

PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## OCZEKIWANIA WOBEC SZKOŁY W ŚRODOWISKACH DEFAWORYZOWANYCH. FREIROWSKIE OBRAZKI Z AMERYKI ŁACIŃSKIEJ

### WPROWADZENIE

Problemy społeczne Ameryki Łacińskiej ukazywane są w Polsce przede wszystkim przez pryzmat stereotypów wzmacnianych przez popularne opowieści podróżników-celebrytów, nielicznych turystów i publicystów. Ten rejon świata postrzegany jest jako wyjątkowo piękny pod względem krajobrazu; otwarty na przybyszów z zagranicy, lecz jednocześnie szczególnie niebezpieczny wskutek rozbojów i kradzieży; zamieszkały przez atrakcyjne kobiety, miłośników piłki nożnej i fiesty. Publikacji na temat edukacji w tych krajach jest jak dotąd niewiele, więc ukazywanie tamtejszych rozwiązań oświatowych w perspektywie porównawczej wydaje się uzasadnione.

Zwłaszcza w środowiskach defaworyzowanych, które utożsamiam tu z obszarami nędzy socjalnej i edukacyjnej, interesujące są działania podejmowane w szkołach przez działaczy organizacji pozarządowych, którzy we współpracy z władzami oraz liderami społecznymi miejscowych wspólnot realizują programy edukacyjne, inicjując i wzbogacając dialog partnerów społecznych deklarujących niekiedy skrajnie odmienne potrzeby i w związku z nimi także oczekiwania względem szkoły. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie okoliczności tych działań na wybranych przykładach z Ameryki Łacińskiej. Chciałbym tu uzasadnić tezę o trwałości pedagogii o idealistycznych, wręcz utopijnych korzeniach (jak pedagogia uciśnionych Paula Freirego), która w odpowiednich warunkach staje się fundamentem rozwoju społecznego w środowisku defaworyzowanym.

Ponieważ zagadnienia społeczno-polityczne i gospodarcze stanowiące tło wątków pedagogicznych są tak rozległe, że przedstawienie ich w artykule byłoby

niemożliwe, w przypisach odsyłam Czytelnika do literatury przedmiotu, w tekście głównym poprzestając na uogólnieniach i wyłącznie hasłowym zasygnalizowaniu najistotniejszych zagadnień.

## RÓŻNE ŚWIATY – ROZBIEŻNE OCZEKIWANIA

W Ameryce Łacińskiej od chwili odkrycia poszczególnych krajów przez Europejczyków mamy do czynienia z pogłębianiem się kontrastów społecznych na wielką skalę<sup>1</sup>. Społeczeństwa latynoamerykańskie, borykając się z następstwami postkolonialnej przeszłości, targane są niekiedy długotrwałymi kryzysami polityczno-ekonomicznymi i konfliktami etnicznymi. W różnej skali występuje tam korupcja, marnotrawienie publicznych środków, rabunkowa działalność koncernów przemysłowych, wzajemna nieufność (wręcz wrogość) władz i społeczności lokalnych, nieregulowana sytuacja prawna terenów slumsów i ich mieszkańców, przejawy rasizmu i ucisku będące dziedzictwem niewolnictwa i zależności feudalnych, problemy w komunikacji będące efektami analfabetyzmu i zróżnicowania języków mniejszości etnicznych, manipulowanie nędzaczami przez polityków i duchownych masowe protesty społeczne m.in. na tle nieudanych reform<sup>2</sup>.

Zwłaszcza w miastach, w których koncentruje się działalność koncernów przemysłowych, obok enklaw wyzywającego bogactwa występują niekiedy rozległe obszary wykluczenia społecznego, których mieszkańców opisuje kategoria „ludzi-odpadów”, odnosząca się do ubogich, bezrobotnych, bezdomnych, a także skonfliktowanych z ładem publicznym próżniaków<sup>3</sup>. Bezrobocie, bieda, brak

<sup>1</sup> Szerzej na ten temat – patrz: E. Galeano (1983), *Otwarte żyły Ameryki Łacińskiej*, Kraków: Wydawnictwo Literackie; M.F. Gawrycki (red.) (2009), *Dzieje kultury latynoamerykańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; T. Lępkowski (red.) (1977–1983), *Dzieje Ameryki Łacińskiej od schyłku epoki kolonialnej do czasów współczesnych*, Warszawa: Książka i Wiedza, t. 1–3.

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat – patrz: C.A. Aguirre Rojas (2008), *Ameryka Łacińska na rozdrożu*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa; F.H. Cardoso, E. Faletto (2008), *Zależność a rozwój w Ameryce Łacińskiej. Próba interpretacji socjologicznej*, Warszawa: Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego; K. Derwich, M. Kania (red.) (2011), *Ruchy społeczne i etniczne w Ameryce Łacińskiej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; M. Kania, A. Kaganiec-Kamieńska (red.) (2008), *Doświadczenie demokracji w Ameryce Łacińskiej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego; K. Krzywicka (2009), *Ameryka Łacińska u progu XXI wieku – studia i szkice*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej; P. Łaciński (2013), *Państwo i polityka w Ameryce Łacińskiej. Zarys systemów politycznych państw latynoamerykańskich*, Warszawa: Difin S.A.; A. Walaszek, A. Giera (red.) (2010), *Transformacje w Ameryce Łacińskiej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

<sup>3</sup> Patrz: Z. Bauman (2010), *Żyjąc w czasie pożyczonym. Rozmowy z Citali Rovirosą-Madrzo*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s.193–198.

wykształcenia, reprodukcja zachowań obronnych na granicy prawa (np. zadłużanie się u gangów narkotykowych i wymuszona współpraca), rozmaite formy przemocy rodzinnej to najczęstsze czynniki utrudniające rozwiązywanie problemów socjalnych w tutejszych środowiskach defaworyzowanych. Na wsiach walkę z głodem wygrywa się często za cenę pracy dzieci, niekiedy w atmosferze terroru podsycanej przez skorumpowanych urzędników lub członków oddziałów paramilitarnych latami toczących wojny z rolnikami.

Pochodzenie, status społeczny (często związany z rasą i poziomem wykształcenia), miejsce zamieszkania, okoliczności i formy (nie)podejmowania aktywności życiowej, a także wygląd zewnętrzny i język to podstawowe kryteria wyodrębniania Innych (osób odmiennych, lecz znanych i mimo różnic rozumianych, a w związku z tym przewidywalnych) i Obcych (osób nieznanymi lub znanych w tak niewielkim stopniu, że uniemożliwia to ich zrozumienie, co w związku z nieprzewidywalnością wiedzie do nieufności, niepewności, poczucia zagrożenia)<sup>4</sup>.

W szkołach w środowiskach defaworyzowanych Ameryki Łacińskiej, Inność/Obcość definiowana jest jednoznacznie w stosunku do *gringos* – osób spoza kręgu Swoich, zamieszkających poza najbliższym otoczeniem, przy czym skala różnicy i wywołanej przez nią nieufności stale zmienia się, jest płynna i umowna, wymagając dookreślenia w każdym przypadku. Do tej grupy Innych/Obcych zalicza się zarówno turystów, przedstawicieli władz (urzędników, policjantów), wolontariuszy i pracowników organizacji pozarządowych, przybyszów z innych rejonów, miejscowości i kraju.

Obcy często padają ofiarą kradzieży i rozbojów, chętnie naciągają się ich, sprzedając fałszywe dzieła sztuki i pamiątki, wyłudzając pieniądze i inne formy darowizn. Bywają obiektem żartów i kawałów. Jednak w momencie zaangażowania się *gringos* we współpracę z mieszkańcami – na przykład w ramach wspólnotowych projektów edukacyjnych realizowanych pod patronatem organizacji pozarządowych, Obcy zyskują w oczach mieszkańców status już tylko Innych, chętniej zaliczanych do kręgu Swoich, a z czasem także do ścisłego My danego środowiska. Spotykają się wówczas z różnymi przejawami życzliwości (np. uczestnictwo w podziale dóbr, zaproszenie do wspólnego posiłku), a próby wykorzystywania ich dobroduszności czy naiwności są piętnowane przez członków wspólnoty.

Uczniowie i ich bliscy początkowo także dla *gringos* są Obcymi, a ich charakterystyki w zależności od zakresu wiedzy tych drugich o środowisku, w którym się pojawili, bywają określane przez negatywne stereotypy (wszyscy ci biedacy, ci „ludzie-odpady” tylko czekają, by nas okraść lub oszukać) lub idealizowane (wszyscy ci biedacy są tacy dzielni, wytrwali, a nawet szlachetni w swej nędzy). Dlatego też międzyetniczne spotkania i współpraca bywają zwykle poprzedzane

<sup>4</sup> Szerzej na ten temat: P.P. Grzybowski (2011), *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 9–20.

swoistym treningiem kompetencji międzykulturowej, w trakcie którego strony stopniowo poznają się, zdobywają orientację w warunkach potencjalnego dialogu, jego ograniczeniach i wyzwaniach związanych z wzajemnymi różnicami.

Szkoły w środowiskach defaworyzowanych są więc miejscami nieustannych spotkań Innych i Obcych, ścierania się wzorów czasem skrajnie odmiennych kulturowo. Współuczestnictwo w długotrwałych projektach edukacyjnych dostarcza każdej ze stron dialogu licznych pretekstów do konfrontacji z odmiernością i radzenia sobie z nią w niekiedy unikalnych, wyjątkowych okolicznościach miejsca i czasu.

Można mówić o różnych oczekiwaniach przedstawicieli elit społecznych (zwłaszcza związanych z kręgami biznesu i polityki) oraz środowisk defaworyzowanych. Oczekiwania te przekładające się na postulaty i działania w różnych sferach rzeczywistości (lub brak działań), znajdują wyraz także w systemie oświaty: w treściach edukacji, formach aktywności w poszczególnych środowiskach i ich społecznych następstwach. **Należy podkreślić, że w większości środowisk defaworyzowanych (np. w wielkomiejskich slumsach i na wsiach), szkoła stanowi główny ośrodek życia społecznego. To w niej bowiem, jako w największym budynku dostępnym dla wszystkich, dochodzi do spotkań liderów społecznych; to tam koncentruje się aktywność organizacji pozarządowych; to szkoła jest miejscem dystrybucji dóbr pochodzących ze zbiorów społecznych, ośrodkiem dyżurów specjalistów (np. lekarzy, pracowników socjalnych, urzędników). Szkoła jest także symbolicznym miejscem otoczoną atmosferą nadziei na zmianę trudnego losu osób, które świadome jej wartości decydują się skorzystać z oferty edukacyjnej i/lub zaangażować weń swoje dzieci.** Wiąże się to z odmiennymi niż np. w Europie oczekiwaniami wobec szkoły. Tam nie jest ona tylko miejscem realizacji obowiązku oświaty, lecz realnym centrum środowiska, co radykalnie poszerza liczbę i zakres jej funkcji, a w skład wspólnoty szkolnej wchodzi nie tylko nauczyciele i uczniowie wraz z bliskimi, lecz o wiele więcej osób uwikłanych także w działalność innych instytucji<sup>5</sup>. Szkoła ta jest środowiskiem przenikania się symbolicznych i realnych enklaw Inności i Obcości, a przy sprzyjających okolicznościach także miejscem wzajemnego poznawania wiodącego do międzykulturowego dialogu.

Oczekiwania środowisk defaworyzowanych dotyczą najczęściej spraw podstawowych: dostępu do żywności, czystej wody, opieki lekarskiej, pracy; bezpieczeństwa i ochrony prawnej w sferze publicznej; przeciwdziałania patologiom społecznym (np. przemocy rodzinnej, narkomanii, alkoholizmu) i wykluczeniu. Przedstawicielom elit ekonomicznych (zwłaszcza mających związki z globalnymi koncernami przemysłowymi) zależy przede wszystkim na utrzymaniu warunków do osiągnięcia zysków z działalności gospodarczej, choćby nawet za cenę

<sup>5</sup> W każdym kraju ministerstwo edukacji kształtuje własną ideologię czy filozofię szkoły. Na przykład na temat filozofii systemu oświaty w Brazylii – patrz: D. Saviani (2005), *Educação Brasileira. Estrutura e Sistema*, Campinas: Autores Associados.

rabunkowej polityki wobec ludności i środowiska naturalnego, realizowanej pod chwytliwymi hasłami walki z nędzą (likwidowanie slumsów pobudza wszak rynek handlu nieruchomościami i wiedzie do obniżenia kosztów pracy). Oczywiście zadeklarowanie tak jaskrawej dwubiegunowości podziałów społecznych i wyłącznie egoistycznych intencji elit byłoby nadużyciem. Do oczekiwań przedstawicieli klas wyższych zaliczają się bowiem także takie kwestie jak uporządkowanie statusu prawnego terenów i ich mieszkańców (m.in. rejestracja urodzin, ustalenie stanu własności ziemi i budynków, zgłaszanie faktu migracji itp.); zachęcenie mieszkańców środowisk defaworyzowanych do uczestnictwa w systemie oświaty i kultury; zmniejszanie zagrożenia epidemiologicznego (np. poprzez upowszechnienie świadomości ekologicznej i kształtowanie nawyków higienicznych); propagowanie idei świadomego macierzyństwa (np. dzięki upowszechnianiu antykoncepcji). O tych sprawach w szkole nie tylko się mówi, odpowiednio do potrzeb uczniów, ale także czyni przedmiotem debaty publicznej dorosłych wykorzystujących teren placówki do własnych celów.

Problemy społeczne zwłaszcza środowisk defaworyzowanych stały się przedmiotem zainteresowania i działalności licznych przedstawicieli elit intelektualnych będących zwolennikami egalitaryzmu społecznego, humanizmu i humanitaryzmu. Mianem „nowoczesnej dobrej nowiny” będącej motorem ich działań Zygmunt Bauman określa idealistyczne przekonanie, że (...) *każde ludzkie nieszczęście da się uleczyć, że z upływem czasu uda się rozwiązać wszystkie problemy i zaspokoić wszystkie ludzkie potrzeby, że nauka i technika – zbrojne ramię nowoczesności – wcześniej czy później zdołają dostosować ludzką rzeczywistość do poziomu ludzkich możliwości, kładąc raz na zawsze kres frustrującej różnicy dzielącej «to, co jest», od «tego, co być powinno»*<sup>6</sup>.

Jednym z postępowych ruchów społecznych opartych na takiej właśnie wizji przyszłości był w Ameryce Łacińskiej ruch teologii wyzwolenia<sup>7</sup>. Artur Domoślowski charakteryzuje go w sposób następujący: *W Brazylii, Peru, Salwadorze, Nikaragui i kilkunastu innych krajach duchowni szli do dzielnic nędzy, przemocy, beznadziei. Zakładali Kościelne Wspólnoty Podstawowe na wzór wspólnot pierwszych chrześcijan, gdzie czytano Biblię i dyskutowano o tym, co znaczy być dobrym katolikiem. W realiach latynoskich lat 60., 70., 80. oznaczało to pomagać ubogim, sprzeciwiać się wyzyskowi, autorytarnej władzy, represjom, rasizmowi. Kościół w Brazylii – w tym ponad połowa biskupów, która współtworzyła ruch teologii wyzwolenia – organizował wielkie akcje pomocy dla biedoty: naukę czytania i pisania dla analfabetów, przychodnie zdrowia, spółdzielnie, poradnie zawodowe*<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Z. Bauman (2010), *Żyjąc w czasie...*, dz. cyt., s.189.

<sup>7</sup> Szerzej na ten temat – patrz: J. Alfaro (1978), *Chrześcijańska nadzieja i wyzwolenie człowieka*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX; J. Rollet (1989), *Spoleczne tło teologii współczesnej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

<sup>8</sup> A. Domoślowski (2013), *Teologia oburzenia*, „Polityka”, nr 29, s. 37.

## PAULO FREIRE I PEDAGOGIA UCISŃNIONYCH

Uczestnikiem ruchu teologii wyzwolenia, ucieleśnieniem etosu intelektualisty i bohatera marzeń o edukacji w duchu cichego, lecz skutecznego oporu społecznego bliskiego idei walki bez przemocy<sup>9</sup> był Paulo Regulus Neves Freire (1921–1997)<sup>10</sup>. Był brazylijskim filozofem, pedagogiem i działaczem oświatowym, głównym przedstawicielem tzw. pedagogii ucisnionych, przekonanym, że nadzieja na zmianę społeczną kryje się w edukacji<sup>11</sup>.

Zdaniem P. Freirego edukacja może doprowadzić jednostki i grupy ucisnione społecznie i kulturowo do wyzwolenia z myślenia o sobie jako o gorszych, bezradnych, zależnych od innych. Edukacja to proces aktywnego tworzenia wiedzy, który ma prowadzić do budzenia w człowieku świadomości obecności w świecie i posiadania wartości jako ktoś, kto do tego świata należy na prawach równych innym. Jest to istotne zwłaszcza dla osób, które z uwagi na tożsamość ukształtowaną w sytuacji ucisku i przynależności do grup defaworyzowanych, mają tendencję do przypisywania sobie niższości i w związku z tym unikania kontaktów z innymi, zamykania się we własnym świecie wyuczonej niemocy i bezradności.

Środkiem do aktywizacji takich osób ma być współuczestnictwo w opartych na idei dialogu społecznego projektach edukacyjnych, które budzą poczucie niezależności, samoodповідzialności oraz współodповідzialności za społeczeństwo. Pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy (zwykle wywodzący się z elit wolontariusze) biorący udział w realizacji danego projektu, spotykają się z przedstawicielami środowiska, do którego jest on adresowany. Miejscem spotkania bywają szkoły lub tereny, na których powstaną one w przyszłości. Następnie wspólnie dokonuje się analizy obrazu rzeczywistości uczestników projektu na zasadzie wyjaśniania i interpretacji zjawisk w danym środowisku, a stwierdzone problemy stają się przyczynkami do dyskusji. Jej zwieńczeniem jest praca interdyscyplinarnego zespołu (m.in. pedagogów, psychologów, socjologów, prawników), wiodąca do sporządzenia listy tzw. tematów generatywnych, a następnie opracowania uwzględniających je szczegółowych koncepcji edukacji. Według Hanny Zielińskiej-Kostyło: *Praca z ludźmi nad „tematami generatywnymi” wchodzącymi w skład uniwersum pokazuje im ich świat, który odkrywają jako pole do*

<sup>9</sup> Patrz: T. Szkudłarek (2002), *Thumaczq McLarena: Globalizacja, postmodernizm i rewolucja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 29–49.

<sup>10</sup> Szerzej na ten temat – patrz: M. Gadotti (2007), *A Escola o Profesor. Paulo Freire e a paixão de ensinar*, São Paulo: Publisher; H.-P. Gerhardt (2000), *Paulo Freire*, [w:] Cz. Kupisiewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza GrafPunkt, t. 2, s. 7–27.

<sup>11</sup> Szerzej na ten temat – patrz: P. Freire (1981), *Ação cultural para a liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra; P. Freire (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra; P. Freire (1987), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra; P. Freire (2001), *Política e educação. Ensaio*, São Paulo: Cortez.

zmian, czekające na ich własną inicjatywę działań. Budzi się w nich moc sprawcza i odwaga do podejmowanych czynów”<sup>12</sup>. Powstałe w ten sposób koncepcje stają się schematami pracy edukacyjnej z zaangażowaną w projekt społecznością, a stwierdzone i przedyskutowane problemy zostają ukazane w innym świetle, co ma na celu wywołanie u uczestników projektu świadomości własnej sytuacji, możliwości pracy nad problemami i zakwestionowania istniejącego wcześniej poczucia niemocy, beznadziejności, nieodwracalności sytuacji itp.<sup>13</sup>. Można tu więc mówić o pracy, której ostatecznym celem jest zaspokojenie oczekiwań nie tylko mieszkańców środowiska defaworyzowanego, ale także władz i *gringos*, którzy na przykład jako członkowie organizacji pozarządowych przybywają z pomocą w zaspokajaniu miejscowych potrzeb, przy okazji niwelując wzajemną Obcość. Ostatecznym celem wspólnych działań jest inspirowanie rozwoju społecznego na zasadzie kształtowania lub zmiany trwałych postaw, nawyków itp. co dokonuje się na zasadzie budowania wspólnoty.

Celem założonego w 1992 roku Instytutu Paula Freirego (*Instituto Paulo Freire – IPF*) jest kontynuowanie i wzbogacanie dziedzictwa jego patrona poprzez integrowanie instytucji i osób współpracujących w projektach edukacyjnych, kulturalnych i komunikacyjnych, zmierzających do budowania społeczeństwa bardziej demokratycznego i socjalnie sprawiedliwego. W Instytucie opracowuje się publikacje, organizuje konferencje naukowe, odczyty, szkolenia; prowadzi doradztwo dla badaczy, nauczycieli, liderów społecznych i wolontariuszy; udziela wsparcia ruchom społecznym opartym na freirowskich ideach (Ruch Edukacji Młodzieży i Dorosłych, Ruch Ekopedagogiki, Ruch Szkoły Obywatelskiej, Ruch Prouniwersytecki Paula Freirego – UNIFREIRE).<sup>14</sup> Charakterystycznym elementem działalności IPF jest także organizowanie alfabetyzacji młodzieży i dorosłych zarówno poprzez przygotowanie i nadzorowanie pracy specjalistów w terenie, w ramach nauczania na odległość, jak i opracowywanie środków dydaktycznych dla nauczycieli i uczniów. Instytut angażuje się w imprezy kulturalno-oświatowe i sportowe dla środowisk defaworyzowanych (np. turnieje piłki ulicznej) oraz akcje oparte na zasadach edukacji międzykulturowej (m.in. walka z homofobią, równouprawnienie kobiet).

Rozwijany przez IPF Ruch Edukacji Młodzieży i Dorosłych (*Movimiento de Educação de Jovens e Adultos*) to przede wszystkim masowa działalność liderów lokalnych w środowisku szkół oraz we wspólnotach mieszkańców – zwłaszcza środowisk defaworyzowanych. Ruch powstał jako element projektu

<sup>12</sup> H. Zielińska-Kostyło (2003), *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1, s. 403.

<sup>13</sup> Patrz: B.D. Gołębiak (2003), *Program szkolny*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 2, s. 138–140.

<sup>14</sup> Szerzej na ten temat – patrz: [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org) (29.07.2014).

realizowanego od 1989 roku we współpracy z Samorządowym Sekretariatem Edukacji São Paulo (*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*). Jego celem jest przede wszystkim przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu młodych analfabetów poprzez angażowanie ich do spotkań i wspólnej pracy na rzecz środowiska. Projekt obejmuje także szkolenie wolontariuszy i nauczycieli, którzy dzięki elementom edukacji na odległość współpracują z Instytutem w realizacji koncepcji edukacji adresowanych do ich środowisk.

We współpracy z Samorządowymi Sekretariatami Edukacji różnych miejscowości (np. Osasco, Saudável), IPF realizuje Program Szkoły Miejskiej (*Programa da Escola Cidadã*) którego celem jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu i wspieranie miejscowego systemu oświaty. W jego ramach specjaliści z IPF współuczestniczą w planowaniu polityki oświatowej regionu; współorganizują konferencje na temat edukacji oraz problemów dzieci i młodzieży; pomagają w opracowaniu koncepcji edukacji w szkołach (m.in. dotyczących zaangażowania ojców i matek w sprawy środowiska szkolnego); koordynują projekty adresowane do małych dzieci, młodzieży i starszej młodzieży (np. zajęcia ekologiczne); wspomagają realizację koncepcji kształcenia specjalistów do spraw alfabetyzacji mieszkańców regionu oraz współorganizują imprezy artystyczno-kulturalne. Współpraca ta polega też na dostarczaniu oraz uczeniu korzystania ze środków technicznych, literatury fachowej, instrumentów prawnych itp.<sup>15</sup>.

## KONTYNUATORZY IDEI

Poglądy P. Freirego na edukację i pomysły na rozwiązanie problemów edukacji środowisk defaworyzowanych zostały ukształtowane pod wpływem refleksji nad skomplikowaną sytuacją szkolnictwa nie tylko w Brazylii<sup>16</sup>, ale także w znanych mu innych krajach Ameryki Łacińskiej. Nie dziwi więc fakt, że zostały życzliwie przyjęte nie tylko w Brazylii.

<sup>15</sup> Szerzej na ten temat – patrz: Instituto Paulo Freire (2007), *Boletim do Programa Escola Cidadã de Osasco*, São Paulo: Instituto Paulo Freire; Instituto Paulo Freire (2007), *Programa da Escola Cidadã*, São Paulo: Instituto Paulo Freire; P. P. Grzybowski (2009), *Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości ucisnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii*, [w:] R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P.P. Grzybowski (red.), *Edukacja a praca. Zeszyty naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zeszyt 13*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 327–339.

<sup>16</sup> Szerzej na ten temat – patrz: L. de O.Lima (1969), *O Impasse na Educação*, Petrópolis: Editora Vozes; L. de O.Lima (1965), *Tecnologia, Educação, Democracia*, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; J. E. Rodrigues Villalobos (1969), *Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora – Editora da U.S.P.; A. Teixeira (1969), *Educação É um Direito*, São Paulo: Editora Nacional.

Przykładem zastosowania freirowskiej metodyki do pracy z analfabetami w środowiskach defaworyzowanych jest systematycznie realizowana w Meksyku akcja wdrażania opracowanej przez Irenę Majchrzak odimiennej metody nauki czytania, a także upowszechniania elementarzy dla dzieci indiańskich<sup>17</sup>. W latach osiemdziesiątych XX wieku Autorka uczestniczyła w badaniach ewaluacyjnych na temat reformy systemu edukacji w Meksyku, koncentrując się na nauce czytania i pisania dzieci indiańskich (zwykle mających kłopoty w mówieniu lub w ogóle nieposługujących się urzędowym językiem hiszpańskim). Jak pisze: *I tak jeździłam od jednego regionu schronienia do drugiego, od jednej grupy etnicznej do następnej... Moje obserwacje zawarłam w książce Listy do Salomona (Cartas a Salomon). W konkluzji swego raportu przywołam przypowieść o biblijnym sędziu salomonowym w sprawie walki dwóch kobiet, które pretendowały do prawa macierzyńskiego nad tym samym dzieckiem. Raport kończy się tezą, że wówczas w Meksyku dwie kultury, niby skłócone matki, walczyły o indiańskie dziecko: narodowa – meksykańska, hiszpańskojęzyczna, która przekonywała, że dziecko indiańskie jest zarazem meksykańskie i trzeba je uczyć w języku hiszpańskim, a z drugiej strony ideologowie programu ochrony kultur etnicznych głoszą, że należy małe dziecko alfabetyzować we własnym plemiennym języku. Każda z tych kultur chciała wyrwać to dziecko drugiej. A przecież – sugerowałam w zakończeniu swojego raportu – należy dbać o całość, o integrację małego człowieka*<sup>18</sup>. I. Majchrzak realizowała autorski projekt alfabetyzacji dzieci z plemion Czontali i Czoli w stanie Tabasco, mając pod opieką ponad siedemset dzieci z czterestu ośrodków<sup>19</sup>. Jej prace są kontynuowane także współcześnie przez wolontariuszy odwołujących się do idei freirowskich.

Podobne zasady współpracy z mieszkańcami środowisk defaworyzowanych leżą u podstaw działalności organizacji pozarządowych w Peru, gdzie nawet połowa mieszkańców żyje poniżej granicy ubóstwa w obszarach nędzy zwanych tu *barriadami*, czy młodymi miastami usytuowanymi w sąsiedztwie wielkich wysypisk śmieci, na terenach zalewowych i podmokłych, które nie sprzyjają urbanizacji. Poza brakiem elektryczności i dostępu do czystej wody, enklawy te cechuje nielegalna zabudowa i wysoki poziom przestępczości, zatrudnianie dzieci (m.in. do prostytucji i handlu narkotykami), przemoc domowa itp. Najczęściej jedynymi instytucjami, wokół których koncentruje się tam życie społeczne, są szkoły.

<sup>17</sup> Patrz: I. Majchrzak (2004), *Nazywanie świata. Odimienna metoda nauki czytania*, Kraków: MAC Edukacja; I. Majchrzak (1995), *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

<sup>18</sup> E. Wasil (2010), *Mieć tyle radości, by inni mogli uśmiechnąć się przy Tobie...*, „Blżej Przedszkola”, nr 1, s.83.

<sup>19</sup> Szerzej na ten temat – patrz: I. Majchrzak (2007), *Listy do Salomona*, Kraków: Blżej Przedszkola; I. Majchrzak (2008), *W obronie dziecięcego rozumu*, Kraków: Blżej Przedszkola. Sylwetka Autorki oraz jej działalność w Meksyku została przedstawiona w filmie Ewy Pytki: *Jej portret – Irena Majchrzak*, Polska 2005.

Tak dzieje się m.in. w Iquitos w Amazonii Peruwiańskiej, gdzie w dzielnicy Belen w skrajnej nędzy mieszka około sześćdziesiąt pięć tysięcy osób. Od 2002 roku miejsce to zaczęli odwiedzać wolontariusze z organizacji doktorów klaunów Bolaroja z siedzibą w Limie, we współpracy z podobnymi organizacjami m.in. z Argentyny, Chile, Ekwadoru, Hiszpanii, Nikaragui, Paragwaju, Wenezueli<sup>20</sup>. Pogarszające się latami warunki życia spowodowały powszechną frustrację mieszkańców Belen i brak nadziei na zmianę sytuacji. Realizacja projektu opartej na freirewskiej metodzie ma się przyczynić do budzenia wśród mieszkańców środowiska nadziei na zmiany, aktywizować ich do pracy na rzecz wspólnoty i jej integracji, aby Belen stało się miejscem o ponadczasowej wartości, z którym żyjący tu ludzie się utożsamiają. Podstawową ideą jest tu aktywizowanie środowisk wykluczanych i często nawet przez władze lokalne ignorowanych w planowaniu rozwoju miasta. W 2006 roku Lucia Ruiz – pielęgniarka, działaczka społeczna w Belen zaprosiła do miejscowej szkoły trzydziestu liderów wspólnoty lokalnej (pielęgniarki, nauczycieli, przedstawiciele szkół, starszyznę i przywódców mieszkańców, zatroskanych obywateli), by zorientować się w problemach, z jakimi boryka się środowisko oraz podyskutować o możliwościach zaradzeniu im. Poznawszy opinię każdego, wspólnie ustalono listę problemów do rozwiązania w ramach realizowanego do dziś wieloletniego Projektu Belen:

- rozbudowa systemu kanalizacji oraz doprowadzania i dystrybucji wody pitnej;
- budowa mostów na terenach zalewowych oraz wdrożenie środków przeciwozryjnych;
- usunięcie śmieci;
- wzmocnienie morale mieszkańców;
- rozbudowa, modernizacja domostw i budynków użyteczności publicznej oraz poprawa ich estetyki;
- stworzenie systemu zapobiegania przemocy (w rodzinie oraz przestrzeni publicznej) i interwencji kryzysowej;
- poprawa systemu opieki zdrowotnej (m.in. dostępu do lekarzy i lekarstw, profilaktyki, antykoncepcji – zwłaszcza wśród nastolatek);
- poprawa systemu żywienia dzieci – zwłaszcza bezdomnych.

W strukturze Projektu Belen wyróżniono podprojekty związane z poszczególnymi problemami:

- projektowanie i budowa urządzeń sanitarnych i kanalizacji;
- rewitalizacja dzielnicy poprzez przebudowę, malowanie domów, budynków użyteczności publicznej i przestrzeni publicznej;
- wolontaryjna współpraca lokalnych podmiotów i wolontariuszy w zakresie ochrony zdrowia, edukacji i poprawy warunków życia (np. sprowadzanie do

<sup>20</sup> Patrz: [www.bolaroja.net](http://www.bolaroja.net) (29.07.2014); [www.doctoresbolaroja.com](http://www.doctoresbolaroja.com) (29.07.2014); [proyectobelen.lamula.pe](http://proyectobelen.lamula.pe) (29.07.2014).

Belen studentów medycyny na zasadzie praktyk i wolontariatu; darmowa opieka lekarska dla mieszkańców podczas działań związanych z projektem);

- organizacja publicznych i bezpłatnych warsztatów plastycznych, muzycznych i rzemieślniczych (np. dzieci zaangażowane do grupy *Los Papagayos*, której zadaniem jest klaunowanie, malowanie i realizacja projektów fotograficznych; nauczyciele biorą udział w warsztatach ekologicznych tworzenia z odpadów przedmiotów poprawiających estetykę Belen oraz zakładania zielców w domach);
- wsparcie materialne potrzebujących (np. fundusz stypendialny „Sadzenie nasion” dla dzieci; doposażenie szkół i szpitali; dostarczenie farb do malowania domów, środków sanitarnych i czystej wody dla uczestników Projektu);
- imprezy masowe (np. „Święta w Iquitos” – program wolontaryjny, w ramach którego dla setek dzieci organizuje się warsztaty artystyczne, teatralne, taneczne, akrobatyczne oraz klaunuje się w lokalnych szpitalach, domach opieki i sierocińcach; „Festiwal Belen” – od 2008 roku to cykliczna, tygodniowa impreza przy współudziale klaunów i wolontariuszy z kilkunastu krajów, polegająca na wspólnych zabawach w centrum Belen, warsztatach, klaunowaniu w okolicznych ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych, koncertach, projekcjach filmów, występach miejscowych talentów, paradach itp.)<sup>21</sup>.

„Gdy pracowaliśmy w Belen – mówią uczestniczący w projekcie wolontariusze – stało się dla nas jasne, że sztuka, malowanie domów, malowideł ściennych, muzykowanie, tańczenie i edukacja umożliwiają społeczeństwu współudział w innych sferach życia, szczególnie w edukacji zdrowotnej i wspólnym rozwiązywaniu społecznych problemów. PAHO ocenia ten projekt jako potencjalny model współpracy dla ubogich dzielnic w całej Ameryce Łacińskiej”<sup>22</sup>.

Na podobnej zasadzie pracują też działacze SELAVIP (Latynoski, Afrykański i Azjatycki Serwis na rzecz Mieszkalnictwa Społecznego) – fundacji założonej przez Belga Jossego van der Resta z siedzibą w Santiago de Chile. Wspiera ona projekty mieszkaniowe ubogich środowisk, realizując inicjatywy grup mieszkańców, zwykle dotyczące najprostszych konstrukcji dla wspólnoty, takich jak publiczna latryna, plac zabaw, boisko szkolne<sup>23</sup>.

Przy szkołach prowadzonych w brazylijskich favelach przez Spirytystyczne Towarzystwo Pracy Socjalnej im. Auta da Souza działają ośrodki pomocy socjalnej, w których znajdują się jadłodajnie dla ubogich i bezdomnych; poradnie lekarskie, prawne, rodzinne, psychologiczne (np. grupy wsparcia i terapii dla niedożytych samobójców, narkomanów, alkoholików, matek po dokonaniu aborcji itp.); ośrodki oświatowe (np. zajmujące się alfabetyzacją dorosłych, preorientacją zawodową, ewangelizacją, odczytami i kursami, popularyzacją ochrony

<sup>21</sup> Patrz: J. Glick (2010), *Report from the 5th annual Belén Project trip in Peru, august 2010*, [www.patchadams.org/belen-report-2010](http://www.patchadams.org/belen-report-2010) (29.07.2014).

<sup>22</sup> [www.patchadams.org/belen-project](http://www.patchadams.org/belen-project) (29.07.2014).

<sup>23</sup> Patrz: [www.selavip.org](http://www.selavip.org) (29.07.2014).

życia itp.) i kulturalne (np. zespoły muzyczne, teatralne, koła zainteresowań, rozgłośnie radiowe, biblioteki, wydawnictwa); a nawet stałe instytucje opiekuńcze (np. domy dziecka, domy samotnej matki, przytulki dla bezdomnych i umysłowo upośledzonych, gabinety lekarskie, szpitale)<sup>24</sup>. Szkoły takie przypominają niekiedy kompleksy placówek, rozwijające się w miarę potrzeb „przez pączkowanie”.

Tego rodzaju ośrodki to placówki prywatne na prawach szkół publicznych, a realizuje się w nich minimum programowe ustalone przez Ministerstwo Edukacji oraz przedmioty dodatkowe – np. język esperanto. Większość tych szkół powstała na terenach wysypisk śmieci lub nieużytkach, które w zamian za oczyszczenie i zagospodarowanie zostały przekazane Towarzystwu w dzierżawę wieczystą oraz zwolnione z części obciążeń podatkowych i administracyjnych. Nauka w większości tych szkół jest nieodpłatna, a uczniowie z ubogich dzielnic otrzymują wyprawki szkolne i wyżywienie. Fundusze na utrzymanie placówek pozyskiwane są z darowizn; sprzedaży wydawnictw, produktów gastronomicznych; działalności gospodarczej (telemarketing, produkcja lekarstw z własnych plantacji ziół); imprez dobroczynnych (koncerty) itp. Kadre stanowią osoby wywodzące się ze środowiska szkoły – często będące jej absolwentami. Oprócz zatrudnionych na etatach pracują tu także wolontariusze, których jednym z zadań jest utrzymywanie stałego kontaktu z miejscowymi liderami społecznymi, aby orientować się w potrzebach i oczekiwaniach mieszkańców, po czym wraz z nimi ustalać plan pracy szkoły – na zasadzie freirowskiego modelu pedagogii uciśnionych i pedagogii spirytystycznej<sup>25</sup>.

Większość szkół zarządzanych przez Towarzystwo została zbudowana rękami rodziców i uczniów. Przychodzące po żywność lub inne wsparcie osoby poświęcały swój czas na pracę przy budowie szkoły. W kuchni, w biurze, czy warsztacie także pracują osoby, których dzieci uczą się w szkole. W ten sposób kształtuje się tu szacunek do miejsca nauki oraz szacunek do pracy wykonywanej przez siebie i innych. W ramach zajęć dzieci odwiedzają przedszkola, szpitale, ośrodki dla bezdomnych itp. Na tej zasadzie przygotowuje się je do kontaktu ze środowiskami wykluczenia, ucząc szacunku dla drugiego człowieka bez względu na jego status społeczny.

<sup>24</sup> Szerzej na ten temat – patrz: P.P. Grzybowski (2011), *Rozwój, postęp, edukacja. Od filozofii do pedagogii spirytystycznej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1–2, s.105–116.

<sup>25</sup> Szerzej na ten temat – patrz: D. Incontri (2005), *Vivências na escola. A prática da Pedagogia Espírita*, Bragança Paulista: Comenius; N. Lobo (1995), *Filosofia Espírita da Educação*, Rio de Janeiro: FEB, t.1–5; W. Alves Oliveira (2000), *Introdução ao estudo da pedagogia espírita: teoria e prática*, Araras: IDE; J.H. Pires (1985): *Pedagogia espírita*, São Paulo: Edicel.

## SZKOŁA OŚRODKIEM WSPÓLNOTY – WZAJEMNE OCZEKIWANIA

Przykłady wykorzystania freirowskiej metodyki do pracy w środowiskach defaworyzowanych można by mnożyć. Mimo podobieństw związanych z położeniem placówki, każda szkoła charakteryzuje się unikalną specyfiką działalności związanej z oczekiwaniami mieszkańców jej środowiska. Różna bywa także skala tych oczekiwań, wynikająca ze świadomości mieszkańców oraz z możliwości działania na danym terenie – np. z (nie)objęciem go opieką przez organizację pozarządową. Różne w związku z tym bywa tempo zachodzących zmian i ich kierunki. Każde środowisko charakteryzuje bowiem autonomia oraz uwikłanie w czynniki danego miejsca i czasu.

W tego rodzaju szkołach oprócz oczekiwań związanych z podstawową funkcją systemu oświaty (tzn. alfabetyzacją i ewentualnym przygotowaniem uczniów do wejścia na rynek pracy), niejako „przy okazji” realizowane są zadania związane z kształtowaniem wspólnoty lokalnej. Dzięki temu, że w szkole zaspokaja się potrzeby socjalne mieszkańców, ułatwione są kontakty z poszczególnymi rodzinami, a przez to możliwość poznania ich potrzeb i oczekiwań. Nawet jeśli pierwotnie dotyczą one spraw podstawowych warunkujących przeżycie w trudnych okolicznościach, to dzięki stopniowej współpracy, angażowaniu do działań wspólnotowych podejmowanych z inspiracji przedstawicieli elit, także nawet małe szkoły w środowiskach defaworyzowanych stają się ośrodkami zmiany społecznej.

Wzajemnie postrzegana Inność i Obcość mieszkańców środowiska szkoły i *gringos*, choć początkowo kłopotliwa, stresująca, ale i budząca zainteresowanie, dostarczająca informacji o przyczynach różnych zachowań i przekonań, staje się w takiej sytuacji istotnym czynnikiem edukacji międzykulturowej, a z czasem fundamentem dialogu, który byłoby trudno osiągnąć władzom przy pomocy administracyjnych środków i form ucisku (np. represyjnych działań policji).

Na tej zasadzie szkoła staje się miejscem zaspokajania oczekiwań każdej ze stron – nawet jeśli ogląd sytuacji na pierwszy rzut oka wiedzie do pytań o idealizm i efektywność podejmowanych działań. Tak tworzy się fundament rozwoju społecznego w oparciu o przywiązanie do miejsca. Bez względu bowiem na wszystko, powstająca w szkole wspólnota, nawet jeśli początkowo jest krótkotrwała i związana z osiągnięciem pozornie mało istotnego celu, daje nadzieję na przyszłość; pozwala, by mieszkańcy środowiska defaworyzowanego postrzegali szkołę jako miejsce, w którym są mile widziani i ważni, bo jest to ICH SZKOŁA...

## BIBLIOGRAFIA

- Aguirre Rojas C.A. (2008), *Ameryka Łacińska na rozdrożu*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Alfaro J. (1978), *Chrześcijańska nadzieja i wyzwolenie człowieka*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Alves Oliveira W. (2000), *Introdução ao estudo da pedagogia espírita: teoria e prática*, Araras: IDE.
- Bauman Z. (2010), *Żyjąc w czasie pożyczonym. Rozmowy z Citali Rovirosq-Madrazo*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Cardoso F.H., Faletto E. (2008), *Zależność a rozwój w Ameryce Łacińskiej. Próba interpretacji socjologicznej*, Warszawa: Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego.
- Derwich K., Kania M. (red.) (2011), *Ruchy społeczne i etniczne w Ameryce Łacińskiej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Domosławski A. (2013), *Teologia oburzenia*, „Polityka”, nr 29.
- Freire P. (1981), *Ação cultural para a liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (1987), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P. (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
- Freire P. (2001), *Política e educação. Ensaio*, São Paulo: Cortez.
- Gadotti M. (2007), *A Escola o Professor. Paulo Freire e a paixão de ensinar*, São Paulo: Publisher.
- Galeano E. (1983), *Otwarte żyły Ameryki Łacińskiej*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Gawrycki M.F. (red.) (2009), *Dzieje kultury latynoamerykańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gerhardt H.-P. (2000), *Paulo Freire*, [w:] Cz.Kupisiewicz (red.), *Mysliciele o wychowaniu*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza GrafPunkt, t.2.
- Glick J. (2010), *Report from the 5th annual Belén Project trip in Peru, august 2010*, [www.patchadams.org/belen-report-2010](http://www.patchadams.org/belen-report-2010) (29.07.2014).
- Gołębnik B.D. (2003), *Program szkolny*, [w:] Z.Kwieciński, B.Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t.2.
- Grzybowski P.P. (2009), *Edukacja i praca jako czynnik budzenia świadomości ucisnionych. Refleksja o działalności Instytutu Paula Freirego w Brazylii*, [w:] R. Borzyszkowska, E. Lemańska-Lewandowska, P. Grzybowski (red.), *Edukacja a praca. Zeszyty naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zeszyt 13*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Grzybowski P.P. (2011), *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia, literatura, adresy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzybowski P.P. (2011), *Rzecz o rozwoju, postępie, edukacji. Od filozofii do pedagogii spirytystycznej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1–2.
- Incontri D. (2005), *Vivências na escola. A prática da Pedagogia Espírita*, Bragança Paulista: Comenius.
- Instituto Paulo Freire (2007), *Boletim do Programa Escola Cidadã de Osasco*, São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Instituto Paulo Freire (2007), *Programa da Escola Cidadã*, São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Kania M., Kaganicc-Kamińska A. (red.) (2008), *Doświadczenie demokracji w Ameryce Łacińskiej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Krzywicka K. (2009), *Ameryka Łacińska u progu XXI wieku – studia i szkice*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lima L. de O. (1965), *Tecnologia, Educação, Democracia*, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Lima L. de O. (1969), *O Impasse na Educação*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Lobo N. (1995), *Filosofia Espírita da Educação*. Rio de Janeiro: FEB, t.1–5.
- Łaciński P. (2013), *Państwo i polityka w Ameryce Łacińskiej. Zarys systemów politycznych państw latynoamerykańskich*, Warszawa: Difin S.A.
- Łepkowski T. (red.) (1977–1983), *Dzieje Ameryki Łacińskiej od schyłku epoki kolonialnej do czasów współczesnych*, Warszawa: Książka i Wiedza, t.1–3.
- Majchrzak I. (1995), *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Majchrzak I. (2004), *Nazywanie świata. Odimienna metoda nauki czytania*, Kraków: MAC Edukacja.
- Majchrzak I. (2007), *Listy do Salomona*, Kraków: „Blżej Przedszkola”.
- Majchrzak I. (2008), *W obronie dziecięcego rozumu*, Kraków: „Blżej Przedszkola”.
- Pires J.H. (1985): *Pedagogia espírita*, São Paulo: Edicel.  
proyectobelen.lamula.pe (29.07.2014).
- Pytka E, *Jej portret – Irena Majchrzak*, Polska 2005.
- Rodrigues Villalobos J.E. (1969), *Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora – Editora da U.S.P.
- Rollet J. (1989), *Spoleczne tło teologii współczesnej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Saviani D. (2005), *Educação Brasileira. Estrutura e Sistema*, Campinas: Autores Associados.
- Szkudlarek T. (2002), *Thumaczac McLarena: Globalizacja, postmodernizm i rewolucja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Teixeira A. (1969), *Educação É um Direito*, São Paulo: Editora Nacional.
- Walaszek A., Giera A. (red.) (2010), *Transformacje w Ameryce Łacińskiej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Wasil E. (2010), *Mieć tyle radości, by inni mogli uśmiechnąć się przy Tobie...*, „Blżej Przedszkola”, nr 1.  
www.bolaroja.net (29.07.2014).  
www.doctoresbolaroja.com (29.07.2014).  
www.patchadams.org/belen-project (29.07.2014).  
www.paulofreire.org (29.07.2014).  
www.selavip.org (29.07.2014).
- Zielińska-Kostyło H. (2003), *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1.

**Przemysław Paweł Grzybowski:** Oczekiwania wobec szkoły w środowiskach defaworyzowanych. Freireowskie obrazki z Ameryki Łacińskiej

**Title:** Expectations of school in disadvantaged societies. Freire pictures from Latin America.

**Key words:** school, disadvantaged societies, expectations, pedagogy of the oppressed, volunteers

**Abstract:** The aim of this article is to present circumstances of South American schools functioning in disadvantaged societies on the examples of Brazil and Peru. Those local societies have been struggling with social and educational poverty, illiteracy, ethnic conflicts, pressures connected with gangs' activities, etc. In many cases they try to solve their problems on the basis of school which is the center of social activity. These issues are little known in Poland and only from literature and journalistic writing what has created their stereotyped image. Meanwhile, you cannot overestimate pedagogical implications of this phenomenon.

The expectations of South American local societies are in many cases not the same as the expectations of school defined by creators and administrators of the education system. Pressures and conflicts usually are caused by discrepancy between the activities of the central institutions and the needs (expectations) of different ethnic groups, clans, families and individuals. Students speaking dialects or the languages of ethnic minorities, normally experiencing domestic violence and forced to work on the border of law, are regarded by the education system as the Others/Aliens. In such a situation the assistance comes from volunteers and professional educators working for non-governmental organizations. Many of them refer to the ideas taken from Freire's 'pedagogy of the oppressed'. He was convinced that a man will never be free alone and his hope of freedom lies in education realized in cooperation with the others. The condition of liberating the oppressed individuals and groups from treating themselves as inferior, powerless, dependent on the others' support ( which is typical for disadvantaged communities) is, according to Paulo Freire, obtaining a new level of awareness through, among others, participating in educational projects based on the idea of social dialogue and creating the feeling of independence, self-responsibility and co-responsibility for their own community.

In reflection, which is the basis of the above article, I am trying to answer the following question: In what circumstances a school can be a place of social dialogue and fulfilment of basic expectations of disadvantaged communities members? I assume that even in such exotic societies as Latin American countries you can find a lot of inspiration for solving problems similar to those encountered in Poland.