Educación y participación comunitaria¹

Paulo Freire

Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla.

El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros.

Ahora bien, la imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro —que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se van encarnando los sueños— nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de ubicarnos como educadores. El deber de no callarnos. 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 tienen también los educandos de optar y de aprender a optar, para lo cual precisan de libertad— testimoniarles la libertad con que optamos (o los obstáculos que tenemos para hacerlo) y jamás imponerles nuestra elección, sea o no de forma subrepticia.

Si nuestra opción es democrática y si somos coherentes con ella, de tal manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es posible hacer una serie de cosas que no es raro encontrar realizadas por quien se proclama progresista.

Veamos algunas de estas cosas:

1. No tomar en consideración el conocimiento hecho de experiencia con el que el educando llega a la escuela, no valorando casi en nada el saber acumulado, llamado acientífico, del que es poseedor.
2. Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la cual él es uno de los sujetos. De esta forma, el educando es pura incidencia de su acción de enseñar. A él, como sujeto, le corresponde enseñar, decir, transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste le cabe dócilmente recibir agradecido el paquete y memorizarlo.

Al educador demócrata, en cambio, le corresponde también 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 vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que sólo aprehendiéndolo pueden aprenderlo.

Enseñar y aprender son, para el educador progresista coherente, momentos del proceso mayor de conocer. Por esto mismo incluyen búsqueda, viva curiosidad,

equivocación, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad pero también satisfacción, placer, alegría².

3. Alardear a los cuatro vientos que quien piensa de forma diferente, es decir, quien respeta el saber con el que el educando llega a la escuela, no para estar dando vueltas alrededor de él sino para ir más allá de él mismo, es populista, liderista y anárquico.
4. Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de «lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender», por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) de las luchas, los conflictos, que se dan «lejos de ella», en el mundo distante. La escuela, en el fondo, no es el sindicato...
5. Hipertrofiar su autoridad hasta tal punto que ahogue las libertades de los educandos y si éstos se rebelan la solución está en el refuerzo del autoritarismo.
6. Asumir constantemente posiciones intolerantes en las que es imposible la convivencia con los diferentes. La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad, que le pertenece.

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. Elaborar «paquetes» de contenidos bajo el pretexto de la mejora cualitativa de la educación, a los que se añaden manuales o guías destinados a los profesores para el uso de los paquetes.

Una práctica semejante transpira autoritarismo. De un lado, no respeta en nada la capacidad crítica de los profesores, su conocimiento, su práctica; de otro, media docena de especialistas que se juzgan iluminados, se arrogan la capacidad de elaborar o producir el «paquete» que tiene que ser dócilmente seguido por los profesores que, para hacerlo, deben recurrir a las guías. Una de las connotaciones del autoritarismo es la total desconfianza en las posibilidades de los demás.

A lo máximo que llega el liderazgo autoritario es a un remedo de democracia con el que a veces procura oír la opinión de los profesores en torno al programa que ya está elaborado.

En lugar de apostar por la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta por sus «propuestas» y por la evaluación posterior para comprobar si el «paquete» fue realmente asumido y seguido.

Desde el punto de vista coherentemente progresista, por tanto democrático, las cosas son diferentes. La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica. Pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente calificado, es posible percibir en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida.

Entre «paquetes» y formación permanente, el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Él o ella saben muy bien, entre otras cosas, que es poco

probable conseguir la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo pueden los educadores provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria en el acto de conocer, su gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ellos mismos no confían en sí y no se arriesgan, si ellos mismos se encuentran ligados a la «guía» con que deben transferir a los educandos los contenidos tenidos como «salvadores»?

Esta forma autoritaria de apostar por los paquetes y no por la formación científica, pedagógica y política del educador y de la educadora, revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incerteza, la duda y el sueño, y opta por el inmovilismo. Hay mucho de necrófilo en el autoritarismo, así como hay mucho de biofílico³ no progresista coherentemente democrático.

Creo que después de todas las consideraciones hechas hasta ahora, nos es posible comenzar a reflexionar críticamente también sobre la cuestión de la participación en general y de la participación comunitaria en particular.

La primera observación que debemos hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva; los educadores y educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. Lo que quiero decir es lo siguiente: constituye una alborotadora contradicción, una clamorosa incoherencia, una práctica educativa que se pretende progresista pero que se realiza dentro de los modelos, de tal manera rígidos y verticales, en los que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, con voz, de profesores y profesoras que deben mantenerse sumisos a los paquetes; de los educandos, cuyo derecho se limita al deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sumisos a los profesores; de los celadores, de las cocineras, de los vigilantes, que trabajando en la escuela, son también educadores y precisan tener voz; de los padres, de las madres, invitados a ver la escuela o para fiestas de fin de curso o para recibir quejas sobre sus hijos o para encargarse en grupos de la reparación del edificio o hasta para «participar» de los pagos de compras de material escolar, etc. En los ejemplos que doy tenemos, de un lado, la prohibición o la inhibición total de participación; de otro, la falsa participación.

Cuando fui Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, obviamente comprometido con hacer una administración que, en coherencia con nuestro sentido político, con nuestra utopía, llevase en serio, como debía ser, la cuestión de la participación popular a los destinos de la escuela, tuvimos, mis compañeros de equipo y yo, que comenzar por el principio mismo. Hay que decir que comenzamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaría de Educación trabajase de forma diferente. Era imposible hacer una administración democrática en favor de la autonomía de la escuela, que siendo pública fuese también popular, con estructuras administrativas que sólo hacían viable el poder autoritario y jerarquizado. Del secretario a los directores inmediatos, desde los jefes de sectores que, a su vez, extienden las órdenes a las escuelas. En éstas, los directores, adjuntando a las órdenes recibidas algunos caprichos suyos, enmudecen a celadores, vigilantes, cocineras, profesores y alumnos. Claro que siempre hay excepciones sin las cuales el trabajo de cambio sería demasiado difícil.

No era posible poner el sistema escolar a la altura de los desafíos que la democracia brasileña en aprendizaje nos demanda, estimulando la tradición autoritaria de nuestra

sociedad. Era preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores; disminuir el poder personal de los directores; crear instancias nuevas de poder como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos y a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus hijos, y en un segundo momento, esperamos, la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo, se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela.

Era preciso, pues, democratizar la Secretaría. Descentralizar decisiones. Era necesario iniciar un gobierno colegiado que limitase el poder del Secretario. Era preciso reorientar la política de formación de los docentes, superando los tradicionales cursos en los que se insistía en el discurso sobre la teoría, pensándose en que después los educadores ponen en práctica la teoría de la que se habló en el curso para la práctica de discutir la práctica. Ésta es una eficaz forma 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 madres, de los padres, de la comunidad escolar, de una escuela que siendo pública pretenda ir volviéndose popular, pide estructuras ligeras, dispuestas al cambio, descentralizadas, que permitieran con rapidez y eficacia la acción gubernamental. Las estructuras pesadas, de poder centralizado en el que soluciones que requieren rapidez se arrastran de sector en sector, a la espera de un parecer de aquí y otro de allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de gusto colonial. Siendo la transformación de estructuras la que termina por definirnos a su manera, no se puede pensar en otra participación popular o comunitaria. La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitorias de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república.

Fue eso lo que hicimos. Debo haber sido el Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo que menos poder personal tuvo, pero pude, por eso mismo, trabajar eficazmente y decidir como los otros.

Una alumna de posgrado del Programa de Supervisión y Currículum de la Universidad Católica Pontificia de Sao Paulo, que trabaja en su disertación de doctorado sobre *Participación popular en la escuela: un aprendizaje democrático en el país de las exclusiones*, en conversación con una de las madres de alumnos de una de las escuelas municipales, le preguntó: «¿Usted cree que es importante el Consejo de Escuela? ¿Por qué?». «Sí», respondió la madre entrevistada. «Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro, lo que hace con nuestros hijos, la utilización del dinero. Antes, la comunidad se quedaba de puertas para afuera. Sólo entrábamos en la escuela para saber las notas y reclamaciones de los hijos. Era sólo eso para lo que los padres, antiguamente, eran llamados —o para traer a las fiestas un plato preparado».

«Con la llegada del Consejo se abre un espacio para el padre», continúa ella, «al entrar en la escuela, comencé a conocerla por dentro. A través del Consejo conseguimos las comidas para el segundo periodo, porque, por el horario, los niños y las niñas no comen en casa».

No fueron pocas las resistencias a las que nos enfrentamos por parte de directores, coordinadores pedagógicos y profesores, «hospedando» en ellas la ideología autoritaria, colonial, elitista. «¿Qué es eso?», preguntaban a veces, entre sorprendidos y heridos. «¿Será

que vamos a tener que atender suposiciones y críticas de esa gente ignorante, que no sabe nada de pedagogía?».

La ideología, cuya muerte fue proclamada pero continúa bien viva, con su poder de oscurecer la realidad y de volvernos miopes, les impedía percibir que el saber de la experiencia vivida por los padres, primeros educadores, tenía mucho que contribuir al crecimiento de la escuela; y que el saber de los profesores podía ayudar a los padres a una mejor comprensión de los problemas vividos en casa. Finalmente, el rancio autoritarismo no dejaba presentir siquiera la importancia para el desarrollo de nuestro proceso democrático del diálogo entre aquellos saberes y la presencia popular en la intimidad de la escuela, y que, para los autoritarios, la democracia se deteriora cuando las clases populares están demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas, denunciando las fealdades y anunciando un mundo más bello.

Me gustaría cerrar mi contribución a este encuentro insistiendo en que la participación comunitaria, en el campo en torno del cual he hablado más, el de la escuela, en busca de su autonomía, para mí no debe significar la omisión del Estado. La autonomía no implica la huida del Estado a su deber de ofrecer educación de calidad y en cantidad suficiente para atender la demanda social. No acepto cierta posición neoliberal que, viendo la perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización *sui generis* de la educación: privatizar la educación pero con la financiación del Estado. Le corresponde entonces a éste pasar el dinero a las escuelas organizadas bajo el liderazgo de la sociedad civil.

Algunos grupos populares están avanzando en esta línea, sin darse cuenta del riesgo que corren: el de estimular al Estado a lavarse las manos como Pilatos ante uno de sus más serios compromisos: el compromiso con la educación popular. Los grupos populares, ciertamente, con su derecho a organizarse, crear sus escuelas comunitarias y luchar para hacerlas cada vez mejores, tienen derecho incluso a exigir al Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalistas, su colaboración. Precisan, con todo, estar advertidos de que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a sus compañeros populares y a todos los y las que, de las clases favorecidas, procuren sus escuelas.

Nada debe ser hecho, por tanto, en el sentido de ayudar al Estado elitista a deshacerse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de sus escuelas públicas, las clases populares precisan luchar para que el Estado cumpla con su deber.

La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica a la lucha por la escuela pública. (Publicado en Tarea Nº 41. Lima: Marzo 1998)

Notas:

¹ Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, Barcelona, 1994.

² Véase a este propósito Georges Synders, especialmente *La joie à l'école*, París, PUF, 1986.

Nota del editor: Hay edición en español *La alegría en la escuela*, Barcelona, Editora Paidotuibó, 1987.

³ A propósito de necrofilia y biofilia, véase Erich Fromm, sobre todo *El corazón del hombre*, México, Siglo XXI.