

En: Paulo Freire. Política y educación. Madrid: Siglo XXI, 1993.

Capítulo: Educación y Participación comunitaria. pp.73-87

En una primera aproximación al enunciado que contiene el tema sobre el que debo hablar hoy me parece fundamental tomar distancia de él para alcanzar así su sustantividad. Su significación más profunda.

En último análisis, lo que el enunciado sugiere es que partiendo de una comprensión crítica de la práctica *educativa* y de una comprensión crítica de la participación *comunitaria*, nos extendamos en consideraciones y análisis acerca de sus relaciones. Acerca de cómo haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la *participación* por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo.

Así, comencemos a pensar un poco y en voz alta sobre lo que entendemos por práctica educativa. Dejemos la comprensión de cierta práctica educativa, la progresista, para más adelante, y detengámonos ahora en el esfuerzo por inventariar connotaciones de la práctica educativa que están presentes tanto si se trata de una práctica progresista como si se realiza para tratar de mantener el *statu quo*; tanto si es neoliberal, posmodernamente conservadora, como si es, por el contrario, posmodernamente progresista. Lo que nos interesa ahora, entonces, es descubrir ciertos núcleos fundamentales que hacen que podamos decir: ésta no es una práctica educativa; ésta sí es una práctica educativa.

Me parece que el primer aspecto que hay que destacar es que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, cultural, religiosa, etc.

En cuanto práctica social la práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad es un fenómeno típico de la existencia, y por lo mismo un fenómeno exclusivamente humano. Y también por eso es histórica y tiene historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, con los "materiales" que la vida les ofreció, los hombres y las mujeres inventaron o descubrieron la posibilidad, que implica necesariamente la libertad que no recibieron sino que tuvieron que crear en la lucha por ella. Seres indiscutiblemente programados, pero "programados para aprender", como destaca Francois Jacob, y por lo tanto seres curiosos, sin lo cual no podrían saber, las mujeres y los hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad.

Sin la invención del lenguaje nada de eso habría sido posible, pero por otro lado el lenguaje, que no existe sin pensamiento, mientras que es posible pensamiento sin lenguaje, no surgió o se constituyó por pura decisión inteligente del animal convirtiéndose en persona. Las manos sueltas, liberadas, trabajando instrumentos para la caza, que alargaban el cuerpo ampliando así su espacio de acción, tuvieron una importancia indiscutible en la construcción

social del lenguaje.

Hace mucho tiempo que Sollas dijo: "Los trabajos hechos por las manos del hombre son su pensamiento revestido de materia. "

No hay duda de que el lenguaje se desarrolló y se desarrolla mientras los individuos hacen cosas para sí mismos o también para otros, en cooperación. Pero es preciso reconocer que el uso de instrumentos y su fabricación no eran suficientes, como tampoco el trabajo no aislado. Otros animales usan instrumentos y, más aún, cazan juntos, y no por eso hablan.

"La actividad específica de los seres humanos -dice Josef Schubert- es el uso cooperativo de instrumentos en la producción y en la adquisición de alimentos y otros bienes.

Fue reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo que hereda y lo que recibe o adquiere del contexto social que crea y que lo recrea, como el ser humano fue convirtiéndose en este ser que para ser tiene que estar siendo. Este ser histórico y cultural que no se puede explicar solamente por la biología o por la genética, ni tampoco solamente por su cultura. Que no se puede explicar solamente por su conciencia -como si ésta hubiera sido la creadora todopoderosa del mundo que lo rodea en lugar de haberse constituido socialmente y haber transformado su cuerpo en un cuerpo consciente, ni tampoco como puro resultado de las transformaciones que se han operado en este mundo.

Este ser que vive en sí mismo, la dialéctica entre lo social -sin lo cual no podría ser y lo individual - sin lo cual se disolvería en lo puro social, sin marca y sin perfil.

Este ser social e histórico que somos nosotros, mujeres y hombres, condicionado pero capaz de reconocerse como tal de ahí que sea capaz de superar los límites de su propio condicionamiento, "programado [pero] para aprender, tenía necesariamente que entregarse a la experiencia de enseñar y de aprender.

La organización de su producción, la educación de las generaciones más jóvenes o el culto de sus muertos, así como la expresión de su asombro frente al mundo, de sus miedos, de sus sueños, que son cierta "escritura artística de su realidad que él siempre "leyó," mucho antes de haber inventado la escritura o del intento siempre presente de descifrar los misterios del mundo por la adivinación, por la magia y, después, por la ciencia, todo eso tenía que acompañar a mujeres y hombres como creación suya y como instigación a aprender más, a enseñar más, a conocer más.

Fijémonos ahora en la práctica educativa en sí, tal como la llevamos a cabo hoy, e intentemos detectar en ella las señales que la caracterizan como tal. Tratemos de descubrir sus componentes fundamentales, sin los cuales no hay práctica educativa. En forma simple, incluso esquemática, pero no simplista, podemos decir que toda práctica educativa implica:

a] presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.
Educador y educando.

b] Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprehendidos por los alumnos (educandos) para que puedan aprenderlos.

Contenidos.

c] Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa.

Es precisamente esta necesidad de ir más allá del momento actuante o del momento en que se realiza - la directividad de la educación - la que impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño: que es político. Por eso, imposibilitada de ser neutra, la práctica educativa plantea al educador el imperativo de decidir, y por consiguiente de romper y de optar, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado.

d] Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.

Si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces -debido entre otras cosas a la invención del lenguaje conceptual- de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no hubieran llegado a ser capaces de evaluar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el cual luchan, de cantar y decantar el mundo, de admirar la belleza, no habría por qué hablar de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero tampoco habría por qué hablar de educación.

Hablamos de educación porque podemos, al menos, incluso negarla.

Es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar, y ésta a la imposibilidad de ser neutrales.

Ahora bien, la total imposibilidad es frente al mundo al futuro -que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como, un tiempo por hacer a través de la transformación del presente con que se van encarnando los sueños-, nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos. El derecho y el deber de vivir. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política.

De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debemos -respetando el derecho que los educandos - tienen también de optar y de aprender a optar para lo cual necesitan libertad- darles testimonio de la libertad con que optamos (o de los obstáculos que encontramos para hacerlo) y jamás intentar imponerles nuestras opciones, subrepticamente o no.

Si la nuestra es una opción democrática y somos coherentes con ella, de manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es posible hacer una serie de cosas que a menudo realizan personas que se proclaman progresistas.

Veamos algunas:

1) No tomar en consideración el conocimiento de experiencia hecho con que el educando llega a la escuela, y sólo valorar el saber acumulado, llamado científico, del que es poseedor.

2) Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la que es un sujeto. En esta forma el educando es pura incidencia de su acción de enseñar. A él como sujeto le corresponde enseñar, es decir transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste toca recibir dócil y agradecido el paquete y memorizarlo.

Al educador democrático también le corresponde enseñar, pero para él o ella enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente -curiosos -se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, aprehendiéndolo, pueden aprenderlo. -

Para el educador progresista coherente enseñar y aprender son momentos del proceso mayor de conocer. Por eso mismo implican búsqueda, viva curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer, alegría.

3) Gritar a los cuatro vientos que quien piensa de otra manera, es decir, quien respeta el saber con que el educando llega a la escuela, no para quedarse girando alrededor de él sino para ir más allá de él, es populista, focalista y licencioso.

4) Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de "lecciones que enseñar y lecciones que tomar," por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) contra las luchas, los conflictos, que se dan "lejos de ella", en el mundo distante. La escuela, después de todo, no es un sindicato.

5) Hipertrofiar su autoridad al punto de ahogar las libertades de los educandos y si éstos se rebelan la solución es reforzar el autoritarismo.

6) Adoptar constantemente posiciones intolerantes en las que es imposible la convivencia con los que son diferentes. La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad. No es posible crecer en la intolerancia. El educador coherentemente progresista sabe que estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirlo a considerar que fuera de ellas no hay salvación. El intolerante es autoritario y mesiánico. Por eso mismo, en nada ayuda al desarrollo de la democracia.

- 7) Fundar su búsqueda del mejoramiento cualitativo de la educación en la elaboración de "paquetes" de contenidos, a los que se -suman manuales o guías dirigidos a los profesores para el uso de los paquetes. Se percibe cómo una práctica semejante exuda autoritarismo. Por un lado, en la total falta de respeto, por la capacidad crítica de los profesores, por sus conocimientos, por su práctica; por otro, en la arrogancia con que media docena de especialistas que se consideran iluminados elabora o produce el "paquete" que deberá ser dócilmente seguido por los profesores, que para hacerlo deberán recurrir a las guías.

Una de las connotaciones del autoritarismo es el total descreimiento en las posibilidades de los demás.

Lo máximo que hace la dirigencia autoritaria es el remedo de democracia con que a veces procura oír la opinión de los profesores sobre el programa, que sin embargo ya está elaborado. En lugar de apostar a la formación de los educadores el autoritarismo apuesta a sus apuestas y al evaluación posterior, para ver si el paquete fue realmente aceptado y seguido. Desde un punto de vista coherentemente progresista y por lo tanto democrático las cosas son diferentes. El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, naturalmente con asistencia de personal altamente calificado como se puede percibir integrada en la práctica una teoría no percibida antes, poco percibida o ya percibida pero poco asumida.

Entre los paquetes y la formación permanente el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Es que saben muy bien que es poco probable obtener la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora si ella no confía en si misma, no se arriesga si ella misma se encuentra amarrada a la guía con que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como salvadores?

Esta forma autoritaria de apostar a los paquetes y no a la formación científica, pedagógica, política de los educadores y las educadoras revela como el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la duda, el sueño y anhela el inmovilismo. Hay mucho de necrófilo en el autoritarismo, igual que hay mucho de biofílico (su potencia para el bien y el mal) en el progresista coherentemente democrático.

Creo que después de todas las consideraciones hechas hasta ahora, podemos empezar a reflexionar en forma crítica también sobre la cuestión de la participación en general y de la participación comunitaria en particular. La primera observación que hay que hacer es que la participación en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista, si los educadores y las educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. Lo que quiero decir es lo siguiente: es una contradicción flagrante, aquella práctica educativa que se pretende progresista pero se realiza dentro de modelos tan rígidos y verticales que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, de voz en las profesoras y profesores que deben estar sometidos a los paquetes; en los educandos cuyo derecho se resume en el deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sometidos a los profesores; en los celadores, cocineras y vigilantes, que puesto que trabajan en la escuela son también educadores y deben tener voz: en los padres, las madres, a los que se invita a ir a la escuela para las fiestas de fin de año o para recibir quejas sobre sus hijos o para participar en trabajos comunitarios de reparación del edificio o incluso para "contribuir" con dinero para la compra de material escolar. En los ejemplos que he dado tenemos por un lado, la total prohibición o inhibición de la participación; por el otro, la falsa participación. Cuando fui secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, obviamente comprometido en hacer una administración que, en coherencia con nuestro sueño político, con nuestra utopía, tomara en serio como debe ser- la cuestión de la participación popular en los destinos de la escuela, tuvimos mis compañeros y yo, que empezar por el mero principio. Es decir, empezamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaria de Educación trabajara en forma diferente.

Era imposible hacer una administración, democrática, en favor de la autonomía de la escuela que, siendo pública, debe ser también popular, con estructuras administrativas que sólo viabilizaban el poder autoritario y jerarquizado. Del secretario a los directores inmediatos de éstos a los jefes de sección que a su vez extienden las órdenes a las escuelas. En éstas, la directora su mando a las órdenes recibidas algunos caprichos suyos, hace enmudecer a celadores, vigilantes, cocineras, profesoras y alumnos. Claro que siempre hay excepciones, sin las cuales el trabajo de cambio sería demasiado difícil. No es posible poner a la red escolar a la altura de los desafíos que nos plantea la democracia brasileña, apenas en aprendizaje, estimulando la tradición autoritaria de nuestra sociedad. Es preciso por el contrario democratizar el reconocer el derecho natural de voz a los alumnos, a las profesoras, reducir el poder personal de las directoras crear nuevas instancias de poder con los consejos de escuela, deliberativos y no sólo

consultivos, a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres vayan teniendo injerencia en los destinos de la escuela de sus hijos; y en un segundo momento esperamos que la propia comunidad local, teniendo a la escuela como algo suyo, se haga presente en la conducción de la política educacional de la escuela.

Es preciso, por lo tanto, democratizar la Secretaria. Descentralizar decisiones. Era necesario inaugurar un gobierno colegiado que limitase el poder del secretario. Era preciso reorientar la política de formación de los docentes trascendiendo los tradicionales cursos de vacaciones en que se insiste en el discurso sobre la leona, pensando que después las educadoras ponen en práctica la

teoría de que se habló en el curso por la práctica de discutir la práctica. Ésta es una forma eficaz de vivir la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las profesoras, de las madres, de los padres, de la comunidad local, de una escuela que siendo pública aspire a ir haciéndose popular, requiere estructuras livianas, disponibles para el cambio, descentralizadas que hagan viable la acción gubernamental con rapidez y eficiencia. Las estructuras pesadas, de poder centralizado, en que soluciones que requieren celeridad se arrastran de sección en sección, a la espera de un parecer aquí y otro más allá, se identifica y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de sabor colonial. Sin la transformación de las estructuras así que terminan *por* perfilarnos a su manera, es imposible pensar en participación popular o comunitaria.

La democracia requiere estructuras democratizantes y no estructuras inhibitorias de la presencia participativa de la sociedad civil en el comando de la res-pública. Fue eso lo que hicimos. Debo de haber sido el secretario de Educación de la ciudad de São Paulo que menos poder personal haya tenido, pero por eso mismo pude trabajar eficazmente y decidir con los demás.

Recientemente una alumna de posgrado del Programa de Supervisión y Plan de Estudios de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo que trabaja en su tesis de maestría sobre participación popular en la escuela: un aprendizaje democrático en el país de las exclusiones, en una conversación con madres de alumnos de una de las escuelas municipales preguntó a una de ellas si creía que el Consejo de Escuela es importante y por qué, y recibió la siguiente respuesta:

"Sí. Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro. Qué es lo que hacen con nuestros hijos, cómo utilizan el dinero. Antes la comunidad quedaba del portón para afuera. Sólo entrábamos a la escuela para saber las notas y oír reclamaciones sobre nuestros hijos. Antiguamente sólo para eso llamaban' a los padres, o para que trajeran algún dulce para las fiestas." "Con la llegada del Consejo -continuó la madre-, se abre un espacio para que el padre, al entrar en la escuela, empiece a conocerla por dentro. A través del Consejo conseguimos almuerzo para el segundo turno, porque por el horario los niños no pueden almorzar en su casa."

No fueron pocas, sin embargo, las resistencias que encontramos por parte de directoras, coordinadoras pedagógicas, profesoras que albergaban en sí la ideología autoritaria, colonial, elitista.

-¿Qué es eso? -preguntaban a veces, entre sorprendidas y ofendidas

ahora vamos a soportar y críticas de esa gente ignorante que *no* sabe nada de pedagogía?"

La ideología cuya muerte ha sido proclamada pero que continúa bien viva con su poder de hacer opaca la realidad y hacernos miopes a nosotros, les impedía percibir que el saber "hecho de experiencia" de los padres, los primeros educadores, tenía mucho que contribuir en el sentido del crecimiento de la escuela. y que el saber de las profesoras podía ayudar a los padres a una mejor comprensión de los problemas vividos en la casa.

Finalmente la huella autoritaria no les permitía ni siquiera presentir la importancia que tiene para el desarrollo de nuestro proceso democrático el diálogo entre esos saberes y la presencia popular en la intimidad de la escuela. Es que para los autotitulares la democracia se deteriora cuando las clases populares van haciéndose demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas: denunciando la fealdad del mundo y anunciando un mundo más bonito.

Quisiera terminar mi contribución a este encuentro dentro del tema sobre el cual me tocó hablar insistiendo en que la participación comunitaria en el campo del que más he hablado, el de la escuela en busca de su autonomía, no debe significar, en mi opinión, la omisión del Estado.

La autonomía de la escuela no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social. No acepto cierta posición neoliberal que, viendo perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización sui generis de la educación. Se privatiza la educación pero el Estado la financia. Toca al Estado pasar el dinero a las escuelas organizadas por dirigencias de la sociedad civil.

Algunos grupos populares han adoptado esa línea sin percibir el riesgo que corren: el de estimular al Estado a que se lave las manos como Pilatos frente a uno de sus compromisos más serios "el compromiso con la educación popular".

Los grupos populares ciertamente tienen derecho a organizarse para crear sus escuelas comunitarias y a luchar para hacerlas cada vez mejores. Tienen derecho incluso a exigir la colaboración del Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalista. Pero deben tener presente que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a las capas populares y todos y todas los miembros de las clases más favorecidas que busquen asistir a sus escuelas.

Pero no se debe hacer nada en el sentido de ayudar al estado elitista a descargarse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de las escuelas públicas, las clases populares deben luchar, aguerridas para que el Estado cumpla con su deber. La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica de la lucha por la escuela pública.

Sao Paulo, 25 de octubre de 1992.