

## PAULO FREIRE: UN EDUCADOR HUMANISTA CRISTIANO EN CHILE

*Paulo Freire: a humanist and christian educator in Chile*

ROLANDO PINTO CONTRERAS\*

### Resumen

Este artículo tiene como propósito principal rescatar el pensamiento educativo de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileño que vivió en Chile entre 1965 y 1971, colaborando en este período con el Ministerio de Educación Pública de Chile, específicamente con el desarrollo del Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos y con el Ministerio de Agricultura, particularmente con el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario-INDAP y la Corporación de la Reforma Agraria-CORA, en ambas instituciones con la alfabetización de adultos y la capacitación campesina. También su influencia antropológica y educativa sobre la "Educación Humanista como Práctica de la Libertad" se encuentra presente en la Educación Escolar Católica y en la formación de profesores para el sistema escolar. Su característica mayor es que, siendo un educador cristiano, tiene confianza en el diálogo formador entre educador y educandos, hasta el punto de convertirlo en una estrategia pedagógica para concientizar al hombre situado, sujeto que mediante el diálogo se asume como un actor que se transforma a sí mismo, transforma las relaciones con el otro y, entre ambos, transforman el mundo para concretar un modo de vida más democrático y autónomo.

### Abstract

*The main purpose of this article is to show the educational thinking of Paulo Freire (1921-1997), Brazilian educator who lived in Chile between 1964 and 1971. During this period, he collaborated with governmental institutions in literacy programs for adult and rural population. One characteristic of his approach was to promote dialogue between the teacher and the student to make this process a pedagogical strategy to concientizar the subject.*

---

\* Educador chileno, Director de Postgrado en Educación y Profesor Adjunto, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Para este autor, que trabajó con Paulo Freire en el Equipo de Capacitación de líderes rurales, en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria-ICIRA, entre 1968 a 1970, le ha sido muy grato elaborar este artículo y haber contado con el diálogo crítico, en torno a su contenido, de la socióloga chilena Marcela Gajardo, amiga nuestra y colega de toda la vida.

## I. Introducción

Podría parecer un despropósito publicar en una Revista que destina su tema monográfico al “Rescate del Pensamiento Educativo de Grandes Pedagogos Nacionales” un artículo sobre las principales ideas de un educador brasileño, que estuvo en Chile como exiliado durante siete años (1964-1971). Sin embargo, precisamente por el impacto que tuvieron las ideas pedagógicas de Paulo Freire (1921-1997) para el desarrollo teórico y metodológico de la educación de adultos, de la educación popular y de algunas experiencias críticas e innovadoras en el sistema escolar, particularmente en aquellas congregaciones o instituciones educativas que optaban por una educación humanista cristiana liberadora o crítica y que, en algunos casos, esta influencia perdura hasta nuestros días, es que retener su pensamiento educativo y destacarlo nos parece una acción de justicia intelectual, además de un merecido homenaje, tal vez al único pedagogo latinoamericano que tiene estatura de patrimonio teórico y práctico para el desarrollo de la educación como ciencia social crítica.

Entre los muchos recuentos y sistematizaciones que se han intentado hacer del pensamiento educativo de Paulo Freire en el mundo, hay dos afirmaciones que parecieran lograr plena coincidencia y unanimidad: 1) El legado humanista de que por medio de la educación es posible luchar y tener la esperanza de transformar las relaciones de opresión, por otras que valoren la liberación y la convivencia más colaborativa entre los sujetos; y

2) El legado pedagógico de que nadie se educa solo, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo, que es natural y cultural a la vez. Es decir, mediante la pedagogía del diálogo y la pregunta es posible construir conocimientos más efectivos para la convivencia democrática.

Ambos legados se construyeron como posibilidad teórica y metodológica, también en el Chile que vivió Freire, entre 1965 y 1971, donde se vivía una práctica política y cultural reformista, que

requirió del diálogo humanista y pedagógico de los educadores chilenos con la propuesta educativa que él nos traía.

Pues bien, para rescatar ese proceso de construcción teórica y práctica de la educación del oprimido, de la esperanza y de la autonomía del sujeto, en contextos de acciones culturales, políticas y sociales transformativas, es que consideramos importante elaborar este artículo sobre Paulo Freire. Es decir, el artículo es un pre-texto para relevar el aporte del pensamiento educativo de este educador brasileño para el desarrollo de una pedagogía de la liberación de los oprimidos.

## **II. Algunas ideas ejes del pensar educativo de Freire**

Sin duda que resulta difícil separar de una propuesta teórica totalizadora, en continua y dialéctica construcción, aquellos elementos o aspectos de ese pensar que se instalan en Chile con la llegada de Paulo Freire, en el año 1964. En efecto, por respeto precisamente a la complejidad de un pensamiento educativo en construcción, es que aquí destacamos cinco ejes conceptuales que, a nuestro juicio, están presentes como constantes en todo el desarrollo teórico del pensamiento educativo de Freire y que, en cuanto ejes nucleadores, son aspectos recurrentes en la estructura de su pensamiento educativo en devenir constante.

No obstante, estos cinco ejes son, a nuestro juicio, los aspectos temáticos más relevantes con que se inserta Freire en Chile y que de manera recursiva continúan siendo preocupación permanente en todo el desarrollo teórico posterior de este educador brasileño.

Se trata de entender que entre la formulación teórica de la “Pedagogía del Oprimido”, en 1969<sup>1</sup>, y la “Pedagogía de la Autonomía”, en 1997<sup>2</sup>, pasando por las particularizaciones de la “Pedagogía de la

---

<sup>1</sup> P. Freire (1969). *Pedagogía del Oprimido*. ICIRA, Santiago, Chile.

<sup>2</sup> P. Freire (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores S.A., México.

Pregunta” (1974)<sup>3</sup>, “Pedagogía del Proceso” (1977)<sup>4</sup>, “Pedagogía de la Esperanza” (1993)<sup>5</sup> y “Pedagogía de la Denuncia” (1996)<sup>6</sup>, hay algunos ejes conceptuales que son comunes y que de manera continua van siendo recontextualizados y complejizados.

En este proceso de construcción teórica, siempre en Freire estuvieron presentes tres variables significativas: la vinculación permanente de Freire teórico con su propia práctica educativa, esto es, Freire no teoriza desde la teoría, ésta se construye como reflexión de su práctica; la segunda variable tiene que ver con la propia iluminación teórica de su práctica que va teniendo siempre una nueva mirada teórica más compleja y más hermenéutica crítica, así desde el Freire influido por el pensar fenomenológico, en su devenir intelectual vamos a encontrar nuevas fuentes iluminadoras o referenciales: el pensamiento materialista dialéctico, la hermenéutica fenomenológica de un Gadamer o directamente la hermenéutica crítica de Habermas; y la tercera variable es que Freire nunca fue un “intelectual individual y solitario”, sino que un autor en interacción y en comunicación con sus colaboradores, sean éstos otros educadores y directamente otros educandos situados en realidades diversas.

Para los efectos de este artículo destacamos los siguientes ejes conceptuales:

1. La concepción del hombre como sujeto histórico e inacabado.
2. La concepción de la educación como acción transformadora.
3. El desenvolvimiento de la conciencia crítica como posibilidad ontológica del oprimido.

---

<sup>3</sup> P. Freire incluye este concepto en su libro: *Acción Cultural para la libertad* (1975). Tierra Nueva, Buenos Aires.

<sup>4</sup> Freire incluye este concepto en su libro, edición portuguesa, *Pedagogia em processo: Cartas á Guiné Bissau*. (1977). Cortez Edições, Brasil.

<sup>5</sup> P. Freire (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, México.

<sup>6</sup> Freire desarrolló este concepto vinculado a la acción política en su libro: *Política y Educación* (1996). Siglo XXI Editores, México.

4. El conocimiento crítico como acción de cambio transformativa del mundo.
5. Por último, nada de lo anterior es posible sin el diálogo como posibilidad pedagógica de la construcción intersubjetiva.

Veamos sucintamente el contenido de estos ejes temáticos.

1. *La concepción del hombre como sujeto histórico e inacabado*

Se trata de tomar al hombre, espacial y temporalmente situado. No es el hombre genérico, es el hombre en sus relaciones materiales, en sus concreciones sociales, culturales, políticas y productivas. Y es un hombre espacialmente ubicado en Pernambuco (Brasil), primeramente; en Chile rural y urbano marginal, posteriormente; y así, sucesivamente, en Bolivia, en Guinea Bissau, en Nicaragua, nuevamente en Brasil, pero en 1980 radicado en São Paulo.

Tal dimensión humana contextualizada muestra a Freire una realidad en que el hombre sufre la “distorsión histórica” de la opresión, que no sólo “cosifica” al hombre concreto, sino que lo “acaba” como posibilidad de ser. En este sentido se puede hablar en propiedad de la **deshumanización histórica del sujeto situado**.

Entonces, ¿cómo rescatar al hombre situado del proceso histórico de su deshumanización?

Es en la respuesta activa a esta pregunta donde Freire propone la **Educación como práctica de la libertad**, en oposición a una práctica educativa que ha contribuido a sostener la opresión y la deshumanización del sujeto situado en América Latina. Las manifestaciones históricas de la opresión y de una educación que contribuyen a su reproducción social y cultural, no son sólo una problemática local, son una práctica social que se instala en una sociedad que deshumaniza el trabajo y la propia vida, por el hecho de favorecer la acumulación del capital y la explotación de aquellos que no poseen los capitales materiales y culturales para ser considerados o reconocidos como sujetos sociales inacabados. Se trata de una acción edu-

cativa que procura transformar al oprimido, en un constructor de mundo, que posibilita y potencia la vida como relaciones de poder humanizadoras.

Así la revalorización de Freire de la educación como humanización significa desenvolver las capacidades del sujeto social como potenciador de múltiples posibilidades de cambios culturales y sociales. En consecuencia, el sujeto al construirse como subjetividad en la comunicación va también construyéndose como intersubjetividad transformativa.

## 2. *La concepción de la educación como acción transformadora*

Esta concepción antropológica de Freire no puede sino ser fundante del acto educativo o de la situación educativa, como acción transformadora del sujeto y su mundo. En cuanto tal, se podría caracterizarla en cuatro aspectos interconectados: en primer lugar, el reconocimiento del docente como actor que **sabe enseñar y sabe establecer un clima para que el educando aprenda**. Ambos componentes del saber pedagógico significan que el educador debe tener claro a favor de qué y de quiénes enseña y contra qué y quiénes desarrolla su docencia; también debe dominar su disciplina y tiene que comprometerse y amar lo que hace, así como a los educandos como sujetos legítimos, que además son los que aprenden.

El segundo aspecto de la acción educativa es el educando, quien se reconoce como persona que quiere aprender, que tiene interés por saber y que **sabe por qué quiere educarse**. Es decir, un actor que desea legitimarse como un educando-educador que entra a la formación con curiosidad, con asombro ingenuo o del sentido común, y que el educador debe ir transformando en curiosidad epistemológica y en asombro por el saber científico o cultural más sistematizado.

Un tercer aspecto es el contenido de la acción educativa, que mediatiza el diálogo formativo entre educando-educador y educador-educando. Aquí el aporte metodológico de Freire es educativamente significativo. Freire postula varias equilibraciones: entre

teoría y práctica; entre conocimiento y realidad; entre reflexión y acción; entre cultura sistematizada y cultura emergente; entre investigación-acción y prescripción magistral del experto; en fin, entre trabajo personal del educando y los consecuentes momentos pedagógicos para el estudio y la elaboración grupal. Lo importante en estas equilibraciones es abrir la acción educativa para que cada actor interviniente, cada uno en su legitimidad y en su saber-ser y hacer, tenga el derecho a decir su palabra sobre el mundo que los mediatiza en su acción formativa.

Un cuarto aspecto, y es combinado en la realidad institucional en que se concretiza la acción educativa, son **el espacio y el tiempo** del proceso enseñanza-aprendizaje. El espacio pedagógico, según Freire, no sólo tiene que ver con la organización del espacio físico, sino que sobre todo con el “empoderamiento territorial”<sup>7</sup> que hacen educadores y educandos del territorio pedagógico en que se sitúa la acción educativa. El territorio pedagógico es entonces la organización que se dan los propios actores educacionales para desarrollar el proceso de formación, distribuyéndose los roles y las responsabilidades, indagando y reflexionando el contenido, evaluando los procesos y actividades efectivamente asumidas y efectivizadas por cada uno de ellos.

Pero además el espacio territorial es el contexto o escenario geográfico en que se sitúa la acción educativa. Uno de esos territorios puede ser la escuela, otro la comunidad local, sin duda el país, América Latina, en fin, el mundo globalizado, que para que pueda ser visualizado como territorio próximo del educador y del educando debe posibilitarse como acción de intervención educativa, como apro-

---

<sup>7</sup> Utilizamos este término “empoderamiento territorial” utilizado por E. Castells para referirse justamente no al acto de uso del espacio físico sino que a la apropiación del territorio para transformarlo a la medida de los actores que lo ocupan. Ver: Castells, Emmanuel (1994). *Movimientos urbanos y territorialidad cultural*. Fondo de Cultura Económica, México. Tercera Edición. En el uso extensivo que hacemos de este concepto para la propuesta de Freire, pensamos que este término complementa e ilustra bien la noción de espacio pedagógico que él tiene.

piación cultural concreta, si no la globalización no pasa de ser un verso abstracto que no motiva a identidad temática alguna.

El tiempo pedagógico para este educador brasileño tampoco es sólo la distribución horaria de los diversos momentos en que se construyen la enseñanza y el aprendizaje, sino que particularmente la organización y articulación de los ritmos biopsicosociales, que explicitan temporalidades o historicidades de los sujetos educativos y del contenido cultural que mediatiza la relación pedagógica.

Esta historicidad, la de cada sujeto, tiene una **génesis que condiciona biosocialmente su curiosidad epistémica**; tiene también una **evolución intersubjetiva que culturalmente lo posiciona**, con un capital cultural y social propios; también una **instalación fenotípica que hace que su presencia en la situación pedagógica** se muestre como un interés particular para decir su palabra y aprender con el otro; en fin, tiene una **potenciación de posibilidades transformativas de su propio ser, de la relación con el otro y de re-instalación en la vida como sujeto indeterminado**.

En consecuencia, tanto el espacio como el tiempo educativos constituyen el escenario epocal, la tematización escénica en la cual se debe desenvolver la relación formativa y transformativa de la educación.

Considerando entonces el conjunto de estos aspectos que configuran la situación educativa, es posible entender en Freire la perspectiva liberadora y transformativa de la educación; se trata, en síntesis, de una educación que abre posibilidades para que intersubjetivamente, comunicativamente, el educador y el educando se liberen de las relaciones de dominación y se transformen en actores del conocimiento-acción que proponga nuevas formas de relacionarse, tal vez mucho más colaborativas y solidarias, pero siempre potenciándose como conciencia crítica del conocimiento y la acción epistemológica, de tal manera que nunca más se reproduzcan las relaciones de opresión en la vida social concreta.

Para dimensionar operacionalmente esta posibilidad transformativa de la educación es fundamental el proceso de “desenvolvi-



miento de la conciencia crítica”<sup>8</sup> y el “cambio material del mundo”<sup>9</sup>, ambas dimensiones profunda y complejamente reflexionadas por Paulo Freire en sus obras.

### 3. *El desenvolvimiento de la conciencia crítica como posibilidad ontológica del oprimido*

Según Freire cuando el sujeto inicia la construcción de su condición y su posicionamiento históricos, en una práctica social situada, él inicia al mismo tiempo la construcción de su conciencia crítica. Es decir, el hombre se construye como sujeto social en cuanto construye su conciencia crítica. Entonces, conciencia y existencia humana son posibles en la misma acción develativa. Esta organicidad biológica o física de la conciencia es lo que posibilita que su criticidad no sea un desenvolvimiento individual ni intelectual, sino que profundamente social y material a la vez. Esta unicidad es lo que impele al sujeto que deviene crítico en un actor, esto es, un sujeto de la acción transformativa.

El sujeto es social desde su propia génesis biológica, se constituye y nace en sociedad y va fortaleciendo su identidad social en la comunicación con los otros; por tanto, su conciencia debería también desenvolverse como social desde su origen; sin embargo, en el

---

<sup>8</sup> Nos parece más propio hablar de “desenvolvimiento de la conciencia” que de “desarrollo”, ya que el concepto desenvolver, que proviene del sentido portugués, tiene que ver con la acción de “develar lo que ya está”, quitándole los “velos” que la cubren, en tanto que “desarrollar” siempre conlleva la idea de “algo que no está” y que debe ser descubierto y accionado externamente. Por lo demás, esta discusión es una realidad que el autor de este artículo tuvo cuando en ICIRA, en 1968, con el propio Freire y con Ernani Fiori, reflexionábamos sobre el sentido epistemológico de ambos conceptos.

<sup>9</sup> Este es otro tema profundamente reflexionado con Freire y Fiori en 1968, en ICIRA, y que en breve postulaba una interpretación epistemológica del acto del conocimiento, esto era: el conocimiento es puramente una relación subjetiva, o es una construcción social donde lo objetivo es el dato, pero sobre el cual la intersubjetividad va estableciendo sentidos y significados para la acción.

mundo de la vida en que se constituye y nace hay relaciones sociales que fragmentan su conciencia de su condición biológica. De aquí la necesidad de desenvolver la conciencia, develando para el hombre fragmentado su condición y posicionamiento histórico/social. A este proceso de construcción o develamiento de la unicidad histórica de la conciencia con la existencia social y comunicacional del sujeto, es lo que Freire llamaba, en esos tiempos chilenos, **concientización**.

En síntesis, la construcción y constitución de la conciencia crítica es un proceso de descubrimiento de la condición y posición social e histórica del sujeto oprimido o alienado, para desde ahí transitar nuevos desenvolvimientos de la conciencia, cada vez más críticos. En este sentido se puede hablar que la “concientización” es una necesidad educativa y cultural en América Latina. Mientras no se satisfaga esta necesidad continuaremos siendo un continente con una tarea pendiente, ya que las mayorías populares y empobrecidas seguirán dependiendo de las decisiones para la acción que adopten los sectores dirigentes, continuando al margen de la convivencia democrática.

La conciencia crítica sólo podrá desenvolverse en una acción educativa que resitúe y revalore el diálogo como posibilidad pedagógica de la concientización.

#### 4. *El conocimiento crítico como acción transformativa del mundo*

Para Freire el mundo es realidad natural y cultural a la vez. Es **natural**, porque es una realidad constituida de objetos, que existen independientemente de la conciencia y que tienen sus dinámicas relacionales propias y que deben ser develadas por el hombre; y es **cultural** ya que al procurar develar la identidad de los objetos y de sus relaciones estructurales el hombre los va nombrando y dándoles significados, los organiza y los transforma en instituciones, normas y realidades sociales e intersubjetivas. Y es en este proceso de significación y organización cultural que el hombre aprende a ser actor cultural y agente de cambio.

Es decir, según Freire, es por medio del conocimiento histórico y situacional (consciente) de ambas dimensiones mundanales que el hombre construye el mundo como una realidad cognoscible y potencialmente transformable para su uso y humanización.

Entonces el conocimiento no es sólo un movimiento de la conciencia o de la razón, es sobre todo un acto de construcción/transformación de la realidad; acción que es exclusivamente humana ya que al comprender la realidad como históricamente humana, cada vez que lo necesite le impulsa a transformarlo y darle nuevos significados y realidades materiales, sociales y subjetivas a la vez. La culturización del mundo natural es una necesidad de la propia existencia social del hombre y, por tanto, una posibilidad de potenciación de humanidad indeterminadamente.

En esta existencia y potencia humanizadora del mundo radica la importancia ontológica y epistemológica de la conciencia crítica.

Tal vez la única especificidad de la conciencia crítica es su potenciación histórica, no sólo como reconstitución del pasado en el presente, sino que sobre todo por su capacidad de proyectar el futuro desde su instalación ontológica y epistemológica presente. Esta instalación dialéctica de la capacidad potenciadora del sujeto social es lo que permite, según Freire, concebir la concientización como un devenir educacional de posibilidades indeterminadas e inacabadas de transformación del mundo. Y es, justamente, la posibilidad de la comprensión crítica del mundo lo que permite pronunciarlo, leerlo y cambiarlo, siempre en interacción con otros, siempre como una posibilidad colectiva de continuar humanizándolo.

Saber leer críticamente el mundo es siempre “una tarea de la educación de los oprimidos, ya que al liberarse de las relaciones que lo oprimen es un acto de amor, con lo cual se opondrán al desamor (deshumanización) contenido en la violencia de los opresores”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Ver Paulo Freire (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Ediciones ICIRA, Santiago, Chile. Pág. 32.

En síntesis, el acto de transformar el mundo es una acción educativa en la medida que ella devela las contradicciones sociales y culturales que impregnan las relaciones humanas en el mundo capitalista; este mundo organizado por las clases dirigentes y opresoras que se sustentan en la explotación/dominación del otro para enriquecerse o para mantener las relaciones dominantes. Por tanto, la concientización es siempre una posibilidad de que la conciencia ingenua, alienada o enajenada, devenga en conciencia crítica y en ese desenvolvimiento permita a las clases oprimidas transformarse en actores del amor o humanización del mundo natural y cultural a la vez.

Pues bien, según Freire, el imperativo educativo permanente en América Latina, para contribuir a la posibilidad de una convivencia democrática de sus pueblos, es la **educación crítica**. Es decir, una educación que revele las causas culturales y políticas de la existencia de las relaciones de opresión. Y esto, instalado materialmente en la convivencia social, es lo que hay que transformar por medio del conocimiento histórico-situacional del mundo real latinoamericano.

5. *Por último, nada de lo anterior es posible sin el diálogo como posibilidad pedagógica de la construcción intersubjetiva de la liberación*

Para este educador brasileño es imposible una acción humana sin una comunicación intersubjetiva. En la medida que la experiencia vital es siempre vivir socialmente el mundo situado, que mediatiza las interacciones en la comunicación cotidiana, el acto de construcción del hombre como ser cultural, la posibilidad de aprender conocimientos que nos permitan leer, comprender, pronunciar y transformar el mundo en una realidad más humana, en fin, movilizar nuestra conciencia para que colectivamente revelemos las raíces e identidades históricas y situacionales que provocan la opresión, y nos organicemos para cambiar esta realidad, son los contenidos del diálogo.

Estas tematizaciones del diálogo es lo que permite entender la comunicación como una posibilidad de acción pragmática, es decir,

aprender a dialogar con la diferencia y a complementarse con lo diverso; pero también es aprender a buscar el consenso, no sobre lo previamente existente como común, sino que argumentar para integrar lo contradictorio, saber negociar argumentativamente en aquello que es efectiva y afectivamente posible de concordar.

En síntesis, el diálogo es sólo posible cuando aprendemos unos con otros a reconocernos como lectores legítimos y diferentes del mundo, pero como se trata de un mundo que nos mediatiza a todos, entonces necesitamos comunicarnos y ponernos de acuerdo para actuar en beneficio de ambos; donde algunos deben sacrificar más poder o la tenencia de más cosas que los otros, pero donde todos ganamos en humanidad y en convivencia democrática.

La educación en el diálogo es, sin duda, una necesidad de nuestro tiempo, tal vez la posibilidad de responderla ahora sea una urgencia para nuestra cultura educativa latinoamericana.

### **III. Contextualización histórica del aporte de Paulo Freire en Chile (1964-1971)**

Cuando Freire llega a Chile y se instala primeramente en el Instituto de Desarrollo Agropecuario-INDAP, institución que tenía la responsabilidad política de capacitar y organizar a los campesinos, asalariados y pequeños productores agrícolas en sindicatos o cooperativas campesinas, las ideas educativas y antropológicas de Freire no sólo son bien recibidas por el conjunto de los profesionales e intelectuales que trabajaban en INDAP, sino que sobre todo entran a llenar un vacío estratégico que tenía la política reformista del Gobierno de la Democracia Cristiana para el sector rural y que había iniciado su proyecto de modernización y de justicia redistributiva recién en el mes de marzo de 1964.

En efecto, Freire llega a Chile en noviembre de 1964, por tanto la propuesta gubernamental de la “Revolución en Libertad”<sup>11</sup> ya te-

---

<sup>11</sup> La concepción política de la **Revolución en Libertad** tenía una fuerte connotación ideológica en relación a la **Revolución Cubana**; se intentaba mostrar con ella que

nía algunos meses de encaminamiento y recibía, hasta ese momento, un apoyo entusiasmado de los intelectuales progresistas de opción cristiana y naturalmente un respaldo ciudadano mayoritario. Se vivía en ese entonces en Chile un clima esperanzador de cambio y estratégicamente inédito en la historia más reciente de América Latina.

En este clima el pensamiento de Paulo Freire encuentra un campo cultural y político muy receptivo; así, en INDAP primero, luego en el Programa Extraordinario de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, más tarde en la Subsecretaría de Promoción Popular y por último en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria-ICIRA, Freire va generando sus nichos de instalación y reflexión educativa y desde ellos potenciando su influencia en todo el desarrollo educativo de la experiencia reformista chilena. Restableciendo los niveles de influencia en el sistema educativo chileno que tuvo el pensamiento de Paulo Freire, se podrían reconocer cuatro ámbitos específicos:

1. La influencia en la educación de adultos.
2. Su presencia bibliográfica y experimental en el perfeccionamiento docente y en la formación inicial de los profesores.
3. La instalación de su propuesta pedagógica humanizadora en el sistema escolar chileno, particularmente en aquellos establecimientos educativos dirigidos por órdenes o congregaciones religiosas más progresistas.
4. En el vigoroso desarrollo de la educación popular.

Veamos resumidamente los principales sentidos de esta influencia; pero antes hagamos dos aclaraciones necesarias para entender

---

con pleno respeto a la institucionalidad democrática existente en Chile era posible realizar un conjunto de cambios estructurales en la economía del país y en la redistribución más equitativa de la riqueza nacional, avanzando a acciones de Reforma Agraria y de chilenización de las riquezas naturales, y desde el punto de vista social, desarrollar la organización campesina y popular urbana, realizar una reforma educativa que acabase con el analfabetismo popular y avanzar, en todo lo que fuera legalmente posible, en una nueva organización del Estado chileno.

desde dónde juzgamos el aporte de Paulo Freire en el desarrollo de la educación nacional. La primera aclaración es sobre el concepto mismo de influencia; cuando hablamos de ésta es que reconocemos el pensamiento educativo de Freire como un referente profundo y condicionante de las acciones formativas que se desprenden en cada uno de estos ámbitos. La segunda aclaración, y vinculada a la anterior, es cómo entender la obra y la práctica educativa del propio Paulo Freire en Chile.

Para nosotros la obra y la propuesta metodológica que trae Freire a Chile no puede ser entendida como una orientación acabada y prescriptiva; por el contrario, su propuesta era un devenir que venía construyéndose en Brasil de los años 60 y que nació como una experiencia inédita, original, irreplicable e inacabada en la comunicación educativa entre Freire y su pueblo. El propio Freire lo señalaba al llegar a Chile: la experiencia de Brasil había que considerarla como un referente de liberación que requería ser re-situada y re-adeuada por los educadores chilenos. Por tanto, si en Chile se requería una educación como práctica de la liberación de los oprimidos, sus educadores debíamos ser profundamente críticos, imaginativos e innovadores frente a la contribución que se nos instalaba con Freire.

### 1. *La influencia en la educación de adultos*

La experiencia comienza con la creación del Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos<sup>12</sup> en 1964, que necesitaba un especialista en alfabetización, ya que el gobierno reformista de Eduardo Frei Montalva había prometido disminuir el analfabetismo nacional del 24 al 10%, particularmente extendido en la zona rural. El jefe del Programa localizó a Freire en INDAP y

---

<sup>12</sup> El programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos fue creado por el Gobierno demócratacristiano en 1964 y nombró como responsable nacional al Profesor Waldemar Cortés Carabantes; fue Cortés quien supo que Paulo Freire trabajaba con el equipo de INDAP y de la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) en la capacitación y organización de campesinos, y buscó ahí su asesoría.

en el proceso de colaboración política que inicia con el Ministerio de Educación se acuerda realizar una campaña nacional de alfabetización de adultos con el método de la “palabra generadora”<sup>13</sup> y que por su carácter concientizador y sociolingüístico que adopta en Chile, se le denomina como: “*Método Psicosocial de Alfabetización*”<sup>14</sup>. Prácticamente al año 1970, el analfabetismo en Chile mostraba una tasa del 11%.

<sup>13</sup> En realidad, Freire hablaba de un “método de alfabetización concientizante”, sustentado en las palabras generadoras que pertenecían al mundo de los significados de los oprimidos. Ver: *La Educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva Editora, Montevideo, 1965. Págs. introducción.

<sup>14</sup> Al margen del sentido del nombre del método, lo importante es que a nivel de su aplicación en Chile, él se sustentó en los principios pedagógicos y antropológicos freireanos, pero en su organización adopta caracteres absolutamente diferentes a los que tuvo en Brasil; incluso las “palabras generadoras” investigadas y utilizadas en Chile también son diferentes. Ver cuadro comparativo de palabras generadoras de la alfabetización en Chile y Brasil que mostramos a continuación:

<b>Brasil (1960)</b>	<b>Chile (1966)</b>
1. Favela	Casa
2. Lluvia	Pala
3. Arado	Camino
4. Terreno	Vecino
5. Comida	Zapato
6. Batuque	Escuela
7. Pozo	Ambulancia
8. Bicicleta	Sindicato
9. Trabajo	Compañero
10. Salario	Radio
11. Profesión	Harina
12. Gobierno	Chiquillo
13. Pantano	Yugo
14. Ingenio	Trabajo
15. Azada	Guitarra
16. Ladrillo	Fábrica
17. Riqueza	Pueblo

Fuente: Daniel S. Schipani. Paulo Freire, educador cristiano. Libros Desafío editores, Michigan (USA), 2002, p. 34.



2. *La presencia bibliográfica y experimental en el perfeccionamiento docente y en la formación inicial de los profesores*

La creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica-CPEIP, en el año 1964, significa para el Gobierno de la época instalar un dispositivo institucional que preparará a los profesores en un proceso de actualización pedagógica y disciplinaria, que les permitiera enfrentar con éxito el cambio educativo que estaba en gestación.

En este contexto, el discurso antropológico y pedagógico humanista, centrado en la visión valórica de la cultura como acción transformadora de Paulo Freire, se instala también en el CPEIP. Los diversos cursos que a partir de 1965 se organizan en él tienen como bibliografía obligada el libro “La educación como práctica de la libertad” y el propio Freire y otros miembros de su naciente equipo en el Ministerio de Educación son docentes invitados a estos cursos. En los años 1967 y 1968 esta era una realidad generalizada en el CPEIP.

Lo mismo sucede, sobre todo a partir del estudio de la Reforma Educativa que se iniciaba en Chile en 1967, en los centros superiores y universidades que formaban profesores. En el Pedagógico de la Universidad de Chile, en el de la Universidad Técnica del Estado, en el de la Universidad de Concepción, y en el de la Universidad Católica, la lectura de Freire pasa a ser un hito bibliográfico importante.

Esta difusión del pensamiento de Freire en los centros de formación de maestros, particularmente en las universidades chilenas, significó que, algunos años más tarde (1974), el movimiento de la Educación Popular se nutriera profusamente de docentes formados y cautivados por la reflexión antropológica y pedagógica freireana.

3. *La instalación de la propuesta pedagógica humanizadora de Freire en el sistema escolar chileno*

Si bien es cierto la Reforma Educativa chilena de 1967 nunca tuvo como referente teórico a Paulo Freire, ya que los equipos técni-

cos que elaboraron esta reforma no conocieron ni valoraron su planteamiento, en la práctica el perfil cristiano de este educador y el permanente apoyo que le dieron los sectores progresistas de la Iglesia Católica, particularmente la Orden de los Jesuitas y la de los Sagrados Corazones, hicieron que se instalara como referencial pedagógica su propuesta y visión cristiana de la educación como práctica de la libertad.

En lo fundamental, el pensamiento de una pedagogía del oprimido, trasladado a un lenguaje teológico y pragmático del “Proyecto Educativo Cristiano Liberador”, se comienza a articular a partir de la reflexión freireana.

Ya instalado Freire en ICIRA, él y su equipo trabajan en esta articulación doctrinaria de la escuela cristiana. Tal articulación es tan importante que incluso en el propio movimiento juvenil de la acción católica la reflexión freireana es un hito importante. Esta instalación de Freire en la educación escolar cristiana determina que gran parte de los jóvenes que reflexionaron con él se fueron comprometiendo con acciones educativas y políticas a nivel del movimiento popular, creando nuevos referentes políticos de izquierda para los emergentes actores juveniles que después de los años 1968-69 constituyeron la base social de profundización democrática que significó el gobierno de la Unidad Popular (1970-73).

#### 4. *El vigoroso aporte para el desarrollo de la educación popular*

Es sin duda en este ámbito educativo que la presencia teórica y política de Paulo Freire es más importante. Es nada más y nada menos que la instalación de la Pedagogía del Oprimido en las prácticas de la educación popular. Se trata que la concientización, organización y potenciación de los sectores populares se transformen en la posibilidad de generar una sociedad nacional y latinoamericana más equitativa, más solidaria y más participativa, avanzando siempre a una mayor democratización de la vida y de las relaciones de poder en la realidad social y cultural cotidiana.

Pues bien, en este contexto, la educación popular se transforma en el tiempo histórico de América Latina, casi en su totalidad gobernada por dictaduras militares oligárquicas, en la práctica socioeducativa que políticamente resiste más a los intentos de imponerles a los sectores populares una cultura del silencio. Y en esto el aporte de Paulo Freire y su Pedagogía como Proceso Político Liberador y como Pedagogía de la Esperanza, son los referentes iluminadores del movimiento de la educación popular en Chile y en América Latina. En este largo período histórico que se inicia en los primeros años de la década de los 70 y que comienza a revertirse a fines de la década de los años 80, hacen adoptar a la educación popular un carácter fuertemente político-ideológico y su lucha por volver a vivir la democracia, en su objetivo prioritario.

En el año 1992 el Consejo de Educación de Adultos de América Latina-CEAAL-, que funcionaba en Chile desde 1987, organiza un evento latinoamericano de Educación Popular e invita como protagonista principal a Paulo Freire. En Chile la particularidad del evento tenía tres grandes ejes:

- a) Reconocer en Freire al intelectual orgánico que orientó e inspiró al vigoroso y multifacético movimiento de educación popular en América Latina, particularmente en su lucha por agitar la conciencia popular en torno al tema de la defensa y el desarrollo de una cultura en derechos humanos, y en torno al proceso de rearticular el movimiento social para reinstalar la democracia.
- b) Tensionar el proceso de transición democrática que se iniciaba vacilantemente en Chile, reivindicando algunas temáticas que eran del interés del movimiento democrático nacional y en particular de la educación popular. Tales temáticas tenían que ver con el compromiso irrenunciable por la verdad, la justicia y la defensa de los derechos humanos y con la profundización del aprendizaje democrático de parte del pueblo chileno.
- c) Reinstalar en el discurso democrático reformista de la educación, que se iniciaba con los gobiernos de transición, los temas

de una educación de la esperanza y una pedagogía de la autonomía, avanzando a una mayor organización y participación de los diversos actores sociales que habían luchado en el movimiento de educación popular, por la vuelta a un estado de derecho democrático, más justo y solidario. En nuestra visión de este evento, él no era sólo un acto de identidad del movimiento de educación popular latinoamericano con Paulo Freire, sino que sobre todo un balance histórico para mirar el grado de interiorización política que tenía el discurso de Freire en cada uno de los actores que constituían dicho movimiento.

Es decir, se trataba de medir accionalmente el grado de conciencia crítica que alcanzaba el movimiento de educación popular frente a un gobierno de transición democrática que vacilaba entre administrar un modelo económico, político y social creado por el régimen autoritario o avanzar hacia un auténtico proceso de convivencia democrática que significaba colocar entre paréntesis el modelo para acumular fuerza y saber transformador social, promodelo democrático.

Ese evento terminó mostrando que a pesar de que desde el discurso muchos educadores populares chilenos adherían al pensamiento radical freireano, en su condición de funcionarios políticos que se incorporaban al gobierno de transición ya comenzaban a mostrar una práctica de convivencia acomodaticia con la administración del modelo neoliberal vigente.

#### **IV. A modo de conclusión: valoración crítica e institucional del aporte de Paulo Freire en Chile**

El conjunto de estos aportes teóricos y metodológicos de Paulo Freire, para el desarrollo institucional de la educación chilena, sin duda que no puede mirarse de manera lineal ni pragmática. La instalación de su propuesta reflexiva en la conciencia de cada sujeto, vivida por cada uno en la medida que procura resignificar su propia práctica educativa y vital, no tiene resultados absolutos, ni macropolíticos, ni unívocos.

No pueden ser absolutos por algo que hemos dicho reiteradamente en este artículo: porque se trata de un pensamiento en continua recursividad, por tanto continuamente en construcción. Tampoco son macropolíticos ya que no tienen, ni creemos que lo tendrán mientras predominen en las relaciones institucionales las actitudes mandonistas, la legitimidad de una propuesta educativa innovadora, que inspire a los sistemas educacionales o a los gobiernos cuasidemocráticos que nos dirigen. Y naturalmente tampoco son resultados unívocos, ya que ni los educadores ni los educandos que hemos intentado resignificar su experiencia formativa en el tiempo, nos hemos puesto de acuerdo para evaluar sus sentidos y significados adoptados y que pudieran asumir un consenso en el análisis de sus resultados.

La legitimidad de la crítica como actitud de vida, como una existencia y potencia humanizadora, como esperanza de autonomía y liberación de los oprimidos, es una lucha que no tiene fin, ni que se puede determinar su impacto.

La conciencia crítica es propia del hombre que se libera de su conciencia ingenua y de su alineación a cualquier forma de dominación cultural. En este sentido su desenvolvimiento llega a un punto, condicionado siempre por el libre y responsable acto de cada uno de autodeterminarse y de actuar en consecuencia.

A veces las condiciones normativas o materiales del poder, en otras las condiciones subjetivas tales como el miedo u otras emociones, conllevan el retroceso de la conciencia crítico-comunicativa e instalan en su reemplazo el silencio cultural. En el silencio no hay conciencia que se pueda desenvolver, ya que sin comunicación, sin actuar colectivamente, no hay desenvolvimiento de la crítica, ni de su capacidad transformativa.

De aquí la necesidad de que una vez que se instale institucionalmente la pedagogía freireana hay que seguirla desarrollando, sólo así es posible la continuidad indeterminada de una relación pedagógica humanizadora.

Humanizar, entonces, sería como darle un contenido crítico a la propia relación educativa, sea ésta escolarizada o no.

Si se considera que la práctica de la educación liberadora es por excelencia un contenido de calidad de vida, para que una sociedad democrática sea tal debería adoptar esta práctica como una necesidad de su propia vigencia.

En efecto, impulsar o promover la convivencia democrática y la participación más activa de todos los sectores sociales en la producción, distribución y usufructo de los bienes materiales, culturales y sociales que cada sociedad necesita, entonces el propósito principal de la educación democrática debiera ser su identificación con la propuesta educativa de la pedagogía crítica.

Es decir, es consustancial al logro de una democracia auténtica para Chile o cualquier otro país de América Latina la adopción de una educación como práctica de la libertad.

En síntesis, una pedagogía humanizadora y cristiana como la que nos plantea Paulo Freire significa para la educación democrática nacional o latinoamericana:

1. Desenvolver la conciencia crítica en los sujetos socioeducativos que participan de la situación educativa.
2. Desenvolver conocimientos y actitudes reflexivas que contribuyan al cambio de cada sujeto socioeducativo en la relación pedagógica, al mismo tiempo que se proyectan como actores transformadores de su entorno comunitario inmediato.
3. Instalar la pedagogía del diálogo como capacidad argumentativa y como posibilidad de encontrar consenso cognitivo y activo.
4. Reconocer en el otro a un ser total y legítimo que complementa la acción de avanzar en el desarrollo de las respuestas a la curiosidad epistemológica que se despierta en la relación pedagógica crítica.
5. En fin, desenvolver la creatividad, la capacidad de asumir la crítica y la afectividad, como dimensiones válidas de una calidad

de vida democrática, sustentada en el respeto a la diversidad y la tolerancia a lo diferente.

Pues bien, cada uno de estos significados, transformados en contenidos de la educación como práctica de la libertad, constituye el centro del aporte de Paulo Freire para el desarrollo de la educación como práctica democrática nacional. Y esto que era un desafío y una necesidad para el período de siete años de reforma política y social que compartimos con Freire en el Chile de 1964 a 1971, pensamos que todavía es una razón pendiente y una acción posible en nuestro Chile actual. Tal vez profundizar en la reflexión de este aporte actualizado sea el mejor homenaje que podemos hacerle a Paulo Freire en este artículo.

*Santiago, mayo del 2004*

### **Bibliografía consultada**

- Castells, E.** (1994). Movimientos urbanos y territorialidad cultural. Fondo de Cultura Económica, México, 3ª Edición.
- Cortés, W.** (1968). El Programa de Alfabetización y la Educación de Adultos en Chile. Documento Monográfico. Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos, Ministerio de Educación Pública, Santiago, Chile.
- Fiori, E.** (1971). De la Educación Liberadora. Cuadernos del FUPAC, Panamá.
- Freire, P.** (1965). La Educación como Práctica de la Libertad. Tierra Nueva Editora, Montevideo, Uruguay.
- Freire, P.** (1969). Pedagogía del Oprimido. Ediciones ICIRA, Santiago, Chile.
- Freire, P.** (1975). Acción Cultural para la Libertad. Tierra Nueva Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P.** (1977). Pedagogia em Processo: Cartas à Guiné Bissau. Cortez Edições, São Paulo, Brasil.
- Freire, P.** (1993). Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores, México.
- Freire, P.** (1996). Política y Educación. Siglo XXI Editores, México.

- Freire, P.** (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Gadotti, M.** (1996). *Paulo Freire: uma bibliografia*. Cortez Edições. Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil.
- Gajardo, M.** (1981). “Educação Popular e Conscientização no meio rural latinoamericano”. En: J. WERTHEIN e J. DIAZ BORDENAVE (Org.). *Educação Rural no Terceiro Mundo*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, Brasil.
- García Huidobro, J.E.** (1976). *Educación, Conciencia y Sociedad*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.
- Hernández Aristu, J.** (1990). *Pedagogía del Ser. Aspectos Antropológicos y Emancipatorios de la Pedagogía de Paulo Freire*. Prensas Universitarias, Universidad de Zaragoza, España.
- Ministerio de Educación Pública** (1967). *La Educación de Adultos en Chile. Informe del Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos*, Santiago, Chile.
- Pinto Contreras, R.** (1978). “Nuestro trabajo con Paulo Freire en Chile: ¿Una contribución a la Educación Popular?” En: CEDE-3, Año 1, N° 1. *Revista de Educación para América Latina*, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Educación en el Tercer Mundo. Facultad de Psicología y Ciencias Pedagógicas. Katholieke Universiteit Leuven-KUL, Bélgica.
- Pinto Contreras, R.** (1979). *La Educación de Adultos en América Latina. Estudio Comparativo de Tres Casos Nacionales: Chile, Perú y Venezuela*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Faculteit van Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Katholieke Universiteit Leuven- KUL, Bélgica.
- Pinto Contreras, R.** (1994). “El pensamiento educativo de Paulo Freire ante el debate sobre la modernidad de la educación”. En: AULA XXI, N° 3. *Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-UMCE*, Santiago, Chile.
- Pinto Contreras, R.** (1997). “O pensamento dialético na educação: a vigência da proposta educativa de Paulo Freire”. En: PATIO, *Revista Pedagógica*, Ano 1, N° 2: “Pedagogia Radical: o legado de Paulo Freire”. Editores Artes Médicas Sul Ltda, Porto Alegre, R.S., Brasil.



- Schipani, D.** (2002). Paulo Freire, educador cristiano. Libros Desafío Editores, Michigan, USA.
- Williamson, G.** (2000). Paulo Freire, educador para una nueva civilización. Ediciones Universidad de La Frontera. Instituto Paulo Freire, Temuco, Chile.