

# PEDAGOGÍA, DERECHOS HUMANOS Y TOMA DE CONCIENCIA PARA UNA INTERVENCIÓN INTERPRETATIVA DE LA COMUNIDAD IUE, EN LA CLAVE DE PAULO FREIRE. ASPECTOS METODOLÓGICO-CONCEPTUALES\*

## PEDAGOGY, HUMAN RIGHTS AND THE DEVELOPMENT OF AWARENESS. REGARDING AN INTERPRETIVE INTERVENTION IN THE IUE COMMUNITY, IN PAULO FREIRE. METHODOLOGICAL AND CONCEPTUAL ISSUES

*Pablo Andrés Garcés Vásquez\*\**

**Fecha de recepción:** 1 de septiembre de 2014 - **Fecha de aprobación:** 24 de noviembre de 2014.

Forma de citar este artículo en APA:  
Garcés Vásquez, P. A. (julio – diciembre, 2014). Pedagogía, Derechos Humanos y toma de conciencia para una intervención interpretativa de la comunidad IUE, en la clave de Paulo Freire. Aspectos metodológico-conceptuales. *Summa Iuris*, 2(2), 334-362.

### Resumen

En el presente artículo se exploran elementos de dos obras de Paulo Freire –Pedagogía del oprimido y Pedagogía de la esperanza– que propician alternativas de reflexión respecto a la vivencia de los derechos humanos en un contexto de educación superior, caso específico de la Institución Universitaria de Envigado (IUE, en lo sucesivo).

Finalmente, se plantea una nueva dimensión de la pedagogía en Derechos humanos como transformadora de la realidad comunitaria de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

\* El presente artículo es producto de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, titulada “Dignidad humana: hacia su comprensión desde las representaciones sociales en la Institución Universitaria de Envigado (IUE)”.

\*\*Abogado. Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Jurídicas de la Institución Universitaria de Envigado. Maestrando en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Doctorando en Derecho Privado de la Universidad Externado de Colombia. Miembro del grupo de investigación Auditorio Constitucional. Correo electrónico: pablogarces.derecho@gmail.com; pablo.garces@iue.edu.co

**Palabras clave:** Pedagogía, Derechos Humanos, Conciencia, Método.

### **Abstract**

This article explores two elements present in Paulo Freire's- Pedagogy of the oppressed and pedagogy of hope- which provide alternatives to reflect on exercising human rights in higher education settings, specifically the case of the Institución Universitaria de Envigado (IUE).

The notions that allow the structure of such dimension are: the introductory concept of a horizontal pedagogy that does not allow traditional imbalances in the professor-student relationship, the capacity of creating a university community through reflection, in this case on human rights; self conditioning and silence as methodological challenges; narratives as a mechanism to promote awareness; the practical and concrete consequences of the transformation based on reflection; Freire's objections to the focal method and the reinterpretation of it; as well as its inclusion as a link between theory and pedagogical practices.

Finally, there is a new pedagogical dimension on human rights as a transformation of the community reality at the Institución Universitaria de Envigado (IUE).

**Keywords:** Pedagogy, Human Rights, Awareness, Method.

## INTRODUCCIÓN: UNA PEDAGOGÍA HORIZONTAL

El pedagogo brasileño Paulo Freire asegura que “humanización y des-humanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (Freire, 1970, p. 24). En efecto, “es preciso que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en temática significativa, son aspiraciones, finalidades y motivos humanos” (Freire, 1970, p. 90). Los Derechos Humanos (DDHH) en general y la libertad en particular, establecen el enlace entre la temática elegida y el marco teórico y metodológico propuesto por Freire, pues, en efecto, los hombres “viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad” (Freire, 1970, p. 82).

Para que lo anterior sea consistente y auténtico, se debe realizar un proceso pedagógico, pero tal pedagogía, dice Freire, con el participante y no para el participante (Freire, 1970, p. 26). El mismo Freire la puso en práctica: “repitiendo el camino tradicional del discurso *sobre*, que se hace a los oyentes, pasé al debate, a la discusión, al diálogo en torno a un tema *con* los participantes” (2005, p. 41).

No obstante, en este punto no se puede seguir al pie de la letra al pedagogo, pues la actividad pedagógica misma -en la cual no se puede separar lo teórico de lo metodológico sin forzar la estructura- requiere de un *facilitador*. Freire exige que “la metodología de la investigación sea también concienciadora” (Freire, 1970, p. 94). El reto es, por tanto, de un tipo diferente: que ese facilitar no sea un simple ejercicio de opresión o de imposición metodológica, pues ya que “la libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente” (Freire, 1970, p. 28), los grupos focales propiciarán una reflexión que le permita al grupo de personas elegido narrar espontáneamente su experiencia, pues es preciso que los participantes “se entreguen a la praxis liberadora” (Freire, 1970, p. 30).

Lo anterior solo puede ser posible en la medida en que los participantes, los habitantes diversos de la comunidad IUE, dejen de percibir la diferencia como lo más importante y reconozcan que lo que tienen en común

es su pertenencia a la comunidad misma que ellos constituyen. Y eso sólo es posible gracias a la *solidaridad*: “Solidarizarse no es tener conciencia de que explota y ‘racionalizar’ su culpa paternalistamente. La solidaridad, que exige de quien se solidariza que ‘asuma’ la situación de aquel con quien se solidarizó, es una actitud radical” (Freire, 1970, p. 20).

Freire (1970) plantea así la posibilidad de una “transformación objetiva de la realidad opresora” mediante una praxis objetiva, “que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 32). Esto solo es posible si se hace explícito el tema, si se le saca del trasfondo que lo hace invisible y se le da la forma de un concepto problemático por identificar, describir y reconstruir. Esto, gracias a la toma de conciencia:

la conciencia es producto social, esta vincula tanto lo racional como lo sensorial haciendo posible en los adultos las motivaciones hacia un conocimiento que reconoce las caracterizaciones de la totalidad social. Este reconocimiento, es despertar que se vincula a diversas vivencias en el desarrollo de la vida (Pérez & Sánchez, p. 327).

Los grupos focales pueden propiciarla: “en el proceso de búsqueda de la temática significativa, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los propios temas. Por sus vinculaciones con otros. Por su envoltura histórico-cultural” (Freire, 1970, p. 91).

Esa labor se puede denominar *fenomenología pedagógica*, pues Freire mismo se refiere a Husserl (1970, p. 64), el filósofo fundador de la corriente fenomenológica contemporánea, cuyo propósito fundamental es *develar, poner en primer plano, poner de relieve*. Y esto se logra, de acuerdo con Husserl, por medio de la *vivencia intencional* (2009, pp. 475-487). Ese vínculo le permite afirmar a Freire algo como lo siguiente:

Desde el punto de vista del investigador, importa, en el análisis que se haga en el proceso de investigación, detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad, verificando si durante el proceso se observa o no alguna transformación en su modo de percibir la realidad (1970, p. 90).

Se debe proponer, por tanto, un *trabajo educativo* y no una *educación sistemática* (Freire, 1970, p. 35), pues herramientas interactivas como el grupo focal y el diálogo semiestructurado pueden propiciar que un grupo reconozca cómo percibe la vivencia de los DDHH en su comunidad: “El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza” (Freire, 1970, p. 153). El propósito no es simplemente preguntarle de modo directo a cada grupo: “¿Piensan ustedes que en la IUE hay educación en derechos humanos?”, sino hacer una invitación: “Queremos saber cómo es que viven ustedes los derechos humanos en la IUE”, o “Reflexionemos juntos respecto al empleo que hacemos en la IUE del derecho a la libertad”.

Si se trata de una *teoría de la acción dialógica*, la cual busca “superar las contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres” (Freire, 1970, p. 166) no cabe duda de que se debe tener una razonable precaución con la información que, de entrada, se le proporcione a los grupos focales, pues existe el riesgo de que supongan irreflexivamente que tienen claro el tema, es decir, que su propia iniciativa los puede poner en una situación de dependencia conceptual, lo que, de acuerdo con Freire, equivaldría a una dominación. Esta acción dialógica es una variante pedagógica de la acción comunicativa (Mardones, 2007, pp. 114-122).

Por lo que se debe tener precaución con la manera de fomentar la disposición narrativa, la cual no tiene nada que ver con el engaño, sino con la preservación contra una posible influencia contaminante: la participación debe ser *pura*, entendiendo por esto que debe ser franca, auténtica, dada por cada participante sin sentir que se espera algo específico de él, que diga algo que se da por supuesto.

## LA AUTO CONFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD DE LA IUE A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS

Por lo anterior, la toma de conciencia que recomienda el pedagogo demostrará que una cosa es suponer que se tiene claro el tema y otra ser capaz de tratarlo teóricamente -es decir, *conscientemente*- con un mínimo de propiedad. Será trabajo educativo porque una simple suposición heurística permite afirmar -a modo de hipótesis falsable, por supuesto- que

los grupos tendrán una dificultad inicial para decir cómo es su vivencia, y que el silencio es un reto por superar. Se espera fomentar precisamente la toma de conciencia de parte de la comunidad, que se ponga de manifiesto que la pregunta por los derechos humanos tiene múltiples niveles de respuesta, pues no se trata simplemente de un requisito académico, sino de que el ambiente mismo de la interacción cotidiana de la comunidad *los presupone*.

Esta toma de conciencia es valiosa como punto de partida para posicionar a la IUE como promotora de la formación en DDHH. Y la toma de conciencia de sí misma de esta comunidad educativa hace posible esta reflexión *a partir de la misma comunidad que la plantea*. Es una demostración de consistencia teórica y de compromiso práctico. Se trata de una revolución hacia adentro que, de ser exitosa y al acontecer en un ámbito académico, fomentará la libertad, el derecho más fundamental, en un marco institucional que garantice el fortalecimiento de la institución misma.

Dado que “la vocación ontológica e histórica de los hombres” es, de acuerdo con Freire, “ser más” (1970, p. 36), en nuestro caso, el propósito es *ser más conscientes del papel fundamental que cumplen los derechos humanos y su pedagogía en la comunidad IUE*. Es el derecho a educar en derechos, el cual presupone la vivencia y percepción plenamente conscientes de que esos derechos no están fundados de una vez y para siempre, sino que están atravesando constantemente por crisis de reivindicación de diversos niveles de complejidad, los cuales van desde las condiciones laborales hasta el respeto a la vida y la integridad.

Freire habla de que el hombre nuevo no es el oprimido que se libera para pasar a ser un opresor, sino que el hombre nuevo es el hombre liberándose (Freire, 1970, p. 37), lo cual quiere decir que se trata de un proceso permanente de toma de conciencia, y no un estado de cosas al que se llega para estacionarse de modo definitivo. De ser así, la pedagogía no sería necesaria. La libertad -tal vez el mayor de los DDHH- es un proceso permanente, no un estado inerte. En ese sentido, es semejante a la educación: “se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo” (Freire, 1970, p. 65).

El problema que se plantea aquí, no es el que enfrenta al comunismo y al capitalismo -los cuales no son contradictorios, como lo demuestra la China, que es las dos cosas al mismo tiempo-, sino que la reflexión propuesta a partir de Freire también quiere hacer frente a uno de los mayores problemas que tiene Colombia como Estado social de derecho: la violencia, es decir, el incumplimiento arbitrario de los derechos humanos. Porque no se trata solo de la violencia activa de quien mata o roba -de hecho, estas dos acciones no son rechazadas y condenadas solo por el Derecho, sino por el cristianismo, que tiene dos mandamientos que las prohíben-, sino la violencia pasiva y gris de lo consuetudinario, de lo que pasa tantas veces, siendo una violación a los DDHH porque se la asocia con las cosas que siempre pasan.

La libertad tiene muchos niveles, y es erróneo caer en el lugar común típico que la ve como una especie de patente de corso para hacer lo que a uno se le antoje. De hecho, la pregunta por la libertad puede ser la directriz que mueva el diálogo de los grupos de estudio. Porque ese ejercicio puede llevar a la toma de conciencia y esta, a su vez, a algo que Freire parece plantear de modo implícito pero que Foucault trata con mucho detenimiento: el cultivo y el cuidado de sí (2005, pp. 38-68).

Conviene, por tanto, propiciar un entorno en el que los diversos habitantes de la comunidad IUE relaten su percepción sobre la vivencia y pedagogía de los DDHH, de modo que hagan posible el reconocimiento de los síntomas que permitan indicar la presencia de los mismos y si existe el riesgo de que se normalice algún tipo de violencia pasiva. Un ejemplo simple es el de la relación del personal logístico con el académico, pues a modo de hipótesis se puede plantear que el primero puede experimentar algún tipo de distorsión en el criterio de igualdad, el cual no puede desaparecer porque el segundo tiene un tipo de responsabilidad diferente, lo cual no le da, ante la vivencia de los DDHH, ningún tipo de superioridad.

El reto es que, por medio de la narración de la vivencia se logre una *toma de conciencia*, que aplicada a una comunidad como la IUE, tiene interesantes alternativas de logro en el nivel micro. Las aspiraciones pedagógicas

gicas de Freire pueden explorarse a nivel comunitario. Y que Freire insista en el “ser más” (1970, p. 45) hace que quede planteada aquí una pregunta, y es: *qué significa ese intensificador ontológico*.

De lo que se trata es de que las personas empiecen a *ser más* mediante el reconocimiento, la toma de conciencia de su propia ignorancia. Percatarse del no saber es ya el primer paso para empezar a saber: “El camino para la realización de un trabajo liberador ejecutado por el liderazgo revolucionario no es la ‘propaganda liberadora’”, sino “en el hecho de dialogar” con quienes deben comprender la libertad misma (Freire, 1970, p. 47). El pedagogo aspira a que este diseño reivindique lo que Kant ya planteó: la dignidad humana consiste en *no ser para otro*, sino en *ser en sí y para sí*.

## DOS RIESGOS METODOLÓGICOS: EL AUTO CONDICIONAMIENTO Y EL SILENCIO

Ahora bien, el propósito con los grupos focales no es que los participantes tengan algún tipo de “convencimiento de la revolución”, como dice Freire, pues no se trata de una lucha política por la reivindicación, sino de una reflexión respecto a la vivencia de una comunidad académica. Es decir, que el reto es el de reducirle la escala a las aspiraciones pedagógicas de Freire, de modo que sea consistente con el propósito que se busca.

A este respecto, es fundamental que los participantes en los grupos focales no se sientan intimidados por la figura de autoridad que los invita, que la situación se facilite lo suficiente para que no se pre condicionen respecto a lo que “deben” o “pueden” decir. No deben sentir en ningún momento que el docente o el Decano esperan que den una respuesta específica. Si se quiere cambiar el convencimiento por la confianza, no se deben hacer preguntas directas marcadas por el “Usted qué piensa”, pues sin duda la respuesta se asemejará en gran medida a lo que Freire tiene por opresión, de acuerdo con lo cual los participantes tratarán de contestar lo que creen que la figura de autoridad espera que contesten, y esto no será más que propaganda opresiva (Freire, 1970, p. 47). El solo planteamiento de este concepto de toma de conciencia de la vivencia es lo suficientemente revolucionario -como entiende Freire el término-, pues la IUE está

dispuesta a comenzar un proceso de transformación por medio de una actividad de autocrítica y autorreconocimiento respecto a la percepción de la vivencia y pedagogía en DDHH.

El riesgo que corre el grupo focal como método dialogal es, por tanto, que la sola presencia del propiciador pre condicione y manipule (Freire, 1970, p. 48), aún sin proponérselo, las respuestas de los participantes, o que el grupo se *auto manipule* (pp. 132-137), llevándose a sí mismo a decir lo que cree que el facilitador quiere oír.

Es fundamental fomentar la confianza que les permita narrar su propia experiencia. Por eso es recomendable que, en lugar de una pregunta, se empleen directrices abiertas, referidas a situaciones concretas, nunca sobre conceptos abstractos: “Cuéntenme”, “Díganme”, “Conversemos acerca de”, así se fomenta la confianza necesaria. La narración de los participantes es el insumo del que parte el proceso de intervención, así que debe ser auténtico. El reto es garantizar tal autenticidad:

Tanto como la educación, la investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicistamente, separada, simplistamente, bien ‘comportada’, sino en la complejidad de su permanente devenir (Freire, 1970, p. 91).

Por lo anterior, se debe tener presente que hay otro riesgo, y es que los participantes confundan la actividad con una que podría hacerse en las jornadas de bienestar institucional, o que en un primer momento, los participantes confundan las preguntas con respecto a la percepción de los DDHH con una charla sobre clima laboral; o que los participantes lleguen a sentirse como objetos y, por tanto, corrompan su participación como lo señala Freire (Freire, 1970, p. 91), aunque no se lo propongan. Sin asumir que los aportes son incorrectos -y no pueden serlo si surgen en un contexto solidarizado-, se deben aprovechar para darle una orientación adecuada a los diálogos de los grupos focales.

Los participantes no pueden sentirse forzados a responder explícitamente por los DDHH, pues existe la posibilidad de que los reconozcan de modo indirecto, como en una actividad de bienestar o de ambiente laboral, por lo que a la pregunta directa por los DDHH no sabrán qué responder o buscarán una respuesta que crean satisfactoria para el facilitador del grupo focal. Así pues, no se espera contestar con un sí o un no a la pregunta: “¿Hay DDHH en la comunidad IUE?” sino que se espera que los participantes relaten la percepción que tienen de la vivencia y pedagogía de los DDHH en la comunidad IUE.

Otro riesgo es que el grupo focal caiga en el silencio. El facilitador debe anticiparlo, y debe saber reaccionar a él, tal como lo logró Freire (2005, pp. 64-69). Es fundamental estar debidamente apertrechado con técnicas que rompan el silencio y hagan posible la confianza. El juego planteado por Freire puede ser una clave para alentar a los participantes a que no caigan en la práctica bancaria de asumir que el que sabe es el que los invitó a participar de la actividad dialogal. Los dos juegos -el del partido de fútbol intelectual y el de la cadena de preguntas que empiezan siempre con un ¿por qué?- le permitieron romper el prejuicio que llevaba a sus interlocutores a considerar que ellos no sabían y él sí. Ese mecanismo es llamado por Freire adherencia. Y un discurso auténtico lo tiene que evitar: “La falta total de sentido sería que después del silencio que interrumpió bruscamente nuestro diálogo yo hubiera pronunciado un discurso tradicional, con frases hechas, vacío, intolerante” (Freire, 2005, p. 69).

Freire (2005) relata la experiencia dialogal con tres grupos diferentes, que él considera que obedecen a un tipo social, pero que responden al formato metodológico del grupo focal: “El ‘miedo a la libertad’ marcaba las reacciones en las tres reuniones. La fuga de lo real, la tentativa de domesticarlo mediante el ocultamiento de la verdad” (p. 77). Todas esas experiencias tuvieron como característica un incómodo momento de silencio que el educador, o mejor, el facilitador, aprovechó para generar la toma de conciencia: “Hubo silencios, susurros, cambios de opinión. Finalmente vino la manifestación del grupo” (p. 77). Pero tal manifestación debe seguir siempre una directriz básica: “no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los ‘saberes de experiencia hechos’ con

que los educandos llegan a la escuela” (p. 80). El facilitador del grupo focal no puede subestimar ni negar las experiencias que los participantes están en capacidad de narrar por sí mismos.

A pesar de que puede parecer que, en un primer momento, se apela a una generalidad y por tanto a una imprecisión conceptual respecto a la autoridad y el tema, no es conveniente que los grupos focales tengan planteado el tema directamente, pues no deben pre condicionarse. Así se evita el error que Freire señala, y por el cual se terminaría convirtiendo la actividad de intervención en una mera propaganda por medio de la cual el grupo dirá lo que considera que el facilitador quiere escuchar. El éxito de la intervención depende de que las participaciones sean espontáneas y auténticas: “los investigadores necesitan obtener que un número significativo de personas acepte sostener una conversación informal con ellos y en la cual les hablarán sobre los objetivos” (Freire, 1970, p. 94).

Freire (1970) considera que en esa conversación “explicarán el porqué, el cómo y el para qué de la investigación que pretenden realizar y que no pueden hacer si no se establece una relación de simpatía y confianza mutuas” (p. 94). El facilitador de la actividad debe tener siempre en mente que no está sustraído, que no es un simple observador, que también está siendo influenciado en la medida en que influencia. La actividad será un nutrimiento mutuo, y se evitará el riesgo mayor que tienen los grupos: que la actividad se convierta, aún sin intención, en una «educación bancaria», es decir, la que hace simples depósitos o transferencias de datos discretos, totalmente fijados, de una fuente autoritaria -el educador- unos simples recipientes irreflexivos -los educandos- (pp. 51-52).

## LA NARRACIÓN COMO MECANISMO DIALOGAL

En esta propuesta de intervención no se puede aceptar la crítica que Freire parece hacer, en general, a la narración, pues la impresión de que por esta el pedagogo brasileño entiende la simple transmisión de un saber fijo, cuando realmente narrar es un proceso discursivo mucho más complejo y rico.

Por ejemplo, el *story telling* fue empleado por el mismo Freire en *Pedagogía de la esperanza*, como cuando, por ejemplo narra por qué decidió no ser nunca abogado (2005, pp. 31-35), cuando cuenta la importante lección que un campesino le dio (pp. 40-46) o las razones de su depresión (pp. 47-49). Es más, no es exagerado afirmar que *Pedagogía de la esperanza* es un *story telling*: Freire hace una narración de su experiencia, de cómo, dónde y por qué escribió *Pedagogía del oprimido*. Por eso, al narrar no se repite de modo irreflexivo un texto que ya está fijo. Freire tiene razón en lo siguiente:

No es de extrañar, pues, que en esta visión 'bancaria' de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que le son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica que resultaría de su inserción en el mundo, como transformadores de él (p. 53).

Sin embargo, debe tenerse presente que la narración tiene otro aspecto, que el pedagogo parece no tener presente, y es que es *fuerza de dinamismo*, en la medida en que puede ser vehículo de la autoexpresión de una persona que ha estado siempre en la actitud pasiva del que recibe y repite sin reflexionar. En efecto, *la toma de conciencia también se puede realizar a través de la reflexión que exige ser fuente de una narración al narrarse*. El mismo Freire lo atestigua:

En mi caso, que acabo de relatar, poner al descubierto la razón de ser de mi experiencia de sufrimiento fue suficiente para superarlo. En este sentido, indudablemente me liberé de una limitación que incluso perjudicaba mi actuación profesional y mi convivencia con los demás. Y terminaba por limitarme también políticamente (p. 49).

Los educandos también pueden tener un poder creador anti bancarización *por medio de la narración*, si son ellos mismos quienes la construyen. El mismo Freire permite que se haga esta salvedad, cuando tiene en cuenta el testimonio de Ernesto Guevara y se refiere al "estilo inconfundible al narrar los momentos de su experiencia" (1970, p. 156). El pedagogo confía en el testimonio de Guevara, y en esa misma medida se confiará en el testimonio de los participantes de los grupos focales.

El propósito es, por tanto, no donar ni entregar conocimientos, sino de propiciarlos, de hacerlos posibles: en eso consiste una verdadera formación humanista para Freire (1970, pp. 54-55). La liberación auténtica, para Freire, es *praxis* (p. 60), pues nadie puede imponerle a nadie la libertad.

Su enlace con la educación es, por tanto, indisoluble:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres 'vacíos' a quien el mundo 'llena' con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada -sometida al espacio físico-, mecánicamente dividida, sino en los hombres como 'cuerpos conscientes' y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (Freire, 1970, p. 60).

Es posible que uno de los elementos más importantes de esa relación del mundo que implica una apropiación del mismo y no un simple padecimiento, sea la reflexión en torno a los DDHH.

Para Freire, el diálogo es el mecanismo fundamental para superar la contradicción educador-educandos y la educación bancaria que los seculariza (1970, pp. 60-61). Esta alternativa es de suma importancia para el planteamiento pedagógico que se está proponiendo aquí. Pero lo que sorprende del pedagogo es su concepción tan pobre de la narración, hasta el punto de que la considera un mero mecanismo de transmisión, cuando la narración misma puede ser uno de los posibilitadores más importantes del diálogo y de la indudable toma de conciencia que él mismo pre condiciona y permite incentivar. Cuando en los grupos focales se haga la invitación de "Cuénteme", no será el contar típico cuantitativo de unidades discretas y almacenables, sino el contar descriptivo-cualitativo de quien toma la palabra y expresa en la forma del relato lo que ha vivido, lo que piensa, lo que le parece -en la medida en que tal actividad sea espontánea, no condicionada por los supuestos que el narrador tiende a poner en quien lo escucha-.

Freire tiene razón al asegurar que el diálogo elimina las jerarquías y promueve la confianza. Pero el método no es método si no establece un patrón en la actividad. Es cierto que la verticalidad pedagógica es un ejer-

cicio de autoridad, pero en ciertos momentos da la impresión de que Freire asume que la coordinación didáctica se dará de modo espontáneo. El grupo focal no puede permitirse tener esa estructura. Debe existir una figura que no produzca intimidación pero que tenga la suficiente fuerza para ser atendida como el moderador de las intervenciones de los participantes, de nuevo, en la medida en que tal figura no lleva a los participantes a pre condicionarse o a decir lo que piensa que el moderador quiere que digan.

Ese es el reto que Freire señala de modo pertinente, y en el que se le debe decir: “estimado participante, cuénteme su experiencia porque es interesante para mí. Se trata de su visión de una comunidad en la que todos estamos incluidos”. Tomar la palabra será, en los grupos focales, una toma de conciencia como la que propone Freire: “El antagonismo entre las dos concepciones, la ‘bancaria’, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación” se encuentra en que “mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación” (Freire, 1970, p. 61). O más bien, que la segunda dispone un escenario en el que la situación pedagógica deja de ser un bancarismo sectarista.

No hay que olvidar que el formato en el que piensa el pedagogo brasileño es político-social, es decir, a gran escala, y que la intervención pedagógica que se sugiere aquí está diseñada para una comunidad pequeña que quiere tratar el tema específico de la pedagogía en DDHH, de modo que se estudie la posibilidad de convertir el circuito IUE-pedagogía-DDHH en un aspecto distintivo que abra la comunidad a los ámbitos local, nacional e internacional.

## LAS CONSECUENCIAS PRÁCTICAS Y CONCRETAS: EL DINAMISMO DE LA REALIDAD

Dado que Freire asegura que “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 1970, p. 61), no puede convertirse a la preservación del conocimiento en el pretexto para impedir que se fomente

la búsqueda del conocimiento nuevo, y en eso Freire tiene toda la razón. El reto es convertir tanto a los educadores como a los educandos en investigadores críticos (p. 62).

Esta última expresión es de una importancia que todavía no se ha sabido valorar ni en pedagogía, ni en investigación ni en metodología. Freire plantea la palabra crítica en términos muy cercanos a los de Kant: "la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad" (Freire, 1970, p. 62).

Para un tema como los DDHH -en lo que respecta a su pedagogía y a su vivencia- el planteamiento de Freire es más que afortunado: es el que se le acomoda de modo perfectamente armónico. La mejor reflexión para una toma de conciencia y un cambio en las prácticas pedagógicas es la vivencia misma de los DDHH. Como se decía anteriormente, puede ser algo tan simple y consuetudinario como el trato cotidiano entre los diversos habitantes de la comunidad IUE, como los grandes y complejos problemas que tiene el país, que llegan a los extremos de las masacres y el desplazamiento. Pero a nivel micro, es de suma importancia convertir la pregunta por la libertad como el paso inicial para instaurar una pedagogía interactiva en DDHH.

Lo anterior es, no obstante, el propósito final de la intervención. Se requiere de un paso inicial, y es lo que se espera propiciar, analizar e interpretar a partir de la experiencia de los grupos focales.

Se presenta aquí otro problema con el planteamiento de Freire, y es que si bien "la educación como práctica de la libertad" para el pedagogo brasileño "implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo" y "la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres", se presenta aquí una crisis metodológica y teórica. Objetar la abstracción como una especie de obstáculo epistemológico que se tiene que superar o hacer a un lado no sólo es inexacto con respecto a todo esfuerzo por plantear una hipótesis, sino también inadecuado en lo que atañe a toda construcción comprometida en términos reflexivos.

¿Cómo aceptar, por tanto, la premisa de Freire -el hombre concreto es el que ejerce la educación como práctica de la libertad- sin prescindir de las exigencias técnicas que la fundamentación teórica -que por necesidad es abstracta- de todo proyecto de investigación? El mismo Freire escribió una teoría, así que el problema no es tan radical como puede parecer a primera vista. Pero, para el autor, toda investigación “implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora” (Freire, 1970, p. 79). El diálogo -tanto el del ban carismo como el de la práctica de la libertad- requiere de las estructuras y recurrencias del lenguaje, ese “camino de invención de la ciudadanía” (Freire, 2005, p. 59). En efecto, dice Freire,

lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fueren piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores (pp. 79-80).

Por eso, cuando se dice “hombre” se está planteando un concepto, pero un concepto que no se toma simplemente como una generalidad abstracta que se encuentra por fuera de la realidad y de la dinámica de lo que Freire llama “el mundo”. Hay un “mundo” porque hay hombres que lo habitan, que lo generan al habitarlo. Por eso, no hay que ver el reproche de Freire a la abstracción como un rechazo del esfuerzo reflexivo, sino más bien de las prácticas discursivas que se desprenden de la exigencia de ser posible en un tiempo y en un lugar determinados.

Así, pues, no se rechaza la abstracción, en la medida en que siempre dependa de un lugar del espacio y de un momento en el tiempo, ambos específicos, verificables -cuando se realizan diagnósticos, descripciones o formulación de hipótesis-, o al menos posibles -cuando se plantean alternativas a futuro, tanto en el corto, como en el mediano y largo plazo-. Tal es el caso del esfuerzo que se realiza en esta propuesta de intervención: no se queda en una mera generalidad abstracta, por lo que es de suma importancia fundar ese “espacio histórico” (Freire, 1970, p. 81). Y no es otro que la precisión de las coordenadas de tiempo y lugar de la investigación, es decir, que sea específica, y esté debidamente delimitada, es decir, que no se petrifique, que se reconozca su dinamismo concreto: se trata de la comunidad IUE en el año 2014.

La pregunta, o mejor, el reto dialogal, es la vivencia y pedagogía de los DDHH: “La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción” (Freire, 1970, p. 64).

La realidad, por tanto, cambia de significación, lo que explica la importancia de la palabra (Freire, 1970, p. 70). No se hereda, ni está dada, ni es impuesta. La realidad se construye, y se la construye, en primera instancia, percatándose de la situación en el mundo. La invitación que se hará en los grupos focales para reflexionar sobre la vivencia y pedagogía de los DDHH, buscará precisamente determinar qué niveles de percepción tienen los habitantes -y, por tanto, conformantes- de la comunidad IUE y, con ello, fomentar esa toma de conciencia, que se perfila como uno de los aspectos más importantes de la intervención que se pueda proponer.

La realidad es historia, por lo que debe aceptarse como inacabada (Freire, 1970, p. 65), pero esa misma característica permite que se la modifique. Si bien estamos marcados por las historia, somos nosotros mismos quienes la hacemos (Ricoeur, 2006, pp. 946-949), Y el primer paso es la toma de conciencia, pues existe un riesgo asociado con esa posibilidad que surge de que la historia que está por hacer, y es que lo diferente y lo mejor no coinciden, por lo que la realidad solo llega a acomodarse a las aspiraciones de un modo aproximado.

De acuerdo con lo anterior, la realidad es, por tanto, una construcción que preexiste a esa toma de conciencia solo como un mundo por descubrir; que, de hecho, afirmar la preexistencia de una realidad por modificar es *ya* una toma de conciencia respecto de la propia historia, y *un modo de empezar a transformarla*: es el primer indicador de que la auto conciencia ha comenzado. De lo que se trata en este proceso de reflexión sobre la vivencia de los DDHH de la comunidad IUE es de:

Pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma en la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme (Freire, 1970, p. 75).

Resulta significativo que Freire considere que el diálogo no es posible en la educación estática y *bancarizada*, la que considera que la realidad está dada y sólo se puede aceptar, es decir, que ni se la puede interrogar ni se la puede modificar. Y el agente que hace posible la modificación de la realidad es el diálogo. El diálogo, para el pedagogo brasileño, es un mecanismo transformador. Esto quiere decir que el planteamiento que comienza con los grupos focales es, en sí mismo, el comienzo de un proceso de transformación. No obstante, se elige solo un aspecto específico de la realidad misma, la cual se presenta como un ámbito de interacciones muy complejo: en nuestro caso, es la vivencia y percepción de la pedagogía en DDHH.

Así, pues, “si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Freire, 1970, p. 71), entonces “el diálogo es una exigencia existencial” (p. 71), porque es el primer motor del cambio, en la medida en que hace posible la toma de conciencia, el reconocimiento y, por tanto, la salida de la ignorancia. Es revolucionaria en la medida en que los participantes aprendan a preguntar por qué (Freire, 1970, p. 68).

Pero en el caso del presente planteamiento metodológico y conceptual, que no tiene la envergadura sociopolítica que Freire tiene presente en su obra, sino que su alcance es académico, pedagógico y comunitario, así que preguntarse por qué proporciona alternativas heurísticas, es decir, de anticipación o de suposición razonable respecto al futuro: “La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es un futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada” (Freire, 1970, p. 66).

Ya que tomar conciencia de la propia situación, hacerse concreto, reconocer la propia ignorancia, es una situación que involucra todos los aspectos de la persona, puede llegar a ser un golpe emotivo. De ahí que Freire plantee la esperanza como la confianza activa en el cambio por venir. Es preferible hablar de alternativas de cambio respecto a la vivencia y pedagogía de los DDHH en la comunidad IUE. Es necesario tener siempre

presente que la diferencia de los formatos -el que tenía en mente Freire frente al que se tiene en mente en el presente marco teórico- hace que esta interpretación sea razonable.

El reto permanente que se tiene que enfrentar para hacer admisible el planteamiento de Freire, es que el pedagogo lleva las dimensiones de su propuesta a un nivel muchísimo mayor que el que se busca comprender; de hecho, se puede decir de la propuesta del pedagogo brasileño que plantea un *deber-ser*, una deontológica, una situación por venir que debe postularse siempre hacia el futuro posible, aunque improbable. Los participantes de los grupos focales proporcionarán la información básica para proponer las alternativas pedagógicas más estructuradas, más académicas, que le quedarán a la IUE como la herencia de este esfuerzo teórico.

Es crucial permitir que el ejercicio sea dialogal, horizontal y, por tanto, revolucionario en el sentido en el que Freire entiende esa palabra. El problema real se encuentra en que se incurra en una práctica opresiva, es decir, en que los participantes no se sientan en un entorno acogedor, solidario y compartido. Se trata de, como dice el filósofo norteamericano Richard Rorty (1991), *una ampliación del nosotros*, una inclusión comunitaria activa:

Nuestro sentimiento de solidaridad se fortalece cuando se considera que aquel con el que expresamos ser solidarios, es «uno de nosotros», giro en el que «nosotros» significa algo más restringido y más local que la raza humana. Esa es la razón por la que decir «debido a que es un ser humano» constituye una explicación débil, poco convincente de una acción generosa (p. 209).

Es decir, que la solidaridad debe comprenderse, valorarse y estimularse en términos micro antes de que se pueda buscar que valga para un grupo más grande, o para el grupo total de los seres humanos.

Por tanto, no es posible aplicar el método de Freire al pie de la letra (Freire, 1970, p. 90), pero pues los participantes de los grupos brindarán su experiencia en el diálogo por lo que es ineludible que la participación deba darse bajo las condiciones de solidaridad, diálogo y ejercicio de la libertad que Freire exige. En el mejor de los casos, los participantes sal-

drán teniendo conciencia de que la vivencia y ejercicio de los DDHH es la primera manifestación de pedagogía. En el peor, sentirán haber pasado un agradable rato de charla sobre las condiciones laborales. Pero ambos resultados serán exitosos en la medida en que sea resultado del esfuerzo reflexivo de cada participante y no el condicionamiento pericial de una figura que asuman como autoritaria.

## LA PEDAGOGÍA DE FREIRE FRENTE AL FOCALISMO

A partir de lo anterior, el reto que le quedará planteado a los autores es el siguiente:

Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace b[i]en la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada (Freire, 1970, p. 88).

Los participantes de los grupos focales proporcionarán la diversidad de sus experiencias para ayudarles a los autores a proponer alternativas en lo que respecta a la vivencia y pedagogía de los DDHH de la comunidad IUE.

En nota al pie, Freire hace una importante aclaración conceptual: “La codificación de una situación existencial es la representación de esta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada” (Freire, 1970, p. 88). Es decir, que la reflexión basada en las experiencias y en el diálogo debe producir consecuencias que vuelvan a la realidad que las motivó. Y tales consecuencias pueden ser desde medidas simples de mejoramiento de la vida comunitaria hasta estructuraciones complejas que, dentro de un rango razonable de tiempo, generen modificaciones curriculares. No se puede olvidar que el término *pedagogía* es interactivo y no meramente académico, y que este esfuerzo por fundamentarlo metodológica y conceptualmente quiere hacer de la reflexión pedagógica en DDHH un rasgo distintivo de la vivencia de los mismos en la IUE.

Si bien es cierto que Freire (1970) critica el focalismo (p. 91), sin embargo, su planteamiento tiene dos características que permiten superar este aparente problema. La primera es que plantea un mecanismo de interacción humana que es lo suficientemente versátil como para que se le emplee a nivel micro: *se aspira a emplear la manifestación dialogal solidaria como experiencia de la libertad como el escenario en el que se hará una reflexión sobre los DDHH*. La segunda, es que es precisamente su holismo, su aspiración a la totalidad, lo que resulta siendo un aspecto proyectivo de su teoría, es decir, su carácter deontológico o de *deber ser*. Si Freire no considerara a los hombres como criaturas históricas, inconclusas y, por tanto, abiertas hacia el futuro y capaces de cambiar para ser más, su planteamiento podría ser visto como una ingenuidad dictada por un comunismo irreflexivo. El focalismo no se queda mirándose el ombligo. Pero hay que comenzar por hacer un diagnóstico del contexto comunitario inmediato antes de aspirar a tener la autoridad para proponerle algo al municipio, al país y al mundo.

El estar en situación (Freire, 1970, p. 92) ya no es algo de lo que se encargarán los participantes de los grupos focales. La contribución es, sin duda alguna, de la comunidad, tal como lo exige el mismo Freire. Pero no es posible que sean partícipes de la generación de las alternativas de cambio en la propia concepción de la función que cumplen los DDHH. Por lo que se corre el riesgo de violentar la propuesta de Freire y de caer en la educación bancaria, en la intransigencia y en la objetivación de los participantes, pues se puede plantear la objeción de que se están planteando alternativas pedagógicas y vivenciales que no fueron producidas por la comunidad.

Pero lo anterior es inexacto. La participación de la comunidad en los grupos focales hace que todo el planteamiento y toda la propuesta se realice con ella y nunca a través de ella, porque será ella, finalmente, la que recibirá las propuestas y la que decidirá si las acepta y las integra o no. Es responsabilidad investigativa de los autores llenar ese hiato, que Freire podría no aceptar, pero que se puede explicar a partir de su obra. El planteamiento es realizado por los autores en la medida en que hacen parte de la comunidad, sin sustraerse jamás de ella como figuras de autoridad paternalista, y teniendo siempre la actitud de crítica investigativa y de toma

de conciencia que Freire exige: “es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hará pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar” (Freire, 1970, p. 93).

Además de lo anterior, el pedagogo asegura que “cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuando más nos educamos juntos, tanto más continuamos investigando” (Freire, 1970, p. 93). El contenido “ha de estar siempre ampliándose y renovándose” (p. 93). De ahí el reto que implica la labor comunicativa de poner por escrito la experiencia, de hacer un esfuerzo académico que surja de la experiencia y busca transformar esa experiencia.

## LA INCONCLUSIÓN FOCAL COMO ENLACE ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICAS

Con lo anterior se explica la importancia del carácter inconcluso de la persona humana y de su esfuerzo permanente por concienciarse, que exige esperanza. Deben ser los mismo participantes iniciales los que, al final de la intervención, manifiesten en qué medida las herramientas propuestas por la investigación se acomodan a la narración que proporcionaron al comienzo de la misma, no tanto como un juez que dicta sentencia, sino como un par comunitario que reconoce la pertinencia de un mecanismo que surge de su propia inquietud. Que los participantes estén al comienzo y al final del proceso puede permitir que se cumpla con la exigencia de Freire que haya un diálogo “sin rodeos” y “entre todos” (Freire, 1970, p. 94). En este punto es, por tanto, necesario apartarse del proceso que Freire recomienda, debido a las ya referidas diferencias de formato (Freire, 1970, pp. 94-109) entre esa intervención rural de gran escala que el pedagogo tiene en mente, y la intervención académica que se quiere fundamentar metodológica y conceptualmente.

Freire está influenciado por el exilio. De ahí que en su proyecto de metodología pedagógica sea tan importante el postulado de la ausencia de figuras autoritarias: todos enseñan porque todos aprenden. El educador que se considere a sí mismo como un producto ya acabado o como alguien que no tiene nada que aprender es, para Freire, una contradicción

en los términos. Será un sectario o un opresor, pero nunca un pedagogo. Es, posiblemente, una de las consecuencias más desafortunadas de la bancarización educativa que el mismo Freire encuentra tan lesiva.

Ahora bien, la inconclusión no es un simple estado de neutralidad o indiferencia teórica. Es un estado de, en términos de Heidegger (2003), *apertura*:

Estar abierto al mundo y al otro, con el componente pedagógico adicional dado por Freire a esa apertura: de que el otro y el mundo también están abiertos a uno, o mejor, al yo. Lo importante es que la apertura de Freire es una forma de cuidado de sí que también es cuidado del otro, a pesar de la angustia o desazón de lo que es incierto (pp. 206-213).

Lo que Heidegger ve como una situación de despojamiento o vulnerabilidad, Freire lo considera la mejor de las oportunidades: estar abierto es estar inconcluso. Pero la inconclusión no es un defecto para Freire, sino un estado de cosas propio de lo humano y, por tanto, pedagógicamente rescatable y aprovechable.

Pero si las ideas, las posiciones que había que expresar, explicar, defender en el texto venían naciendo en la acción-reflexión- acción en que participamos, tocados por recuerdos de sucesos ocurridos en viejas tramas, el momento de escribir se constituye como un tiempo de creación y de recreación, también, de las ideas con que llegamos a nuestra mesa de trabajo. El tiempo de escribir, además, va siempre precedido por el de hablar de las ideas que después se fijarán en el papel (Freire, 2005, p. 74).

Ahora, bien, hay que tener presente permanentemente la insistencia de Freire en el significado de la educación:

No hay cómo no repetir que enseñar no es la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil. Como tampoco hay cómo no repetir que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer. Jamás dije, como a veces insinúan o dicen que dije, que, debemos girar fascinados en torno al saber de los educandos, como la mariposa alrededor de la luz (2005, pp. 92-93).

En línea con esa reflexión, Morin (2011) plantea sus siete saberes, dentro de los que se encuentra la necesidad de enseñar la condición humana (pp. 49-63), pero basándola en unos principios (pp. 37-38) que garanticen su pertinencia para un esfuerzo conceptual que parte de ella y debe volver a ella, pero que no puede reducirse a ella.

Se trata de un saber de experiencia vivida, que Freire ejemplifica empleando una metáfora culinaria:

Para los campesinos, los educadores estaban perdiéndose en la visión que suelo llamar *focalista* de la realidad, mientras que ellos lo que querían era la comprensión de las relaciones entre las partes componentes de la totalidad. No negaban la sal, pero querían entenderla en sus relaciones con los demás ingredientes que en conjunto componían la *sazón* (2005, p. 94).

El mecanismo de Freire es versátil, por lo que es viable emplearlo en un proyecto académico e institucional como el que se busca fundamentar conceptualmente aquí. La focalización, que puede verse como un reproche a nivel macro, es un buen indicador en el nivel micro. En efecto, es *un problema focalizado* porque la intervención no puede ser holística, es decir, no puede dar cuenta de ninguna totalidad. Es necesario establecer una panorámica general -por ejemplo, la que da el PEI, la que establece la misión y la visión institucionales- pero únicamente para adoptar una perspectiva comprensiva de la situación concreta respecto a la cual se propiciará la reflexión sobre los DDHH.

## CONCLUSIONES A MANERA DE PROPUESTA METODOLÓGICA: HACIA UNA NUEVA DIMENSIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN DDHH EN LA IUE

Conviene hacer aquí una aclaración de carácter conceptual de suma importancia. El término pedagogía no se emplea de modo exclusivamente académico. La lectura del texto de Freire expresa que es un mecanismo transformador que atraviesa todas las situaciones que se pueden denominar *humanas*. De ahí que se considere valioso hacer un ejercicio con los grupos focales que incluya a todos los habitantes de la comunidad, pues

si bien el tratamiento que se le da al tema *tiene que ser académico* -no puede ser de otro modo cuando se trata de una maestría-, su significado es vivencial.

Por vivencial se debe entender que tiene incidencia en la existencia y aspiraciones de personas reales que tienen preocupaciones y dinámicas que están expuestas al riesgo, a la incertidumbre y al temor, es decir, a los conflictos que la libertad le plantea a quienes pueden ejercerla. Freire es por esto de enorme valor, pues si se busca hacer una intervención en la comunidad, tal intervención debe comenzar en los grupos focales y no después de ellos. Los grupos focales solo serán legítimos si propician el diálogo, es decir, si permiten que todos los participantes tengan una interacción espontánea que les permita tomar conciencia de su propia posición respecto a ese aspecto concreto de su mundo, del mundo que construyen y sustentan: la vivencia de los DDHH.

Por lo dicho, la experiencia sólo será exitosa en la medida en que la preocupación académica, la cual es eminentemente teórica, modifique la forma de pensar de los participantes, y por tanto su mundo, lo cual es eminentemente práctico. Sólo en ese sentido será *humanismo* para Freire (1970, p. 76), es decir, un mecanismo liberador, no como el humanismo tradicional, el cual asume la existencia de un modelo abstracto, una especie de formato en el que están reunidos los requisitos que debe cumplir alguien para merecer que se le llame humano (Freire, p. 120).

El planteamiento pedagógico de Freire está en total desacuerdo con esa forma de tratar lo humano, pues no tiene en cuenta la realidad concreta de las personas involucradas en la descripción y reflexión: "No hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables" (Freire, 2005, p. 101).

El éxito del planteamiento depende de que los grupos focales reconozcan a los participantes gracias a sus particularidades como habitantes de la comunidad IUE, no como simples ejemplares que se tienen que acomodar a un patrón. Son esas particularidades las que deben manifestarse, es decir, hacerse conscientes, en el diálogo que se propondrá respecto a

los DDHH. Porque la pedagogía de Freire está basada en el mayor de los derechos: la libertad, y en este caso concreto, la libertad de palabra, la posibilidad de participar en el diálogo. Si los grupos focales no garantizan este escenario, no cumplirán con la exigencia pedagógica de Freire, pues ¿cómo invitar a los participantes a que cuenten su experiencia de modo auténtico, si se coarta el primero de sus derechos, el de ser discursivamente libres?

Freire asegura que “quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intacta, son los dominadores” (Freire, 1970, p. 77), es decir, quienes deciden la imagen de mundo y la imponen sobre quienes no logran reconocerla. El empeño de los humanistas debe centrarse en que los participantes “tomen conciencia” (p. 78) de esa realidad impuesta.

Tal toma de conciencia debe estar fundamentada en el primero de todos los derechos, como lo es la libertad de palabra:

Es por esto que no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta, el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin (Freire, 1970, p. 78).

Freire plantea aquí el que es propiamente el reto de la un método de intervención dialogal como el que se busca proponer. A modo de hipótesis, y teniendo en cuenta el mismo planteamiento del pedagogo brasileño, lo que los grupos focales buscan propiciar es la toma de conciencia de la propia situación de mundo que tienen los participantes en tanto habitantes de la comunidad IUE y en sus interacciones y vivencias, es decir, que se asume que la visión particular del mundo es lo que debe surgir en el diálogo propuesto, y en una gran medida será una construcción creada a partir del diálogo mismo. Es decir, que es posible que tal visión exista, pero bajo la forma de lo encubierto, de lo que no ha sido verbalizado. De ahí que este marco teórico insista en que el riesgo se encuentra en que el

clima del diálogo sea lo suficientemente confiable, solidario, para que los participantes no adquieran prejuicios y, así, se expresen de modo espontáneo y auténtico.

El ejercicio, por tanto, será exitoso si la creación dialogal que propicien los grupos focales permita comenzar con la construcción de la experiencia de los DDHH, de la vivencia de los mismos. Porque el ejercicio debe ser expresión de la existencia, vigencia y realidad de tales derechos. Aún la perplejidad, la confusión o el no saber deben ser tenidos como síntomas favorables de la actividad, pues la invitación a tomar conciencia siempre producirá perplejidad. El coordinador o facilitador del diálogo en el grupo focal debe tener precaución, pues el riesgo permanente será que se pre condicione a los participantes: “¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?” (Freire, 1970, p. 73).

La interacción, por su exigencia teórica y metodológica, debe posibilitar el diálogo. No puede suponer ignorancia, pues en términos académicos, esto no es posible. De nuevo, la expresión de Freire se debe matizar: el propósito aquí es hacer una mediación dialógica solidaria. Se debe evitar, por tanto, el riesgo de sospechar de la confusión inicial de los participantes, pues el pensamiento crítico comienza como perplejidad, así que la misma puede interpretarse como la primera manifestación de la toma misma de conciencia. De hecho, se debe prestar mucha atención a las intervenciones que se manifiesten de inmediato muy conscientes de su propia situación.

En tanto proceso de auto descubrimiento, la toma de conciencia no puede ser inmediata: requiere de la mediación del diálogo, no de rendir indagatoria. De ahí que se considere que es desafortunado que Freire considere que la narración consiste simplemente en la repetición de un adoctrinamiento. Narrar es uno de los mecanismos más productivos en lo que respecta al reconocimiento de la propia situación, en la medida en que narrar interactúe con el dialogar: “El diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo” (Freire, 1970, p. 72). En efecto, “esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su pro-

ceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador 'bancario', supera también la falsa conciencia del mundo" (Freire, 1970, p. 68).

Un esfuerzo académico auténtico, para Freire, debe evitar la caída en el intelectualismo, pero no puede prescindir de su compromiso intelectual. En la medida en que los educadores adquieran conciencia de que se encuentran inmersos en una interacción que también los modifica, propiciarán la experiencia educativa de quienes carecen de cierto tipo de saber, el cual dispone la situación para que la experiencia tome lugar.

Pero esa experiencia es una interacción en la que lo fundamental es la toma de conciencia de la situación, es decir, el reconocimiento inicial de todo auto conformación o auto institución humana: el de la propia ignorancia. Esa es la primera condición de un pedagogo. Se trata de la pregunta por la pedagogía, experiencia y vivencia de los DDHH en la comunidad IUE. Y la libertad de palabra en los grupos focales será una grata experiencia que permitirá el ejercicio del derecho a educar en derechos por medio del mayor de los derechos: la libertad, en una clave pedagógico-discursiva.

## REFERENCIAS

- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Husserl, E. (2009). *Investigaciones lógicas, 2*. Madrid: Alianza.
- Mardones, J. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.

Pérez, E. & Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), pp. 317-329. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>

Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Madrid: Paidós.