

EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN DE PAULO FREIRE DURANTE LA REVOLUCIÓN EN LIBERTAD (1964-1970) Y LA DICTADURA (1979-1982)*

Nicolás Muñoz Camus

INTRODUCCIÓN

Muchos y muchas de quienes aprendieron a leer y escribir en Chile entre 1964 y 1982 lo hicieron con una metodología extranjera: el método de alfabetización del pedagogo pernambucano Paulo Freire, quien, partiendo de la realidad social y cultural de los pobres de América Latina, propuso una filosofía político-educativa enraizada en las injusticias de este continente. Esta filosofía educativa defendió una comprensión de la alfabetización, y del acto educativo, como un proceso de toma de conciencia de la realidad para no leer solo textos, sino también contextos. La *educación liberadora*, como la tildó su creador, fue cultivada en Chile a través del uso de un método de alfabetización que Paulo Freire ideó para ofrecer una respuesta concreta a la pobreza y dominación características de las sociedades latinoamericanas.

La propuesta freireana resultó sumamente innovadora y atractiva en toda América Latina. Paulo Freire se transformó en una figura reconocida por distintas corrientes de pensamiento, como la Teología de la Liberación, la Pedagogía Crítica, la Educación Popular y otros saberes. Quizás lo más problemático de su fama fue la heterogeneidad ideológica de quienes vieron

* Este artículo fue desarrollado en el Seminario de Licenciatura del Instituto de Historia UC *Conciencia histórica, memoria y enseñanza de la historia*, de la profesora Sol Serrano.

en esta propuesta una herramienta metodológica útil para sus intereses políticos. Cualquier persona que se pusiera bajo el amplio paraguas de la transformación social, por ejemplo, podía ver en Freire y su método una rica propuesta teórica para cosechar el cambio.

Chile no fue la excepción. Los tres gobiernos que transcurren entre 1964 y 1990 vieron en el método de alfabetización de Paulo Freire una herramienta de utilidad política e insertaron su propuesta dentro del esquema de la Educación de Adultos y la alfabetización apremiantes en el país. Naturalmente, los esquemas ideológicos propuestos fueron distintos, cuando no lisa y llanamente opuestos, por lo que ella se incluyó en base a diferentes selecciones, énfasis y mutaciones.

En esta investigación pretendo analizar la intencionalidad existente tras la implementación del método de alfabetización de Paulo Freire en Chile. Buscaré responder qué objetivos perseguía la alfabetización desde la mirada de Freire y de las distintas instituciones estatales que llevaron a cabo programas de alfabetización. Analizaré este proceso, primero, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), en el cual Freire estuvo presente en el país y asesoró personalmente a las distintas instituciones que estaban ideado y ejecutando planes de alfabetización en el campo y la ciudad. Posteriormente comentaré cómo este método, que en los años sesenta fue utilizado para la liberación de los oprimidos, volvió a ser utilizado en la década de 1980, en un contexto de dictadura, pero con una intencionalidad política sumamente distinta. He descartado abordar el periodo de la Unidad Popular (1970-1973) por razones metodológicas (desequilibrio de documentación respecto de los otros dos periodos) pero, sobre todo, debido a las dimensiones limitadas de esta investigación.

Me es necesario aclarar que en esta investigación no realizaré un análisis de la implementación del método de alfabetización de Freire en los sesenta y los ochenta. Más bien, mi pretensión es realizar un análisis de la intencionalidad que tuvo en ambos contextos, lo que, por cierto, puede implicar un acercamiento a algunos aspectos de su implementación, aun sin ser el foco de este escrito. Por lo tanto, aquí abordaré la perspectiva de quienes impulsaron los programas de alfabetización desde diversas instituciones y en ambos contextos, por lo que no será un estudio acabado sobre su impacto, por las evidentes complicaciones metodológicas que implica este ejercicio. Por más que resultaría de mi interés, ha sido difícil seguir la huella de quienes aprendieron a leer y escribir con el método.

A modo de hipótesis, en esta investigación busco plantear que, por un lado, la intencionalidad política existente durante la implementación del método de alfabetización de Paulo Freire entre 1964 y 1970 no presentó grandes variaciones respecto de la propuesta educativa original de su autor. Con su presencia y asesoría en Chile, los distintos planes de alfabetización que se desarrollaron al culminar la década incorporaron su método no solo en su propuesta didáctica de lectura y escritura, sino que también defendieron su filosofía educativa, enfocada en el desarrollo de una conciencia crítica por parte de las clases oprimidas con miras hacia la liberación. Además de esto, busco evidenciar que el método de Freire, antaño utilizado para la liberación de los sectores populares chilenos, volvió a ser utilizado durante la década de 1980 por los planes de alfabetización que impulsó la dictadura cívico-militar chilena desde 1979. Esta vez la intencionalidad tras la implementación mutó considerablemente, llegando a extirpar la filosofía de su creador. Aunque en un principio el método fue visto como un peligro ideológico, el régimen cívico-militar reorientó y adecuó su intencionalidad política a la propuesta ideológica y valórica dominante. En definitiva, buscaré analizar cómo estas propuestas políticas divergentes utilizaron el método de Paulo Freire desde intencionalidades totalmente distintas.

Para esta investigación, me he basado en tres tipos de fuentes. Primero, los escritos del propio Paulo Freire, quien durante su estadía en Chile en la década de 1960 publicó algunos de sus más famosos libros y escribió un variado cuerpo de documentos de trabajo y discusión para quienes llevaban a cabo los planes de Reforma Agraria y alfabetización. En segundo lugar, he revisado y analizado la documentación institucional producida por el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (Indap), la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA) y el Ministerio de Educación, en los dos periodos aludidos. Para ambas épocas, las instituciones referidas produjeron manuales de alfabetización, adaptaciones al método de Paulo Freire y documentos de recuento y evaluación del proceso. Finalmente, me basé en la bibliografía producida por distintos autores y autoras que han llegado a Paulo Freire desde problemáticas de la Educación Popular, la historia de la Reforma Agraria y la alfabetización en Chile.

El siguiente escrito está estructurado en cuatro capítulos: en el primer capítulo me preocupo de presentar el nuevo impulso que la acción estatal tuvo con respecto a la Educación de Adultos en Chile hacia 1960 y los

elementos generales de la llegada y estadía de Paulo Freire en el país; en el segundo presento la filosofía educativa y el método de alfabetización de Paulo Freire, con sus principales etapas y líneas directivas; en el tercero analizo la implementación del método freireano durante la Revolución en Libertad, que va de 1964 a 1970, y; finalmente, en el cuarto describo y comento la ejecución del método durante los programas de alfabetización que impulsó el Ministerio de Educación en tiempos de dictadura, entre 1979 y 1982.

EL ENCUENTRO DE 1964: LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CHILE Y LA PROPUESTA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

El gobierno demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), bajo el lema Revolución en Libertad, propuso reformas estructurales para solucionar diversas problemáticas sociales de la población del país. La estrategia reformista defendida por la Democracia Cristiana consistía en proponer transformaciones profundas a la sociedad chilena sin trastocar el sistema democrático y sus libertades básicas. Dos de sus expresiones concretas fueron la llamada *promoción popular*, a través de la cual el Estado impulsó la organización comunitaria, y la profundización de la Reforma Agraria comenzada por el gobierno de Jorge Alessandri en 1962. Fue tanto en la teoría como en la práctica de estas transformaciones que el Estado identificó uno de los grandes problemas que iban en contra de la modernización que planteaba para el país: el elevado analfabetismo presente en el pueblo chileno.

Durante la década de 1960, los niveles de analfabetismo en Chile eran increíblemente altos. De acuerdo al Censo de 1960, más de un millón de chilenos y chilenas eran analfabetos a inicios de la década. En el escenario rural esta situación era particularmente crítica: el 40% de las personas mayores a 7 años no sabía leer ni escribir, mientras en la ciudad la cifra estaba cercana al 12%¹. Si bien desde 1920 existieron diversas iniciativas para paliar el nivel de analfabetismo rural, ninguna pudo hacer frente a los altos niveles de deserción escolar del campesinado joven y el analfabetismo por desuso.

¹ INE, Dirección de Estadística y Censo, *Características básicas de la población. Censo de 1960*, Santiago, La Dirección, 1964, pp. 24-27. Se considera *población adulta* a aquella mayor a quince años.

Frente a esta realidad, el gobierno demócratacristiano planteó diversos programas de reformas sociales. El sustento teórico de la Democracia Cristiana venía de las propuestas de la llamada *Teoría de la Marginalidad* propuesta por el sacerdote jesuita belga Roger Vekemans, quien, desde el Centro para el Desarrollo Social de América Latina, con sede en Chile, planteaba que el subdesarrollo latinoamericano era producto de la marginalidad de diversos grupos sociales, los cuales habían sido excluidos de los goces de la modernización social. Esto, en la práctica, se expresaba en una baja participación ciudadana y una exclusión material de esos sectores populares. La modernización del país pasaba, de acuerdo con esta propuesta, no por una transformación del modelo económico-social, sino por la incorporación de sectores marginales de la población que no habían conocido los progresos de la sociedad moderna. Los analfabetos y analfabetas, que hacia 1964 ni siquiera podían votar, naturalmente estaban dentro de ese grupo marginado.

De ahí que durante la década de 1960 ocurriera un aumento en la importancia de la llamada Educación de Adultos entre las iniciativas educacionales del Estado. El gobierno de Eduardo Frei creó en 1965 la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, a cargo del Ministerio de Educación, cuyo director fue el educador chileno Waldemar Cortés Carabantes. Este equipo desarrolló planes de Educación Básica y formación inicial, pero su principal eje estuvo en los programas de alfabetización para adultos, particularmente en centros de Educación Básica y Comunitaria y en escuelas cárceles.

Entretanto, en la década de 1960 el mundo rural chileno vivió transformaciones profundas. En julio de 1967 se promulgó la ley No. 16.640 de la Reforma Agraria, propuesta por el gobierno de Eduardo Frei Montalva. Esta ley planteó modificaciones a la estructura de propiedad de la tierra y la inclusión política de los sectores rurales, históricamente postergados de la acción estatal. Fue en este contexto de transformaciones en el campo que la Educación de Adultos fue introducida en la Reforma Agraria, dentro del gran paraguas de la capacitación campesina, complementaria a las transformaciones en la estructura de propiedad de la tierra. Los cambios de esta reforma requerían un campesinado calificado técnica y socialmente, a la vez que difundir algunas de las tesis principales que sustentaba el modelo de desarrollo impulsado por el Estado. De esta forma, en el campo se mezclaron dos focos de la reforma estatal: la Reforma Agraria y los programas de alfabetización.

En ese contexto, el gobierno demócratacristiano desarrolló las llamadas *campañas de alfabetización*, estrategias informales que, por lo general, impartía el Estado, privados o la sociedad civil desde la década de 1920, como forma de aminorar el analfabetismo de la población nacional. Como Silva y Pérez han planteado, con el impulso desarrollista la Educación de Adultos durante la década de 1960, particularmente la alfabetización popular, tuvo un empuje desconocido en décadas anteriores². Además, con este nuevo impulso, al decir de Marcela Gajardo, los programas de Educación de Adultos dejaron de verse como «supletorios» o «complementarios» al sistema de educación regular y pasaron a ser funcionales a un modelo de desarrollo impulsado por el Estado a través de reformas estructurales³.

Fue a ese escenario de transformaciones que llegó Freire a fines de 1964.

Paulo Freire nació en Recife, una de las zonas más pobres del estado brasileño de Pernambuco. Luego de una infancia complicada por la muerte de su padre y los efectos económicos de la Gran Depresión de 1929, período en el cual conoció en persona la pobreza de su lecho natal, en 1943 ingresó a la Facultad de Derecho de la Universidad de Recife y se graduó de Leyes. Prontamente dejó de lado su carrera como abogado y se enfocó en desarrollar su interés educativo, trabajando como profesor de portugués en escuelas secundarias. Más tarde, en 1959, obtuvo el grado de doctor en Filosofía e Historia de la Educación, defendiendo la tesis *Educación y actualidad brasileña*⁴. No fue sino hasta comienzos de 1960 que Freire comenzó a ser conocido por su innovadora filosofía educativa en las campañas de alfabetización desarrolladas por el Movimiento de Cultura Popular de Recife, originado en esos años. En 1963 tuvo sus primeras experiencias de alfabetización en Rio Grande do Norte, una de las regiones más pobres y analfabetas del país. Allí aplicó su método a trescientos trabajadores de plantíos de caña de azúcar en cuarenta y cinco días, teniendo positivos resultados que lo convirtieron en un referente intelectual, cuya fama, contactos y sobre todo el exilio lo trajeron a Chile en 1964⁵.

² Camila Pérez y Camila Silva, «Educación y proyectos desarrollistas: discursos y prácticas sobre alfabetización popular en Chile, 1960-1970», en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, No. 1, Santiago, junio de 2013.

³ Marcela Gajardo, *Cambios sociales y educación de adultos: una visión retrospectiva*, Vancouver, CIEA, 1979.

⁴ José García-Alcántara y María Hernández Mejía, «Paulo Freire, semblanza biográfica», en *Acción Educativa*, vol. 1, No. 2, Medellín, 2007.

⁵ El mismo Jacques Chonchol, subdirector del Indap hacia 1964, reconoce que Freire era muy conocido en Brasil por los planes de alfabetización llevados a

Paulo Freire fue uno de los tantos intelectuales brasileños que llegó al país exiliado luego del golpe de Estado en contra del presidente Joao Goulart⁶. Luego de unos meses en la cárcel y un breve paso por Bolivia, llegó a Chile en noviembre de 1964, donde fue contactado por el vicepresidente del Indap, Jacques Chonchol, para invitarlo a colaborar y asesorar en los programas de alfabetización que se empezaban a llevar a cabo durante el proceso de Reforma Agraria que comenzaba en el país. Rápidamente comenzó a trabajar como asesor en Indap⁷, donde desarrolló trabajo de campo, visitando localidades rurales en las cuales se estaba poniendo en marcha la Reforma Agraria. Fue durante esta época cuando Freire conoció la situación campesina de Chile y aprendió español, importante paso previo para la adaptación de su método de alfabetización que había elaborado en Brasil en base al idioma portugués. Además, durante esta época asesoró al Ministerio de Educación, particularmente al educador Waldemar Cortés en la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos nacida en 1965.

Posteriormente, hacia 1968, comenzó a trabajar como asesor de la Unesco en el ICIRA, organismo mixto de las Naciones Unidas y el gobierno chileno, dedicado a capacitar a los profesionales que llevaban en la práctica el proceso de conformación de los *asentamientos*, la nueva estructura productiva creada por la Reforma Agraria. Desde dicho puesto trabajó en un nivel más directivo y se dedicó a sistematizar buena parte de su trabajo y publicar diversos escritos, para lo que limitó su trabajo de campo. Fue

cabo en dicho país. Chonchol, conocedor de Tarso de Santos, habría sido de los primeros en contactar a Freire para trabajar en Indap. En Andrés Robles, *Jacques Chonchol: un cristiano revolucionario de la política chilena del siglo XX*, Santiago, Ediciones Finis Terrae, 2016.

⁶ Diversos intelectuales brasileños llegaron a Chile desde 1964, luego del golpe de Estado en contra del gobierno de Goulart. Entre otros, Paulo Freire, Plinio Sampaio, Paulo de Tarso Santos y Ernani María Fiori. La llegada de dichos intelectuales a Chile estaría marcada por el clima reformista cristiano presente en el país entre los años 1964 y 1970 y por la apertura del gobierno a la llegada de exiliados.

⁷ El Indap era una institución dedicada a la asistencia técnica y crediticia de los pequeños productores y a estimular la labor de promoción y capacitación de organizaciones campesinas. Por su parte, la CORA, también muy protagonista del proceso y en la cual Freire aportó con asesoría, era un organismo encargado de conducir el proceso de expropiaciones y la organización de las nuevas unidades productivas, los asentamientos. Ambas instituciones trabajaron liderando el proceso de Reforma Agraria durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva.

en esta última etapa que publicó algunos de sus textos más conocidos: *Pedagogía como práctica de la libertad* (1965) y *Pedagogía del oprimido* (1969). Es importante notar que fue durante esta época, como menciona Kirkendall, que el gobierno democratacristiano, particularmente su sector más conservador, se distanció de Freire, acusándolo de promover ideas marxistas e, incluso, de ser cercano al Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), lo que el mismo Freire desmintió⁸.

Fue desde ese lugar, el institucional, que Freire comenzó a proponer un método de alfabetización que venía pensando desde los procesos de alfabetización iniciados en Brasil. En Chile este maduró y se conjugó con un escenario de transformaciones importantes que fue terreno fértil para aquello que hizo nacer su método: la liberación de los oprimidos de la sociedad.

LA FILOSOFÍA Y MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN DE PAULO FREIRE

En el pensamiento de Paulo Freire se conjugaron distintas tradiciones filosóficas. Para la construcción de una pedagogía situada en el contexto latinoamericano, Freire recibió influencias de autores contemporáneos de la psicología humanista, de la fenomenología y del marxismo. Cabe destacar, sin embargo, que el pensamiento freireano siempre se fundamentó en la praxis que desarrolló en los distintos contextos latinoamericanos y no en un ejercicio teórico lejano a la realidad donde se plasma.

Por un lado, la propuesta de Freire estuvo altamente influenciada por los postulados de la psicología humanista, particularmente del psicoanalista y filósofo alemán Erich Fromm⁹, con quien coincidía respecto de la concepción del ser humano como sujeto histórico e inacabado y de la posibilidad de conseguir una libertad auténtica. En Freire, esta propuesta se conjuga con una importante influencia marxista, que heredó del mismo Fromm. Del marxismo, utilizó los conceptos de *opresión y clase*, los cuales fundamentaron su filosofía educativa. Con Fromm, Freire planteó que los sectores opresores de la sociedad impiden *ser* a las clases oprimidas, de tal

⁸ Andrew J. Kirkendall, *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2010.

⁹ Rolando Pinto, «Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile», en *Pensamiento Educativo*, No. 34, 2004.

manera que la dominación se expresa en la *deshumanización*. Una de las propuestas freireanas más originales es que los opresores no están ajenos a la *deshumanización*, sino que se encuentran enajenados en su acto de deshumanizar. Así, la liberación de las clases oprimidas no es solo una liberación propia, sino también de la deshumanización existente en los opresores. En base a un pensamiento de humanitarismo cristiano, para Freire el acto de liberarse es también un acto de amor hacia los opresores¹⁰.

Por otro lado, planteó una teoría que postulaba una íntima relación entre dominación y conciencia. Desde una validación de los conceptos marxistas de *opresión* y de *clase*, para Freire la *opresión*, además de la dimensión material, tiene una dimensión subjetiva situada en la conciencia de los oprimidos, quienes alojan «al opresor en su conciencia»¹¹. Esto es lo que produce en los sectores oprimidos una percepción fatalista de la realidad que rechaza el cambio, impide la imaginación y produce un freno a la acción transformadora. Es lo que, en *Pedagogía del oprimido*, Freire llamó «adherencia del oprimido al opresor».

El acuartelamiento de la opresión en la conciencia de los oprimidos modela su actitud frente al mundo. Paulo Freire planteó que, aunque no exclusivamente, en el mundo rural abundaba una conciencia mágica, propia de las sociedades cerradas¹². La *conciencia mágica* es aquella que capta los hechos otorgándole un poder superior, al cual teme y se somete de forma dócil¹³. Lo propio de esta conciencia, aseguraba, es «el fatalismo que le lleva cruzarse los brazos, a la imposibilidad de hacer frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre»¹⁴. En una conciencia mágica toda interpretación de un fenómeno social se atribuye a un agente externo y superior (Dios, el destino o la autoridad incuestionable de un patrón). Es, por tanto, una conciencia que carece de sentido histórico, en tanto no comprende que su presencia en la realidad es histórica y, por lo mismo, cambiante, y en la cual el ser humano es un espectador inactivo del mundo.

¹⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Ciudad de México, Siglo XXI, 1998.

¹¹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 26.

¹² Por sociedades cerradas, Freire entendía sociedades con una herencia colonial, de tradición esclavista y antidemocrática, marcada por la jerarquización entre poseedores y desposeídos que carecen de movilidad social.

¹³ Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 2002, pp. 101-102.

¹⁴ *Ibid.*

Uno de los instrumentos político-educativo de la opresión, que precisamente alimenta una conciencia mágica, es lo que llamó *educación bancaria*. Por este concepto entendía «el acto de depositar, transferir y transmitir valores y conocimientos en los educandos, en la cual su único margen es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos¹⁵». En este tipo de educación hay un «quien sabe», llamado educador, y un «quien ignora», el educando. Los primeros son sujetos de la educación; los segundos, meros objetos. Es importante aclarar que con la idea de educación bancaria no solo realizaba una crítica a los métodos del sistema de educación formal de su tiempo, sino también a una práctica político-pedagógica situada en la realidad social, la cual no puede liberar una conciencia oprimida, pues su sustento es la dominación ideológica de quien se encuentra en la posición de educador.

Frente a esto, Freire propuso que la educación debía impulsar el desarrollo de una *conciencia crítica*, entendida como la «representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales»¹⁶, que se alcanza mediante el desarrollo de una actitud crítica de los sujetos sobre sus propios contextos y relaciones sociales para, así, estar *con* el mundo y no solo *en* el mundo. La conciencia crítica, a diferencia de la mágica, desecha una postura pasiva ante el mundo y propone una toma de posesión de la realidad. Además, propone con esta conciencia la dimensión social e histórica de los seres humanos. A partir de la influencia de la psicología humanista de Erich Fromm, Freire plantea que el desarrollo de una conciencia crítica presupone una filosofía humanista que comprende al ser humano como ser histórico e inacabado, capaz de realizar una praxis transformadora. En consecuencia, el ser humano debe reconocerse inacabado para poder propiciar su liberación en diálogo con otros.

Cabe destacar que con la idea de conciencia crítica Freire se distancia de algunos aspectos de la propuesta marxista de conciencia de clase. En primer lugar, el desarrollo de la conciencia crítica no debe esperar transformaciones en las condiciones objetivas de la sociedad, sino que puede desarrollarse a partir de un cambio subjetivo del pueblo, el cual deviene en sujeto de la transformación histórica. Por otro lado, la conciencia crítica no tiene un

¹⁵ Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, pp. 51-52.

¹⁶ Freire, *Educación como práctica...*, *op. cit.*, p. 101.

destino único esperado ni una prefiguración de los intereses populares¹⁷, es más bien el desarrollo de una actitud frente al mundo, la cual sin duda puede devenir en una conciencia de clase, pero no exclusivamente.

En ese sentido, su visión de conciencia, aunque adopta elementos marxistas como la idea de *conciencia oprimida*, también tiene una importante influencia de la fenomenología del filósofo Edmund Husserl. Para Freire, conciencia y mundo son indivisibles: no hay conciencia sin mundo, ni mundo sin conciencia. La conciencia no es un recipiente que se llena (lo que resultaría *bancario*), sino el acto de los seres humanos de desplegarse hacia el mundo, de tener una actitud respecto de la realidad¹⁸.

La propuesta de Paulo Freire, en definitiva, viene a ser una teoría de la conciencia que busca relevar el carácter histórico de los seres humanos y su posibilidad de liberación a través de una conciencia crítica. Solo a partir de esa postura y de una actitud abierta al diálogo, los seres humanos pueden liberarse y ser protagonistas de sus propios contextos.

En base a estos preceptos, Freire reivindicó una educación dialógica y transformadora, situada en los intereses de las clases oprimidas de la sociedad, denominada *educación liberadora*. Pero antes que proponer una práctica político-pedagógica basada en la transmisión vertical de ideas por parte de los educadores, propuso que la educación debía partir *desde* los sujetos educandos y desde *su* lectura de mundo. Probablemente uno de los conceptos más importantes de la propuesta freireana es el de *concientización*, el cual podríamos entender como:

Un proceso que permite la crítica de las relaciones conciencia-mundo, es la condición para asumir el comportamiento humano frente al contexto histórico-social. En el proceso de conocimiento, el hombre o la mujer tienden a comprometerse con la realidad, siendo esta una posibilidad que está relacionada con la praxis humana. A través de la concientización los sujetos asumen su compromiso histórico en el proceso de hacer y rehacer el mundo, dentro de posibilidades concretas, haciéndose y re-haciéndose también a sí mismos¹⁹.

¹⁷ Javier Martínez, «La educación para la libertad. Algunas cuestiones conceptuales», en *Proposiciones*, No. 15, Santiago, 1988, p. 47.

¹⁸ Paulo Freire, *Sobre la acción cultural*, Santiago, ICIRA, 1970, pp. 26-27.

¹⁹ Danilo Streck *et al.*, *Diccionario, Paulo Freire*, Belo Horizonte, Auténtica Editores, 2008, pp. 105-107.

De esta forma, para Freire la concientización es el alcance de una actitud crítica frente al mundo para lograr, a través del compromiso con una acción transformadora, la liberación. Con la experiencia de la pobreza en Brasil y en Chile, sus reflexiones y propuestas teóricas se transformaron y concretaron en una herramienta palpable, un *método* de alfabetización. Antes que un ejercicio mecanicista de unión de sílabas y palabras, como eran los métodos de alfabetización de adultos (silabarios) hasta entonces, para Freire la alfabetización consistía en que el pueblo aprendiera a leer y decir *su* palabra y leer su realidad. La alfabetización fue leída como una toma de conciencia de sí mismo y de las condiciones históricas de su realidad, para su posterior transformación.

La propuesta de alfabetización de Paulo Freire, en términos prácticos, era sumamente innovadora. De forma resumida, este método consistía en un trabajo con un pequeño número de *palabras generadoras* escogidas en base a su riqueza fonética y que fueran parte del universo cultural de los sujetos alfabetizados. En otras palabras, las palabras utilizadas debían ser útiles en términos lingüísticos para desde ellas construir nuevas palabras y, además, ser reconocidas por el pueblo y estar cargadas de significados. Con el uso de esta batería de palabras generadoras los educadores debían propiciar un diálogo horizontal con los educandos. Luego, a través de un ejercicio mecánico con dichas palabras, campesinos y campesinas, pobladores y pobladoras podrían construir nuevas palabras y nuevas lecturas del mundo²⁰.

El método tenía diversas etapas. Primero, ocurría lo que se conocía como la *investigación del universo vocabular*, etapa en la cual un grupo de investigadores debía visitar la comunidad y, en base a encuentros informales con moradores del área, identificar no solo las palabras con mayor sentido existencial y carga emocional del pueblo, sino también aquellas expresiones típicas de la comunidad, los vocablos de su experiencia cotidiana. De este universo vocabular, los investigadores debían seleccionar aquellas palabras generadoras útiles para el proceso de alfabetización. Por ejemplo, en diversos campos chilenos fue utilizada la palabra *ambulancia*, precisamente por la falta de hospitales y centros de urgencia que comentaban campesinos y campesinas²¹.

²⁰ La explicación detallada de las etapas del método es posible encontrarla en Freire, *Educación para...*, *op. cit.*, pp. 114-122.

²¹ En la mayoría de los manuales de alfabetización del periodo, como mostraré más adelante, aparecía esta palabra.

La segunda etapa era la *creación de situaciones existenciales típicas del grupo* y la elaboración de fichas que ayudasen a los coordinadores en su trabajo. Lo buscado en esta etapa era diseñar un material gráfico — láminas— que pudieran reflejar las situaciones problemáticas significadas por la comunidad. En este proceso se contrataba a un grupo de dibujantes que creaba un dibujo para la problematización de las palabras generadoras. Si bien no era un paso estricto del método, el diseño de las láminas era recomendado por ser didáctico y motivador para el diálogo.

Identificadas las palabras y diseñado el material, comenzaban los círculos de *cultura*, grupos de conversación entre educadores y educandos donde se problematizaban situaciones vividas cotidianamente. Este círculo de cultura consistía primero en una dinámica dialógica de conversación sobre la situación graficada en la lámina. En este proceso, la preparación de los monitores era fundamental, en tanto no solo debían manejar mecánicamente las etapas del método, sino estar en posesión de su filosofía educativa para así motivar un diálogo pertinente y horizontal. Paulo Freire insistía:

La gran dificultad que se nos presenta y que exige una gran responsabilidad es la preparación de los cuadros de los coordinadores. La dificultad no se halla en el aprendizaje puramente técnico de su procedimiento. Está en la creación de una nueva —y al mismo tiempo vieja— actitud, la del diálogo [...] Actitud dialogal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no domesticar. Porque, siendo el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos²².

Finalmente, el ejercicio de *decodificación*. En este momento, el educador debía pasar a la visualización de la palabra generadora en otra lámina, sin el dibujo. «Las palabras están compuestas por pedazos o trozos», debía agregar para explicar el concepto de sílaba. «Estos pedazos a su vez tienen familias». Por ejemplo, el trozo «la», tiene por familia a «le», «li», «lo» y «lu». La descomposición de palabras en sílabas o pedazos era lo que en el método se llamaba *fichas de descubrimiento*, ya que con estos trozos y sus familias los educandos podrían juntar y descubrir nuevas palabras.

Una situación ilustrativa del método y su filosofía es aquella que me pudo narrar don Rogelio Correa, funcionario del Departamento de Desarrollo Campesino de la CORA, quien durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva conoció y trabajó con Paulo Freire.

²² Paulo Freire, *Educación como ...*, op. cit., pp. 112-113.

Yo invité a Paulo una vez a un asentamiento donde estaba funcionando el grupo. Justo ese día el profe estaba trabajando con ellos la ‘pala’. Nos sentamos a escuchar la escena y llega un momento en que ya después que se ha hecho todo este trabajo de concientización, y recargada de significado esa palabra, ‘pala’, después viene el decodificado. Ellos [los monitores] explicaban que las palabras tienen ‘pedazos’ y tienen ‘familias’ [...] La palabra entonces tiene dos pedazos: pa y la. Y ‘pa’ tiene familia, ‘pa’, ‘pe’, ‘pi’, ‘po’, ‘pu’; y ‘la’ tiene familia, ‘la’, ‘le’, ‘li’, ‘lo’ y ‘lu’.

Entonces ese día, un caballero, que era un viejito, levanta la mano y le dice al monitor: ¡señor! Y el monitor dice: ¿dígame? Y él [campesino] escribe su palabra, la descubre: ‘lape’. Entonces el profe no entendió. ¿Cómo dice?, dijo el profesor. ‘La-pe’, insistió el viejito. ‘No entiendo, señor’, dijo el monitor. «¡El ‘lape’, señor, pa escribir! Paulo estaba ahí y saltó del asiento y abrazaba al viejo y decía: ‘mira, mira, qué cosa tan maravillosa, él descubrió su palabra, la de él. La tuya es lápiz, pero la de él es lape, y la descubrió ahí’²³.

Esta anécdota resulta sumamente ilustrativa no solo de las etapas del método, sino también de su filosofía educativa. Cuando el campesino escribió *lape*, en el fondo no hacía más que llevar a la escritura *su* oralidad, *su* realidad. El método de Freire buscaba que, a partir de la problematización de una palabra —*pala*— (de acuerdo a las etapas, previamente cuestionada su función material en las relaciones sociales del mundo rural-campesino), el campesino —sujeto y no objeto educando— descubriera su palabra, esta vez no estipulada previamente por el método. Como no estaba ideada con anterioridad y dependía de lo surgido en ese específico y situado círculo de cultura, la realidad pronunciada y luego escrita fue única. De ahí que la palabra que Rogelio recuerda fue, para sorpresa de los presentes, auténtica. Probablemente con el tiempo iba a comprender que la forma «correcta» de decir la palabra era «lápiz», pero prefiero suponer, aunque sin mucho criterio historiográfico, que la filosofía freireana estaba siendo ejecutada: de la realidad y letras contenidas por «pala» era posible llegar a la realidad y letras contenidas en «lape», y desde esta se podría llegar a muchas más.

²³ Entrevista a Rogelio Correa, Santiago, 25 de septiembre del 2018. Rogelio fue funcionario del Departamento de Desarrollo Campesino de la CORA, dedicado a impulsar la nueva estructura productiva, el asentamiento, y a preparar a los jefes de asentamiento. Muchos de los funcionarios de este departamento trabajaron con Paulo Freire en los programas de capacitación. Rogelio, impregnado por la filosofía freireana, terminó por ser un educador popular durante la década de 1980.

Cuando Paulo Freire llegó a Chile hacia finales de 1964, bajo su brazo traía esta filosofía educativa y este método de alfabetización, herramientas políticas que encontraron en el país un escenario fértil y convulso. La Revolución en Libertad le abrió las puertas y vio en su filosofía un aporte al proceso de transformación que se avecinaba.

EL MÉTODO PSICOSOCIAL DURANTE LA REVOLUCIÓN EN LIBERTAD (1964-1970)

Como resultado del golpe de Estado realizado a Joao Goulart, Paulo Freire dejó Brasil en 1964 y, luego de un breve paso por Bolivia, también perturbado por un golpe de Estado, llegó a Chile en noviembre del mismo año. Prontamente fue contactado por el vicepresidente del Indap, Jacques Chonchol, para que se incorporara a trabajar como asesor de dicha institución, aportando a los llamados *cursos de capacitación campesina*, muchos de los cuales ponían énfasis en la alfabetización. En esta etapa, el pedagogo brasileño conoció la realidad chilena y presentó y discutió sobre su método de alfabetización. En 1997, recordaba:

Como asesor del Indap, del Ministerio de Educación, de la Corporación de la Reforma Agraria, viajé por casi todo el país, acompañado siempre por jóvenes chilenos en su mayoría progresistas, y escuché a campesinos y discutí con ellos sobre aspectos de su realidad; debatí con agrónomos y técnicos agrícolas una comprensión político-educativa-democrática de su práctica, discutí problemas generales de política educacional con los educadores de las ciudades que visité²⁴.

Al llegar al país, comenzó a trabajar en contacto con los educadores y educadoras que alfabetizaban en el campo, a través de los programas de la CORA y el Indap, y aquellos que lo hacían en la ciudad, a través de los planes del Jefatura Extraordinaria de Educación de Adultos. En la Jefatura, fue contactado por Waldemar Cortés, quien estaba a cargo de esa sección del Ministerio de Educación, a quien le presentó su método de alfabetización. Fue en esta instancia que la propuesta de Freire fue bautizada como *método psicosocial* ya que, a juicio de Cortés, el método apuntaba tanto al aspecto

²⁴ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, pp. 50-60.

social como al psicológico de los educandos²⁵. Paulo Freire no fue quien desarrolló las sesiones de alfabetización por todo Chile, pero sí inspiró y ayudó a formarse a muchos y muchas de quienes lo hicieron. Durante esos primeros años realizó distintas charlas formativas para educadores y educadoras que se estaban sumando como voluntarios a los programas de alfabetización. En estas charlas, realizadas por lo general en universidades y en encuentros comunales, Freire explicaba su filosofía y comentaba en qué consistía su método. A fin de cuentas, como ha planteado Daniel Fauré, las campañas de alfabetización necesitaban de voluntarios y voluntarias que, sin necesariamente ser educadores de profesión, se impregnaron de la filosofía de Paulo Freire, la resignificaron de acuerdo a la realidad popular chilena y, luego de un proceso de capacitación liderado por el propio pedagogo brasileño, llevaron a la práctica el método²⁶. Las únicas fuentes que tenemos al día de hoy respecto de ese proceso son algunas memorias de esos jóvenes educadores y educadoras que en la época asistieron a dichas charlas. Por ejemplo, Rolando Pinto, quien trabajara en la CORA durante la época, comenta en un artículo su experiencia sobre esto:

Lo conocí [a Freire] en el año 1966 cuando recién llegado a Chile participó como docente en la ‘Capacitación de Coordinadores de Círculos de Cultura para Alfabetización de Adultos’, organizada por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) y que comprometía a estudiantes universitarios con la Campaña Nacional de Alfabetización de Adultos. En esa capacitación se inició nuestra adhesión entusiasta con el autor del método psicosocial de alfabetización que nos convocaba. Las orientaciones filosóficas y metodológicas que sustentaban ese método simplemente nos cautivaron. Pusimos en práctica esas orientaciones con dos grupos de adultos rurales que se inscribieron para alfabetizarse²⁷.

²⁵ Ver testimonio de Waldemar Cortes en Robert Austin, *Diálogos sobre Estado y educación popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)*, Santiago, CECATP, 2004, pp. 3-6.

²⁶ Daniel Fauré, «Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei (Chile, 1964-1970)», en *Kavilando*, vol. 9, No. 1, Colombia, 2017.

²⁷ Rolando Pinto, «Profundización teórico-pedagógica y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en América Latina», en *Kavilando*, vol. 9, No. 1, Colombia, 2017.

Como lo evidencia el testimonio, las propuestas de Paulo Freire entusiasmaron mucho a quienes venían trabajando en Educación de Adultos previo a las campañas de alfabetización del gobierno demócratacristiano. Sin embargo, no fue sino hasta 1966 que el método psicosocial fue incorporado como el método oficial de todos los programas de alfabetización que impulsó el Estado. A fin de cuentas, Freire contribuía con una metodología concreta para aportar a todas las transformaciones que la Revolución en Libertad proponía en el papel. Más o menos conscientemente, Paulo Freire llenó un vacío dentro de la política del gobierno demócratacristiano que perduró hasta su término, en 1970.

Si bien existían convergencias entre Freire y el gobierno (como su humanitarismo cristiano), también existían algunas divergencias ideológicas. El brasileño reivindicaba muchas ideas propias del marxismo, por lo que la dirección demócratacristiana lo veía cercano a los sectores de la izquierda chilena. Como ha planteado Fauré, fue debido a ese aporte metodológico que Freire y la Democracia Cristiana pudieron convivir en Chile. Esa relación, sin embargo, no duraría hasta 1970.

Hacia 1966, el Ministerio de Educación elaboró el *Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos. La raíz y la espiga*, un documento de adaptación de los postulados de Paulo Freire y su método a la realidad chilena realizado por las profesoras Emma Espina y Haydée Reyes. Con este hito el método psicosocial fue patentado como el método oficial de las campañas de alfabetización chilenas durante la segunda mitad de la década de 1960.

En términos generales, esta adaptación fue un esfuerzo por reproducir fielmente los principales postulados de la filosofía freireana, de tal manera que no existieron grandes diferencias entre la lectura de *La raíz y la espiga* y las propuestas presentes en la bibliografía de Freire. Incluso, en el manual se evidencia un esfuerzo por incorporar algunas de las propuestas teóricas de Freire. En la introducción, Waldemar Cortés plantea:

El analfabeto con frecuencia tiene conciencia mágica y actúa mágicamente, atribuyendo a causas falsas los hechos de la vida diaria. Si reemplaza esta conciencia mágica por una conciencia crítica, puede comprender el rol de sujeto que a él le corresponde como a todo ser humano y tener una acción también crítica [...] El método psicosocial es un método de concientización. Hace reflexionar a los analfabetos sobre su realidad y sobre la realidad de la especie humana, para llevarlos a la comprensión de estas realidades. Mediante la reflexión logra que los analfabetos capten críticamente,

comprendan la realidad, se formen una conciencia crítica, actúen en forma crítica y se integren a su realidad con aptitud para modificarla conscientemente²⁸.

Como evidencia Cortés en dicho fragmento, hay una expresa intención por incorporar algunos de los conceptos freireanos, como los de *conciencia mágica* y *conciencia crítica*. Además, en otros documentos del Ministerio de Educación es posible evidenciar que hay una comprensión del fenómeno del analfabetismo similar a la propuesta por Freire. En el Informe de Educación de Adultos del Ministerio, publicado en 1969, se plantea:

El programa ha adoptado un método nuevo de alfabetización, de notable valor. Se trata del método psicosocial cuya didáctica ha sido elaborada para la lengua española por equipos especializados de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos.

El método psicosocial no se limita a la mera transmisión de una técnica particular (la de leer y escribir), sino que pretende producir un cambio en la conciencia del educando, cambio del cual el conocimiento de la lectura es apenas uno de sus elementos. Se trata de promover en el adulto una conciencia crítica de sí y de su realidad, lo que, una vez lograda, se traduce espontáneamente en la necesidad de alcanzar un plano más elevado de saber: el plano letrado.

De este modo, el sujeto de la alfabetización es el propio analfabeto. En vez de ser el objeto de la acción del educador es el propio sujeto de su transformación personal²⁹.

El entendimiento del problema del analfabetismo, como lo manifestara Freire en diversas oportunidades, no se limitaba al acceso a la lectura y escritura. El no poder leer y escribir era solo una de las dimensiones de la situación de los sectores populares. En ese sentido, el fragmento anterior coincide en que la alfabetización no es tan solo la transmisión de una técnica particular para escribir, sino el desarrollo de una determinada conciencia. Y, por otro lado, el método no fue solo comprendido en su dinámica mecánica, la decodificación, sino que hubo un foco en su carácter de problematización de la realidad. En las últimas dos líneas también es posible evidenciar la crítica a la educación bancaria y una apuesta por un ejercicio educativo democrático, dialógico y horizontal.

²⁸ Ministerio de Educación, *Manual del método psicosocial para la enseñanza de adultos. La raíz y la espiga*, Santiago, Santillana, 1966, pp. 3-4.

²⁹ Ministerio de Educación, *La Educación de Adultos en Chile*, Informe del Ministerio de Educación, Santiago, 1969, p. 16.

Me parece pertinente ahora examinar las propuestas de análisis que el Ministerio de Educación sugiere en el uso del método psicosocial, ya que este documento además servía para la formación de monitores y monitoras que ejecutaban el método en terreno. En primer lugar, creo importante evidenciar algunas omisiones del manual. Por ejemplo, en sus páginas no encontramos un uso extendido de las palabras *liberación* u *opresión* (esta última se menciona en solo una oportunidad), las cuales, como aseveré antes, son indispensables en Freire y corresponden al componente teórico más próximo al marxismo del método. Por otro lado, en el fragmento citado hay una excesiva centralidad en el logro del cambio de conciencia que el método puede alcanzar por sí mismo, como si funcionara independiente a una filosofía educativa. Freire planteaba, más bien, que la concientización se da como fruto de un análisis colectivo mediatizado por la realidad, no por el logro del método como instrumento excepcional y automático. Podemos interpretar esto último por el entusiasmo existente tras el arribo de este aporte a Chile. En definitiva, a pesar de que la omisión de algunos conceptos pueda ser relevante en el proceso de selección que realizaron las profesoras encargadas por el Ministerio de Educación, en términos generales, no existen diferencias profundas entre el manual y la propuesta de Freire. *La raíz y la espiga* representa un esfuerzo por seleccionar las palabras generadoras de la realidad chilena y de ofrecer un documento detallado y de carácter explicativo para los educadores y educadoras que llevaron la punta de lanza de la alfabetización durante la época.

Las diecisiete palabras generadoras seleccionadas por el manual fueron las siguientes: *casa, pala, camino, vecino, zapato, escuela, ambulancia, sindicato, compañero, radio, harina, chiquillo, yugo, trabajo, guitarra, fábrica y pueblo*. En dicho manual, se advierte que estas palabras han sido propuestas en base a un criterio nacional, pero que en cada realidad local pueden ser significadas de forma distintas.

El manual, además, es un rico material para analizar la intencionalidad política existente tras la implementación del método entre 1966 y 1970. Acompañando a las palabras generadoras, propone una serie de temáticas para reflexionar que dan cuenta de una intencionalidad sincera por problematizar algunos de los problemas de los sectores populares del país. Por ejemplo, acompañando a la palabra *casa* se proponen como preguntas problemáticas: ¿tienen todos los chilenos casas adecuadas para

vivir?, ¿dónde y por qué faltan casas?, ¿hay suficiente materiales para construirlas?³⁰. Con esto, el manual incorpora una idea fuerza de Paulo Freire: la lectura y escritura de palabras debe ir acompañada de una lectura de la realidad. Estas preguntas invitan a pensar no solo en la lectura de la palabra «casa», sino también a problematizar la situación de la vivienda a nivel nacional, sumamente urgente hacia 1966.

Por otro lado, llama la atención que en la palabra *yugo* —el más radical en términos políticos—, además de ser utilizada como el yugo ganadero, se propone: «se usa la palabra yugo para significar esclavitud, dominio, opresión, y se dice que los pueblos oprimidos luchan por sacudir su yugo. ¿Por qué y para qué defendemos la libertad? ¿Es Chile un país verdadera y completamente libre?»³¹. En este concepto se puede ver una intencionalidad más clara de problematizar las relaciones sociales existentes en el país, particularmente el problema de la dominación, que tanto abordó Freire en sus textos.

Finalmente, la palabra con la cual culmina el manual es *pueblo*. Frente a esta palabra generadora, la discusión se plantea en torno a: ¿puede vivir mejor el pueblo?, ¿qué habría que hacer para que viviera mejor?, ¿cuáles son las causas de que nuestro nivel de vida sea bajo?³². En este caso, no hay claridad respecto de si el manual plantea una visión de pueblo de carácter nacional, en la cual «pueblo chileno» podría ser entendido como sinónimo de «población chilena», o una visión más clasista, en la cual el pueblo podría ser entendido como la clase popular desposeída en el sistema económico social. El uso del concepto «pueblos oprimidos» en el trabajo con la palabra generadora *yugo* propone pensar que la última alternativa no es descartable, aunque tampoco es seguro un entendimiento clasista de la palabra *pueblo* por parte del manual. Lo que sí es claro es que, al menos, existe un interés por problematizar las condiciones de vida de parte —no sabemos qué fracción— de la población. Es importante destacar el uso de esta palabra generadora y sus propuestas de reflexión, ya que volverá a ser propuesta en un contexto dictatorial, quince años más adelante.

En resumidas cuentas, el manual *La raíz y la espiga* es un documento que evidencia una apuesta por recoger los principales postulados de Freire, y aunque es posible encontrar algunas omisiones conceptuales, no se aleja mayormente de la propuesta freireana de alfabetización. Al decir de Freire,

³⁰ Ministerio de Educación, *Manual...*, *op. cit.*, p. 12.

³¹ Ministerio de Educación, *Manual...*, *op. cit.*, p. 49.

³² Ministerio de Educación, *Manual...*, *op. cit.*, p. 60

termina proponiendo a los analfabetos su situación como problema y por «situación» contempla bastante más que el no saber leer ni escribir, pues propone un cuestionamiento de los problemas en el acceso a servicios básicos como vivienda o salud, además de problematizar las relaciones sociales desde los analfabetos. Incluso, aunque de forma menos extendida que Paulo Freire en algunos de sus textos, esboza la idea de *opresión*.

El impacto de estos programas de alfabetización resulta muy huido. En las fuentes referidas no hay alusiones específicas a voces campesinas, tampoco a voces de personas ya alfabetizadas. Aravena y Díaz-Diego sí han destacado algunos elementos de la implementación del método, planteando que algunos campesinos que aprendieron a leer terminaron siendo dirigentes e incluso monitores de los programas de alfabetización³³. Existen escasos documentos que referencian la experiencia alfabetizadora. Uno de ellos es un mimeógrafo publicado por ICIRA llamado *Algunas experiencias recibida en la supervisión de educación básica*, que describe la experiencia de un curso de alfabetización en Curicó, con cincuenta campesinos de diversos asentamientos, en el cual se vislumbra una buena aceptación a estos cursos.

Durante las tres semanas del curso de un mes, los campesinos están vivamente interesados y han logrado un aprendizaje de la lectura y de la escritura a través del método psicosocial de don Paulo Freire. En el diálogo con campesinos se advierten expresiones que reflejan el interés y la satisfacción. Así, por ejemplo: 'Antes estábamos ciegos, ahora ya se nos cayó la venda de los ojos', 'yo vine aprender a firmar solamente y nunca creí que iba a leer a mi edad', 'ahora ya puedo escribirle cartas a mi compadre', 'Antes las letras eran unos monitos, ahora me hablan y las puedo hacer hablar', 'ya no seremos peso muerto en el Asentamiento'.

Es conmovedor observar la alegría que brilla en los ojos de los campesinos cuando se les va abriendo el mundo de las palabras [...]

Los resultados obtenidos hacen prever interesantes perspectivas para lograr en un tiempo breve (un mes) la adquisición de las técnicas fundamentales de la lectura y de la escritura, a la vez que reflexionar sobre algunos aspectos del mundo existencial del campesino³⁴.

³³ Rodrigo Aravena y José Díaz-Diego, «Paulo Freire en Chile, testimonio de ex dirigentes campesinos durante la Reforma Agraria», en *Informes de investigación 2015: Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial*, Santiago, Centro de Investigación Diego Barros Arana (Dibam), 2015.

³⁴ ICIRA, *La alfabetización funcional en Chile*, noviembre de 1968, mimeógrafo, colección ICIRA del Fondo José María Arguedas de la Biblioteca Nacional, 43-45.

Naturalmente, la fuente no es el testimonio directo de un campesino alfabetizado, sino de los funcionarios que llevaron a cabo el proceso y reprodujeron algunas de sus impresiones. De todas maneras, no podemos olvidar que el aprendizaje de la lectoescritura implicaba (e implica) la apertura a un nuevo lenguaje y una mejor comprensión de elementos de una cultura que es principalmente escrita, y que permite una mejor inclusión en el proceso de Reforma Agraria. Los comentarios indirectos citados dan cuenta, por un lado, de la apertura que implica el leer y escribir en una cultura escrita, como escritura y lectura de cartas o la lectura y firma de documentos, y, por otro, el desarrollo subjetivo que buscaba el método psicosocial, y que en la fuente representa la mayor valoración en la unidad productiva del asentamiento. En definitiva, tanto como a los redactores de dicho fragmento, la lectura de textos y contextos resulta conmovedora.

Hacia finales de la década de 1960, un sector de la Democracia Cristiana fue tildando a Paulo Freire y su método de un *excesivo marxismo*. Con el paso de los años, las tensiones políticas dentro del bloque aumentaron. Durante años habían convivido en el gobierno una DC conservadora, defensora de un humanitarismo cristiano ni capitalista ni socialista, y una DC cristiana marxista, inspirada en las propuestas de la Teología de la Liberación y el Sínodo de Medellín de 1968. Hacia 1969 esa tensión estalló con la creación del Movimiento de Acción Popular Unitaria (MAPU).

Por cierto, la propuesta freireana encajaba más con este último sector, por lo que fue criticada por diversos personeros del gobierno. La radicalización política del país comenzó a provocar ese tipo de quiebres y las críticas no ignoraron las herramientas concretas utilizadas en el proceso de transformación social. Como han propuesto algunos autores, se había desatado la *guerra fría de la alfabetización*³⁵. Freire finalmente dejó Chile aquel año: 1969. Entre las razones estuvieron los conflictos con el gobierno demócratacristiano, una invitación a trabajar en Harvard y sus sospechas sobre el futuro chileno. La radicalización política del país podía llevar a un golpe de Estado. Con Brasil y Bolivia en la memoria, este sería el tercero de su carrera latinoamericana.

³⁵ El argumento para el distanciamiento de Paulo Freire con el gobierno de la DC es desarrollado por Kinkendall. Este autor propone la noción de *guerra fría de la alfabetización* para finales de 1960. Andrew J. Kirkendall, *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2010.

EL ABANDONO DE LA CONCIENCIA CRÍTICA: EL MÉTODO PSICOSOCIAL DURANTE LA DICTADURA CHILENA (1979-1983)

Hasta aquí he podido evidenciar el aporte que significó la filosofía y método educativo de Paulo Freire para la alfabetización de adultos en Chile entre 1964 y 1970. Como vimos, los programas de alfabetización de adultos durante la Revolución en Libertad hicieron suyo el método psicosocial y lo utilizaron apropiándose de buena parte de sus propuestas teóricas. Una década después de su partida de Chile, eso cambiaría. En el contexto dictatorial de finales de 1970, quienes impulsaron los nuevos programas de alfabetización volvieron a ver en el método de Freire una herramienta provechosa. Sin embargo, la implementación pretendida fue profundamente distinta. La intencionalidad política del régimen borró la búsqueda de liberación de los sectores oprimidos de antaño.

La dictadura cívico-militar liderada por Augusto Pinochet reestructuró lo que habían sido hasta entonces los planes de alfabetización. En los años de la Unidad Popular el método de Paulo Freire continuó siendo utilizado y fue imbuido de las propuestas ideológicas del gobierno con el llamado Programa de Educación de Trabajadores, que buscó relacionar la disminución del analfabetismo con la inclusión del sector obrero y campesino en las transformaciones del país en el camino hacia el socialismo. El MIR, por su parte, se nutrió de los postulados de Freire para desarrollar un proyecto educativo en el contexto del movimiento de pobladores³⁶. Con el golpe de Estado de 1973 dichas experiencias terminaron y muchos de sus promotores fueron despedidos de sus puestos de trabajo, exiliados o asesinados.

Por otro lado, con la reestructuración de lo que habían sido las medidas estructurales de la Reforma Agraria, el papel de la CORA, ICIRA e Indap como organizaciones estatales responsables del desarrollo económico y social del sector agrícola disminuyó de manera considerable. Posteriormente, el centro de investigación en que trabajó Freire entre 1968 y 1969, el ICIRA, fue eliminado en 1969, y la CORA fue disuelta por el régimen, mientras que

³⁶ Resulta sumamente interesante la experiencia del método psicosocial durante el gobierno de la Unidad Popular. En general, existe una visión preponderante que plantea que en ese periodo el método estuvo sobreideologizado y tuvo una intencionalidad clara de difundir las tesis del socialismo (*conciencia crítica* pasó a ser *conciencia de clase*). Por las dimensiones de esta investigación, he dejado fuera dichos problemas históricos. Hasta el día de hoy, es un período desconocido por la academia.

sus escuelas agrícolas fueron puestas a cargo de la Sociedad Nacional de Agricultura³⁷. Sin embargo, todas estas transformaciones no implicaron la eliminación de los programas de alfabetización durante el periodo dictatorial. Desde 1976, la dictadura comenzó a impulsar algunas campañas de alfabetización que tenían la modalidad de planes de cinco años, cuyo foco era disminuir de forma rápida el analfabetismo aún persistente, cercano al 10% de la población del país³⁸. Dicho programa estaba basado en una iniciativa ministerial y en aportes voluntarios, tanto de recursos económicos como de monitores. No fue sino hasta 1980 que comenzó un esfuerzo más claro por parte del régimen en esta materia.

El 5 de marzo de 1979 el dictador Augusto Pinochet, en la Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional, anunció la creación del Programa Campaña Nacional de Alfabetización, el cual tenía como objetivo «la creación de condiciones educativas favorables para promover la igualdad de oportunidades a través del desarrollo integral de los analfabetos, facilitando el descubrimiento de su potencial y la verdadera riqueza de su vocación y espíritu»³⁹. Este programa de gobierno, además, proponía erradicar el analfabetismo en Chile en un periodo de cinco años, desdeñando un 2 a 3% de analfabetismo «irrecuperable» y concentrando su accionar en las zonas rurales. Adriana Delpiano ha planteado que esta campaña, tanto en su iniciativa como en su carácter, tenía una importante influencia de los acuerdos internacionales en materia de alfabetización y educación de adultos, particularmente de las propuestas de la Conferencia General de la Unesco realizada en Nairobi hacia 1976 y las consideraciones del Plan de Plazo Medio de 1977, también de la Unesco, las cuales planteaban la

³⁷ Robert Austin, *The state, literacy, and popular education in Chile, 1964-1990*, Maryland, Lexington Book, 2003, pp. 200-202.

³⁸ Los niveles de analfabetismo existentes en Chile durante la década de 1970 resultan bastante esquivos. Los censos de la época datan de 1970 y 1982, por lo cual es difícil conocer en qué condiciones se encontraba el analfabetismo en Chile al momento en que la dictadura comenzó a impulsar sus programas de alfabetización, hacia 1979. De acuerdo a Adriana Delpiano, en base a los censos, destaca que en 1970 la tasa de analfabetismo era de 11,7%, mientras que hacia 1980, según datos del propio Ministerio de Educación, habría 836.662 analfabetos en Chile, cercano al 10% del país. Sin embargo, como destaca la autora, los nuevos datos de 1980 consideran el analfabetismo desde los mayores de diez años, cuando hacia 1970 se consideraba la edad de quince años.

³⁹ Austin, *op. cit.*, p. 229.

importancia de la educación de adultos en tanto forma de derecho a la educación⁴⁰.

La campaña de 1980 recayó en el Ministerio de Educación Pública, particularmente en la Dirección de Educación de Adultos creada hacia 1976. A pesar de que la campaña estaba liderada por este ministerio, desde el régimen se insistió en que esta debía ser un esfuerzo conjunto de diversos organismos de la sociedad nacional. Cabe destacar que, a diferencia de periodos anteriores, el régimen propuso que estos programas de alfabetización debían contar con la presencia del Ministerio del Interior, de las Fuerzas Armadas y de Orden, instituciones religiosas, organizaciones empresariales y la juventud. La presencia de actores como las Fuerzas Armadas, generalmente ajenos a la alfabetización, resulta comprensible al recordar que en la historia de los programas de alfabetización popular los impulsores habían sido principalmente figuras de la izquierda política, como el mismo Paulo Freire.

Paradójicamente, el método oficial del programa fue el antaño revolucionario método psicosocial de Paulo Freire. Casi como en un *déjà vu* de 1966, el Ministerio de Educación, a través de la labor de la educadora Helia Opazo, desarrolló hacia 1981 el *Manual de alfabetización de método psicosocial (para el monitor)*, que era un ejercicio de adaptación del método freireano y un documento para quienes desarrollaban la alfabetización en terreno. Quince años después, Freire volvía a ser adaptado a la realidad chilena.

Para esta época, fueron seleccionadas dieciséis palabras generadoras: *casa, leche, zapato, vecino, familia, escuela, boda, radio, bandera, herramientas, niño, gallina, guitarra, yunque, trabajo y pueblo*. Si nos remontamos a 1966, podemos notar que las palabras generadoras que se repitieron el plato fueron: *casa, vecino, zapato, escuela, radio, trabajo, guitarra y pueblo*. Las palabras nuevas incorporadas en esta adaptación fueron: *leche, herramientas, niño, gallina, yunque, boda, familia y bandera*. Las desaparecidas fueron *ambulancia, fábrica, sindicato, compañero y yugo*⁴¹.

⁴⁰ Adriana Delpiano, *Los alcances y perspectivas del programa Campaña Nacional de Alfabetización*, Santiago, PIRE, 1982, pp. 16-18.

⁴¹ Ministerio de Educación Pública, *Manual de alfabetización. Método psicosocial (para el monitor)*, Programa Campaña Nacional de Alfabetización, Santiago, Ministerio de Educación Pública, Programa Campaña Nacional de Alfabetización, 1981.

Insisto, el manual de 1981 tenía varias contó con diversas similitudes con *La raíz y la espiga*. Proponía las etapas del método, las labores que debía realizar el monitor y los materiales utilizados. Además, para cada palabra generadora sugería temáticas y preguntas para la reflexión. Para la palabra generadora *bandera*, el manual de 1981 propuso abordar los siguientes temas:

Lo que representa la bandera para todos y cada uno de los chilenos.

El significado que tienen los colores de la bandera.

La forma de venerarla que tenemos los chilenos.

Por qué la bandera preside todos los actores patrióticos y cívicos de nuestro país⁴².

Además, el manual agregó posteriormente algunas preguntas reflexivas, entre las cuales estuvieron: «¿Y en el escudo nacional: qué significa ‘Por la razón o la fuerza’?, ¿estamos orgullosos los chilenos de nuestra bandera que no ha sido jamás arriada?». Sin lugar a dudas, la palabra *bandera* es la que más llama la atención: si hacia 1966 la alfabetización se proponía para el desarrollo de una conciencia crítica, la propuesta de 1981 está mucho más cercana al desarrollo de una conciencia nacionalista, próxima a los valores tradicionales que defendía el régimen.

Al igual que en 1966, la palabra con la cual termina el manual es *pueblo*. Algunas de las propuestas para reflexionar son: «La diferencia entre un pueblo y una ciudad, un pueblo y una aldea o villorrio», «Cariño que cada chileno le tiene a su pueblo natal». La última pregunta propuesta como sugerencia para el diálogo con los adultos es: ¿qué entendemos por pueblo chileno?, ¿pertenece todos a este pueblo chileno?⁴³. A diferencia de lo propuesto por *La raíz y la espiga* en 1966, acá encontramos mayoritariamente *pueblo* en su acepción de localidad geográfica. Cuando se atisba una comprensión de *pueblo* como grupo humano ya no se acompaña con la palabra *opresión*, sino con el adjetivo *chileno*, dejando en claro que la visión que prima es aquella propia del siglo XIX, en la cual el concepto *pueblo* es comprendido como sinónimo de *nación*. No hay fisuras en el concepto y desaparecen las preguntas que problematizan la realidad social de un grupo de la población.

⁴² Ministerio de Educación Pública, *Manual de alfabetización*, op. cit., p. 42.

⁴³ Ministerio de Educación Pública, *Manual de alfabetización*, op. cit., p. 66.

Complementario al uso del manual, las campañas de alfabetización de la época proponían el uso del *texto-cuaderno* para la ejercitación por parte del educando. En este se destinan diversas páginas para la ejercitación de la caligrafía del analfabeto, paso desconocido en el método psicosocial de Paulo Freire⁴⁴. No busco plantear que no es importante desarrollar una habilidad motriz para escribir, sino que en los materiales didácticos utilizados en 1981 se evidencia un mayor énfasis en el aprendizaje de una técnica de escritura, algo desconocido o con poco énfasis en 1966.

Podríamos describir esta intencionalidad como una conciencia nacionalista, de pertenencia a la patria y a los valores tradicionales del régimen cívico-militar dictatorial. Si recordamos que Freire planteaba por conciencia crítica aquella que se somete a un poder superior, probablemente la intencionalidad subterránea de la campaña de alfabetización de esta época estuvo mucho más cercana a ser *mágica* que *crítica*. Resulta bastante evidente: hacia 1981 el método de alfabetización de Paulo Freire fue torcido y redireccionado.

Esta campaña, que se proponía como un plan quinquenal para el periodo 1980-1984, finalmente culminó en 1982 con la reducción de su presupuesto, aunque no hubo preocupación por entregar mayores explicaciones. Según datos entregados por el propio Ministerio de Educación, cerca de cuarenta mil personas fueron alfabetizadas para aquel año, doce mil no terminaron alfabetizadas a pesar de encontrarse inscritas y alrededor de dieciséis mil desertaron durante el proceso. Entre las razones mencionadas para el alto nivel de abandono, el Ministerio arguyó los problemas climáticos, problemas de salud entre la población adulta, problemas de aprendizaje, falta de interés e incompatibilidad horaria⁴⁵. Entre las razones para explicar los doce mil adultos no alfabetizados a pesar de estar inscritos, el Ministerio se excusó en problemas de aprendizaje, el reducido periodo para alfabetizar (tres meses) y problemas de salud de los asistentes. Si comparamos con la evaluación realizada por el Ministerio en 1969, en 1981 hay un reconocimiento de no logro de los objetivos, lo que no se traduce en una autocrítica de la labor desempeñada. Por otro lado, hay un enfoque mucho más cuantitativo: por ejemplo, en 1981 la

⁴⁴ Ministerio de Educación Pública, *Texto-cuaderno de alfabetización*, Programa Campaña Nacional de Alfabetización, Santiago, Ministerio de Educación, 1981.

⁴⁵ Ministerio de Educación Pública, *Evaluación 1980. Quinquenio 1980-1984*, Santiago, Coordinadora Nacional Programa Nacional de Alfabetización, Santiago, 1981, pp. 6-9.

campana «costó» 412.420 pesos. A la vez, la capacitación del personal alfabetizador tuvo un precio de 493.543 pesos. Finalmente, la Campaña de Alfabetización de 1980 salió 8.737.951 de pesos⁴⁶. ¿Habrá terminado en dos años porque, simplemente, la educación de adultos no era prioritaria en el presupuesto del régimen? Es difícil asegurarlo enfáticamente, pero no resultaría inimaginable en base a los datos que tenemos.

Sin embargo, aún no queda claro por qué las campañas de alfabetización de inicios de 1980 utilizaron el método psicosocial. ¿Cómo explicar que una dictadura, que incluso a nivel discursivo se proponía extirpar las huellas marxistas del país, haya utilizado un método que durante 1960 y 1970 fue apropiado por personajes y gobiernos marcadamente de izquierda?

Son varias las razones que podemos plantear para explicar esta aparente contradicción. En primer lugar, en 1980 el método ya era parte de la «tradición» de los programas de alfabetización que existían en Chile y en él se habían formado diversos funcionarios que hacia 1979 aún trabajaban en el Ministerio de Educación. Helia Opazo, por ejemplo, quien comenzó a trabajar en la Coordinación Nacional de Alfabetización en 1980 y fue la encargada de la adaptación del método y redacción del manual, había conocido la experiencia durante los gobiernos de Frei y Allende. En segundo lugar, el método psicosocial contaba con la validación de diversos organismos internacionales y era defendido e incluso recomendado por la Unesco para los programas de alfabetización durante la década de 1970 y 1980; por lo mismo, el Ministerio de Educación tomó la recomendación⁴⁷. Por otro lado, el método tenía elementos positivos que iban más allá de su intencionalidad política: era eficiente, en tanto propiciaba el aprendizaje de los elementos fundamentales para la alfabetización en poco tiempo, y atractivo, en tanto estimulaba una actitud participativa para los educandos. Como planteara una de las funcionarias del Ministerio de Educación en 1979, el método tenía virtudes más allá del horizonte político.

Al proponer el equipo utilizar el método psicosocial, hubo que defenderlo de las críticas que formularon personeros del régimen por considerarlo un gran riesgo. Hubo de argumentarse varias cosas, las que pesaron positivamente: la validación nacional de la metodología, los buenos resultados obtenidos con el método, la respuesta de los

⁴⁶ Ministerio de Educación Pública, *op. cit.*, pp.13-14.

⁴⁷ Ministerio de Educación Pública, *op. cit.*, p. 17.

adultos frente a una metodología más participativa, la gran cantidad de docentes y voluntarios capacitados⁴⁸.

Con el testimonio de Opazo podemos evidenciar que el uso de método psicosocial no fue aceptado de forma unánime en 1973. El método tenía la fama de ser eficiente, es cierto, pero habría que vendarse los ojos para ignorar que el método había sido utilizado para estimular la organización popular, el desarrollo de una conciencia crítica para la liberación desde una mirada materialista y generar un apoyo social a gobiernos ideológicamente reformistas.

Por lo mismo, a mi juicio, la principal razón por la cual el método continuó siendo utilizado fue que este, en el fondo, siempre fue una filosofía educativa. Si bien contaba con un conjunto de etapas y dinámicas de aprendizaje bien estipuladas, como el uso de palabras generadoras o el ejercicio de decodificación de ellas, lo trascendental era la actitud educativa. El método era, sobre todo, un conjunto de propuestas metodológicas que no hacían más que ofrecer una bajada concreta a la filosofía político-educativa de Paulo Freire, con una rica propuesta filosófica y una teoría psicológica respecto de la dominación política. Sin ese sustento teórico y esa propuesta político-pedagógica, el método se reducía a un conjunto de dinámicas innovadoras de selección vocabular y una mecánica para el aprendizaje de la lectoescritura. Sin su filosofía, la alfabetización solo era el proceso de aprender a leer y escribir y no una lectura de mundo, no una actitud crítica frente a la realidad ni una propuesta horizontal y dialógica respecto de las relaciones sociales.

Lo que utilizó la dictadura durante 1980 y 1982 fue el ejercicio mecánico del método: la selección de un universo vocabular, su traducción a una serie de palabras generadoras y el ejercicio de decodificación en base a fichas de descubrimiento resultantes de la descomposición de palabras en sílabas y familias silábicas. Los vacíos que dejó la ausencia de la filosofía freireana fueron llenados con el universo valórico tradicional y nacionalista del régimen dictatorial. De tal forma, no fue solo una extirpación de una parte del método, sino el uso de su dinámica de aprendizaje y una reorientación de su propuesta filosófica y valórica. Por esto en 1981 algunas palabras generadoras se mantuvieron, otras se incorporaron y otras cuantas fueron eliminadas.

⁴⁸ Entrevista a Helia Opazo, en Austin, *Diálogos...*, *op. cit.*, p. 189.

El método psicosocial, en definitiva, podía ser adaptado a diversas realidades y desde diversas propuestas políticas; un método polisémico capaz de dialogar con diversas propuestas e intencionalidades políticas. Incluso algunas de las propuestas teóricas freireanas estaban sujetas a ser interpretadas de diversas formas, como el concepto de concientización, por lo cual Freire escribió en 1974 *Desmitificación de la concientización*, criticando algunas comprensiones dispersas de su filosofía educativa⁴⁹. En suma, el método de alfabetización de Paulo Freire servía para muchos fines y para mucha gente. El uso de esta metodología era adaptable a contextos y situaciones sumamente disímiles, según la interpretación que hicieran los grupos que lo utilizaran⁵⁰. El método, por tanto, era una herramienta concreta que servía a muchos proyectos políticos, por lo que fue susceptible a todo tipo de heterogeneidades ideológicas.

CONCLUSIONES

Luego de transitar por distintos lugares del mundo, entre ellos Estados Unidos, Suiza y Guinea Bissau, Paulo Freire volvió a Chile en 1991. Durante esta breve visita con motivo de la invitación del Centro El Canelo de Nos, fue entrevistado por el periodista Boris Bezama para la revista *Página Abierta*. Ahí Freire contó una anécdota ilustrativa de la importancia que la experiencia en Chile tuvo para su vida. A mediados de septiembre de 1973, estando en Ginebra, sufrió un malestar intenso que, conjeturó, podría ser una enfermedad grave. Visitó dos médicos distintos, pero el diagnóstico fue el mismo: su malestar se debía al golpe de Estado en Chile y la represión que le siguió⁵¹.

⁴⁹ En este artículo Freire critica las visiones que comprenden la concientización como: 1) un método para solucionar problemas de índole personal, 2) una propuesta que implica la transformación de la realidad solo en términos subjetivos, y 3) una noción que niega la necesidad de una transformación radical que vaya más allá de la conciencia de los sujetos. En: Paulo Freire, *Desmitificación de la concientización*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1974.

⁵⁰ Marcela Gajardo, *Algunas apreciaciones críticas sobre la concientización y la educación popular en los países latinoamericanos*, Santiago, Flasco, 1989, pp. 15-17.

⁵¹ Centro Canelo de Nos, *Paulo Freire en Chile, conversaciones, conferencias y entrevistas*. Centro Canelo de Nos, noviembre 1991, Santiago, Canelo de Nos, 1992.

«Me volví casi chileno», dijo en su reencuentro con este país. Y es que fue en Chile donde problematizó buena parte de sus propuestas filosóficas y donde pudo aportar con la ejecución de su método dentro de un programa extendido de transformaciones sociales. Como vimos, entre 1964 y 1970 la implementación del método psicosocial, que Freire pudo ver y asesorar, respondió a su filosofía, más allá de algunos énfasis con los cuales se adaptó el método.

Es difícil pensar cómo habría reaccionado si se hubiese enterado de la adaptación e implementación de su método dentro de un contexto dictatorial y con una intencionalidad política nacionalista y valóricamente tradicional. ¿Qué habría pensado de palabras generadoras propuestas en la década de 1980? Para entonces, el uso del método estuvo mucho más cerca de buscar una conciencia mágica que una conciencia crítica. Naturalmente, la implementación propuesta estaba sumamente lejos de la filosofía freireana.

Así como Freire planteara que adquirió en su ser parte de este país, podemos plantear que su método, de una u otra forma, absorbió algunas de las más profundas tensiones políticas vividas por la sociedad chilena entre 1960 y 1980. El esfuerzo realizado en esta investigación ha sido el de reconstruir la historia de la implementación del método psicosocial de Paulo Freire en Chile durante el gobierno de Eduardo Frei y la dictadura cívico-militar liderada por Augusto Pinochet. Como ha sido posible evidenciar, el uso del método psicosocial siempre estuvo condicionado por la adaptación realizada a la realidad chilena y cómo fue significado, utilizado y reorientado por los distintos actores históricos que lo materializaron. Quizás con esta experiencia no podamos más que evidenciar uno de los postulados más defendidos por Freire en *Pedagogía del oprimido*, el de la educación como una práctica eminentemente política.