

Paulo Freire

Educador para una nueva civilización



Guillermo Williamson C.

Traducción: Adriano Nogueira Postfacio: Peter Mc Laren



Ediciones Universidad de la Frontera
Instituto Paulo Freire



**Dr.
Guillermo
Williamson Castro.**



Profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Humanidades en la Universidad de la Frontera, Temuco. Magíster en Educación en la P. Universidad Católica de Chile. Doctor en Educación en la Universidad Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. Imparte en el programa de innovación en la formación de profesores en su Universidad. Actualmente dirige el Proyecto "Gestión Participativa en Educación Kallawit" de la Universidad de La Frontera.

Ha escrito "Realidad poblacional: perspectiva histórica y situación actual" (PIIE,1982) "El movimiento cooperativista campesino chileno" (PIIE/Ediciones Universidad de La Frontera,1994), y co-editó "El cooperativismo campesino en la IX Región: nuestra historia" (Federación de Cooperativas Campesinas Nichil Ltda./Ediciones Universidad de La Frontera,1995). En Brasil, publicó "Guía Metodológica para Elaboración de Proyectos en Asentamientos de Reforma Agraria" (1991), en co-autoría con Arturo Jordán Gotti, "Guía para Capacitadores en apoyo a organización de Pequeños Productores Rurales" (INCRA/PNUD, 1992) y "Elementos de cultura, contextualização da aprendizagem, a equipe local" (Banco do Nordeste/PNUD,1990). Además ha participado de textos colectivos y publicado artículos, vinculados a Educación Rural, Educación Popular y Educación Intercultural Bilingüe.

Ha trabajado en Brasil, como especialista del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) en Educación rural y como consultor del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en temas de capacitación y economía social en el contexto del Desarrollo Local. De 1991 a 1994 coordinó el Equipo Nacional de Capacitación en el Programa de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación, componente Educación Rural (MECE/RURAL). A partir de 1995 fue coordinador nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Chile, hasta que asumió como Secretario Regional Ministerial de Educación de la IX Región de La Araucanía (1996-1999).



N729p
2000
c.2

PAULO FREIRE.
Educador para una nueva civilización.

Guillermo Williamson C.

58891



PAULO FREIRE.

Educador para una nueva civilización.

Guillermo Williamson Castro.

Campinas-SP, Brasil, 1990 - Temuco, Chile, 1999.

ISBN 956-236-11603

Registro N° 107813

Universidad de La Frontera

Avda. Francisco Salazar N° 01145, Casilla 54-D

Temuco, Chile

Primera Edición

500 Ejemplares

2000

Impresor

Kolping Impresores Ltda.

Villa Alegre 896 B

P. Las Casas - Temuco

Chile

Autor: Guillermo Williamson Castro.

Editor: "Ediciones Universidad de la Frontera"

"Instituto Paulo Freire"

Foto de la Portada: Niña en la Villa de Cimbres,

Pernambuco, Brasil.

Autor: Guillermo Williamson C.

Foto Paulo Freire Contraportada: Instituto Paulo Freire

Temuco, IX Región de La Araucanía - Chile, 1999.

DEDICATORIA

A mis padres Guillermo y Eliana. A Francisca, Joao y Macarena, a mi hermano y hermanas Eliana Margarita, María Paz, Angélica y Ricardo, a Ladislao W. D., mi padrino.

A todos los educadores y educadoras que lucharon y sufrieron por la conquista de la democracia.

A Paulo Freire, del que aprendí a luchar por ser educador, como mi homenaje.

Y a los hermosos cielos de los atardeceres de Campinas y de Temuco.

INDICE

Presentación del texto. ¿Y después de Paulo Freire, qué ...?	6
Adriano Nogueira.	6
Introducción	13
I. La situación en Chile en la década del sesenta.	27
II. Brasileños en Chile.	36
1. La llegada de los brasileños a Chile.	36
2. La llegada de Paulo Freire, su inserción y su partida.	37
3. La importancia de Chile para Paulo Freire.	46
III. Paulo Freire, Educación y Reforma Agraria.	65
1. Las condiciones favorables a las propuestas de Freire.	65
2. La metodología Psico-social.	71
3. Su trabajo en la Reforma Agraria.	75
3.1. Algunas contribuciones específicas en el sector campesino.	75
3.2. Las contribuciones de Freire en la Reforma Agraria.	78
IV. Sus ideas y los educadores.	91
1. Trabajadores del sector agrario.	91
2. Profesores.	92
3. Educadores socialistas cristianos.	94
4. Educadores populares de los 80 y 90.	97
V. Las ideas y el Método en otras experiencias educativas.	101
1. En la Educación de Adultos entre 1964 y 1970.	101
2. En los pobladores, el MIR y la Unidad Popular, entre 1970 y 1973.	111

VI. Algunos comentarios finales.	117
1. Una teoría práctica y eficiente: una praxis de la educación.	117
2. Pensamiento latinoamericano original.	117
3. Utopía educacional en momentos de Utopía nacional.	125
4. El estado y la implantación del Método.	131
VII. Desafíos para estos tiempos: Una invitación como conclusión	136
Postfacio: La pedagogía de la posibilidad de Paulo Freire. Peter Mc.Laren.	151
Bibliografía General.	163

PRESENTACION DEL TEXTO.

¿Y DESPUES DE PAULO FREIRE, QUE ...?

ADRIANO NOGUEIRA.*

Al leer este trabajo del educador Guillermo Williamson C. nos surgió una "pregunta de fondo". Una pregunta importante que se construye a través del texto.

Vamos por parte. De manera pertinente el texto plantea la formación de un pensamiento "freiriano" que suele recibir otros nombres conforme el "aproach" y la formación de los que lee: pensamiento progresista, pedagogía crítica y social, teorías críticas de la educación y del currículum, entre otros. En la medida en que sitúa un pensar EN y DESDE marcos históricos de los años sesenta, el texto explicita la vital implicancia entre teoría y acción social. A esa vitalidad Paulo ha llamado ACTO DE CONOCIMIENTO, con el énfasis presupuesto de que el conocimiento es una práctica social. Así es que CONOCER no solamente resulta de una psicogénesis (como lo subraya el enfoque psicológico), ni solamente resulta de una aplicación instrumental (como nos ofrece la ciencia aplicada). CONOCER, en dicha comprensión, es UN ACTO o UN CONJUNTO DE ACTOS humanos que, en su complejidad, tiene múltiples dimensiones: psicogénéticas, instrumentales, metodológicas,

* Doctor en Educación en la P. Universidad Católica de Sao Paulo. Investigador de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) de Campinas-Sp. Brasil y miembro del Instituto Paulo Freire de São Paulo, Brasil. Trabajó largos años junto a Paulo Freire, con el que realizó publicaciones conjuntas (Ver Bibliografía).

clasificadoras. Dicha postura comprende todas estas dimensiones como naturaleza histórica del conocer que humaniza al Hombre.

A partir de eso, la pregunta "de fondo" que se nos plantea seriamente es: ¿y después de Paulo Freire, Qué?. Lamentablemente sucedió lo obvio, ocurrió lo "natural" en la naturaleza humana y Paulo Freire murió el 2 de Mayo de 1997. Era un viernes.

La densidad del texto del educador Guillermo Williamson nos saca desde una simple interioridad muy triste y nos envía, freirianamente, si así lo puedo decir en español, hacia nuestra responsabilidad más humana: de estos años 90 hacia el futuro: ¿cuáles serían elementos de proyección desde Freire?. Partimos en búsqueda de aquello que no es natural (pero sí es histórico) en la naturaleza humana.

Aquel "buen viejo" se fue muy lúcido, estuvo completamente activo en sus facultades de hombre septuagenario hasta pocos días antes de su muerte. Y eso lo resalto pues él ejerció su vida como práctica de conocimiento de forma instigante, instigado, por sentirse responsablemente histórico. Aún tengo su voz en la cinta cassette grabada en el verano de 1997:

"A continuación quiero comentarles algo con que estoy ocupado, este tiempo algo me ha ocupado la reflexión profundamente. Estoy reflexionando en torno a aquello que podríamos denominar EL DISCURSO ONTOLOGICO FUNDANTE. Quiero decir, a

cada etapa de sus trabajos y a cada momento de sus evoluciones el Hombre se retoma a sí mismo a través de un fundamentarse que es, en el fondo, un comprenderse individual y colectivo. A ese ejercicio de fundamentarse, volcándose sobre sí mismo, llamaría yo **PRODUCCION DE LA NATURALEZA HUMANA**. Eso no es un "a priori", no existe previamente a las condiciones en que se constituye. Su existencia concreta y sus cambios no sólo constituyen **HISTORIA**, más que eso: son historia.

Y yo preguntaría: **¿QUE ES LO QUE PODRIAMOS NOSOTROS TENER HOY DIA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE NUESTRA NATURALEZA?...**

Somos inventores de un conjunto de soportes del mundo que configuran al mundo tal como alcanzamos a concebirlo. Hemos inventado las manos liberadas y caminamos alzados (en piernas traseras) y con manos liberadas nos hemos emancipado de lo puramente animal. Al tiempo eso nos hizo necesitar de la comunicación lingüística y la inventamos. Y además, descubrimos la inevitabilidad de la opción y del juicio ético. **ESO LO CONSIDERO FUNDAMENTAL** como cuestión epistemológica: al inventar la ética desde y dentro de opciones, el ser humano se hizo ético a sí mismo. No hay cómo huir de esa condición con que nos hemos construido.

A la dimensión educativa que hace parte de todo ejercicio profesional yo le diría algo así:

EDUCAR es crear la medida y tornar transparente (vislumbrar) TANTO LA POSIBILIDAD DE TRAICIONAR, la ética (cosa de Humanos conviviendo con Humanos) como, también, EDUCAR es medir y tornar transparente LA POSIBILIDAD DE NO TRAICIONAR la ética (cosa que humaniza y perfecciona a los humanos)."

Con estas breves palabras de Freire, puntualizamos algunas cuestiones en el horizonte planteado por el educador Williamson.

Un segundo "eje" de cuestiones, aún en relación a la "pregunta de fondo" emergente del texto. Sería un conjunto de tópicos en el campo de la epistemología, entre epistemólogos de este Siglo XX, que abordamos desde la mirada de Freire.

A él mucho le llamaba la atención el rol fundamental de la curiosidad en la formación y en el desarrollo del Ser Humano. La capacidad de curiosidad es una característica que le permite al hombre un cierto tipo de "espanto" que, trabajando y elaborando, transforma dicho hombre en sucesivas superaciones. O sea, él "espantarse", fruto elaborable de la curiosidad, no le permite al hombre encajonarse en sus opciones tecnológicas e ideológicas y por eso no le permite rutinizar su capacidad de percepción y análisis.

Desde el punto de vista epistemológico, eso refleja una concepción sobre la conciencia humana. Hombres y mujeres se asumen como capaces de

conciencia nunca encajonables, nunca rutinizables, aunque siempre determinables. En otro contexto en que reflexionamos juntos, Paulo recordaba a Jacob Bronowski, un bioquímico, que dijo: el ser humano es un organismo programado para aprender; siendo "así" programado, no existe determinación biológica pero sí condicionamiento para el aprendizaje. [Paulo añadía: desde la curiosidad y del "espanto", se constituye el vigor práctico - teórico de la duda. Es la duda metódica que "destruye" formas de conciencia anteponiendo su negatividad constitutiva y a la vez, la repone en nuevas formas. A ese movimiento lo llamo "problematizar"]

Tal problematización se concretiza en las interacciones Hombre-Hombre, Hombre-Mundo. El diálogo es su motor. En Paulo Freire el diálogo es más que un concepto. Es un campo epistemológico en que se constituye históricamente la dialéctica.⁷

Otro tópico a continuación de ahí. [La problematización como práctica de la duda a través del diálogo, según comprendemos a Freire, se aproximaría de la comunicación. O de la interacción comunicativa, en el sentido de Habermas. La interacción comunicativa Hombre-Hombre y Hombre-Mundo, sería constituyente de LA PALABRA-MUNDO. Si puedo hacer una comparación, la interacción comunicativa sería como una especie de estómago en que el Hombre-Mundo-Naturaleza se hacen digerir en sus múltiples interacciones.

Respecto de eso, muchas veces percibi, a Paulo, llamándolo Movimiento Constitutivo, es decir: histórico,

a través del cual el hombre va perfeccionando la conciencia de su conciencia. Le gustaba nombrar a Karel Kosik: el ser humano se perfecciona a través de movimientos del mundo.

Y con ésto un último tópico y termino.

Paulo Freire retoma a su modo la contribución de G. Bachelard. Este supuso que un "salto epistemológico" sería ruptura y superación. El Hombre vive situaciones en que la capacidad explicativa, comprensiva de las teorías (y de las tecnologías) no sirven, por no ser suficientes. Hay que "saltar" dijo Gastón Bachelard. Paulo avanzaría desde ese punto diciendo, complementariamente, la conciencia humana de su capacidad de conciencia va retomándose en sucesivos niveles de densidad, cada cual más "llenos de mundos". Como educador que fue, ese movimiento se podría configurar a través de LA PALABRA que Paulo bautizó PALABRA-MUNDO. Su énfasis en "salto epistemológico" no se da netamente sobre la ruptura... pero sí se da en las retomadas. Que son re-posiciones. Le repone al Hombre en patamares de vida e historias más civilizadas, más humanizadas, porque más politizadas.

El texto del educador Guillermo Williamson a ese movimiento lo captura de una forma muy propia. Se dirige A AQUELLOS QUE CREEN EN LA POSIBILIDAD DE QUE LA EDUCACION SEA CONSTRUCTORA DE UTOPIAS SOCIALES.

Nos fue gratificante esta posibilidad de Presentación. Le dejamos a don Guillermo y sus lectores una emocionada interpretación de Paulo Freire, su proyección, nuestra nostalgia por un futuro más humano de convivencia, más comprensivamente plural entre Seres Humanos.

Campinas-Sp, Brasil. Septiembre, 1998.

INTRODUCCION

Entre los años que se iniciaron con el golpe militar contra el Gobierno constitucional de Joao Goulart, en Brasil (1964) y el que terminó con la democracia en Chile (1973), muchos brasileños pasaron por nuestro país, entre los cuales Paulo Freire y su familia. La Educación -no sólo la chilena- se vió enriquecida a partir de los aportes de su concepción crítica de la educación y de la escuela tradicional. La Reforma Agraria y los Programas de Educación de Adultos (alfabetización), contaron con la cooperación de este educador brasileño ya que, lo que se conoció como el "método psico-social" fue adoptado entonces, oficialmente por el gobierno chileno.

Es por todos sabido que Freire estuvo en Chile; sin embargo, para muchos educadores y estudiantes, hay cierto desconocimiento de las condiciones históricas y hasta cotidianas, del país en ese momento. En general, en América Latina, incluso en Chile, poco se sabe sobre las relaciones de su pensar y hacer con el contexto social, político y cultural en el cual elaboró y sistematizó parte fundamental de su pensamiento.

Varios de los estudios y publicaciones que analizan la propuesta educacional de Freire lo hacen en torno a sus ideas, sin contextualizarlas en el valor que pueden haber tenido las condiciones históricas concretas en las cuales se construyó su propuesta. Esta limitación hace también que los análisis se centren sobre todo en sus ideas o en el método, en cuanto fenómenos epistemológicos, técnicos o políticos, sin necesariamente

ponderar adecuadamente las condiciones históricas que les dieron origen, donde se confrontaron con la realidad, dinámica y contradictoria.

El año 1990, durante mi estadía de post-graduación para Doctorarme en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP, Campinas, Brasil) en un semestre tuve la oportunidad de asistir a un Seminario que dictaba el Prof. Freire -en ese entonces recientemente renunciado a la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de Sao Paulo-¹ y en el cual hizo variados comentarios sobre el desarrollo histórico de su pensamiento, con varias referencias a su permanencia en Chile. En el mismo período, en otro curso sobre pensamiento pedagógico, esta vez del Prof. Moacir Gadotti, pude profundizar el pensamiento de Freire y preparar un "paper" sobre su estadía en Chile, a partir de una investigación bibliográfica de lo producido por Freire a la época, otras publicaciones y entrevistas a personas claves en Chile y Brasil.

Esta investigación es la que ha servido de base a esta publicación, que ha sido revisada, complementada y actualizada, ahora en Temuco, en la Universidad de la Frontera. Un breve resumen de algunas partes fue publicado en la Biobibliografía de Paulo Freire que coordinó el Prof. M. Gadotti (1996)².

¹ Sobre esta experiencia de gestión pública. Ver Nogueira, A & Wanderley G (1994)

² Williamson C. Guillermo (1996.6) Pp. 184 – 187.

Quiero partir señalando que desde diciembre de 1996 desempeñé el cargo, público, pedagógico y político, de Secretario Regional Ministerial de Educación de la IX Región de La Araucanía. El texto que he escrito y llega a manos del lector, expresa mis ideas personales, mis reflexiones generadas en la investigación bibliográfica, en las entrevistas y conversaciones, en los estudios de mis cursos. No reflejan necesariamente las opiniones del Ministerio de Educación del Gobierno Regional de la IX Región y absolutamente en nada los compromete. Este libro es un producto generado en el ámbito académico para ser discutido en cualquier otro ámbito social y pedagógico.

El trabajo contribuye con algunas referencias históricas, sobre todo vinculadas al cambio agrario de la década de los sesenta, para quien se preocupa por conocer el pensamiento, prácticas y vida de Paulo Freire, y de explicar los fundamentos de sus ideas, a partir de la realidad y de las condiciones en que se generaron. (Trata principalmente del período 1964-1969, el tiempo en que vivió en Chile. No tiene aspiraciones de explicar todo su pensamiento y trabajo en sus casi ocho décadas de vida y producción intelectual, sino decir algo de su tiempo chileno. Esa es la fuerza y el límite de este texto.

La hipótesis básica de este trabajo es que el contexto socio-político chileno, de la década de los sesenta y particularmente su proceso de Reforma Agraria (1965-1973) fue fundamental para la sistematización de sus ideas educacionales previas y la producción de otras nuevas, situándose, en el Chile del exilio (ruptura y abandono de su mundo socio-cultural, para integrarse a

uno nuevo) y del cambio social (principalmente agrario), el despliegue, al mundo, de su pensamiento educativo liberador, originado en la alfabetización y acción cultural en el Nordeste brasileño. También, que su pensamiento fue una necesidad histórica de su tiempo en Chile y un factor importante de contribución a la reforma agraria y al fortalecimiento democrático del país, en el campo educacional y social.

La aproximación a Paulo Freire, en el texto, se hace desde un conjunto de abordajes conceptuales y metodológicos sustentados en algunas ideas claves y posturas personales, que se entre-cruzan a lo largo de su desarrollo o que se encuentran en los bastidores de la historia que se cuenta. Son miradas que también he ido construyendo en el tiempo. Hubo un texto original, que he revisado en otros tiempos, espacios y vivencias personales. Se han mezclado en este caminar, del texto y de mi historia particular, categorías, ideas, perspectivas, teorías, que aparecen con un estilo en una página y con otro en las siguientes³. Es un texto escrito en tiempos y espacios distintos, como construcción permanente a la que hoy damos un cierre temporal.

(En primer lugar se recoge una tesis respecto del cambio social y pedagógico: partir de experiencias desarrolladas y evaluadas en el campo para acceder y adecuarlas a la ciudad. Actualmente con la modernización y urbanización de la sociedad ésta parece ser una cuestión anacrónica. Sin embargo mi trabajo

³ Una breve reflexión personal de las enseñanzas de Freire que recojo en mi propia vida, aparecen en Williamson, G.: 1997

permanente con hombres y mujeres campesinos, trabajadores rurales, indígenas, en la educación popular asociativa y educación formal, continúan valorando una mirada de mundo que recoge un conjunto de contradicciones y pautas culturales, señales de lucha social, conquistas culturales, cosmovisiones y esencialidades humanas, generadas desde la ruralidad, etnicidad agraria y zonas de transición urbano rurales. Ejemplos son programas de innovación educacional, como los de Educación Intercultural Bilingüe en el continente o el Programa MECE/RURAL en Chile⁴, que han tenido influencia en Reformas Educativas o ideas pedagógicas y curriculares asumidas en zonas urbanas. El pensamiento de Freire, sin ser rural ni generado en la ruralidad, se construyó y masificó de modo significativo en los campos chilenos para extenderse, a partir de los años setenta, a los campos africanos y latinoamericanos, paralelamente a su desarrollo en el trabajo pedagógico de las ciudades del globo. Quizás su ruptura con el desarrollismo y una mirada iluminista del papel de los educadores -influencias que se observan en sus primeros

⁴ Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. Sub-componente Educación Básica Rural. Programa desarrollado por el Ministerio de Educación de Chile, desde 1991, orientado a escuelas rurales con cursos multigrado. La capacitación para profesores y supervisores, que me correspondió coordinar, recogió fundamentos en la Educación Popular, en Karl Rogers y en Paulo Freire: por ejemplo, en no reducir el intercambio de experiencia a un aprendizaje individual o social sino orientarlo a producir socialmente y en la práctica, conocimiento pedagógico nuevo; la contextualización socio-cultural y económica de la capacitación y la profesión docente; la concepción de los Microcentros como organización social docente, con fines de aprendizaje y de desarrollo profesional y ciudadano.

trabajos- se deba precisamente a esta experimentación histórica de sus planteamientos, en contextos de transformación social agraria, de ampliaciones democráticas y de lucha social. Si no desde las ideas, desde la práctica social masiva e histórica, donde las ideas se construyen y reconstruyen, donde se politizan, hay un avance experimentador desde el campo a la ciudad: ésta aprende de aquel. Como el campo de la ciudad, si es que aún podemos reconocer estas categorías. Por ello un eje del texto es la cuestión agraria y su impacto en la producción de ideas y metodologías educacionales. Aún debemos aprender de los procesos que los campesinos y los pueblos indígenas construyen, sufren y luchan, para imaginar una sociedad más justa y próxima a la felicidad, en campos y ciudades.

En segundo lugar hay tres planteamientos pedagógicos, en los cuales hoy me sitúo política y académicamente como educador, que recogen sus fundamentos en parte importante de Paulo Freire y se expresan en los abordajes del texto.

El reconstruccionismo social o reconstructivismo curricular, que enfatiza la contextualización de los aprendizajes, especialmente respecto a una noción curricular que supera lo local, para entender la educación en la perspectiva de las relaciones entre currículum y sociedad: ideología, economía, política, cultura, lucha social. Es decir, el "contexto oculto" que no recogen otras corrientes curriculares que abordan los aprendizajes situados o contextualizados, pero que evaden la cuestión del papel político del educador como formador/actor ciudadano democrático.

Por ello la noción de conciencia transformadora para la humanización del hombre y mujer, parece ser central en una pedagogía que quiere efectivamente contribuir a la igualdad de oportunidades y a la construcción de una sociedad en crecimiento y desarrollo con equidad, que parece ser un anhelo de este fin de siglo. La democracia actual es mirada críticamente por amplios sectores sociales, unos sienten que puede afectar sus intereses políticos o económicos, otros precisamente lo contrario, sienten que no afecta dichos intereses. Es el riesgo de una democracia formal de baja participación, que en definitiva sólo puede ser evitado si los sujetos sociales se constituyen en tales como resultado de una conciencia de humanización activa y responsable de la construcción histórica de la libertad. La necesidad y posibilidad de la participación democrática en educación, contextualizada y conciente, es otro abordaje que atraviesa el texto.

La pedagogía crítica, como planteamiento generado en las sociedades primer mundistas, industrializadas e integradas en el núcleo de la globalización, para criticar al capitalismo, cultural e ideológicamente, en el campo pedagógico. Por su carácter reproductor de la injusticia social, de la inequidad global, de las relaciones desiguales entre los seres humanos, por razones de género, raciales, nacionalidad, socio-económicas, capacidades psico-biológicas y otras. La pedagogía crítica es un movimiento no estructurado de educadores que procuran recoger ideas de Freire y de otros referentes, como la Escuela de Frankfurt, los movimientos sociales como el feminista y ambientalista, un análisis desde los excluidos, de las características económicas e

ideológicas (del ejercicio del poder) del neo-liberalismo en la sociedad informatizada y globalizada. Si bien Freire no se define como un pedagogo crítico, sus planteamientos constituyen uno de los pilares teóricos de la Pedagogía crítica. Esta mirada, radical, de crítica a la construcción histórica de la educación en el marco del capitalismo neoliberal actual, es fundamental para aquellos educadores que están en las escuelas, movimientos sociales, empresas, como para aquellos que, en este momento, ejercemos responsabilidades públicas en el estado y en el mundo académico. La crítica de Freire a la sociedad capitalista, sobre todo a su racionalidad ética y técnica, a su ideología y cultura transmitida en la educación, es otra mirada que atraviesa el texto.)

(La educación multicultural, es un tema nuevo en Chile, pero que encuentra un punto -entre varios- de conexión con Freire, en la noción de "invasión cultural", planteada en su libro ¿Extensión o Comunicación? (1975.c.), donde hace una crítica al modo "extensionista" y "colonialista" del trabajo entre educadores y campesinos, que trata de imprimir una cultura hegemónica de los grupos sociales dominantes a los campesinos subordinados, ideológica, cultural y tecnológicamente y plantea como alternativa la comunicación rural, para dialogar de forma simétrica y horizontal las relaciones sociales.) La educación multicultural quiere recoger la diversidad cultural de nuestras sociedades y el diálogo entre los distintos, en la perspectiva de construir una democracia plural así como instrumentos y opciones de comunicación multidireccionales, pero sustentadas en el respeto al

otro(a) y a sus lenguajes y formas de comprender y existir. Pero esta noción de educación multicultural, sólo puede comprenderse en el contexto de las dos categorías anteriores (reconstruccionismo curricular y crítica pedagógica) de modo a evitar la despolitización o la individualización del concepto. Así se puede superar una noción de pedagogía de la diversidad, centrada en la diferencia individual y concebida como una cuestión de tolerancia y relaciones humanas, para alcanzar una Pedagogía de la Pluralidad⁵, que enfatiza las construcciones culturales comunitarias, expresadas en movimientos o acciones sociales (sin negar la individualidad, pero ampliándola a lo comunitario) y la democracia como contexto de enfrentamiento y de construcción de discursos y prácticas sociales generadas en historias, tradiciones, sentidos de pertenencia, contextos económicos diversos. Que asume la pluralidad no como un dato dado de diversidad o alteralidad, sino como una construcción y reconstrucción, social y crítica, permanente. Hay una mirada a los modos en que la cultura de la sociedad dominante, de los grupos que ejercen el poder, de los educadores, se encuentra, integra o enfrenta con la cultura de los campesinos, los pobladores, los educandos, los subordinados en general.

El enfoque del texto es el de una narración histórica de ideas y mentalidades, de pensamientos personales y de luchas sociales, en el campo de la educación. La relación entre educación, política y movimientos sociales, (en un contexto de lucha de clases cada vez más agudo como se vivía en la década de los

⁵ Williamson C., G : 1996:90.

sesenta) es otro eje del texto. Paulo Freire, como militante social y político, participó de la fundación del Partido de los Trabajadores (PT, de orientación socialista) y ocupó el cargo de Secretario de Educación en el Gobierno PT de la ciudad de São Paulo, esforzándose por generar una dinámica que permitiera abrir espacios y tiempos para la participación popular en la gestión educativa del gobierno. Así la relación entre Educación y Política, desde la perspectiva de la lucha pedagógica social, se constituye en otra noción que cruza transversalmente el libro.

Finalmente quiere enfatizar la necesidad de construir un pensamiento latinoamericano generado en nuestra realidad histórica, pasada y presente y sus proyecciones al futuro, donde sean los trabajadores, campesinos, indígenas, las clases medias y empresarios asociativos, los trabajadores de la cultura y de las ciencias, los educadores, los que construyan una cultura de solidaridad y ayuda mutua, así como las condiciones de mejoramiento de la calidad de vida, en un proyecto liberador de atavismos culturales y estructurales que niegan las posibilidades de ser y existir en plenitud, a todos los hombres y mujeres del continente. Por ello, en el fondo del texto, está el destacar a uno de nuestros mayores intelectuales y a uno de los mayores educadores del siglo.

Existe toda una generación de educadores populares, profesores, estudiantes, profesionales y técnicos agrícolas que han escuchado hablar de este gran intelectual, pero que lo desconocen, como resultado del silencio impuesto a sus ideas durante los diecisiete años

del autoritarismo; a ellos se dirige con especial preocupación y cariño este texto.

En muchas disciplinas de pedagogía, currículum, filosofía o sociología educacional, en cursos de formación de profesores (como los que dicto) y de educadores populares, se ha iniciado el estudio de las teorías críticas de la educación y del currículum. Intelectuales críticos de América como M. Apple, H. Giroux, P. McLaren (quien escribió un postfacio para este libro), M. Gadotti, C. R. Brandao, A. Nogueira, (que hizo la presentación de este texto) M. Gajardo y muchos otros, encuentran parte del fundamento de sus investigaciones y planteamientos en las concepciones de Freire.

Este trabajo quiere servir de material de estudio e investigación a los alumnos de pedagogía y a la formación de educadores populares. Quiere colaborar a recuperar el pensamiento pedagógico crítico y social, en los profesores y profesoras de la libertad y del amor, en los que sueñan la igualdad como libertarios modernos, en los educadores cristianos que luchan por construir el Reino de Dios en la cultura de la tierra, en los que no renuncian a construir una sociedad sin explotación, sin opresores, sin oprimidos. Especialmente a los que creen en la posibilidad de que la educación sea constructora de utopías sociales libertarias.

Este documento no es un estudio acabado ni completo. Tiene como objetivo didáctico mostrar el ambiente, el clima -incluso con detalles en algún momento- en el cual Paulo Freire vivió y trabajó en

Chile; ofrecer un panorama de su trabajo, ideas y algunos resultados. No es un estudio a fondo de la sociedad chilena; busca situar al lector en el contexto general y agrario de un país que vivía profundos cambios en diversos ámbitos de la vida social y en el cual se produjeron algunos de los más importantes textos del pensamiento educacional latinoamericano de este siglo, gracias a la pluma de Freire. Quiere alcanzar una aproximación didáctica y narrativa, presentándose al lector o lectora, de un modo desafiante, que invite a ir a las fuentes originarias a investigar y profundizar ideas pinceladas en este texto, que convide a buscar respuestas a preguntas emergentes de la lectura, pero que quedan sólo planteadas, a acercarse a Freire para profundizar señales que aparecen fugaces y furtivas a lo largo del libro y su historia. Mezclamos sus reflexiones, con diversos análisis sobre su pensamiento, expresadas con lenguajes diferentes según la época en que se genera el discurso, con opiniones nuestras, con descripciones del ambiente general y conflictos determinantes de la vida social y política de las épocas.

Nuestras fuentes han sido los libros y artículos de Freire (en lengua original, principalmente portugués y español), bibliografía secundaria (textos sobre Freire y otros conexos), entrevistas a personas significativas, el propio Paulo Freire en un curso al que asistí en la UNICAMP/Campinas y mis personales observaciones y experiencias.

He traducido, al castellano, todos los trechos de libros publicados originalmente en portugués y que citamos, para hacerlo más integrado y didáctico. Varios

de ellos fueron publicados en español, junto o posteriormente a nuestra traducción en español. En estos casos mantuvimos nuestra propia versión por lo cual puede haber diferencias con los otros libros. La responsabilidad de las traducciones es del autor de este trabajo. La traducción del Postacio de Peter Mc Laren, del inglés al español, fue realizada por Jill Pinkey Pastrana, de la Universidad de California, Los Angeles, (UCLA), quien también colaboró en la revisión final de capítulo, le agradezco su gran aporte.

Quiero aprovechar de reconocer y agradecer con mucho cariño el trabajo de aquellos(as) que han contribuido a este libro. A Gloria Wormald O., querida amiga chilena desde tiempos brasileños y del MECE/RURAL, por sus comentarios y aportes críticos al texto. A Sebastián Donoso D., gran amigo y compañero desde que eramos niños y hasta hoy, también por sus reflexiones y contribuciones al texto. A Adriano Nogueira, "prezado amigo e companheiro" por su revisión de esta versión, sus reflexiones desde Brasil y la presentación de este libro. A Peter McLaren por sus reflexiones en el Postfacio elaborado en Estados Unidos, lo que hace de este texto un signo de lo bueno de los tiempos: se escribieron partes originalmente en español, portugués e inglés; en tres contextos culturales conversando sobre un buen hombre y sus sueños de un mundo y una educación auténticamente humanos. A Francisca Modesto A. por su colaboración profesional en las traducciones y apoyo personal en los tiempos de bastidores. A Olga Fernández R. por las múltiples revisiones y transcripciones del texto. Al Comité Editor de las Ediciones Universidad de La Frontera, por su

apoyo a esta línea de trabajo pedagógico, a Jorge Pinto, Mario Bernal, Juan Manuel Fierro y a Myriam Balboa por su aporte en la revisión final de mis trabajos. A Moacir Gadotti y el Instituto Paulo Freire, de São Paulo, Brasil, por haber otorgado su patrocinio a esta publicación.⁶ Mi agradecimiento a todos ellos y a quienes colaboraron en momentos y miles de detalles para que este libro se terminara y hoy esté en sus manos, lector o lectora.

Este libro, finalmente, lo terminó un año después que Paulo Freire murió. Es mi personal homenaje a este gran brasileño, educador latinoamericano, pernambucano del mundo. Maestro para varias generaciones de militantes sociales y políticos, de ciudadanos educadores, de trabajadores culturales y de la cultura popular. Hombre bueno. Hombre de paz. Hombre de verbo. Revolucionario en tiempos de pragmatismos. Enamorado de la libertad, filósofo de la esperanza, constructor de utopías. Muito obrigado Paulo Freire por ter passado por essa terra. Un abraço à distância. Os oprimidos terao saudades de você.

Campinas-SP, Brasil, 1990 / Temuco, Chile, 1999.

⁶ El "Instituto Paulo Freire", dirigido por el Profesor Dr. Moacir Gadotti, tiene su sede en la ciudad de Sao Paulo, Brasil y es el depositario institucional de la herencia pedagógica de Paulo Freire. Orienta su quehacer a la docencia y el desarrollo de proyectos de investigación inspirados en Freire, así como dispone de un completo acervo, formado por la que era su Biblioteca personal, así como por otros libros, material audiovisual, centro informático, sobre su producción intelectual y la de investigadores, instituciones y educadores que han reflexionado, proyectado y practicado, de multiples maneras, las ideas freirianas.

I. LA SITUACION EN CHILE EN LA DECADA DEL SESENTA

Cuando el 31 de Marzo de 1964 se produjo el golpe militar en Brasil, contra el gobierno de Joao Goulart, Chile se preparaba para las elecciones presidenciales que se realizarían en Septiembre, donde se enfrentaban dos candidatos con verdadera opción: Eduardo Frei Montalva, por el Partido Demócrata Cristiano (PDC) y Salvador Allende Gossens, por el Frente de Acción Popular (FRAP). La derecha retiró el apoyo a su candidato, temiendo la victoria de la izquierda⁷ adhiriendo al candidato demócrata cristiano. Ambas candidaturas proponían, en sus Programas, reformas sustanciales a la sociedad chilena. Mientras el régimen brasileño detenía las "Reformas de Base" de Joao Goulart y el avance del movimiento popular, en Chile, los ciudadanos se veían ante la opción de apoyar un programa reformista (modernizante y desarrollista, con una perspectiva de avance en la democratización del país) o un proyecto de transformaciones sociales y democráticas, impulsado por la izquierda.

En septiembre de 1964 ganó el PDC. En noviembre del mismo año asumió Frei.

La aspiración ideológica del PDC de constituirse en una tercera vía entre el capitalismo y el socialismo, derecha e izquierda, se encontraba en el

⁷ En 1958, Salvador Allende, del FRAP (Alianza comunista-socialista) perdió las elecciones presidenciales, frente al candidato de la derecha, Jorge Alessandri, por algo más de un 2% de los votos.

pensamiento social-cristiano nacional que ya en los años 30, prácticamente había roto con el conservadurismo católico. El Humanismo Integral de Jacques Maritain, influencias personalistas como las de E. Mounier e incluso del pensador católico brasileño, Tristán de Athayde⁸, la Doctrina Social de la Iglesia y orientaciones de sacerdotes comprometidos con la "cuestión social", conformaban el cuadro doctrinario, ideológico, del Partido.

Al interior de la Democracia Cristiana, coexistían dos tendencias básicas: la reformista, que afirmaba la necesidad de modernizar el país según las pautas de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y de la Alianza para el Progreso, en la búsqueda de un "capitalismo más humano" (lo que se conoce como "Desarrollismo" o "Reformismo"); y la que buscaba la construcción de una sociedad "socialista-comunitaria" a través de una "vía no-capitalista de desarrollo" que considerara las formas asociativas y autogestionarias de producción y la participación de los trabajadores en la propiedad y gestión de las empresas. La posición predominante en el Partido, en la década de los sesenta, era la primera: es decir, la que económica y socialmente, defendía ajustes en el modelo de desarrollo, basado en reformas de ciertos aspectos particulares del sistema capitalista, con la finalidad de promover el crecimiento económico, la modernización tecnológica y avances institucionales y sociales que permitieran un

⁸ Que fueron también fuentes del pensamiento original católico de Paulo Freire, como señala en la primera parte de su libro "Conscientización" Pág. 14.

mayor desarrollo democrático, a partir de la inclusión de sectores, llamados en la época, de "marginados".

El PDC inició importantes reformas democráticas: la educacional (1965), que promovía la adecuación educacional al desarrollo modernizador capitalista, ampliando las posibilidades de acceso a la educación lo que significaba un avance en la lucha por su democratización; la organización e integración de los pobladores de la periferia urbana a la vida nacional y construcción de viviendas populares. La Ley de Reforma Agraria (1967), la de sindicalización campesina (1965) y el Decreto de Cooperativas Campesinas (1969), permitieron la incorporación, activa y organizada del campesinado a la vida económica, política, social y cultural del país y una modificación en sus condiciones de vida, trabajo y producción.

Sin embargo, pese a estos avances -y tal vez por ellos mismos-, el reformismo, tendencia que finalmente fue hegemónica en el partido, mostró límites y contradicciones. Así, en 1970 accedió al poder ejecutivo, Salvador Allende G. y la Unidad Popular -UP- (alianza de socialistas, comunistas, radicales y otros partidos menores de izquierda, entre los cuales el MAPU) con un proyecto de transición al socialismo por la vía pacífica y democrática, bajo la hegemonía socialista-comunista, de larga y compleja tradición histórica.

El del PDC fue el primer Gobierno de esta corriente que asumió en el tercer mundo, contando con un fuerte apoyo internacional, particularmente de

Estados Unidos y de Europa (en especial de Alemania). Era la aplicación de un modelo de reformas modernizantes, en el mundo sub-desarrollado, sin violencia explícita, sin alterar sustancialmente las relaciones de clase y de poder.

La UP fue -a continuación- la primera experiencia en que partidos marxistas llegaban al poder ejecutivo por la vía electoral buscando iniciar una transformación pacífica al socialismo. Sólo que la suerte de este último proyecto popular fue distinta a la del gobierno demócrata cristiano, terminando en el golpe de estado del 11 de Septiembre de 1973.

(Paulo Freire vivió en Chile de 1965 a 1969, durante el gobierno de la Democracia Cristiana. Ese período no puede analizarse en sí mismo, sino que representa una continuidad y profundización del avance del movimiento popular) (desde las décadas del 20 y 30), que con recursos legales e ilegales y a veces con la contradicción del mismo estado, fue desarrollándose y creciendo progresivamente. (Representa también una respuesta de sectores dominantes para superar la crisis a que había llegado el modelo económico liberal, que dificultaba el desarrollo de una burguesía nacional moderna, vinculada al gran capital internacional. Empezó a mostrar sus límites el denominado "Estado de Compromiso" período de la vida nacional en el que había una especie de acuerdo tácito entre las clases populares urbanas, los Partidos y las clases dominantes respecto de la necesidad de industrializar el país y de que el Estado respondiera a algunas demandas populares integrando a los trabajadores al desarrollo económico,

orientando los conflictos por la vía institucional y asegurando las libertades públicas.

El sector agrario, al que se incorporó Paulo Freire era, en 1964-65, uno de los más críticos del proyecto demócrata cristiano. Nos extenderemos sobre él por su especial relevancia para los objetivos de esta publicación.

El partido tenía en su programa la decisión de realizar una Reforma Agraria (RA) que - en los marcos de las recomendaciones de la Alianza para el Progreso y de algunas propuestas propias - transformará la estructura agraria tradicional, organizada en torno a la relación latifundio-minifundio, terminando con ambas formas de producción, apoyando a la mediana y pequeña propiedad y las formas cooperativas de asociación. Se obtendría, consecuentemente, la participación campesina en la vida política y social de la nación, se ampliaría el mercado consumidor interno y, en definitiva, se modernizaría el sector agrario, incorporando nuevas tecnologías, promoviendo inversiones, modificando las relaciones sociales.

La estructura agraria tradicional "latifundio-minifundio"⁹ había llegado a ser un factor de freno al desarrollo nacional, debido al estancamiento general del sector y a la exclusión del campesinado como consumidores y ciudadanos. Al mismo tiempo, los grupos terratenientes conservaban una importante

⁹ En 1959, las propiedades de más de 5.000 hectáreas ocupaban 16.795.400 hás. de un total de 30.648.700 para el país. En el otro extremo, habían 123.000 propiedades (de un total de 253.492) con menos de 5 hás. que sólo ocupaban 207.000 hás.

parcela de poder político en el Parlamento. Inicialmente se comenzó a expropiar predios con una ley inspirada en los Acuerdos de Punta del Este (de 1962), hasta que, en 1967 se sancionó la Ley 16.640, que permitió la expropiación de tierras de más de 80 "Hectáreas de Riego Básico" (HRB = módulo base), considerados como latifundio. En 1965 se había dictado la Ley de sindicalización campesina que favoreció un fuerte crecimiento de la organización sindical¹⁰ y en 1969, el Decreto con Fuerza de Ley N°13 que promovía la organización cooperativa, orientada a los pequeños agricultores. La R.A. implicó un desplazamiento del Estado a los campos para hacer cumplir la Ley y poder impulsar los cambios programados, sobre las formas que privilegiaba el PDC: las formas asociativas, cooperativas comunitarias (Asentamientos de Reforma Agraria, como sociedad entre el Estado y los campesinos para explotar, provisoriamente, las haciendas expropiadas; posteriormente Cooperativas de Reforma Agraria al adjudicarse la tierra a los campesinos; Cooperativas Campesinas, para prestar servicios de crédito, comercialización o consumo a los pequeños agricultores tradicionales). Paralelamente llegaron otros servicios al campo: salud, transporte, crédito, infraestructura básica, asistencia técnica, capacitación, escuelas, alfabetización de adultos.

¹⁰ En 1964 habían 24 sindicatos agrícolas con 1.658 afiliados. En 1969 este número subió a 103.643 y 7 años después, en 1972, a 253.531 trabajadores sindicalizados. Participó, directa o indirectamente (grupos familiares) casi 2/3 de la población rural en diversas organizaciones campesinas. En el sector cooperativo alcanzaron a estar afiliados cerca de 90.000 campesinos.

La R.A., considerando las expropiaciones de los Gobiernos del PDC y de la UP, permitió eliminar a la oligarquía terrateniente y al latifundio, aunque reforzó la burguesía capitalista agraria, en propiedades medianas, con capitales importantes, permitiendo que la burguesía industrial asumiera la posición hegemónica entre los diversos sectores de las clases dominantes. Por otro lado, permitió que el campesinado se organizara y que un sector de ellos se incorporara a las diversas formas de empresas cooperativas campesinas (Asentamientos, Cooperativas de Reforma Agraria, Centros de Producción), aunque no consiguió dar una respuesta efectiva a los campesinos "sin tierra" ni a los minifundistas, en la medida que no consideró la distribución de tierras o ampliación de propiedades para estos grupos sociales.

Los años 1964-1969, fueron de organización del proceso agrario por parte del Estado. Fue necesario "reciclar" y "formar" profesionales y técnicos de nivel medio, para apoyar el proceso de transformaciones que se impulsaba en el mundo rural.

Esta política, considerada central en la estrategia política y económica, fue posible por el desarrollo de un conjunto de factores externos e internos que se conjugaron.

Entre los factores externos podemos reconocer las consecuencias de los movimientos campesinos de la década del 50 y del inicio de la del 60 (en Bolivia, Perú, Guatemala, Venezuela), la Revolución Cubana (1959) que, en el contexto de la Guerra Fría, dieron origen a los

Acuerdos de Punta del Este (cumbre presidencial americana que sugirió realizar algunas modernizaciones, como una reforma agraria, tributaria), a la Alianza para el Progreso y a la Agencia Internacional de Desarrollo (US/A.I.D.).

Entre los factores internos la comprensión por parte de importantes sectores del empresariado industrial urbano, de que la agricultura era un lastre para la modernización capitalista nacional; el creciente peso político-electoral del campesinado (la Reforma Electoral de 1958 instituyó la Cédula única y el voto secreto) que llevó a los partidos de centro e izquierda a preocuparse seriamente con ese sector; el desarrollo en la intelectualidad y en la clase media, de una conciencia en el sentido de que los campesinos no podían continuar "marginados" de la vida nacional y de los avances democráticos; la opción de algunos obispos por defender la necesidad de la R.A. y de realizar una demostración en los predios de sus diócesis (1962), conocida como la "Reforma Agraria de la Iglesia", en que se entregaron tierras a campesinos bajo la forma de Cooperativas Campesinas y el aval religioso general a esta medida¹¹; por último, el que la tierra y participación eran una necesidad cada vez más sentida por los trabajadores, aunque, como señala A. Affonso (1973), nunca se hubiera incluido esta reivindicación en los "Pliegos de Peticiones"¹².

¹¹ Ver Williamson C., G.: 1994. Cap. II: "La Reforma Agraria de la Iglesia". Págs. 61-64

¹² La investigación de Almino Affonso y otros. "Movimiento Campesino Chileno" (ICIRA, 1970) mostró esta situación. Ver Affonso, A., 1973

En los años 60, la R.A. era, prácticamente, una bandera nacional, a la que sólo se oponían los sectores latifundistas y algunos sectores conservadores de la oligarquía urbana.

Finalmente, una cuestión de orden institucional. La R.A. estaba impulsada por órganos directamente vinculados al Ministerio de Agricultura y, en particular, por dos: la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), encargada principalmente de las expropiaciones y la organización de los Asentamientos; y el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) que se encargaba de la organización de los pequeños productores y de la "cuestión social" en los campos. En CORA predominaban los sectores "reformistas" del PDC y en INDAP, los sectores del ala "progresista" (por una "vía no-capitalista"). En este Instituto, la dirección estaba a cargo de Jacques Chonchol, integrante de esta última tendencia y profesional de gran experiencia y prestigio en cuestiones de Reforma Agraria.

II. BRASILEÑOS EN CHILE.

I. LA LLEGADA DE LOS BRASILEÑOS A CHILE.

En 1964-65 comienzan a llegar a Chile exiliados desde Brasil. Algunos que estaban en el país, permanecen estudiando o trabajando, otros llegaron por primera vez. Varios pertenecían a un incipiente sector social-cristiano que llegaba a un país gobernado recientemente por la Democracia Cristiana¹³.

Los brasileños se incorporaron a la vida nacional de diversas maneras: a través del mundo cultural, como Thiago de Melo, amigo de Pablo Neruda y agregado cultural del Gobierno de Goulart en Chile; por el trabajo académico e intelectual, como Francisco Weffort y Fernando Henrique Cardoso, que ya vivían en Chile; a través de la investigación, como Almino Affonso; por el apoyo y asesoría política como Paulo de Tarso y Plinio de Arruda Sampaio; en la actividad universitaria, como el filósofo rio-grandense, Ernani Ma. Fiori. Otros se integraron a actividades específicas en los sectores educacional, político y agrario¹⁴. Varios

¹³ Llegaron al Colegio Seminario P. Menor de Santiago, que realizaba una experiencia pedagógica en el espíritu post-conciliar, los hijos de Paulo Freire, Paulo de Tarso, Ernani Maria Fiori y Plinio de Arruda Sampaio.

¹⁴ En "Aprendendo com a própria História" (Freire, P. & Guimaraes, 1975) Freire cita nombres de algunos brasileños que estaban en Chile en esa época: Paulo de Tarso, Plinio Sampaio, Almino Affonso, Thiago de Mello, Steban Strauss, Alvaro Vieira Pinto, Fernando H. Cardoso, Jader de Andrade, Francisco Wefford, Wilson Cantoni, Flávio Toledo, Adao Pereira Nunez, Alvaro de Farias, Clodomir Moraes, Ernani M. Fiori, Jesús Soares Pereira, Neiva Moreira, Ruth Cardoso.

pasaron a formar parte del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), órgano resultante de un Convenio entre el Gobierno de Chile y la F.A.O., dirigido por Solon Barraclough, un norteamericano comprometido con el proceso de Reforma Agraria.

A partir de 1970 llegaron otros grupos, esta vez militantes de izquierda, perseguidos por el gobierno brasileño, en los períodos previos y posteriores al Acto Institucional N° 5¹⁵, debido a sus actividades sociales, políticas o guerrilleras. En Chile, se integraron durante el período de la Unidad Popular, en especial a los Partidos Comunista, MAPU y MIR. Muchos de estos debieron partir nuevamente al exilio con el Golpe Militar de 1973, después de haberse asilado en Embajadas, permanecido en centros de refugiados o de haber salido rápidamente del país. Otros quedaron en el suelo de Chile¹⁶. Pero esa es historia para otra historia.

2. LA LLEGADA DE PAULO FREIRE, SU INSERCIÓN Y SU PARTIDA.

En junio de 1964 Freire fue detenido en Recife, pasando poco más de dos meses en las prisiones de

¹⁵ Forma de legitimar actos jurídicos autoritarios del Régimen Militar de Brasil. AI-5 (13.12.68).

¹⁶ Algunos estiman en 5 000 los refugiados brasileños en Chile, entre 1964 y 1973 (López, M.; 1988). A partir de 1970-72 se exiliaron en Chile militantes de varios partidos y movimientos guerrilleros, como del Movimiento Revolucionario 8 de Octubre MR-8 (Freire, P.; 1994: 257). Sobre este período hay algunos libros escritos por por exiliados brasileños como "O que é isso companheiro" de Fernando Gabeira y "A Roleta Chilena" de Alfredo Sirkis.

Olinda y Recife. Posteriormente se asiló en la Embajada de Bolivia, país al que viajó y donde permaneció cerca de 15 días. Un Golpe militar contra el gobierno populista de Víctor Paz Estenssoro y las dificultades de salud provocadas por la altitud de La Paz, lo obligaron a dejar ese país.

"Pocos días antes (noviembre de 1964) había asumido E. Frei, del PDC, el Gobierno de Chile. Inicialmente debí asilarme en la Embajada de Bolivia "(...) porque en el momento fue la única que aceptó. Haroldo Carneiro Leao... hizo algunas gestiones junto al Embajador de Chile, del Gobierno inmediatamente anterior al de Eduardo Frei"¹⁷. Pero el Embajador le dijo a mi amigo que no estaban dando asilo porque no habían fusilamientos... El embajador pensaba que yo... estaba pidiendo asilo para mi cadáver"¹⁸.

Siendo imposible para Freire continuar en Bolivia, comenzaron a actuar en Chile Paulo de Tarso y Plinio de A. Sampaio, amigos de líderes políticos del PDC, incluso del Presidente Frei (recién asumido) y de su Canciller Gabriel Valdés, manifestando el interés porque se recibiera a Freire. El Poeta Thiago de Mello y el cientista-agrónomo Steban Strauss actuaron en el campo institucional, a partir de su amistad con Jacques

¹⁷ Se refiere al Gobierno de la alianza liberal – conservadora, de Jorge Alessandri, candidato que derrotó a Frei y Allende en 1958, siendo derrotado por éste en 1970.

¹⁸ Freire, P. at. al.; 1987.68.

Chonchol¹⁹, quien era el único chileno que tenía referencias del educador. Así, Freire obtuvo el asilo, viajó a Chile y se integró al INDAP. Tenía 43 años. En enero de 1965 se reencontró con su familia.

Se incorporó a la División de Desarrollo Social (DDS) de INDAP, en las actividades de promoción social. En la DDS trabajaban los "promotores", que tenían por misión desarrollar las actividades de organización de los pequeños agricultores y en general con el campesinado no integrado a los predios expropiados. Trabajaban también los capacitadores responsables por la ejecución de los programas de educación campesina y capacitación organizacional. La tarea de Paulo Freire era la de asesorar a esos equipos.

Sus primeras actividades, según narra él mismo, fueron las de salir al campo "para oír al campesino hablar"²⁰ y aprender algo de la realidad chilena. Era presentado "como un brasileño que, por el momento estaba exiliado en Chile, viviendo en Santiago y trabajando con ellos"²¹.

La inserción de Paulo Freire en Chile se inscribe en una cierta tradición de receptividad a

¹⁹ Jacques Chonchol, fue el principal ideólogo y conductor de la Reforma Agraria Chilena. De los sectores progresistas del PDC, posteriormente participa en la fundación de la Izquierda Cristiana (1970) que se incorpora a la Unidad Popular, de la cual fue Ministro de Agricultura. Exiliado, vivió y enseñó en Francia.

²⁰ Freire, P. Et al. 1987:81.

²¹ Id. Ant.; 1987:83.

educadores extranjeros, muchos de ellos exiliados o perseguidos en sus países natales y que se remonta a los orígenes de la educación republicana.

*Amanda Labarca señala que, en la década de 1840: "Santiago pasa a ser el punto de convergencia del pensamiento continental y en sus tertulias discuten hombres tan diversos como Domingo Faustino Sarmiento, Vicente Fidel López, José María Gutiérrez, Alberdi y Mitre, argentinos; Bello, venezolano; Juan Carlos Gómez, del Uruguay; García del Río, ciudadano de toda la América"*²².

La misma historiadora de la educación, afirma que los grandes inspiradores de la educación chilena fueron Andrés Bello (venezolano), Sarmiento (argentino) y José V. Lastarria (chileno): "ninguna reseña, por breve que sea del desarrollo cultural chileno, puede silenciar sus actuaciones"²³.

También participaron otros extranjeros que entregaron grandes contribuciones a lo largo de la historia de la educación chilena. Desde Bello, primer Rector de la Universidad de Chile, hasta el brasileño Ernani María Fiori (Vice-Rector de la P. Universidad de Católica de Chile, desde el proceso de Reforma Universitaria, en 1968), muchos ciudadanos latinoamericanos y europeos se integraron a la vida y

²² Labarca, Amanda: 1939:102.

²³ Id. Ant.: 1939:103.

cultura chilena. El propio Freire, destaca esta cuestión, refiriéndose a su amigo Fiori:

"...en éso yo aplaudía la cultura chilena, elogiaba esa seriedad y esa apertura a la contribución de un gran intelectual que no era nacional. Chile... ha tenido experiencias de ese tipo muy interesantes, antes de este grupo de brasileños de 64, hubo otras, argentinas por ejemplo, que marcaron mucho el desarrollo de la cultura en Chile, en la Universidad. Es decir, Chile se abre, se abría y creo que tenderá a abrirse mas adelante cuando esa figura - yo no se bien como me referiré a estas estrellas generalicias allá de Chile - desaparezca, yo creo que volverá de nuevo, Chile, a experimentarse abierto"²⁴.

La presencia de brasileños en Chile, en el ámbito de la cultura y educación, se hace presente de modo significativo, por primera vez en la historia de este país.

Como se verá a lo largo de este texto, además de su trabajo de asesoría a los promotores y capacitadores de INDAP, asesoró a la CORA en sus programas de alfabetización en los predios sujetos a la acción expropiatoria de la Reforma Agraria y al Ministerio de Educación Pública, en sus programas de Educación de Adultos, los que asumieron como

²⁴ Freire, Paulo. : 1986. B: 16

metodología oficial el "Método Psico-social" de Alfabetización, propuesto por Freire.

El año 1969 deja Chile. En "Aprendendo com a própria História" (Guiramaes; 1975) hay largos testimonios sobre las razones que lo llevaron a dejar Chile, primero en dirección a los Estados Unidos y luego a Ginebra, en Suiza. Hubo varias razones para este viaje: políticas, institucionales y personales.

La primera razón respondió a una evolución de la sociedad, la vida política chilena, del PDC y del sector agrario que comenzó a mostrarse menos desafiante para la proyección de su pensamiento. El reformismo había abierto las compuertas por la que explotaron demandas y expectativas populares, largamente reprimidas, particularmente del campesinado, que poco a poco fueron superando los límites, ideológicos y políticos, que colocaban el Estado y el Gobierno frente a la organización popular. Ideológicamente para un sector del PDC, el social-cristianismo y el reformismo desarrollista no conseguían resolver el problema del sub-desarrollo, de la democratización nacional y en definitiva, del capitalismo. Estos sectores fueron radicalizándose y generando tensiones internas en el PDC, hasta que un grupo dejó al partido, formó el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU) y se integró a la Unidad Popular, asumiendo posteriormente posiciones marxistas²⁵. En 1970, nuevos grupos se

²⁵ Es un proceso semejante al de los años 60 en Brasil, cuando jóvenes católicos progresistas, forman "Acao Popular" y evolucionan al marxismo.

separan del PDC y del MAPU y forman la Izquierda Cristiana (IC), partido de socialistas cristianos que también se vinculó a la Unidad Popular.

En ese proceso se retiró un sector de las organizaciones campesinas vinculadas al PDC formando una nueva Confederación vinculada al MAPU: la Unidad Obrero-Campesina (UOC). En 1972, ella junto a la Confederación Rancivil (socialista-comunista) representaban un 62% del total de afiliados sindicales; las organizaciones de oposición a la UP (del PDC, organizadas por INDAP - Triunfo Campesino- y una casi sin importancia de la derecha) correspondían a un 22%. Además, existía la organización, "Libertad" que, si bien vinculada al PDC por sus raíces históricas en la lucha campesina de cristianos progresistas, sostenía banderas próximas a las de izquierda.

Ese contexto de transformación social, política e ideológica, en los momentos en que se modificaban estructuralmente las relaciones de propiedad y producción en el campo, y se redefinían en las ciudades, en una perspectiva de modernización desarrollista y reformista, era el ambiente en el cual P. Freire fue desarrollando sus ideas y experiencias. El proceso no estaba exento de contradicciones: si por una parte avanzaba la organización y conciencia campesinas, por otra, en los predios expropiados, se tendía a reproducir relaciones sociales paternalistas o autoritarias o las formas de producción campesina; se burocratizaba la participación; no todos los campesinos accedían a la tierra. Chile era -usando categorías de Freire- una

sociedad en transición que mostraba fronteras a la creciente radicalidad de su pensamiento pedagógico.

P. Freire también evolucionaba y su método²⁶ comenzaba a ser discutido entre los educadores de izquierda. En algún momento comenzó a entrar en contradicción con la ideología y planteamientos del PDC, en especial de su sector reformista.

"En un determinado momento... Comencé a ser denunciado al nivel de la administración superior (...) de que estaba de "enamoramamiento" casi para "casar" con los grupos que la derecha llamaba de terroristas. Más exactamente con el MIR²⁷.... "A medida que comenzaron los comentarios, un día Paulo de Tarso fue convocado por un ministro que le señaló la preocupación del Gobierno en relación a mí, que yo estaría siendo un mentor de los grupos subversivos. Paulo de Tarso negó definitivamente eso y me lo comunicó.

²⁶ Al referirnos al "Método" –en esta parte– lo hacemos en el sentido atribuido en diversos textos y que en Chile se conoció como el "Método Psico-social de Alfabetización de Adultos", conocido también de modo común como "Método Paulo Freire". Sin duda que identificar el pensamiento del educador con esta metodología (llamada Método) no sólo es un reduccionismo burdo, sino un error, ya que en realidad lo que existe es una teoría educacional que se expresa en diversas modalidades de pedagogía.

²⁷ El Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), surgió a fines de los años 60 en la Universidad de Concepción, en la zona industrial, minera agrícola y con áreas de población indígena. Reivindicaba la vía insurreccional para impulsar la Revolución Chilena. Consideraba "reformistas" a los partidos históricos de la Unidad Popular por su opción de impulsar las transformaciones a través de la vía democrática.

Esa fue la segunda vez, porque ya antes me había llegado un rumor de que había un denuncia de la derecha demócrata cristiana ... Después de esas advertencias comencé a escribir todos los textos que corresponderían a mis pronunciamientos en todos los seminarios de que fuera participante ..."²⁸ y "discutirlos, siempre que fuera posible, con dos grandes amigos con que trabajaba en ICIRA, Marcela Gajardo, chilena ... y José Luiz Fiori, brasileño"²⁹. " Otra acusación fue que yo había escrito un libro violentísimo contra la Democracia Cristiana como un todo, y sobre todo contra la persona del presidente Frei, que, en la verdad, era un hombre serio, de bien"³⁰.

Hubo un tercer factor, que resultaba de su propia evolución personal.

"Ya estaba hacía cuatro años y medio en Chile, indiscutiblemente un período riquísimo de mi vida. De hecho, como educador creo que tuve dos momentos importantes: en Chile y, después, en el tiempo que pasé por Africa, teniendo como base el Consejo Mundial de Iglesias. Pero en Chile comencé a sentir que precisaba experimentarme en otros espacios, confrontar otros problemas. En aquel momento entonces, acepté la

²⁸ Freire, Paulo.: 1987: 94-95.

²⁹ Id. Ant.: 1994:52

³⁰ Id. Ant.: 1987:106

*propuesta de Harvard y en seguida, la del Consejo Mundial de Iglesias. Salimos de Chile en 1969*³¹.

El agotamiento del espacio institucional estatal reformista para desarrollar su trabajo, las contradicciones ideológicas crecientes con un sector del PDC y la necesidad de abrirse y confrontarse con otras realidades, parecen ser las razones que lo llevaron a dejar Chile.

En el período de la Unidad Popular (1970-1973) vuelve dos veces, donde se encuentra con que educadores socialistas estudiaban sus ideas y experimentaban su método.

Posteriormente, ya en el gobierno democrático, retorna a Chile en Noviembre de 1991 invitado por el Centro el Canelo de Nos. En esta visita se reencuentra con educadores populares, estudiantes universitarios y profesores interesados en conocerlo.³²

3. LA IMPORTANCIA DE CHILE PARA PAULO FREIRE.

Puede parecer algo exagerado tratar de señalar observaciones sobre la "importancia que tuvo Chile para P. Freire", pero, es obvio que una experiencia como la vivida, dejó huellas que él reconoce y que se manifiestan

³¹ Id. Ant.: 1987:108-109.

³² Centro El Canelo de Nos: 1992. Esta publicación presenta varias entrevistas y conversaciones de Paulo Freire, donde se aprecia su visión, actualizada a la época respecto del país así como de sus planteamientos pedagógicos.

en sus comentarios y testimonios de vida, que abarcan desde sus observaciones políticas, sus experiencias como educador hasta comentarios sobre la vida cotidiana del país, su lucha, sus volcanes, terremotos, etc. Ellos aparecen en varios de sus libros y, con mayor detalle, en "Aprendendo com a própria história" (1987. a) y en "Pedagogia da Esperança" (1994. a).

En primer lugar tuvo la posibilidad de sistematizar sus reflexiones sobre la experiencia con el Movimiento de Cultura Popular, creado en Recife-Pernambuco y vinculado a la Alcaldía de Miguel Arraes, político de izquierda nacionalista³³. Experiencias que se habían extendido por Brasil y que habían sido discutidas ampliamente en el I Encuentro Nacional de Alfabetización y Cultura Popular (1963), en el Seminario Nacional de Cultura Popular y en la Comisión Nacional de Cultura Popular (Enero, 1964)³⁴. Sus experiencias de alfabetización también se habían experimentado en el pueblo de Angicos, en el Estado de Río Grande do Norte, bajo la dirección municipal de un alcalde opositor a las oligarquías locales.

En Chile publica "La Educación como Práctica de la Libertad" (1965) libro en que establece por primera vez su propuesta educativa: las ideas de concientización,

³³ Alcalde de Recife en 1960 y Gobernador del Estado de Pernambuco, en 1962. Elegido por el Frente de Recife, una alianza entre comunistas, socialista y corrientes de izquierda independiente, basada en un programa de naturaleza democrática y nacionalista. Soares. J.A.: 1982.

³⁴ Paiva, V. (1983) hace un detallado análisis de estas experiencias en sus contextos históricos.

³⁴ Freire, Paulo. 1975. b.4.

educación bancaria y liberadora, su método de alfabetización. F. Weffort, en la introducción al libro, señala que "este ensayo educacional... se encuentra impregnado de las condiciones históricas que le dieron origen..."³⁵.

La práctica educativa desarrollada en un momento de avance del movimiento popular brasileño, es sistematizada en otro contexto histórico de cambio social: las ideas pedagógicas de Freire y su método psico-social de alfabetización, se experimentan y se realizan en el contexto de una de sus categorías teóricas, la de "Sociedades en Transición".

Posteriormente, en 1968, escribe "La Pedagogía del Oprimido" que implica un avance en su elaboración teórica y donde coexisten categorías de distintos orígenes: cristianas (por ejemplo, la idea de diálogo) marxistas (conceptos derivados del de clase social, por ejemplo) o del existencialismo (como el hacerse Hombre en la Libertad). El prefacio "Aprenda a decir su palabra" fue del filósofo Ernani Maria Fiori. "La Pedagogía del Oprimido" es el libro de Paulo Freire más conocido mundialmente; traducido a más de 18 lenguas, estudiado y analizado en Centros Académicos y organismos de Educación Popular. Este libro, fuente de inspiración para múltiples experiencias de educación popular, también ha sido una contribución significativa para la fundamentación de las teorías críticas de la educación y del currículum escolar al precisar el carácter político de la educación y los modos a través de los cuales la

³⁵ Freire Paulo, 1975. b:4

educación contribuye a reproducir las relaciones de poder establecidas en la sociedad capitalista.

El propio autor considera que esta obra resulta de la "radicalización" de su pensamiento, producto de dos factores principales:

a) el distanciamiento de su país y de sus grupos dominantes: la distancia crítica de su práctica en Brasil, al poder analizarla desde el exterior; su distanciamiento de la derecha como resultado de su experiencia de prisión; y

b) la práctica chilena que lo radicalizó (sin convertirlo en un "aventurero loco"), ya que era una sociedad altamente politizada.

Señala que, si en lugar de Chile se hubiera instalado en Suiza, talvez no habría escrito el libro. Pero, tampoco lo habría permitido la sólo estadia en el país: Freire llevaba en su memoria y borradores de textos a Brasil y en Chile madura las reflexiones y experiencias originadas en su país de origen. Así, la "Pedagogía del Oprimido" es producto de un conjunto de factores personales (la prisión, y sus reflexiones intelectuales) e históricos (el exilio, las experiencias de Brasil vistas desde un Chile en transformación).

En 1994 presenta "Pedagogía da Esperança". En él narra y reflexiona sobre las condiciones en que se fue generando el texto, en que se publicó y ha sido trabajado, así como lo proyecta en sus ideas principales a los años noventa.

En la Pedagogía del Oprimido, el mundo popular y especialmente campesino, fue un referente contextual significativo.

*"Los campesinos discutían su derecho a la tierra, a la libertad de producir, de crear, de vivir decentemente, de ser. Defendían el derecho de ser respetados como gente y como trabajadores creadores de riqueza y exigían su derecho al acceso a la cultura y al saber. Es en este contexto que se entrecruzan las condiciones histórico-sociales en que se puede gestar la Pedagogía del Oprimido"*³⁶

Metodológicamente, para escribirlo recogía ideas de libros, de reflexiones emergentes en su cotidiano, de las conversaciones con educadores, campesinos, técnicos, agrónomos. Anotaba las ideas en un papel y en la noche las traspasaba a fichas que enumeraba. Posteriormente las analizaba en términos de la secuencia temática y las completaba o desarrollaba a partir de ese análisis³⁷.

"Al recordar ahora todo ese trabajo tan artesanal, hasta con saudade, reconozco lo que habría ahorrado de tiempo y de energía y crecido en eficacia si hubiera contado, en la

³⁶ Id. ant.: 1994: 42

³⁷ Id. ant.: 1994: 58-59.

*oportunidad, con un computador, humilde, como del que disponemos hoy, mi mujer y yo*³⁸

En 1967 escribió el cuarto capítulo, entregó algunas copias a un grupo de amigos chilenos y brasileños para una última opinión y lo publicó³⁹. En Brasil se editó recién en 1975.

En 1968 escribió también un conjunto de textos vinculados a la Reforma Agraria y al campesinado, que, junto a otros trabajos elaborados en Estados Unidos y Suiza, fueron publicados en "Acción Cultural para la Libertad". (1978)⁴⁰

Escribió también "Extensión o Comunicación", (1968) donde analiza el papel de los técnicos del campo y de los agrónomos en cuanto educadores y comunicadores en el proceso de Reforma Agraria. Desarrolla las ideas de "invasión cultural" a partir del uso del término "extensión", para referirse a las actividades de asistencia técnica, proponiendo su sustitución por la idea de acentuar los procesos de comunicación, entre agrónomos y productores rurales. Este libro, aún un texto fundamental para quien actúa en el campo agrario, tenía como objetivo contribuir a los

³⁸ Id. ant.; 1994: 59.

³⁹ Id. ant.; 1994:61-62.

⁴⁰ Los textos escritos en Chile que conforman parte de este libro, son: "Considerações en torno ao ato de estudar". "Os camponeses e seus textos de leitura", "A Alfabetização de adultos – crítica de sua visao ingenua, compreensao de sua visao critica", "Ação Cultural de Reforma Agraria", "O papel do trabalhador social no proceso de mudança".

cambios comportamentales de los cuadros técnicos, en sus relaciones profesionales cotidianas con los campesinos.

Además de la fecunda - como le llama - producción intelectual de ese período⁴¹, que arranca en Pernambuco y continúa en Chile, hubo otros aprendizajes.

*"Un mes o dos después de exiliado, ya estaba completamente diferente. Mi práctica de exilio me politizó intensamente. Fue Chile que me hizo eso"*⁴².

Los intelectuales brasileños, como él mismo, en encuentros periódicos fueron descubriendo América Latina, a partir de dos fuentes: la vivencia de estudio y trabajo en otro país y el análisis científico de la realidad brasileña y latinoamericana.

"Toda esa "turma" como Cardoso, Weffort, Jader, trabajaba en el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales de la ONU (además de Clodomir Moraes y Jesús Soares Pereira). Ellos traían para nuestros encuentros informales su visión mayor de América Latina. En ese sentido, el exilio en Chile nos enseñó la América Latina, rompió con nuestro parroquialismo... este es un aspecto

⁴¹ Escribió más de 1.600 páginas en ese periodo. Freire, P. et. al 1987:94.

⁴² Id. ant.; 1987:16.

fundamental que obviamente me hizo crecer mucho, me dió condiciones de perfeccionar los instrumentos de comprensión y análisis de la realidad"⁴³.

"Santiago se convirtió casi en una especie de ciudad dormitorio para intelectuales, políticos de opciones muy variadas... Aprendíamos de los análisis, de las reacciones, de las críticas hechas por colombianos, venezolanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguayos, brasileños, chilenos, europeos"⁴⁴.

Pero además aprendió "de la emoción del "saber hecho experiencia", de los sueños, de la claridad, de las dudas, de la ingenuidad, de las "mañas" de los trabajadores chilenos, más rurales que urbanos en mi caso"⁴⁵.

Años después Freire reflexiona, existencialmente, sobre su experiencia de exilio.

"En verdad, uno de los problemas más serios del exiliado o exiliada está en el cómo luchar, de cuerpo entero, con sentimientos, deseos, razón, recuerdos, conocimientos acumulados, visiones de mundo, con la tensión entre el hoy siendo vivido en la realidad del

⁴³ Id. ant.; 1987:94.

⁴⁴ Id. ant.; 1987:45.

⁴⁵ Id. ant.; 1994:46.

préstamo y el ayer, en su contexto de origen, del que llegó cargado de marcas fundamentales. En el fondo, como preservar su identidad en la relación entre la ocupación indispensable en el nuevo contexto y la preocupación en que el de origen debe constituirse"⁴⁶.

"Es mucho más difícil vivir el exilio si no nos esforzamos por asumir críticamente su espacio-tiempo como la posibilidad de que disponemos. Es esta capacidad crítica de sumergirse en la nueva cotidianeidad, desprejuiciosamente, la que lleva al exiliado o exiliada a una comprensión más histórica de su propia situación. Es por éso que una cosa es vivir la cotidianeidad en el contexto de origen, inmerso en las tramas habituales de las que fácilmente podemos emerger para indagar y la otra es vivir la cotidianeidad en el contexto de préstamo que exige de nosotros no sólo hacer lo posible para que nos aficionemos a él, sino también que lo tomemos como objeto de nuestra reflexión crítica, mucho más de lo que hacemos en el nuestro"⁴⁷.

Se afirmaban también los primeros pasos, ya dados en Brasil, hacia la incorporación de categorías marxistas que complementan aquellas de origen existencial o cristiano:

⁴⁶ Id. ant.; 1994:34.

⁴⁷ Id. ant.; 1994:35.



"en un curso, hablaba de la necesidad de transformación real de las estructuras materiales de la sociedad, sin lo cual, la gente no tendría la liberación. Decía que el proceso de liberación no se daba en la cabeza de nadie, sino en la praxis política e histórica de las clases sociales. Y me acuerdo que un grupo decía que no, que era un absurdo"⁴⁸.

Sin embargo, sectores intelectuales marxistas criticaban su pensamiento.

Una de las críticas más comunes tenía que ver con su particular concepción de las clases sociales y de la lucha de clases, que no se basaba en una rigurosa distinción entre ellas al interior del modo de producción capitalista característico de la situación de los países latino-americanos, que se entendía, además, en un tipo de dependencia respecto de los países del primer mundo, sino en la relación dialéctica más general de opresores y oprimidos, como conceptos históricos.

Veamos como el propio Freire enfrenta algunas de estas críticas.

"Los autores o autoras de tales críticas, de modo general y aunque no siempre lo explicitaran, se incomodaban centralmente con algunos puntos. La ya referida vaguedad del concepto de oprimido como del pueblo, la

⁴⁸ Id. ant. 1987: 51-52

afirmación que hago en el libro de que el oprimido, liberándose, libera al opresor, el no haber... declarado que la lucha de clases es el motor de la historia, el tratamiento que yo le daba al individuo, sin aceptar reducirlo a un puro reflejo de las estructuras socio-económicas, el tratamiento que le daba a la conciencia, a la importancia de la subjetividad, el papel de la concientización que, en *La Pedagogía del Oprimido*, supera en términos de criticidad, lo atribuido a ella en *Educación como Práctica de la Libertad*, la afirmación de que la "adherencia" a la realidad en que se encuentran las grandes masas campesinas de América Latina exige que la conciencia de clase oprimida pase, si no antes, por la conciencia de hombre oprimido"⁴⁹.

Freire continúa:

"Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudieran explicar todo, hasta el color de las nubes en un martes atardeciendo, de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases, en el mundo moderno, era o es el motor de la historia. Pero, por otro lado, hoy aún y probablemente por mucho tiempo, no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses en choque.

⁴⁹ Id. ant.; 1994:90.

*La lucha de clases no es el motor de la historia pero, ciertamente, es uno de ellos*⁵⁰

El concepto de utopía o de sueño para Freire es movilizador, si ha pasado por la conciencia de luchar por realizarlos:

"Haciéndose y re-haciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño como no hay sueño sin esperanza".⁵¹

*"En verdad. Cada vez que el futuro sea considerado como un pré-dato, porque es pura repetición mecánica del presente, sólo adverbialmente cambiado, o porque es lo que tendría que ser, no hay lugar para la utopía, por lo tanto para el sueño, para la opción, para la decisión, para la espera en la lucha, solamente existe como esperanza. No hay lugar para la educación. Sólo para el adiestramiento"*⁵².

⁵⁰ Id. ant.; 1994:91.

⁵¹ Id. ant.; 1994:91.

⁵² Id. ant.; 1994:92.

En ese marco deben entenderse las clases sociales y sus conflictos -hasta hoy- y sus consecuencias educativas.

"Al final, las relaciones entre las clases son un hecho político que genera un saber de clase, que demanda una lucidez indispensable en el momento de la selección de las mejores tácticas a ser usadas y que, variando históricamente, deben estar en consonancia con los objetivos estratégicos"⁵³.

"Este es un dato que continúa en pie hoy. Los discursos neo-liberales, llenos de "modernidad", no tienen fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses diferentes entre ellas, bien como no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas.

Lo que sucede es que la lucha es una categoría histórica y social. Tiene, por tanto, historicidad. Cambia de tiempo-espacio a tiempo-espacio. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de aciertos entre las partes antagónicas. En otras palabras, los aciertos y los acuerdos hacen parte de la lucha, como categoría histórica y no metafísica.

Hay momentos históricos en que la sobrevivencia del todo social, que interesa a las

⁵³ Id. ant.; 1994:93.

*clases sociales, les coloca la necesidad de entenderse, lo que no significa estar viviendo un nuevo tiempo, vacío de clases sociales y de conflictos*⁵⁴.

Respecto del método, las políticas impulsadas en el sector agrario (la Reforma Agraria, la organización campesina, ensayos cooperativos, las campañas de alfabetización) crearon un espacio político, social y educativo, muy dinámico, rico y desafiante. En ese contexto la propuesta metodológica de Freire, que había comenzado en el Nor-este brasileño y extendido por el Brasil, pudo experimentarse en otro contexto histórico y popular, de forma masiva y apoyando el proceso de transformación de una estructura agraria arcaica. En este sentido, en Chile se pudo evaluar, re-sistematizarlo y "re-descubrirlo" en otras dimensiones, proceso que continúa hasta hoy⁵⁵. De hecho el propio Freire reconoce que su propuesta ha sufrido y puede sufrir mejoramientos, por ejemplo, a partir de aportes de la socio y psicolingüística (de Piaget, Vigotsky, Luria, E. Ferreiro, M. Weffort, M. Soares)⁵⁶. De alguna manera el Estado chileno tenía una organización estable, orgánica, con cierta coherencia ideológica; había un proyecto político definido, con políticas agrarias claras y recursos humanos con cierta

⁵⁴ Id. ant.; 1994:42.

⁵⁵ No hubo un traspaso mecánico de la experiencia brasileña a Chile. Por ejemplo, en Brasil la discusión en torno al concepto de cultura en los Círculos "precedía a la alfabetización y continuaba con ella. En Chile, sobre todo debido a la reacción de los alfabetizandos que exigían comenzar inmediatamente el aprendizaje de la escritura y la lectura, este debate era hecho durante la alfabetización". Freire, P. 1977:115.

⁵⁶ Freire, Paulo: 1994. B: 165.

calificación como para asumir las tareas que se exigían al Estado. Estas condiciones institucionales, favorecieron las posibilidades de experimentar sus ideas.

Diversos autores incluyendo el propio Freire, coinciden en señalar que vive en Chile un "segundo momento" de su producción intelectual. El exilio iniciado en 1964 marca una nueva etapa en el pensamiento freiriano, particularmente al establecer una vinculación más clara de la educación con la política.

Respecto de su experiencia y aprendizajes sobre el exilio, realiza diversas reflexiones en *Pedagogía de la Esperanza* (1994.a), *A sombra desta Mangueira* (1995), *Cartas a Cristina* (1994.b) y en otros textos. Esta vez nos centraremos en aquello que se refiere a Chile.

Silvia Manfredi (1981) presenta el trabajo de P. Freire, en dos períodos.

El primero (1959-1965) en que la "visión de una educación para la participación es el enfoque del autor, en casi todos los trabajos y conferencias"⁵⁷, mostrando una "gran preocupación con la participación del pueblo en el proceso de desarrollo y en la edificación de una democracia representativa"⁵⁸.

Sin embargo, "sus experiencias a partir de esta fecha (1965), en el exterior, principalmente en Chile, lo llevaron a reformular su concepción de educación. Las

⁵⁷ Manfredi, Silvia.; 1981:60.

⁵⁸ Id. ant.; 1981:81

modificaciones a que nos referimos, parecen estar vinculadas a una visión más realista de las virtuales posibilidades de la educación sistemática como agencia de transformación social en las sociedades donde predominan estructuras políticas que legitiman las relaciones de dominación-subordinación, o, según expresión del propio autor, donde predomina una "situación de opresión"... En el segundo período, notamos en el autor otra perspectiva, que es la preocupación en esbozar las líneas maestras de una pedagogía para la liberación"⁵⁹.

Miguel Darcy de Oliveira, presentando a P. Freire, afirma que el exilio marca una segunda etapa de la vida del educador, al situarlo en una dimensión más universal.

"Se abre en este período un segundo momento en la trayectoria de Paulo, ya no es un hombre arraigado en la situación histórica en que se crió, que por un lado ayudó a transformar y que definió sus contornos; es un hombre exiliado que goza del respeto de los intelectuales y educadores de los lugares por donde pasaba"⁶⁰.

Al comentar su retorno al Brasil, Freire habla también de este segundo momento de su vida:

⁵⁹ Id. ant.; 1981:81.

⁶⁰ Darcy de Oliveira, Miguel. 1985:43.

"El segundo momento en relación con este avance fue exactamente aquel en que, en los comienzos del exilio en Chile, yo empecé a hablar de un aspecto político de la educación o del aspecto político de la educación. El tercer momento, que asumo en Europa, en el exilio, es aquel en que digo: No, no hay un aspecto político, la educación es política..."⁶¹

"Evidentemente, regresé más radical en mis sueños que antes. Por las experiencias que pasé... El Chile en que viví, el de la Democracia Cristiana, progresista, pero puramente reformista; el Chile que visité por trabajo, el del Gobierno Popular, que fue golpeado más por los aciertos que por los errores; ... todo eso me ayudó a comprender mejor los caminos de la liberación"⁶²

A partir de estas reflexiones podemos afirmar que el exilio lo coloca en una situación histórica nueva, particularmente en el momento en que el social-cristianismo, progresista, reformista, modernizador, asume el poder e inicia cambios en el país. Freire vislumbra ahí, históricamente, los límites del reformismo, y, tal vez sea esa una de las cuestiones fundamentales para entender, históricamente, el desarrollo de su pensamiento y el valor atribuido a la dimensión política de la educación que va evolucionando

⁶¹ Freire, Paulo et. al. 1986, a:17-18.

⁶² Id. ant.; 1986:87.

a la comprensión de la educación como política. Freire verifica, en la historia y en su historia cotidiana, que no bastan buenas ideas y discursos, que no es suficiente levantar consignas como la de "Revolución en Libertad", que proponía el PDC, sino que era necesario avanzar en una propuesta revolucionaria de cambios, que, efectivamente transformara las relaciones sociales de explotación. Verifica como el reformismo es incapaz de cumplir esta tarea histórica y demanda popular.

*"Estas cosas, confieso, que las aprendí en Chile, es decir, no que Chile me haya hecho un hombre completamente diferente del que yo era, lo que hizo conmigo fue exactamente profundizar en mí, una radicalidad ya anunciada"*⁶³.

Quizás, como síntesis de este proceso, sea pertinente citar lo que Henry Giroux (1996) denomina, refiriéndose a Freire y a este período de su vida, como el tiempo del "origen del intelectual fronterizo". Un intelectual que se forja en el cruce de la contingencia y la historia; que construye un discurso anti-colonial y pos-colonial; que recoge categorías de análisis desde las fronteras culturales europeas y no europea; que construye un discurso de descubrimiento y construcción y no de reconocimiento. Fue un momento de abandono de su "Casa", como gesto crítico desestabilizador, que permite, por dejarla, el que la potencialidad utópica pueda perdurar, el entrar en terrenos de alteridad⁶⁴.

⁶³ Freire, P. et. al. 1987:127.

⁶⁴ Giroux, H. 1996. Págs. 221 - 236.

Adelantando con su vida lo que después se transformó en algo tan común en los años de la expansión autoritaria en América Latina. Fue un momento y espacio para aplicar un principio intelectual relevante: reflexionar críticamente la realidad desde su inserción en ella; es decir, buscar la comprensión del fenómeno humano no desde diseños positivistas o de laboratorio o a partir de la aplicación de modelos, sino comprometiéndose con ella, generando al mismo tiempo momentos de aproximación y de distanciamiento, de búsqueda epistemológica de lo común y de lo específico, de permitir integrar la subjetividad. Tuvo la genialidad de aprovechar intelectualmente la oportunidad que la propia realidad, con todo su dinamismo, contradicciones, búsquedas de utopías, generación de sujetos sociales, le ofrecía. Pudo entrar en el movimiento del mundo, comprenderlo y producir categorías teóricas para explicarlo y transformarlo; generó también una tecnología educativa para este último objetivo.

III. PAULO FREIRE, EDUCACION Y REFORMA AGRARIA.

1. LAS CONDICIONES FAVORABLES A LAS PROPUESTAS DE FREIRE.

El proceso de R.A. chilena venía siendo discutido desde antes de las elecciones de 1964. La Alianza para el Progreso impulsaba procesos de cambio agrario en el continente. El Gobierno Liberal-Conservador de Jorge Alessandri (1958-1964) había dictado en 1961 una ley (Nº 15.020) que buscaba distribuir tierras, principalmente del Estado, como forma de hacer cumplir los Acuerdos de Punta del Este. Entre 1959 y 1964 fueron radicadas 1.159 familias en 835.118 hás., casi todas de secano⁶⁵. Para los propósitos políticos y económicos del PDC y de la alianza social que lo sustentaba, esa ley era ineficiente; por eso, sólo se aprovechó mientras no era aprobada una nueva legislación que respondiera al programa que quería instaurar.

Ideológicamente, las propuestas de R.A. habían ganado fuerzas con algunas actitudes del Episcopado Nacional favorable a la transformación agraria. En 1962 los Obispos emitieron una Pastoral bajo el título "La Iglesia y el Problema del Campesinado Chileno", donde se pronunciaron en favor del cambio agrario y de la participación e integración campesina a la vida nacional, entregando algunos criterios para una Reforma Agraria. El mismo año el Obispo de Talca (Mons. Manuel Larrain

⁶⁵ Corporación de la Reforma Agraria: 1968:32.

E.) y el Arzobispo de Santiago (Mons. Raúl Silva Henríquez) entregaron a campesinos cinco fundos pertenecientes a la Iglesia, para que fueran explotados en forma de Cooperativas. Este proceso, fue un importante impulso por llevar a cabo un proceso de reforma y modernización agraria, contra los sectores conservadores-católicos.

En "El Desarrollo de América Latina y la Reforma Agraria", publicado en Enero de 1964, Jaques Chonchol enunciaba un conjunto de factores que los gobiernos debían considerar para realizar una Reforma Agraria que modernizara el campo y profundizara la integración económica y participación social y política del campesinado.

Para realizar el pleno empleo y lograr la intensificación de la agricultura se requieren unas "condiciones complementarias" de las medidas políticas y económicas principales: aquellas en que, pese a su carácter secundario respecto de los factores de producción, juegan un papel fundamental. Una de ellas era la "relacionada con la Educación y Capacitación de las masas campesinas"⁶⁶.

La educación y capacitación implicaban el "cambio de mentalidad" de los campesinos y la "adquisición" de habilidades básicas para su incorporación a la vida económica, política y social modernas. Respecto de la educación, señala que el principal problema - y para el cual casi no habían

⁶⁶ Chonchol, Jacques.: 1964:73.

soluciones conocidas y adecuadas - era la carencia de un método que respondiera a los objetivos de la educación y capacitación campesinas, en una perspectiva de Reforma Agraria Latinoamericana.

*"Un elemento fundamental de los cambios tecnológicos es la capacitación de la población y por capacitación no sólo debe entenderse su alfabetización, sino que también su capacidad de abrirse mentalmente en el sentido de favorecer e incorporar los cambios a su proceso de producción"*⁶⁷.

La perspectiva de entonces es desarrollista e integradora, coherente con el grado de desarrollo de los procesos económicos industriales, de la modernización capitalista y con el tipo de análisis ideológico previo a la experiencia de Gobierno y de cambio social, en un contexto cada vez más agudo de lucha de clases⁶⁸. Se anunciaban dos temas educacionales claves: la importancia de una educación adecuada a la realidad latinoamericana y la necesidad de expandirla a todo el campesinado y, por otra, la dificultad para encontrar un método eficiente en conseguir esos objetivos, coherente con la propuesta democratizadora de los cambios agrarios.

⁶⁷ Id. ant. : 1964:28.

⁶⁸ La R.A. se desarrolla, desde sus inicios (gobierno del PDC), en un clima de enfrentamiento y violencia por parte de los terratenientes, que, como señala S. Barraclough (1974: 213) utilizaban una "combinación de métodos de lucha", que no excluyó el asesinato, defensa armada, atentados terroristas y el crimen de Hernán Mery.

"Este problema... es de gran importancia y de difícil solución. No se trata en efecto de capacitar a unos diez, veinte, cien o mil agricultores, sino que es preciso capacitar a una inmensa masa campesina de millones de personas, tarea que no puede ser enfrentada con los métodos hasta ahora usados en América Latina en materia de capacitación y educación técnica"⁶⁹.

Chonchol, a continuación, se pregunta por los recursos humanos capaces de desarrollar esa tarea y elaborar esos métodos:

"¿Cómo hacer?, ¿qué métodos usar en estas circunstancias para incorporar a la comunidad política, a la comunidad social y a la comunidad económica a las masas campesinas cuando para ello tenemos tan pocos maestros, tenemos tan pocos técnicos y tenemos tan pocos elementos humanos disponibles?... Si queremos resolver el problema de la asistencia técnica en base a utilizar sólo a los ingenieros agrónomos, gran parte de las masas campesinas quedarán al margen de esta asistencia (1960, relación agrónomos-campesinos = 1 x 5.000). Entonces tenemos que encontrar un método que nos permita capacitar en el más breve plazo a una enorme cantidad de gente, partiendo de la base de que contamos con muy pocos profesionales.

⁶⁹ Chonchol, Jacques., 1964:28.

Y es aquí justamente donde, a nuestro juicio, se ha cometido un error similar al de los mejoramientos tecnológicos. En efecto, los métodos de extensión agrícola que los países latinoamericanos han tratado de aplicar o han copiado los métodos norte-americanos y al hacer esto, no han tomado suficientemente en cuenta que la realidad sociológica del agricultor norteamericano es muy diferente...Tenemos que pensar, entonces, en métodos de extensión más acordes con nuestra realidad"⁷⁰.. Este desafío nos exige inventar métodos de acción propios para poder utilizar al máximo los escasos recursos humanos y económicos con que contamos. Nuestra actitud debe ser ésta y no la de copiar, sin mayor análisis, los métodos educacionales y de capacitación técnica de los países desarrollados..."⁷¹..

Obsérvese la similitud de esas ideas con las posteriores de Freire sobre "extensión rural" e "invasión cultural"; de alguna forma eran ideas que estaban "en el ambiente" de la época, a las que Freire les da un mayor sentido político y práctico.

El país estaba en condiciones de recibir las ideas de Freire y las necesitaba con urgencia, para impulsar con éxito el cambio cultural necesario al cambio agrario.

⁷⁰ Id. ant.; 1964:74-75

⁷¹ Id. ant.; 1964:77

Cuando surgen estas reflexiones y el PDC recién había asumido el poder, llegó a Chile Paulo Freire y con él "su" método psicosocial de alfabetización. Además de una cierta coincidencia ideológica con el proyecto de transformación social y agraria emprendida, el educador venía a llenar un vacío, a proponer una respuesta a un problema para el cual aún no se disponía de la solución adecuada, encontrando un espacio propicio para continuar sus experiencias.

Hasta ese momento la principal institución formadora de técnicos y campesinos, era el Instituto de Educación Rural (IER) vinculado a la Iglesia Católica y con una idea comunitarista. Su actividad fundamental, desde la segunda mitad de los años 50, era la formación de líderes campesinos cristianos, en una perspectiva de integración al sistema y de desarrollo comunitario y personal. Actuaba, principalmente, a través de Centrales de Capacitación, donde se formaban líderes y también promotores (de origen campesino) para trabajar en las diversas comunidades rurales. Muchos de sus cuadros fueron actores importantes del proceso de Reforma Agraria. Algunos se incorporaron a acciones del Estado, en la medida en que hacían una crítica a la orientación del IER, que consideraron paternalista. (El Instituto, sin embargo, no disponía de los cuadros necesarios ni de la tecnología adecuada para impulsar la tarea de capacitación y alfabetización masiva que exigía la R.A. Sus concepciones de la extensión rural y capacitación campesina desarrollada en la segunda mitad de la década de los cincuenta mostraba carencias con relación al nuevo, dinámico y conflictivo contexto agrario.

2. LA METODOLOGIA PSICO-SOCIAL.

Antes de hacer algunos planteamientos sobre el pensamiento de Freire, presentaremos, esquemática y analíticamente, el denominado "Método Psico-social de Educación de Adultos", también llamado "Método Paulo Freire de Alfabetización de Adultos".

La Metodología Psico-social de Alfabetización de Adultos (conocida comúnmente como "Método") es una expresión práctica, pedagógica, tecnológica, de una teoría sobre el conocimiento. Teoría que al fundamentar una metodología asume un cierto carácter de Método. Freire explora una nueva epistemología, una nueva forma de comprender el proceso a través del cual el ser humano conoce y actúa como sujeto en el mundo. Produce un nuevo discurso: el poner consciente la realidad para el ser humano de modo a que éste la descubra, interprete y actúe en ella no sólo de un modo comprensivo, sino activo. Conocer no es sólo el acto de comprender cognitivamente el mundo, sino es operar en él, para modificarlo, con la voluntad que genera la conciencia sobre la realidad y que empuja a producir, en el campo de la libertad, las decisiones sociales y personales que derivan de esa conciencia y de la propia espiritualidad humana, planteada en el sentido utópico de la existencia. Con ello rompe la tradicional dicotomía de sujeto y objeto de conocimiento para situarse en el plano de la dialéctica y de la libertad humana; para convertirse él en cognoscente, conocido y (des)conocido, en la medida que actúa conscientemente en y con el mundo. El conocimiento deja de ser un proceso de adquisición, integración o reestructuración de contenidos culturales

externos para convertirse en un proceso de construcción de la realidad que tiene significado para el sujeto que conoce conociendo activamente.

En los fundamentos originales de esta teoría y metodología hay una noción epistemológica de proceso cognitivo en que la educación corresponde a una dinámica, personal y social, a través de la cual una persona-sujeto analfabeta va pasando de una conciencia mágica o ingenua a una conciencia realista. Este proceso, con una cierta lógica racional, se fue modificando a lo largo de los años, en la reflexión de Freire, para ir asumiendo una racionalidad comunicativa, donde el educador asume cada vez más el papel de facilitador de la comunicación y menos el de responsable por la concientización del pueblo (a partir de su conciencia mágica o ingenua).

Este concepto de concientización lleva implícita una dialéctica de denuncia de la situación de injusticia y opresión y el anuncio de una sociedad nueva y liberadora de todas las formas de opresión, externas e internas al sujeto (factor utópico de la concientización). Esto último, de alguna forma, implica que el educador (quien cumple un papel de impulsor de la concientización) propone un modelo de sociedad al educando. Esto se va transformando hacia un énfasis en la interacción comunicativa entre educador y educando, en que ambos van construyendo, simbólica y prácticamente, la sociedad futura y el educador asume el papel de facilitador de la comunicación social, entre él y los educandos, entre éstos y de todos con el mundo. En este sentido se pueden encontrar en esta construcción teórica del pensamiento

del pensamiento de Freire, influencias de la Escuela de Frankfurt (racionalidad comunicativa) y de otros teóricos de la comunicación como L. Vigotsky (v.gr. el educador con función de apoyo pedagógico).

Brandao (1986) señala -en esa línea- que Freire propone más que un método. Lo que hace es enfrentarse con una concepción de educación contra las otras. Propone un complejo teórico-metodológico de lo que piensa y re-piensa del hombre, la historia, el trabajo, la cultura, la educación y el hilo que ata todo eso: la libertad⁷² ..

Un equipo del Servicio de Extensión Universitario de la Universidad Federal de Pernambuco, inició en los primeros años de la década del 60, una experiencia de alfabetización de adultos con la metodología del Prof. Freire, junto al Movimiento de Cultura Popular de Recife. Primero fueron tres pobladores de la periferia urbana, después se amplió la experiencia a los Estados de Rio Grande do Norte y Paraíba. Los "Círculos de Cultura" se ensayaron con campesinos del Nordeste. De ahí la propuesta se extendió por el país hasta que en 1963 y 1964, fue asumido por el gobierno federal: ¡se conseguía alfabetizar en 45 días!. Su Plan de Acción para 1964 - interrumpido por el golpe militar- previa capacitar cerca de 2 millones de personas en 20.000 Círculos de Cultura⁷³.

⁷² Brandao. C. R.; 1986:15-16.

⁷³ Id. ant.; 17-19.

El método parte de la base de que nadie educa a nadie y de que nadie se educa solo: la educación es un acto colectivo, solidario, de intercambio, como una práctica de acción social. Sus pasos metodológicos son, básicamente:

1º Investigación del universo temático o vocabular de la comunidad. La comunidad, los participantes, deben investigar el universo cultural de la palabra de la gente del lugar. No hay cuestionarios: hay que entrar en el mundo cotidiano de los participantes. A partir de ello se descubre la realidad social que se vive y la palabra escrita que la traduce.

2º Selección de las palabras generadoras que serán decodificadas en los círculos, según su carga afectiva y memoria crítica, así como según criterios técnicos: su riqueza fonémica, las dificultades fonéticas de la lengua y la densidad práctica del sentido.

3º Construcción colectiva de temas generadores que emergen del significado cultural crítico de las palabras seleccionadas y que profundizan su sentido en las discusiones del Círculo de Cultura. A partir de estos temas -principalmente en una fase post-alfabetizadora- se supera una concepción de alfabetización funcional (dominio operacional de habilidades de lectura, escritura y cálculo).

Una presentación práctica de esta metodología se encuentra en sus libros (traducidos al español) "Educación como Práctica de la Libertad" (1975), "Acción Cultural para la Libertad" (1978),

"Concientización" (1979), en los cuales puede ser profundizada.

3. SU TRABAJO EN LA REFORMA AGRARIA.

3.1. Algunas contribuciones específicas en el sector campesino.

P. Freire llegó con una propuesta de alfabetización y con ideas educacionales innovadoras para el contexto chileno, que calzan con las exigencias y carencias del proceso de R.A., en lo que a educación se refiere. Su aporte - entre varios - fue en dos procesos educativos fundamentales:

a) En la alfabetización de adultos campesinos. Actividad desarrollada especialmente por CORA, que obtuvo e incorporó un método de alfabetización adecuado a las tareas políticas y técnicas, que se impulsaban en los Asentamientos Campesinos.

b) En la formación conceptual y metodológica de los cuadros técnicos, principalmente de terreno, encargados de las tareas de promoción popular, organización campesina y desarrollo comunitario que desarrollaba INDAP.

Las actividades desarrolladas por Freire fueron variadas: charlas, cursos, seminarios, experimentaciones metodológicas, artículos, publicaciones varias, etc. En ese proceso va contribuyendo a la construcción de un cuerpo técnico, que se funda en la práctica social de

educación campesina, al mismo tiempo que la realimenta.

Los procesos de alfabetización, impulsados por CORA en las primeras etapas de funcionamiento de los Asentamientos de R.A., se desarrollaban con la "metodología del señor Pablo Freire". Se denominaba "Educación Básica" y se estructuraba en dos niveles:

I) Iniciación a la lectura y escritura. Elementos Básicos de aritmética (números, suma, resta) en 40 o 50 sesiones por Centro de Educación.

II) Perfeccionamiento de Lectura y Escritura, operaciones de división y multiplicación, en 10 sesiones.

En los años 1967 y 1968, se alfabetizaron (I nivel) un total de 6.996 campesinos adultos: 3.386 en 186 Centros durante 1967 y 3.610 en 333 Centros al año siguiente. En 1968 participaron del nivel de "Perfeccionamiento", 3.372 campesinos en 268 Centros. El promedio de participantes por Centro Educativo (correspondientes a los Círculos de Cultura) de I nivel era de 11 campesinos y de 13 en el II (1968).

Un documento de CORA evaluando la labor de 4 años de Reforma Agraria, señalaba que "la realización de este Programa ha significado la eliminación del analfabetismo en gran parte de los asentamientos del país"⁷⁴.

⁷⁴ Corporación de la Reforma Agraria. 1968:44. Las informaciones anteriores y datos corresponden a la misma publicación y página.

Pero los planteamientos de Freire tuvieron influencias en otros procesos de la Reforma Agraria.

Por ejemplo, en el sector de Cooperativas Campesinas⁷⁵ encontramos el diseño y experimentación de una investigación diagnóstica⁷⁶ de tipo participativa, en comunas rurales y Cooperativas Campesinas, previa a la implantación de un programa masivo de alfabetización. Las fuentes metodológicas se encontraban en las ideas de Freire.

A solicitud de la Federación de Cooperativas Campesinas de Colchagua, ICIRA impulsó esta investigación, que buscaba experimentar un método participativo que permitiera elaborar un Programa de Capacitación.

En los fundamentos teóricos se encuentran las propuestas de Marcela Gajardo, de ICIRA, sobre la "Pedagogía de la Conciencia",⁷⁷ de componente freiriano:

"Una pedagogía que se basa en una concepción dialéctica de la conciencia y del mundo que lleva al hombre a reconocerse como responsable de su propia historia...la conciencia emerge con el movimiento de la acción del hombre, en la realización de la

⁷⁵ Ver. Williamson C., G.: 1994, donde se analizan las influencias de Freire en este sector.

⁷⁶ Barria, Liliana et al.: 1971.

⁷⁷ Id. ant.: 1971:8.

praxis humana, en el desarrollo del proceso histórico" ⁷⁸.

El método elaborado y aplicado, se basa en los principios de "investigación de la temática cultural del pueblo" a través de la captación de los temas generadores de un grupo determinado". ⁷⁹

Ahí se ofrecen elementos conceptuales y metodológicos que superaban las acciones de alfabetización y se extendían a las tareas de diagnóstico e investigación participativa, por y para las organizaciones cooperativas campesinas.

3. 2. Las contribuciones de Freire en la Reforma Agraria.

La evaluación del impacto social y político de las experiencias de P. Freire en Chile es muy variada y contradictoria. Se verifican diversas tendencias al respecto. Esto nos muestra, por una parte, la necesidad de investigar más profundamente las consecuencias de las ideas de Freire en la sociedad y en los educadores chilenos. Por otra, que los procesos sociales por su carácter dinámico y en cuanto componentes de una realidad en transformación, están sujetos a análisis de diversas perspectivas que permiten descubrir, en el objeto de estudio, elementos que superan la visión del autor de las ideas, para asumir una dinámica propia y particular, independiente, la mayoría de las veces, de sus intencionalidades originales. Es lo que sucede cuando

⁷⁸ Id. ant.: 1971:9.

⁷⁹ Id. ant.: 1971:11.

las ideas de Freire se analizan a la luz de sus efectos políticos y sociales.

Podemos entonces, ahora, entrar a conocer algunas de las evaluaciones críticas y comentarios sobre el pensamiento de Freire y su Método.

En primer lugar, algunos realizan una crítica radical al método y su utilización por el "reformismo" del PDC, no exenta de contradicciones internas.

"El método psico-social del pedagogo brasileño fue utilizado hasta cierto punto como "pantalla" progresista, pero sustrayéndole una parte de su contenido "subversivo" y transformándolo en "integracionista". La alfabetización de Paulo Freire sirvió de diferentes maneras a la política agraria freista:

a) Por el hecho de no incorporar el método y la práctica engendrada por él, ciertos conceptos claves como "lucha", "clase", "poder", "partido", etc.

b) Al considerar la alfabetización como un fin en sí misma, separándola de las otras actividades sociales;

c) Al separarla, en tanto que "Capacitación Social", de las diferentes formas de capacitación técnica, dejando a ésta la función de "promoción y reservando a la

"concientización" un simple objeto de "conocimiento separado de la acción. /

De esta manera, se podía decir todo en materia de crítica a la estructura agraria, pero muy pocas acciones quedaban en pie como posibles, pues todo en la práctica conducía a incorporarse al sistema criticado: la propiedad de la tierra, la cooperativa, el sindicalismo colaboracionista. La "concientización" podía conducir, en ciertos casos, a una toma de conciencia en el vacío que, a nivel pedagógico, no podía suprimir el aislacionismo y el escolarcentrismo de formación, ni era capaz al nivel social de romper el carácter vertical y burocrático de las relaciones con las instituciones responsables de los campesinos"

80

Este radical planteamiento de Pedro Castro (1977) apunta al aprovechamiento parcial e ideologizado del método por el gobierno reformista. Esto es también una crítica a las bases epistemológicas y metodológicas del método, en el sentido de que pudiera ser usado con eficiencia pero hacia objetivos distintos a los buscados: hacia la adaptación y no hacia la transformación. Reconoce que este proceso no estaba exento de contradicciones internas.

"Los sectores "agraristas" demócratas cristianos que utilizaban el método Freire

⁸⁰ Castro, Pedro.; 1977:74-75.

*(sobre todo los católicos progresistas) terminaron por comprender los peligros de las mistificaciones populistas y la necesidad de instrumentos de análisis y acción más científicos. La honesta autocrítica del propio autor permitió ulteriormente al "Método Freire" asumir los caminos de la lucha de clases con objetivos claros y precisos"*⁸¹.

Un planteamiento semejante es el que señala como limitación del método su dependencia de los "agentes"-educadores en el contexto integrador al proceso de modernización, reformismo y difusión de la ideología comunitarista:

*"a nivel del campo, la utilización del método de "concientización" no alcanzaba a superar el contexto estrecho de la reflexión individual o en pequeños grupos por causa de las limitaciones teóricas propias de este método, así como de la ideología humanista de la mayoría de los agentes de educación campesina"*⁸².

Esta última crítica, basada en el trabajo de Bárbara Larrain "Paulo Freire: la mythe de sa méthode d'alphabétisation et de conscientization. Une expérience au Chili: 1968-1969" (París, 1972; por lo tanto contemporáneo al desarrollo metodológico en Chile) afirma dos deficiencias: una del propio método, en la que

⁸¹ Id. ant.: 1977:75.

⁸² Id. ant.: 1977:85.

se señala que los Círculos de Cultura -organización básica del método- no tendrían condiciones de multiplicarse masivamente, ni de superar los niveles de la conciencia grupal. La segunda, se refiere a la dependencia de la "ideología humanista" de los agentes del método, que no habría sido superada y al contrario, habría encontrado un cauce para su expansión.

Una visión diferente es la que presenta Marcela Gajardo (1981). Analizando las experiencias gubernamentales de educación campesina señala que, si bien el método se usó en condiciones reformistas, fue condición y causa de una mayor conciencia, politización y movilización campesina. El método psico-social fue aplicado, para cumplir los objetivos de la modernización agraria, "utilizando palabras que, además de su riqueza fonética, tuvieran un fuerte contenido social y, como tal, la posibilidad de generar discusiones en torno de la realidad y problemas campesinos"... "con ésto la alfabetización se delineaba claramente como un instrumento de apoyo al proceso general de movilización campesina dentro del contexto de las tareas postuladas por la élites gobernantes... Como acción educativa, poseía una intencionalidad... así, al organizar un Círculo de Cultura y suscitar una discusión sobre los temas connotados por estas palabras, el coordinador orientaba las discusiones en función de la necesidad de incrementar el número de organizaciones en el campo, aprovechando, fortaleciendo y ampliando el grado de organización existente"⁸³.

⁸³ Gajardo, Marcela: 1981:117-118

Hay, en estas opiniones una preocupación por encontrar en el propio método y en su aplicación, elementos que lo convierten casi necesariamente, en un apoyo al movimiento campesino, aunque en los marcos definidos por el sistema.

"Sin embargo, este proceso no ocurrió así en forma estática y linear. El hecho de enfrentar una realidad contradictoria y permitir la libre discusión de problemas que, necesariamente, incidían sobre la estructura global de la sociedad y sus características, llevó... a una toma de conciencia e interpretación de las contradicciones inherentes al modelo de desarrollo que se trataba de implementar. Junto con el descubrimiento de las diferentes dimensiones del trabajo productivo y del proceso de producción, se abrían también las posibilidades de manifestación de los verdaderos intereses sociales de los grupos populares y los sujetos iban tomando conciencia del hecho de que las leyes que regían las relaciones de producción, regulaban también otros dominios del quehacer social. Así verificaban en la práctica las palabras de Paulo Freire: paso a paso (el educando) irá reconociendo que la cultura no se limita apenas a los objetos materiales que los hombres hacen, sino que incluye también las ideas, las creencias, los mitos, el arte, la ciencia, la política, la forma de comer, el gusto por éste o aquel alimento, las instituciones y

reconocerá, también, que toda esta actividad cultural, por un lado, refleja la estructura concreta en que los hombres se encuentran, y por otro, las formas de mantención que esta engendra" ("Sobre la Acción Cultural", p. 105).

De ahí que simultáneamente a la movilización de los sectores populares se ejercen presiones para conquistar sus aspiraciones y cuestionar las alternativas ofrecidas por los grupos de poder. En este sentido, cabe señalar, que particularmente en el caso chileno, si bien que, de inicios, la incorporación de una gran masa de trabajadores rurales a las actividades sindicales haya sido estimulada por el Gobierno, ocurrió que, a mediano plazo, la gran mayoría de los sindicatos dejara de apoyar la política gobiernista para desarrollar luchas concretas en defensa de sus intereses" ⁸⁴... "Llevando al campesinado al conocimiento, discusión, planificación y ejecución de las tareas productivas de la comunidad, se incidía también en las características de la R.A., así como en los objetivos y valores que orientaban, justificaban y dinamizaban estos planos. Con esto surgía la contradicción inevitable entre los intereses de los campesinos y la política agraria de los grupos que la incentivaban" ⁸⁵.

M. Gajardo centra su análisis, más que en los actores, en el carácter y consecuencias del método, a partir de los cambios producidos en el movimiento campesino. Entre el desarrollo de una conciencia

⁸⁴ Id. ant.: 1981:118-119.

⁸⁵ Id. ant.: 1981:120.

provocada en parte por las acciones del método, y la mayor radicalización campesina, habría una especie de relación directa, casi "causal", entre la educación y concientización, con los avances del movimiento sindical, sin mayores "intermediaciones". Se coloca que, si bien, inicialmente fue "funcional" al sistema y al programa modernizante, en la práctica y finalmente, terminó contribuyendo a un proyecto popular campesino que contradecía ese proyecto reformista. Así, el método de Freire, habría contribuido también a sentar las bases sindicales agrarias que apoyaron al proyecto socialista de la UP que, en 1972, representaban algo más de un 60% del total de trabajadores rurales sindicalizados y parte significativa del cooperativismo campesino.

Finalmente, para el ex-Ministro de Agricultura Jacques Chonchol -desde la perspectiva de quien fue responsable del proceso de R. A. y por tanto, de quien asumió, en el proceso, una tarea de dirección ideológica y política, más que propiamente educacional- (el principal aporte de P. Freire fue en el cambio de mentalidad (de conciencia) y de comportamientos (práctica social) de los equipos de terreno y profesionales encargados de llevar a cabo las políticas transformadoras del agro):

*"En la División de Desarrollo Social trabajaban los promotores que tenían por misión organizar a los pequeños agricultores o a los campesinos, trabajaban los capacitadores. El actuó como un asesor de toda esa gente, formó a los formadores, de cierta manera"...
"Entonces Paulo jugó un rol en la formación de aquellos que iban a trabajar en la organización*

campesina, y una parte en la formación campesina era la formación de líderes".⁸⁶

Al consultársele, por los resultados del método y de la concientización en el proceso de transformación social y organización popular, desde posiciones humanistas-cristianas hacia posiciones socialistas-marxistas o de cambio social más radical, responde:

"Yo no sé si fue el Método Paulo Freire, lo que pasa es lo siguiente: cuando llegó la DC los campesinos no tenían ninguna organización, había prácticamente 2.000 campesinos en Sindicatos, habían muy pocas cooperativas, habían Comités de Pequeños Agricultores. Todo el proceso de la DC, fue un proceso de organización campesina, o sea las organizaciones campesinas crecieron muy rápidamente en distintas formas: Sindicatos, Cooperativas, etc. Se encontraron (después, en la época de la UP) con un Gobierno que no era impositivo, que quería hacer las cosas y que quería hacer participar a los campesinos. Entonces fue la propia dinámica del proceso social lo que fue haciendo madurar a los campesinos... Entonces hubo un proceso de maduración de los propios dirigentes campesinos como consecuencia del hecho que se encontraron primero con un Gobierno que

⁸⁶ Las frases entre comillas (") corresponden a una entrevista que me ofreció en la Universidad Estadual de Campinas UNICAMP, Campinas-SP, Brasil, en Agosto de 1987. Son transcripciones directas de la grabación, sin revisión del Sr. Chonchol.

les abrió la posibilidad de organización y después con un gobierno que les quería dar diálogo, participación. Entonces como que se fueron envalentonando, como que fueron cobrando mas personalidad, no discutían de inferior a superior. Además con las peleas entre los distintos partidos políticos esto se agudizó".⁸⁷

Respecto al aporte específico de Paulo Freire en el sector agrario, continúa Chonchol:

*"yo diría, o lo que conozco, P. Freire jugó un rol muy importante en la formación de los organizadores (en la época de INDAP), o sea, la filosofía de los promotores, la educación de los promotores, etc. Esa fue la gente que les dio la primera organización de los campesinos y por eso fueron influidos por la visión ideológica que tenía P. Freire. No trabajó directamente con las bases campesinas, o sea, formó, le dio una cierta conciencia, a aquellos que después se dedicaron a formar a los campesinos y muchos de los cuales a medida que fue pasando el proceso se iban radicalizando también políticamente. Lo más importante fue para aquellos que iban a formar"*⁸⁸.

⁸⁷ Id. ant.

⁸⁸ Id. ant.

Su énfasis está en la afirmación de que los principales cambios se produjeron en los técnicos y profesionales que encontraron, en los planteamientos de P. Freire, una respuesta a la necesidad de un marco referencial de acción, más acorde a la dinámica del proceso y del conflicto social en el cual jugaban un papel clave. Esto se debe a que en la práctica, no había una alternativa elaborada a la propuesta de Freire. Su propuesta no era alternativa a ninguna otra,

*"porque no había otra. El IER, había sido una propuesta mas paternalista, que le daba una asistencia a los campesinos pero en una visión muy paternalista. Esto era poniendo más el acento en la progresiva toma de conciencia de los campesinos, de sus responsabilidades"*⁸⁹.

Esto confirma que al implantarse el proceso de R.A., no se contaba con un programa ni una metodología adecuada a los propósitos y envergadura del proceso que se iniciaba.

En su Prefacio al libro "Extensión o Comunicación", escrito en 1968, Chonchol señalaba los principales cambios que se habían producido en el Estado y sus funcionarios, respecto a algunas nociones básicas, fundamentalmente la de "extensionista":

"Al hojear sus páginas nos damos cuenta de la pobreza y de las limitaciones del

⁸⁹ Id. ant.

concepto de "extensión" agrícola, que ha perdurado tanto entre nosotros como en muchos otros países latinoamericanos, a pesar de la generosidad y buena voluntad de aquellos que consagraron su vida a este trabajo. Percibimos que su falta de resultados más profundos, se debía, en el mejor de los casos, a una visión ingenua de la realidad y en el caso más común, a un claro sentido de superioridad, de dominación con que el técnico enfrentaba al campesinado integrado a una estructura agraria tradicional"... "la importancia de la crítica que Paulo Freire hace al concepto de extensión como "invasión cultural", como la actitud contraria al diálogo que es la base de una auténtica educación" ⁹⁰.

En síntesis, Chonchol, sostiene que - a partir de las ideas de Freire- se habrían producido cambios en el aparato del Estado, en su burocracia, en sus técnicos, en la conciencia de todos ellos respecto al trabajo en su práctica cotidiana.

De todo lo expuesto hasta aquí, podemos ensayar algunas conclusiones.

En primer lugar, que el trabajo de Freire en Chile tuvo un significado fundamental en un proceso y momento clave del desarrollo nacional y popular. Las perspectivas de análisis podrán ser diferentes; sin embargo, nadie pone en cuestión su participación y el

⁹⁰ Freire, Paulo: 1975. C: 12-13.

significado que - de una u otra forma - tuvieron la concepción educacional y el método psico-social, para el proceso de cambio agrario. También no se niega la eficiencia del método en cuanto instrumento - en un sentido estrictamente pedagógico - de alfabetización; la discusión se centra fundamentalmente en el significado y consecuencias políticas de su aplicación.

En segundo lugar, las observaciones parecen demostrar que se puede establecer una relación entre método y el desarrollo de la conciencia y organización campesina. Ella deberá estar, en gran medida referida, no sólo al método en sí y a los campesinos, sino debe considerar los técnicos del Estado, particularmente, de sus promotores y capacitadores de terreno.

En tercer lugar, parece ser interesante profundizar el estudio de este período de la historia de la educación chilena y latinoamericana. Esto permitiría no sólo hacer una contribución en el campo específico de la historia de la educación y de la educación rural y popular en América Latina, sino avanzar en un conjunto de otros aspectos específicos de esa propia historia: la relación "educación-cambio agrario", "la formación de los técnicos para el cambio y para su práctica política-técnica-educativa", "alfabetización y Reforma Agraria", "la predominancia del método o de las ideas, en los actores", etc. Algo de esto analizaremos en el próximo capítulo.

IV. SUS IDEAS Y LOS EDUCADORES.

Esta parte presenta observaciones que resultan de algunas entrevistas, conversaciones y apreciaciones personales junto a técnicos del sector agrario y educadores de distintas modalidades. Resultan también de nuestra propia vivencia en el trabajo con campesinos y educadores. Al no estar basadas en un estudio acabado, las conclusiones deben ser tomadas más como observaciones que como opiniones o hechos definitivos.

Existiendo influencias del trabajo de Freire en profesionales de distintas áreas del quehacer social (salud, educación, sociología, trabajo social, etc.), queremos referirnos fundamentalmente a dos sectores que se vincularon directamente a las ideas y trabajo de Freire: trabajadores del sector agrario y educadores.

1. TRABAJADORES DEL SECTOR AGRARIO.

Con este sector, los planteamientos y la práctica de P. Freire, contribuyeron - junto a otros factores originados en la práctica social y en la evolución de las ideas durante esos años-en tres cuestiones básicas:

a) En el desarrollo de una conciencia que reconoce la importancia y el significado de la educación con un carácter "concientizador", que incorpore elementos de "liberación" en las prácticas tecnológicas del trabajo agrario y consecuentemente, del valor del trabajo interdisciplinario Educador-profesional/técnico del agro. Lo que era considerado como tecnológico, en el sentido instrumental del término, pasa a ser concebido como

cultural, atribuyéndosele a la educación un papel destacado en la formación de esta nueva concepción.

b) Una cierta reformulación de la propia concepción de su papel como técnicos agrarios: la necesidad de cuestionar las ideas de "Extensión Rural", de superar el paternalismo y establecer una relación "dialógica" con el campesinado, de respetar su cultura y considerar su saber, de la importancia de los procesos de comunicación para sus prácticas, del valor político de su acción educativa.

c) Emerge el campesinado no como objeto de intervención tecnológica moderna, sino como sujeto político con cultura tecnológica aplicada, con saber disponible y movilizable. Ello re-organiza las relaciones sociales entre técnicos y campesinos, cambiando sus tradicionales prácticas sociales.

En estos casos, las categorías freirianas principalmente asumidas, son aquellas conocidas hasta 1973. Sobre cómo se incorporaron y se expresaban en la realidad del trabajo cotidiano, queda aún mucho por conocer.

2. PROFESORES.

A nivel de profesores del sistema escolar, encontramos, entre otras, las siguientes cuestiones:

a) El método psico-social se colocó como un método alternativo al "silábico" tradicional. En ese sentido colocó en discusión no sólo la educación de adultos, sino

también la práctica alfabetizadora de los niños en las escuelas, al afirmar la necesidad de incorporar al currículum y la pedagogía los intereses, el contexto y el mundo cultural de los alumnos, llevando a educadores de diversos niveles a una revisión de sus métodos y técnicas de alfabetización.

b) Pero donde -a nuestro juicio- hubo una influencia mayor, sobre todo en el profesor más joven, fue en el carácter de crítica a la educación tradicional que sus ideas significaban. Paulo Freire representaba la crítica a la educación tradicional (y por incorporación, de su Escuela). La experiencia y las ideas de Freire se integraron adecuadamente a las críticas de grupos de educadores que luchaban por la democratización de la educación y cuestionaban el carácter de clase del sistema. Entre varias categorías y planteamientos, aquellas que han encontrado mayor difusión en este grupo social, son:

- Educación Bancaria y Educación Liberadora. Con especial énfasis en la dimensión "bancaria": la idea de que la educación tradicional se caracterizaba por "introducir" contenidos de la cultura dominante en los educandos que asumían una actitud receptiva y pasiva frente al aprendizaje; en cambio, lo liberador se concibe más difuso en la práctica pedagógica cotidiana. Tal vez sea consecuencia de lo que señalábamos más atrás: profesores impulsando el proyecto de modernización reformista y que asumieron una parte de la propuesta y no la totalidad de ésta.

- **Concientización.** Esta fue otra categoría de alto impacto pedagógico, aunque en el sentido siguiente: la educación es más que transmitir conocimientos, es "tomar conciencia" ("darse cuenta" más que hacerse consciente por la "praxis") respecto de la vida social, del contexto político-económico de dominación y de las desigualdades e injusticias que en ella se dan. Como vimos, esta categoría contenía un factor dialéctico entre la "denuncia" y el "anuncio": la denuncia de las condiciones de opresión y subordinación humana y el anuncio de una sociedad más justa, más libre. La dialéctica entre la realidad y la utopía, concebida ésta como inédito viable. Es decir, lo que no es pero puede llegar a ser. En educadores católicos esta categoría se asoció al pensamiento expresado en la Conferencia Episcopal de Medellín (1968) y por eso alcanzó una internalización en este sector, que se proyectó a la educación popular, en los años siguientes. Pero no siempre se alcanzaba a vincular la concientización, a la necesidad de una práctica coherente que superara el nivel de la práctica pedagógica-curricular intra-aula o escuela.

Cabe señalar la proyección de su pensamiento en aquellos profesores que asumen teorías curriculares y pedagógicas generadas en sus ideas, como el reconstruccionismo curricular y la pedagogía crítica, que han tenido influencias tanto en Chile como en el resto del continente.

3. EDUCADORES SOCIALISTAS CRISTIANOS.

Al final de la UP circuló entre los educadores cristianos socialistas el texto de P. Freire "El papel

educativo de las Iglesias en América Latina" ⁹¹. Varias de las categorías freirianas como "liberación", "concientización", "diálogo", "contradicción opresor-oprimido", "cultural popular", etc. se adecuaban a la búsqueda de una propuesta educativa coherente con los avances que los cristianos socialistas realizaban en los campos de la Teología y de la política. El que los obispos católicos en Medellín, (1968) hubieran asumido oficialmente la noción freiriana de "educación liberadora" ⁹², fue un gran paso e impulso en busca de elementos teóricos y metodológicos, para la revisión de la educación católica tradicional y la propuesta pedagógica socialista del país.

Su consideración por y desde el mundo cristiano se vivencia en su trabajo en el Consejo Mundial de Iglesias (Organismo de las Iglesias Evangélicas) y en varias de sus publicaciones en revistas católicas: por ejemplo, en las Revistas "Mensaje" (14-142;1965) y "Pastoral Popular" de Santiago (13-107; 1968) o "Cristianismo y Sociedad" (1968) y "Perspectiva de diálogo" (1970) de Uruguay.

Quizás valga la pena señalar aquí la confluencia entre su formación cristiana, como fundamento existencial y como fe en Dios, con la teoría política y educativa que elaboró. La noción de religión está asociada directamente a una cierta forma de ecumenismo histórico y respeto por los no-religiosos: unidad en la

⁹¹ Escrito en 1971 y publicado en 1973, en Ginebra, como parte del Libro "Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos".

⁹² I Conferencia del Episcopado Latinoamericano. Medellín, Colombia, 1968.

diversidad y fe liberadora. Dios y la Fe son comprendidos desde la liberación:

*"Así es, siempre entendí a Dios -una presencia en la Historia que no me prohíbe de hacerla sino que me empuja a favor de la transformación del mundo, con lo que restaura la HUMANIDAD de los explotadores y de los débiles".*⁹³

"Jamás entendí, desde niño, como es posible conciliar la fe en Cristo y la discriminación racial, de sexo, de clase, de nación. Como es posible "caminar" con Cristo, pero llamar a las clases populares de "esa gente hedionda" o "gentuza".

No es fácil tener fe. Sobretudo por las exigencias que ella coloca a quien la experimenta. Exigencias de asumir la libertad, que implica el respeto por la libertad del otro, en el sentido de la eticidad, de la humildad, coherencia y tolerancia.

Si una fe vigorosa puede nacer auténticamente entre los ofendidos, es menos fácil que florezca entre los arrogantes. Para que éstos puedan ser tocados por la fe, precisan antes despojarse del poder que los hace todo-poderosos. para que los humillados vivan la verdadera fe, necesitan

⁹³ Freire, Paulo. 1995:85.

de, sin perder la humildad, asumirse sin humillación, mismo que débiles.

Por eso, la salvación implica liberación, el compromiso en la lucha por ella.”⁹⁴

Es en la propia fe donde encuentra un sentido profundo su accionar y pensar.

“Todos los argumentos a favor de la legitimidad de mi lucha por una sociedad más humanizada tiene, en mi fe, su fundamentación profunda. Mi fe me sustenta, estimula, desafía y jamás me dejó decir: detente, acomódate; las cosas son así porque no pueden ser de manera diferente”⁹⁵

4. EDUCADORES POPULARES DE LOS 80 Y 90.

No es el momento aquí de profundizar esta cuestión ya que nos hemos centrado en el período 1964-1969. Sin embargo, es conveniente enunciar algunas proyecciones que, en el tiempo, tuvieron las ideas del educador, cuando el régimen militar y su actuación represiva de lo popular, dejó en manifiesto las contradicciones entre las clases dominantes y sectores sociales dominados, lo que se expresaba también en el plano ideológico y cultural. En ese contexto los planteamientos de Freire se actualizaron

⁹⁴ Id. ant.: 1995:86.

⁹⁵ Id. ant.: 1995:85.

conceptualmente y se constituyeron en instrumentos (categorías) de acción para los educadores que necesitaban un marco de análisis que diera cuenta de la lucha por la democracia y contra la dictadura.

América Latina vivió en la década de los setenta y ochenta un oscurantista período de su historia marcada por la violencia del autoritarismo. Las clases dominantes del continente provocaron adecuaciones políticas y económicas en el capitalismo, para instalar y consolidar el neo-liberalismo, a través de la utilización de las fuerzas armadas, que reprimieron cualquier tipo de oposición y organización popular. Chile no fue la excepción. En esos años muchos hombres y mujeres, jóvenes estudiantes, trabajadores, técnicos y profesionales, militantes políticos, sociales y religiosos, artistas y científicos, participaron de múltiples acciones de resistencia a la dictadura en el plano cultural y educacional en lo que se ha llamado "Educación Popular".

En los educadores populares, que se integraron a tareas democráticas, encontramos tanto una proyección de las concepciones de Freire de los años previos a 1973, cuanto un nuevo papel fundamentador para varias acciones de "educación popular".

Se reconoce en él -pese al gran desconocimiento sobre su obra- uno de los antecedentes históricos de las experiencias de educación popular; se rescatan categorías que aún tienen vigencia para los programas y que, en general, son las mismas de los años 60 y 70: educación liberadora, concientización, cultura popular, etc., con un

mayor énfasis esta vez, en los aspectos "liberadores" de la educación.

Sin embargo, las nuevas ideas de Freire, resultantes de sus experiencias posteriores en Africa y Brasil, por ejemplo, no se han incorporado al pensamiento y práctica de los educadores populares, tanto como consecuencia de los límites que el régimen militar chileno impuso al pensamiento popular, como por las aún escasas relaciones entre educadores chilenos y brasileños.

Finalmente, se le reconoce importancia también en el origen de las propuestas de "investigación participativa", como nuevo paradigma, alternativo al modelo experimental tradicional de tipo positivista.

De cualquier manera la influencia que ha existido en este sector, es más difusa y exigiría un estudio más detallado. Esto se debe, en parte al que la alfabetización dejó de ser un problema prioritario debido a su decrecimiento general y a que:

*"se produjo un cambio cualitativo relevante entre la Educación de Adultos, tradicionalmente freiriana, con los esquemas actuales de educación popular"*⁹⁶

Que consideran otras fuentes teóricas, por ejemplo, Gramsci en la educación popular u Orlando

⁹⁶ Donoso, Sebastián 1987:128.

Fals Borda en la investigación participativa. Sin embargo, no ha emergido aún, en éste campo, una teoría o práctica pedagógica capaz de superar, y por lo tanto de sustituir, las categorías y propuestas fundamentales y fundantes de Paulo Freire. Énfasis en los métodos activos (juegos, simulaciones o investigaciones) orientados al desarrollo de la personalidad y expresión o mejoramiento de la autoestima, no alcanzar a explicar ni organizar de un modo holístico e integrador, todo el significado técnico y subjetivo del proceso de aprender y enseñar, que se establece en una relación social de aprendizaje, democrática y liberadora. Freire continúa siendo necesario para fundamentar teorías y prácticas educativas liberadoras y populares.

V. LAS IDEAS Y EL METODO EN OTRAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.

1. EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS ENTRE 1964 Y 1970.

En este sector se producía una situación semejante al agrario. Había una prioridad respecto de la Alfabetización de Adultos, pero no había un método eficiente y adecuado a lo que se necesitaba. Se descubre que el método aplicado en el proceso de R.A. puede ser utilizado en los programas de Educación de Adultos (EDA). Las propuestas de Freire se visualizan también como respuestas a las carencias metodológicas de la alfabetización (urbana) de adultos.

Cabe hacer aquí un breve comentario. El hecho de que P. Freire haya llegado a Chile con una propuesta metodológica que resolvía un problema objetivo y "sentido", no puede concebirse como una "suerte" o alguna forma de "oportunisto histórico". Ello es reflejo de un proceso mucho más profundo, es síntoma de una carencia: no había un pensamiento latinoamericano que hubiera tenido condiciones - prácticas y eficientes - de responder a las demandas de democratización de la educación y, particularmente, de la alfabetización. De hecho se utilizaban métodos y materiales extracontinentales: españoles, norteamericanos (donados por la U.S./A.I.D.), etc.

Paulo Freire inició su trabajo desde la base, en un contexto en que la movilización social se alzaba a tal nivel que las "fuerzas ocultas" de la reacción brasileña,

aparecieron sobre la forma de una dictadura militar. (El pensamiento de Freire resultó de una práctica popular latino-americana, de condiciones históricas de cambio social que expresaban una agudización de los conflictos de clases y ésto marcó su propuesta, haciéndola más comprensible y adecuada a los educadores, en este caso, chilenos.) Fue su carácter original, latinoamericano (y ésto quiere decir que captó ideas y realidades que estaban "en el ambiente" continental y supo traducirlas en una propuesta educacional innovadora), eficiente en la solución de un problema prioritario (la alfabetización), que permitió su utilización en los programas oficiales de EDA en Chile.

Moacir Gadotti (1987) coloca adecuadamente esta cuestión, en la medida que rescata y afirma el valor original del pensamiento de P. Freire:

"el periodo (de fines de los años 50 e inicios de los 60) se sitúa en el momento en que los educadores brasileños intentaban construir caminos propios, liberándose del pensamiento trasplantado, superando la dependencia en relación a modelos, paradigmas y teorías elaboradas en otros contextos (sobre todo en el contexto de los países hegemónicos del capitalismo).

De ahí la contribución innegable de Paulo Freire y la necesidad de partir de él como un punto de referencia. A él debemos el mérito de ser uno de los primeros (si no el primero) en romper con esos modelos (incluso

*asumiendo el riesgo de ser llamado "ingenuo"), de elaborar una transición para un pensamiento pedagógico nuevo y elaborado, osado, crítico y radical. Denunciando la "Invasión Cultural", Paulo Freire estaba también anunciando su fin e inaugurando, entre nosotros, las posibilidades de un pensamiento pedagógico autónomo"*⁹⁷.

Freire fue solicitado por el Ministerio de Educación Pública (Planes Extraordinarios de Educación de Adultos) para que le asesorara en los programas de alfabetización.⁹⁸ El método psico-social fue adoptado por el Ministerio en sus programas de Educación de Adultos.

Este trabajo era parte del proceso más global de

*"hechar las bases de un proceso de educación considerado como una acción permanente sobre los adultos, para alcanzar de éstos una integración más consciente y eficaz como fuerza viviente y actuante en su comunidad"*⁹⁹.

El proceso, en este caso, también se daba en medio de contradicciones ideológicas:

⁹⁷ Gadotti, Moacir. 1987: 25.

⁹⁸ En "Conscientização", capítulo "Contexto histórico da experiência" (1979: 21 al 24) hace una narración de las acciones en Chile en esta área.

⁹⁹ Castro, Pedro. 1977: 68.

"La Educación de Adultos no dejaba de oscilar entre la "educación funcional" y la "concientización", revelando de tal modo las contradicciones propias de los diferentes grupos que componían la DC y que, poco a poco, tomaban opciones de clase antagónicas".
100

Freire, confirmando este análisis, narra las dificultades de aceptación que tuvo su método en el contexto político-ideológico en que debía incorporarse:

"el problema se convirtió, en ese momento, en convertir en aceptable, un método considerado subversivo en Brasil. Algunos miembros del PDC pensaban que el método era "radical" o mismo comunista. Otros querían utilizar los programas de alfabetización para servir los intereses del Partido" 101.

En la práctica se ha reconocido el valor del aporte de Freire a la educación chilena en este período:
102

¹⁰⁰ Id. ant.: 1977.66

¹⁰¹ Freire, P.: 1979.66

¹⁰² En 1968, el Departamento de Planificación de Educación de Adultos, "ya contaba con 100 000 alumnos y 2 000 coordinadores que se ocupaban tanto de la alfabetización, como de la educación de los alfabetizandos". (Simoes, Jorge: 1981: 15.) Hasta 1950 Chile estaba entre los países de latinoamérica con tasas entre 15 y 29.9% de analfabetismo. En 1960 se mantenía en el mismo grupo, pero en 1970 pasó a menos de 15%. (Castro, Abelardo: 1984.172.)



*"El Gobierno... quiso atacar a fondo el problema del analfabetismo y encontró en Freire un colaborador excepcional. Como antes en Brasil, Freire se entregó a su labor alfabetizadora y, como en Brasil, los resultados fueron excelentes. En sólo dos años el programa de alfabetización atrajo la atención internacional y Chile recibió de la UNESCO, una distinción por ser una de las naciones del mundo que mejor había superado el analfabetismo"*¹⁰³.

En las tareas de alfabetización se coordinaron un conjunto de servicios programas e instituciones que utilizaban el método: CORA, INDAP, Servicio Nacional de Salud, Servicio de Prisiones, Promoción Popular. Hubo contactos también con Iglesias protestantes y otras instituciones. La Oficina de Planificación para la Educación, desarrollaba el material pedagógico y daba la formación a los coordinadores de otras instituciones.

En la práctica se vivieron dos momentos, con elementos de continuidad y ruptura, en el periodo 1964-1973. Señala Castro (1977), con categorías propias de los inicios de los setenta:

"En el caso de Chile la campaña de alfabetización se da en dos momentos distintos. En el primero, en los marcos del Gobierno reformista burgués de la Democracia Cristiana. En el segundo, en el Gobierno de la Unidad

¹⁰³ Palacios, J.: 1984:523

Popular, que pretendía la creación de una sociedad socialista. En ambos casos, en la experiencia chilena la alfabetización estuvo asociada a la producción, desde el punto de vista de la capacitación técnica de los alfabetizandos, con visiones políticas necesariamente opuestas... en la primera etapa, la del Gobierno Demócrata Cristiano, la motivación por la alfabetización se asociaba a la profundización de las Reformas realizadas - como la Reforma Agraria - que, por su vez, daba a la alfabetización de adultos un carácter de necesidad funcional. Necesidad que, cambiando de calidad se extiende y se intensifica en el periodo de la Unidad Popular"

¹⁰⁴

En lo que se refiere al método y materiales para Educación de Adultos, elaborados por la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, un Informe de la Superintendencia de Educación Pública del Ministerio de Educación (1966), señalaba en el "Manual del Método Psico-social para la Enseñanza de Adultos"¹⁰⁵:

"a) Este método posee cualidades indiscutidas fáciles de apreciar.

¹⁰⁴ Freire, Paulo. 1977:131.

¹⁰⁵ Extractos publicados en el libro didáctico: "Lectura Para adultos I nivel. La Raíz y la Espiga" del Ministerio de Educación Pública. 1968:72.

b) *Los objetivos son de gran trascendencia, tienen validez inmediata y proyectan una tarea de superación continua.*

c) *La motivación mediante el comentario de ocho cuadros, lleva al analfabeto a valorarse a sí mismo y a sentir la necesidad de autoeducarse para cooperar en mejor forma en el grupo social en el cual se encuentra.*

d) *La concientización permite al sujeto de la educación desarrollar su apreciación de la realidad circundante y responder con conciencia crítica a los estímulos del medio. Esta parte, que es la esencia del método psicosocial, requiere de un coordinador que estimule el raciocinio, sin imponer su criterio; que haga pensar, pero sin influir con sus propias convicciones.*

El diálogo que se mantiene a través de todo el proceso de aprendizaje, orientado por un maestro que cumple objetivamente con su papel de coordinador, llevará lógicamente, a la habilidad para ordenar el pensamiento y darlo a conocer".

El material de educación de adultos estaba compuesto por: un "Manual del Método Psico-social" (con láminas para su aplicación); "Diapositivas del Método Psico-social"; "Lecturas" de I y II Nivel; "Diapositivas" de I y II Nivel; "Comunidad" (III Nivel) y

Diapositivas; "Iniciación a la Matemática" 1, 2, 3, y 4; "Guía Didáctica del Profesor"; "Universo" (Educación Media); "Guía Didáctica de Universo" ¹⁰⁶.

De lo anterior podemos verificar la elogiosa evaluación que hacían los organismos técnicos del Gobierno respecto del Método Psico-social. Se observa también el carácter "integrador" y no "subversivo" con que se describe los materiales: por ejemplo, se define como la esencia de la concientización, la respuesta con conciencia crítica, a los estímulos del medio. El método fue aplicado masivamente, a partir del aparato de Estado, con materiales elaborados y sin realizar, en cada grupo, el trabajo de investigación temática, previo al quehacer alfabetizador propiamente tal (estaban listos el Manual, las Láminas, Diapositivas). Sin embargo, aplicándolo de esta manera se consiguió superar rápidamente el analfabetismo, objetivo democratizador nacional y popular en la época, así como condición necesaria para avanzar en la difusión, educación y organización política y social. Sin duda que hay aquí un apasionante tema por investigar y discutir, metodológica y políticamente.

Podemos aún hacer otras reflexiones; esta vez desde la perspectiva de los procesos de alfabetización de adultos, en el contexto más general de las tareas de democratización de la educación.

Si en los campos -dada la existencia de los Círculos de Cultura en un contexto de lucha de clases cada vez más aguda- el método psico-social contribuía al

¹⁰⁶ Ministerio de Educación Pública, 1968 contratapa.

proceso de transformaciones agrarias porque era componente de ese proceso y factor importante para asegurar una mayor participación campesina en él, en los programas de Educación de Adultos, su papel aparecía más como integrador al sistema que como su transformador. Por ejemplo los temas del I Nivel del Libro de "Lectura para Adultos": la biblioteca, la carretera, el trabajo, la ley y otros, no parecen tener este último carácter.¹⁰⁷

Por otra parte, el Gobierno de Frei Montalva impulsó una "Reforma Educacional" de gran envergadura, tanto por la extensión física de la red de educación pública, cuanto por la diversificación del sistema y servicios educativos (educación pre-escolar, de adultos, extra-escolar.). Se adecuaba así la estructura educacional a las demandas de recursos humanos y de conocimientos que exigía la nueva etapa que vivía el capitalismo. Las bases de esta reforma educacional estaban en las teorías curriculares tecnológicas de Bloom y Tyler que, sin duda, eran contradictorias con el carácter más político y transformador de las proposiciones de Freire.

Coexistieron el método psico-social en uno o varios sectores de la educación, con las teorías tecnológicas y modernizantes en otros. Será en algunos profesores, actores de la modernización, donde las ideas

¹⁰⁷ Los temas eran: los apuros de un analfabeto, el mensaje, la escritora, la biblioteca, la carretera, aire libre, el agua, el alcohol, los alimentos, la familia, el trabajo, la ley, el patio del cuartel, el día de descanso, las grandes empresas humanas, hacia un mundo mejor. Ministerio de Educación Pública: 1968:71.

de Freire también prenderán con fuerza. Esta realidad coloca a la investigación problemas interesantes desde el punto de vista de la formación de los docentes, a partir de dos enfoques diseñados de manera diferente y contrapuestos: ¿Cómo se seleccionan los contenidos que son asumidos prácticamente por los educadores? ¿Cuál es la síntesis cotidiana que hacen en el currículum de ellas? Simultáneamente, un mismo bloque de poder, impulsaba dos concepciones curriculares y educacionales, no sólo diferentes, sino contradictorias. Esto expresaba la heterogeneidad ideológica y pedagógica, que se encontraba al interior del partido gobernante.

De alguna manera no se comprendió cabalmente el carácter epistemológico de sus planteamientos, más aún, su sentido de nueva epistemología, como forma de otorgar sentido y racionalidad al conocimiento, desde la acción consciente y práctica (praxis). La sobre-ideologización de los discursos públicos, la falta de referentes anteriores, la carencia de sólidas opciones alternativas o contradictorias, el poco tiempo de experimentación y las urgencias históricas, escondieron, para la mayoría, este carácter revolucionario de su pensamiento, para enfatizar su aporte pragmático a la democratización de la educación y sociedad y de modo más reduccionista para algunos, para resolver el problema del analfabetismo adulto.

2. LOS POBLADORES, EL MIR Y LA UNIDAD POPULAR, ENTRE 1970 Y 1973.

Aunque nos hemos referido en este texto al período del PDC, haremos una breve referencia a los años posteriores, para mostrar la evolución política del país y del contexto en que también evolucionaron las propuestas de Freire.

Si las experiencias anteriores se promovían desde el marco institucional del Estado, hubo un proceso que se fue dando desde fuera y en contraposición a él. En una de las dos visitas a Chile, durante el Gobierno de la Unidad Popular, P. Freire entra en contacto directo con ella.

Según señala ¹⁰⁸ quien comenzó a utilizar su método, en la izquierda, fue el Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR), en las poblaciones periféricas que controlaban y en las cuales tentaba construir una nueva institucionalidad: el Poder Popular ¹⁰⁹, alternativo

¹⁰⁸ Freire, P. et al. 1987: De la pág. 85 a la 87.

¹⁰⁹ Un poblador de un Campamento de Santiago, relata: "en un comienzo por ser los campamentos ilegales, el Gobierno no nos mandaba profesores, ni nos proporcionaba los recursos materiales. Fuimos nosotros, los propios pobladores, los que comenzamos a construir pequeñas aulas. Pero no bastaban. Entonces nos movilizamos para conseguir una dirección colegiada que integran profesores,

"poder burgués", que también representaba - según el MIR - la Unidad Popular.

*"Es interesante... observar como el MIR, que continuamente estaba a la izquierda del Partido Comunista y después, del propio Gobierno de la Unidad Popular, reveló siempre una simpatía por la educación popular, que a los partidos de la izquierda tradicional les faltaba, de modo general"*¹¹⁰.

Su primer contacto con este movimiento se realizó durante el Gobierno del PDC, cuando militantes jóvenes lo buscaron para conversar sobre

*"temas relacionados a la tarea pedagógica y política de su práctica junto a las masas populares. Ellos concordaron con mi punto de vista de una relación dialógica entre liderazgo militante revolucionario y las masas de quien se pretendía la adhesión"*¹¹¹.

Pese al respeto que tenía por ellos¹¹² no había ningún compromiso partidario.

Cuando vuelve, algunos años después, a Chile, ya durante la UP, visita la población "Nueva La Habana", donde el MIR, política y pedagógicamente aplicaba el método¹¹³ en medio a un conjunto de

¹¹⁰ Freire, P.; 1994:38.

¹¹¹ Freire, P.; et al.;1987:95

¹¹² Id. ant.; 1987:96.

¹¹³ Id. ant.; 1987:86 y 1994:38.

escuelas propias, estructuras de auto-defensa, seguridad interna y justicia.

*"Visité una serie de viejos buses ofrecidos por el gobierno, cuyas carrocerías transformadas y adaptadas, se convirtieron en bonitas y arregladas escuelas que atendían a los niños de la población. En la noche, los buses-escuelas se llenaban de alfabetizandos que aprendían a leer la palabra a través de la lectura del mundo"*¹¹⁴.

Freire enuncia las dos líneas que coexistían en la izquierda y en la UP:

*"la del eje comunista-socialista (sectores de éste) que se basaban fundamentalmente en la clase obrera organizada y por tanto "no apostaban en estas poblacioneñ... de gente organizada sin trabajo, fuera de la producción... a la que faltaba conciencia de clase y que por eso mismo era muy fácilmente receptiva y propensa a una forma asistencialista de submisión".*¹¹⁵

La otra línea la representaban la IC, sectores del MAPU y del PS, y el MIR, que "resolvió no aceptar eso y apostó en la potencialidad revolucionaria de esas poblaciones"¹¹⁶.

¹¹⁴ Id. ant.: 1994:39.

¹¹⁵ Id. ant.: 1987:87.

¹¹⁶ Id. ant.: 1987:87.

Este último estaría utilizando en todo su potencial transformador y político, las propuestas teóricas y metodológicas de Freire. El Gobierno de la UP, que también lo aplicaba en sus políticas de educación de adultos, lo hacía desde el estado.

Hay dos comentarios posibles a partir de esta breve descripción.

El primero se refiere nuevamente a la coexistencia del Método en dos contextos diferentes, esta vez no tecnocrático sino revolucionario, lo que obliga a preguntarse, más que por el método en sí, por las formas concretas que asume en la realidad, en determinadas condiciones históricas. ¿Hay una reducción del método a un carácter de técnica aplicable a diversas realidades? ¿Hay una flexibilidad metodológica tan amplia que permite alcanzar objetivos sociales, contradictorios incluso, en algunas experiencias?, ¿Existe un método o lo que hay es una concepción pedagógica independiente de las formas concretas en que se implemente?.

La segunda cuestión tiene que ver con la aplicación por el MIR del método. Sin duda que la historia irá a analizar el papel -sobre todo en el Gobierno de la UP- de este grupo de militantes revolucionarios, auto-definidos como "vanguardia" de sectores tradicionalmente excluidos de la vida política (pobladores, mini-fundistas, indígenas). Las experiencias pedagógicas que narra Freire llevan a abrir otros campos de reflexión: la relación "educación-partidos políticos y transformación social", entre

"direcciones y masas" , entre "Educación y avance democrático", en las condiciones objetivas del continente latinoamericano y de la lucha democrática de sus pueblos. El período 1964-1973 en Chile, podría arrojar luces en este sentido, como el propio Freire lo sugiere.

Cabe referirse a algunas de sus posteriores apreciaciones sobre el período de la Unidad Popular cuando los conceptos de clase y lucha de clases, de sectarismo y tolerancia emergen con fuerza crítica.

Chile aparecía como un país donde la lucha social por el poder aparecía con toda su trágica y violenta expresión.

*"acostumbraba a decir, en Europa y Estados Unidos, que quien quisiera tener una idea concreta de la lucha de clases, expresándose de las más diferentes formas, debería visitar Chile. Sobre todo quien quisiera ver, casi agarrar, las tácticas con que las clases dominantes luchaban, la riqueza de su imaginación para tornar la lucha más eficaz en el sentido de resolver la contradicción entre poder y gobierno."*¹¹⁷

Al sectarismo que se vivía en la época, lo critica como una mala expresión de radicalismo político que despreciaba la tolerancia, el respeto por el distinto, por el otro que no es enemigo.

¹¹⁷ Freire, P. 1994:37.

"Hoy, pasados casi treinta años, se percibe fácilmente ... que sólo una política radical, sin embargo, jamás sectaria, buscando la unidad en la diversidad de las fuerzas progresistas, podría luchar por una democracia capaz de hacer frente al poder y a la virulencia de la derecha. Se vivía, sin embargo, la intolerancia, la negación de las diferencias. La tolerancia no era lo que debe ser: la virtud revolucionaria que consiste en la convivencia con los diferentes para que se pueda luchar mejor contra los antagónicos".¹¹⁸

"En verdad, el clima preponderante entre las izquierdas era de sectarismo que, al mismo tiempo en que niega la historia como posibilidad, genera y proclama una especie de "fatalismo liberador". El socialismo llega necesariamente..., por eso es que, si llevamos hasta las últimas consecuencias la comprensión de la historia en cuanto "fatalismo liberador", prescindiremos de la lucha, del empeño para la creación del socialismo democrático, en cuanto empresa histórica."¹¹⁹

¹¹⁸ Id. ant.: 1994:39.

¹¹⁹ Id. ant.: 1994:51.

VI. ALGUNOS COMENTARIOS FINALES.

En este último capítulo, queremos hacer algunas reflexiones que emergen del análisis inicial del paso de Paulo Freire por Chile, y que constituyen una invitación a nuevas reflexiones.

1. UNA TEORÍA PRÁCTICA Y EFICIENTE: UNA PRAXIS DE LA EDUCACION.

La legitimidad y los resultados de las proposiciones de Freire resultan de una estrecha relación entre sus ideas y el método, entre la teoría y la práctica. Esto no es resultado sólo de la coherencia entre una concepción del conocimiento que se expresa en una metodología consecuente, sino que la propia teoría surgió desde la práctica social, del acontecer histórico, en Brasil y Chile. Fue este doble carácter el que permitió una aceptación amplia por los educadores y participantes de los procesos formativos chilenos.

2. PENSAMIENTO LATINOAMERICANO ORIGINAL

Ya adelantamos algo. Una de las principales características del pensamiento de Freire es su originalidad, en una doble acepción del término.

Primeramente estuvo en el "origen" de la más importante concepción crítica de la educación que, desde la América Latina, se ha expandido al mundo, con el valor de una teoría consistente y validada prácticamente. Aún cuando en su pensamiento se encuentren influencias

de pensadores europeos, su raíz está en la raíz misma de nuestros pueblos, sus problemas y luchas.

Su pensamiento es original también en lo creativo respecto a la tradición pedagógica continental: es una ruptura con las concepciones metafísicas o positivistas de reflexión educacional, es una ruptura con la concepción tradicional que privilegiaba el saber de las clases dominantes, nacionales e internacionales y que despreciaba el saber del pueblo; es, sobre todo, una ruptura con la relación social autoritaria que dominaba las relaciones pedagógicas instaladas en las prácticas de los educadores en las escuelas y en los procesos educativos en general.

Sin embargo, su carácter original no está solo en la alternatividad que implica respecto de la educación tradicional, sino también en la renovación y "salto cualitativo" que implica en el pensamiento de los que podríamos denominar, a falta de un término mejor, "pensadores y educadores progresistas". Freire no es el único ni el primero en discutir la "racionalidad" de la educación y de la escuela en la sociedad capitalista, de su funcionalidad selectiva y reproductiva en una sociedad de clases y en proponer una educación acorde a los intereses populares: desde el siglo pasado, y antes, socialistas, cooperativistas, anarquistas, utópicos cristianos, ya lo hacían en Europa y América ¹²⁰. En ese

¹²⁰ En Chile, Francisco Bilbao ya proponía escuelas populares en el Siglo XIX y el fundador del movimiento obrero chileno, Luis Emilio Recabarren, levantaba a inicios del siglo las banderas de la educación y cultura popular, los libertarios construyeron algunas escuelas. Las

sentido Freire se inscribe en una cierta tradición de pensadores que desarrollaban, históricamente, un pensamiento crítico, en particular sobre la escuela: su originalidad, en esta continuidad histórica, está en que supo construir un cuerpo metodológico y conceptual, adecuado a las características del proceso de transformación nacional y popular latinoamericano de esta segunda mitad del Siglo XX (porque lo recogía, reconstruía y proyectaba para la educación), en elaborar categorías educacionales y culturales pedagógicas capaces de ser comprendidas (unas mejor que otras) por gran parte de los profesores y educadores "reales" de nuestros pueblos. Sus categorías, fueron conocidas y asumidas por miles de educadores que, en el esfuerzo por democratizar la educación y la sociedad, recibieron "horizontes e instrumentos nuevos" para trabajar y luchar.

Freire, en este proceso dinámico y dialéctico, de continuidad y ruptura, con la tradición conservadora y progresista al mismo tiempo, supo captar el movimiento profundo de la lucha libertaria de un momento histórico de gran riqueza social y cultural y organizar un pensamiento que, interpretando la dinámica social y política popular, diera una nueva dirección e interpretación a los procesos educacionales de América Latina.

diversas organizaciones de trabajadores y campesinos han reivindicado históricamente una educación pública, gratuita y democrática.

Esto nos muestra que era posible y necesario elaborar un pensamiento pedagógico latinoamericano, a partir de la práctica social popular y liberadora.

Hay otro valor en la ideas de Freire. Plantea que el conocimiento no resulta sólo de la investigación académica, sino que encuentra una fuente en la práctica social colectiva. Rompe con comportamientos y concepciones positivistas y elitistas del quehacer científico, como proceso de producción de conocimientos.

Al reivindicar el "saber popular" y una metodología de "diálogo y participación"; al afirmar el carácter "político" de la educación y la "investigación temática", postula una nueva "manera de producir conocimiento", que se suma a la actividad académica. De esta concepción epistemológica -basada en un conocimiento profundo de las realidades educacionales- se desprenderá una corriente de educación popular que coloca, precisamente, el énfasis en las metodologías que permiten al propio pueblo producir, en su práctica social, el conocimiento que necesitan para sus tareas de liberación.

En esta perspectiva, conocimiento y política son procesos íntimamente integrativos. Construir autónomamente el conocimiento es un acto político por excelencia. Gadotti (1993) destaca en el pensamiento freiriano:

"a) su contribución a la teoría dialéctica del conocimiento, para la cual la

mejor manera de reflexionar es pensar la práctica y volver a ella para transformarla. Por lo tanto, pensar lo concreto, la realidad y no pensar pensamientos;

b) la categoría pedagógica de la "conscientización", creada por él, buscando a través de la educación, la formación de la autonomía intelectual del ciudadano para intervenir sobre la realidad. Por eso, para él, la educación no es neutra. Es siempre un acto político".¹²¹

Al respecto, Freire señala:

"Mi experiencia me venía enseñando que el educando precisa asumirse como tal, pero, asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador y, entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor -el de conocer que implica reconocer. En el fondo, lo que quiere decir es que el educando se convierte realmente en educando cuando y en la medida en que conoce, o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando

¹²¹ Gadotti, M.:1993.253-254.

en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

El educando se reconoce reconociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va convirtiendo también en significador crítico. Más que ser educando por causa de una razón cualquiera, el educando precisa convertirse en educando asumiéndose como sujeto cognoscente y no como incidencia del discurso del educador. En esto es que reside, en último análisis, la gran importancia política del enseñar. Entre otros ángulos, éste es uno que distingue una educadora o un educador progresista de su colega reaccionario".¹²²

Esta relación entre filosofía y educación, se ejemplifica con la tesis de Marx contra Feuerbach: los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras, siendo que lo necesario es transformarlo¹²³. Freire -independiente de las diversas formas de aplicación concreta de sus ideas- cumple la opción transformadora. La filosofía educacional que está detrás de su concepción de conocimiento y de educación, se coloca en la perspectiva del cambio, en la medida que va "amarrada" a un modo de realizarla.

¹²² Freire, P.; 1994:47.

¹²³ Marx, Karl.; 1986:128.

La filosofía educacional de Paulo Freire no es filosofía pura. La filosofía de la educación trata de un aspecto de la práctica social y de un área del pensamiento que se refiere a una determinada actividad humana (llámese socialización, formación de mano de obra, concientización, desarrollo de la personalidad), pudiendo tener infinitas posibilidades de relaciones con otras áreas del conocimiento y de las estructuras económicas y superestructuras culturales e ideológicas de la sociedad, sin perder su especificidad; es un área del conocimiento y de la acción que responde a dimensiones particulares del hombre y la sociedad y, está, por tanto, vinculada a la realidad cotidiana y a una cierta "concreción" también específica, definida por objetivos sociales, por una relación social de educadores y educandos, ciertos contenidos culturales, objetivos específicos, métodos, materiales pedagógicos. (La educación es una actividad social, la filosofía educacional debe referirse en primer lugar a esta actividad y así poder contribuir a su transformación. Nos parece que aquí hay un factor fundamental para comprender la aceptación de las ideas de Freire: una filosofía ligada estrechamente a la práctica social, emergente de su vivencia, de su cotidianeidad reflexiva.)

Consecuencia de lo anterior, lo que también contribuyó para la difusión de sus ideas, fue la eficiencia del método. La capacidad para alcanzar, en las condiciones dadas, un impacto significativo en la resolución de un problema central del país: el analfabetismo. Aunque éste venía decreciendo gracias a las políticas impulsadas en la concepción de "Estado Docente", aún era alto (16,4% como promedio en 1960).

Poco tiempo después de las primeras experiencias, ya se había comprobado su eficacia en la alfabetización de adultos de sectores populares.

La experimentación del método en medio de la práctica social y cultural y como parte integrante de un proceso de transformación social cada vez más agudo (más que como "experimento de laboratorio social"), fue condición para ir desarrollándolo, evaluándolo y optimizándolo, así como para adecuarlo a los objetivos pedagógicos y políticos del momento. Se rescata el valor de la práctica y realidad histórica como campo de experimentación de innovaciones educacionales y de construcción de nuevos procesos y métodos pedagógicos. La evaluación de la intervención social en la "praxis" histórica, es condición para conseguir adhesión a nuevos postulados o proposiciones educacionales.

Los educadores - por su posición en la división social del trabajo y de la producción cultural- tienden a adherir más a métodos eficientes y probados, que a propuestas teóricas, desvinculadas de la práctica. Los educadores actúan en el currículum manipulando y reconstruyendo categorías y objetos y un conjunto de instrumentos y metodologías pedagógicas y este "hacer concreto" es el que se coloca como elemento central de su trabajo y es su referencia principal. Así una concepción pedagógica, probada en la práctica, tiene muchas más probabilidades de convertirse en comportamiento de los docentes y ser "internalizada" en los procesos de desarrollo curricular. Los cambios curriculares se producen, por lo menos al nivel de práctica pedagógica, primero por la experimentación con

resultados de eficiencia comprobada y después por el análisis de sus fundamentos teóricos más complejos. Por seguir este camino, la propuesta de Freire ganó espacios, adhesión y reconocimiento, y no quedó sólo como una buena idea en alguna Biblioteca.

3. UTOPIA EDUCACIONAL EN MOMENTOS DE UTOPIA NACIONAL.

Chile, en el período que va de los años 1964 a 1973 vivió, intensamente, una lucha por la construcción de Utopías. En el sentido de lo "que aún no es", pero "es posible que sea". Eran tiempos de, como diría Freire, construcción del "inédito viable".

El Gobierno del PDC tenía un proyecto de cambio social, con un discurso en el que cabían conceptos como "Revolución", "Libertad", "Democratización", "Socialismo Comunitario", "tercera vía entre el individualismo capitalista y el colectivismo marxista". Representaba un nuevo proyecto histórico, tanto para la burguesía moderna, cuanto para los sectores populares e intelectuales que lo apoyaban. Era un Proyecto totalizador en el sentido de que buscaba alterar un conjunto de componentes de la estructura económica y de la vida social y cultural. Era observado y apoyado desde el exterior. También una nueva estrategia para los católicos, que rompía en el conservadurismo y asumía las renovaciones post-conciliares. P. Freire reconoce ese clima:

"cuando llegué a Chile, había una verdadera convicción, en gran parte de la gente, en torno al éxito de lo que era considerada la tercera vía para toda América Latina" ¹²⁴

El proyecto no alcanzó todo el éxito esperado, el capitalismo se modernizó y consolidó y expectativas de varios sectores populares se frustraron. Sin embargo la organización, movilización y conciencia populares crecieron y se desarrollaron, en la medida que mayores grupos sociales se integraban activamente a la vida económica, política, social y cultural de la nación. Pese a frustraciones de sectores populares en relación a sus expectativas de participación y de beneficiarse de los éxitos del desarrollo, hubo importantes mejoramientos en las condiciones de vida del pueblo y, sobre todo, en la democratización del país.

El siguiente Gobierno, de la UP, representó también un esfuerzo colectivo por construir la Utopía Socialista: la vía chilena (pacífica) al Socialismo. Esta se convirtió en una experiencia nueva, en otra alternativa para el cambio de las sociedades del tercer mundo. Por primera vez se trataba de avanzar a la construcción socialista a partir de la profundización de la democracia liberal, bajo la dirección de partidos marxistas, a los que se integraron progresivamente otros grupos, socialdemócratas y cristianos.

¹²⁴ Freire, Paulo et al.:1987:85.

Esta Utopía, este proceso de construcción colectiva, ya venía anunciándose desde algunos años anteriores. Así, el período 1964-1973 es, para sus actores principales -intelectuales, militantes políticos, dirigentes gremiales y sindicales, estudiantes, para el pueblo en general- un período en el que se trabaja día a día por una sociedad diferente. Había un sentido, en una gran parcela de la población, de que la historia pasaba por cada uno, de que se estaban jugando en cada lugar alternativas de poder y de sociedad. Había conciencia de que la larga lucha del PDC (desde 1935 cuando se funda la "Falange Nacional", primera división al interior del Partido Conservador) y de la izquierda chilena (desde el S. XIX, con las primeras organizaciones de trabajadores, y la fundación de los Partidos Comunista, 1922, y Socialista, 1933, e inclusive del centenario Partido Radical, social-demócrata desde 1931) por acceder al poder, como dos proyectos alternativos, transformadores y totalizadores de sociedad, había llegado al punto final. Había llegado el momento en que se colocaban para el país estas dos estrategias de cambio y grandes opciones políticas, constuidas a lo largo del siglo. Esto obligaba a dedicar todas las energías, esfuerzos y creatividad para emprender las tareas históricas que ambas fuerzas entendían como principales para sus proyectos. Ambas llegaron al Poder (el PDC al Ejecutivo y Legislativo, la UP sólo al Ejecutivo). La construcción del PDC fue reemplazada por la de la UP, y la de ésta quedó truncada por el golpe militar.

(En lo educacional de estos años -con las características propias a cada Gobierno- se vivía también una nueva etapa de la lucha por un cambio en la

educación. La "lucha por la Democratización de la Educación", a partir del "principio del Estado Docente", se hacía realidad con un nuevo potencial, en la medida en que los Gobiernos se planteaban la cuestión educacional como una prioridad. En la educación se enfrentaban principalmente estos dos proyectos culturales y concepciones educacionales; dos visiones del papel de la educación en la transformación social. En la educación se jugaban también los grandes proyectos históricos que se enfrentaban en la sociedad. A ellos se agrega el de la derecha conservadora, que el régimen militar impone autoritariamente en 1980.

En ese contexto de construcción de Utopías se integra P. Freire. Y lo hace con una propuesta educacional que habla de una sociedad, un hombre y una educación nuevos. Y habla también de Utopías.

"La concientización nos convida a asumir una posición utópica frente al mundo, esta posición que convierte al concientizado en "factor utópico". Para mí lo utópico no es lo irrealizable: la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón la utopía es también un compromiso histórico"¹²⁵. "La utopía exige el conocimiento crítico. Es un acto de conocimiento... la concientización está evidentemente ligada a la utopía, implica en

¹²⁵ Freire, Paulo: 1979:27.

utopía. Cuanto más concientizados nos convertimos, más capacitados estamos para ser anunciadores y denunciadores, gracias al compromiso de transformación que asumimos".¹²⁶

Estas palabras escritas en 1970 -que coinciden con planteamientos de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968)- expresan el fundamento utópico del pensamiento freiriano, coincidente con el carácter político (y subjetivo) que se vivía en Chile durante los últimos años de los 60 y principios del 70. Mas aún, la utopía estaba ligada estrechamente al Hombre conciente, a la concientización, categoría que fue una de las que mayor comprensión y adhesión obtuvo entre el conjunto de las que ofrecía su pensamiento.

Había también una cierta contemporaneidad entre la concepción de movimiento histórico de Freire y el momento que vivía Chile: era una "Sociedad en Transición", que pasaba de una "Sociedad cerrada" a una "abierta". Definida por cada Proyecto en juego, de una manera diferente. Esto era muy claro y patente en la sociedad rural que caminaba hacia una mayor integración a la sociedad global, pero convirtiendo a la sociedad rural en fuerza organizada de ejercicio de poder local (dominado hasta entonces por la estructura de la Hacienda).

En ese sentido el aporte de Freire y su reconocimiento social y político está dado también por

¹²⁶ Id. ant.: 1979-28.

este otro factor: el de transmitir una esperanza histórica. A los educadores, a los profesores, a los agrónomos y técnicos agrarios, a militantes partidarios. Se abría una esperanza de trabajar junto al pueblo en la construcción de un hombre consciente del momento histórico que se vivía y de su papel activo en él. Y la esperanza es un gran factor de movilización social.

Por otra parte, el llamado a formar un "educador-educando" y un "educando-educador" era un llamado a vivir como nuevos profesores y alumnos. Implicaba romper con el autoritarismo escolar y colocar la democracia en el centro del proceso educativo; suponía aceptar que el otro tenía también un conocimiento válido y, por tanto, afirmar la democratización del saber. Las ideas demócratas cristianas del "Humanismo Integral" y de la izquierda del "Hombre nuevo", encontraban una expresión (diferente para cada cual) en esas proposiciones: era necesario pensar y vivir, como otros educadores y educandos, coherentemente con la tarea colectiva asumida. El pueblo y sus dirigentes buscaban la nueva sociedad y su nuevo hombre; los educadores una nueva educación y sus nuevos actores. Y a esa tarea se incorporó P. Freire, con sus planteamientos que incorporaban la Utopía, lo que lo hacía coherentes con las Utopías sociales en desarrollo y contradicción.

4. EL ESTADO Y LA IMPLANTACIÓN DEL MÉTODO.

Parte importante de las experiencias que utilizaron las ideas y método de P. Freire, se han realizado estrechamente vinculadas al Estado.

Desde las experiencias junto al Gobierno de Miguel Arraes en Pernambuco, de Chile, Sao Tomé y Príncipe, Guinea-Bissau y Nicaragua, hasta las más recientes, como por ejemplo en el Municipio de Cabo en Pernambuco, y en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Sao Paulo, ha sido el estado, principalmente, el que ha utilizado masivamente su método psico-social, aunque se haya extendido a otros sectores de la sociedad civil, como las Organizaciones No Gubernamentales a partir de los años setenta.

Este papel del estado -cuando se planteaban tensiones entre la "educación pública" y la "educación privada", entre "educación burguesa" y "educación popular", entre Estado y sociedad civil - fue muy importante para que se alcanzaran los resultados obtenidos.

Podemos afirmar que, al menos para el caso chileno, las posibilidades de implantación masiva habrían sido mínimas, si no nulas, si se hubiera realizado la tentativa en el campo exclusivo de la sociedad civil. El estado asumió de hecho, no sin contradicciones y acomodaciones, la propuesta de Freire, otorgó los recursos humanos y financieros, generó el espacio político-institucional y fue un factor central en el acceso

al campesinado y los adultos en general. La discusión sobre la función del estado en los cambios educacionales y sobre los "espacios de poder" en su interior, continúa siendo importante en relación a la educación popular, sobre todo, en términos de evaluación de experiencias históricas.

¿Qué estados han usado esta metodología?. En general estados bajo la dirección de gobiernos considerados progresistas (reformistas, nacionalistas y/o revolucionarios) que buscaban profundizar la democracia y la participación popular, así como ampliar el derecho a la educación a las masas populares.¹²⁷ En el caso chileno no se colocó como algo central una educación alternativa al Estado, sino que se integró a él, en el área de Educación de Adultos y Alfabetización campesina. Aunque con algunas consideraciones, fue durante la dictadura militar, donde las ideas de Freire se colocan en Chile en el plano de la sociedad civil y contra el estado y el gobierno, aunque el régimen militar trató de cooptar la tecnología de la metodología, reduciéndola a su instrumentalidad y despolitizándola.¹²⁸ Podríamos

¹²⁷ Aunque la evaluación de la aplicación de las ideas y métodos de Freire sean muy diferentes entre unas y otras realidades. Por ejemplo entre las experiencias de Chile y Africa, donde -y a partir de opiniones de educadores de Guinea-Bissau que conocimos en Brasil- los resultados habrían sido inferiores, al no considerar suficientemente los problemas culturales y lingüísticos propios del continente en el periodo post-colonial.

¹²⁸ Ver: Olmedo H., Hugo E. (1986:5), quien señala: "El presente Texto-Cuaderno para el aprendizaje de la lectura y escritura está estructurado para servir de apoyo al proceso de alfabetización según el Método Psicosocial de Paulo Freire" Opazo O., Helia (1986:3-4) señala que a partir de la Directiva Presidencial de 1980 se dispuso

afirmar así que las propuestas de Freire no son contradictorias al Estado y ejecutables sólo desde la sociedad civil. Ellas son contradictorias con estados autoritarios. Es verdad que todo Estado tiene rasgos autoritarios, pero también lo es el que, para los socialistas y el movimiento popular chileno, es un instrumento privilegiado de poder para implementar cambios estructurales, avanzar en conquistas democráticas y luchar por equidad y justicia social; las estrategias políticas pasan por el acceso al poder estatal. En Chile, el método psico-social, las ideas pedagógicas freirianas no escaparon - sino excepcionalmente - a esta estrategia.

En general y a diferencia de Brasil, donde la sociedad civil jugó un papel muy importante en los movimientos de Cultura Popular del período anterior a 1964 ¹²⁹, en Chile el método se difundió y aplicó por el Estado, a partir de su aparataje formal. La experiencia no se apoyaba en artistas, intelectuales, estudiantes, profesionales sociales, como en Pernambuco, sino en profesionales del Gobierno, burócratas, funcionarios, técnicos, promotores y capacitadores de terreno de los

disminuir al máximo el número de analfabetos y que "producto de un estudio de la realidad nacional"... "se propone un Manual de Alfabetización"... "basado en el Método Psicosocial del profesor Paulo Freire". Las palabras del universo vocabular expresan la instrumentalización ideológica - despolitizarlo - del Método: casa, leche, zapato, vecino, familia, escuela, boda, radio, bandera, herramientas, niño, gallina, guitarra, yunque, trabajo y pueblo (núcleo urbano).

¹²⁹ Vanilda Paiva ("Educação Popular e Educação de Adultos", 1983) hace un detallado análisis del proceso de educación popular en el período previo al golpe militar de 1964 en Brasil.

órganos de Reforma Agraria, a los que se sumaban intelectuales. No fue la "sociedad civil" que llegó con un Proyecto al Estado (como en el caso de los "Movimientos de Cultura Popular" en Pernambuco), sino que éste "contrató" un método educacional para suplir sus carencias y atender a sus necesidades.

Es interesante destacar la situación de Cuba. El teólogo de la liberación, C. Boff (1989) en una visita a este país, realiza un breve análisis sobre la educación cubana e indica que las propuestas freirianas no fueron asumidas por el estado, pese a las posibilidades que el contexto revolucionario ofrecía, debido a que la educación se asume como un proceso desde el gobierno y una cúpula imbuída de elevados ideales ético-políticos. Las ideas freirianas, emergieron a partir de los años sesenta cuando la revolución ya llevaba varios años de instalación y desarrollo. Señala que al contrario de lo que ocurría con la cultura, donde se partía de abajo hacia arriba, en la educación se percibía lo contrario: una inculcación de arriba hacia abajo. El contenido intrínseco -dice- es diferente al de una sociedad capitalista, pero el proceso pedagógico es el mismo. Cuenta que, cuando Frei Betto, que lo acompañaba en la visita a Cuba, planteó que estaba dispuesto a dar un curso de educación popular en la línea de Paulo Freire para líderes populares, recibió del Ministro de Educación, una persona "educada y humana", la respuesta: "nosotros respetamos el trabajo de Paulo Freire, pero discordamos de su línea".¹³⁰

¹³⁰ Boff, Clódovis, 1989:29

Estos ejemplos plantean un nuevo e interesante tema: la relación entre educación popular y estado a la luz de las experiencias de Paulo Freire en Chile (y otros países) en el contexto de las luchas de los educadores y masas populares por hacerse pueblo.

VII. DESAFIOS PARA ESTOS TIEMPOS: UNA INVITACION COMO CONCLUSION.

Una lectura actualizada de Freire nos convoca a una reflexión histórica procesual. Un pensamiento que se fue construyendo en el tiempo, que fue transformándose en muchas de sus categorías, pero sosteniendo lo esencial: la fé profunda en la liberación humana a partir de la acción consciente de los oprimidos y el papel central de la educación en esa conquista de la Humanidad.

Quizás hoy -en tiempos de hegemonía ideológica neo-liberal y de ensalzamiento del pragmatismo-¹³¹ utilizar categorías como opresores y oprimidos, liberación y transformación social, conciencia y praxis, diálogo y utopía, pueden resultar anacrónicas a los oídos sensibles de aquella modernidad empapada de autoritarismo y vaciada de utopismo.

En América Latina y Chile, pese a los esfuerzos que hacen sociedades y muchos de sus gobiernos y en nuestro país, la Concertación por la Democracia, permanecen profundas situaciones de injusticia: la riqueza mantiene y aumenta su concentración en sectores minoritarios;¹³² se mantiene una concentración territorial de las inversiones en algunas urbes dejando los campos

¹³¹ Dos temas sobre los cuales Freire hace un análisis muy crítico, desde una perspectiva ética, política y educativa en "A sombra desta Mangueira"(1995)

¹³² La diferencia en la distribución de ingreso, en Chile, entre el 20% más rico y el 20% más pobre del país aumentó desde 12,9% en 1990 a 13,8% en 1996. (MIDEPLAN - Encuesta CASEN 1996)

despoblados, deprivados y erosionados; se afirma la llamada "pobreza crítica", necesaria para que el capitalismo exista y se desarrolle, alcanzando un alto porcentaje de la población¹³³; los niños en esta situación alcanzan -en Chile- un tercio y en Regiones como la de La Araucanía¹³⁴, uno de cada dos¹³⁵; el empleo es cada vez más precario, con trabajos y contratos temporales, legislación laboral que no protege al trabajador ni a la trabajadora; tierra sin campesinos y campesinos sin tierra o con muy poca para sobrevivir dignamente¹³⁶; educación que mantiene un papel reproductor de la estructura social de discriminación y de dominación de la sociedad¹³⁷, evidentemente que a niveles superiores a los

¹³³ Pese al gran esfuerzo nacional, democrático y del Gobierno de la Concertación por la Democracia, la población que vive en pobreza continúa siendo muy alta. En 1990 correspondía a un 51,5% (38,6% de Pobres y 12,9% de Indigentes) En 1996 había descendido en forma significativa a un alto 29% (23,2 % pobres 5,8 % indigentes)(MIDEPLAN- Encuesta CASEN, 1996).

¹³⁴ En la Araucanía la región más pobre del país - la pobreza aumentó entre 1994 y 1996, de un 34,5 a un 26,6% (MIDEPLAN - Encuesta CASEN, 1996)

¹³⁵ En Chile, el 56,8 % de los menores de 15 años se encuentra entre los 40 % de los habitantes más pobres. En la Araucanía el 48,9 % de los niños está bajo niveles de pobreza (MIDEPLAN - Encuesta CASEN, 1996)

¹³⁶ Según datos de la Seremi de Agricultura de la IX Región, en 1997 los beneficiarios del crédito o asistencia técnica producto de los aportes del Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), correspondieron a un 46,6 % de los agricultores de la región (21.000 sobre un total de 45.000). En la misma región hay 9.000 campesinos prácticamente sin tierra.

¹³⁷ En la IX Región - que expresa con mucha nitidez las contradicciones globales - los Colegios privados alcanzaron los promedios de medición de calidad (SIMCE, 1996) más altos del país y los establecimientos públicos (municipales y particulares) los más

de hace unas décadas¹³⁸; problemas sociales que han alcanzado grados críticos como el de la droga y el alcoholismo (sobre todo juvenil), accidentes automovilísticos, violencia social y familiar, corrupción, destrucción ambiental, racismo, xenofobia, integrismos, desorganización familiar; dictaduras militares que permanecen con sus discursos en la cultura, las ideologías y en las re-nacientes democracias¹³⁹; muestran un cuadro que no puede ser negado y que pareciera justificar el reflexionar desde una visión social de mundo en que -pese a lo renovado, complejo y oculto de sus formas- se mantienen relaciones sociales entre sectores de la sociedad que viven papeles dominadores y otros que sufren el de excluidos o postergados de los derechos de ciudadanía. Situación que hace necesaria una tarea conciente y movilizadora de lucha por la transformación económica, cultural y social y la liberación humana de todas las formas de esclavitud que amarran a cada persona en la posibilidad de desplegar sus potencialidades.

bajos; en esta región en las cuatro asignaturas evaluadas de 4º Básico el logro es entre un 4 y 6 % menor que el promedio del país; la cobertura de educación pre-escolar en el sector rural no alcanza a los 2.500 niños (as) entre 0 y 6 años; de cada 100 niños(as) que ingresan a 1º Básico sólo 70 ingresan a Enseñanza Media.

¹³⁸ Según el Servicio de Registro Civil en La Araucanía, en 1997 fueron inscritos 16.327 niños(as). De ellos(as) 7.549 (45,0 %) son hijos naturales y 2.089 (12, 8 %) hijos(as) de madres entre 12 y 18 años

¹³⁹ A Chile la transición democrática lo ha obligado a convivir con senadores designados por la dictadura militar o las Fuerzas Armadas y de Orden, así como con el General A. Pinochet en la calidad de Senador Vitalicio, todo lo cual altera, en beneficio de los sectores más conservadores, el carácter democrático del Parlamento.

Por ello Freire tiene plena vigencia. Aún con su discurso más clásico. Como señalábamos, es un educador latinoamericano que piensa la educación desde la América Latina en transformación. Leer hoy, por ejemplo, *¿Extensión o Comunicación?* (1975.c) es reencontrarse con temas que alcanzan actualidad como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de los pueblos indígenas, los programas de extensión rural que llevan a cabo organizaciones no gubernamentales y estatales en el desarrollo tecnológico rural, la comunicación como eje de la educación siguiendo la psico-lingüística. En sus diversas publicaciones, desde *Pedagogía del Oprimido*, a lo largo de los años analiza el rol del educador como educador-educando y de éste como educando-educador, cuestión que hoy se expresa en el papel de apoyo pedagógico del profesor y el trabajo cooperativo al interior de salas como en proyectos de aula; su noción constructiva del contexto que le hace plantear el diálogo entre Hombre y mundo, adelanta la moderna ecología.

No se trata de decir ¡“todo lo que sucede ya él lo dijo”!. Sin duda que hay mucho por hacer y pensar. Hay temas específicos que en sus planteamientos han sido insuficientemente abordados por múltiples razones pero que están abiertos a la teorización y experimentación desde sus categorías: el ambiental, género, educación indígena, etc. A pesar de no estar en la moda del pensamiento pedagógico y curricular, lugar ocupado hoy por el constructivismo y el cognitivismo, sus planteamientos tienen gran validez, extensión y modernidad. Las contradicciones sociales que afloran inevitable y progresivamente a la conciencia pública -a la

que queremos contribuir- a medida que el continente y el país crecen y se desarrollan y los trabajadores y los pobres evalúan la relación entre su aporte a la producción de la riqueza nacional y la retribución y beneficios que reciben de la sociedad, hacen que su pensamiento -de sus diversas etapas y momentos- se incorpore gradualmente a la discusión pedagógica, a la fundamentación de políticas, a las propuestas progresistas. Cuando la democracia se consolide y la crítica pase a ser un modo de pensar, decir y actuar y retomem su papel ciudadano los maestros y maestras, se recurrirá nuevamente a las ideas de este gran brasileño. Desde la educación popular retornará a las aulas escolares.

De hecho, ellas fundamentan hoy, en 1998, una serie de experiencias educacionales participativas de gobiernos municipales del Partido de los Trabajadores (PT) en Brasil, como, v.gr. el de la ciudad de Porto Alegre, de varios millones de habitantes y de otros municipios más pequeños. Continúa inspirando a los educadores populares de esta década: a los que trabajan con niños de la calle, con campesinos e indígenas, en poblaciones y barrios periféricos, con los pobres y desplazados de la mesa principal.

Freire nos recuerda el papel político y ciudadano del profesor y de la profesora. Es cierto que la tarea de un educador no es imponer un modelo de sociedad -cualquiera que sea- a sus alumnos y por eso ese tránsito en Freire de un educador concientizador a un educador comunicador. Es cierto que una primera tarea del maestro es que sus alumnos aprendan lo que

una sociedad ha determinado como condición mínima para iniciar el ejercicio de la ciudadanía. Pero también es cierto que, como el propio Freire señala, la educación es política y por ello el educador no puede asumir una ambigüedad utópica en su quehacer. El -como todo profesional y trabajador cultural y como cualquier persona- tiene una visión social de mundo compuesta, por la ideología y la utopía construida en la historia de su grupo o clase social de referencia. Tiene también opciones de vida y comprensiones de los fines últimos de la educación que se expresan en sus discursos y en sus prácticas, explícitas y ocultas. (Que la educación es política, campo de conflictos de intereses y poder simbólico y expresión de ideologías, lo demuestra el largo proceso de discusión social en torno a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, que llegó finalmente a un consenso producto de negociaciones entre sectores de la sociedad chilena (Iglesias, Gobierno, Empresarios, Profesores, Sostenedores Particulares, Municipios, Fuerzas Armadas) con intereses diversos respecto del sentido y papel de la educación en la sociedad futura. La educación es opción de vida personal para construir una opción de sociedad plural y democrática, pero no sólo en la formalidad institucional, sino en lo esencial que es el tipo de relación social que se debe establecer entre los seres humanos y las relaciones de éstos con el mundo.

Muchos de los países latino-americanos, como Chile, se encuentran empeñados en llevar adelante Reformas Educativas, con diversas fundamentaciones políticas, sociales y pedagógicas, con distintas estrategias

y dificultades. Con algunos aspectos comunes, quizás el principal sea enfatizar el mejoramiento de la calidad de la educación, concebida también de modos muy diversos. Se comparte en el discurso público el que la educación es fundamental para el desarrollo democrático y económico en el nuevo contexto internacional.

Es interesante discutir como el reconstruccionismo curricular, la pedagogía crítica, el diálogo constructor de conocimiento, puede ser integrado a estos contextos de Reforma. Más que contra otros paradigmas, como elemento de equilibrio frente a perspectivas pedagogicistas o psicologistas, que en definitiva reducen la noción de aprendizajes a una concepción instrumental, pre-determinados por programas de estudios (consensuados o nó), donde lo social no tiene valor de aprendizaje en sí sino es condición para mejorar aprendizajes individuales. Los aprendizajes reales de los seres humanos reales no se juegan sólo en las salas de clase. Es lo que denomino "intimismo pedagógico", una crítica a una errada concepción del constructivismo y cognitivismo, que no considera la contextualización de los aprendizajes y el trabajo activo de búsqueda, como una opción axiológica de concebir relaciones sociales de aprendizaje en las escuelas, sino como un proceso de recolección de objetos o símbolos del medio sin mediación de crítica social y cultural. Ellos resultan de un complejo sistema de relaciones sociales que tienen como objetivo el aprendizaje, pero que en su desarrollo ocupan todos los tiempos, los espacios y los modos concretos de vinculación, conflicto y colaboración social, generando aprendizajes en todos los momentos y circunstancias que

los niños y niñas vivencian en sus escuelas y sus procesos formativos.

Se aprende del escenario físico del espacio educativo: edificio, jardines talleres, laboratorios, huertos y sala de clases y de computación, de las relaciones sociales y los lenguajes usados en forma permanente o en situaciones específicas, de los testimonios personales -positivos y negativos-, de los mecanismos formales e informales de discriminación, que se dan en las salas, laboratorios, patios, comedores, sanitarios, gimnasios, espacios extra-escolares, de las calles circundantes, del barrio o comunidad local. De los Medios de Comunicación e información. Es el currículum oculto que expresa ideologías y visiones sociales de mundo que a través de los miembros que conforman las comunidades educativas se enfrentan, complementan, afirman o niegan. Son también opciones conscientes respecto de decisiones sobre espacios, tiempos, currículum, materiales-recursos y relaciones sociales con contenidos culturales determinados.

En estos términos, una visión curricular fundamentada en la comunicación multi-cultural, en los niños y niñas como plurales sujetos sociales de producción de conocimiento, en relaciones sociales de aprendizaje democráticas, creativas y constructivas, en la crítica como modo de generar des-aprendizaje, metacognición y visión personal de la realidad y de sí mismo, del compromiso con la formación ciudadana, social y política democrática y utópica, en la valoración de la cultura local y la comprensión de los procesos y signos de dominación/liberación que se dan en el trasfondo de

los contextos locales para comprender la sociedad global, permitirá mejorar la calidad de la educación, la equidad social y la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación de las injusticias de la sociedad.

Es evidente que no todos los educadores y educadoras van a asumir un compromiso de este tipo, con clara comprensión de la educación como un sistema y proceso que permite ejercer derechos ciudadanos pero que es, al mismo tiempo, condición para una reconstrucción crítica y permanente de la propia ciudadanía, a partir de la modificación de las comprensiones, de las prácticas y de los contextos que la permiten o limitan. El valor de la democracia y de una educación democrática, es que los educadores son plurales religiosa, política, ideológica, culturalmente; ello sin duda, enriquece las posibilidades de la pedagogía y de la formación personal y social de los educandos. Permite también alcanzar consensos sobre lo básico que el conjunto de una sociedad requiere como contenidos y objetivos comunes para todos. De hecho, si comparamos el contexto de los sesenta en que vivió Freire, donde los conflictos entre el centro político, principalmente el PDC y la izquierda, en todas sus expresiones, hacían casi imposible el compartir un ideario común, producto tanto de los contextos históricos como del sectarismo, con el de hoy, donde ambas fuerzas, con algunas excepciones en la izquierda, constituyen el eje de la Concertación de Partidos por la Democracia, principal fuerza política que permitió el retorno a la democracia y gobernar su transición, debe reconocerse un cambio importante y positivo, para la sociedad chilena y su pueblo. Esta

pluralidad exige de los(as) educadores(as), progresistas y críticos, opciones y compromisos personales, al interior de la escuela o Liceo como con el contexto gremial y ciudadano y así mostrar opciones sociales de utopía para el país y trabajar en su construcción. Como inédito viable.

Un educador sujeto de ciudadanía democrática y libertaria no se rinde a los datos de la realidad presente y tendencial: su mirada está más allá y se siente y constituye parte de una gran historia de miles de hombres y mujeres que, en diversos campos y a lo largo de cientos de años, luchan por la justicia social. A veces les ha ido bien, otra veces mal. Pero esa historia no se detiene, porque son capaces de imaginar y trabajar por posibilidades superiores de existencia personal y social que les permiten encontrar sentido a sus vidas. Pertenecen a la gran corriente de gente que construye la ayuda mutua, la cooperación y solidaridad humana para alcanzar la liberación personal y la justicia social, la felicidad para todos. Y por eso no descansan, no abandonan las luchas sociales ni pedagógicas, no se olvidan de que existen pobres, humillados, postergados, excluidos y oprimidos, aunque aparentemente no se observen ni cuantifiquen y vistan los ropajes de cada época. Porque están atentos a los requerimientos y necesidades de las personas y del mundo, agregan, históricamente, nuevos contenidos a su trabajo pedagógico y ciudadano, generados por los avances de la Humanidad en Humanización: la ecología, el feminismo, la bio-ética, la interculturalidad, la lucha contra el racismo y la xenofobia, la comunicación democrática, la informatización crítica de la sociedad y del

conocimiento, la buena calidad de la educación formal para todos.

Hoy mucha gente está de vuelta del libre mercado en la educación a una mayor valoración de la educación pública. Otros nunca abandonaron esta opción. Se retoma la conciencia de que ella no es una mercancía que se transa entre particulares, sino un derecho de los niños y niñas, de jóvenes y adultos, permanente, que el estado y la sociedad tienen el deber de cumplir con calidad. Por ello la educación se considera como prioridad de gobiernos y sociedades para alcanzar estados superiores de desarrollo y de democracia. Por ello es que se hace necesario articular principios de autonomía docente y descentralización pedagógica, con el ejercicio de la libertad de aprender que tienen los estudiantes; pero también de articularse con los derechos de las comunidades, indígenas y locales, así como con la protección del ambiente para vivir con calidad. En esta tarea hay una responsabilidad cada vez mayor de las comunidades y de sus profesores y en muchas de las ideas de Freire y de su trabajo proyectado y enriquecido por otros educadores e intelectuales, se pueden encontrar pistas de revalorización de la educación pública en los nuevos contextos de Reforma Educativa en marcha, donde el consenso y el pluralismo cultural juegan un papel relevante.

Para los educadores y educadoras, libertarios, cristianos o no, del sistema escolar y de la educación popular, sin duda que sus planteamientos críticos, enfocados desde la mirada utópica y desde los

que sufren y son excluidos de las oportunidades y del pleno ejercicio de sus derechos humanos. Freire se mantiene y renueva como fuente de formación y de construcción de praxis, generada en la discusión contextualizada, social y cultural, con instrumentos y recursos metodológicos y pedagógicos activos, participativos, prácticos en la consecución de sus objetivos. Reafirma el carácter transformador de la cultura que puede tener la fe y la solidaridad de las comunidades locales en acción. Sobre todo como opción pedagógica que "por sí" tiende a la formación integral de la persona y a la construcción de la justicia.

En este campo las posibilidades que ofrecen proyectos del Ministerio de Educación, como los de Mejoramiento Educativos (PMEs), ambientales, educación de adultos, microcentros rurales, pueden, por el carácter de la reforma basada en la descentralización, ser usadas y aprovechadas en términos de orientar las metodologías y el aprendizaje por estos principios transformadores. Los objetivos transversales que propone la reforma deben ser no sólo incorporados a las prácticas, sino que deben constituirse en explícitos, es decir, deben ser trabajados en una perspectiva práctica de construcción de ciudadanía. Son y deben ser opciones axiológicas que, por ser opciones, se plantean alternativamente y en conflicto a otras: autoritarias, conservadoras, elitistas, clasistas.

La invitación final para los educadores y educadoras es a releer y estudiar a Paulo Freire, para integrar (o re-encontrar) autónomamente, categorías de análisis crítico, populares, situadas social y culturalmente

desde los pobres y excluidos, a los trabajos, pensamientos, emociones y prácticas pedagógicas. Reencontrar a Freire y mantener una conversación íntima con todo ese conjunto de educadores libertarios, humanistas y revolucionarios de la cultura, no sólo tiene el valor formativo de la conciencia y comprensión pedagógica, sino también el placer de caminar con personas que testimonian, de modo hermoso y auténtico, el saber de una época, el sentir y pensar de los que no se rinden ante el autoritarismo, el poder, la imagen, el pragmatismo, el mercado. Su amor manifestado por los niños, niñas, jóvenes, adultos y comunidades, les hace asumir la responsabilidad ética y técnica por construir, con ellos, un mundo de dignidad y acceso a oportunidades de desarrollo integral, y nos muestra que es la gran fuerza motivadora de los educadores para cumplir efectivamente lo que la sociedad, los pobres y los oprimidos esperan de ellos y de nosotros.

Hay toda una generación de jóvenes con interés y voluntad para comprometerse por los demás, por impulsar desde su corazón una fuerza motivadora para la acción social. Es necesario contarles la historia del pueblo: de sus pobladores, campesinos, indígenas, funcionarios públicos, científicos, artistas profesores, mujeres, profesionales y trabajadores en general. Es necesario acercarlos a las ideas y mentalidades por las que se han jugado otros jóvenes y no tan jóvenes anteriores a ellos. El autoritarismo militar trató -y en gran medida lo consiguió- a través de la represión, del temor y terror, como de la complicidad del aparato publicitario, de borrar de la memoria de una o dos generaciones la historia de lucha social de las generaciones anteriores.

Una sociedad que no conoce sus raíces, que no encuentra continuidad en su existencia colectiva, que no consigue entender los orígenes y fundamentos de su cultura, que no reconoce a hombres y mujeres que entregaron su vida al servicio de los otros, que no tiene testimonios y modelos éticos sino sólo valores materiales, está condenada a ser controlada y manejada por aquellos que sí son capaces de comprender los procesos históricos en sus variadas dimensiones de tiempo y contextos. Por eso es necesario recomponer la conversación entre generaciones en torno a la historia social de Chile, que incluye la educacional y la conquista, riesgos y desafíos de una educación pública.

En este sentido se hace fundamental que las carreras de Pedagogía retomen cátedras de historia de la educación o que recuperen la memoria histórica de la educación en los diversos cursos que compongan las mallas curriculares. Particularmente en una perspectiva de historia crítica y de las mentalidades. Varias universidades reciben apoyo económico del Ministerio de Educación -muy importante- para modernizar sus carreras de Pedagogía y formación inicial de maestros. Es necesario que sus docentes y estudiantes recuperen el pensamiento de aquellos educadores latinoamericanos que impulsan corrientes pedagógicas de cambio social, para contribuir a recuperar en cierto sentido y a reconstruir, el papel de la educación como formadora de ciudadanos demócratas y comprometidos con el cambio de la sociedad.

En fin, hay muchas conclusiones y desafíos que podrían plantearse, sobre todo en los contextos actuales

de Reforma Educacional en Chile. Serían conclusiones personales.

Llegamos hasta aquí con la intención de que cada lector y lectora, en forma personal y en grupos cooperativos, Talleres, en Microcentros, Grupos de Trabajo Profesional, Consejos de Profesores, Núcleos partidarios de profesores o bajo cualquier otra modalidad realicen las reflexiones que les surjan de la lectura y de la conversación crítica sobre el texto que les he presentado.

POSFACIO:

LA PEDAGOGIA DE LA POSIBILIDAD DE PAULO FREIRE*

PETER McLAREN, **

Jugué tanto a ser maestro cuando era adolescente que cuando impartí mis primeras clases en un curso introductorio en la Escuela Osvaldo Cruz de Recife en los años 1940, tuve dificultad en distinguir entre el profesor imaginario y el real y estaba feliz en ambos mundos. (Freire, en prensa)

Lo que he propuesto de mis convicciones políticas, mis convicciones filosóficas es un profundo respeto por la autonomía total del educador. Lo que he propuesto es un profundo respeto por la identidad cultural de los estudiantes - una identidad cultural que implica respeto por la lengua del otro, el color del otro, el género del otro, la clase social del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro, que implica la habilidad para estimular la creatividad del otro. Pero

* Traducción del original inglés al castellano de Jill Pinkney Pastrana, Universidad de California, Los Angeles, USA.

** Canadiense, Antropólogo, Profesor de Educación en Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Angeles, USA. Miembro del Instituto Paulo Freire en Sao Paulo, Brasil. Uno de los mayores exponentes de la Pedagogía Crítica que se trabaja en América del Norte. Publicó diversos trabajos con Paulo Freire.

esto acontece en un contexto social e histórico y no puramente en el aire. Esto acontece en la historia y yo Paulo Freire no soy el duelo de ella. (Freire, 1997 pág. 307-308)

Paulo Freire fue uno de los primeros pensadores y educadores reconocido internacionalmente por su aprecio a la relación entre la educación, la política, el imperialismo, y la liberación. Generalmente es considerado como uno de los filósofos iniciadores de la pedagogía crítica. Freire pudo efectivamente rehacer la pedagogía en un contexto mundial forjando la dirección de la política radical, la lucha histórica, en una trayectoria que se expandió a través de su vida. Mucho antes de su fallecimiento el 2 de mayo de 1997, Freire había adquirido una estatura ética entre los educadores progresistas, trabajadores sociales, teólogos, así como también entre los académicos e investigadores procediendo de tradiciones disciplinarias numerosas por fomentar el interés en la manera en que la educación puede servir como un vehículo para fomentar la transformación social y económica. Lo que ahora se conoce como "una política de la liberación" es un tema con un significado pivote entre activistas educacionales a través del mundo y uno al cual Freire le había hecho importantes contribuciones.

Lo extraordinario del trabajo de Freire es -mientras que distintivamente se dirige a educadores y trabajadores de alfabetización- que continua a ser vigorosamente tratado por intelectuales en numerosas disciplinas como: teoría literaria, composición, filosofía, etnografía, ciencias políticas, sociología, enseñanza de

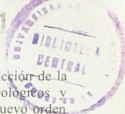
maestros, teología, etc. Le ha dado nuevos significados a la palabra "educador," ahora refleja múltiples perspectivas como: intelectuales fronterizos, activistas, investigadores críticos, agentes morales, filósofos radicales o revolucionarios. Más que ningún otro educador de este siglo, Freire pudo desarrollar una pedagogía de resistencia a la opresión. Más que esto, vivió lo que enseñó. Su vida es una historia de coraje, estrechez, perseverancia, y una creencia inexorable en el poder del amor.

Reflexionando sobre su vocación y las circunstancias y experiencias asociadas con el exilio – iniciado realmente en Chile- que lo llevó a tantos países a través del mundo, Freire describe su misión profesional como una búsqueda para la unión entre la teoría y la práctica. Freire escribe: "las experiencias que tuve en Africa, Asia, Europa, Latinoamérica, el Caribe, E.E.U.U., México, y en Canadá, discutiendo con educadores nacionales sobre problemas fundamentales en sus sistemas educativos; mi participación en cursos y seminarios en universidades de Norteamérica, Latino américa, Africa, Europa y Asia; mis encuentros con líderes de varios movimientos liberadores en Africa y Latinoamérica, todo esto está guardado en mi memoria, no como algo del pasado o algo que ha pasado, sino como algo que recuerdo con nostalgia. Todo esto, al contrario, está vivo y activo y cuando recuerdo todo ésto algo me hace creer que una de las más visibles impresiones de mi trayectoria profesional es la búsqueda consistente por una unidad entre la teoría y la práctica. En este sentido es que mis trabajos, buenos o malos, son registros teóricos de lo que se hizo ligado a los eventos

en los cuales estuve involucrado" (Filosofía de la Pedagogía de Freire: una opción preferencial para los pobres).

La vida de Freire vehemente revela las impresiones de una vida llevada dentro de las márgenes del poder y el prestigio. Porque su trabajo fue centrado alrededor de temas de cambio social y político, Freire siempre ha sido considerado controversial especialmente por parte de los establecimientos educativos en Europa y Norteamérica. Mientras que es reconocido como uno de los filósofos de la liberación más significativos y como un pionero en alfabetización crítica y pedagogía crítica su trabajo continúa siendo promovido principalmente por grupos marginales de educadores trabajando fuera del status quo educativo. El status marginal de los seguidores de Freire indudablemente se debe a que Freire cree firmemente que el cambio educacional debe ser acompañado por cambios significativos en la estructura social y política, donde ocurre la educación. Es una posición que muchos educadores encontrarían políticamente insostenible y esperablemente utópico. Es ciertamente una posición que amenaza los intereses de quienes ya son bien servidos por la cultura dominante.

El contacto personal que Freire tuvo en su juventud con campesinos brasileños profundamente marcó su ascenso a rebeldías populares contra la explotación económica en Latinoamérica, Africa, y en otras partes. Dadas las contradicciones básicas enfrentando un orden social encapsulado en la explotación de la gran mayoría de la sociedad brasileña, el reto o misión de Freire se centró sobre la



transformación de las relaciones de la producción de la riqueza social (junto con sus niveles ideológicos y políticos). Pero tal intento a establecer un nuevo orden social apoyado por un sistema de apropiación justo y distribución de riquezas sociales relegó a Freire a un nivel de educador considerado como subversivo por el estado. Para Freire el protocolo de concientización debe ser transformado para crear un espacio prominente para las procedencias de justicia social y la lucha para la emancipación política.

Freire profesó que para que los oprimidos logren materializar su autoactividad como una fuerza revolucionaria ellos deben desarrollar una conciencia colectiva de su propia formación como una clase subalterna, así como un éthos de solidaridad e interdependencia. Para Freire una pedagogía de alfabetización crítica llega a ser el vehículo primario para el desarrollo de concientización entre los pobres que les dirija a un proceso de exploración y esfuerzo creativo que unifique significativos profundos personales y propuestas comunes. La alfabetización para Freire llega a ser un proceso común de participación accesible a todos los individuos. El problema de la concientización no puede ser propuesta en abstracción a los significantes de los contextos históricos en donde el conocimiento es producido, ocupado y apropiado.

Freire lamentaba la realidad bruta que atestiguaba a los oprimidos siempre viviendo como apéndices destacados de los sueños y deseos de otros.

Le parecía a Freire que los sueños de los pobres siempre fueron soñados por otros más alejados y removidos de sus luchas cotidianas y quienes eran incapaces o renuentes a reconocer los sueños que se quemaban en los hábitos de sus corazones. Basado en un reconocimiento de los ejes culturales de las tradiciones folclóricas y la importancia de la construcción colectiva del conocimiento, el proyecto pedagógico de Freire creó un nuevo vocabulario vivo, consciente, de los oprimidos y desarrolló una nueva y poderosa terminología política que habilitaba a los oprimidos para analizar su localidad dentro de la jerarquía privilegiada de la sociedad capitalista y que promueve los intentos a deslocalizarse de los ciclos de reproducción social presentes. Programas de alfabetización desarrollados por Freire y sus colegas para los campesinos, hasta hoy impotentes, ahora son impelidos en países a través del mundo. Al vincular las categorías de historia, política, economía, y clase social a los conceptos de cultura y poder, Freire pudo desarrollar un discurso crítico y un discurso de esperanza que trabaja conjunta y dialécticamente y que pudo haber sido exitoso en ayudar a liberarse a generaciones de gente privada de derechos. Freire reconoció que no había forma de representar la conciencia de los oprimidos que evite presunciones de cultura y sociedad en donde la maestra o el trabajador cultural se implican (Freire, en prensa). Mucho antes que los post-modernistas nos trajeran sus versiones de la "política de la identidad," Freire entendió que las subjetividades de los oprimidos deberían ser consideradas heterogéneas y no podrían ser representadas fuera del texto, o sea, fuera de los enclaves discursivos de los valores fundamentales y asunciones

epistemológicas del educador (McLaren y Leonard 1993).

Influído por el trabajo de: Lucian Febvre, la nouvelle pédagogie de Celestin Freinet y Edouard Claparède, y las obras de Leczek Kolakowski, Arel Kosik, Eric Fromm, Antonio Gramsci, Karl Manheim, Teilhard de Chardin, Franz Fanon, Albert Memmi, Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Madalena F. Weffort, Lev Vygotsky, Amilcar Cabral, y la teoría del personalismo cristiano de Tristan de Ataíde y Emanuel Mounier (y también las obras clásicas de Hegel, Marx, Rousseau, y Dewey), la pedagogía de Freire era anti-autoritaria, dialógica, e interactiva y colocaba el poder en las manos de los estudiantes y trabajadores. Más importante, la pedagogía Freiriana colocó el análisis social y político de la vida cotidiana al centro del currículo. El rendimiento preciso del argumento básico de Freire en La Pedagogía del Oprimido es que el conocimiento es un acto dialógico, un acto político de conocimiento. La importancia central de Freire en su pedagogía crítica puede ser delineada de su modelo de conocimiento emancipatorio como praxis. Freire expresa esto como un cambio de conciencia ingenua hacia una conciencia crítica. Vale la pena citarlo:

"el diálogo verdadero no puede existir sin que los dialogantes se comprometan en pensamiento crítico - pensamiento que distinguen una solidaridad indivisible entre el mundo y el pueblo y que no admita una dicotomía entre ellos - pensamientos que perciban la realidad como un proceso, como

transformación en vez de una entidad estática - pensamientos que no se separen de la acción pero que constantemente se sumerjan en una temporalidad sin temor a los riesgos. Pensamiento crítico que contraste con el pensamiento ingenuo, que trata al 'tiempo histórico como un peso, una estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado,' de donde el presente debe emerger normalizado y bien formado. Para el pensador ingenuo lo importante es acomodarse al 'hoy' normalizado. Para el crítico lo importante es continuar la transformación de la realidad." (Freire;1973, pág.73)

Los trabajos de Freire exhiben un conocimiento que los oprimidos no reconocerán su opresión simplemente porque alguien se lo señale. Ellos llegarán a reconocer su opresión a través de sus experiencias cotidianas en la lucha para sobrevivir. La lucha y la reflexión crítica así son relacionadas dialécticamente. La lucha cotidiana provee una razón para que los oprimidos tomen seriamente el tipo de auto-reflexión que apodere sus esfuerzos cotidianos para realizar sus necesidades materiales y ser tratados con dignidad y respeto. Los que están empeñados en la praxis freiriana, los que sufren abusos toman la causa de liberación con más coraje y dinamismo.

Freire comprendió que así como los oprimidos toman control de su propia historia se asimilan más rápidamente a la sociedad, pero en sus propios términos. El merece la reputación como un prominente educador

crítico por la forma en que pudo forjar la manera en la cual lo pedagógico (el encuentro pedagógico localizado entre el maestro y el estudiante) es implicado en lo político (relaciones sociales de la producción dentro de la economía capitalista mundial). Mientras que educadores del status quo seguido decapiten el contexto social de uno y luego cauterizan el movimiento dialéctico entre ellos, Freire enfatiza el movimiento dialéctico entre el sujeto y el objeto, el individuo y lo social, la estructura social y la agencia humana. Educadores que trabajan dentro de una pedagogía crítica inspirada por Freire son deudores a sus discernimientos filosóficos más que a sus comentarios sobre metodología de enseñanza (Taylor, 1995). El vocabulario de conceptos filosóficos con que trabajó Freire permite al mundo de los oprimidos hacerse visible, inscribirse como un texto contratado y comprendido por los oprimidos y los no oprimidos. El trabajo de Freire no reduce al mundo a un texto, más bien estipula las condiciones para la posibilidad de varios discursos competitivos y conflictivos, o formas de derivar un sentido de las experiencias vividas. Freire interroga la catacresis del mérito al urgir a educadores a identificar las aporías dentro de sus propias filosofías de enseñanza y la vida cotidiana.

En todas las enseñanzas de Freire, el concepto de la verdad llega a ser desenredada cuando ella se vincula al emplazamiento de uno de los gobernantes narrativos de la verdad. Claro, el propio trabajo de Freire puede ser usado en su contra en este aspecto e interpretado como una epifenómeno de las narrativas que crean los efectos textuales en su propio trabajo. En verdad Freire seguramente hubiera alentado lectores a

escrutar su trabajo en la misma manera de criticar la ideología que él alentó en lectores a interrogar en otros textos.

Freire seguido habló en contra de la nostalgia autoritaria que envuelve los esfuerzos de los políticos educacionales del status quo y a sus "administraciones autoritarias" para reducir un mundo sumamente complejo a través de respuestas simples. (Freire, en prensa) Freire también se opuso a las autodinámicas destructivas del sistema económico, su distribución desigual de las ventajas y desventajas y los miembros de la alta sociedad - terratenientes - a través del mundo (McLaren y Lankshear, 1994). En consecuencia él se mantuvo escrupulosamente desganado a permitir que su pedagogía se comprometiera en la reproducción del status quo del orden social. Le temía a las consecuencias de la explosión de la economía internacional y a los esfuerzos destructivos de la desindustrialización. También criticaba la despolitizada colectivización de la agencia cívica frecuentemente asociada con formaciones del estado neoliberal (Freire, en prensa). Los discernimientos de Freire han sido cruciales para los críticos de Norteamérica, en ayudarlos a reconocer que los esfuerzos pedagógicos del status quo que frecuentemente son percibidos en sus escuelas "democráticas," han sido bien estacadas a un orden social, liberal y capitalista, que reproduce la desigualdad al nivel ideológico, a través del contrato social de Locke, en el cual las relaciones asimétricas de poder son legitimadas bajo la bandera de agencia autónoma y competencia libre en el mercado capitalista (Freire y Macedo, 1987). La economía no es una parte separada de las vidas de los maestros y estudiantes.

Relaciones del mercado informan grandes facetas de sus vidas teniendo capital y pensamientos, sueños y deseos diarios. Freire reconoció que el capitalismo compleja y heterogéneamente está enclavado en las totalidades de la vida cotidiana.

El reto pedagógico de Freire presagia no sólo la crisis presente en el sentido, sino también la posibilidad de nuevas formas de pedagogía movilizadora, en los intereses de una transformación social más grande (McLaren, 1997).

Uno podría indudablemente discutir que el nombre de Freire emblemáticamente funciona para marcar un punto pivotal trascendental en la forma que educadores han llegado a reconocer el conocimiento como un "acto de conocimiento" político. Así Whitehead pudo marcar que toda la filosofía era una serie de anotaciones sobre Platón, algunos educadores indudablemente reclamarán que todos los esfuerzos de los críticos en la educación están endeudados con Freire. Mientras que tal deuda es seguramente justificada es también probable que Freire rechazaría la transcendencia de sus propias contribuciones a la educación porque marcar su legado como "le sicle du Freire" sería afirmar una historia general de la educación, una perspectiva que choca con el propio trabajo de Freire.

La semana después de su fallecimiento inesperado, Freire estaba invitado a asistir a una ceremonia en Cuba donde Fidel Castro lo presentaría con el premio mayor por su contribución a la educación.

Según contaron sus amigos, este sería el premio más importante de su vida.

Durante sus últimos días, a Freire se le escuchaba decir algo semejante: "Nunca podría pensar de la educación sin amor y es por eso que pienso que soy educador, primeramente porque siento amor....." Marcia Moraes, quien trabaja en la Universidad Nacional de Río de Janeiro y quien fue amiga de Freire, me comentó recientemente: "Freire no ha dejado la lucha, simplemente ha cambiado su localidad."

Lo extrañaremos.

Los Angeles, Estados Unidos, Octubre de 1998.

Referencias

- Freire, Paulo (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Freire, Paulo and Donald Macedo (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- Freire, Paulo (1997). A Response. In Paulo Freire with James W. Fraser, Donald Macedo, Tanya Freire, Paulo (in press). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach*. Trans. Donald Macedo, Dale Koike, and Alexandre Oliviera. Boulder, Colorado: Westview Press.
- McLaren, Peter (1997). La Lucha Continua: Freire, Boal and the Challenge of History. *To my Brothers and Sisters in Struggle Researcher*, 1(2), pp. 5-10.
- McLaren, Peter and Leonard, Peter, Eds. (1993a). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. New York and London, Routledge.
- McLaren, Peter and Lankshear, Colin, Eds. (1994). *Politics of Liberation: Paths from Freire*. New York and London: Routledge.
- Moraes, Marcia (1997). Personal communication, Rio de Janeiro.
- Taylor, Paul (1993). *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- Affonso, Almino. (1973) Esbozo histórico del movimiento campesino chileno. Santiago, ICIRA.
- Ayuste, Ana; Flecha, Ramón; López P., Fernando & Lleras, Jordi. (1994) Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar. Barcelona. GRAO. Biblioteca de Aula N° 3.
- Barraclough, Solon & José Antonio Fernández. (1974) Diagnóstico de la Reforma Agraria Chilena. México. Edit. Siglo XXI.
- Barria, Liliana (coord). (1971) Hacia un Método de Programación Campesina. Santiago. ICIRA. (Texto en revisión).
- Boff, Clodovis. (1989) Cartas Teológicas Sobre o Socialismo. Vozes. Petrópolis.
- Brandao, Carlos Rodrigues. (1986) O que é método Paulo Freire. 11a. Ed. Brasiliense. Sao Paulo. Coleção Primeiros Passos N° 38.
- Briones, Guillermo y otros. (S.d.) Desigualdad Educativa en Chile. Santiago. PIIE.
- Castro, Abelardo. (1984) Problemas de la Educación y su relación con el Desarrollo de América Latina. In: La Investigación y el Desarrollo de América Latina. Torbjorn Stockfest, Jorge Godoy (Red) Stockholms

Universitet-Pedagogiska Institutionen. ALP - Text NR 50. Estocolmo.

- Castro, Pedro. (1977) La Educación en Chile: de Frei a Pinochet. Salamanca. Edic. Sígueme.

- Chonchol, Jacques. (1964) El Desarrollo de América Latina y la Reforma Agraria. Santiago. Editorial del Pacífico.

- Corporación de la Reforma Agraria. (1968) Cuatro años de Reforma Agraria. Chile. CORA.

- Darcy de Oliveira, Miguel. Paulo Freire por Miguel Darcy de Oliveira. (1985) In.: El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière. Ediciones Cinco. Buenos Aires, Argentina.

- Donoso, Sebastián. (1987) Investigación Educacional en Chile: un ensayo de ordenamiento. Revista Estudios Sociales. Santiago. CPU. N°54/Trimestre 4.

- Faúndez, Antonio. (1984) Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e o proceso de alfabetização nas ilhas de Sao Tomé e Príncipe. In: Revista Educação e Sociedade. N° 19. CEDES/Sao Paulo. Dezembro.

- Freire, Paulo. (1972) Sobre la Acción Cultural. ICIRA. Santiago.

_____ (1975.a.) A Pedagogía de Oprimido. 3a. Ed. Río de Janeiro. Paz e Terra.

_____ (1975.b.) Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. 6a. Ed. Paz e Terra.

_____ (1975.c.) Extensao ou Comunicação. 2a. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

_____ (1977) Cartas de Guiné-Bissau. Registros de una Experiencia em processo. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

_____ (1978) Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos. 3a. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

_____ (1979) Conscientização. Sao Paulo. Cortez & Moraes.

_____ (1980) Paulo Freire: a alfabetizacao é um ato político. Entrevista a Paulo Canabrava Filho. In: Cadernos do Terceiro Mundo. Out./Nov. Ano III. Nº 28. Págs. 34-39.

_____ (1983) A Importancia do ato de ler em tres artigos que se complementam. Sao Paulo. 5a. Ed. Autores Associados/Cortez Editores

_____ (1994.a.) Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3a.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

_____ (1994.b.) Cartas a Cristina. Sao Paulo. Paz e Terra.

_____ (1994.c) Professora Sim, Tia Nao. Cartas a quem ousa ensinar. Olho d'água. Sao Paulo.

_____ (1995) À Sombra desta Mangueira. Olho d'água. Sao Paulo.

_____ (1997) Pedagogia da Autonomia. Saberes necessarios a prática educativa. Sao Paulo. Paz e Terra. Colecao Leitura.

_____ & Faúndez, Antonio. (1985) Por uma Pedagogia da Pergunta. Río de Janeiro. Paz e Terra.

_____ & Betto, Frei. (1986) Essa Escola chamada Vida. 3a. Ed. Sao Paulo. Ed. Atica.

_____ & Nogueira, Adriano; Mazza, Debora. (Orgs.) (1986) Fazer Escola conhecendo a vida. Campinas (SP), Papirus.

_____ & Guimaraes, Sergio. (1987.a.) Aprendendo com a própria história Vol. I. Río de Janeiro. Paz e Terra.

_____ & Nogueira, Adriano; Mazza, Debora. (Orgs.) (1988) Na Escola que fazemos. Uma reflexao interdisciplinar em educaçao popular. Vozes, Petropolis.

- Gadotti, Moacir. (1987) Pensamento Pedagógico Brasileiro. Sao Paulo. Ed. Atica.

_____ (1993) História das Idéias Pedagógicas, Sao Paulo. Ed. Atica. 1993.

_____ (1996) Paulo Freire: uma biobibliografia. Sao Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. Brasilia-DF. UNESCO.

- Gajardo, Marcela. (1981) Educação Popular e conscientização no meio rural latinoamericano. In: Educação Rural no Terceiro Mundo. Jorge Werthein e Juan Díaz Bordenave (orgs.) Rio de Janeiro. Paz e Terra. P.103.

- Giroux, Henry. (1996) Placeres Inquietantes. Aprendiendo la Cultura Popular. Paidós Educador. Barcelona.

- Grupo de Investigaciones Agrarias. (S.d.) Tenencia de la Tierra en Chile. Cuadernillo de Información Agraria N°1, Santiago. GIA/AHC.

- Labarca, Amanda. (1939) Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago. S. ed.

- López, Mauro. (1988) "Nao a Pinochet". Folha de Sao Paulo. 9 de Setembro.

- Manfredi, Silvia. (1981) Política e Educação Popular. 2a. ed. Sao Paulo. Cortez/ Edit. Autores Associados.

- Marx, Karl. (1968) Teses sobre Feuerbach. In. K. Marx e F. Engels. A Ideologia Alema. (I-Feuerbach). 5a. ed. Sao Paulo. HUCITEC. Págs. 125-128.

- Ministerio de Educación Pública/República de Chile. (1968) Lectura para Adultos I Nivel. La Raíz y la Espiga. Santiago. Ministerio de Educación Pública. 2a. ed. 1968.
- Nogueira, Adriano. (1994) Contribuições da interdisciplinabilidade para a ciencia, para a educação, para o trabalho sindical. AAP-Sindicato/Vozes. Petrópolis.
- _____ (Org.) (1996) Reencontrar o Corpo. Ciencia, Arte, Educacao e Sociedade. Cabral editora GEIC. Taubaté.
- _____ & Geraldi, Joao Wanderley (Orgs.). (1994) Paulo Freire: una reflexión sobre la educación, administración y política en el Municipio de Sao Paulo, Brasil. Universidad de Talca - Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Talca. Serie Estudios, N° 8. Traducción del original en portugués: Guillermo Williamson C. y Francisca Modesto A.
- Opazo Opazo, Helia. (1986) Manual de Alfabetización. Método Psico-social (para el Monitor). República de Chile. Ministerio de Educación. Programa Campaña Nacional de Alfabetización. Santiago.
- Olmedo Huerta, Hugo E. (1986). Texto-Cuaderno Alfabetización. República de Chile. Ministerio de Educación. Programa Campaña Nacional de Alfabetización. (3a. ed.; 1a. ed.,1980). Santiago.

- Paiva, Vanilda. (1983) Educação Popular e Educação de Adultos. 2a. Ed. Sao Paulo. Ed. Loyola.
- Palacios, Jesús. (1984) La Cuestión Escolar, críticas y alternativas. Barcelona. Edic. Laia.
- Portales, Pablo. (1973) Comunidades llamadas Campamentos. In: Revista Mensaje. Santiago. Vol. XXII. N°221. Agosto. Pp. 375.
- Revista Educação e Realidade. (1986) Porto Alegre. Janeiro-Junho.
- Sánchez, Domingo. (1977) Alfabetismo y Educación Primaria en Chile. Santiago. DERTO/Universidad de Chile.
- Simoes, Jorge J. (1981) A ideología de Paulo Freire. 2a. Ed. Sao Paulo. Ed. Loyola.
- Soares, José Arlindo. (1982) A Frente do Recife e o Governo do Arraes. Nacionalismo em crise -1955/1964. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Williamson C., Guillermo. (1994) El Movimiento Cooperativista Campesino Chileno. Santiago. PIIE/Ediciones Universidad de la Frontera.
- _____ (1996). Educación Multicultural para una Pedagogía de la Pluralidad. In: Montecinos, Carmen & Williamson C., Guillermo (1996). Educación Multicultural. Nuevos Sentidos para la Pedagogía.

IIIE/Universidad de Talca-Departamento Educación
Universidad de La Frontera. Talca. Págs. 70-110.

- _____ (1997.b). Paulo Freire: 1964-1969.
Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou. In:
Gadotti, M. (1996) Paulo Freire: uma bibliografia. São
Paulo: Cortez; UNESCO; Instituto Paulo Freire, Brasília
- DF. Pág. 184-187.

- _____ (1997). Paulo Freire and my life as a
Social Educator. In: Taboo. The Journal of Culture and
Education. New York. Vol. II. Fall, 1997. Pp. 89-90.



El libro, de carácter didáctico y fácil lectura, está orientado a aquellos educadores y educadoras, de escuelas, liceos y educación popular, de niños, niñas, jóvenes y adultos, a profesionales de diversas disciplinas interesados en la educación y cultura en una perspectiva transformadora, liberadora del ser humano, en su dimensión personal, comunitaria y ciudadana. Habla de un gran educador latinoamericano y del mundo, habla del gran intelectual y revolucionario de la palabra y práctica pedagógica que es el brasileño Paulo Freire. Cuenta su paso por Chile, exiliado, en el contexto de las transformaciones sociales, políticas, económicas y educacionales de la década del sesenta e inicios de la del setenta. Revolotea por ideas, ideales, tiempos culturales, sentimientos, consecuencias emergentes de su pensamiento y práctica educativa liberadora de los excluidos de la tierra, de la praxis utópica de sus ideales, sueños y proposiciones. Refiere a algunos que hablaron de él. Es un texto para aprender y reflexionar críticamente las proyecciones actuales de la educación popular y la Reforma Educativa a partir de la rica producción intelectual de Freire y de la experiencia de Chile. Busca hacer un llamado a la conciencia y al pensamiento y corazón de los lectores y lectoras, con el testimonio de la posibilidad del compromiso intelectual y pedagógico con la transformación del mundo, desde la educación en todas sus modalidades.

DR1 

Biblioteca Central UFRO



35605000691944

