

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

PAULO FREIRE : 1965-1969. Su paso por Chile y el Chile por que pasó.

Guillermo Williamson C.

Santiago, 1989.(mimeo).

INTRODUCCION

En los años que se iniciaron con el Golpe Militar contra el Gobierno constitucional de João Goulart, en Brasil (1964) y que terminaron con la instauración de otra Dictadura militar, esta vez en Chile (1973), muchos brasileños llegaron a Chile o pasaron por el país, como refugiados o buscando espacios de libertad. Entre ellos llegó 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 brasileño educador; el método psico-social fué adoptado oficialmente por el Gobierno chileno.

Es por todos sabido que Freire estuvo en Chile, sin embargo es también grande el desconocimiento de las condiciones históricas y hasta cotidianas, del país en ese momento. Poco se sabe sobre el contexto social, político y cultural, en el cual sistematizó y elaboró una parte fundamental de su pensamiento. Una parte significativa de los estudios y publicaciones que analizan la propuesta educacional de Freire, lo hacen en torno a sus ideas, sin considerar el valor que pueden haber tenido, las condiciones históricas concretas en el cual esa propuesta se construyó, por lo menos de su etapa en Chile. Siendo así, los análisis no dejan de pecar un poco de metafísicos. Esta limitación hace también que los análisis se centren sobre todo en las ideas de Freire o del método, en cuanto fenómenos epistemológicos, técnicos o políticos, sin considerar las condiciones históricas que les dieron origen, donde se confrontaron con la realidad, dinámica y contradictoria.

Este artículo - escrito originalmente en castellano - asume este hecho y pretende contribuir a superarlo, en alguna medida. Pretende contribuir con algunas referencias históricas a quien se preocupa por estudiar el pensamiento, práctica 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. El artículo no es un estudio ni acabado ni completo, busca un objetivo mas modesto, mostrar el ambiente, el clima - incluso con detalles en algún momento - en el cual Paulo Freire vivió y trabajó en Chile. No es un estudio profundo de la Sociedad chilena, busca situar al lector en el contexto general de un país que vivía profundos cambios en diversos ámbitos de la vida social y en el cual, se produjeron algunos de los mas importantes textos del pensamiento educacional latinoamericano de este siglo, gracias a la pluma de Freire. Mezclamos reflexiones suyas, con datos estadísticos y diversas evaluaciones contradictorias sobre su pensamiento, con opiniones nuestras, describiendo el ambiente general y los conflictos determinantes de la vida social y política.

Hemos traducido, al castellano, trechos de libros originalmente en portugués, para hacerlo mas integrado. La responsabilidad de las traducciones es del autor de este trabajo.

1. LA SITUACIÓN EN CHILE EN LA DÉCADA DEL SESENTA

Cuando en Marzo de 1964 se produjo el Golpe Militar en Brasil, Chile se preparaba para las elecciones presidenciales que se realizarían en Septiembre. Se enfretaban dos candidatos con verdadera opción: Eduardo Frei, por el Partido Demócrata Cristiano (PDC) y Salvador Allende, por el Frente de Acción Popular (FRAP). La derecha retiró el apoyo a su candidato, teniendo la victoria de la izquierda (1) y se vió obligada a apoyar al candidato demócrata cristiano. Los dos candidatos proponían, en sus programas, reformas sustanciales en la sociedad chilena. Mientras el Golpe brasileño detenía las "Reformas de Base" del Gobierno de João Goulart y el avance del movimiento popular, en Chile, el pueblo - y la derecha - se veía 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 socialista y comunista.

En Septiembre de 1964 ganó el PDC. Su inspiración ideológica - de una tercera vía entre el capitalismo y el socialismo, entre las izquierdas y derechas - se encontraba en el pensamiento social-cristiano, 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, Tristan de Athayde (2), la Doctrina Social de la Iglesia y orientaciones de sacerdotes comprometidos con la "cuestión social", conformaban el cuadro doctrinario, ideológico, del Partido. En el interior del PDC se manifestaban dos tendencias básicas: una, reformista, que afirmaba la necesidad de modernizar el país según las pautas de la CEPAL, de la Alianza para el Progreso, etc. en la búsqueda de un "capitalismo mas humano"; la otra, buscaba la construcción de una sociedad "socialista-comunitaria", a travez de una "vía no-capitalista de desarrollo", que considerara las formas asociativas y autogestionarias de producción y la participación, en general, de los trabajadores en la propiedad y gestión de las empresas. Económica y socialmente, el PDC sustentaba el "desarrollismo" y el "reformismo": fué el Gobierno que llevó a cabo, en Chile, las orientaciones de la Alianza para el Progreso.

El PDC inició algunas importantes reformas : educacional (1965), que, al mismo tiempo que promovía la adecuación educacional al desarrollo modernizador capitalista, ampliaba las posibilidades de acceso a la educación y significaba un avance en la lucha por la democratización educacional; la organización e integración de los pobladores de la periferia urbana a la vida nacional; construcción de viviendas populares ; etc. 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 y pese a estos avances - y tal vez por ellos mismos - el reformismo, tendencia que finalmente fué la hegemónica en el Partido, mostró todos sus límites y contradicciones. Así, en 1970 subió al poder ejecutivo, Salvador Allende G. y la Unidad Popular

(alianza de socialistas, comunistas, social-demócratas y otros partidos menores de izquierda), con un proyecto de transición al socialismo, por la vía pacífica y democrática; bajo la hegemonía de la alianza socialista-comunista, de larga tradición histórica.

Ambos proyectos eran originales. El del PDC fué el primer Gobierno de esta corriente que asumió en el tercer mundo, contando con un fuerte apoyo internacional, particularmente de los Estados Unidos de Norteamérica y de Europa (en especial Alemania). Era la implementación de una "tercera vía" de cambios, a través de la aplicación de reformas, en el mundo sub-desarrollado. La UP, fué también la primera experiencia en que partidos marxistas llegaban al poder - ejecutivo - por la vía electoral e iniciaban una transformación pacífica al socialismo. Sólo que la suerte de este último proyecto, popular, fué otra a la del Gobierno Demócrata Cristiano: la reacción nacional y el imperialismo norteamericano, supieron hegemonizar la reposición al Gobierno socialista, envolviendo a fuerzas tradicionalmente democráticas y a las Fuerzas Armadas y, aprovechándose de deficiencias de dirección y divisiones internas de la UP, dieron el Golpe de Estado de Septiembre de 1973.

Paulo Freire vivió en Chile de 1965 a 1969, o sea durante el Gobierno del PDC. Ese período no puede analizarse en sí mismo, sino que representa una continuidad y profundización del avance del movimiento popular (desde la década del 30), que de forma legal y no legal, con apoyo del Estado y contra éste, fué 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. El denominado "Estado de Compromiso", período de la vida nacional en el que había una especie de acuerdo tácito entre las clases populares urbanas (obrera y media), los Partidos y las clases dominantes respecto de la necesidad de industrializar el país, del Estado responder a algunas demandas populares integrando a los trabajadores al desarrollo económico y de orientar los conflictos por la vía institucional, asegurando las libertades públicas, empezó a mostrar sus límites y a resquebrajarse en este período.

La situación en el sector agrario, que fué al que se incorporó Paulo Freire, era, en 1964-65 una de las más críticas del Proyecto demócrata cristiano. El Partido tenía en su programa la decisión de realizar una Reforma Agraria que - en los marcos de las recomendaciones de la Alianza para el regreso y de algunas propuestas propias - transformara la estructura tradicional agraria, organizada en torno a una relación "Latifundio-minifundio", terminando con ambas formas de producción (y sus inter-relación), apoyando la media y pequeña producción y las formas cooperativas de asociación. Se obtendría, consecuentemente, la participación campesina en la vida política y social nacional, se ampliaría el mercado consumidor interno y, en definitiva, se modernizaría el sector agrario incorporando nuevas tecnologías, inversiones, relaciones sociales, etc.

El PDC se apoyaba en una base urbana en la que se encontraban sectores obreros, intelectuales, medios y modernos de la burguesía nacional, así como sectores del clero y católicos "progresistas" de la época. A ellos se sumó una base campesina significativa.

La estructura agraria tradicional "latifundista-minifundista" (3) 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 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 permitió un fuerte crecimiento de la organización sindical (4) y en 1969, el Decreto con Fuerza de Ley 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 e consumo; etc.). Paralelamente llegaron otros servicios al campo: salud, transporte, crédito, infraestructura básica, asistencia técnica, capacitación, escuelas, alfabetización de adultos, etc.

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 las 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 Reducción, etc.), aunque, no consiguió dar una respuesta efectiva para los campesinos "sin tierra" y para los minifundistas.

Los años 1964-1969, fueron los años de organización del proceso agrario por parte del Estado, donde 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 medida, considerada central en la estrategia política y económica del PDC, fue posible por el desarrollo de un conjunto de factores que se conjugaron: las consecuencias de los movimientos campesinos de la década del 50 y del inicio de la del 60 (en Bolivia, Perú, Guatemala, Venezuela, etc.) y de la Revolución Cubana (1959), en el contexto de la Guerra Fría, que dieron origen a los Acuerdos de Punta del Este, a la Alianza para el Progreso y a la A.I.D.; la comprensión por parte de sectores importantes del empresariado industrial urbano, de que la agricultura era un lastre para la modernización capitalista nacional; el creciente peso político-electoral del campesinado (a partir de la Reforma Electoral de 1958 que instituyó la Cédula única y el voto secreto) que llevó a preocuparse seriamente a los Partidos de centro e izquierda con ese sector; el desarrollo en la intelectualidad y de la clase media, de una conciencia en el sentido de que los campesinos no podían continuar "marginalizados" 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 medida; por último, el que la tierra y participación eran una necesidad cada vez mas sentida por los trabajadores, aunque, como ha colocado A. Affonso, nunca se hubiera explicitado esta reivindicación en los "Pliegos de Peticiones". (5).

En los años 60, la R.A. era en Chile, prácticamente, una bandera nacional a la que sólo se oponían los sectores latifundistas y algunos sectores de la oligarquía urbana, que la veían - y aún la ven -, como antesala al socialismo.

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. INDAP tenía varias Sub-Direcciones, una la División de Desarrollo Social. Es a éste Instituto y a esta División donde llega Paulo Freire. En la CORA predominaban los sectores "reformistas" del PDC y en INDAP, los sectores del ala "progresista" (por una "via no-capitalista"). En este Instituto, la dirección estaba a cargo de Jacques Chonchel, integrante de esta última tendencia y profesional de gran experiencia y prestigio en cuestiones de Reforma Agraria.

2. LA LLEGADA DE PAULO FREIRE Y SU INSERCIÓN EN CHILE

Los brasileños en Chile

En 1962 había sido el Campeonato Mundial de Fútbol en Chile y Brasil había terminado Campeón; a los chilenos les encantaba - y aún encanta - el fútbol brasileño, era la admiración por Pelé, Garrincha, Gilmar, Didi. "Orfeo Negro", "O Cangaceiro", Carmen Miranda, llevaron algo de la vida y cultura brasileña en esos años. Se leía "O Cruzeiro" y algunos chilenos viajaban a Río de Janeiro. Por otra parte, Chile era uno de los centros académicos del continente, al que llegaban intelectuales, en especial de las Ciencias Sociales de diversos países. De repente, en 1964-65 comienzan a llegar una serie de exiliados del Golpe Militar que había derribado a João Goulart. Algunos brasileños ya estaban en Chile, estudiando o trabajando y se quedan unos años, otros llegaron por primera vez (muchos de éstos eran social-cristianos que llegaban a un país gobernado recientemente por la Democracia Cristiana) (6).

Los brasileños se incorporaron a la vida nacional de diversas maneras: a través del mundo cultural, como Thiago de Melo, amigo de Pablo Neruda, agregado cultural del Gobierno de Goulart en Chile; por el trabajo académico e intelectual, como Francisco Weffert y Fernando Henrique Cardoso, que ya vivían en Chile; a través de la investigación, como Almino Affonso, autor - con otros - del trabajo "Movimiento Campesino Chileno", texto básico y clásico de la historia del campesinado chileno; por el apoyo y asesoría política como Paulo de Tarso y Plinio de Arruda Sampaio; en la actividad académica, como el filósofo rio-grandense Ernani Ma. Fiori. Otros

se integraron a actividades específicas en los sectores educacional, político e, muchos, agrarios. (7). Varios brasileños se integraron al 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 en ese momento, por Selan Barraclough, un norteamericano comprometido con el proceso de Reforma Agraria.

A partir de 1969-70 llegaron otros grupos, esta vez militantes de izquierda, perseguidos por la Dictadura militar brasileña, en los primeros previos y posteriores al Acta Institucional Nº 5, en el Gobierno de Medici, debido a sus actividades sociales, políticas e guerrilleras. En Chile, se integraron a las acciones políticas durante el período de la Unidad Popular, en especial, a los Partidos Comunista, MAPU, MIR. Muchos de éstos debieron partir nuevamente al exilio con el Golpe militar de 1973, después de haberse refugiado en Embajadas, Centros de Refugiados o de haber salido rápidamente del país. Algunos formaron parte de los prisioneros del Estadio Nacional, otros cayeron por las balas y aparecen, inclusive en las listas de detenidos-desaparecidos. (8). Hubo, en esos años de represión, como lo han testimoniado algunos brasileños, una conexión chilena-brasileña de terror militar, donde las fuerzas armadas de Chile recibieran asesoría de las de Brasil en cuestiones represivas. Pero esa es historia para otra historia.

La llegada de Paulo Freire, su inserción y su partida.

En Junio de 1964 fué detenido en Recife, pasando algo mas de dos meses en las prisiones de Olinda y Recife. Posteriormente se asiló en la Embajada de Bolivia, país al que viajó, permaneciendo por cerca de 15 días. Un Golpe militar contra el Gobierno populista de Paz Estenssore y las dificultades de salud provocadas por la altitud de La Paz, le obligaron a dejar ese país.

Pocos días antes (noviembre de 1964) había asumido E. Frei, del PDC, el Gobierno de Chile. Inicialmente debió asilarse en la Embajada de Bolivia "(...) porque en el momento fué la única que aceptó. Haroldo Carneiro Leao... hizo algunas gestiones junto al Embajador de Chile, del Gobierno inmediatamente anterior al de Eduardo Frei (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). Pero el Embajador dijo a mi amigo que no estaba dando asilo porque no estaban habiendo fusilamientos... el Embajador pensaba que yo... estaba pidiendo asilo para mi cadáver?" se pregunta Freire (9). Viendo la imposibilidad de continuar en Bolivia, comenzaron a moverse en Chile Paulo de Tarso y Plinio de A. Sampaio, amigos de líderes políticos del PDC, incluso del Presidente Frei y de su Canciller, Gabriel Valdés, manifestando el interés por que 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 Chenechal (10), quien era el único chileno con referencias del educador. Así, Freire obtuvo el asilo, viajó a Chile y se integró al INDAP.

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 del campesinado no integrado a los predios expropiados. Trabajaban aquí también los capacitadores responsables por la ejecución de los programas de educación campesina y capacitación organizacional (y política). 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" (11) y aprender algo de la realidad chilena. Era presentado "como un brasileño que, en el momento estaba exiliado en Chile, viviendo en Santiago y trabajando con ellos" (12).

La inserción de Paulo Freire en Chile, se inscribe en una cierta tradición de receptividad a 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; Belle, venezolano; Juan Carlos Gómez, del Uruguay; García del Río, ciudadano de toda la América" (13). 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 resena, por breve que sea del desarrollo cultural chileno, puede silenciar sus actuaciones". (14) Hubo otros extranjeros, europeos, que dieron también importantes contribuciones a lo largo de la historia de la educación chilena. Desde Bello, primer Rector de la Universidad de Chile, hasta el brasileño Ernani Maria Fiori (primer Vice-Rector de la Universidad Católica de Chile, elegido en las primeras elecciones democráticas del proceso de Reforma Universitaria, en 1968), muchos ciudadanos latinoamericanos y europeos se integraron a la vida y cultura chilenas. El propio Freire, señala esta cuestión, refiriéndose a su amigo Fiori: "...en eso yo aplaudía la cultura chilena, elegía 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 abre y creo que tenderá a abrirse mas adelante cuando esa figura, yo no sé bien como me referir a estas estrellas generalicias allá de Chile, desaparezcan, yo creo que volverá de nuevo, Chile, a experimentarse abierto" (15).

Como veremos a lo largo de este artículo, 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 metodología oficial el "Método Psico-social" de Alfabetización, propuesto por Freire. A todo ello nos referiremos con mas detalles algunas páginas adelante.

El año 1969 deja Chile. En "Aprendendo com a própria história" hay largos testimonios sobre las razones que le obligaron a dejar Chile, primero en dirección a los Estados Unidos y luego a Ginebra, en Suiza. Hube varias razones para este viaje: políticas, institucionales y personales.

La primera razón respondió a una evolución de su pensamiento y práctica junto a la de la sociedad, la vida política chilena y a la del interior del PDC y del sector agrario. El reformismo había abierto las compuertas por la que explotaron demandas y expectativas populares, largamente reprimidas, particularmente del campesinado y que poco a poco fueron superando los límites, ideológicos y políticos, que colocaba el Estado y el Gobierno 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 al PDC), hasta que un grupo dejó el Partido, forma el Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU) y se integra a la Unidad Popular, asumiendo posteriormente posiciones marxistas (16). En 1970, nuevos grupos se separan del PDC y del MAPU y conforman la Izquierda Cristiana (IC), partido de socialistas cristianos que también se integra a la Unidad Popular.

Junto con el MAPU se retiró un significativo sector de las organizaciones campesinas vinculadas al PDC formando una nueva Confederación. En 1972, las organizaciones Ranquil (socialista-comunista) y Unidad Obrero-Campesina (MAPU) representaban un 62 % del total de afiliados sindicales; las organizaciones de oposición (del PDC, organizada por INDAP - Triunfo Campesino - y una casi sin importancia de la derecha) correspondían a un 22% ; además había otra organización, "Libertad" que, sin bien vinculada al PDC, por sus raíces históricas en la lucha campesina de cristianos progresistas, sostenían banderas semejantes a las de las organizaciones 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 campesina, por otra, en los predios expropiados se tendía a reproducir relaciones sociales paternalistas e autoritarias e las formas de producción campesinas (entre técnicos y campesinos, entre dirigentes y bases); se burocratizaba la participación; campesinos no accedían a la tierra; etc.

P. Freire también evolucionaba. Su método comenzaba a ser discutido también entre los educadores de izquierda. En algún momento comenzó a entrar en contradicción la ideología y planteamientos del PDC, en especial de su sector reformista, con las ideas del educador. " En un determinado momento... comencé a ser denunciado al nivel de la administración superior de la Democracia Cristiana chilena - obviamente por la derecha de la Democracia Cristiana - de que estaba de 'enamoramiento', casi para 'casar' con los grupos que la derecha llamaba de terroristas. Mas exactamente con el MIR. (18)... "A medida que comenzaron los comentarios, Paulo de Tarso un día fue convocado por un Ministro, que le colocó la preocupa-

ción del Gobierno en relación a mí, que yo estaría siendo un miembro de los grupos subversivos. Paulo de Tarso negó definitivamente eso y me lo comunicó. Esa fue la segunda vez, porque ya antes me había llegado un rumor de que había una denuncia de la derecha demócrata cristiana... Después de esas advertencias comencé a escribir todos los textos que correspondían a mis pronunciamientos en todos los seminarios de que era participante...".(19) 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." (20). De hecho, P. Freire había tenido contactos esporádicos y en cuanto educador, con militantes del MIR, para discutir algunas cuestiones pedagógicas, ya que habían comenzado a utilizar el método en los lugares en que ejercían influencias.

Hubo otro 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 África, 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 propuesta de Harvard y en seguida, la del Consejo Mundial de Iglesias. Salí de Chile en 1969".(21).

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

Posteriormente vuelve en el período de la Unidad Popular, por dos veces, donde se encuentra con los educadores socialistas que ya experimentaban su método.

La importancia para Paulo Freire.

Puede parecer presuntuoso tratar de colocar algunas 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 en sus comentarios y testimonios de la vida en Chile, 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".

En primer lugar estuvo la posibilidad de sistematizar las reflexiones que traía de las experiencias con el Movimiento de Cultura Popular, creados en Recife y vinculados a la Alcaldía de Miguel Arraes. Experiencias que se habían extendido por Brasil y que, incluso, habían sido discutidas ampliamente en el "I Encontro Nacional de Alfabetização y Cultura Popular" (1963) y en el "Seminário Nacional de Cultura Popular" y "Comissão Nacional de Cultura Popular" (Enero, 1964).

En Chile publica "La Educación como Práctica de la Libertad", libro en que sistematiza y difunde su propuesta educativa: las ideas de concientización, educación bancaria y liberadora, su método de alfabetización, etc. Como dice F. Weffert en la introducción al libro: "este ensayo educacional...se encuentra impregnado de las condiciones históricas que le dieron origen..." (22). 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 sistematizan en "Sociedades en Transición".

Posteriormente, en 1968, escribe "La Pedagogía del Oprimido", que implica un avance en su elaboración teórica y donde coexisten categorías de origen cristiano (por ejemplo, la idea de diálogo) con influencias marxistas (la noción de clase social y la división en "opresores" y "oprimidos"). "La Pedagogía del Oprimido" es quizás el libro más conocido, mundialmente, de Paulo Freire; traducido a varios idiomas, estudiado y analizado en Centros Académicos y organismos de Educación Popular. El propio autor considera que su 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; el distanciamiento de la derecha como resultado de su experiencia de prisión. 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, tal vez no habría escrito el libro. Pero, por otra parte, tampoco lo habría permitido la sola estadía en el país: Freire llevaba la memoria del Brasil y en Chile, maduraba las reflexiones y experiencias originadas en su país de origen. (23). Así, la "Pedagogía del Oprimido" es producto de un conjunto de factores personales (la prisión, sus reflexiones intelectuales, etc.) e históricas (el exilio, las experiencias de Brasil vistas desde un Chile en transformación, etc.).

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" (24). Escribió también "Extensión e Comunicación", en que analiza el papel de los técnicos del campo, de los agrónomos en cuanto educadores y comunicadores, en el proceso de Reforma Agraria y donde 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 enfatizar 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 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 período (25), que arranca en Pernambuco y continúa en Chile, hubo otros aprendizajes.

" Un mes o dos después de exilado, ya estaba completamente diferente. Mi práctica de exilio me politizó intensamente. Fue Chile que me hizo eso" (26). Se afirmaban también los primeros pasos, ya dados en Brasil, hacia la incorporación de categorías marxistas en su pensamiento. " Me acuerdo cuando...ya en Chile, participando de 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 nó, que era un absurdo". (27)

En encuentros periódicos fueron descubriendo América Latina, junto a otros intelectuales brasileños, a partir de dos fuentes: de la vivencia de estudio y trabajo en otro país y del análisis científico de la realidad brasileña y latinoamericana. "Toda esa 'turna' como Cardoso, Weffert, Jader, trabajaba en el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales de la ONU (además se juntaban 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 fundamental que obviamente me hizo crecer mucho, me dió condiciones de perfeccionar los instrumentos de comprensión y análisis de la realidad" (28).

Respecto del método. Las políticas impulsadas en el sector agrario por el PDC: la Reforma Agraria, la organización campesina, las campañas de alfabetización, etc., crearon un espacio político, social y educativo, muy dinámico, rico y desafiante. En ese contexto la propuesta metodológica de Freire, que se había comenzado a experimentar en el Nor-este 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, la implementación en Chile, ayudó a evaluarlo, sistematizarlo y "redescubrirlo" en otras dimensiones, proceso que continúa hasta hoy (29). 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 un mínimo de calificación, para asumir las tareas que se exigían del Estado. Estas condiciones institucionales, favorecieron las posibilidades de experimentar las ideas de Freire.

Diversos autores, y el propio Paulo 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 mas clara, de la Educación con la Política.

Silvia Manfredi (en "Política e Educação Popular") organiza y 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" (30) mostrando una "gran preocupación con la participación del pueblo en el proceso de desarrollo y en la edificación de una democracia representativa" (31). Sin embargo, afirma " sus experiencias a partir de esta fecha (1965), en el exterior, principalmente en Chile, lo llevaron a reformular su concepción de educación. Las modificaciones a que nos referimos parecen estar vinculadas a

una visión mas 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, 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' (32).

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 mas 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". (33).

Al comentar su retorno al Brasil, Freire habla también de este segundo momento de su vida: "El segundo momento en relación a este avance (desde la deficiencia de la Educación en su naturaleza política) fué exactamente aquel en que, en el comienzo del exilio en Chile, yo comencé 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 : Nó, no hay un aspecto político, la educación es política..." (34).

"Evidentemente, regresé mas 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 fué golpeado mas por los aciertos que por los errores; ...todo eso me ayudó a comprender mejor los caminos de la liberación".(35).

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 importantes cambios en el país. Más, Freire vislumbra ahí, históricamente, los límites del reformismo, y, talvez sea esta 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 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. Y verifica como el reformismo es incapaz de cumplir esta tarea histórica y demanda popular. "Estas cosas confieso que aprendí en Chile, es decir, no que Chile me haya hecho un hombre completamente diferente del que yo era, lo que hice conmigo fué exactamente profundizar, en mí, una radicalidad ya anunciada" (36).

3. P. FREIRE, EDUCACION Y REFORMA AGRARIA

Las condiciones favorables a las propuestas de Freire.

El proceso de R.A. chilena venía siendo discutido desde antes de la victoria presidencial de E. Frei, por técnicos y especialistas del Partido. La Alianza para el Progreso impulsaba la realización de 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 háts., casi todas de secano (37). Para los propósitos políticos y económicos del PDC y de la alianza de clases que lo sustentaba, esa ley era ineficiente; por eso, sólo se aprovechó en cuanto no era aprobada una nueva que respondiera al programa que el PDC quería implementar.

Ideológicamente, las propuestas de R.A. habían ganado fuerzas al interior del PDC con algunas actitudes del Episcopado Nacional favorable a la transformación agraria. En 1962 los Obispos emiten una Pastoral bajo el título "La Iglesia y el Problema del Campesinado chileno", donde se pronuncian en favor del cambio agrario y de la participación e integración campesina a la vida nacional, y entregan algunos criterios para una Reforma Agraria. El mismo año, los Obispos de Talca (Manuel Larraín) y el Arzobispo de Santiago (Raúl Silva Henríquez), entregan a campesinos cinco fundos pertenecientes a la Iglesia, para que sean explotados en forma de Cooperativas; este proceso, llamado "Reforma Agraria de La Iglesia" es un importante hito en la opción del PDC por impulsar efectivamente un proceso de reforma y modernización agraria, aislando a los sectores conservadores-católicos y colocándose el PDC, como partido representativo de los sectores católicos, desplazando al Partido Conservador.

En el libro "El Desarrollo de América Latina y la Reforma Agraria", publicado en Enero de 1964 (por tanto antes de las elecciones que venció el PDC), Jacques Chonchol señala un conjunto de factores que los Gobiernos debían considerar para realizar una "reforma Agraria que efectivamente modernizara el campo y al mismo tiempo profundizara la integración económica y la participación social y política del campesinado. Entre los factores "para realizar el pleno empleo y lograr la intensificación de la agricultura", están, las que denomina "condiciones complementarias", que son aquellas que, pese a su carácter secundario respecto de los factores de producción, juegan un papel fundamental. La tercera condición es la "relacionada con la Educación y capacitación de las masas campesinas" (38).

Por educación y capacitación, entendía el "cambio de mentalidad" de los campesinos y la "adquisición" de ciertas habilidades básicas para su incorporación a la vida económica, política y social modernas. En el análisis que hace de la educación, señala que el principal problema que enfrenta - y para el cual casi no hay soluciones conocidas y adecuadas - es el de un método educativo que responda a los objetivos de la educación y capacitación campesina 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" (39). La perspectiva de entonces es claramente 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 clases (40). Se anunciaban ya dos cuestiones principales del punto de vista de la educación: 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 para conseguir esos objetivos, coherente con la propuesta democratizadora de los cambios agrarios.

"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 ahora usados en América Latina en materia de capacitación y educación técnica" (41). Chenchel, a continuación, se pregunta por los recursos humanos capaces de desarrollar e implementar 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. 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 norteamericanos 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" (42). "...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..." (43). (Obsérvese la similitud de algunas ideas con las propuestas posteriores de Freire sobre la "extensión rural" y la "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.

Cuando se colocaban estas reflexiones y el PDC recién había asumido el poder, llegó a Chile Paulo Freire y con él "su" método psico-social de alfabetización. Además de una cierta coincidencia ideológica

gica 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 encontraba 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 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 actuar en las diversas comunidades rurales. Muchos de sus cuadros fueron actores importantes del proceso de Reforma Agraria y, posteriormente, se incorporaron a acciones del Estado, en la medida que hacían una crítica a la orientación paternalista de las acciones del IER.

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.

Algunas contribuciones específicas en el sector campesino.

Como vimos, P. Freire llega con una propuesta de alfabetización y con ideas educacionales innovadoras en el contexto chileno, que calzan con las exigencias y carencias del proceso de R.A., en lo que a educación se refiere. Esta importancia de lo educacional se explica, tanto por su significado como condición necesaria para asegurar los objetivos de la R.A., cuanto al papel central de formación humana atribuida a la Educación por el pensamiento social-cristiano, como factor central en los cambios sociales.

A nuestro juicio, P. Freire aportó en dos procesos fundamentales:

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

b) En la formación de los cuadros técnicos, principalmente de terreno, encargados de las tareas de promoción popular, organización campesina y desarrollo comunitario que desarrollaba INDAP, donde la influencia principal habría sido la difusión de su propuesta pedagógica.

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 teórico que se funda en la práctica social de educación campesina, al mismo tiempo que la re-alimenta.

En cuanto a la organización de los procesos de alfabetización, impulsados por CORA en las primeras etapas de funcionamiento de los Asentamientos de R. A., utilizando la "metodología del señor Pablo Freire", encontramos que se le 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 • 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 educacional (correspondientes a los Círculos de Cultura) de I Nivel era de 11 campesinos , en 1968, y de 13 en el II.

Un documento de CORA que evaluaba 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" (44).

Pero los planteamientos de Freire tuvieron influencias en otros procesos de la Reforma Agraria. Por ejemplo en el sector de Cooperativas Campesinas donde encontramos el diseño y experimentación de una investigación diagnóstica (45) de tipo participativa, en Comunidades rurales y Cooperativas Campesinas, previa a la implementación 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 de investigación que permitiera elaborar, posteriormente, un Programa de Capacitación.

En los fundamentos teóricos se encuentran las propuestas de Marcela Gajardo, de ICIRA, sobre la "Pedagogía de la Conciencia", (46) de fuerte componente freiriano y la " pedagogía desarrollada por Paulo Freire a través de todos sus estudios. 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 praxis humana, en el desarrollo del proceso histórico" (47). 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" (48). Están ahí elementos conceptuales y metodológicos de Freire que superaban las acciones de alfabetización y se extendían a las tareas de diagnóstico e investigación participativa, por y para las organizaciones cooperativas campesinas.

Evaluaciones de 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. Este nos muestra, por una parte, la necesidad de investigar mas profundamente las consecuencias en la sociedad y educadores chilenos de las ideas de Freire y, por otra, que los procesos sociales por su caracter dinámico y componente de

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

En primer lugar una crítica al método y su utilización por el reformismo del PDC, aunque 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 objetivo 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 escolar-centrismo 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" (49)

Este planteamiento de Pedro Castro, 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.

Pero se reconoce que este proceso no estaba exento de contradicciones internas. "Los sectores 'agraristas' demócratas cristianos que utilizaban el método Freire (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 autocritica del propio autor permitió ulteriormente al 'método Freire' asumir los caminos de la lucha de clases con objetivos claros y precisos" (50).

Un planteamiento semejante es el que coloca las limitaciones del propio método y su dependencia de los 'agentes' -educadores. En ese contexto de integración al proceso de modernización, reformismo y difusión de la ideología del desarrollo comunitario "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" (51) Esta crítica, basada en el trabajo de Bárbara Larraín "Paulo Freire: la mythe de sa méthode d' alphabétisation et de conscientization. Une expérience au Chili: 1968-1969" (París, 1972) apunta a dos deficiencias básicas: una del propio método, en la que 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 muy diferente es la que presenta Marcela Gajardo. Analizando las experiencias gubernamentales de educación campesina señala que, si bien el método se uso en condiciones reformistas, fué, como hipótesis - condición y causa de una mayor conciencia, politización y movilización campesina. El método psico-social fué 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 elites 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" (52). Hay, en estas opiniones una preocupación por encontrar en el propio método y en su aplicación, elementos que lo convierten casi que necesariamente, en un apoyo al movimiento campesino en el que se incorporaba, aunque aún en los marcos definidos por el sistema.

"Sin embargo, este proceso no ocurrió en forma estática y lineal. 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 se 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 de ejercer 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 medio plazo, la gran mayoría de los sindicatos dejara de apoyar la política gubernista para desarrollar luchas concretas en defensa de sus intereses" (53). "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 planes. Con esto surgía la contradicción inevitable entre los intereses de los campesinos y la política agraria de los grupos que la incentivaban" (54).

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, provocado 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, como vimos, en 1972 representaban algo más de un 60 % del total de trabajadores rurales sindicalizados.

Finalmente, es otra la evaluación que hace 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. Para él, el principal trabajo 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 implementar las políticas transformadoras del agro, que pretendía la R. A. "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. Él 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". (55)

Al consultársele, en una entrevista, 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, Chonchol 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 Co-

perativas, habían (Comités de) pequeños agricultores. Todo el proceso de la DC, fué 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 fué la propia dinámica del proceso social lo que fué 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 les abrió la posibilidad de organización y después con un gobierno que les quería dar diálogo, participación. Entonces como que se fueron envalentando, como que fueron cobrando mas personalidad, no discutían de inferior a superior. Además con las peleas entre los distintos partidos políticos esto se agudizó".(56).

Respecto al aporte específico de Paulo Freire en el sector agrario, continúa Chonchel, "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 fué la gente que les dió 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 dió una cierta conciencia a aquellos que después se dedicaron a formar a los campesinos y muchos de los cuales a medida que fué pasando el proceso se iban radicalizando también políticamente. Lo más importante fué para aquellos que iban a formar" (57). El énfasis de Chonchel 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, mas acorde a la dinámica del proceso y 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 mas el acento en la progresiva toma de conciencia de los campesinos, de sus responsabilidades" (58). Esto confirma lo que colocábamos mas atrás, en el sentido de que al llegar al poder el PDC e implementar el proceso de R.A. , no contaban con un programa ni una metodología adecuada a los propósitos y envergadura del proceso que se iniciaba.

En el Prefacio al libro "Extensión e Comunicación", escrito en 1968, Chonchel ya 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 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 mas profundos, se debía, en el mejor de los casos, a una visión ingenua de la realidad y, en el caso mas común, a un claro sentido de superioridad, de dominación con que el técnico enfrentaba al campesino 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" (59). Así, en síntesis, Chonchol, coloca que se habrían producido cambios - a partir de las ideas de Freire - en el aparato de Estado, en su burocracia, en sus técnicos, en la conciencia de todos ellos respecto al trabajo en su práctica cotidiana.

De lo expuesto hasta aquí, podemos concluir algunas ideas.

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 coloca en cuestión su participación y el significado que - de una u otra forma - tuvieron la concepción educacional y el método psico-social, para el proceso de cambio agrario. También nadie coloca en duda 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 si se puede establecer una relación del método con el desarrollo de la conciencia y organización campesina, ella deberá estar en gran medida, referida, no sólo al método, en sí ni 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 y de las ideas, en los actores", etc.

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

En la Educación de Adultos durante el Gobierno del PDC.

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. En este caso 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 una carencia objetiva y "sentida", no puede concebirse como una "suerte" o alguna forma de "oportunistismo histórico". Ello es reflejo de un proceso mucho más profundo, es síntoma de una enfermedad: 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 españoles, norteamericanos (donados por la U.S./A.I.D.), etc.

Paulo Freire inició su trabajo desde la base, en un contexto social 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 histórica de cambio social que expresaban una agudización de los conflictos de clase, y, éste, marcó su propuesta haciéndola mas comprensible y adecuada a los educadores, en este caso, chilenos. Fué su caracter original, latinoamericano (y esto 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.

Meacir Gadotti coloca adecuadamente esta cuestión, en la medida que rescata y afirma el valor original del pensamiento de P. Freire: "el período (de fines de los años 50 e inicios de los 60) se sitúa en el momento en que los educadores brasileños intentaban ganar caminos propios, liberándose del pensamiento trasplantado, superando la dependencia en relación a modelos, paradigmas y teorías elaboradas en otros contextos (sobretudo 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 nó 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" (60).

Freire fué solicitado por el Ministerio de Educación Pública (Planes Extraordinarios de Educación de Adultos) para que le asesorara en los programas de alfabetización. (61). El Método psico-social fué adoptado por el Ministerio en sus programas de Educación de Adultos.

Este trabajo era parte del proceso mas global de "echar 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" (62).

El proceso, en este caso, también se daba en medio de contradicciones ideológicas. "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". (63). 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 al-

fabetización para servir los intereses del Partido" (64). Finalmente fue aceptado el método por el Programa.

"El Gobierno Demócrata Cristiano presidido por Frei 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" (65)(66).

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 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 Popular, que pretendía la creación de una sociedad socialista. En ambos casos, en la experiencia chilena la alfabetización estuvo asociada a la producción, del 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 período de la Unidad Popular" (67).

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 a respecto del "Manual del Método Psico-social para la Enseñanza de Adultos" (68):

- a) Este método posee cualidades indiscutidas fáciles de apreciar.
- 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 darle 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"; "Universe" (Educación Media); "Guía Didáctica de Universe". (69).

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 describen los materiales, por ejemplo, se define como la esencia de la concientización, la respuesta con conciencia crítica, a los estímulos del medio. Nada mas lejos de las propuestas de Freire. Verificase también que 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 prontos el Manual, las láminas, Diapositivas, etc. 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 socialistas, anarquistas, comunistas) para avanzar en la difusión, educación y organización política, popular y revolucionaria. Sin duda que hay aquí un apasionante tema por investigar y discutir, metodológica y políticamente.

Podemos aún colocar algunas reflexiones, esta vez desde la perspectiva de los procesos de alfabetización de adultos en el contexto mas general de las tareas de democratización de la educación.

Si en los campos, dadas la existencia de los Círculos de Cultura en un contexto de lucha de clases cada vez mas aguda, el método psico-social contribuía al proceso de transformaciones agrarias, por último, 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, pese a los prejuicios ideológicos de algunos personeros del PDC, mas como integrador al sistema que se desarrollaba, que como transformador de él. Por ejemplo los temas del I Nivel del Libro de "Lectura para Adultos" no parecen tener este último carácter: la biblioteca, la carretera, el trabajo, la ley, etc. son algunos de ellos (70).

Por otra parte, el Gobierno del PDC 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 servicio educativo (educación pre-escolar, de adultos, extra-escolar, etc.). Adecuábase así la Estructura educacional a las demandas de recursos humanos y de conocimientos que la nueva etapa que vivía el capitalismo exigía. Las bases de esta Reforma Educacional estaban en la teorías curriculares tecnológicas de Bloom y Tyler, que, sin duda, eran contradictorias con el carácter mas político y transformador de las proposiciones de Freire.

Coexisten el método psico-social en uno (o varios) sector(es) de la educación con las teorías tecnológicas y modernizantes en otras. Será en profesores, actores de la modernización, donde las ideas de Freire también prenderán con fuerza. Esta realidad coloca también a la investigación problemas interesantes, desde el punto de vista de la formación de los docentes, a partir de dos enfoques, por lo menos 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 ?.

Con los pobladores durante la Unidad Popular.

Aunque nos hemos referido en este artículo al período del PDC, haremos una breve referencia 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 fué dando desde fuera y en contraposición a él. En una de las visitas a Chile, durante el Gobierno de la Unidad Popular, P. Freire entra en contacto directo con ellas.

Según señala (71) quien comenzó a utilizar su método en la izquierda fué el MIR, en las poblaciones periféricas que controlaban y en las cuales tentaban construir una nueva institucionalidad: el Poder Popular (72), en oposición y alternativo al "Poder burgués", el cual también representaba - según el MIR - la Unidad Popular.

Los primeros contactos con el MIR se realizaron durante el Gobierno del PDC, cuando militantes jóvenes lo buscan 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" (73). Pese al respeto que tenía por ellos (74) no había ningún compromiso con el Partido.

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 método (75) en medio a un conjunto de otras acciones enmarcadas en la concepción del "poder popular": escuelas propias, estructuras para-militares de auto-defensa, seguridad interna y justicia. 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 poblaciones...de gente sin trabajo, 'fuera de la producción'...que le faltaba conciencia de clase y que por eso mismo era muy fácilmente receptiva y propensa a una forma asistencialista de submisión" (76); La otra línea la representaban los nuevos Partidos de la izquierda, 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" (77). Estos últimos estarían utilizando en todo su potencial transformador y político, las propuestas teóricas y metodológicas de Freire.

Hay dos comentarios posibles a partir de esta breve descripción. El primero se refiere nuevamente a la co-existencia del método en dos contextos diferentes, esta vez no tecnocrático sino revolucionario, que obliga a preguntarse, mas que por el método en sí, también por las formas concretas que asume en la realidad concreta, 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 diversos objetivos sociales, contradictorios incluso?, en algunas experiencias se trata de una "caricatura" de método?...Existe un método o lo que hay es una concepción pedagógica independiente de las formas mas o menos concretas en que se implemente?. La segunda cuestión tiene a ver con la aplicación por el MIR del método; sin duda que la historia irá a analizar el papel de este grupo pequeño de militantes revolucionarios, sobretodo su papel en el Gobierno de la UP, como "vanguardia" de sectores tradicionalmente excluidos de la vida política (pobladores, mini-fundistas, indígenas, etc.). Las experiencias pedagógicas que narra Freire nos llevan a abrir nuevos campos de reflexión: la relación "Educación-Partidos Políticos-Revolución", entre "vanguardias revolucionarias y masas" (78), entre "Educación y avance democrático", no teóricamente, sino en las condiciones objetivas del continente latinoamericano y de la lucha democrática de sus pueblos. Junto a las realizaciones y experiencias de Nicaragua, Cuba, Perú, el propio Brasil, etc., el período 1964-1973 en Chile, podría arrojar importantes luces en este sentido.

El método 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 mas como observaciones que como hechos definitivos.

Si ha habido influencias del trabajo de Freire en los profesionales de distintas areas 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.

- Agrónomos y técnicos del agro.

En este nivel pensamos que 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 dos cuestiones básicas:

En el desarrollo de una conciencia que reconoce la importancia y el significado prioritario de la educación y la capacitación en las tareas del desarrollo rural. Pero de una 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.

Una cierta reformulación de la propia concepción de su papel co-

no técnicos agrarios: la necesidad de cuestionar la idea de "Extensión Rural", la necesidad de superar el paternalismo, de una relación mas dialógica con el campesinado, de respetar su cultura y considerar su saber, de la importancia de los procesos de comunicación para su práctica, del valor político de su acción educativa, etc.

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

- Profesores.

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

. 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 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.

. Pero donde - a nuestro juicio - hubo una influencia mayor, sobre todo en el profesor mas joven, fué 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, encontramos como importantes:

Educación bancaria y Educación liberadora. Con especial énfasis en la dimensión "bancaria". La idea de que la educación tradicional se caracterizaba por "introducir" conocimientos, a la fuerza, en la cabeza de los niños, marcó profundamente a toda una generación de profesores. Su fuerza simbólica fué muy fuerte, despertando una conciencia crítica al respecto, aunque no siempre se considerara, dialécticamente, el polo "liberador", que se concibe mas difuso en la práctica pedagógica cotidiana. Tal vez sea consecuencia de lo que señalabamos mas atrás, de profesores impulsando el proyecto de modernización reformista que, asumieron una parte de la propuesta y no la totalidad de ésta.

Concientización. Esta fué otra categoría de alto impacto pedagógico, aunque en el sentido siguiente: la educación es mas que transmitir conocimientos, es "tomar conciencia" (mas que hacerse concientes por la "praxis") respecto de la vida social, del contexto y de las desigualdades e injusticias que en ella se dan. No siempre se alcanzaba a vincular la concientización, a la necesidad de una práctica coherente que superara el nivel de la práctica pedagógica-curricular.

- 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" (79). Varias de las categorías freirianas como "liberación", "concientización", "diálogo", "contradicción opresor-oprimido", "cultura 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, política, educación, de la práctica social, etc. El que los Obispos Católicos en Medellín, hubieran asumido oficialmente la noción de "educación liberadora" (80), fué un gran paso e impulso en buscar en los planteamientos de P. Freire, elementos teóricos y metodológicos, para la revisión de la educación católica tradicional y la construcción de una propuesta acorde a la dirección del proceso de transición y construcción socialista que vivía el país.

- Educadores Populares.

En los educadores populares, profesionales y jóvenes militantes de sectores populares y medios, que se han integrado en los años posteriores al Golpe militar a las tareas educacionales, encontramos también, por una parte una proyección de las concepciones de Freire de los años previos a 1973, cuanto un nuevo papel fundamentador para varias acciones de lo que se ha llamado la "educación popular". No es el momento aquí de profundizar esta cuestión ya que nos hemos centrado en el período 1964-1969. Sin embargo, es conveniente enunciar la proyección que, en el tiempo, tuvieron las ideas del educador.

Se reconoce en él 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. Las nuevas ideas de Freire, resultado de sus experiencias posteriores, no se han incorporado sustancialmente (talvez indirectamente, a través de otros intelectuales pueda ser) al pensamiento y práctica de los educadores populares, como consecuencia de los límites que la Dictadura militar chilena impuso al pensamiento popular, como por las aún limitadas relaciones entre los 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 cualquier manera la influencia en este sector, existiendo, es mas difusa y exigiría un estudio mas detallado. Esto se debe, en parte al que la alfabetización dejó de ser un problema prioritario debido a su decrecimiento general (81); y, a que "se produjo un cambio cualitativo relevante entre la 'Educación de Adultos', tradicionalmente freiriana, con los esquemas actuales de educación popular"(82) que consideran otras fuentes teóricas.

5. ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

En este último capítulo queremos colocar algunas reflexiones finales que nos surgen del análisis, inicial del paso de Paulo Freire por Chile, y, que sean una invitación a nuevas reflexiones. A lo largo del artículo fuimos colocando y proponiendo una serie de temas y problemas que podrían ser profundizados y estudiados a partir de las experiencias chilenas con las ideas de Freire. Aquí

queremos colocar algunas últimas reflexiones y proposiciones.

Una teoría práctica.

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, pero esto no es resultado sólo de una coherencia entre una concepción del conocimiento que se expresa en una metodología consecuente, sino de que la 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.

Pensamiento original y latinoamericano.

Ya adelantamos algo. Una de las principales características del pensamiento de Freire es su originalidad, en una doble acepción del término: la de que estuvo en el "origen" de una de las mas importantes concepciones críticas 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 de nuestros pueblos, sus problemas y luchas. Su pensamiento es original también en lo creativo que es respecto a la tradición pedagógica continental: es una ruptura con las concepciones metafísicas o positivistas de reflexión educacional, es una ruptura con una concepción tradicional que privilegiaba el saber de las clases dominantes, nacionales e internacionales y despreciaba el saber del pueblo, es sobre todo, una ruptura con la relación social autoritaria que dominaba las relaciones pedagógicas tradicionales.

Sin embargo, su carácter original no está sólo en la alternativa que implica respecto de la educación tradicional, sino también en la renovación y "salto cualitativo" que implica en el pensamiento de los - a falta de un término mejor - "pensadores y educadores progresistas" o revolucionarios. P. Freire no es el único ni el primero en discutir la "racionalidad" de la educación y la escuela en la sociedad capitalista, de su funcionalidad selectiva en una sociedad de clases, 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 (83). En ese sentido Freire se inscribe en una cierta tradición de pensadores que construían, 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 liberación nacional y popular latinoamericano de esta segunda mitad del Siglo XX (porque lo recogía, reconstruía y proyectaba para la educación), de construir categorías educacionales y culturales "pedagógicas" capaces de ser comprendidas, unas mejor que otras, por una gran parte de los profesores y educadores "reales" de nuestros pueblos. Sus categorías, unas mejor que otras, fueron conocidas y asumidas por miles de educadores que, en la lucha 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 la dinámica profunda 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.

Esto nos estaría mostrando que es posible y necesario elaborar un pensamiento pedagógico latinoamericano, a partir de la incorporación a la práctica social popular y liberadora.

Hay un otro valor en las ideas de Freire y es la afirmación de que el conocimiento no resulta sólo de la investigación académica, de las ciencias, sino que encuentra una fuente en la práctica social fuera de los campus universitarios. Es, en grande medida, una ruptura con comportamientos y con concepciones del quehacer científico, como proceso de producción de conocimientos.

Al reivindicar el "saber popular", una metodología de "diálogo y participación", al afirmar el carácter "político" de la educación y la "investigación temática", afirma una nueva "maneira de producir conhecimento", que se suma al de la actividad académica. De esta concepción epistemológica de desprenderá toda 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.

Hay aquí también una relación entre Filosofía y Educación, que cumple con la Tesis XI de Marx, contra Feuerbach, de que los filósofos se habían limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras, siendo que lo necesario es transformarlo (84), en el sentido de que en Freire - independiente de las diversas formas de aplicación concreta de sus ideas - se cumple esta relación. La filosofía educacional que está detrás de su concepción de conocimiento y de Educación, se coloca fundamentalmente en la perspectiva transformadora, en la medida que vá "amarrada" a un modo concreto de realizarla.

La filosofía educacional no es filosofía pura. La Filosofía de la educación trata de un aspecto de la práctica social y un área del pensamiento que se refiere a una determinada actividad humana (llámese socialización, formación de mano de obra, concientización, desarrollo de la personalidad o como se quiera) pudiendo tener infinitas posibilidades de relaciones con otras áreas del conocimiento y de las estructuras y superestructuras de la sociedad, sin perder su especificidad; es un área del conocimiento y 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 "concretud" también específica, definida por objetivos sociales, por una relación social de educadores y educandos, ciertos contenidos culturales, objetivos específicos, métodos, materiales, etc. 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.

Consecuencia de lo anterior y que también contribuyó para la difusión de sus ideas fué la eficiencia del método. La capacidad para alcanzar, en las condiciones dadas, un impacto significativo en la rese-

lución de un problema central del país: el analfabetismo. Que, aunque venía decreciendo producto de las políticas impulsadas en la concepción de "Estado Docente", aún era alto (16,4 % en 1960)(85). Poco tiempo después de sus primeras experiencias, ya se había comprobado su eficacia para alfabetizar adultos de sectores populares.

Nos parece que la experimentación del método en medio de la práctica social y cultural y como parte integrante de un proceso de transformación social cada vez mas agudo (mas que como "experimento en algún laboratorio social"), fué un requisito principal para ir desarrollándolo, evaluando y optimizándolo, así como adecuarlo de manera que respondiera a los objetivos pedagógicos y políticos. Esto rescata el valor que tiene la propia práctica y realidad como campo de experimentación de innovaciones educacionales y de construcción de nuevos procesos y métodos pedagógicos. La actividad social, la "praxis" es importante para conseguir adhesión a postulados e nuevas proposiciones educacionales.

Los educadores - por su posición en la división del trabajo y de la producción cultural y por su caracter de clase, que actúa en el sector de servicios- tiende a adherir mas a métodos eficientes y probados, que a propuestas teóricas, desvinculadas de la práctica. Los educadores actúan en el currículum manipulando objetos, un conjunto de instrumentos y metodologías pedagógicas, y, este "concreto" es el que se coloca como elemento central de su trabajo y son su referencia principal, desde el punto de vista de la práctica cotidiana. Así una concepción pedagógica, probada en la práctica, tiene muchas mas probabilidades de ser convertida en comportamiento de los docentes y ser internalizada en los procesos de desarrollo curricular. Los cambios curriculares se producen, por lo menos a nivel de práctica pedagógica (cuando no por una norma legal), primero por la eficiencia comprobada y después por el análisis de sus fundamentaciones teóricas mas complejas. Nos parece que por seguir este camino, la propuesta de Freire ganó espacios, adhesión y reconocimiento, y no quedó como una buena idea en alguna biblioteca.

Cuestiones institucionales.

Utopía Educacional en momentos de Utopía nacional.

Chile 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 "está siendo". Eran tiempos de, como diría Freire, construcción del "inédito viable".

El Gobierno del PDC llevaba un Proyecto de transformaciones sociales, en el cual cabían las palabras "Revolución", "Libertad", "Democratización", "Socialismo Comunitario", era la "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; era una nueva estrategia para los católicos, que rompía con 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 con-

siderada la tercera vía para toda América Latina" (86). El proyecto fracasó, el capitalismo se modernizó y consolidó, expectativas populares se frustraron. Sin embargo la organización, movilización y conciencia populares crecieron y se desarrollaron, en la medida que se integraban, activamente, a la vida económica, política, social y cultural nacional. Pese a las frustraciones de grandes masas populares en relación a sus expectativas de participación y de beneficiarse de los éxitos del desarrollo, hubo 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 (87). 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 políticos, social-demócratas y cristianos. Y ésta 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 transformadores y totalizadores de Sociedad, alternativos, había llegado al punto final. Había llegado el momento en que se colocaban para el país las dos estrategias y grandes opciones políticas, construidas a lo largo del siglo. Esto obligaba a dedicar todas la 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 fué reemplazada por la de la UP, y, la de ésta quedó truncada por el Golpe militar.

En lo educacional estos años, con las características propias a cada Gobierno, representaba 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 que los Gobiernos se colocaban la cuestión educacional como una prioridad. En la educación se enfrentaban también dos proyectos culturales; dos concepciones educacionales; dos visiones del papel de la educación en la transformación social. En la Educación se juegan también los grandes proyectos históricos que se enfrentaban en la Sociedad.

En ese contexto de lucha por la construcción de Utopías se integra P. Freire. Y lo hace con una propuesta educacional que ha-

bla de una Sociedad, un Hombre y una Educación nueva. Y habla también de Utopías. "La concientización nos convida a asumir una posición utópica frente al mundo, posición ésta 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" (88). "La utopía exige el conocimiento crítico. Es un acto de conocimiento... la concientización está evidentemente ligada a la utopía, implica en utopía. Cuanto mas concientizados nos convertimos, mas capacitados estamos para ser anunciadores y denunciadores, gracias al compromiso de transformación que asumimos" (89). Estas palabras escritas en 1970 y que reflejan planteamientos de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), expresan el también fundamento utópico del pensamiento freiriano, coincidente con el carácter político (y subjetivo) que se vivía en Chile los últimos años 60 y principios del 70. Mas aún, la utopía estaba ligada estrechamente al Hombre conciente, a la concientización, categoría que, como hemos visto, fué una de las que mayor comprensión y adhesión obtuvo entre el conjunto de las que ofrecía el pensamiento de Freire.

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.

En ese sentido el aporte de Freire y su reconocimiento social y político está dado también por este otro factor: el de transmitir una esperanza histórica. A los educadores, a los agrónomos y técnicos agrarios, a militantes partidarios, etc. Se habría una esperanza de trabajar junto al pueblo en la construcción de un hombre conciente del momento histórico que se vivía y de su papel 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 los colocaba coherentes con las Utopías sociales.

El Estado y la implementación del método.

Es un hecho que parte importante de las experiencias que utilizan las ideas y método de P. Freire, se han realizado estrechamente vinculadas al Estado. Desde las experiencias junto a los Gobiernos de Miguel Arraes (1961-64) (90) pasando por São Tomé y Príncipe, Guinea Bissau, Nicaragua, hasta las mas recientes, como por ejemplo en el Municipio de Cabo, en Pernambuco, y en la Secretaría de

Educación de la Municipalidad de São Paulo. En el caso chileno, como hemos visto, fué el Estado principalmente que utilizó su método psico-social, aunque se haya extendido a otros sectores.

Este papel del Estado - hoy cuando se levantan las contradicciones entre "educación pública" y "educación popular", entre "educación burguesa" y "educación popular", entre el Estado y la Sociedad Civil - fué muy importante para que se alcanzaran los resultados obtenidos. Podemos afirmar que, al menos para el caso chileno, las posibilidades de implementación masiva habrían sido mínimas, si no nulas, si no se hubiera hecho 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 fué un factor central en el acceso al campesinado y los adultos en general, por eso es necesario reconocer que la discusión sobre el papel del Estado en los cambios educacionales y sobre los "espacios de poder" en su interior, continúa siendo importante en relación a la educación popular, sobretodo en términos de evaluación de experiencias históricas.

Quiénes, qué Estados han usado esta metodología?. En general Estados bajo la dirección de gobiernos 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. (91) En el caso chileno no se colocó como algo central una educación alternativa al Estado, sino que se integró a él, en el area de Educación de Adultos y Alfabetización campesina. Aunque con algunas consideraciones, fué durante la Dictadura militar, donde las ideas de Freire se colocan en el plano de la Sociedad Civil y contra el Estado y el Gobierno. (92). Podríamos afirmar así que las propuestas de Freire no son contradictorias, necesariamente al Estado y ejecutables sólo desde la sociedad civil. Ellas son contradictorias con Estados autoritarios. Es verdad que todo Estado es autoritario, pero también lo es el que, para los socialistas y el movimiento chileno, él es un instrumento privilegiado de poder, para poder implementar cambios estructurales; las estrategias políticas todas, 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 del Brasil donde la Sociedad Civil jugó un papel muy importante en los movimientos de Cultura Popular del período anterior a 1964 (93), 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 órganos de Reforma Agraria, a los que se sumaban intelectuales. No fué 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.

Esto nos coloca en un nuevo e interesante, históricamente, problema: 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.

NOTAS

1. En 1958, Salvador Allende, del FRAP (alianza comunista-socialista) perdió las elecciones presidenciales, contra el candidato de la derecha, Jorge Alessandri, por algo más de un 2% de los votos.
2. Que fueron también fuentes importantes del pensamiento original católico de P. Freire, como señala en la primera parte de su libro "Conscientização". P. 14.
3. En 1965 habían 730 propiedades de más de 5.000 hectáreas (de un total de 253.492 propiedades) que ocupaban 16.795.400 hás. en un total de 30.648.700 para el país. En el otro extremo, habían 123.000 propiedades con menos de 5 hás. y que sólo ocupaban 207.000 hás.
4. En 1964 sólo habían 24 sindicatos agrícolas con 1.658 afiliados. En 1969 este número subió para 103.643, llegando 7 años después, en 1972 a 253.531 trabajadores sindicalizados. Llegaron a participar, directa o indirectamente (grupos familiares) casi 2/3 de la población rural en diversas organizaciones campesinas. En el sector cooperativo llegaron a estar afiliados cerca de 90.000 campesinos.
5. La investigación de Almino Affonso y otros, "Movimiento Campesino chileno" (ICIRA, 1970) mostró claramente esta situación.
6. Recuerdo cuando llegaron al Seminario Menor de Santiago, que realizaba una experiencia pedagógica en el espíritu post-conciliar, los hijos de Paulo de Tarso, Paulo Freire, Fiori, Sampaio, etc., que se integraron a la vida escolar (en los talleres, scouts, Centros de alumnos, etc.) llevando por primera vez la palabra "exilio" para los alumnos.
7. En "Aprendendo com a própria História" Freire cita los siguientes nombres de 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 Weffert, Wilson Cantoni, Flávio Toledo, Adão Pereira Nunes, Alvaro de Farias, Clodomir Moraes, Ernani M. Fiori, Jesús Soares Pereira, Neiva Moreira, Ruth Cardoso. Además habían otros no citados.
8. Sobre este período hay algunos libros escritos o traducidos al portugués. Entre ellos los escritos por exiliados brasileños están "O que é isso companheiro?" de Fdo. Gabeira y "A Roleta Chilena" de Alfredo Sirkis, que tienen referencias a las vivencias de los autores en el Chile de la época. Algunos estiman en 5.000 los refugiados brasileños en Chile, entre 1964 y 1973. (Lopes, M.; 1988)
9. Freire, P. et alii.; 1987:68
10. Jacques Chonchol, fué el principal ideólogo de la Reforma Agraria chilena. De los sectores progresistas del PDC, posteriormente se retiró y coopera en la fundación del Partido de la Izquier-

da Cristiana (1970) que se incorpora a la Unidad Popular, donde llega a ser Ministro de Agricultura. Actualmente vive y ensena en Francia.

11. Freire, P. et alii.; 1987:81

12. Id. ant.; 1987:83.

13. Labarca, Amanda.; 1939:102.

14. Id. ant.; 1939:103.

15. Freire, Paulo.; 1986.b: 16.

16. En un proceso que encuentra semejanzas en los años 60 en Brasil, cuando jóvenes católicos progresistas, forman "Ação Popular" e evolucionan al marxismo.

17. Barraclough, Solón & José A. Fernandez; 1974:180.

18. El MIR, movimiento de Izquierda Revolucionaria, surgió a fines de los años 60 en la Universidad de Concepción, centro-sur del país, zona industrial, minera, agrícola y con una importante población indígena. Sus dirigentes eran intelectuales y estudiantes que reivindicaron la vía armada e insurreccional para impulsar la Revolución chilena. Acusaban de "reformistas" a los Partidos históricos de la Unidad Popular (socialistas y comunistas) y a S. Allende por su opción de impulsar las transformaciones a través de la vía democrática. El MIR organizó su base política en algunos sectores estudiantiles y del sub-proletariado agrícola y urbano, con influencias en sectores indígenas. No consiguió generarse una base obrera significativa ni se integró a la UP, frente a la cual mantuvo una posición de "apoyo crítico".

19. Freire, Paulo.; 1987:94-95

20. Id. ant.; 1987:106

21. Id. ant.; 1987:108-109

22. Freire, Paulo. 1975b:4

23. Comentarios expresados en un Curso en la Fac. de Educación de la UNICAMP (1er. Sem. 1990). Las frases, traducidas, son transcripciones del autor de este artículo, de la exposición del Prof. Freire.

24. Los textos escritos en Chile son: "Considerações em torno ao ato de estudar", "Os camponeses e seus textos de leitura", "A Alfabetização de adultos - crítica de sua visão ingenua, compreensão de sua visão crítica", "Ação Cultural e Reforma Agraria", "O papel do trabalhador social no processo de mudança".

25. Escribió mas de 1.600 páginas en ese período. Freire, P. et alii. 1987:94.

26. Id. ant.; 1987:15

27. Id. ant.; 1987: 51-52

28. Id. ant.; 1987:94

29. De hecho no hubo un traspase 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, sobretodo 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, Paulo. 1977:115.
30. Manfredi, Silvia.;1981: 60
31. Id. ant. ;1981:81
32. Id. ant.;1981:81
33. Darcy de Oliveira, Miguel. 1985:43.
34. Freire , Paulo et alii.; 1986.a:17-18
35. Id. ant.;1986:87
36. Freire, P. et alii.1987:127
37. Corporación de la "Reforma Agraria. 1968:32
38. Chonchol, Jacques.;1964:73
39. Id.ant.;1964:74
40. La R.A. fué implementada desde sus inicios en un clima de enfrentamiento y violencia por parte de la reacción terrateniente, que, como señala S. Barraclough (1974:213) utilizaba una "combinación de métodos de lucha", que no excluyeron asesinatos, defensas armadas, atentados terroristas, etc. Todo en el Gobierno del PDC.
41. Chonchol, Jacques.;1964:28
42. Id.ant.;1964:74-75
43. Id.ant.;1964:77
44. Corporación de la Reforma Agraria, 1968:44. Las informaciones anteriores y datos corresponden a la misma publicación y página.
45. Barría, Liliana et alii.;1971.
46. Id. ant.;1971:8
47. Id.ant.;1971:9
48. Id.anto.;1971:11
49. Castro, Pedro.;1977:74-75
50. Id.ant.;1977:75
51. Id.ant.;1977:85
52. Gajardo, Marcela.;1981:117-118

53. Id.ant.;1981:118-119
54. Id.ant. ;1981:120
55. Las frases entre comillas (") corresponden a una entrevista que nos ofreció en la UNICAMP, Campinas-SP, Brasil, en Agosto de 1987. Son transcripciones directas de la grabación.
56. Id.ant.
57. Id.ant.
58. Id.ant.
59. Freire, Paulo.;1975c;12-13
60. Gadotti, Moacir.;1987:25
61. En el libro "Conscientização", Capítulo "Contexto histórico da Experiencia"(1979:21 a 24) hace una narración de las acciones en Chile en esta área.
62. Castro, Pedro. 1977:68
63. Id.ant.;1977:66
64. Freire, Paulo;1979:66
65. Palacios, Jesús.;1984:523
66. 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". Simões, Jorge;1981:15. En 1950 Chile estaba entre los países de latinoamérica con tasas entre 15 y 29,9 %. En 1960 se mantenía en el grupo, pero en 1970 pasó al grupo con menos de 15 %. Castro, Abelardo.;1984:172.
67. Freire, Paulo.1977:131
68. Extractos publicados en el libro didáctico: "Lectura Para Adultos I Nivel. La Raíz y la Espiga" del Ministerio de Educación Pública. 1968:72.
69. Ministerio de Educación Pública. ;1968:Contracapa.
70. Los temas son: 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.
71. Freire, P. et alii.;1987: De la pág.85 a la 87.
72. Entre las acciones en este campo, estaban las educacionales. Un poblador de un campamento de Santiago, relata:"en un comienzo por ser los campamentos ilegales, el Gobierno no nos mandaba profe-

sores, 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 la escuela hasta que la conseguimos. Una vez instalada, establecimos una dirección colegiada que integran profesores, alumnos y apoderados. Estos son los encargados de definir la política educacional, para todo el campamento. La Educación que se imparte es la programada por el Ministerio de Educación. Además, un par de horas semanales están destinadas a analizar los problemas del campamento". [Portales, Pablo;1973:375-378.

73. Freire, P. et alii. ;1987:95.

74. Id.ant.;1987:96

75. Id. ant.;1987:86

76. Id. ant.;1987:87

77. Id. ant.;1987:87

78. La vinculación a las masas es fundamental, tanto por razones de efectividad política, cuanto de permanencia orgánica de los Partidos: "Comandantes" de campamentos eran oficiales de las Fuerzas Armadas infiltrados; después del Golpe, el MIR, fué prácticamente diezmado, en razón importante, por su poca base en la clase trabajadora organizada.

79. Escrito en 1971 y publicado en 1973, en Ginebra, como parte del Libro "Ação cultural para a Liberdade e outros escritos".

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

81. El analfabetismo para la población de 12 años o más, en Chile, era de un 6,4 % en 1976 y de un 5,6% en 1981, aunque estos números escondan realidades como el que en 1976 un 48% y en 1981, el 57,4 % de la población, se encontraba en las categorías analfabetos, sin escolaridad y con enseñanza primaria incompleta, o que, entre los trabajadores rurales el analfabetismo fuera de un 13,3 % en 1981. Briones, Guillermo;s.d.:17

82. Donoso, Sebastián. 1987:82

83. En Chile, Francisco Bilbao ya construía escuelas populares en el Siglo XIX; el fundador del movimiento obrero chileno, Luis Emilio Recabarren levantaba a inicios del siglo las banderas de la educación y cultura popular. Las organizaciones de trabajadores reivindicaron educación pública, gratuita y democrática.

84. Marx, Karl.;1986:128

85. UNESCO. Evolución reciente de la Educación en América Latina. 1979. Cit. in Sanchez, Domingo.;1977:20

86. Freire, Paulo et alii. ;1987:85

87. A los libros de Gabeira y Sirkis, podemos agregar, entre otros, el ensayo "Salvador Allende e a Esquerda Desvairada" de Darcy Ribeiro y otros artículos, libros ,etc. que analizan este período de la vida nacional y el papel de la ultra-izquierda en él.

88. Freire, Paulo.; 1979:27

89. Id. ant.;1979:28

90. "El movimiento de Cultura Popular - MCP- comenzó cuando Arraes era el Alcalde (de Recife) y lo acompañó cuando se convirtió en Gobernador (de Pernambuco). En este sentido el MCP comenzó como movimiento municipal y después se fué extendiendo en el Estado de Pernambuco siendo Arraes gobernador... a pesar de no haber participado de ningún órgano del Gobierno de Arraes." Freire, Paulo et alii.; 1987:16.

91. 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 África, donde - y a partir de opiniones de algunos educadores de Guinea Bissau que conocimos - los resultados habrían sido inferiores, al considerar los problemas culturales y lingüísticos propios del continente en el período post-colonial.

92. Las dictaduras no dejan de tratar de aprovecharse del prestigio del educador y sobretodo de la eficiencia de su método. La dictadura chilena no fué una excepción. El Programa de la Campaña Nacional de Alfabetización (1986), utilizó como método el "Psico-social". Ver: "Manual de Alfabetización. Método psico-social (para el monitor)", Ministerio de Educación Pública, Santiago, 1986.

93. El libro de Vanilda Paiva "Educação Popular e Educação de Adultos" (1983) hace un detallado análisis de este proceso de educación popular en el período anterior al golpe militar de 1964 en Brasil.

BIBLIOGRAFIA

- Barraclough, Solon & José Antonio Fernandez. Diagnóstico de la Reforma Agraria Chilena. México. Edit. Siglo XXI. 1974
- Briones, Guillermo y otros. Desigualdad Educativa en Chile. Santiago. PIIE. s.d.
- Barría, Liliana (coord.). Hacia un método de Programación Campesina. Santiago. ICIRA. 1971. (texto en revisión)
- Castro, Pedro. La Educación en Chile: de Frei a Pinochet. Salamanca. Edic. Sígueme. 1977.
- Castro, Abelardo. Problemas de la Educación y su relación con el desarrollo de América Latina. In: La investigación y el Desarrollo en América Latina. Torbjorn Stockfelt, Jorge Godoy (Red) Stockholms Universitet-Pedagogiska Institutionen. ALP- text NR 50. Estocolmo. 1984.
- Corporación de la Reforma Agraria. Cuatro años de Reforma Agraria. Chile. CORA. 1968.
- Chonchol, Jacques. El Desarrollo de América Latina y la Reforma Agraria. Santiago. Edit. del Pacífico. Enero, 1964.

- Donoso, Sebastián. Investigación educacional en Chile: un ensayo de ordenamiento. Revista Estudios Sociales. Santiago. CPU. Nº 54/ Trimestre 4/.1987.
- Darcy de Oliveira, Miguel. Paulo Freire por Miguel Darcy de Oliveira. In : El Proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Riviere. Ediciones Cinco. Buenos Aires, Argentina. 1985
- Faúndez, Antonio. Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e o processo de alfabetização nas ilhas de São Tomé e Príncipe. In: Revista Educação e Sociedade. Nº 19. CEDES/ São Paulo. Dezembro, 1984.
- Freire, Paulo. A importância do ato de ler em tres artigos que se complementam. São Paulo. 5a. ed. Autores Associados/Cortez Editores. 1983.
- _____ A Pedagogia do Oprimido. 3ªed. R. Janeiro. Paz e Terra 1975 (a)
- _____ Cartas de Guiné-Bissau. Registros de una experiência em processo. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1977.
- _____ Educação como pratica da liberdade. Rio de Janeiro. 6a. ed. Paz e Terra. 1975 (b)
- _____ Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. 3a. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.
- _____ Extensão ou Comunicação. 2a. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra .1975.(c)
- _____ Conscientização. São Paulo. Cortez & Moraes. 1979.
- _____ & Sergio Guimarães. Aprendendo com a própria história. Vol. I. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987 (a).
- _____ & Antonio Faúndez. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1985
- _____ & Frei Betto. Essa Escola chamada Vida. 3a. ed. São Paulo. Ed. Atica. 1986.
- Gadotti, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo. Ed. Atica. 1987.
- Gajardo, Marcela. Educação Popular e conscientização no meio rural latinoamericano. In: Educação Rural no Terceiro Mundo. Jorge Werthein e Juan Diaz Bordenave (orgs.) Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981. P.103.
- Grupo de Investigaciones Agrarias. Tenencia de la tierra en Chile. Cuadernillo de Información Agraria Nº 1. Santiago. GIA/AHC. Julio, 1979.
- Labarca, Amanda. Historia de la Enseñanza en Chile. Santiago. S.ed. 1939.
- Lopes, Mauro. "Não a Pinochet". Folha de São Paulo. 9 de Setembro de 1988.

- Ministerio de Educación Pública/República de Chile. Lectura para Adultos I Nivel. La Raíz y la Espiga. Santiago. Ministerio de Educación Pública. 2ª. ed. 1968
- Manfredi, Silvia. Política e Educação Popular. 2ª ed. São Paulo. Cortez/Edit. Autores Associados. 1981.
- Marx, Karl. ^{Te}ses sobre Feuerbach. In. K. Marx e F. Engels. A Ideologia Alema. (I-Feuerbach). 5ª ed. São Paulo. HUCITEC. 1968. Pp.125-128.
- Palacios, Jesús. La Cuestión Escolar, críticas y alternativas. Barcelona. Edic. Laia. 1984.
- Paiva, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. 2ª ed. São Paulo. Ed. Loyola. 1983.
- Portales, Pablo. Comunidades llamados Campamentos. In: Revista Mensaje. Santiago. Vol. XXII. Nº 221. Agosto. 1973. Pp.375.
- Revista Educação e Realidade. Porto Alegre. Janeiro-Junho 1986.
- Sanchez, Domingo. Alfabetismo y Educación Primaria en Chile. Santiago. DERTU/Universidad de Chile. 1977.
- Simões, Jorge J. A ideologia de Páulo Freire. 2ª ed. São Paulo. Ed. Loyola, 1981