, soltero, licenciado en Estudios Sociales, Letras y Pedagogía, supervisor de enseñanza que actuaba en la Directoria de Enseñanza de una ciudad del interior de São Paulo y, desde muy joven, desarrolló acciones de formación continuada con profesores. Creció en la zona rural, observando y compartiendo la vida sacrificada de las personas, siempre soñando en ser profesor. El otro, era José, de 66 años, viudo, profesor universitario jubilado. Mantenía actividades de pesquisa junto a la universidad pública donde trabajó y participaba de un equipo de formadores que elaboraba proyectos educativos volteados a la Enseñanza Media, en órganos vinculados al SEE/SP. Hijo de una pareja de inmigrantes italianos, nació en una ciudad del área metropolitana de São Paulo y fue motivado por una profesora a entrar en la Escuela Normal, pues, segundo ella, sería un excelente profesor.

En virtud del gran volumen de datos y análisis de cada historia de vida, guiados por un extenso ruterio de entrevista, presentamos solo la organización y análisis de algunos datos que ilustran las aproximaciones y diferenciaciones entre los elementos constituyentes de los formadores Valério y José, a partir de dimensiones transformadoras y limitadoras, demostrando la convergencia y divergencia de recorridos. Los análisis acerca de los cuadros son resultado del diálogo establecido entre pesquisadora y participantes de la pesquisa. En la Tabla 1 podemos verificar las aproximaciones entre los formadores, a partir de *dimensiones transformadoras y limitadoras*, dentro de la categoría *vida anterior a la escolarización*.

Tabla 1:

Aproximaciones entre los Formadores: Valério y José

Dimensiones Categorías	Elementos Transformadores		Elementos Excluyentes	
	Valério	José	Valério	José
Vida anterior a la escolarización	<p><u>Madre</u>: transmisión de valores; despierta la pasión por historia, contaba historia de los italianos; temprano, condujo los hijos al trabajo;</p> <p><u>Religión</u>: doctrina rígida; fuente de lectura;</p> <p><u>Familia</u>: visión de clase media; valorización de la escolarización; buenas expectativas cuanto al suceso de Valério en los estudios.</p>		<p><u>madre</u>: valoriza a la escuela; encamina el hijo al jardín de infantes; acompañaba el trabajo de la escuela;</p> <p><u>religión</u>: tradicional, católica;</p> <p><u>familia</u>: clase media; apoya actitudes de estudio.</p>	

Fuente: Tabla elaborada por las investigadoras.

La comparación entre los elementos que sobresalen en la constitución de Valério y de José, durante el período de la vida que antecede a la entrada en las instituciones de enseñanza, permite afirmar que la socialización familiar los une en varios aspectos. El papel de la madre, siendo ama de casa o trabajadora rural, inmigrante o descendiente de inmigrantes, intensamente presente en la educación de los hijos, es destacado, pues ella aparece como principal transmisora de valores y como responsable por los cuidados con el desarrollo de los hijos. Ese dato nos remete al papel de la mujer en la sociedad de la época que, en el recorrer de los años, se ha modificado por la necesidad que se impone de la división de tareas entre hombres y mujeres, debido a alteraciones en la coyuntura social y económica.

A la mujer cabía la obligación por la educación y por el cuidado de los niños, ya que los padres tenían que trabajar por el sustento de todos y no podrían cumplir con otras funciones. Por la necesidad de superar las condiciones precarias de vida o de ascender a una mejor condición de clase, las familias valorizaban el empeño de los hijos en los estudios y procuraban garantizar escolarización para ellos. Por eso, las madres celaban por el “tránsito bien comportado” de los niños en los sistemas de enseñanza, a fin

de que continuasen disfrutando de él, o buscaban formas de conciliar la dedicación de los niños a los estudios con auxilio a las tareas familiares.

La religión aparece como importante elemento en la constitución de los educadores. Sin embargo, ella se presenta de forma diversa en cada historia. En el caso de José, la religión católica, tradicional, presente en la familia, en el medio escolar, y adoptada por la mayoría de la población brasileña, debido al proceso de colonización, le posibilitaba mayor adecuación al sistema de enseñanza. Valério, que pertenecía a una religión de vertiente protestante, enfrentó situaciones incómodas en el interior de las instituciones públicas de enseñanza, pues no pertenecía al credo adoptado por la mayoría. De cualquier forma, la religión representó gran influencia en sus vidas, al solidificar las bases de una educación tradicional, o suscitar valores de buena conducta y estimular la lectura.

Al tejer la trama de sus trayectorias, desde la infancia, José y Valério nos mostraron cómo algunos ingredientes que les hicieron en esta fase de la vida fueron tan relevantes cuanto las experiencias profesionales, como explicita Freire (2006). Además, el estudio de sus narrativas prueba que las historias personales no tenían sentido fuera de la Historia social (Freire & Betto, 2003).

José y Valério revelaron más diferenciaciones que aproximaciones, cuanto a los elementos constituyentes de sus historias de vida. En apenas dos momentos de su historia, José reveló dimensiones limitadoras. Por otro lado, el recorrido de Valério fue permeado por constantes dimensiones que limitaron su proceso de constitución como formador. En la Tabla 2, observamos los elementos de las historias de vida de los dos formadores, que presentan *diferenciaciones* y *complementaciones*, bajo *dimensiones transformadoras* y *limitadoras*, dentro de la *categoría vida anterior a la escolarización*.

En la diferenciación que hacemos entre los elementos que marcaron la constitución de los participantes de la pesquisa, podemos observar que Valério tuvo a su disposición algunas condiciones que le colocaron en contacto con el mundo fuera del sitio, y lo estimularon a la búsqueda por ser profesor. Su madre, que contaba historias de los inmigrantes, el acceso al periódico y los libros de los tíos, en cuanto material de lectura, la tía profesora, que traía buenas representaciones de la profesión docente,

colaboraron para su buen desempeño en los estudios y para motivarlo a tornarse profesor de Historia. Tales elementos representaron gran importancia para la formación de un niño que se mostraba aislado de otros, en la zona rural y adepto a una religión que censuraba el acceso a ciertas fuentes de cultura y ocio.

Tabla 2

Diferenciaciones/Complementaciones entre los Formadores: Valério y José

Dimensiones de los elementos categorías	Dimensión transformadora		Dimensión exclusora	
	Valério	José	Valério	José
Vida anterior a la escolarización	<i>Visión de mundo:</i> vida en la roza; periódicos; libros de los tíos; buenas representaciones de la tía profesora;	<i>Socialización:</i> ingresa a los 4 años en el jardín de infantes; cultura y lenguaje italianas; alfabetización por las primas; <i>Visión de mundo:</i> comunidad italiana; <i>Religión:</i> católica, tradicional;	<i>Socialización:</i> aislamiento en la infancia <i>Trabajo pesado en la roza;</i> <i>Religión:</i> ambiente anticatólico en casa; falta de acceso a la cultura y ocio	

Fuente: Tabla elaborada por las investigadoras.

José residía en una ciudad del área metropolitana de São Paulo y convivía con la cultura y el lenguaje italianos en el ambiente familiar. Ingresó en el Jardín de Infantes a los cuatro años y, por tanto, ya participaba del ambiente escolar e incorporaba otros mundos a su historia. En este ambiente, encontraba los mismos valores y principios religiosos adoptados por la familia. Mucho temprano desarrolló junto a las primas la comprensión de la palabra escrita, lo que le proporcionó facilidades en relación con el buen desempeño escolar. Su visión de mundo se hacía por la inserción en los dominios de la familia, frecuentada por la comunidad italiana, que cultivaba

sus gustos, costumbres y arte, y en el dominio de la escuela, representada por una institución religiosa católica tradicional.

No identificamos elementos limitadores que aproximasen los formadores, en los dominios de vida o de la entrada en los sistemas de enseñanza. La pertenencia de Valério al medio rural, observando y reflexionando las situaciones vivenciadas por las personas que se sacrificaban en el trabajo pesado, lo llevaba a construir sueños para superación de las condiciones de vida que no deseaba para sí mismo. Esa preocupación le impuso velocidad para luchar por la construcción de la carrera de profesor, planeando su trayectoria de escolarización y trabajo de acuerdo con los recursos de que disponía, en aquel momento histórico, para alcanzar su sueño.

Aproximando los dos contextos de vida, nos deparamos con luchas diferentes, que se iniciaron en diferentes momentos de la vida y provocaron formas diferentes de ver el mundo y accionar sobre él. En el encuentro entre los sujetos formadores, que continúan rehaciéndose de diferentes maneras, antevemos un diálogo amplio y profundo sobre la educación de los educadores.

Eses dos formadores de educadores, en cuanto seres históricos y sociales, inseridos en su tiempo, y no inmersos en él, dibujaron movimientos diferentes en el mundo y asumieron opciones, decisiones y valores de acuerdo con las condiciones y oportunidades que encontraron. Sus acciones, ingenuas en algunos momentos, críticas en otros, involucraron finalidades, pues configuraban una *praxis* que implicaba métodos, objetivos y elecciones de valor (Freire, 2002).

Algunas Consideraciones

Los diálogos acerca de cada historia de vida, bien como el análisis dialogado con los participantes de la pesquisa acerca de las aproximaciones y diferenciaciones entre sus historias, posibilitaron la construcción de los resultados, como contribuciones para las pesquisas y propuestas de formación de educadores, son el referencial de la pedagogía freireana.

Esos diálogos, pautados en el pensamiento freireano y en los presupuestos de la Metodología Comunicativo-crítica, fueron orientados por el principio de que todos son capaces de mirar críticamente para sus contextos, tomar decisiones sobre él y buscar su transformación, pues están

inseridos en un mismo sistema, manteniendo sus peculiaridades individuales, sociales y culturales. Por tanto, los formadores, y participantes de la pesquisa, nos ayudaron a levantar contribuciones a la superación de los problemas enfrentados cuanto a la mejoría de la educación pública y de las condiciones de vida y de la profesión docente.

Ese proceso dialógico de pesquisa permitió que nos experimentásemos y asumiésemos como sujetos históricos que están siendo y sufren los condicionamientos forjados en las relaciones desiguales presentes en la sociedad, pero que aprenden siempre nuevas formas de enfrentarlos. El diálogo mostró que, de manera epistemológicamente curiosa y crítica, estableciendo la unidad en la diversidad, problematizando las situaciones vividas, colocándose como educandos-educadores y educadores-educandos, podemos emerger de nuestros contextos, enfocándolos como objetos de nuestro conocimiento, para que sean desvelados y transformados. En fin, el diálogo nos identificó como pronunciadores del mundo, capaces de pensar lo que somos, lo que hacemos, descubriendo a favor de qué y de quién accionamos, contra qué y quién trabajamos. Al dialogar, relacionamos nuestros conocimientos de experiencia hechos con nuestros conocimientos científicos, de forma rigurosa, respetuosa, sin imposiciones.

En el diálogo con la investigadora, acerca de cómo se constituyeron formadores, los participantes de la pesquisa continuaron esta constitución, al proponer y sufrir cuestionamientos, reflexionando y argumentando acerca de diversas temáticas, denunciando sus insatisfacciones y anunciando sus esperanzas, analizando la propia historia y la historia del otro, el contexto social y educativo.

De manera general, el análisis de las historias de vida, bien como de los diálogos sobre ellas, demostró que los formadores se han constituido en las relaciones sujeto-sujeto, sujeto-objeto y sujeto-objeto-sujeto que establecen mediante las condiciones históricas de vida, de escolarización, de trabajo, de clase social, que le propician momentos de aprendizaje, reflexión y enfrentamiento de las situaciones que los condicionan y oprimen, les trae acomodaciones o rupturas, provocan extrañamientos o satisfacciones, caracterizando un constante movimiento dialéctico de hacer y rehacer, hacerse y rehacerse. Personas, situaciones, estudios, relaciones, han atravesado los individuos que las interpretan, evalúan y recrían, aceptando y

negando, comprendiendo e indagando, incorporando y rompiendo con sus influencias y fuerzas.

En este abordaje dialógico de investigación, tanto los investigadores e investigadoras como los y las participantes, son sujetos históricos, condicionados pero no determinados, programados a aprender, pues sufren la influencia de las condiciones que los cercan en el recorrido de la vida y las enfrentan con el repertorio de experiencias y conocimientos que construyen, en las relaciones con el mundo y con la gente. Por tanto, mientras proceso educativo y social que representa, visando a la transformación de los contextos por las personas que los viven, por el compartir de conocimientos, acciones y trayectorias, la pesquisa dialógica favorece el desvelamiento crítico de mundo, la producción de conocimiento mediante la aprehensión de diversas voces, que pronuncian la realidad, a partir de la auténtica y humilde fe en las personas.

Constatamos que el desarrollo de la pesquisa, en una perspectiva dialógica, possibilitó que la curiosidad epistemológica fuese unida a la problematización, a la concientización, a la tolerancia, a postura indagadora y crítica por parte de todos los involucrados, pues la producción de conocimiento ocurre en comunión, en la admiración del objeto a ser estudiado. En este sentido, es fundamental considerar el saber científico, el saber profesional y el saber vivencial de las personas involucradas, a partir del referencial teórico.

Por tanto, se concluye que la construcción dialógica de esta pesquisa, en asociación con diferentes profesionales, compartiendo sus trayectorias de vida, sus maneras de ver, pensar y accionar en el campo educacional, significó un fuerte aprendizaje y la certeza de haber realizado un importante paso a continuidad de otros trabajos dialogados, otras asociaciones, otras problematizaciones, otros proyectos de práctica libertadora de educación.

Notas

¹“Por isso pode haver diálogo na exposição crítica, rigorosamente metódica, de um professor a que os alunos assistem não como quem come o discurso, mas como quem apreende sua inteligência.” (texto original)

²“Assumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.” (texto original)

³ “Não escolhemos apenas uma maneira de fazer pesquisa, mas também de estar no mundo, de compreendê-lo, construí-lo e reconstruí-lo com quem vive a dimensão da realidade por nós estudada.” (texto original)

Referências Bibliográficas

- Braga, F. M., Gabassa, V. & Mello, R. R. de. (2010). *Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos*. São Carlos: EdUFSCar.
- Brasil. (2002). *Referenciais para formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Demartini, Z. de B. F. (1988). Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: O. de M. Von Simson (Org.), *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)* (pp. 14-43). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Flecha, R. & Tellado, I. (2015). Metodología Comunicativa en Educación de Personas Adultas. *Cadernos Cedes*, 35(96), 277-288. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00277.pdf>
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia* (8ª. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Extensão ou comunicação?* (11ª. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Ação Cultural para a Liberdade* (10ª. ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido* (39ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *À sombra desta mangueira* (7ª. ed.). São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. & Betto, F. (2003). *Essa escola chamada vida* (14ª. ed.). São Paulo: Ática.
- Gabassa, V. (2009). *Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Gadotti, M., Freire, P. & Guimarães, S. (2006). *Pedagogia: diálogo e conflito* (7ª. ed.). São Paulo: Cortez.

110 De Paula – Diálogo Freiriano e Investigação Educativa

- Gómez, J, Latorre, A., Sanchez, M. & Flecha, R. (2006). *Metodologia Comunicativa Crítica* (1ª. ed.). Barcelona, Espanha, El Roure Editorial.
- González, A. G. & Diez-Palomar, J. (2009). Metodología Comunicativa Crítica: transformaciones Y câmbios en el s. XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-118. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898007.pdf>
- Ludke, M & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola.
- Palma Filho, J. C. & Alves, M. L. (2003). Formação continuada: memórias. In: R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de Professores. Desafios e Perspectivas* (pp. 279-296). São Paulo: Editora UNESP.
- Queiroz, M. I. P. de. (1988). Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: O. de M. Von Simson. (Org.), *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)* (pp. 14-43). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Vaillant, D. (2003). *Formação de Formadores: Estado da Prática*. Rio de Janeiro: PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – Fundação Getúlio Vargas, 25. Retrieved from <http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal-Doc25.pdf>

Lucimara Cristina de Paula es PhD Profesora del Departamento de Pedagogía, Universidad Estatal de Ponta Grossa de Brasil.

Contact Address: Departamento de Pedagogía. R. Cel. Bitencourt, 689 - Centro, Ponta Grossa - PR, 84010-290, Brasil

E-mail: lucrispaula@gmail.com