

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
División de Estudios Superiores

LA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE Y SU PROYECCION  
EN LA EDUCACION POPULAR LATINOAMERICANA

T E S I S  
QUE PRESENTA  
HECTOR ZAVALA GARCIA  
PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRIA  
EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS, ESPECIALIDAD  
HISTORIA

\* \* \* \* \*

MEXICO, D. F. -1977



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## DEDICATORIA

A mi esposa, Enriqueta Suárez de Zavala;  
y a nuestros hijos Silvia Enriqueta, Héctor Fernando y Teófila del Pilar. Este trabajo, en parte, es también fruto del sacrificio de ellos a causa de mi ausencia del seno del hogar, durante mi prolongada estadía en México.

\* \* \* \* \*

## AGRADECIMIENTO

Al Dr. Edgar Llinás Alvarez, profesor del Seminario de Historia de la Educación en América Latina y Asesor de la presente Tesis. Su ayuda académica ha sido decisiva para culminar este trabajo.

\* \* \* \* \*

A los profesores del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: Dr. Leopoldo Zea, Mtra. María Elena Rodríguez de Magis, y Mtro. Ignacio Sosa, del Seminario de Investigación y Tesis de Historia de las Ideas en América Latina; y a los compañeros del mismo que participaron con su crítica y sus opiniones en el desarrollo de esta Tesis. De consiguiente, a los profesores con quienes tuve la suerte de llevar los otros Seminarios y Cursos Monográficos: Dr. Mario Miranda Pacheco, Dr. Abelardo Villegas, Mtra. María Teresa Gutiérrez Haces, Mtra. Guadalupe Muñiel y Dr. Angel Saiz Saez.

\* \* \* \* \*



## INTRODUCCION

La evolución social de Latinoamérica está signada por una pluralidad de problemas que inciden y repercuten inexorablemente en su devenir histórico contemporáneo. Entre otros, los de mayor gravitación tenemos: la necesidad cada vez más apremiante de superar las caducas estructuras socio-económicas y políticas que frenan el progreso de nuestros pueblos y consolidan el subdesarrollo, la dominación y la dependencia en beneficio de los centros hegemónicos extracontinentales; el avance y el afianzamiento de los regímenes autoritarios y antipopulares de gobierno que ahogan las expectativas de vida democrática en la mayoría de las naciones; la polarización cada vez más acentuada entre las opulentas clases minoritarias dominantes y la inmensa mayoría de los pueblos marginados y oprimidos; la explosión demográfica incontrollable cuyo índice de crecimiento es el más alto entre todas las regiones del globo; los complejos problemas derivados de la migración masiva del campo hacia la ciudad, y como consecuencia de ella el incremento caótico de la urbanización moderna; el fenómeno de la alienación masiva de los pueblos, tendenciosa y sistemáticamente sostenida por las oligarquías nativas en confabulación con el capitalismo internacional en vías de preservar sus intereses y privilegios; la ineffectividad de los sistemas educativos pese a los esfuerzos de su reforma y modernización, para atender el acelerado aumento de la población infantil y juvenil, de la educación de adultos, de la deserción escolar, del analfabetismo, para citar sólo los males más agudos del ámbito educacional; etc.

De todos estos y muchos otros problemas más, despertaron vivamente mi preocupación en el transcurso de mis estudios de postgrado de la maestría en Estudios Latinoamericanos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el estudio de la problemática educacional, y dentro del vasto marco de ella, sólo un aspecto: la obra educativa del pedagogo brasileño Paulo Freire, en su perspectiva continental.

La pedagogía de Freire, sin duda, constituye uno de los aportes teóricos más originales al proceso educativo latinoamericano actual por cuanto su obra educativa se matiza a base de sus experiencias personales en Brasil y Chile

con sus propias teorías, que difundidas en sus libros y escritos, versan sobre la educación del adulto inmerso en una realidad socio-cultural de analfabetismo, marginación y miseria; realidad de la que extrae sus ideas enteramente novedosas como la de la concientización, la educación problematizadora, la educación como práctica de la libertad, el método psicossocial, etc. elementos todos que dan forma a la doctrina pedagógica del oprimido; doctrina que evidentemente suscita una entusiasta acogida en los medios educativos y en vastos sectores de pedagogos y educadores contemporáneos, no sólo latinoamericanos, sino también de más allá de nuestro continente.

Habiendo merecido tales aportes una copiosa difusión y diversos estudios y comentarios, el presente trabajo no está enfocado tanto a analizar sus ideas, sino a ver los orígenes de las mismas y fundamentalmente a constatar y a evaluar los resultados en su aplicación práctica, allí en los países o regiones donde se acogieron oficialmente.

En tal virtud, y para encausar sistemáticamente el desarrollo de la presente tesis, se ha creído conveniente plantear el problema materia de estudio e investigación, de esta manera: en qué medida las ideas y teorías del pedagogo brasileño se ha plasmado en los hechos y han servido o sirven por lo tanto para el proceso de liberación de los oprimidos de América; y a la misma vez, qué factores socio-histórico-culturales de nuestra realidad han permitido o frustrado la práctica de su pedagogía.

La hipótesis correspondiente que ha de servir de guía en el trayecto de este trabajo, es la siguiente: la pedagogía de Freire, surgida de la realidad latinoamericana, sólo es aplicable en los países en los que viven grandes masas de la población marginada del desarrollo social y del proceso histórico, y que a nivel de gobierno propicien cambios de sus estructuras socio-económicas tendientes a beneficiar a las clases populares. Por tanto, sus ideas son incompatibles con los sistemas autoritarios y pro-oligárquicos de gobierno.

Para el efecto, el contenido general de este trabajo consta de dos partes y cinco capítulos.

En la primera parte, se hace referencia a la problemática educativa latinoamericana en forma panorámica, analizando previamente en el capítulo I los conceptos generales de educación, sociedad, cambio social y dominación, en lo posible, dentro de los marcos que maneja Freire; en el capítulo II se trata la política educativa en relación al crecimiento demográfico, los esfuerzos de su democratización y los aspectos más agudos de la crisis de la escolaridad como son la deserción escolar y el analfabetismo. Tales tópicos creemos que son imprescindibles analizarlos dado el enfoque en su dimensión continental que

hacemos de la pedagogía del educador brasileño.

En la segunda parte, que comprende 3 capítulos, se aborda propiamente la acción educativa de Freire en sus alcances internacionales. En el capítulo III se analiza las características históricas, sociales y políticas del Brasil, que sirvieron de punto de partida para la implementación teórica de la pedagogía freiriana y también los aspectos teóricos fundamentales de la misma. De consiguiente, los resultados de su aplicación en relación con los movimientos de las masas campesinas hasta la instauración de la dictadura castrense en 1964.

En el capítulo IV se presenta las experiencias educativas de Freire en Chile, tanto durante el gobierno de Eduardo Frei como en el de Allende, y la violenta prohibición de la misma que se impuso a raíz del ascenso de las fuerzas reaccionarias al poder, por intermedio de la dictadura militar de Pinochet.

En el capítulo V se estudia el régimen militar peruano instaurado en 1968 y cómo se adoptó parte de las ideas de Freire para implementar la reforma educativa; y también las contradicciones que tales ideas sufrieron en su aplicación, distorsionando su forma y su contenido.

Y por último, en las conclusiones, se confirma la hipótesis inicial y se ratifica la presente tesis en el sentido que la pedagogía de Freire sólo es factible en los regímenes democráticos y populares, y por lo mismo, no funciona dentro de un marco político autoritario y oligárquico de gobierno, como sufren actualmente la gran mayoría de las naciones latinoamericanas.

Metodológicamente se analiza los aportes de Freire en función del tiempo y del escenario en que actuó. Para el efecto, se ha coleccionado y seleccionado las fuentes primarias como son sus libros, ensayos, conferencias, experiencias educativas, etc.; y las fuentes secundarias de información, es decir lo que los otros autores han escrito sobre sus ideas y su obra. Del análisis e interpretación de tales fuentes se han extraído los elementos de juicio tendientes a probar la hipótesis aludida.

Finalmente, no se puede dudar que todo sistema educativo refleja y apunta la estructura del Estado; en otras palabras, es evidente la estrecha relación que se da entre la acción educativa y la acción política por lo que la educación puede servir indistintamente tanto para transformar la sociedad como para conservar y consolidar el orden establecido, que en el caso de nuestra actual realidad latinoamericana no es sino un mundo de injusticias y de marginación socio-cultural de la mayoría de los hombres. Mas para hacer de la educación un motor del cambio social, hay necesidad de cambiar la conciencia humana a

base de una educación concientizadora, como aspira Paulo Freire. Mostrar el difícil y escabroso camino para llegar a cristalizar tal aspiración ha sido una íntima motivación que nos impulsó a elaborar este trabajo. Y con ello esperamos haber colaborado, en forma muy modesta por cierto y con todas las limitaciones del caso, al estudio de la problemática educativa de esta patria grande nuestra que es Latinoamérica.

\* \* \* \* \*

PRIMERA PARTE

LA EDUCACION LATINOAMERICANA

## Capítulo I

### NATURALEZA Y PROBLEMATICA DE LA EDUCACIÓN

Creemos conveniente, dado el enfoque socio-histórico y educativo del presente trabajo, referirnos previamente a los principios teóricos generales de la educación así como a las cuestiones problemáticas fundamentales de la misma, para después, en los capítulos siguientes, abordar sus implicaciones en la realidad latinoamericana, concordante con las experiencias y las reflexiones de Paulo Freire, materia de investigación de la presente tesis.

#### 1.-NATURALEZA DE LA EDUCACION.-

Partiendo de una perspectiva teórico-pedagógica, el concepto educación se puede analizar e interpretar desde distintos puntos de vista, algunos de ellos sin duda contradictorios, pero que en todo caso nos aproximan hacia un concepto cabal tanto en su contenido como en su problemática.

Para los efectos del presente trabajo, nuestro enfoque trataremos de enmarcarlo dentro de las pautas teóricas que maneja el pedagogo brasileño. En tal sentido, veamos previamente las notas esenciales que caracteriza a todo hecho educativo:

a)-Todo hecho auténticamente educativo, tiene como protagonista al hombre, es decir se da necesariamente dentro de un contexto histórico-social, en el devenir de la vida humana y en sus relaciones mutuas entre los hombres. Es un fenómeno social que implica una interacción humana cuyo fin último es la aprehensión de los patrones culturales del medio en que vive el hombre, destinado a salvaguardar su propia existencia.

b)-Todo hecho educativo implica una orientación teleológica, una intencionalidad determinada; es decir la acción educativa, sea en su forma espontánea o sistemática, apunta hacia el logro de una finalidad prefigurada de antemano y transmitida por uno de los agentes del proceso educativo o representante de las generaciones ya formadas, sea la sociedad o el educador y recibida

por otro agente llamado educando, representante de las generaciones en formación. La intencionalidad consciente o inconsciente de la educación, hace que ésta sea un hecho exclusivamente humano que tienda hacia el perfeccionamiento y realización del hombre.

c)-La interacción humana que se traduce en un hecho educativo, implica necesariamente un cambio. Pero ello no significa que todo cambio constituya un hecho educativo.

En la esfera humana, educar es la capacidad de perfeccionar al hombre, a base de la adquisición y transmisión de conductas, es decir un conjunto de procesos de aprendizaje, por el que se pasa de un estado a otro, por el que se cambia. Pero hay cambios que aún dándose indistintamente en el ámbito del hombre, de los animales y las cosas, no son hechos educativos. Algunos pueden ser simplemente procesos de habituación, tal como el adaptarse a un nuevo clima; otros, casos de adiestramiento, como cuando el animal promueve en su cría ciertos comportamientos que le facilitan su supervivencia; o tratándose de los objetos inertes, cambios que significan simples alteraciones de su estructura, por ejemplo cuando por efecto del calor se dilata un alambre de cobre o se convierte el agua líquida en vapor.

En estos tres casos se han producido cambios, pero con ausencia de orientación teleológica a la misma vez que de la conciencia de su realización. Ello significa que en el caso de los animales y las cosas, éstos carecen de la facultad de educar y de educarse a sí mismos, por lo que solamente el hombre es capaz de concretar acciones educativas, es decir de adquirir y transmitir cultura. Sólo se educa quien puede ser educado. Ello implica a su vez que todo hecho educativo es un proceso de integración activa y constante del hombre al mundo que lo rodea y viceversa; es un proceso dialéctico continuo, proceso de autoperpetuación y reflexibilidad, porque como lo dice el mismo Freire, en la medida en que alguien es educado por otro, puede ser educador de su educador y educador de sí mismo.

d)-Otro de los rasgos característicos de la educación es el de su creatividad

que se traduce en la capacidad del hombre de generar, seleccionar y reproducir conductas y contenidos de cultura de acuerdo a sus intereses. Este hecho nos induce a considerar otra faceta de la vida humana: la libertad, don típicamente del hombre mediante el cual éste modifica y perfecciona sus virtualidades, según sus conveniencias individuales y sociales.

e)-Hemos dicho que todo hecho educativo implica una dirección teleológica condicionada inevitablemente por la realidad social. En otras palabras, la educación se da únicamente en los hombres en sociedad; no puede darse abstraído de ésta o fuera de ella. Por esta razón también no hay educación de cosas, de animales o de máquinas. Esta característica nos lleva a considerar a la educación como un poderoso factor de socialización del hombre, es decir de humanización e integración a su comunidad. Pero esta socialización puede ser en ciertos casos simplemente adaptativa, haciendo del ser humano un mero agente pasivo de su realidad social, un ser conformado y carente de originalidad; y en el extremo de estos casos que son la mayoría, un ser supeditado a fuerzas extrañas, y aplastado por patrones culturales ajenos a su idiosincracia: es el caso del hombre alienado.

Frente a este tipo de socialización alienante, tenemos aquella otra, que algunos estudiosos llaman socialización incitativa o suscitadora, mediante la cual el hombre se convierte en agente activo de su propio perfeccionamiento, es un ser renovador y creador de su propia vida y de la de su comunidad. Es obvio, que ésta es la educación más genuinamente humana y sobre la que gira precisamente la concepción pedagógica de Freire.

f)-También hemos dicho que educar significa cambiar al individuo a base de la adquisición y trasmisión de conductas que obedecen a una finalidad. Pero este cambio y esta finalidad, necesariamente han de ser benéficos para la vida del hombre; deben tender hacia la afirmación y perfeccionamiento de su ser, evitando por lo tanto su deterioro o malformación. Por esta razón no podría hablarse ni concebirse una especie de "deseducación" del hombre, lo cual de existir en la realidad, sería un proceso absurdo y aberrante, atentatorio contra la naturaleza humana. Toda educación es, pues, o debe ser por esencia, beneficiadora, pro-



motora de la creatividad y originalidad, tanto en el pensamiento como en la acción del individuo, que lo sea provechoso así mismo como a los demás. Y esta esencia benéfica del hecho educativo, esta perspectiva de lograr el bien de la vida del hombre, implica a su vez que toda verdadera educación conlleva un contenido axiológico, es decir "no puede concebirse la creatividad educativa sino sobre el fondo de valores perseguidos y realizados por los hombres. Todo intento de definir la conducta neutralmente, sin recurrir al valor, la despoja de su significación humana" 1-

## 2.-EDUCACION Y SOCIEDAD.-

En el análisis anterior, hemos dicho que la educación necesariamente se da dentro del marco histórico-social en que vive el hombre y que así mismo constituye un eficaz mecanismo de socialización e integración al medio social y natural en que vive. Integrarse es en este caso la identificación con su comunidad y con el medio natural que lo rodea; reconocerse miembro de ellos, aprehender sus valores, experiencias e ideales, compenetrarse en su manera de pensar, sentir y actuar. Ahora bien, para lograr esta integración se pone en juego diversidad de mecanismos o fuerzas muy complejas, que emanando del escenario social y natural de vida del hombre y proyectándose sobre éste, lo configura a su imagen y semejanza.

Entre las fuerzas a las que aludimos, tenemos las provenientes del medio ambiente natural, las mismas que ejercen una marcada influencia en la sociedad y en consecuencia en la educación, en virtud de que actúa de mil maneras sobre los miembros de la comunidad y en particular sobre los niños a causa de su debilidad. Entre estos elementos tenemos el clima, los accidentes geográficos y todos los elementos derivados del mundo natural. A su vez, la comunidad y el individuo influyen sobre el medio ambiente natural modificándolo y condicionándolo en su provecho o según sus necesidades. Paralelamente a estas fuerzas, tenemos las provenientes del grupo social al que pertenece el individuo. La influencia de las costumbres, la forma de expresión, los gustos, las tendencias, las aptitudes, la peculiaridad e idiosincracia del grupo, etc. van a ser otras de las vertientes de las fuerzas educativas del hombre.

Pero no solamente la comunidad ejerce su poder sobre el individuo, pues cualquier persona por sencilla que sea su personalidad ejerce determinada influencia sobre la comunidad. Así mismo una persona influye sobre otra en todas partes, de una manera imperceptible y constante, en su diario intercambio de experiencias cotidianas. Son las influencias mutuas de padres a hijos, de hermanos, de amigos, etc. que se lleva a cabo ahí donde se practica la convivencia humana.

El trato de los hombres provoca acciones y reacciones mutuas, cada una de las cuales deja una huella profunda más o menos imborrable en el espíritu y modifica el pensamiento y la conducta en un grado mayor o menor según las condiciones que la comunidad ejerce en el individuo y que cada uno provoca en sus asociados, recibe el nombre de educación. Todos somos a la vez educadores y educandos. Todos tenemos nuestra parte, brillante o modesta en el trabajo de forjar el destino humano. 2-

Ahora bien, para canalizar todo proceso educativo, los tratadistas nos hablan de dos jerarquías o clases de educación. La primera, es aquella que no está controlada o dirigida por instituciones especiales. Se ha practicado y se practica en todos los grupos humanos, desde los albores de la cultura hasta nuestros días y es común a todos los niveles culturales. Se le llama también educación espontánea a causa de realizarse por impulso propio, sin una intención planificada; otros la llaman educación asistemática dando a entender que no está sujeta a sistemas escolares. Por su parte, la educación formal o escolar, es la que transmite organizadamente la cultura; surge en el momento en que la complejidad de la vida social exige instituciones especiales que faciliten la preparación de las nuevas generaciones. Tales instituciones reciben el nombre genérico de escuela. Otros autores la llaman también educación dirigida, sistemática o consciente, en razón de que su acción es controlada y organizada de acuerdo con las necesidades y propósitos del grupo social.

Ambas clases de educación generan una fuerza constante y simultánea sobre el hombre para socializarlo o integrarlo a su realidad. Aquí cabe la idea del sociólogo de la educación Fernando de Azevedo: "La educación, de hecho, bien sea en proceso de forma difusa o asistemática, bien se realice por medio de instituciones especiales, es siempre una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para adaptarlas a su propia mentalidad"

Concordante con esta idea, el filósofo y educador americano J. Dewey nos dice: Educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comu-

nidad o un grupo social, grande o pequeño, trasmite a las nuevas generaciones, la experiencia y sabiduría, la capacidad, aspiraciones, los poderes e ideales adquiridos en la vida, con el fin de asegurar no sólo la supervivencia del grupo sino su crecimiento y desarrollo continuos. 4-

Las opiniones precedentes nos precisan con claridad que la educación es un fenómeno social, producto de la convivencia humana en su enfrentamiento con su medio social y natural. Por medio de la educación se trasmite a las nuevas generaciones todas las creaciones materiales y espirituales de la cultura para que las conserve y aumente en beneficio del hombre en general y del grupo humano al que pertenece en particular. Por lo mismo, no puede existir educación sin sociedad ni sociedad sin educación.

### 3.- EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL

Definido el concepto educación y señaladas sus relaciones con el de sociedad, establezcamos ahora sus nexos con el concepto de cambio social, al que apunta precisamente la doctrina educativa de Freire.

Por cambio social debemos entender el proceso que modifica sustancialmente el conjunto de relaciones estables entre los individuos y grupos que integran una sociedad con el fin de dinamizar su desarrollo.

Los fenómenos sociales en sus distintas manifestaciones no tienen una evolución mecánica o no están sujetos a leyes más o menos inmutables y constantes como ocurre con los fenómenos naturales, sino que su evolución es dialéctica, resultante de un proceso de contradicciones que emergen de la diversidad de manifestaciones de la conducta humana. En otras palabras, la realidad social está sujeta a modificaciones constantes, que de hecho implican cambios cuantitativos y cualitativos en la evolución de la sociedad.

Siendo la educación como se ha dicho un fenómeno esencialmente social, es explicable por lo tanto que su realización no se opere con un ritmo de uniformidad, puesto que está condicionado por los factores y las personas que en ella intervienen. Y esto es evidente, dado que las nuevas generaciones, los individuos en proceso de formación, con frecuencia no aceptan pasivamente las influencias de las generaciones adultas; muchas son renuentes a amoldarse en forma resignada a todos los patrones culturales que se les trasmite o que se les trata de imponer.

De significar la educación un proceso de asimilación pasiva e inalterable, ten

dríamos como resultado la hipotética situación con la siguiente dicotomía: por una parte, nos encontraríamos con que todos los hombres son conformistas y conservadores desde el punto de vista educativo; y por otra, y como consecuencia del supuesto anterior, una sociedad que nunca cambia ni avanza, una cultura estancada e inmutable.

La educación no es un fenómeno de simbiosis que se opera gracias a un proceso simplista y mecánico de los elementos que le dan forma; todo lo contrario. La educación se opera a base de las influencias contradictorias de una serie de fuerzas sociales que al entremezclarse en una trama muy compleja, nos da como resultado la acción educativa genuina, que es la que necesariamente nos ha de llevar al replanteamiento constante de nuestros ideales de vida, al cuestionamiento incesante de nuestra realidad; actitudes éstas que de hecho son ingredientes forzosos de todo cambio social.

Pero aquí cabe hacer la siguiente disgresión: cuando decimos acción educativa genuina, implícitamente estamos haciendo referencia a otro tipo de educación que no es genuina, vale decir a una acción educativa sofisticada, una especie de pseudoeducación. Esta es precisamente la misma que en líneas anteriores hemos llamado educación para la adaptación en contraposición a aquella propicia para el cambio social y la realización plena del hombre.

En efecto, por medio de la educación se transfiere la herencia cultural del hombre adulto hacia el hombre en formación; pero esta transferencia, por instinto de conservación y supervivencia de las generaciones adultas, tiende a perpetuar y a salvaguardar sus modalidades y formas de vida, sus ideas, instituciones, valores, etc. por lo que tenemos entonces que la educación en su confrontación viva con la realidad se convierte en un poderoso mecanismo de conservación del *statu quo* vigente y por lo tanto en una valla difícil de romper o sobrepasar para dar paso a los nuevos valores e ideales de la vida.

¿Y qué fuerzas o quienes son los que refrendan esta educación conservadora y estática? Indudablemente en nuestra actual estructura social - y específicamente en la realidad latinoamericana - son aquellos hombres o grupos que siendo una minoría, pertenecen al sector dominante de la sociedad, es decir los que detentan el poder económico y político en beneficio de sus intereses y en detrimento de las mayoría de la población. Estas fuerzas regresivas, en lucha constante con las corrientes progresistas y populares, utilizan a la educación, no co-

mo un instrumento de cambio y de elevación del hombre, sino como un mecanismo de mantenimiento del orden establecido. Como ya hemos anunciado se trata en este caso, precisamente de la educación para la adaptación y la enajenación del ser humano y no para su perfeccionamiento. De esta manera,

El sujeto resulta no integrado al grupo entendido como una comunidad universal, ella misma integrada en todos sus componentes, sino adaptada a un estado de cosas que es el real pero no necesariamente el más justo o el más positivo desde el punto de vista del porvenir humano. La acción educativa cuestionable, cuestionable por sí como intervención en el mundo del otro, resulta ser además vehículo de mantenimiento de un orden, y frecuentemente obstáculo al progreso. Sólo si supera esta dificultad básica, este vicio de conservadorismo sustantivo, puede la educación ampliar sin serias trabas su sentido humano de acción para el desenvolvimiento del hombre y no para la sujeción del hombre. 5-

Enfatizando esta misma idea, tenemos la de Tomás Vasconi, cuando se refiere a la educación organizada por la clase dominante y puesta a su servicio:

Es el conjunto de acciones llevadas a cabo por el grupo dotado de poder, vinculadas a la socialización de los miembros de la sociedad, tendientes a lograr un incremento del área de consumo y, en consecuencia a consolidar su posición de dominio. En este sentido genérico toda acción educativa se presenta como un acto de defensa del sistema vigente. 6-

De lo dicho líneas arriba, se induce que la educación para la adaptación y el conformismo nos lleva inexorablemente a configurar, según término de la sociología actual, una sociedad alienante y un hombre alienado, los mismos que a su vez constituyen las bases de la dominación y de la dependencia. Y este es el caso predominante de los países latinoamericanos, al igual que en el resto de los llamados países del Tercer Mundo.

Entonces, lo que necesitamos columbrar es, por una parte, la necesidad de diseñar un sistema educativo desalienante, a base de una educación para la libertad, la misma que a su vez indudablemente, se ha de fundar en una educación concientizadora, como postula Paulo Freire; y por otra, un cambio y una transformación estructurales de la sociedad. Ambos procesos deben ser concomitantes y complementarios.

La transformación estructural aludida, nos convence, como sostienen los científicos sociales, de que en los cambios de la sociedad influyen decididamente el modo de producción económica; esto significa que en base a las transformaciones económicas y sociales, se operan cambios en todas las estructuras de

la sociedad que comprenden al armazón ideológico conformado por el sistema político e institucional, las costumbres, la moral, la religión, la filosofía y la educación. Por tal motivo si se plantea un cambio social que beneficie a las grandes mayorías hasta hoy marginadas, paralelamente a las transformaciones de los diferentes estratos de la superestructura social, necesariamente tiene que delinearse una educación liberadora, la misma que, sin duda, ha de tener su punto de partida en la concientización del hombre latinoamericano.

De lo contrario, si se pretende cambiar al hombre sólo a base de la educación, sin alterar el resto de la estructura social; o se persigue cambios estructurales sin diseñar una educación humanizadora y desalienante, de lo que se trata sería nada más que de injertar en un organismo obsoleto medidas superficiales y distractivas que se diluyen rápidamente y que no afectan en lo mínimo la arcaica y compleja urdiembre de la realidad social vigente.

En otras palabras:

Dado el carácter histórico de la educación, debemos vincularla al resto de los componentes de la realidad social total. Tal vinculación, evidentemente no es unilineal o mecánica sino dialéctica: esto nos lleva a comprender que la educación es una resultante pero al mismo tiempo influye sobre las condiciones sociales que la determinan. Solamente en este marco general de relaciones, todavía no estructuralmente precisadas, la educación recupera su influencia real en la sociedad. 7-

O stensiblemente, esta posición nuestra y de los autores que citamos aquí está en total discordancia con la de aquellos que sostienen una reforma educativa sólo a base de su tecnificación pedagógica en unos casos, y racionalización administrativa y financiera en otros, operando de soporte ideológico en todos los casos, la despolitización o neutralidad del sistema educativo ante la problemática socio-económica de nuestros pueblos. Es un hecho evidente, que detrás de esta aparente neutralidad, precisamente se encubre a la ideología de las fuerzas minoritarias dominantes. Aquí cabe mencionar una cita de J.C. Mariátegui:

El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquélla. Por ende no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les han consentido. 8 -

A pesar del tiempo transcurrido en que el sociólogo peruano hizo este planteamiento, mantiene vivo su espíritu en toda su integridad y es aplicable por lo tanto a la problemática del presente.

Para concluir este epígrafe, debemos recalcar que los cambios educativos no preceden ni se anticipan a los cambios económicos y políticos, ya que todos estos procesos deben darse paralelamente, deben instrumentarse recíprocamente si se pretende hacer de la educación un poderoso factor del cambio social y de éste un medio propicio para forjar la educación liberadora del hombre.

#### 4.- EDUCACION Y DOMINACION.-

En líneas precedentes hemos dicho que la educación simplemente adaptativa deviene en la formación del hombre alienado, el mismo que a nivel de pueblo facilita la dominación y la dependencia. Y contrariamente, la educación alienante, es consecuencia de la dominación. La incidencia de estos fenómenos en la estructura socio-económica nacional determina el subdesarrollo y la dependencia de los países con relación a las potencias hegemónicas altamente desarrolladas.

Pero el hombre alienado actual, no es producto de nuestra época, sino que como consecuencia de las relaciones de poder que se han dado en el devenir de la historia, siempre han existido hombres dominados y dominadores, oprimidos y opresores.

En este sino trágico del hombre y de los pueblos en su marcha a través del tiempo, siempre el grupo opresor ha sido una ínfima minoría en tanto que el grupo oprimido ha estado conformado por las grandes masas populares.

La dominación y la alienación no sólo han privado a las mayorías de un mejor estandar de vida o de los beneficios de la cultura y de las conquistas sociales, sino que también han contribuido a condicionar todas las esferas de la vida humana: su estructura biológica y psíquica, su vida moral, social, económica, política, etc y lógicamente sus sistema educativo.

Con significativa precisión, recientemente en entrevista especial, un profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, refiriéndose a los problemas sanitarios, que forma parte del orden biológi-

co de los pueblos del Tercer Mundo, ha dicho: "Los corazones de los habitantes de países subdesarrollados pagan un doble tributo, ya que padecen todas las enfermedades de la era industrial, pero afrontan todas las limitaciones del Tercer Mundo". 9 - Esta nota demuestra cómo la alienación influye incluso en la salud del hombre.

En el ámbito psicológico y moral, la sujeción de una persona a otra produce el debilitamiento de la personalidad o la despersonalización, sea del hombre como individuo o como pueblo. Su capacidad de creación y de expresión originales, se ven notoriamente disminuidas en el campo de la cultura; esta es, fundamentalmente, de carácter imitativa e inorgánica. Su esfuerzo está centrado especialmente en reproducir elementos culturales y materiales hechos en otras latitudes o en remedar actitudes y modalidades ajenas a su ser. Con justa razón los estudiosos de estos problemas nos hablan de la "Cultura de la dominación".

En el terreno social, la marcada diferenciación de clases, unas, dueñas del poder político y económico; y otras, marginadas y pauperizadas, constituyen conglomerados antagónicos, que se excluyen mutuamente, dando como resultado una falta de conciencia social cohesionada y una carencia de integración nacionalista.

Todos los rasgos arriba indicados, impuestos por la dominación y la alienación, en el aspecto político se traduce en relaciones de dependencia de los países subdesarrollados con respecto a las potencias hegemónicas.

Ahora bien, los fenómenos mencionados que se dan en el marco general de los países subdesarrollados, inciden inexorablemente en el correspondiente sistema educativo.

Al respecto, Salazar Bondy señala cuatro nexos entre educación, dominación y subdesarrollo. Son los siguientes :

a)-La escuela sirve de soporte y consolida las estructuras de dominación. En este sentido, el sistema escolar vigente, refleja y traduce quizá más que ninguna otra institución la organización de la sociedad.



La relación maestro-alumno, tal como ha sido establecida y justificada tradicionalmente, es el modelo mismo de la subordinación de la conciencia y la voluntad de una persona a las de otras. La disciplina escolar, la organización de la enseñanza dependientes de la autoridad superior y todo el proceso de la educación escolar introduce al estudiante al mundo de la dominación, lo habitúa a él y termina convirtiéndolo en un convencido justificador de la dependencia. 10-

Estos hechos lo demuestra los numerosos y frecuentes movimientos de insurgencia contra el orden escolar, tanto a nivel estudiantil como los serios cuestionamientos doctrinarios que frecuentemente se hacen contra el régimen escolar vigente.

b)- Los contenidos educativos conllevan su intencionalidad de mantener la dominación. Los principios fundamentales de la materia de enseñanza, las ideas, los valores y actitudes que trasmite o suscita, funcionan como un poderoso agente de dominación y por tanto como mecanismo alienante. Lo que se le enseña al educando no es adecuado a las necesidades de liberación mental que son agudísimas en los países del tercer Mundo.

c)- La educación de adultos es de carácter autoritaria y paternalista. En este caso, la materia educativa es un mensaje prefabricado y ajeno a toda incitación crítica sobre su realidad, cuya intencionalidad apunta a encubrir y no a cuestionar el orden de dominación que prevalece en la sociedad nacional y en las relaciones del país con las grandes potencias imperialistas que lo mantienen sujeto a un régimen de explotación. Por esta razón es sistemática la ausencia, dentro de los contenidos educativos, de todos aquellos temas de interés vital y de resonancia social que inquietan al educando en su existencia diaria. Son contenidos, no para despertar la conciencia sino para adormecerla; no para analizar la realidad sino para encubrirla.

d)- La desigual oportunidad educativa de la escuela. La educación escolarizada ha marcado siempre, con mayor o menor agudeza la línea divisoria entre los grupos oprimidos y los opresores. Este hecho lo hacemos extensivo tanto a los países industrializados como a los que se encuentran en desarrollo. En todas las épocas y en todos los países, la educación que da poderosos instrumentos de manipulación social ha sido el privilegio de las capas altas y medias y

un beneficio difícilmente o no alcanzable por las mayorías populares. De esta manera la educación, por su distribución desigual e injusta, en cuanto servicio social refuerza el desequilibrio de la sociedad y agudiza las diferencias entre dominados y dominantes, en cualquier época y lugar.

En lo que respecta a la educación no escolarizada, debemos señalar dos casos principales : la educación impartida a los trabajadores por las empresas productivas donde laboran, y el impacto de los medios de comunicación colectiva en la población en general.

En el primer caso se limita exclusivamente a un adiestramiento técnico, en provecho directo del incremento de la producción y de las ganancias del empresario, con flagrante descuido no sólo de los aspectos de la cultura general del trabajador, sino con sistemática exclusión de todo tópico que signifique cuestionamiento del orden social en el que están insertadas las relaciones del trabajo asalariado.

De consiguiente, los medios de comunicación colectiva, cuando están en manos de empresas capitalistas orientan su acción en provecho de sus intereses. Estimulan las motivaciones de lucro y consumo contrarios a los intereses de los países pobres del Tercer Mundo, consolidando así la dominación y reforzando la alienación de las grandes masas.

Concluyendo nuestro análisis sobre educación y dominación, diremos que:

Cuando una sociedad está organizada contra el hombre su educación se frustra como se frustra la humanidad de quienes forman parte de dicha sociedad. Entonces se trata de revolucionar la sociedad para lograr que sea realidad el hombre nuevo. Los profundos cambios sociales que esta operación requiere entrañan profundos cambios educativos; e inversamente verdaderos cambios educativos, capaces de conducir a la formación del hombre nuevo, requieren una revolución social. La educación del hombre nuevo es una educación revolucionaria. II-

A causa del fenómeno de dominación externa y de la alienación interna de nuestros pueblos, es que los sistemas educativos están hechos en el mejor de los casos sólo para adaptar y no para transformar al hombre y la sociedad; en tanto que allí ni siquiera se da esta forma distorsionada de la acción educativa, grandes masas de la población se debaten en el analfabetismo y la marginación, como pasamos a ver en el capítulo siguiente.

\*\*\*\*\*

Citas Bibliográficas Capítulo I

- 1-Augusto Salazar Bondy, La Educación del Hombre Nuevo-La Reforma Educativa Peruana, (Buenos Aires: Edit. Paidós, 1975 ), p.14
- 2-Salvador Hermoso Nájera, Ciencia de la Educación, (México: Edit. Nueva Biblioteca Pedagógica, 1974 ), p.61
- 3-Fernado Azevedo, Sociología de la Educación, ( Buenos Aires: Edit. Clari-Claridad, 1967 ), p.16.
- 4-John Dewey, Educación y Democracia, ( Buenos Aires: Edit. Losada, 1962) p. 102.
- 5-Augusto Salazar Bondy, Op. cit., p.21
- 6-Tomás A. Vasconi, citado por "Cuadernos de Educación" N 1, 3ra. Edición, Caracas, 1975; p.7
- 7-"Cuadernos de Educación", Op.cit., p.
- 8- José Carlos Mariátegui, Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana, (Lima: Edit. Amauta, 1959), p.132
- 9- Luis Antonio Márquez, declaraciones en su entrevista por la "Gaceta UNAM, Vol. XIII, N 37, Ciudad Universitaria, 20 de Setiembre de 1976, p.6
- 10 -Augusto Salazar Bondy, Op. cit., p.23
- 11- Ibid, p. 27.

\*\*\*\*\*

## CAPITULO II

### RASGOS ESENCIALES DE LA EDUCACION LATINOAMERICANA

#### I. -DELIMITACION TEMATICA. -

El presente capítulo está dedicado a esbozar una muy apretada síntesis referida sólo a los aspectos más sobresalientes, tanto de la realidad como de los problemas más palpitantes de la educación en América Latina durante la década del 60 que guardan de una u otra manera alguna relación con el espíritu del presente trabajo.

Es obvio que dicha realidad y tales problemas se proyectan con todas sus características y su gravedad hasta nuestros días en vista del corto tiempo transcurrido y las no muy significativas medidas tomadas en relación con el volumen y la dimensión de los problemas que se han puesto en juego para solucionarlos.

Este bosquejo educativo de Latinoamérica se enmarca dentro del decenio del 60 en razón de que las experiencias y concepciones educativas de Paulo Freire, tema central del presente trabajo, las comenzó a realizar al iniciarse los años 60 y su correspondiente teoría pedagógica las arrancó de tales experiencias vividas en la realidad educativa de algunos países del cono sur, a lo largo del decenio mencionado. Y abarcamos todo el ámbito latinoamericano, no porque pretendamos hacer un estudio completo de estas cuestiones - que por lo demás sería demasiado extenso - sino porque creemos que dada la similitud de causas y factores que engendran nuestros males sociales a nivel continental, también los remedios deben ser, si no los mismos, por lo menos similares.

Por otra parte, cuando nos referimos al fenómeno educativo en América Latina, así en forma genérica, como si se tratara de una sola gran nación, lo hacemos pensando sólo en las realidades, problemas y aspiraciones comunes a todos los países del continente. En esta visión panorámica, lógicamente omitimos como es obvio las diferencias particulares de cada uno de nuestros países.

También debemos aclarar que en este enfoque general y dentro del concepto de América Latina, incluimos los países del Caribe que no son de habla hispa-

na pero que sí forman parte de nuestra comunidad americana en vías de desarrollo. En uno de los cuadros que incluimos después, se precisan los correspondientes nombres.

## 2.-CRECIMIENTO DEMOGRAFICO Y EDUCACION. -

Al iniciarse la década del 60, Latinoamérica contaba con una población absoluta de 210 millones de habitantes y al finalizar la misma, ascendía a 278 millones. Se calcula que hacia 1980 seamos aproximadamente 376 millones de latinoamericanos. 1 -

Este vertiginoso incremento demográfico hace que nuestro Continente sea en el mundo la región de más alta tasa de expansión demográfica, es decir de mayor crecimiento poblacional.

Comparando el aumento de población en la misma década con otras regiones, tenemos que Africa registra una tasa promedio de crecimiento anual del 2.6 %; el Sur asiático, el 2.0 % ; Oceanía, 2.6. % ; Asia del Este, 1.8 % ; Europa 0.8 % ; y la URSS, 1.0 % ; en tanto que América Latina creció a un promedio de tasa anual del 2.9 %. 2 -

De los datos anteriores se ofrece a primera vista que las regiones subdesarrolladas tienen una tasa más alta de crecimiento demográfico que los países industrializados. Y dentro de tales zonas subdesarrolladas es América Latina la de mayor crecimiento.

Si bien estos datos cuantitativos nos dan una imagen demográfica general y aparentemente homogéneo de nuestro continente, en su interior tenemos una heterogeneidad de índices demográficos, de acuerdo a la realidad específica de cada país. Así por ejemplo en la misma década del 60 algunos de éstos presentan tasas de crecimiento anual del 2.0 %, similares a las de las naciones industrializadas. Entre estos tenemos Argentina, Cuba, Uruguay, Barbados y Jamaica; otros tienen un crecimiento medio que están entre el 2.0 % al 3.0 %. Son los casos de Bolivia, Brasil, Chile, Guatemala, Guyana, Haití, Nicaragua, Trinidad y Tobago. Y el resto son de más alto crecimiento, superior al 3.0 %, entre los que tenemos Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras,

México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

Además de estas diferencias por países, queremos aclarar también que el crecimiento demográfico en cada uno de ellos no se da en forma geográficamente homogénea, sino que encontramos una pluralidad de situaciones de acuerdo a cada región interior y a una variedad de factores. Uno de ellos, el de mayor incidencia, es el activo proceso de urbanización o de poblamiento de las ciudades, en las cuales en nuestros días está ocurriendo una verdadera explosión demográfica. Dicho fenómeno no se debe tanto a que el crecimiento vegetativo sea de mayores proporciones en las zonas urbanas, sino fundamentalmente al incontrolable proceso migratorio que se produce del campo hacia la ciudad.

Esta migración masiva que trae como consecuencia el despoblamiento y el abandono del campo y por lo tanto el receso de la economía rural, genera en los países subdesarrollados, enormes y agudos problemas socio-económicos y humanos en general. De tales problemas, nos limitamos a analizar sólo a aquellos que inciden en la realidad educativa.

Sin duda, a causa del simple crecimiento vegetativo, se incrementa la presión y las necesidades de bienestar social en todos los órdenes de la vida moderna. La educación es una de ellas. Así tenemos que es un hecho comprobable que el sistema educacional responde con más eficacia cuando la población escolar se encuentra concentrada en las urbes, lo que no ocurre en el caso de encontrarse dispersa en las zonas rurales, como se da en la mayoría de los países latinoamericanos.

Desde el punto de vista demográfico general y para tener una idea objetiva de la estructura poblacional de América Latina, en función de los distintos niveles de la edad escolar, incluimos a continuación el cuadro siguiente en que podrá apreciarse a la vez el acelerado incremento poblacional en el transcurso de toda la década del 60 ;

Población de América Latina por edades . 3-

Población por edades	1 9 6 0		1 9 7 0	
	Total	%	Total	%
Total	210.175	100.0	278.735	100.0
0 - 2	127.427	60.6	171.857	61.6
2 - 4	35.177	16.7	45.935	16.5
5 - 9	29.364	14.0	38.833	12.1
10 - 14	24.518	11.7	33.653	12.1
15 - 19	20.660	9.8	29.627	10.6
20 - 24	17.708	8.4	23.809	8.5
25 y más	82.748	29.4	107.140	38.4

En primer lugar, refirámonos al nivel básico de la escolaridad pre-primaria y los primeros años de la educación secundaria, que suele tomar diferentes nombres, según los países. En todo caso, nos referimos a la escolaridad que se da entre los 5 a los 14 años de edad.

De acuerdo al cuadro anterior, en 1960 había en América Latina 54 millones de personas dentro de los márgenes de la edad indicada, los mismos que representaban un 31 % de la población global; en 1970 este volumen aumentó a 73 millones que representaba el 36 % de la población es decir se experimentó un incremento de 19 millones de individuos a lo largo de la década.

A su vez, los otros niveles, la secundaria y la superior que se da entre los 15 a los 24 años, en 1960 eran 38 millones que significaba el 18% de la población, en tanto que en 1970 ascendía a 53 millones, siendo el 19 %, habiéndose producido un incremento de 15 millones de habitantes dentro de esta edad.

Siguiendo con el análisis del cuadro, vemos que en la escolaridad global que comprende entre los 5 a 24 años, en 1970 representa el 45 % de la población total, equivalente a 126 millones de habitantes es decir cerca de la mitad de la población latinoamericana estaría en edad escolar. Este hecho implica una muy distante diferencia con la situación de los países desarrollados en los que sólo el 25 % de su población como promedio, está dentro de los límites de la edad escolar indicada.

Sin duda, esta realidad para los países latinoamericanos, representa no sólo un problema capital sino un serio desafío en las políticas educativas oficiales a seguir, como ya está ocurriendo, al menos en el incremento cuantitativo de la educación.

En el cuadro anterior hemos visto el volumen de la población clasificado en edades de escolaridad. De este volumen, ¿ qué porcentaje se está

beneficiando realmente con los servicios de la escuela, es decir, cuántas personas van a la escuela ?

Para tener un visión objetiva, veamos el cuadro siguiente proporcionado por la UNESCO.

Comparación de la matrícula escolar por niveles

Nivel	Matrícula		Incremento	
	1960	1970	Neto	%
Primaria	25.909	42.986	17.077	65.9
Media	3.778	10.528	6.750	178.7
Superior	545	1.541	996	182.8
Total	30.232	55.055	24.823	82.1

Haciendo un ligero análisis del cuadro anterior y comparando el incremento de la población escolar de 1960 con la de 1970 vemos que la educación primaria se incrementó en 17 millones de educandos a lo largo de la década que representa un porcentaje del 65 % ; el nivel medio aumentó de 3.778 a 10.528, es decir 6.750 lo que equivale un incremento de 178.7 % ; y la enseñanza superior ascendió de 545 mil educandos en 1960 a 1.541 millones en 1970 con un incremento absoluto de 996 mil estudiantes que representa el 182,8 % . Se ve que el nivel primario fue el que menos creció, en tanto que el superior tuvo un extraordinario incremento, pues poco le faltaba para llegar a 200 % de incremento.

Este hecho determinó la deficiente calidad de la enseñanza cada vez más acentuada y la falta de recursos materiales para atender la multiplicación de las necesidades escolares. Nos referimos aparte a este tópico.

Además el aparente ensanchamiento excesivo de la pirámide educacional en sus niveles medio y superior al finalizar la década, no significa la democratización de estos niveles, sino el aumento relativo en proporción al reducido volumen en 1960.

En términos globales vemos que la población escolarizada absoluta en América Latina creció de 30.2 millones a 55 millones de educandos y en 1970, es decir en 10 años se incrementó 25 millones de escolares. Pero esta cantidad si la comparamos con el crecimiento de la población dentro del mismo período, entonces nos daremos cuenta que el crecimiento escolar no es tan acelerado, como aparentemente podría considerarse. Dentro del promedio general de au-



mento que hemos indicado, lógicamente encontramos una acentuada heterogeneidad entre los distintos países de la región, especialmente en que cada uno de ellos tiene su propio índice de crecimiento educacional, y en muchos casos con una acentuada diferencia.

Así tenemos por ejemplo que durante la década, países como Nicaragua, Colombia y México son los que lograron una mayor expansión de sus sistemas educativos, en tanto que Honduras y Bolivia fueron los que experimentaron un menor crecimiento.

En cuanto al promedio de los gastos públicos en educación, como porcentaje de los gastos totales se incrementó del 15 % en 1960 al 17 % en 1970.

Comparando con el crecimiento educativo de las otras regiones y continentes del globo, las estadísticas nos dicen que América Latina es la que ha experimentado un mayor desarrollo en la década indicada.

### 3. -ESFUERZOS DE DEMOCRATIZACION EDUCATIVA.-

De acuerdo con la dinámica de la historia educacional latinoamericana, los datos estadísticos que hemos manejado nos revela un hecho fehaciente : lo que está ocurriendo en materia educativa en estos tiempos en contraste con el pasado, es el esfuerzo que los Estados han hecho y están haciendo en sus propósitos de acometer la solución de la crisis educacional contemporánea, para favorecer al mayor número de personas con los beneficios de la educación.

Esto significa un gran paso, el primer paso, diríamos, como no se había dado en décadas pasadas en nuestro Continente, por afrontar los ancestrales y graves problemas educativos. Se trata pues, por lo tanto, del primer intento concreto por democratizar la enseñanza, aunque ésta sigue privilegiando a las minorías dominantes y por lo tanto sigue siendo elitista.

En efecto, si damos un vistazo muy suscito al pasado, vemos que en la época colonial la inmensa mayoría - por no decir todo el pueblo - sometido a la servidumbre del sistema latifundista y minero, vivió sumido en la ignorancia y la miseria. La educación era un servicio subsidiario de las clases dominantes y casi sin trascendencia en la sociedad colonial. Y la que se impartía por las instituciones privadas de la época, era el clero especialmente y por el poder público, era privilegio sólo del reducido grupo que detentaba el poder económico y político, conformado especialmente por los terratenientes, el alto clero y los funcionarios coloniales.

Ni siquiera trató de hacerse extensiva por acción oficial del Estado, a los estratos populares y medios de los descendientes españoles y criollos. En el sistema educativo de la época, la escuela estuvo al servicio del Estado-Iglesia y del Estado-Terrateniente, como dice Lombardo Toledado; y filosóficamente se sustentó en los principios de la teología y de la enseñanza religiosa;

Era un principio irrefutable entonces de que la verdad no es un hecho objetivo ajeno al hombre sino una revelación de Dios y por lo tanto todas las normas secundarias de orientación de la enseñanza pública han de ser los dogmas religiosos. 4-

En el periodo siguiente, después de lograda la independencia política la herencia cultural, y por lo tanto educativa, que recibimos de la Colonia, se proyecta casi inalterable durante toda la primera mitad del siglo XIX. A partir de la segunda mitad y acorde con lo estipulado en las Constituciones Políticas de las nuevas Repúblicas, se intenta la modernización de las bases y de la estructura de los diferentes Estados latinoamericanos. Entonces, se trata de transplantar el liberalismo europeo de la época, cuyos principios arrancaban de la filosofía que movió la Revolución Francesa; al lado de la división de los poderes del Estado y de la elección democrática de los gobernante, que por lo demás fue letra muerta de las Constituciones - se enfatizó en los derechos y en la libertad del hombre; es decir teóricamente se caía en el enaltecimiento de la individualidad y la libertad del hombre, como principios básicos destinados a promover el progreso de los pueblos.

En el campo educativo, y también imitando a las potencias europeas en boga, especialmente a Francia e Inglaterra se adoptó la teoría positivista para sentar las bases del nuevo sistema educativo. Al respecto, son significativas las palabras del educador mexicano Gabino Barrera y aplicables sin duda a la realidad de aquel entonces de la mayoría de los países latinoamericanos, cuando en Septiembre de 1877, justificando la reciente reforma educativa de su patria dijo: "Venimos a poner el diamantino guión de la verdad y de la plena concordia de lo objetivo con lo subjetivo, en vez de la desoladora discordia que nos dejó el siglo XVIII por herencia". El autor Lombardo Toledado, comentando esta idea agrega:

Es decir ya no la teología como principio filosófico de la educación, ya no la verdad como un hecho de la revelación divina, ya no los dogmas religiosos presidiendo la escuela, ya no el divorcio entre lo subjetivo y objetivo, entre el espíritu y el mundo, sino la asociación, la concordia como lo llama Barreda, entre lo objetivo y lo subjetivo, como reacción natural en contra de la discordia que nos dejó el siglo XVIII. 5-

En esta época en que comienzan a hacerse en varios países latinoamericanos, los primeros esfuerzos del poder público para difundir la educación, la misma que empieza a considerarse como un factor de progreso de los pueblos, tal como se enuncia en la letra y en el espíritu de las leyes de entonces. No obstante, la educación siguió siendo prerrogativa de las minorías dominantes, por lo que de manera general, no se podría hablar de esfuerzos concretos de educación masiva.

A fines del siglo XIX y principios del presente, la realidad política y cultural de nuestros países estuvo condicionada a nivel interno por dos corrientes: la liberal, que pugnaba por superar los lastres heredados de la colonia, modernizar la estructura del estado y de la sociedad; y la tendencia conservadora, que se aferraba a las tradiciones y se oponía a los cambios.

Económicamente se consolidó la gran propiedad de la tierra y en algunos países se sienta las bases de la incipiente industrialización. Con el aumento demográfico, aumentó también la masa de los marginados. Paralelamente una nueva fuerza comienza a extenderse en forma arrolladora en la vida de nuestros pueblos: el capitalismo extranjero, que más tarde se convierte en el imperialismo de nuestros días. Primero fue el capitalismo europeo, el inglés especialmente desde mediados del siglo XIX; y desde fines del mismo y comienzos del presente, surge el capitalismo norteamericano, convertido hoy en la fuerza que domina y condiciona casi todos los aspectos de la vida de los pueblos latinoamericanos.

El desarrollo educativo de América Latina, por encima de la pluralidad de esfuerzos, doctrinas y reformas constantes que se implantan y se llevan a cabo en cada país, también va a sufrir el condicionamiento inexorable de estas fuerzas extranacionales. Corolario directo de tal situación, es que en casi todos los países hasta los inicios del decenio del 50 de nuestro siglo, siguieron arrastrando los mismos males del siglo pasado, especialmente la marginación socio-cultural de las grandes mayorías, siendo el analfabetismo el mal más acentuado. Tal vez podamos encontrar algunas excepciones entre los países en este panorama sombrío de la educación en Latinoamérica hasta mediados de nuestro siglo, no obstante

que en todas las constituciones políticas y legislaciones educativas, se consignaba que la educación, especialmente la primaria, era obligatoria, gratuita y universal, en imitación de las constituciones europeas.

Es a partir de los años 50 en que se inicia una especie de competencia entre los países de la región por promover y proporcionar al mayor número de sus integrantes los beneficios de la educación.

Y en la década del 60, como hemos visto, estos esfuerzos han sido más notables y sin precedentes en relación con los tiempos anteriores. Al respecto, un estudio de la UNESCO nos dice :

En efecto, la década del 60 se caracteriza por un triple signo en que se conjugan aspectos aparentemente contradictorios. Durante su transcurso, se consolida y se acelera el proceso de rápida expansión de los sistemas educativos iniciado en los años 50 ; se agudizan y se hacen más patentes las deficiencias y disfunciones de dichos sistemas; y al mismo tiempo surgen nuevas inquietudes de cambio y de renovación, que si bien no han logrado todavía traducirse en realidad, están generando transformaciones fundamentales en la manera de enfocar y resolver los problemas de la educación. 6 -

A base de estas consideraciones y de los datos y de los análisis estadísticos presentados en el apartado anterior que nos muestra un cierto avance educativo en esta América nuestra, nos preguntamos, ¿ ha contribuido o contribuirá dicho avance a resolver los problemas básicos de los pueblos latinoamericanos como son la dependencia, el subdesarrollo y la alienación ? O contrariamente tal incremento educativo no estará destinado a consolidar con más fuerza los males aludidos, y más aún a ahondar los problemas y las contradicciones del sistema capitalista en el que está inserto Latinoamérica ?

Las respuestas a estas interrogantes las inferimos de nuestra actual realidad educativa. Sin duda, como hemos dicho, se ha logrado un desarrollo cuantitativo y en este sentido se ha desplegado un esfuerzo en conjunto; pero no ha ocurrido lo mismo en el aspecto cualitativo de la educación, por lo que la democratización educativa, para que se convierta en uno de los factores del cambio social, debe darse pues, en cantidad y calidad, en extensión y en eficiencia.

Tenemos que recalcar también que este esfuerzo por democratizar la educación no se da únicamente en nuestro Continente sino es un movimiento de carácter universal. Al respecto, el Informe Faure nos dice:

Nuestra época está marcada por una demanda de educación de una amplitud y de un vigor sin precedentes. Esta evolución se observa, por razones diver-

sas pero concordantes, en todas las regiones del mundo, con independencia del nivel de desarrollo económico, de la tasa de crecimiento demográfico, de la densidad de la población, del avance tecnológico, de la cultura y del sistema político de cada país. Se trata aquí de un fenómeno histórico de carácter universal. Todo hace presagiar que esta corriente irá aumentando. Nos parece irreversible. 7-

No obstante las claras deficiencias del desarrollo educativo actual, una cosa es tangible e incontrovertible: la toma de conciencia sobre la importancia de la educación como uno de los factores del desarrollo general de América Latina. La evidencia de esta situación es que todos los países han hecho o están haciendo de su proceso educativo la mayor empresa de desarrollo social, pese a los lastres del sistema que se arrastra desde el pasado, como pasamos a ver a continuación.

#### 4.- CRISIS DE LA ESCOLARIDAD. -

El incremento cuantitativo de la educación que ya se ha analizado, está muy distante de abastecer con los servicios educativos a toda la masa de la población en edad escolar, especialmente a la educación elemental, llámese primaria o básica, con una duración entre 6 a 9 grados, según el sistema educativo de cada país.

En efecto, de los 42 millones de personas comprendidas entre 7 y 12 años de edad, se encontraban fuera de la escuela en 1970, 8.5 millones, esto es el 20 % de la población en edad escolar. Y sólo para referirnos a los años anteriores inmediatos a 1970, tenemos que del total de la población comprendida entre 7 y 14 años en 1950, estaban fuera de la escuela primaria 15.6 millones; en 1965 se redujo a 14.6 hasta llegar a la cifra indicada en 1970. Pero a pesar de esta progresiva escolarización de la niñez latinoamericana, la considerbla masa de niños analfabetos que aún quedan en cada país, contrasta enormemente con el ideal y con el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y con las Constituciones Políticas y legislaciones educativas de cada país. En estos documentos se establece explícitamente que todo niño tiene derecho a una educación mínima elemental, gratuita, obligatoria y universal. Si a esto agregamos las declaraciones y proyectos de acción de la comunidad de las naciones, planificadas en reuniones y congresos especiales, tales como las sucesivas conferencias convocadas por la UNESCO, la reunión de Presidentes en el Uruguay en 1961 que generó el documento llamado "Carta de Punta del Este" y creó el

organismo internacional "Alianza para el Progreso", entre cuyos objetivos básicos en el aspecto educativo que debía alcanzarse al finalizar la década, estaba precisamente el asegurar un mínimo de 6 años de educación primaria para todo niño americano en edad escolar. No obstante todos estos proyectos y acciones conjuntas, la mayor parte de ellos quedaron nada más que en eso, en simples proyectos, puesto que aún quedan como decimos, la quinta parte de nuestros niños sin conocer la escuela.

Para completar este párrafo y a modo de ejemplo, citemos algunos casos específicos: EL censo de población de México en 1970 nos indica que hay una mas de 983, 338 niños, casi un millón, de 10 a 14 años que no conocen la escuela, es decir niños analfabetos. En el Brasil, el Plan sectorial de Educación y Cultura para 1972- 1974, señalaba la posibilidad de atención escolar a cerca de 6 millones de niños entre 7 y 14 años de edad, que estaban al margen de la escuela. Por su puesto estas cifras están en relación directa al volumen de población de cada país.

En los otros países, el problema es, si no igual, por lo menos análogo, lo que nos dice en forma elocuente que la crisis de la escolaridad en Latinoamérica sigue siendo un gran reto para los gobernantes y las instituciones empeñadas en superar dicha crisis.

Pero este fenómeno no es exclusivo de nuestro Continente, pues se da a nivel mundial, con rasgos mucho más graves en los países subdesarrollados. Al efecto, es contundente el Informe Faure que expresa:

En el conjunto de regiones en vías de desarrollo, un poco más de la mitad de los habitantes, adultos y niños no han ido nunca a la escuela; menos del 30 % de los jóvenes asisten al establecimiento de enseñanza secundaria y menos del 5 % a una institución de enseñanza superior. 8-

En lo que respecta a la calidad de la educación, durante la década del 60 se hicieron serios intentos o proyectos de reforma educativa en varios países latinoamericanos; reformas que si no llegaron a concretarse tal como se proyectaron, por lo menos sirvieron para fijar las principales deficiencias y plantear las soluciones a los problemas educativos más apremiantes. Tales proyectos fueron en gran parte inspirados -como lo sigue siendo hasta nuestros días - en las recomendaciones de las frecuentes reuniones internacionales de los especialistas y técnicos, o de las llevadas a cabo dentro de cada país. Entre tales re-

comendaciones tenemos : prolongación de la formación general; facilitar el acceso a la escuela a la mayor cantidad de niños en edad escolar; reorganización e incremento de las profesiones de mando medio de acuerdo con las exigencias de la demanda ocupacional; lograr una adecuada articulación entre la educación escolar y las diversas modalidades de la educación extraescolar; modificar los esquemas rígidos, inconexos y excesivamente formales, procurando hacerlos funcionales, según las necesidades educativas individuales y sociales; actualización periódica de los contenidos de los programas de estudios; mejoramiento de la preparación de los docentes. En el nivel de la enseñanza superior, la necesidad de comprometer a la Universidad con el proceso de desarrollo económico y social con miras a romper la dependencia científica y tecnológica de nuestros países, etc. Este listado de recomendaciones podríamos aumentar mucho más. Todas en el fondo tienen la común finalidad de reformar o mejorar la educación.

El solo hecho de haberse planteado todas estas medidas , algunas de las cuales ya han comenzado a ponerse en práctica, significa la existencia de serias fallas y deficiencias en el sistema escolar y por tanto la intención de mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y aspectos. Cada una de estas situaciones apunta a la existencia de males particulares, los mismos que inciden con efectos negativos sobre la calidad de la educación, sobre su incapacidad para responder a las situaciones y necesidades cambiantes de la sociedad latinoamericana de nuestros días. Pero también hay que considerar que tales defectos de nuestro sistema educativo son los resultados y a la vez las causas de la estructura tradicional de la sociedad, de actitudes, ideas y costumbres enraizadas en el pasado que frenan y obstaculizan todo intento de cambio.

En este caso se produce un círculo viciosos : las estructuras sociales condicionan las estructuras mentales, y éstas a su vez condicionan a aquéllas. El resultado directo de este fenómeno es que la educación se ve frente a la disyuntiva de conservar la cultura o renovar la misma. Generalmente se opta por lo más fácil, por el camino del conservadorismo, ya que repetir implica menos esfuerzo y riesgo que crear. La educación se convierte así, como hemos dicho en el primer capítulo, no en un agente de cambio sino en un poderoso medio de consolidación de las estructuras sociales establecidas.

Obviamente, cuando generalizamos de esta manera, ello no significa que toda la educación en Latinoamérica se debata en una crisis total e insalvable, si-

no que las reformas emprendidas no están dando los resultados positivos previstos, en la gran mayoría de nuestros países. En la evaluación que hace la UNESCO, con mucho optimismo nos dice que puede estimarse que el 20 % de las instituciones educacionales de la región funcionan con un alto nivel de calidad y eficiencia en organización, métodos, currículos, etc. Ojalá que esto sea cierto; pero la misma organización nos dice que en la mayoría de los casos esto no ocurre, es decir un 80 % de las instituciones educativas adolecen de serias deficiencias y que en esta forma no se progresa en el sentido más profundo de una democratización de la educación, "que consiste no solamente en la igualdad de oportunidades de acceso, sino más importante aún en la igualdad de oportunidades de recibir una buena educación". 9-

De esta manera, una vez más ratificamos que si bien la educación en Latinoamérica ha avanzado en cantidad, esto no ha ocurrido en cuanto a calidad.

Visto las deficiencias de la escolaridad para el 20 % de los niños latinoamericanos, abordemos ahora otros dos problemas, o mejor dicho dos aspectos diferentes de un mismo problema, ya que como fenómenos educativos se dan en la realidad en forma complementaria y condicionados entre sí. Nos referimos a la deserción escolar y al analfabetismo.

a)- La deserción escolar. -

En el campo educativo escolar, se entiende por deserción escolar el abandono sistemático de la escuela por parte del educando antes de concluir el ciclo o nivel de estudios en que se matriculó. Se atribuye a una serie de causas siendo las más importantes las deficiencias psicobiológicas y las de carácter socioeconómico del ambiente que rodea al educando.

El fenómeno de la deserción escolar a nivel latinoamericano, es otro de los palpitantes problemas que afrontan nuestros sistemas educativos actuales.

Veamos previamente algunos informes estadísticos elaborados por la UNESCO y referidos sólo a la enseñanza primaria, para tener una idea global de este fenómeno.

La tasa promedio general de la deserción en la escuela primaria en 1970 era de alrededor del 60 %, es decir de 100 educandos que se matriculaban en la escuela primaria en el primer grado, 60 abandonaban sus estudios y sólo 40 terminaban dicho nivel. Estos porcentajes representan un ligero avance en relación con 5 años atrás. Así tenemos que:



De los cuadros estadísticos relativos a la evaluación del proyecto principal de la UNESCO que conoció la Conferencia de Ministros de Educación de Buenos Aires en 1966, se desprende que de 10.404,854 matriculados en el primer grado del ciclo primario terminaron sus estudios del grado final en 1965 sólo 2.223,182 alumnos lo que representa apenas el 24,4 % de egresados y en consecuencia, el 75,6 % de deserción escolar. 10 -

En 1970, el 52 % del total de alumnos matriculados se ubicaban en el primer y segundo grado y apenas el 8 % en el sexto grado.

Es un hecho demostrado que dentro del periodo de la infancia que corresponde a la escolaridad primaria, el umbral mínimo indispensable que hace posible adquirir una alfabetización definitiva es el haber cursado estudios hasta el cuarto grado de primaria. De no ocurrir así, es decir si se abandona la escuela cuando se está cursando el primero, segundo o tercer grados, lo aprendido en esta escolaridad afímera se olvida fácilmente en la mayoría de los casos, sobre todo en lo que concierne a los dominios elementales de la escritura, lectura y cálculo. Ahora bien, en nuestro Continente, del total de alumnos que se matriculan, sólo el 53 % llegan al cuarto grado por lo que el 47 % restante al abandonar sus estudios en el transcurso de los grados precedentes, pasan a engrosar las filas de la población analfabeta.

Estos datos estadísticos se limitan a presentarnos un cuadro promedio del fenómeno que estamos tratando. Si diéramos una mirada a cada país en particular, veríamos sin duda un panorama bastante heterogéneo. En algunos de ellos que conforman una reducida minoría como son Costa Rica, Uruguay, Argentina y Chile, las cifras de deserción escolar son de un índice mucho menor que el que hemos presentado, como promedio; pero en el resto de los países, que son la gran mayoría, el índice correspondiente, si no está alrededor de las cifras indicadas, supera largamente las mismas. Con apreciación objetiva, la misma UNESCO nos pinta el drama, cuando dice:

En algunas zonas de América Latina la mitad de los niños que ingresan a la escuela no regresan a ella después del primer año de estudios, no porque hayan superado exitosamente el aprendizaje de la lectura y la escritura aunque sea a ese nivel tan elemental, sino por su incapacidad de aprender y por la presión ambiental que los considera más aprovechable en tareas vinculadas a la producción. 11 -

Señalemos brevemente algunas consecuencias directas de esta escolaridad trunca. Así tenemos que una gran parte de la población económicamente activa está conformada por los trabajadores subinstruidos y analfabetos, especialmente

en el sector agrícola y en la población femenina. Esta situación determina que no obstante su activa intervención en el proceso de la producción y por lo tanto su participación en el progreso de la sociedad en general, sus posibilidades de promoción social son muy limitadas o en todo caso nulas, determinando por el contrario una pobreza y una pauperización cada vez más acentuada.

Por otro lado, el modesto nivel educativo de este sector marginado se convierte en un serio obstáculo a todo proceso político que propicie un programa de transformaciones y cambios sociales.

Es urgente, pues, para superar las consecuencias negativas que provoca la deserción escolar dentro del sistema educativo y de la sociedad en general, iniciar un proceso de reestructuración escolar y una política de educación funcional y permanente para los adultos que conforman este sector de gentes semi-analfabetas que por lo demás, recién, está siendo tomado en cuenta en los programas oficiales de promoción educativa y funcional.

b)- El analfabetismo. -

De todas las deficiencias educativas y culturales que aquejan a los países en vías de desarrollo, el analfabetismo sin duda ha sido y sigue siendo el fenómeno de mayor gravedad y el que más atención está mereciendo por parte del poder público y de los estudiosos, en lo que se refiere a la educación popular.

Sin embargo, esta calamidad socio-cultural del hombre sigue gravitando con enorme fuerza en el desarrollo histórico de los pueblos, no solamente latinoamericanos sino también entre el resto que conforman el Tercer Mundo. Así tenemos que:

Las estimaciones relativas a 1970 muestran que en Africa y en los Estados Arabes sólo un adulto ( más de 15 años) de cada 4 sabe leer y escribir, y que en Asia apenas algo más de la mitad de la población adulta está alfabetizada. Resumiendo, esto significa que existen 40 millones de analfabetos en América Latina; 50 millones en los Estados Arabes; 143 millones en Africa y más de 500 millones en Asia. 12-

Queremos enfatizar que en lo que se refiere al volumen de analfabetos, no nos dan los estudiosos una cifra uniforme. Los datos oficiales siempre tienden a disminuir la gravedad de los problemas en tanto que los críticos a aumentar el índice del analfabetismo. Así, en lo que se refiere a América Latina el prof. J. Espinoza nos dice:

América arrastra el pesado lastre de 45.000,000 personas analfabetas cuyas edades fluctúan entre los 15 y los 45 años, potencialmente aptos para el estudio y / o una eficiente actividad económica. Sin embargo, este valioso capital humano se desprecia año tras año sin que los gobiernos adopten medidas eficaces.... En América Latina la geografía del hambre y del analfabetismo coinciden con el nivel y la extensión del atraso. 13-

Comunmente se entiende por analfabeto a la persona que no sabe leer ni escribir; es decir que desconoce la cultura letrada y que por lo tanto se mantiene al margen de la civilización y el progreso social modernos. Y analfabetismo, al fenómeno social que implica el desconocimiento de la cultura alfabética por parte de determinada comunidad humana.

Históricamente, hasta no hace algunos decenios atrás al analfabetismo fue un problema casi ignorado a nivel mundial. El antecedente concreto más lejano cuando por primera vez en la historia se planteó una campaña sistemática de alfabetización y educación de adultos, fué en 1864 en Dinamarca, con motivo de las agitaciones campesinas que culminaron con una reforma agraria, a la que paralelamente los trabajadores del campo lograron apoyo oficial para un programa de educación de adultos con objeto de formar sus propios letrados a los que debían confiar la dirección de su movimiento.

Pero el interés de los Estados, de los educadores y estudiosos en solucionar el problema del analfabetismo a nivel de países, es casi reciente, pues fue al finalizar la Segunda Guerra Mundial, a raíz de la conmoción social que produjo, en que se comenzaron a sentar las bases, tanto en el terreno de la acción gubernamental como en el estudio y análisis científico del problema.

A partir de 1945, en efecto, cobran verdadera importancia, además de las medidas de orden legislativo, las conferencias internacionales, los coloquios de educadores y los intercambios de información y experiencias nacionales. A esto se debe el impulso que ha condicionado la creación de una nueva pedagogía de adultos y de sus sistemas educativos suficientemente elásticos y ágiles para ser aplicados en la variada gama de problemas y circunstancias que ofrece cada país. 14 -

Como consecuencia de este estudio sistemático y científico del analfabetismo, la nueva pedagogía del adulto creada en nuestros días, considera a la simple alfabetización - es decir nada más que leer, escribir y calcular, instrumentos mínimos de una cultura básica - un proceso restringido y casi estéril, y por lo

ineficaz en el rescate del hombre de la cultura iletrada en que vive. En vías de superar tal deficiencia, en reemplazo del concepto "alfabetización", la UNESCO adopta la expresión "Educación Fundamental o Básica", que la definió como la educación que tiene por objeto ayudar a las personas que no han gozado de los beneficios de la escuela a comprender los problemas del medio en que viven y sus derechos y obligaciones de ciudadanos e individuos, a adquirir una serie de conocimientos y aptitudes que les permitan mejorar progresivamente sus condiciones de vida y participar más eficazmente en el desarrollo económico y social de la colectividad a la que pertenece. Este concepto conlleva la idea que la educación fundamental se ofrece sólo a las personas que no han recibido una educación escolar, es decir a los analfabetos. Pero los especialistas y pedagogos comprendieron en sus constataciones con la realidad, que al llevar a la práctica este tipo de educación dirigida exclusivamente a los analfabetos, grandes sectores de la población que apenas sabían leer y escribir quedaban al margen de este proceso. Entonces se planteó la necesidad apremiante de incluir en dicho proceso a todos los adultos semianalfabetos por lo que se creó la expresión "Educación de Adultos o Educación Funcional", aceptada y avalada por la UNESCO, organizaciones afines y especialistas. Esta expresión que mantiene su vigencia hasta nuestros días se fundamenta en la idea de que:

El adulto que deja de ser analfabeto debe continuar su progreso en un programa más amplio de educación que tendrá como último objetivo su promoción cultural, humana y profesional. La educación de adultos requiere así unos horizontes ambiciosos en cuanto se trata de conseguir para cada individuo una promoción social que le permita insertarse en la comunidad como miembro activo (responsabilidad social) al tiempo que desarrolle su personalidad. La promoción social de los individuos se convierte entonces para la comunidad en un instrumento poderoso de desarrollo y progreso económico. 15 -

Esta superposición de expresiones, aparentemente suele inducirnos a pensar de que las mismas corresponden a actos distintos o excluyentes. Pero no ocurre así, ya que en la práctica, con la alfabetización se logra el aprendizaje de lectura, escritura y cálculo y por lo tanto es el primer paso para llegar a la educación de adultos.

Los especialistas actuales en su mayoría sostienen que el proceso de la educación de adultos debe alcanzar objetivos particulares concretos, como son

la adquisición por parte del educando adulto de un sistema de comportamiento indispensable para la vida de relación y actuación en el ambiente cultural en que se desenvuelve; promover la capacidad de autoaprendizaje y autoafirmación, adquirir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para desempeñar un oficio o profesión; formación de una conciencia moral y cívico-social dirigida a hacer un ciudadano consciente de sus derechos y deberes con la sociedad, etc.

Así mismo en la metodología elaborada para lograr la educación del adulto, se han establecido criterios más o menos unánimes en lo que respecta a las fases o niveles del proceso metodológico correspondiente. Tales son:

1. -Alfabetización, cuyo objetivo es, como queda dicho, el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

2. -Promoción cultural, referida a la adquisición de conocimientos equivalentes a la educación básica regular.

3. -Formación profesional, que implique el aprendizaje de un oficio o profesión.

4. -Educación permanente o continua que tiene por objeto mantener y perfeccionar lo aprendido en las fases anteriores, a base de medios extraescolares, como son enseñanza por correspondencia, radio, televisión, etc.

Mencionamos estos aspectos o fases de la educación de adultos, en razón de que Paulo Freire con su aporte teórico a la pedagogía del adulto, logra una total innovación metodológica sobre la alfabetización, como veremos en los capítulos siguientes.

En lo que respecta a las causas del analfabetismo, los estudiosos del tema nos dicen que éstas son muy variadas y complejas, desde la carencia de atención escolar hasta la marginación histórico-social y pobreza permanente en que vive parte de la población. Al efecto, el autor Luzuriaga sostiene:

Las causas del analfabetismo son varias; la primera y principal son la falta de escuelas y asistencia a ellas; los países con mayor número de escuelas y asistencia son los que tienen menor número de analfabetos, como los escandinavos. Pero hay también la razón de la distribución de la población que cuando está muy dispersa presenta la dificultad de su escolaridad. Otra razón es la situación económica de la población; aunque esto no es criterio muy exacto, pues hay países pobres con pocos analfabetos y otros ricos con muchos. También se debe contar los cambios y migraciones de la población de unas regiones a otras. Finalmente se debe mencionar la situación política de los países. En los regímenes dictatoriales, los analfabetos son más numerosos que en los países democráticos. 16 -

Todo lo que se ha dicho y se ha hecho sobre alfabetización y educación de adultos, se está tratando de concretar en el terreno de la práctica, especialmente en América Latina y en las otras zonas del Tercer Mundo que son las áreas de mayor incidencia de analfabetos. Sin embargo, no obstante los esfuerzos oficiales y las campañas que se hacen al respecto, el problema se mantiene en toda su magnitud, ya que si bien es cierto que el porcentaje de analfabetos con relación a épocas pasadas ha disminuido, pero su número absoluto tiende a aumentar. Recurramos una vez más a los datos estadísticos correspondientes sólo en aquellos aspectos más relevantes. Para tal efecto contamos como analfabetos a las personas de 15 o más años de edad.

En 1970 había más de 40 millones de analfabetos entre 15 y 45 años; de cada 4 habitantes mayores de 15 años uno era analfabeto, exactamente el 23 %. 10 años atrás, o sea en 1960, el mal era más agudo aún ya que había un analfabeto por cada 3 habitantes, es decir el 32.5 %.

Si bien estas comparaciones numéricas nos indican una notoria disminución del porcentaje de analfabetos en relación a los que no lo son, como hemos dicho líneas arriba, la cantidad absoluta de los mismos sigue incrementándose a causa del acelerado crecimiento demográfico general.

Dentro de cada país se han creado servicios especiales para promover la educación de los adultos, tanto a nivel de la acción educativa como de la experimentación y estudio científico del problema. En algunos de ellos, como Cuba especialmente a partir de 1961 con su proceso revolucionario; México que destinó todo un sexenio a combatir este mal. Todos estos esfuerzos han dado resultados halagadores, cuyas experiencias necesitan ser aprovechadas por el resto de la comunidad Latinoamericana.

No obstante estos vigorosos impulsos nacionales e internacionales, ha sido imposible disminuir como indicamos arriba, el número absoluto de analfabetos. La misma UNESCO nos da este informe:

En general el analfabetismo se sigue manifestando en América Latina como una mala hierba de difícil extirpación. De los censos nacionales realizados a principios de la década del 70 se dispone de la información relativa a 7 países en cinco de los cuales el número absoluto de analfabetos ha aumentado con respecto al de 1960. En todos estos países funcionaron durante la década programas de educación de adultos, lo que plantea la necesidad de abrir investigaciones más serias sobre la eficiencia del sistema regular de educación, las prioridades que orientan los programas de educación de adultos y los factores que determinan que la sociedad y dentro de ella el sistema productivo estén funcionando con contingentes tan considerables de analfabetos y de hom-

bres y mujeres sub-instruidos. 17-

Creemos que es oportuno comparar este panorama del analfabetismo en América Latina con el resto del mundo.

Es obvio, que en los países subdesarrollados, el analfabetismo constituye un problema socio-cultural de gran envergadura, pero en promedio global, a mediados de la década del 60, no obstante el extraordinario avance de la civilización y de la tecnología en todos sus órdenes, aproximadamente la mitad de la población de la tierra no sabía leer ni escribir. En 1966, Luzuriaga nos decía al respecto:

Se calcula que más de la mitad de los habitantes del globo son analfabetos. Naturalmente el analfabetismo está muy desigualmente repartido; su máximo se encuentra en África y su mínimo en Europa, en los países escandinavos y germánicos.

En América existe también una gran desigualdad desde EE.UU. con el 3 %; a Bolivia con un 80 %, hallándose Argentina y Uruguay con un 15 % en el mínimo de Hispanoamérica; y Brasil, Perú, Venezuela, en el medio con un 50 %. Pero aún dentro de cada país existen diferencias notables entre la población rural y urbana, a favor naturalmente de ésta. 18-

En lo que respecta a nuestro continente en particular, para que se tenga una idea global de las dimensiones del problema del analfabetismo, presentamos en seguida un cuadro por países. Se excluye Cuba, porque prácticamente esta nación caribeña ha resuelto dicho problema:

Porcentaje de analfabetos en relación a la población de 15 años y más durante 1960 - 1970. 19-

PAIS	1960 %	1970 %
Argentina	8.6	7.4
Bolivia	61.2	33.6
Brasil	39.4	33.6
Colombia	37.5	27.0
Costa Rica	15.6	10.0
Chile	16.4	11.7
Ecuador	32.5	30.3
El Salvador	51.0	43.1
Guatemala	62.0	52.0

<u>P A I S</u>	<u>1 9 6 0</u>	<u>1 9 7 0</u>
Haití	85.5	80.0
Honduras	55.0	51.0
México	34.6	25.8
Nicaragua	50.2	41.7
Panamá	23.3	20.6
Paraguay	25.4	20.0
Perú	38.9	23.0
Puerto Rico	- - -	12.2
República Domin.	40.1	32.3
Uruguay	9.5	9.0
Venezuela	36.7	20.9

Nos hemos explayado un tanto en el problema del analfabetismo - aunque dejando de lado una serie de aspectos más - dado que los planteamientos centrales de la teoría pedagógica de Freire pretende una solución de este mal desde el punto de vista socio-pedagógico y en coherencia con la realidad latinoamericana, como veremos en los capítulos siguientes.

\*\*\*\*\*



Citas bibliográficas Capítulo II

- 1- UNESCO, Evolución reciente de la educación en América Latina, (México: SepSetentas, 1976) Vol. I, p.16
- 2- Ibid., p.18
- 3- UNESCO, Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación, ( París , 1972), p. 124.
- 4- Vicente Lombardo Toledano, El Problema del Indio, (México: Edit. Sep-Setentas, 1973 ), p. III
- 5- Ibid., p.112
- 6- UNESCO, Evolución reciente de la educación en América Latina, Op.cit., p.8
- 7- Edgar Faure, Aprender a ser, (México: Edit. Alianza Universidad-UNESCO, 1975 ), p.88
- 8- Edgar Faure, Op.cit., p.88
- 9- Lorenzo Luzuriaga, Diccionario de Pedagogía (Buenos Aires: Edit. Losada, 1966 ) p. 19
- 10- Bogdan Suchodolski, Problemas educativos de nuestro tiempo, tomado del ensayo "La educación en América Latina", ( México: Ediciones Temas de Educación y Cultura, 1970 ), p. 164
- 11- UNESCO, Op.cit., p.29
- 12- Edgar Faure, Op.cit., p.94
- 13- Bogdan Suchodolski, Op.cit., pp. 163- 164
- 14- En ciclopedia Técnica de Educación, (Madrid: Edit. Santillana S.A., 1970) p. 645
- 15- Ibid., p648
- 16- Lorenzo Luzuriaga, Op.cit., p.21
- 17- UNESCO, Op.cit. p. 71
- 18- Lorenzo Luzuriaga, Op. cit., p. 24.
- 19- Juan Castellanos; Jesús Hidalgo; Juan J. Huerta; Ignacio Sosa- Examen de de una década: sociedad y universidad 1962-1971, ( México: Unión de Universidades de América Latina-Secretaría General, 1976 ), p. 230

\* \* \* \* \*

SEGUNDA PARTE

FREIRE EN LA ACCION EDUCATIVA LATINOAMERICANA

Segunda Parte

FREIRE EN LA ACCION EDUCATIVA LATINOAMERICANA

Es un hecho incontrovertible que los planteamientos pedagógicos de Freire han tenido una marcada influencia tanto a nivel teórico como en la actividad educativa misma en Latinoamérica, especialmente en lo que concierne a la educación de las masas marginadas.

Los aportes doctrinarios de su pedagogía elaborados a base de su propia experiencia en algunas áreas de la realidad de nuestro continente, han irrumpido con especial gravitación en los medios académicos de formación pedagógica y en reuniones de especialistas y organismos relacionados con la educación, convirtiéndose en temas imprescindibles de análisis y discusión que sirven de punto de partida para la comprensión de la problemática educativa de nuestros países, en su condición de pueblos dependientes y subdesarrollados.

Si bien sus ideas han alcanzado una rápida difusión, especialmente en los medios educativos progresistas, la aplicación de las mismas, en unos casos, ha encontrado una oposición cerrada o una seria resistencia por parte de los sectores o regímenes tradicionales del gobierno; en otros, sólo se ha permitido a nivel de ensayo o experimentación y en pocos países se le ha acogido en forma oficial.

Siguiendo la pista de la hipótesis que nos hemos planteado, vamos a ver sólo los países en los que de una u otra manera han sido factibles la aplicación de las ideas freirianas y qué características políticas y socioculturales o qué condicionamientos particulares presentaban cuando las ideas de Freire fueron llevadas a la práctica. Así mismo debemos analizar los factores que en cada uno de ellos imposibilitaron o impidieron la prosecución de la aplicación de las ideas del educador brasileño.

Y nos referimos concretamente a los casos del Brasil, Chile y en cierta medida el Perú.

Ello no significa que solamente en tales países haya prendido las ideas de Freire, sino que hemos tomado a los mismos en razón del esfuerzo que se ha hecho en cada uno de ellos desde las esferas oficiales y en forma sistemática para acoger a la nueva pedagogía. Veamos, pues, cada caso por separado.

### CAPITULO III - B R A S I L

En el presente capítulo analizamos el medio en que se originó y comenzó a plasmarse las ideas de Freire, que precisamente fue su patria, el Brasil. Y vamos a abordar el tema en un doble aspecto: primero, los rasgos resal- tantes en lo político y social de este país en la época en que inicia y realiza Freire la primera parte de su obra; y segundo, daremos una visión panorámi- ca de la sociedad brasileña en su evolución histórica. Ambos, contexto políti- co-social y pasado histórico sirvieron de fundamento o de punto de partida a las teorías freirianas, las mismas que al ser aplicadas en la realidad brasile- ña, en una de las regiones más pobres de aquel país como es el Estado de Per- nambuco, dieron resultados significativos, tal como vemos a continuación.

#### 1. -Características del régimen político entre 1961 y 1964

Brasil, con una población que bordea los 100 millones de habitantes y una ex- tensión de 8.551,965 Km<sup>2</sup>, es el país de mayor extensión y el más poblado de América Latina.

Al comenzar la década del 60, el país vivía un régimen político surgido en elecciones generales en 1961, habiendo asumido la presidencia de la Repúbli- ca Janio Quadros, sucesor de Juscelino Kubitschek.

El proceso eleccionario brasileño, o más propiamente la democracia bra- sileña, si así se le puede calificar, tenía en aquel entonces una particularidad especial: era una democracia al estilo ateniense, practicada sólo por una muy reducida minoría, pues apenas la quinta parte de la población adulta tenía de- recho al voto.

Esta cantidad para la época, era si duda un gran avance, ya que en tiempos anteriores, tal deficiencia era mucho más aguda. Así por ejemplo, en las elec- ciones generales de 1933 el porcentaje de los electores inscritos sobre el total de la población adulta llegaba al 3.5 %. En las elecciones de 1934, por las que se consolida el régimen populista de Getulio Vargas, el porcentaje indicado su- be al 6.5 %; en 1950, al 22.0 %; y en 1960 asciende al 22.2 %. Este hecho, y de acuerdo a la legislación vigente, resulta de la exclusión de los analfabetos como electores, que son la inmensa mayoría de la población rural y gran parte de los

obreros. En todo caso, esta situación trasunta un bajo nivel de participación ciudadana en el proceso político. Al respecto, Francisco Juliao nos muestra esta dramática realidad:

En las elecciones de 1961, las más disputadas en toda la historia de la República votó sólo la quinta parte de la población, porque los analfabetos no votan en un país que no tiene vergüenza de confesar que el 90 % de las masas rurales y el 70 % de la población total son analfabetos. 1-

Precisamente esta enorme marginación del pueblo en los destinos de la comunidad nacional va a ser uno de los problemas centrales que preocupa a Freire y que le permite diseñar su pensamiento pedagógico postulando la participación como uno de los elementos esenciales de todo proceso de liberación de las masas.

Volviendo al Presidente Quadros, éste dimitió al mando presidencial a los siete meses de su ascenso, produciendo una gran conmoción política en que los militares ya estaban a punto de tomar el poder y quebrar el orden institucional, pero se sometieron a la vía legal y tomó el mando el Vice-Presidente Joao Goulart.

Entre todos los regímenes que ha gobernado el Brasil a lo largo de su historia, el de Goulart era uno de los más avanzados y progresistas, tal como pretendió realizar Getulio Vargas, del que se consideraba su seguidor, puesto que se enrumbo por una vía de cambio social a partir de la redistribución de las tierras y las rentas, del nacionalismo económico, de la nacionalización de los grandes sectores de la producción, de la movilización política de las masas urbanas y rurales, del voto de los analfabetos, etc. En suma, pretendió ejercer un gobierno en favor de los intereses populares. Halperín Donghi nos dice de esta época:

La transformación económicosocial debía ir para Goulart, acompañada de su correlato político: la concesión del voto a los analfabetos, que - en un Brasil rural que comenzaba a ponerse en movimiento - significaba el fin de las clientelas hasta entonces preponderantes y auguraba corta vida a la mayor parte de los grupos que dominaban el parlamento, tanto socialdemócrata como de la oposición de derecha. A esas innovaciones el presidente agregó otra, con la que pensaba transformar decisivamente el equilibrio político dentro del ejército: la autorización para participar en la vida política concedida a los suboficiales, entre los cuales las tendencias radicales se decía que tenía apoyo creciente. 2-

Todas estas medidas iniciales, le valió el apoyo de parte de los trabajadores urbanos y rurales y de los sectores progresistas de las clases medias y del ejército en tanto que se ganó la cerrada oposición de los terratenientes, industriales y los grupos financieros internos y externos.

En este empeño de romper la vieja estructura colonial del Brasil usando los resortes del poder para modernizar su economía y su sociedad, Goulart, a causa de las medidas ambiguas que iba tomando en el ejercicio del gobierno, fue perdiendo el apoyo popular inicial que tenía, y de sus enunciados, varios de ellos no pasaban de ser simples promesas, o se tomaban medidas personalistas muchas de las cuales afectaban los intereses populares; "se intentó una revolución social desde arriba hacia abajo sin la formación previa de los cuadros revolucionarios y sin la participación efectiva de las masas." 3-

En definitiva, esta orientación política incierta, no obstante su intención de llevar a cabo reformas populares, supieron aprovecharla muy oportunamente las fuerzas reaccionarias para ganarse al ejército hasta que el 1º de Abril de 1964 se dió el golpe militar encabezado por el General Humberto Castelo Branco. El régimen castrense instalado en aquel entonces continúa hasta nuestros días, aunque se hayan sucedido varios jefes de gobierno.

Es precisamente en este corto periodo, del 61 al 64, en que tuvo vigencia un régimen democrático con posibilidades de una apertura popular, en que aparece Paulo Freire por primera vez, a nivel de dimensión nacional.

El proceso de reformas de algunos sectores de la realidad tradicional brasileña, el respeto a las libertades ciudadanas; y sobre todo, el impulso y apoyo oficial que se dió a la promoción de las masas campesinas y proletarias, todo esto, unido a la existencia de una inmensa masa de marginados y analfabetos que conformaban los oprimidos de la sociedad brasileña, van a ser los factores propicios para la práctica y la difusión de la pedagogía de Freire.

Además de este suscito cuadro político que acabamos de ver y de acuerdo a la hipótesis que nos hemos planteado en el sentido de que la pedagogía freiriana sólo es factible en los países con grandes masas marginadas de la educación y de la cultura, pasamos a ver en seguida el fenómeno de la marginación social en el Brasil.

## 2. - BRASIL Y LA MARGINACION SOCIAL. -

Indudablemente, de no haber tenido los enormes desajustes sociales el enorme país sudamericano, no tendríamos la pedagogía de Freire; o de otra índole habría sido su concepción educativa. Por eso, veamos, pues, esta realidad social que incentivó las teorías del educador brasileño.

Brasil, como todas las naciones latinoamericanas, es un país subdesarrollado.

Hasta la década del 30 su economía era esencialmente agrícola y su población mayoritariamente campesina, pues incluso hasta 1960 alrededor del 54 % era de extracción rural.

Después de la Primera Guerra Mundial y concretamente con el ascenso de Getulio Vargas en 1930, inicia su proceso de industrialización el que a su vez genera el consiguiente fenómeno de migración del campo a la ciudad y el crecimiento de las grandes urbes.

Desde el punto de vista de la diferenciación social, Brasil está entre los países de nuestro continente en los que más acentuadamente se da el fenómeno de polarización entre ricos y pobres, entre terratenientes y marginados, entre opresores y oprimidos. Los datos estadísticos en este caso son elocuentes de por sí: el 80 % de la tierra cultivable y con pastizales está en manos de un 2 % de los brasileños. Los latifundios son excesivamente grandes, pues abarca "dimensiones patológicas" como alguien calificó a la desmedida extensión de las haciendas peruanas en manos de un solo propietario.

Hay latifundistas brasileños cuya extensión de sus tierras sobrepasa los 200 mil kilómetros cuadrados, dentro de los linderos de una sola propiedad; es decir nos encontramos con latifundios muchísimo más grande que algunas repúblicas latinoamericanas y países europeos. Son diez veces más grandes que El Salvador; cuatro veces la extensión de Costa Rica; el doble de Honduras y Guatemala; casi igual a la extensión de la República del Ecuador; más extenso que Hungría y Austria juntos. De tan desmedida extensión de estos latifundios, sólo se utiliza el 10 % para la explotación agrícola y pecuaria; el resto son tierras improductivas y abandonadas o explotadas mediante el sistema de arrendamiento.

Indudablemente, estas "dimensiones patológicas", esta excesiva concentración de tierra en manos de una sola persona o familia, era la raíz de los grandes males sociales que afrontaba este país sudamericano en la década del 60 y que aún se proyecta hasta nuestros días, pues el golpe de Estado de 1964, precisamente tuvo por objeto impedir que se cambiara esta acentuada imagen feudal del Brasil.

Al lado de tales latifundios, vivían grandes masas de campesinos pauperiza-

dos que ni siquiera podían "ser dueños de la tierra que necesitaban para enterarse". Y este fenómeno se daba a lo largo y ancho de todo el país. Sólo en el Estado de Sao Paulo vivían más de 1.400,000 campesinos sin tierra, situación de la que ya podemos derivar los problemas del hambre, de la desnutrición, del analfabetismo, etc.

Francisco Juliao, fundador y dirigente de las "Ligas Campesinas" del Brasil y estudioso de los problemas sociales de su patria, decía en 1968 :

Nuestra patria, inmensa y bella, posee recursos inagotables, riquezas fabulosas, un clima ubérrimo y excelente, reúne condiciones para alimentar, vestir, calzar a 800 millones de personas; y sin embargo, en esta segunda mitad del siglo de las ciencias y de la técnica, de la planificación y de la energía atómica, exhibe los índices más tristes de pauperismo, de atraso, de miseria, de desempleo, de prostitución, de analfabetismo, de degradación y de hambre, contra sus 80 millones de habitantes. 4-

El panorama de miseria y marginación que nos presenta el cuadro anterior en que viven los trabajadores del campo y gran parte de los sectores populares se completa con los datos que nos proporciona Franklin Oliveira, citado por F. Juliao:

23 millones de brasileños padecen anquilostomosis; 18 millones y medio bocio endémico; 8 millones, paludismo; 4 millones, esquistomosis; 1 millón, tracoma; otro millón, mal de Chagas; 600,000, sífilis; 64,000, lepra; y 43,000, enfermedades mentales. No menos de 100,000 padecen anualmente tuberculosis. Cada 42 segundos muere una criatura: 85 por hora; 2,040 por día; cada década van a parar al cementerio 6 millones de brasileños que no han cumplido 16 años de edad. De cada mil niños, 350 y hasta 400 mueren antes del primer año. En el Noroeste el promedio de vida es de 27 años. Más de 30 millones de brasileños andan descalzos, y centenares de miles viven desnudos, como bestias, en chozas infectadas de lombrices... de los 8 millones de niños, sólo la mitad asisten a clase y sólo la décima parte completan los estudios primarios. De los 14 millones de muchachos entre 7 y 8 años, sólo 950 mil reciben enseñanza. Apenas el 5 % de la juventud brasileña tiene acceso a la universidad. 5-

En el reverso de la medalla de esta enorme masa marginada, encontramos las clases dominantes sumergidas en la opulencia y disfrutando de todos los elementos que reportan la civilización contemporánea. Justamente esta aguda y hasta inhumana polarización entre pobres y ricos va a servir de fondo para uno de los enfoques más interesantes en el plano teórico de la pedagogía de Freire, como veremos aparte.

Tras de los grupos dominantes, tenemos los sectores intermedios conformados por los distintos niveles de la clase media y los trabajadores urbanos. Los primeros los forman a su vez, una heterogeneidad de subgrupos, a cuya cabeza



están los terratenientes y de éstos, ocupan la cúspide de la pirámide económico-social los productores de café, por lo que de hecho se convierten en la élite de la oligarquía brasileña. Además, tales grupos dominantes están integrados por los financieros y empresarios, tanto de la industria, de la banca y de los negocios de importación y exportación. Todos ellos tienen la característica común, además de detentar el poder económico de la nación, el de estar ligados mediante dependencia financiera a los capitalistas extranjeros. En seguida tenemos las clases medias formadas por los profesionales y técnicos y los medianos industriales, agricultores y comerciantes. Las clases populares, además de los campesinos marginados a cuyas características ya nos hemos referido, están integradas por lo que,

teóricamente deberíamos designar como proletarios, "en vías de proletarización" o "asimilados al proletariado": obreros industriales, obreros agrícolas, obreros urbanos no industriales, trabajadores urbanos por cuenta propia, trabajadores rurales no asalariados, pequeños asalariados del comercio y de los servicios, etc. Entre estos diferentes sectores - y en el interior de cada uno de ellos - son notables las diferencias en relación a las condiciones de vida, relaciones de trabajo, "situación ecológica" (diferencias regionales campo-ciudad, capital-interior), etc. 6-

Si bien es cierto que todas estas características sociales son comunes a la diversidad de regiones del Brasil, sin embargo el noroeste es la región más pobre de todo el país, pues su población asciende a 25 millones de habitantes de los que 15 millones son analfabetos, generando esta situación una profunda y más acentuada marginación social. Es en esta región donde inició su movimiento con dimensiones nacionales en 1961, al que nos referiremos aparte.

### 3. -COMIENZOS DE LA OBRA EDUCATIVA DE FREIRE. -

Freire obtuvo la licenciatura en Derecho en la Universidad Federal de Pernambuco, su Estado natal.

Apenas iniciado el ejercicio de su profesión, abandonó ésta y a partir de 1946 se dedica por completo a la educación, especialmente de adultos analfabetos y de adolescentes en la enseñanza de la lengua portuguesa, en diferentes colegios secundarios.

Por entonces y para definir y plasmar su vocación de educador, desde 1946 hasta 1954, primero se incorpora a una entidad de servicio social de carácter asistencial que fue el SESI de Pernambuco; y después asumió la dirección del Departamento de Educación y Cultura de la misma entidad, y más tarde la di-

rección de la Superintendencia de Educación de su Estado, ejerciendo paralelamente la docencia con adultos y adolescentes, su campo preferido.

En estos trabajos iniciales en alfabetización y en centros escolares, se da cuenta que los métodos usuales que se emplean eran notoriamente deficientes advirtiéndose que tenían en común dos principales defectos : por un lado, conducían a la manipulación del educando; y por otro, como consecuencia de aquel defecto, se llegaba a la "domesticación" del mismo. En todo caso, los métodos en vigencia, por ser de carácter mecanicista y divorciados o ajenos a la realidad social en que vivía el educando, estaban muy lejos de hacer del hombre un ser realmente libre, en contraposición a lo que literalmente se pregonaba .

Esta comprobación más otros elementos que después descubrió le sirvieron de estímulo y punto de partida en sus estudios y experimentos que más tarde le permitió estructurar su método.

Cumplida esta primera fase de experiencia educativa, fue nombrado profesor de Historia y de filosofía de la educación en la Universidad de Recife, a la vez que participó en la fundación del movimiento de cultura popular organizado por la unión Nacional de Estudiantes, hecho que le permitió continuar sus trabajos de alfabetización, a la misma vez que dedicarse a una reflexión sistemática sobre las causas primigenias de la marginación en que vivían millones de sus compatriotas.

En tal virtud, encuentra que la Historia y la evolución social de su patria pueden dar las respuestas a sus interrogantes de porqué esta enorme masa de hombres desposeídos permanecen en la indolencia y la miseria generación tras generación indiferentes a su propia existencia, vetados a participar en la realización de su propia historia y en el desarrollo de la comunidad en que viven.

Este contexto social de opresión y marginación que se daba en su patria, cuyas raíces se remontaban al pasado y que Freire convierte en fuente de su inspiración pedagógica, es lo que pasamos a analizar en las líneas que vienen a continuación.

#### 4.- LA SOCIEDAD BRASILEÑA, UNA SOCIEDAD CERRADA.-

Freire comenzó a estructurar su teoría educativa con el aporte de 2 vertientes básicas de las que extrae los elementos idóneos de análisis y comprobación de sus enunciados : primero, sus experiencias educativas con analfabetos en la primera fase de su vida de educador ya delineada, y reforzada años después

en sus trabajos educativos en el nor-oeste brasileño cuyos resultados prácticos veremos en otros subtítulo-; y segundo, del análisis sociológico global del devenir histórico de los opresores y oprimidos en la sociedad brasileña, que es lo que vamos a abordar en este párrafo.

Nos dice Freire que Brasil, hasta 1930 fue una sociedad "cerrada y carente de experiencia democrática". Estos rasgos negativos en su evolución social política devenía desde la misma época colonial por basarse su economía en la explotación del gran latifundio y en el poder del "señor" que era propietario de tierras y hombres, lo que constituye la génesis del espíritu de servidumbre del pueblo brasileño.

La colonización fue ante todo, no una obra civilizadora o de difusión de la cultura de la época, sino una gran empresa comercial que tuvo sus pilares en la hacienda y en el ingenio. La hacienda era la gran propiedad que por la magnitud de su extensión se encontraba separada una de otra por enormes distancias, en las que el trabajador o el esclavo para preservar su vida, tanto de los otros hombres como de la naturaleza inhóspita necesariamente buscaba la protección del señor todo poderoso. En este fenómeno social se encuentra la génesis del paternalismo, del mandonismo y de la inexperiencia democrática que caracteriza al pueblo brasileño. Al respecto nos dice que los moradores de los extensos dominios coloniales:

tenían que protegerse de las incursiones de los nativos, de la violencia arrogante de los trópicos así como de los ataques de otros señores. Allí se encontraba realmente las primeras condiciones culturales en que nació y se desarrolló el hombre brasileño en una época de dependencia y de mandonismo, de "proteccionismo" que aún surge entre nosotros en plena época de transición. Aquí se hallan las raíces de las nuestras tan comunes soluciones paternalistas. También allí se hallan las raíces del "mutismo brasileño". Las sociedades a las cuales se les niega el diálogo y la comunicación y en su lugar se les ofrecen "comunicados" se hacen preponderantemente mudas. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico. 7

Contribuyó a este silencio o mutismo de la sociedad brasileña, la economía autárquica de la época, pues cada feudo tendía a su propio abastecimiento en los escasos bienes de consumo, anulándose de esta manera todo tipo de relaciones entre agrupaciones humanas diferentes. Si a esto se añade la verticalidad de las imposiciones y el dirigismo impuesto por los dueños de tierras y hombres, concluimos que en esta lejana época no encontramos ningún indicio de vida demo-

crática.

La vida social sólo se manifestaba entre el señor de las tierras y el poder del gobernador o del capitán general.

Cuando se consolidó la organización colonial en los breves periodos en que parecía que se vivía un ambiente de paz y entendimiento, ello no fue más que una falsa solidaridad entre el hombre del pueblo y su señor que en el fondo traspuntaba nada más que una aparente colaboración. En realidad se perpetuó la existencia de un centro de gravedad de la vida privada y pública cuyo eje era el poder externo, sean los grandes propietarios, los agentes del poder político, los fiscales de la Corona o los representantes del poder real.

De esta manera transcurrió la vida colonial en el Brasil. Cuando se pretendió la participación popular en la elección de las cámaras Municipales, en la práctica aquello favorecía sólo a los representantes del latifundismo y de los grandes comerciantes.

Todos estos hechos dieron origen a la creación de una "conciencia hospitalaria de opresión y no de una conciencia libre y creadora, indispensables en los regímenes auténticamente democráticos".

En 1808, cuando Napoleón invade Portugal, la corte portuguesa se traslada a Río de Janeiro, este hecho provocó una serie de cambios sociales en la vida brasileña, siendo la más importante en el campo político reformas que propiciaban una apertura hacia la experiencia democrática, aunque paralelamente se reforzó la tendencia verticalista del poder central y de distintos niveles de la autoridad. Así mismo declinó el poder de los señores de la tierra, sustituyéndolo por el poder de los grandes señores de la ciudad.

Pero aquello no fue más que una ampliación de la vida democrática a los sectores urbanos medios en tanto que el campesino y el trabajador sencillo siguieron marginados de participar en el desarrollo de su comunidad. Y no solamente marginados, sino que como decimos, el poder de las autoridades, de los propietarios y de los grandes comerciantes era tan inmenso, hasta tal punto que el exceso y abuso de la fuerza fue creando un "gusto sádico" por ser todopoderoso y un "gusto masoquista" de sufrir los abusos del poder. Este ambiente va a dar como resultado la conformación de disposiciones mentales rígidamente autoritarias y acríticas.

La vida colonial osciló, pues, entre dos polos opuestos: el exacerbado poder de autoridades y propietarios y el exacerbado servilismo del pueblo.

Haciendo referencia a los acendrados sentimientos de respeto y al gusto exagerado por la obediencia que se tributaba en aquella época a los dueños del poder, Freire, mencionando las palabras de Saint-Hilaire, nos dice que tal respeto "se adquiriría con la leche que se mama", lo cual es una manera irónica de referirse a la herencia cultural de la falta de experiencia democrática de la sociedad brasileña. Tal situación reflejaba la estructura de una típica sociedad cerrada y se prolongó hasta fines del siglo XIX, abarcando los dos primeros grandes periodos de la historia del Brasil como fueron la Monarquía y el Imperio.

Veamos ahora cómo esta sociedad va a tratar de salir de su marasmo, para convertirse en una sociedad en tránsito.

#### 5. - LA SOCIEDAD BRASILEÑA EN TRANSICION. -

En 1889, merced a un levantamiento militar, se derribó el Imperio y se instauró la República. Como es obvio, este viraje en la historia brasileña lo protagonizó los mismos dueños del poder político y económico en vías de preservar sus intereses e intentar modernizar su economía. Por lo que le tocó al pueblo, éste "asistió atontado" a la proclamación de la República sin perspectivas de modificar su situación anterior.

Tal hecho histórico, sin embargo trae consigo el inicio de cambios importantes en la estructura social, política y económica del Brasil que van a sentar las primeras bases para salir de la sociedad cerrada y convertirse en una sociedad "en tránsito". Progresivamente el país fue transformándose:

de un conglomerado de plantaciones en una economía semi-industrial, que depende del propio mercado interno para absorber el rápido crecimiento demográfico. De otro lado, se impone la observación de ciertas transformaciones de la estructura social: ocurrieron importantes traslaciones de población entre las regiones del país, particularmente de las áreas rurales hacia las urbanas. La nación estructurada en castas de señores y esclavos de fines del siglo pasado fue sustituida por otra en la que tienen importancia creciente - al lado de los grupos oligárquicos y de la masa campesina políticamente descalificada - dos clases esencialmente urbanas: el proletariado y los grupos medios. 8-

En lo que respecta a la organización política, se intenta el trasplante de un sistema democrático de gobierno de corte europeo y norteamericano al nuevo Estado, que por lo mismo de ser importado, era ajeno a la idiosincracia y al

contexto socio-cultural en que hasta entonces se había formado el pueblo brasileño. En aquella época, la democracia trasplantada estuvo viciada de verticalidad cortesana lo que determinó el mantenimiento de la sumisión del pueblo, que lógicamente motivó que éste no participara en el ensayo democrático. De esta manera se pretendió superponer a una estructura económicamente feudal y a una estructura social en la cual el hombre vivía vencido, oprimido y "mudo", una forma política y social cuyos fundamentos exigían lo contrario del mutismo, o sea el diálogo, la participación, la responsabilidad política y social. Si no existía experiencia de autogobierno, mal podía funcionar un sistema democrático que aún tenía el defecto de haber sido traído de otras latitudes.

En buena cuenta el pueblo continuó con su mutismo de siempre y ajeno al devenir de la historia nacional hasta la década del 30 con el gobierno de Getulio Vargas, en que la sociedad brasileña tradicional se resquebraja e inicia su proceso de "transición", proceso que se acelera con mayor intensidad después de la Segunda Guerra Mundial.

Paralelamente otros factores contribuyen también a este despertar del pueblo que en adelante cada vez más va a pugnar por participar en la vida ciudadana, como son el proceso de industrialización y el desarrollo creciente de la urbanización a la que ha hecho referencia Celso Furtado, a causa del incremento del fenómeno de la migración, que de por sí solo va a cambiar la mentalidad y la actitud de los hombres que dejan el campo para instalarse en la ciudad.

El ingreso del migrante en la vida urbana es el primer paso para su conversión en ciudadano social y políticamente activo y para la disolución de los vínculos tradicionales de lealtad y sumisión a los potentados rurales o a los jefes políticos de los pequeños municipios. Estas nuevas masas que migran en busca de nuevas oportunidades de trabajo son, evidentemente, masas que presionan en el sentido de su propio ascenso social. Se ha dicho en Brasil que el hombre que consigue transferirse del campo hacia la ciudad hace su "revolución individual" ya que de esta manera conquista su ciudadanía social y política. 9-

Este fenómeno de crecimiento de las ciudades y cambio de mentalidad de los migrados, además va a incidir también en la evolución del pensamiento social y en la inquietud colectiva que se siente por solucionar los problemas humanos que genera la vida urbana, hechos todos que se reflejan en la preocupación de las élites pensantes e intelectuales de la nueva sociedad, conmoviendo y alterando desde sus cimientos el desarrollo de las ciencias, de las artes

y de la cultura en general que lentamente va a determinar una actitud de identificación con la realidad nacional y una búsqueda sistemática de los factores que impiden el desarrollo del país.

Es en esta fase de transición en que la nación comenzaba a encontrarse consigo misma; el pueblo que emergía se preparaba a iniciar sus experiencias de participación. Todo esto provocaba choques entre los viejos y nuevos temas; entre la cultura tradicional que pugnaba por conservarse y la nueva por imponerse. De esta manera el pueblo comienza a hacer escuchar sus inquietudes y a emerger en el vasto escenario de la vida nacional.

El gran cambio comenzaba a producirse por el resquebrajamiento de la sociedad cerrada y se presentaban perspectivas de avanzar hacia una sociedad abierta. La primera, rígida, colonial y antidemocrática; la segunda, plástica, abierta a lo nuevo, propicia a la participación democrática de las mayorías nacionales marginadas hasta entonces.

Sostiene Freire que una sociedad de estructura cerrada como era la brasileña, al pasar de una época a otra, al encontrarse en transición, necesita la formación de una predisposición mental que genere cada vez más las funciones intelectuales y críticas y cada vez menos las actitudes emocionales e instintivas a medida que el proceso del tránsito se haga fuertemente optativo y selectivo.

Desde el punto de vista histórico, Brasil vivía un momento cuyas características era todo un reto que los pueblos deben superar a cambio de su supervivencia, como lo sostiene Toynbee.

En este sentido, el reto para Brasil era el de pasar de una nación supeditada a los centros económicos externos de poder; de una sociedad refleja y alienada hacia una sociedad abierta a la participación popular, a la crítica y a la reflexión. Era hora ya de que el pueblo construyera su propia historia y de que ésta no fuera obra exclusiva y excluyente de los grupos dominantes.

Esta idea de Freire de que el pueblo sea protagonista de su propia historia no se ha de apartar más en sus posteriores planteamientos, y lo ha de hacer extensivo en el resto de sus libros y escritos no solamente a las clases oprimidas y alienadas de América Latina sino también a los oprimidos de todos los pueblos de la tierra, indistintamente del modelo político en que viven, ya que los factores y las consecuencias que generan la opresión y la alienación son similares en todas partes. Al respecto nos dice:

Desgraciadamente, vemos cada vez más - con más fuerza aquí, menos allí, en cualquiera de los submundos en que el mundo se divide - al hombre simple, oprimido, disminuido y acomodado, convertido en espectador, dirigido por el poder de los mitos creados para él por fuerzas sociales poderosas y que, volviéndose a él lo destrozan y aniquilan. Es el hombre trágicamente asustado, que teme la convivencia auténtica y que duda de sus posibilidades. 10-

Se ve que planteamientos como el que acabamos de leer trasuntan claramente la dimensión universal del pensamiento freiriano.

Hasta aquí nos hemos referido a los problemas histórico-sociales de la patria de Freire, de los que a su vez extrae su pedagogía. Ahora, enfatizamos algo más en la naturaleza de tales problemas, para comprender después su teoría y su práctica educativa.

Es irrecusable, como hemos visto, que su pensamiento y su doctrina emergen de la realidad social y del clima cultural en que se ha desarrollado y en el que está inmerso el pueblo brasileño, y particularmente la masa desposeída, lo que a su vez impide que ésta "asuma y construya su propia historia".

Siendo la realidad social la de la opresión y miseria permanente, lo que ha traído consigo la marginación del pueblo; y siendo la opresión histórica de las masas populares fruto no sólo de la ignorancia sino fundamentalmente de la falta de su sentido crítico y de su mutismo; y así mismo encontrándose ahora por los factores ya analizados en proceso de transición de una sociedad cerrada hacia una abierta, naturalmente la pedagogía para esta particular situación tiene que ser distinta; una pedagogía no para la mera instrucción o trasmisión de la cultura ni para el conformismo y la simple adaptación al orden social establecido, como la que postula y practica la sociedad cerrada actual en su inmensa mayoría tratándose de los países latinoamericanos, sino una pedagogía para la reflexión y el cambio de actitud del hombre que vive en una sociedad en tránsito que pugna por salir de su status tradicional y antidemocrático para entrar a un proceso de apertura democrática.

Sin duda, en esta concepción reside la originalidad de Freire y de su pedagogía, que la hace aplicable no solamente a la realidad contemporánea del Brasil sino a toda Latinoamérica y los pueblos subdesarrollados y dependientes del Tercer Mundo, en los que campea la explotación, la alienación, la marginación, etc., pues dada la similitud de causas comunes de la situación indicada entre Brasil y el resto de los países subdesarrollados, también las consecuencias y



por lo tanto las perspectivas de solución, necesariamente tienen que ser similares. Y la dimensión latinoamericana y mundial que ha tenido posteriormente las ideas de Freire, se demuestra con la acogida que ha alcanzado fuera de las fronteras de su patria. Uno de los estudiosos de su obra nos dice:

El análisis de Freire gira en torno del concepto transición. La evolución de la sociedad brasileña se entiende mejor tomando como punto de referencia el concepto de transición-intransición. En otras palabras el cambio de la sociedad brasileña se daba porque había abandonado su estado de conciencia intransitiva y estaba adoptando una conciencia transitivo-ingenua pero corría el peligro de no llegar a la conciencia transitivo-crítica, imprescindible para que un pueblo pueda llegar a ser realmente libre. La extensión de este proceso social a todos los pueblos oprimidos dio a su teoría un alcance universal que el propio Freire no captó al elaborarla. II-

En este sentido, la fase de tránsito en que vive actualmente la sociedad brasileña y, por extensión, toda la sociedad latinoamericana, para convertirse en una sociedad abierta, necesita de una pedagogía también peculiar y propia, de una "pedagogía del oprimido" que postule la "educación como práctica de la libertad", cuyos fundamentos teóricos deben estar referidos a la necesidad de rescatar la dimensión humana del hombre, mediante elementos propios de dicha pedagogía como son la crítica, la concientización, la participación, el diálogo, etc. En tal sentido creemos que es imprescindible hacer un rápido análisis de los conceptos teóricos básicos del pensamiento de Freire, los mismos que nos han de facilitar después comprender su obra y sus experiencias en toda su profundidad.

#### 6.-ASPECTOS TEORICOS BASICOS DE LA PEDAGOGIA DE FREIRE.-

Sólo queremos abordar los aspectos más significativos de la pedagogía de Freire, que como hemos visto, brataron de un sector de la realidad latinoamericana, y vuelven a ella y se insertan en la problemática educativa continental al servicio de la enorme masa de marginados conformada por los analfabetos y semianalfabetos y el resto de la población socialmente relegada.

De acuerdo a los postulados de Freire y siempre enmarcado dentro de las exigencias y coyunturas de nuestra realidad continental, es a partir de un nuevo concepto de educación que tenga como finalidad suprema lograr la participación y liberación de las masas populares en el proceso de nuestra historia, como ha de verificarse una lucha efectiva contra los problemas de la dependencia y de la dominación entre los hombres y los pueblos. Participación

que ha de ser el resultado de un cambio previo de mentalidad y actitud, los mismos que a su vez han de ser los frutos de una paciente y sistemática educación desalienante y concientizadora, que supere la deshumanización del hombre latinoamericano como consecuencia del régimen opresor en que vive.

Por todos estos motivos, creemos que tales planteamientos teórico-educativos, por haber sido elaborados en base a las dramáticas contradicciones socio-culturales de la realidad brasileña, que son similares al resto de Latinoamérica, constituyen aportes innegables al proceso educativo popular y por ende a las perspectivas de transformación de las estructuras sociales de esta América nuestra.

En tal sentido, nos vamos a referir a los siguientes aspectos teóricos: problema de la deshumanización y humanización del hombre, necesidad de una pedagogía del oprimido, concientización y educación, el diálogo como fundamento de la educación liberadora y al "Método Freire".

a)- Problema de la deshumanización y humanización del hombre.-

Con el concepto deshumanización nos referimos a la frustración del desarrollo pleno de su ser que sufre el hombre en nuestros días a causa de una serie de factores, muy complejos por cierto, generados tanto por el avance de la civilización contemporánea como por la desigualdad social entre los hombres. Uno de ellos, el de mayor incidencia en el mundo latinoamericano, es la situación de injusticia social y marginación cultural que se da a causa de la existencia de dos categorías de hombres: oprimidos y opresores.

En este sentido, sostiene Freire que desde el punto de vista axiológico, la aspiración fundamental del hombre a través del tiempo, siempre ha sido la de su humanización; humanización que significa su perfeccionamiento constante como individuo y como grupo.

Esta aspiración, siempre frustrada, se ha trastocado en su problema central, cuya solución asume hoy el carácter de preocupación fundamental. En la búsqueda de tal solución, el hombre en su totalidad - ya no solamente el tema de su humanización - se convierte en un interrogante, el mismo que genera sus impulsos a la indagación constante, a la búsqueda permanente. Al respecto nos dice:

Una vez más los hombres desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen así mismos como problema. Descubren que poco saben

de sí, de su puesto en el cosmos y se preocupan por saber más... instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan, responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas. 12-

Como réplica inicial a esta actitud inquisitiva, el hombre vislumbra una posible respuesta que compromete sus afanes inmediatos : primero, su condición de saberse inconcluso y por lo tanto inconforme consigo mismo, pero a la vez con una esperanza permanente de superar su inconclusión. De esta esperanza emerge su necesidad de formarse constantemente, sus ansias de realizarse, de hacerse así mismo. Y segundo, como contrapartida a la humanización que busca arriba a la dolorosa confrontación y al convencimiento de la deshumanización del hombre.

Deshumanización que deviene como consecuencia de la opresión del hombre por el hombre; deshumanización que alcanza por igual al oprimido como al opresor y que se da en un marco de dominación y violencia que caracteriza al devenir histórico. Entonces surge el desafío de rescatar la humanidad del hombre.

De la dicotomía humanización - deshumanización, la posibilidad genuinamente humana, la que corresponde a la vocación ontológica y natural de ser hombre es la primera, aunque predomina en la vida real la segunda. Paradójicamente, tal vocación ha sido negada a la mayoría de los hombres por una minoría, la misma que recurriendo a la violencia y a la fuerza, ha impuesto la injusticia y la explotación, llegándose a conformar de esta manera una sociedad opresora y anti-humana.

Entonces, los negados en su vocación genuina de hombres, al verse impedidos en su realización plena, al entender y sentir en carne propia el significado de su opresión y al saberse disminuidos, emprenden la dramática lucha por su liberación, lucha que se convierte en fuerza vital que mueve la sociedad, lucha que se convierte en "historia como hazaña de la libertad", como diría Benedetto Croce.

De esta manera se entabla entonces la pugna entre dos fuerzas sociales, que como decimos, condiciona la marcha de la historia : los oprimidos contra los opresores, los explotados contra los explotadores. Carlos Marx ya había planteado la misma idea a partir de la lucha de clases, cuando asevera:

la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases. Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores

y siervos, maestros y oficiales, en una palabra opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta. 13-

En este permanente enfrentamiento entre opresores y oprimidos, los primeros luchan por conservar sus privilegios de opresores y deshumanizantes; los segundos, por recuperar su humanidad disminuida, por preservar su derecho a la vida y liberarse de su opresión. Los opresores como dueños del poder político y económico en el proceso de la lucha, desencadenan la violencia en todas sus formas, desde la privación de la libertad hasta la aniquilación física y psicológica; recurren al engaño y a la demagogia en todas sus modalidades, desde un falso paternalismo hasta una ilusoria generosidad. Por su parte los oprimidos deben vencer todas estas ventajas de las que disponen los opresores en su lucha por liberarse y por suprimir la contradicción opresor-oprimido, lo que significa luchar por reivindicar la humanidad de ambos.

Sólo los oprimidos liberándose así mismos estarán en condiciones de liberar a los opresores, en tanto que éstos como tales, serán incapaces de liberarse así mismos ni menos liberar a nadie. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos. Liberarse así mismos y liberar a los opresores. Estos que oprimen, explotan y violentan en razón del poder de su dinero no pueden tener en dicho poder la fuerza de liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos. 14-

El comportamiento de los oprimidos es un comportamiento "prescrito" ya que se modela a base de patrones culturales ajenos a su ser, que son precisamente los de su opresor. Es que a causa de su permanente enajenación, el oprimido no ha desarrollado su conciencia crítica, pues a través de sus distintas generaciones no ha hecho otra cosa que ajustar su existencia a los moldes impuestos por fuerzas extrañas a su ser. Esto lo ha llevado a la "cosificación", convirtiéndose en objeto y no en sujeto. Al carecer de conciencia crítica no ha ejercitado su capacidad de análisis de la realidad en que vive; carece de iniciativa y de creatividad que le permite incrementar el mundo de su cultura; y especialmente no se ha formado sentimientos de responsabilidad, es decir su obligación de responder por los actos que realiza. Al respecto, Freire, citando al autor Simone Weil, sostiene:

la satisfacción de esta necesidad - refiriéndose a la responsabilidad - exige que el hombre tenga a tomar a menudo decisiones en problemas grandes o pequeños que afecten intereses ajenos o propios, con los cuales entonces se siente comprometido. 15-

Este mismo hecho - su falta de responsabilidad - determina que el oprimido tenga un miedo recóndito a la libertad, que rehuya el riesgo de asumirla y por lo tanto sea incapaz de obrar en forma autónoma; autonomía que implica su sentido de responsabilidad sin la cual no llegaría a ser libre. Esto demuestra que su ser está marcado por una interioridad dual,

quiere ser, mas teme ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde dentro de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre decir su palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo. 16-

De esta manera, el oprimido, se ve pues, ante el dilema trágico e ineludible de superar la contradicción opresor - oprimido en busca de su liberación, que equivale a llegar a formar al hombre nuevo.

A su vez el comportamiento de los opresores también tiene rasgos propios. Así tenemos que el sistema opresivo que se incrementa a través de la historia forma una conciencia posesiva cada vez más acentuada, tendiente a transformar en objeto de su dominio y de su posesión todo lo que le rodea: los hombres, la tierra, las máquinas, la producción, la ciencia, la tecnología, etc.; de aquí surge su concepción materialista de la existencia. El lucro es la razón de su vida y el dinero, medida de todas las cosas. Tener más es condición para llegar a ser pero tener más a costa de los que no tienen nada, es decir de los oprimidos. Este privilegio deshumanizante lo convierte como un derecho inalienable, derecho que se cree haberlo conquistado con su coraje, audacia y constancia en el trabajo y que si los otros no han podido conquistar tales beneficios, es porque son incapaces, perezosos, envidiosos, lo que a su vez les convierte en subversivos y enemigos potenciales suyos, por lo que hay que controlarlos constantemente. A fuerza de este control, se termina por masificar a los hombres, por hacer de los oprimidos seres-objetos o seres cosificados. Es la tendencia sádica que tiene toda conciencia opresora, sadismo que al convertir al hombre en objeto, anula en él una de las cualidades típicamente humanas : la libertad.

En esta parte, sin duda, Freire sigue a Marx, para quien el rescate de la humanización del hombre se ha de lograr con la supresión de las contradicciones entre clases dominadas y dominantes, cuando dice:

cualquiera que haya sido la forma de estas contradicciones, la explotación de una parte de la sociedad por otra es un hecho común a todos los siglos anteriores. Por consiguiente, no tiene nada de asombroso que la conciencia social de todos los siglos, a despecho de toda variedad y de toda diversidad, se haya movido siempre dentro de comunes formas de conciencia que

no desaparecerán completamente más que con la desaparición definitiva de los antagonismos de clase. 17-

Por otra parte, el sistema opresivo siempre ha sido fruto de la violencia. La violencia jamás ha sido desencadenada por los oprimidos sino por los opresores; éstos, que siendo minoría buscaron su autoafirmación a costa de la negación del resto, que era la gran mayoría. En este sentido, Freire nos dice que quien instaura la tiranía no son los tiranizados, sino los tiranos; quien instaura la negación de los hombres no son aquellos que fueron despojados de su humanidad sino aquellos que se la negaron negando también la suya.

Por eso, cuando se inicia el proceso de liberación, el reconocimiento crítico de la realidad opresora, tiene que ser el motor de la acción liberadora de los oprimidos. Así mismo éstos deben tener conciencia que muchas veces, cuando el opresor opta por una aparente actitud de ayuda en la lucha liberadora al tener conciencia de su condición de opresores, se forma en ellos un sentimiento de culpa que se traduce en una actitud paternalista, en una falsa generosidad y no en sentimientos de solidaridad auténtica, ya que ésta significa luchar juntamente con los oprimidos para transformar su "conciencia servil" en conciencia autónoma.

Es que cuando tratan de hacerse partícipes de la causa de los oprimidos, les es imposible deshacerse del todo de sus prejuicios y de sus deformaciones adquiridas en el ejercicio y en la atmósfera de opresores en que han vivido. Y esto se refleja en su manifiesta desconfianza en el pueblo marginado y en su desdén por su capacidad de reaccionar en el proceso de liberación. Este tipo de hombres, al comprometerse a luchar por la causa de los marginados, siempre califican a éstos como masa ignorante y necia, masa manejable y sumisa, apta sólo para obedecer y carente de capacidad reflexiva. Es el caso típico de los líderes populistas o de los revolucionarios inauténticos; piensan que ellos deben ser los que dirigen y los realizadores de la transformación; se creen los dueños del saber revolucionario, saber que tratan de imponer al pueblo que pretenden liberar para amoldarlo a sus concepciones personales. Este hecho, además de ser un doloroso equívoco, es una de las causas del fracaso de todo proceso de liberación. En contraposición a esta actitud, Freire sostiene que el revolucionario auténtico deberá partir del pueblo, convivir con él, experimentar sus sufrimientos y vislumbrar sus ideales y esperanzas para no caer en el falso apostolado. Nos pone el ejemplo de los líderes de la revolución cubana, Castro y el

"Che" Guevara, especialmente; y el caso del sacerdote colombiano Camilo Torres, que fue muerto en combate cuando recién se había incorporado a las guerrillas y cuando se iniciaba un auténtico movimiento de las masas oprimidas colombianas.

De esta manera se da la contradicción opresor y oprimido, y así se genera la realidad deshumanizante en que viven ambos.

Es innegable que esta situación corresponda a nuestra realidad latinoamericana actual, así como es un hecho la sorda lucha que se da entre las fuerzas dominantes y las masas dominadas.

Para superar esta contradicción, hay necesidad de una transformación objetiva. Transformación que es factible sólo por la acción de los hombres ya que dicha realidad no existe por casualidad. Es creación del hombre; por lo tanto su transformación no será producto de la casualidad sino el resultado de la acción humana; de la praxis generada por los oprimidos en comunión con aquellos que no siéndolo se solidarizan auténticamente con ellos.

De esta concepción teórica y de sus experiencias educativas en Brasil y Chile, parte Freire para la creación de su pedagogía liberadora, de la pedagogía de los oprimidos, como pasamos a ver a continuación.

b)- Necesidad de una pedagogía del oprimido. -

Siendo el oprimido el que debe aprender a reflexionar y a actuar para transformar su realidad y recuperar su humanidad, surge entonces la necesidad de crear una pedagogía del oprimido, la misma que debe ser elaborada "con él" y no "para él"

La primera dificultad para la creación de esta pedagogía es el hecho de que los oprimidos son seres inauténticos y duales porque alojan en su ser o llevan dentro de sí al opresor, lo que impide su participación en la elaboración de una pedagogía para su liberación.

Ante esta situación, surge la necesidad de que el primer paso debe ser "el descubrimiento crítico" de esta dualidad, el darse cuenta que el oprimido es el reflejo del opresor, saber que la estructura de su pensamiento está fuertemente condicionada por su realidad existencial, por la realidad concreta en la que ha vivido. Así tenemos muchas veces que cuando el oprimido llega a tener conciencia de su condición de tal e inicia el camino de su superación, su aspiración es "llegar a ser hombre" y ello equivale a "llegar a ser opresor", lo que demuestra su adhesión o identificación con el opresor.

Nuestro sistema educativo latinoamericano actual, dada su tendencia individualista y utilitaria tiende a perennizar esta dualidad en razón de ser un sistema trasplantado de sociedades desarrolladas, descuidando o ignorando por lo tanto la formación de una conciencia social de hombres oprimidos y de pueblos dependientes.

Fuera de la escuela, esto ocurre específicamente en el caso de las reformas agrarias de nuestro continente que se han llevado a cabo hasta hoy, pues tienden a realizarse no para liberar al hombre o convertirlo en un ser solidario, sino para hacerlo propietario con la redistribución de las tierras, lo que equivale a decir hacerlo patrón u opresor.

Todos estos planteamientos sobre la adquisición inicial de una conciencia crítica de la realidad en la que están inmersos los oprimidos, deben ser las raíces de una pedagogía realmente liberadora y por lo mismo, las bases verdaderas de una pedagogía del oprimido.

Igualmente, la creación del hombre nuevo debe basarse en la práctica de una generosidad humanista y no "humanitaria". La primera busca restaurar la humanidad del hombre; la segunda busca preservar los intereses egoístas de los opresores, disfrazando su egoísmo de una falsa generosidad.

Los opresores falsamente generosos tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su "generosidad" continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El orden social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta generosidad que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria. 18-

Esta misma razón invocan Marx y Engels para explicarnos la necesidad de la existencia de las clases desposeídas:

Todas las sociedades anteriores han descansado en el antagonismo entre clases opresoras y oprimidas; mas para poder oprimir a una clase, es preciso asegurarle unas condiciones que le permitan por lo menos arrastrar su existencia de esclavitud. 19-

Precisamente para no aniquilarlas del todo a las clases oprimidas, sin las cuales no existiría un régimen de servidumbre, la falsa generosidad y el paternalismo de la clase dominante es lo que les permite seguir viviendo. Por este mismo hecho, para evitar ser víctima de la falsa generosidad aludida, la pedagogía del oprimido no puede ser elaborada ni practicada por los opresores. Sería absurdo esperar de éstos una doctrina educativa liberadora. En cambio, sí es lícito que la misma debe partir del oprimido, a base de la estructura de



sus esquemas mentales y caracterológicos propios, los mismos que deben ser modificados en forma paralela a la modificación de las condiciones socio-económicas que modelan y condicionan su vida.

Esta nueva pedagogía, en su desarrollo tendrá necesariamente dos momentos distintos pero complementarios: el primero, como ya se ha dicho, es el descubrimiento crítico de la realidad por parte del oprimido y su motivación para comprometer su praxis tendiente a la transformación de dicha realidad. Esta es la fase típica en la que debe operar "la pedagogía del oprimido". Y el segundo, es el que debe ponerse en práctica después de lograda la transformación de la realidad opresora, por lo menos en la estructura política del poder, para convertirse en pedagogía de la liberación permanente, pedagogía del hombre nuevo auténtico. Hombre nuevo significa en este caso, haber superado la contradicción opresor-oprimido, lo que equivale a la desaparición de ambos. "No más opresores y no más oprimidos".

No se trata con esta pedagogía y en esta lucha liberadora de convertir a los oprimidos en nuevos opresores - como ya se ha dicho - lo que significaría un mero cambio de categoría social del hombre. Lo que se trata es de suprimir el régimen de opresión en que unos pocos hombres, con el uso de la violencia, limitan o imposibilitan la realización plena de los más.

El sistema educativo del hombre nuevo, además debe propiciar el desarrollo de su personalidad social y política a fin de generar su participación activa y por lo mismo, una real inmersión en el proceso histórico de su colectividad y especialmente convertirlo en un ser apto para intervenir y responder a los desafíos de la sociedad y de los cambios, muchas veces bruscos y profundos que experimenta ésta. Al respecto, Freire citando a Manheim, dice:

pero en una sociedad en la cual los cambios más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revaloraciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual, se requiere un sistema educacional completamente nuevo, un sistema que concentre sus energías en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del excepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos de nuestros hábitos mentales. 20 -

Debemos enfatizar que no sostenemos que la liberación colectiva aludida ha de lograrse sólo por una acción educativa liberadora - que por lo demás éste es un planteamiento puramente idealista en el que han caído todas nuestras

reformas educativas al pretender transformar a la sociedad y al hombre sólo por la acción educativa en sí - sino fundamentalmente por la revolución social entendiéndose como tal el cambio estructural de la sociedad y de las actitudes de los hombres, que permitan una auténtica democratización social, económica y política .

En otras palabras, no es transformando sólo el sistema escolar tradicional como son los planes y programas de estudio, técnicas y métodos pedagógicos, sistema administrativo, etc. cómo ha de lograrse la liberación del hombre, sino transformando las raíces mismas de las estructuras socio-económicas y políticas que dan origen y condicionan la educación conservadora, puesto que sería irreal y una manifiesta contradicción pretender la formación del hombre libre, del hombre de conciencia crítica y autónoma en medio de un sistema de dominación y explotación como el que se da en la actual sociedad latinoamericana. O como lo plantea G. Girardi, no son con los métodos "activos" que aceptan pasivamente las finalidades fijadas por el sistema vigente que se ha de lograr el hombre nuevo.

Esto quiere decir que un proyecto de transformación radical del sistema pedagógico, especialmente del sistema escolar, que no se inscriba en un proyecto de transformación global de la sociedad, sería ilusorio, ya que el sistema pedagógico no puede ser modificado radicalmente más que cuando se destruyan sus raíces económicas y políticas. Dicho de otra manera, la renovación pedagógica pasa por la toma del poder. 21-

Es para esta nueva sociedad, a nuestro parecer, que Paulo Freire postula una nueva educación, es decir una educación para la revolución. Ambos términos en este caso deben entenderse en su esencia, como innovación y creación constantes, opuesta a toda forma de dogmatismo e inmovilismo. Esto hace que el hombre como la sociedad, por estar en permanente evolución, tiendan cada vez más a su perfeccionamiento y hacia su humanización. Al respecto, en uno de sus ensayos escritos en idioma Inglés, Freire sostiene:

Porque los hombres son seres históricos, inconclusos y conscientes de su inconclusión, la revolución es una dimensión humana natural y permanente como lo es la educación. Sólo en base a una concepción mecanicista puede aceptarse que la educación termina en cierto punto, o que la revolución puede ser detenida cuando se alcance el poder. Para ser auténtica, la revolución debe ser un hecho constante. De lo contrario dejaría de ser revolución para convertirse en una burocracia esclerótica. 22-

En este proceso de liberación, sin duda, al crearse el nuevo régimen los opresores de ayer sienten como si realmente estuvieran en vías de ser oprimidos. Es que la pérdida de su derecho de oprimir significa para ellos la opresión mis-

ma; el concepto de persona humana, de dignidad, de respeto a los derechos sólo era prerrogativa de ellos y por lo tanto ellos eran en su condición de clase dominante los únicos que tenían derecho a vivir "con dignidad", lo que significaba con todas las comodidades materiales y espirituales creadas por nuestra civilización. Por eso,

se sentirán en la nueva situación como oprimidos, ya que si antes podían comer, vestirse, calzarse, pasear, escuchar a Beethoven, mientras millones no comían, no se calzaban, no estudiaban ni tampoco paseaban y mucho menos podían escuchar a Beethoven; cualquier restricción a todo esto, en nombre del derecho de todos les parece una profunda violencia a su derecho a vivir. Derecho que en la situación anterior no respetaban en millones de personas que sufrían y morían de hambre, de dolor, de tristeza, desesperanza. Es que para los opresores la persona humana sólo eran ellos. Los otros son objetos, cosas. 23-

En consecuencia, toda verdadera pedagogía del oprimido debe ser un coadyuvante imprescindible en todo verdadero proceso de transformación social haciendo del oprimido un ser que aprenda a reflexionar y a descubrir críticamente la realidad opresora en que vive, esto es, debe apuntar hacia su concientización; ésta, debe lograrse a base del diálogo crítico y liberador generado a partir del mundo propio del oprimido, para trastocarse después en acción, reflexión y praxis liberadora.

La reflexión crítica de los oprimidos debe conducirlos a la acción. Reflexión y acción debe entenderse en este caso como una unidad dialéctica. Si solamente se reflexiona y no se acciona se cae en el intelectualismo hueco, en la simple utopía; a su vez, toda acción huérfana de reflexión, conduce a un mero activismo, actividad ciega, intrascendente.

En conclusión diremos, pues, que para liberar a los marginados y a los "condenados de la tierra", para rescatar la humanidad de los deshumanizados que conforman la mayoría de los hombres de esta América nuestra, hay necesidad de crear una pedagogía del oprimido que se convierta en instrumento y método de "la educación como práctica de la libertad".

### c)- Concientización y educación. -

Otro de los puntos básicos de la teoría educativa de Freire se refiere a la concientización o concienciación. Indudablemente ésta, junto con su método, son las ideas freirianas que más se ha difundido en el ámbito educacional de nuestro continente. Sin embargo el concepto no es creación de Freire, tal como él mismo lo sostiene cuando dice:

Se cree generalmente que yo soy el autor de este extraño vocablo "concientización" debido a que es el concepto central de mis ideas sobre educación. En realidad fue creado por un equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios del Brasil, hacia los años 64; se puede citar entre ellos al filósofo Alvaro Pinto y al profesor Guerreiro. Al oír la primera vez la palabra concientización me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido que la educación como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad. Desde entonces esta palabra entró a formar parte de mi vocabulario. Pero fue Helder Cámara quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés y al francés. 24-

Pero quien mejor a nuestro criterio ha tratado de definir el contenido de concientización, es el estudioso norteamericano del método de Freire, Thomas A. Sanders, citado por Julio Barreiro, cuando nos dice que concientización es:

Un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una praxis de la libertad. 25.

Para llegar a este "despertar de la conciencia", Freire nos habla de dos niveles o grados - grados de comprensión de la realidad - en el proceso de la concientización, proceso que se amolda al condicionamiento histórico-cultural del hombre, ya que a cada etapa histórica del desarrollo social, como las que hemos visto en el caso del Brasil, corresponde determinado grado de conciencia. En tal sentido, tenemos la conciencia "intransitiva" y la conciencia "transitiva". Veamos por separado cada una de estas formas de la conciencia.

La conciencia "intransitiva" es propia de los hombres marginados que viven en una sociedad "cerrada", carente de una práctica democrática en el campo político y marcadamente polarizada en clases sociales oprimidas y opresoras, como ocurre con la sociedad latinoamericana.

La sociedad intransitiva se caracteriza por la casi total :

centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida. Sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. Le falta tener de vida en el plano histórico. Esta forma de conciencia representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia. Por eso, lo sujeta a un plano de vida más vegetativo, lo circunscribe a áreas estrechas de intereses y preocupaciones. 26-

En este caso la conciencia intransitiva corresponde a las clases oprimidas de la población. No se trata de sostener que esta forma de la conciencia sea producto de una vida puramente refleja como la del animal, sin noción de temporalidad y conciencia de sí, sino que ésta, a causa de haber sido anulada en su capacidad de crítica y reflexión por encontrarse aplastada por las fuerzas deshumanizantes en que tomó forma, ha reducido o limitado su esfera de comprensión

del mundo.

Como consecuencia de la vida preponderantemente vegetativa y no reflexiva y de la falta de compromiso existencial del hombre, éste se hace impermeable a los desafíos exteriores que no son de carácter biológico; su limitada capacidad de discernimiento, su falta de percepción causal del mundo y de la realidad, no le permite captar los nexos de los fenómenos sociales y la causalidad de los mismos, por lo que se cae en una actitud mágica.

Sostiene Freire que la conciencia intransitiva, por estar truncada en su trascendencia, es propia de las grandes masas analfabetas, víctimas del latifundismo, del analfabetismo y de la opresión en sus diversas formas, tal como se da en los sectores rurales de América Latina.

La conciencia "transitiva", es un nivel superior a la "intransitiva"; por medio de ella el hombre llega o se aproxima a la comprensión crítica del mundo. En este grado de la conciencia, el hombre incrementa su permeabilidad ante todos los desafíos que le vienen del exterior y ejercita su capacidad de trascender de la simple esfera biológica que caracteriza a la conciencia "intransitiva" a la esfera espiritual; de ésta dimana el hombre como hacedor de su propia historia.

Pero en este proceso, el de la transitividad, nos encontramos con una primera fase que es la conciencia "ingenua" o "transitividad ingenua", cuyas características distintivas son la simplicidad y fragilidad en la interpretación de los problemas; por la superficialidad en la visión de la realidad exterior; por la indiferencia a la explicación causal de los hechos; muchas veces, igual que en la conciencia intransitiva, se cae en las explicaciones fabulosas y mágicas por la supremacía de la emocionalidad en detrimento de la racionalidad para responder a los estímulos; por la práctica del diálogo pero en forma distorsionada ya que no propicia el encuentro entre los hombres; éstas y otras características más, predispone al gregarismo, a la masificación y al acomodamiento en el orden social; y en la esfera ideológica, a la fanatización y al sectarismo, especialmente en el campo político y religioso. Y toda fanatización es una forma de irracionalismo y por lo tanto la negación del diálogo y de la reflexión.

Este tipo de conciencia caracteriza en nuestros días a las masas trabajadoras incorporadas al proceso de industrialización y a las clases medias en las grandes urbes de nuestro continente y es el resultado de las fuerzas alienantes y manipuladoras que actúan a nivel de pueblos, de las élites dominantes hacia las masas marginadas; y a nivel de Estados, de las metrópolis hegemó-

nicas hacia los países dependientes y subdesarrollados.

De la transitividad ingenua se pasa finalmente a la transitividad "crítica" o "conciencia crítica"; en ésta, el hombre adquiere un compromiso existencial, haciendo de su existencia un proceso dinámico y dialógico y por lo mismo, crítico, abandonando así su mutismo y su posición quietista. En tal sentido supera el simplismo propio de la fase anterior y lo sustituye por la profundidad en la interpretación y explicación de sus problemas. Tales interpretaciones dejan de ser mágicas y deformadoras y se convierten en causales, libres de prejuicios, superando así la fase precedente. El hombre se vuelve más propenso al descubrimiento de los hechos nuevos y más receptivo a los fenómenos del mundo exterior; pero por "la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no negación de lo viejo sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto a su validez". 27-

Estas nuevas actitudes le conduce al hombre a generar su responsabilidad social y política, y en consecuencia su participación solidaria y crítica en el desarrollo de la sociedad y en la configuración de la historia. Este tipo de conciencia corresponde a las sociedades abiertas.

Todas estas connotaciones de la conciencia crítica se viabilizan por la práctica cotidiana del diálogo y de la educación dialógica; educación que conduce a la humanización del hombre. Por tal razón, la conciencia crítica corresponde al hombre nuevo que postula la nueva educación; educación que superando la conciencia intransitiva primero, y la mágica después, convierte al hombre en un ser de praxis, es decir en un ser de acción y de reflexión para transformar el mundo.

Ahora, el paso de un estado a otro, de un grado a otro de la conciencia, se realiza a fuerza de los condicionamientos socio-culturales que gravitan sobre la vida del hombre. Así tenemos que el pasaje de la conciencia intransitiva a la transitivo-ingenua se da en forma paralela y espontánea a las transformaciones económicas y materiales de la vida del hombre, y específicamente a uno de los fenómenos demográficos más complejos de nuestro tiempo, como es la creciente y controvertida urbanización moderna; ésta, que ocurre paralelamente a la industrialización, hace de la vida humana un proceso cada vez más complejo, al incrementarse el círculo de relaciones del hombre. Entonces, recibiendo un mayor número de estímulos y desafíos, también se ejercita en un mayor número de respuestas y reacciones, lo que determina una paulatina conformación de la transitividad de su conciencia en forma ingenua.

Este hecho no ocurre cuando se verifica el cambio de la conciencia ingenua a la crítica; mientras a aquélla se llega en forma espontánea por los fenómenos que ya hemos indicado, a ésta, se arriba sólo por obra y acción de un sistemático trabajo educativo.

La existencia de estos diferentes tipos de conciencia desembocan en la existencia de dos formas culturales: la cultura de la dominación y la "cultura del silencio" o "cultura de la pobreza". Sólo la primera, por ser elitista, tiene derecho a interpretar el mundo y a transformar la realidad en su provecho, excluyendo de esta obra transformadora al resto de los hombres. "Para mantener áfona y ágrafa a la cultura del silencio, la cultura dominante crea mitos que, aceptado por el oprimido le mantiene inactivo e inconsciente". 28-

Por tal razón, si no se supera la actual estructura opresora y elitista de la sociedad, por muy buenas intenciones reformistas que se tenga, es imposible lograr la transformación y humanización de la misma.

Entonces, pues, la educación liberadora, la pedagogía del oprimido, tiene por objeto formar la conciencia crítica a fin de abrir las compuertas de esta sociedad cerrada o en proceso de apertura que es la nuestra, hacia un modelo de sociedad abierta y democrática. Y tal conciencia crítica tiene que lograrse a base de una paciente y sistemática educación concientizadora, es decir la educación por la concientización.

#### d)-El diálogo y la educación liberadora.-

El diálogo es un fenómeno humano que se concreta a través de la palabra. La palabra auténtica, la que humaniza y eleva al hombre es aquella que traduciéndose simultáneamente como reflexión y acción sobre su realidad circundante, se convierte en praxis. Y sólo mediante la praxis el hombre es capaz de transformar el mundo.

El hombre como único ser que tiene la facultad de expresarse mediante la palabra, no se forma en el silencio sino en permanente comunicación con sus semejantes y con el mundo; por eso, privarle de la palabra a algunos y concederle ese derecho a otros, es anular el diálogo entre los hombres y por lo tanto es la primera forma de frustrar su humanización.

De ahí que decir la palabra auténtica, es transformar el mundo; pero la palabra que se convierte en acción y la acción en palabra.

El diálogo promueve el encuentro de los hombres y su confrontación solidaria ante el desafío del mundo, Es el punto de partida para la problematización

de la realidad - esto es por parte del hombre, su inmersión crítica y reflexiva en ella - la que a su vez conduce hacia su concientización. "Quien dialoga lo hace con alguien y sobre algo"; por lo mismo, permite la socialización del hombre, que es la antítesis de la dominación.

Cuando Freire se pregunta qué es el diálogo nos dice que es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica y es por tanto el camino indispensable, no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser.

La negación del diálogo es el antidiálogo cuya fórmula es la relación vertical de A sobre B; ello implica una carencia de crítica y de simpatía. El antidiálogo no comunica pero sí se da a base de comunicados por lo que se cae en la prescripción y en la manipulación. Los hombres manipulados dejan de ser "seres para sí" para convertirse en "seres para otros". Y esto significa el principio de la deshumanización del hombre. Deshumanización originada en la negación del diálogo.

Por eso, todo proceso auténtico de humanización como toda obra liberadora tiene necesariamente que propiciar el diálogo entre los hombres.

Y ser dialógico para el humanismo verdadero, no es llamarse sin compromiso alguno dialógico. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación constante de la realidad..... el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y transformándolo lo humanizan, para la humanización de todos. 30-

Por esta razón, practicar el diálogo sólo por unos pocos y silenciar a la mayoría es reducir a esa mayoría a la "cultura del silencio" a causa de estar impedido de decir su palabra.

De los requisitos que nutre al diálogo auténtico, refirámonos a los de mayor importancia. Así tenemos que la confianza es el testimonio que un sujeto da a sus intenciones; es la coincidencia entre lo que se dice y lo que se hace. Decir una cosa y hacer otra es no dar crédito a lo que se dice. Así por ejemplo muchas veces en el ambiente escolar, encontramos una total discordancia entre lo que dice el maestro y lo que hace; decir que se practica los principios de la "escuela nueva" en su trabajo docente pero en la realidad usar métodos y procedimientos típicamente tradicionales. O en el plano de las luchas sociales, decir que se es revolucionario y obrar en la vida privada con mentalidad conservadora. O como a nivel de gobierno en nuestros pueblos latinoamerica-



nos, desaprobamos y condenamos la violencia de los trabajadores que luchan por su derecho al pan, pero usamos la violencia oficial para ahogar esa lucha en nombre del derecho y la paz. En todos estos casos se liquida la confianza entre los hombres porque falta fe y amor entre ellos.

Así mismo, dada su condición de inconclusión que caracteriza al hombre, éste siempre se encuentra en un proceso de permanente búsqueda tendiente a superar su inconclusión, que por lo demás, nunca la ha de lograr definitivamente; pero esta perspectiva genera en él su esperanza, la misma que al tratar de concretarla no lo hará en forma aislada, sino en compañía y comunión con los otros hombres, siendo el diálogo el medio de sostener y delinear este proceso de búsqueda. Por tal razón, tampoco hay diálogo sin esperanza. Negar la esperanza significa negar el diálogo y caer en el silencio, lo que ocurre en una situación de deshumanización del hombre.

Por último, para que exista diálogo debe existir un pensar crítico y verdadero, aquel que percibe la realidad como un proceso en constante cambio y en una cabal correspondencia entre lo que se piensa y la realidad del objeto o fenómeno pensado; aquel pensar que ve al hombre sobre el mundo como autor de la historia y no como un mero espectador de un mundo estático e inmutable. Esta forma de pensar se opone al pensar ingenuo en que al no haber diálogo, el hombre sólo busca adecuarse al aparente mundo incambiable en que cree vivir.

Estos requisitos del diálogo verdadero deben servir de principios básicos en la obra de todo educador revolucionario y de todo líder social que luche por la redención de los oprimidos.

Cuando el educador impone sus conocimientos a los educandos o cuando el líder social trata de imponer verticalmente su concepción revolucionaria en su empeño por ganarse la adhesión del pueblo, están utilizando el mismo instrumento de las élites dominantes, como son la concepción bancaria de la educación y el dogmatismo en el adoctrinamiento. En ambos casos se olvida que toda transformación auténtica empieza en la conciencia del hombre, en la recuperación de su humanidad frustrada, pues de lo que se trata es de liberar a éste y no conquistarlo o alienarlo a la manera del dominador. Olvidan también que sustituir el diálogo pluralista por el monólogo, por las órdenes verticales, el diri-

gismo y el manipuleo de los líderes, es "pretender la liberación con los instrumentos de la domesticación", es caer en el engaño del mesianismo populista y convertir a los oprimidos en masa manejable y ciega.

Por tal razón, debe ser a partir del conocimiento de la realidad concreta en que vive el oprimido, de su situación existencial, de sus sufrimientos y aspiraciones, en que debe organizarse todo contenido educativo o toda acción revolucionaria. Esta estrategia implica el acercamiento a las masas populares, no en calidad de "salvadores" a base de contenidos o doctrinas que deben depositarse en su conciencia, sino en diálogo sistemático con éstos como copartícipes en el análisis y en la comprensión objetiva de la realidad en que viven a fin de que tomen conciencia de la misma. Se trata en este caso de captar e interpretar las aspiraciones del oprimido, sistematizarlas o reordenarlas para que en comunión con ellos lograr su realización. Con aguda apreciación, el Presidente Mao Tse Tung diría: "hay que enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión". Este mismo líder político y filósofo citado por Freire, completando la opinión anterior, sostiene:

En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros deseos propios, por muy buenos que fueren... en este sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas. 31-

Freire, concordando con esta idea del pensador chino, nos dice que el educador y el revolucionario deben hablar al pueblo no sobre su visión personal del mundo que tengan ellos, sino dialogar con él en torno de la visión conjunta y común que tengan educador, dirigente y pueblo.

De esta manera, pues, el diálogo al servir como medio de relación entre los hombres y de éstos con el mundo al que debe descubrirse críticamente para transformarlo, se convierte en un instrumento esencial de todo proceso de conscientización y por lo tanto de toda educación liberadora.

#### e)- El "Método Freire"

Hemos dicho que Freire se interesó por la educación de los adultos desde 1947, en cuanto optó su licenciatura en Derecho. Mas ahora, en la época del

Presidente Goulart, dado el clima democrático que vivía Brasil, había sido incorporado como asesor del Movimiento de Educación Popular, creado y apoyado oficialmente - cuyos resultados prácticos los veremos aparte - debía aprovechar sus experiencias pasadas y elaborar un proyecto de campaña alfabetizadora más eficaz, una teoría metodológica especial, acorde con sus experiencias de varios años de trabajo con la educación de adultos y con la realidad que él ya había vivido y estudiado; teoría metodológica que precisamente debía tener como base los elementos ya citados: crítica, concientización, diálogo, etc. De esta manera es que estructura el esquema teórico de su método, al mismo que nos referimos en líneas siguientes.

Dentro de toda su concepción pedagógica, indudablemente el aporte más tangible y fructífero a la pedagogía latinoamericana e incluso a la pedagogía contemporánea de más allá de nuestro continente, es su método de alfabetización, que al difundirse ha tomado otros nombres: "Método Freire", "Método Psicosocial", o "Método de Concientización".

En el presente trabajo vamos a obviar referirnos en detalle a la mecánica y al lado técnico de su aplicación, porque es lo que más se ha divulgado y se conoce, tanto a nivel teórico como en su aplicación práctica llevado a cabo en distintos países y regiones de nuestro continente. Por ello, sólo nos referiremos a los conceptos más generales, en función del enfoque teórico del presente trabajo.

El mérito de Freire está en haber superado la concepción simplemente mecanicista o libresca de la alfabetización tradicional por otra tendiente a redescubrir el proceso psicológico e histórico de formación de la conciencia humana; es decir haber redescubierto "el proceso a través del cual la vida se hace historia. O aprovechando una sugerencia de Ortega, el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía". 32-

En la estructuración de su método, Freire parte de la elaboración de lo que llama "el Universo temático", referido al contenido de lo que se ha de aprender el mismo que debe arrancar de la realidad y visión del mundo del alfabetizando y del correspondiente pensamiento-lenguaje que genera él. A su vez, el "Univer-

so temático" sirve de base al "Universo Vocabular", que es un mínimo de palabras, las de mayor carga fonética y significación existencial, oriundas del habla cotidiana del alfabetizando. De esta manera se comienza no imponiendo signos o símbolos abstractos - como ocurre en la alfabetización tradicional - que no entiende el analfabeto por ser totalmente ajenos a su mundo cultural, sino utilizando vivencias a través de su mismo lenguaje y de sus modalidades expresivas propias. Así se logra, primero, motivar su conciencia a expresar sus pensamientos, a dar forma a sus ideas; y después, tales expresiones habladas convertirlas a la forma escrita alfabética, es decir aprender a escribir sus ideas.

Cada palabra que conforma el universo vocabular se llama "palabra generadora" en razón de que al combinar sus letras o sus sílabas viabilizan la formación de nuevas palabras. Estas deben ser "codificadas", es decir escritas en cuadros, láminas, diapositivos, etc. y presentadas por el coordinador al alfabetizando, el mismo que inicia su "descodificación", objetivando de esta manera el mundo exterior. Es el instante en que el alfabetizando,

se encuentra en él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño círculo de cultura... de la coincidencia de las intenciones que los objetivas, surge la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así juntos recrean críticamente su mundo: lo que antes los absorbía ahora lo pueden ver al revés. En el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con la reciprocidad de conciencias. 33-

Es así que en el proceso de descodificación se da el encuentro con el mundo y la interacción de las conciencias. El alfabetizando, al objetivar una palabra generadora primero; y después, descompuesta en sus elementos para crear nuevas palabras, se da cuenta que el lenguaje escrito, la cultura, es creación del hombre y que sirve para decir su palabra y recrear el mundo, por lo que él también se siente desafiado a crear y recrear su cultura. De esta manera es como se verifica un proceso unitario entre codificación, objetivación del mundo exterior y descodificación.

Mientras la representación codificada es el objeto cognoscible que mediatiza sujetos cognoscentes, la descodificación - descompone el código en sus elementos cognoscitivos - es la operación por la cual los sujetos cognoscentes perciben las relaciones entre los elementos de la codificación y entre hechos que presenta la situación real, relaciones que antes no eran percibidas. 34-

La aplicación y la experiencia del método de Freire, método en que el alfabetizando no aprende a memorizar letras o repetir palabras que él no las entiende porque no las usa, demuestra que al escribir libremente reproduce u objetiva

sus vivencias y su mundo interior y se da cuenta de lo que significa saber decir su palabra.

Esta objetivación se fundamenta en la intencionalidad y trascendencia de la conciencia humana, que es necesariamente conciencia del mundo y por lo mismo no sólo reproducción o creación; por tal razón, conciencia y mundo no se separan o no existen uno independiente del otro, sino que se oponen y se complementan dialécticamente. Por eso, el método Freire al promover la objetivación del mundo provoca su historización y su humanización. Y esto no puede hacerse sino mediante la comunicación convertida en acción dialógica liberadora.

Por todo esto, la alfabetización delineada por Freire no es un simple aprendizaje de grafías o fonemas que tengan por objeto introducir a los analfabetos en el mundo de la cultura letrada, sino es una herramienta de reconstrucción crítica de la humanización del hombre, es una "educación como práctica de la libertad".

Con dicha herramienta teórica es que Freire y sus colaboradores, se empeñaron en la extraordinaria tarea de transformar la conciencia y la existencia de miles de marginados, que les permitía aprender no sólo la cultura letrada sino fundamentalmente descubrirse a sí mismos, descubrir el mundo, decir su palabra y ser actores de su propia historia. Y este hecho se verificó, primero, por el gran número de campesinos de Brasil y Chile que aprendieron a escribir y leer en forma tan acelerada y efectiva como no había ocurrido antes; y después por las conmociones sociales y las luchas sindicales que tales campesinos protagonizaron al haber descubierto, mediante el proceso de educación concientizadora que habían recibido, el mundo de injusticias que les rodeaba.

Pasamos ahora a ver cuáles fueron los efectos del método Freire, es decir a ocuparnos de los resultados prácticos de la teoría educativa liberadora, primero en Brasil, y después en Chile, escenarios en los que personalmente desarrolló su campaña educativa.

## 7. - RESULTADOS DE LA OBRA EDUCATIVA DE FREIRE. -

a) - Su relación con el movimiento de las masas campesinas. - Retomando el hilo de las actividades educativas de Freire en su patria, podemos considerar que éstas tienen dos etapas : la primera, a la que ya nos hemos referido,

de 1947 a 1960, en la que se limita a trabajos personales con núcleos reducidos de analfabetos, trabajo realizado a la misma vez que se dedicaba a la enseñanza universitaria y al ejercicio de cargos administrativos-educativos en su Estado natal; y la segunda - entre 1961 y 1964 - que es lo que vamos a ver en esta parte, cuando se relaciona con el movimiento de masas campesinas en el noroeste de Brasil, por lo que su obra comienza a adquirir trascendencia nacional, la misma que se corta bruscamente con la instauración de la dictadura militar.

El movimiento de masas aludido, al iniciarse el periodo democrático del Presidente Goulart, va a adquirir visos de una auténtica movilización popular y va a significar un despertar inesperado y sin parangón del pueblo brasileño, pues era la primera vez en su larga historia nacional que las masas se sacudían por sí mismas de su secular letargo en que habían vivido aplastadas por las fuerzas dominantes.

Este caso no tiene comparación con el gobierno populista de Getulio Vargas en que también se propició la movilización de parte del pueblo, pero movilización dirigida y manipulada desde arriba por las esferas del gobierno y con claros fines políticos de respaldo al régimen.

Lo de ahora era un movimiento espontáneo y natural, y casi instintivo diríamos, gestado y promovido desde abajo, no con fines de guardar las espaldas de un régimen para mantener en el poder a un hombre, sino en pos de mejores condiciones de vida.

Exactamente se producía en el Brasil, como ya lo hemos visto, lo que Freire en sus planteamientos teóricos había caracterizado como el inicio de un periodo de transición del pueblo brasileño de una sociedad cerrada a otra abierta, periodo que se marcaba por las exigencias de inconformidad y anhelos de participación en el destino de la comunidad nacional.

Lógicamente, aparte del proceso de industrialización, urbanización, difusión de las nuevas ideas, ambiente democrático, etc., se presentaron otras coyunturas especiales que favorecieron este movimiento, entre las que tenemos, de orden inmediato, el desarrollo del sindicalismo rural y urbano alcanzado hasta entonces y generado por los líderes sociales surgidos del seno de los trabajadores mismos, o grupos de intelectuales, educadores, sacerdotes, etc. comprometidos

con el pueblo.

Naturalmente, estos dirigentes a nivel nacional y gracias a la atmósfera democrática y popular del gobierno, recibieron el franco apoyo de algunas autoridades federales y estatales, tales como del Ministro de Trabajo, Ahnino Alfonso; de la Superintendencia de Reforma Agraria; del Ministro de Planificación, el economista Celso Furtado, etc. Pero la palanca que mueve y desencadena este movimiento que se inició a nivel regional fue la actitud del gobernador de Pernambuco, Miguel Arraes, de enorme ascendencia popular y firme convicción de luchar por los derechos de los explotados de la tierra, especialmente los trabajadores azucareros de su Estado. Esto contrastaba con el tímido apoyo y a veces la controvertida posición política del Presidente Goulart, por lo que comenzaba a ver en el gobernador Pernambucano a un peligroso rival político suyo, dada la popularidad que iba alcanzando a causa de las medidas populares que tomaba en su Estado. Al respecto, Antonio Callado en su ensayo "Las Ligas Campesinas del Noroeste Brasileño", nos dice:

Obsérvese que Arraes tuvo que gobernar un Estado en un Brasil que, contando con un gobierno de izquierda, tenía en Joao Goulart a un presidente mezquino y mediocre, temeroso del creciente prestigio de Arraes entre los sectores de izquierda. Yo diría que la tónica del gobierno de Arraes fue la de educar mediante la agitación. Preparándose para realizar un gran gobierno en su Estado y colocado ante una masa inerte y analfabeta comprendió que realizaría lo que tenía que hacer sólo si despertaba a esas masas de su letargo. No sólo garantizó por primera vez en Brasil que el salario mínimo fuera pagado realmente al campesino, y además estimuló y ayudó a todos aquellos que deseaban ardientemente servir al pueblo, fueran sacerdotes o comunistas, revolucionarios y hombres de ciencia. 35-

Uno de los que recibieron el apoyo de Arraes, fue precisamente Paulo Freire. Pero insistimos, de acuerdo a nuestro punto de vista, que si bien la política estatal fue un factor favorable para este movimiento de masas, los elementos que generaron la fuerza intrínsecas para tal movimiento, fueron los líderes políticos y sociales surgidos desde el mismo pueblo que lucharon a su lado por amor a la justicia de los pobres, sin esperar los halagos que brinda el poder oficial. Entre los más destacados, mencionamos sólo dos: Francisco Juliao, fundador de las Ligas Campesina del noroeste que llegó a alcanzar una fuerza sindical extraordinaria como ninguna otra antes en el Brasil; y Gregorio Becerra, dirigente izquierdista de los azucareros. Destacaron también otros líderes

menores. Todos estos dirigentes, que si bien al emprender su lucha, lo hicieron cada uno por su cuenta, sin formar un frente común, pero todos colaboraron a una activa insurgencia del pueblo, sólo por el interés de sacar a éste de la explotación en que vivían.

Fue pues, una pléyade de dirigentes populares que por coincidencia vivieron al mismo tiempo y tuvieron los mismos ideales, los que movilizaron al pueblo brasileño en aquella oportunidad. Y para tener una idea más concreta y objetiva, veamos los resultados de esta vasta movilización popular. Al efecto, transcribimos la opinión de Cecilio Lora, que de por sí, es elocuente:

En doce meses de trabajo se crearon más de 1,300 sindicatos rurales; las grandes huelgas de trabajadores agrícolas de Pernambuco, en 1951, la primera agrupó 85,000 huelguistas y la segunda 230,000, pueden dar una idea de su importancia. Por otra parte, la SUPRA (Superintendencia de Reforma Agraria) triunfó - a pesar de la brevedad de su existencia - agrupando las clases campesinas para la defensa de sus intereses, provocando una importante repercusión política. Este esfuerzo de movilización realizado más intensamente durante el fin del gobierno de Goulart, había comenzado apenas la realización de un programa de actividades cuando ocurrió la caída del régimen populista que había hecho posible tales tentativas. Se limitó a la creación de una atmósfera ideológica que no pudo proporcionar las condiciones necesarias para la constitución de una verdadera ideología popular. 36-

En esta movilización popular, debemos enfatizar sobre lo ya anunciado respecto de la poderosa "Liga de Campesinos Brasileños", surgida en Pernambuco y después extendida a la mayor parte del país, fundada y dirigida por Francisco Juliao, prestigioso abogado y sociólogo, defensor de los campesinos que en su Estado estuvo a punto de implantar el socialismo, o por lo menos desencadenar un movimiento de este tipo. El mismo dirigente, en abono de la opinión anterior y refiriéndose a las luchas populares de entonces, nos ratifica:

En Pernambuco 200 mil campesinos asalariados se pusieron en pie de lucha y conquistaron mediante el arma de la huelga un aumento salarial del 80%. El paro colectivo apenas duró tres días, pero ese lapso fue más que suficiente para demostrar la fuerza y la unidad de las masas campesinas. 37-

Esta fue una huelga histórica porque fue la primera vez en la historia del Brasil que el triunfo de los trabajadores había sido aplastante, tanto por su organización como por sus reivindicaciones logradas.

Toda esta conmoción de la masa campesina tuvo una dinámica que le daba fuerza: las reivindicaciones económicas de los trabajadores del campo, que



hasta entonces habían vivido secularmente explotados. Era una lucha sindical esencialmente economicista y salarial. Ahora faltaba aquella otra herramienta que le permitiera luchar por sus reivindicaciones culturales y espirituales; luchar para salir de la "cultura del silencio", para dejar atrás la "cultura de la pobreza" y que les convirtiera en partícipes conscientes de su propia historia. Faltaba educar a las masas, enseñarles a reflexionar y a ejercitar su capacidad crítica, formar su conciencia de clase explotada a fin de que sus conquistas laborales se consoliden y sean el punto de partida para lograr su dignificación y su humanización. Era necesario para el efecto, un vasto movimiento de cultura y educación populares. Y entonces aparece Paulo Freire.

b). - Campaña educativa. -

Como vemos, Freire surge en el inmenso escenario del Brasil en pleno periodo de efervescencia popular. Su relación con los movimientos masivos de los campesinos y la puesta en práctica de sus teorías se inicia en 1961, cuando el Ministro de Educación y Cultura le encomienda el Departamento de Alfabetización de Adultos. Para este fin, se vale de la colaboración de los universitarios de las diferentes regiones del país, comenzando por el Noroeste, dado el ambiente propicio para la aplicación de su método, como eran la pobreza extrema de los campesinos y el elevado porcentaje del analfabetismo, aparte del ambiente favorable de la inquietud social existente y de la apertura democrática del régimen.

Primero creó los llamados "Círculos de Cultura" y después los "Centros de Cultura Popular". Surgieron en la región indicada y más tarde se fueron extendiendo a todo el Brasil.

Según la nueva metodología, estos centros debían sustituir a las viejas escuelas de alfabetización que habían dado escasos o nulos resultados hasta entonces. En esta misma época también Freire asesoró la campaña alfabetizadora dirigida y patrocinada por el Episcopado brasileño mediante el organismo "Movimiento de Educación de base".

En uno de sus trabajos iniciales, Freire y sus colaboradores y a manera de prueba de demostración hizo una sorprendente revelación: alfabetizó a 300

campesinos en 45 días. La zona de ensayo fue el noroeste brasileño, que como hemos dicho tenía 15 millones de analfabetos de los 25 de su población total.

Este éxito fulminante, sin paralelo en las campañas alfabetizadoras masivas hechas hasta entonces, consagra su método y conmueve favorablemente a la opinión pública y atrae la atención de los estudiosos, de los educadores y de todos los interesados en los problemas sociales. Tal éxito comprometió el apoyo decidido de las autoridades y funcionarios correspondientes, tanto del gobierno federal como de cada uno de los Estados en que proyectó desarrollar su actividad educativa.

La unidad básica de trabajo, la escuela de alfabetización, era el "Círculo de Cultura" a cargo de un coordinador previamente entrenado por el propio Freire. El círculo tenía una capacidad para un grupo de 30 alumnos alfabetizandos con una duración de dos meses por curso, tiempo máximo en que un iletrado aprendía a ser "dueño de su propia voz" y a "decir su palabra" tanto escrita como hablada. Era el círculo de cultura el ambiente donde el coordinador aplicaba toda la técnica del método de Freire: universo temático, universo voca- bular, palabras generadoras, codificación, descodificación, diálogo, crítica, auto- crítica, participación, etc., en suma, donde llevaba a cabo la concientización.

La campaña iba adquiriendo más y más resonancia nacional. Los especia- listas de las diferentes ramas humanístico-sociales tales como psicólogos, soció- logos, educadores, etc. se interesaban por el nuevo método que era toda una re- volución pedagógica.

En el avance del movimiento popular, los éxitos de Freire eran también éxi- tos del gobernador Arraes en Pernambuco y de Goulart a nivel nacional.

Sólo la historia de lo que se realizó bajo el gobierno de Arraes en materia de educación de adultos bastaría para cargar de gloria a otro gobierno cual- quiera. Los campesinos aprendían a leer rápidamente porque empezaban con palabras como pueblo, pan, trabajo, salario, voto; y después con frases como: "el pan es del pueblo". No aprendían a leer como quien aprende un juego. Por la lectura entraban de golpe en sí mismos y en el mundo en que existían. 38 -



FILOSOFIA  
Y LETRAS

Estas son palabras de un observador de los trabajos de Freire. Así mismo en una de sus conferencias, refiriéndose a los resultados prácticos que obtenían los coordinadores en el proceso de la alfabetización y concientización, nos dice que cuando el alfabetizando terminaba el curso daba respuestas como las siguientes:

"Hago zapatos, dijo una vez uno de ellos, y ahora he descubierto que tengo el mismo valor que el hombre instruido que hace libros. Mañana, afirmó otro, a propósito de una discusión sobre el concepto de cultura, voy a empezar mi trabajo con la frente bien alta". Era un barrendero que había descubierto el valor de su persona y la dignidad de su trabajo. 39-

Podríamos seguir anotando una serie de ejemplos más, pero creemos que es suficiente para percatarnos de la eficacia del método de Freire en el Brasil.

Lo que sí debemos recalcar es que con esta metodología se lograba un claro cambio de actitud del alfabetizando que necesariamente iba a trastocar las apacibles relaciones entre los explotadores y explotados; iba a ocurrir algo así como una explosión de las conciencias adormecidas, como efectivamente ocurrió al cabo de un corto tiempo, lo que trajo consigo los celos y la reacción de las clases dominantes por lo que Freire y las autoridades que le apoyaban comenzaron a ser hostilizados. Julio Barreiro nos dice:

Se inicia así una campaña de alfabetización en todo el territorio del Brasil, a escala nacional y con proyecciones verdaderamente revolucionarias....Lógicamente las clases dominantes no iban a tolerar estas transformaciones de una sociedad que, no bien accediera a las fuentes del conocimiento, no bien tomara conciencia, cambiaría radicalmente la estructura de Brasil. Esta misma lógica demuestra, contrario sensu, que la pedagogía de Freire corresponde admirablemente con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas élites dominantes. 40-

Desde mediados de 1963 hasta marzo de 1964, Freire recorre todas las capitales de los Estados del país organizando cursos de capacitación para coordinadores y supervisores y controlando los programas puestos en marcha. El plan era abarcar en conjunto las zonas rurales y urbanas.

El trabajo de alfabetización alcanza un éxito completo en los Estados de Guanabara, Río Grande do Norte, Sao Paulo, Bahía, Sergipe y Río Grande do Sul. Sólo en el Estado de Guanabara se capacitan 6,000 coordinadores. Y de acuer-

do al plan a nivel nacional que se había elaborado para finalizar el año 1964, de no darse el golpe de Estado, se tenía previsto inaugurar 2 mil Círculos de Cultura en los que hubieran aprendido a leer y a escribir 2 millones de analfabetos.

Ante la efectividad del método, demostrado en tan corto tiempo, y ante el riesgo que significaba la concientización masiva de los trabajadores explotados, las fuerzas reaccionarias, como ya lo dijimos, vieron claramente que se cernía un peligroso espectro sobre sus intereses, pues a la vuelta de algún tiempo se corría el peligro de "cambiar radicalmente las estructuras del Brasil" como dice Barreiro, por lo que se emprendió una dura campaña contra el sistema de gobierno y específicamente contra Freire, endilgándole los calificativos de costumbre en estos casos: subversivo, anticristiano, comunista, etc. Ratificando esta aseveración, Fausto Franco nos dice:

desde el momento en que las clases populares se hiciesen conscientes de su propia alienación, y de la capacidad real de poder liberarse, se iba a exigir una transformación radical de la sociedad. Y tal proyecto no era admisible para quienes regían un mundo anquilosado de convivencia social. Por eso, Freire fue considerado como subversivo, como "traidor a Cristo y al pueblo brasileño". 41-

No obstante las dificultades que Freire y su movimiento comenzaron a afrontar por la actitud de las fuerzas reaccionarias, prosiguió empeñado en su febril actividad de educador confiado en que la transformación de las conciencias por obra suya, haría incontenible el avance del pueblo; se lograría superar esta etapa de transición de la sociedad cerrada y aproximarse a una etapa de sociedad abierta y democrática que debía ser el futuro del Brasil.

Como las conquistas de este movimiento de cultura popular y todas las conquistas sociales y salariales se tornaban incontenibles, entonces los enemigos del pueblo, de los simples ataques verbales pasaron a moverse en la sombra en busca de provocar la insurrección militar, que se convertía de hecho, en la última carta que se jugaban en defensa de sus privilegios. No se podía permitir que las frecuentes huelgas de trabajadores, la conciencia cada vez más nítida que iba tomando las clases populares sobre su misión en el proceso del

desarrollo nacional, y

la creciente importancia de los grupos nacionalistas, la movilización de la opinión pública en torno a la temática central como eran las reformas de estructura (en particular la reforma agraria), la extensión de los derechos sociales a los trabajadores del campo, la movilización de los campesinos para la organización sindical o para las "Ligas Campesinas" de Francisco Juliao que anunciaban la emergencia popular de nuevo estilo, atentaran contra los poderosos intereses económicos de las clases dominantes. 42-

Pero por intermedio no estaba sólo los intereses económicos de la oligarquía o el temor a que el pueblo tomara conciencia de sus derechos, sino había otro motivo más de fondo, de claro tinte político, más práctico e inmediato: era el recelo que sentían los políticos tradicionales y reaccionarios por la participación de los alfabetizados en el próximo proceso electoral que debía llevarse a cabo en 1965.

De acuerdo a la legislación vigente, los analfabetos estaban impedidos legalmente de votar; mas ahora miles de personas estaban dejando de ser iletradas a causa de la efectividad de la campaña alfabetizadora en marcha, al inscribirse en los padrones electorales, irían a engrosar la masa de electores de los candidatos populares e izquierdistas. Y esto significaba modificar por la vía legal, sin lugar a objeción alguna ni posibilidad de alterar el esquema de relaciones de poder que era la más seria amenaza para los grupos de derecha, y una coyuntura favorable para iniciar al pueblo en una auténtica democracia.

Al efecto ya se tenía dos ejemplos elocuentes y una lección por aprovechar a fin de que tales hechos no se vuelvan a repetir en el resto del país; el primero, la victoria electoral para gobernador de Pernambuco, de Miguel Arraes, candidato popular; su triunfo fue aplastante en los medios urbanos, allí donde gran parte de las masas eran migrantes del campo y que por este solo hecho habían alcanzado su "ciudadanía social y política" y habían roto su tradicional "sumisión a los potentados rurales", como nos dice F. Weffort, y que por lo mismo fueron más fácilmente ganados a la causa del candidato popular; en tanto que fue derrotado en el interior de las provincias en donde el electorado

estaba conformado por la pequeña burguesía, los círculos de los terratenientes o por los electores campesinos pero al servicio de los potentados. Y el otro caso era el de Francisco Juliao, que por haberse dedicado desde años atrás a organizar al campesinado en sus famosas "Ligas", lo que le dió prestigio nacional, fue elegido diputado por su Estado con el amplio apoyo del pueblo.

Toda esta insurgencia popular, este despertar del pueblo, hasta antes de la aparición de Freire, tenía una connotación, como ya lo hemos dicho, especialmente económico-salarial; ahora, con su campaña educativa a nivel nacional, a este despertar sindical se añadía la educación concientizadora que abría perspectivas imponderables en el vasto proceso de transformación estructural de la sociedad brasileña en la que el pueblo preludiaba convertirse en protagonista principal de tales transformaciones, puesto que por medio de esta nueva educación se permitía al campesino descubrir el mundo de injusticias en que vivía y además convertirlo de iletrado en alfabeto y en consecuencia en elector, lo que a su vez significaba su activa participación legal en las decisiones políticas colectivas de la comunidad local y nacional. Cabalmente en esto estribaba el peligro de esta "etapa subversiva" que vivía el país.

Tal vez una apreciación sobre los estimados cuantitativos que debía alcanzar se como fruto de esta campaña educacional, nos permita comprender mejor el presente análisis:

El movimiento de Educación popular constituía una real amenaza para el sostenimiento de la antigua situación. El plan de 1964 debía permitir aumentar el número de los electores en varias regiones : en el Estado de Sergipe, por ejemplo, el plan debía añadir 80,000 electores a los 90,000 existentes; en Pernambuco, el número de votantes pasaría de 800,000 a 1.300,000 etc. 43-

Ante estas perspectivas, se justificaba el temor de los grupos de derecha por lo que había necesidad perentoria de cortar de plano no solamente este incremento de votantes del pueblo, sino también el proceso de concientización y el ambiente "subversivo" que amenazaba al Brasil. Y la única manera de hacerlo era por medio de las armas sacando de sus cuarteles a las fuerzas armadas para enfrentarlo al pueblo. Y entonces se dió el golpe de Estado y se implantó la dicta-

dura militar a la que ya nos hemos referido.

La suerte que corrió Freire así como los otros luchadores sociales, sin distinción de credos ni de ideologías, fue la tortura, la cárcel o el destierro.

La pléyade de reformadores cuyo centro de irradiación transformadora era Pernambuco y los Estados pobres del noroeste brasileño, a los que se les consideró los más peligrosos corrieron el siguiente destino: Miguel Arraes, el prestigioso gobernador del pueblo, vive hoy exilado en Argelia; Francisco Juliao, diputado y fundador de las Ligas Agrarias, después de 6 meses de prisión fue desterrado a México; Celso Furtado, gran economista, Ministro de Planificación del gobierno de Goulart y director del SUDENE (organismo gubernamental creado para afrontar los estragos de la sequía y miseria que por entonces sufrían los nueve Estados del noroeste brasileño), vive desterrado en París; Gregorio Becerra está preso en Pernambuco, condenado a 19 años de prisión. Además, igual trato recibieron por parte de la dictadura los cientos de dirigentes políticos, intelectuales, sacerdotes y educadores católicos y comunistas que fueron encarcelados o expulsados de su patria por participar en este proceso de apertura democrática.

Freire fue encarcelado por más de dos meses entre Pernambuco y Río de Janeiro, al cabo de los cuales logra asilarse en la Embajada Boliviana, cuyo país en Octubre de 1964 le facilitó su exilio a Chile, donde le esperaba otra etapa más de su obra educativa.

Refiriéndose al golpe militar que interrumpió violentamente su trabajo de educador, el mismo nos describe los trances difíciles que vivió:

El golpe de Estado (1964), no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de 70 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo).....En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió, lo que se quería probar, además de mi ignorancia "absoluta" (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabiduría absoluta; ésta no existe sino en Dios), lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba. Se me consideró como un "subversivo intencional", un "traidor a Cristo y del pueblo brasileño". "Niega Ud. preguntaba uno de los jueces, que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón o Mussolini?. Niega Ud. que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país? 44-

dura militar a la que ya nos hemos referido.

La suerte que corrió Freire así como los otros luchadores sociales, sin distinción de credos ni de ideologías, fue la tortura, la cárcel o el destierro.

La pléyade de reformadores cuyo centro de irradiación transformadora era Pernambuco y los Estados pobres del noroeste brasileño, a los que se les consideró los más peligrosos corrieron el siguiente destino: Miguel Arraes, el prestigioso gobernador del pueblo, vive hoy exilado en Argelia; Francisco Juliao, diputado y fundador de las Ligas Agrarias, después de 6 meses de prisión fue desterrado a México; Celso Furtado, gran economista, Ministro de Planificación del gobierno de Goulart y director del SUDENE ( organismo gubernamental creado para afrontar los estragos de la sequía y miseria que por entonces sufrían los nueve Estados del noroeste brasileño ), vive desterrado en París; Gregorio Becerra está preso en Pernambuco, condenado a 19 años de prisión. Además, igual trato recibieron por parte de la dictadura los cientos de dirigentes políticos, intelectuales, sacerdotes y educadores católicos y comunistas que fueron encarcelados o expulsados de su patria por participar en este proceso de apertura democrática.

Freire fue encarcelado por más de dos meses entre Pernambuco y Río de Janeiro, al cabo de los cuales logra asilarse en la Embajada Boliviana, cuyo país en Octubre de 1964 le facilitó su exilio a Chile, donde le esperaba otra etapa más de su obra educativa.

Refiriéndose al golpe militar que interrumpió violentamente su trabajo de educador, el mismo nos describe los trances difíciles que vivió :

El golpe de Estado (1964), no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de 70 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo) . . . . . En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió, lo que se quería probar, además de mi ignorancia "absoluta" (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabiduría absoluta; ésta no existe sino en Dios ), lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba. Se me consideró como un "subversivo intencional", un "traidor a Cristo y del pueblo brasileño". "Niega Ud. preguntaba uno de los jueces, que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón o Mussolini ? . Niega Ud. que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país ? 44-



De esta manera y sólo con la razón de la fuerza se pudo neutralizar el proceso de educación transformadora que se llevaba a cabo en Brasil, dirigido por Freire. Y también todo este vasto movimiento popular que significaba una clara insurgencia político-social de las clases explotadas.

Para terminar el presente capítulo, y por todo lo dicho hasta ahora, y en vías de confirmar uno de los aspectos de nuestra hipótesis, en el sentido de que las ideas de Freire no prosperan en un ambiente autoritario, llegamos a la siguiente conclusión: Freire extrajo sus teorías educativas de la realidad socio-histórica de los oprimidos de su patria y de sus experiencias educativas con los mismos; teoría y experiencia que las volvió al pueblo durante un corto periodo de apertura democrática y en el que obtuvo resultado halagadores y concretos. Tales resultados significaban el autodescubrimiento del hombre explotado y las causas de su explotación, por lo que se convirtió en un agente activo en el proceso de las luchas sociales. Y este hecho, esta nueva actitud del trabajador concientizado constituía una grave amenaza para los privilegios e intereses de la oligarquía y de los poderosos, por lo que debía emplearse la fuerza para cortar este proceso liberador. Se da el golpe de Estado y se prohíbe la pedagogía de la liberación de los pobres acusándola de subversiva y de atentar contra la paz y el orden social, por lo que, y esto queremos subrayar, las ideas pedagógicas de Freire son incompatibles con los regímenes dictatoriales y pro-oligárquicos de gobierno.

En el capítulo siguiente abordamos Freire en Chile, y en el que esperamos demostrar, dadas las condiciones socio-económicas similares al del Brasil, sus ideas y su obra tuvieron efectos y suerte similares.

---

- 34-Paulo Freire, Cultural Action for Freedom , Op.cit. p.15
- 35-Antonio Callado, ensayo: "Las Ligas Campesinas del Noroeste brasileño", en Brasil Hoy, Op.cit., p.159
- 36-Colección "Educación Hoy", Op.cit. pp. 19 -20.
- 37-Francisco Juliao, Op.cit., p. 85
- 38-Antonio Callado, Op.cit., p.159
- 39-Colección "Educación Hoy", Op.cit., p.60
- 40-Julio Barreiro, Op.cit., p.10
- 41-Fausto Franco, El hombre: Construcción progresiva, (Madri: Edit. Marsiega, 1973 ), p. 18
- 42-Francisco Weffort, Op.cit., p.82
- 43-Colección "Educación Hoy", Op. cit., p.22
- 44-Cuadernos de Educación N° 11, Op.cit. p.5

\*\*\*\*\*

## CAPITULO IV - C H I L E

### 1. -MARCO POLITICO Y PRINCIPALES REFORMAS. -

En este primer apartado y acorde con la hipótesis que estamos manejando, debemos referirnos en forma sucinta al marco político y socio-económico de Chile en la época en que Freire lleva a cabo su obra educativa a fin de constatar dos hechos fundamentales de esta nación austral: su gobierno democrático de tendencia popular, y los planes de reforma de sus estructuras tradicionales, incidiendo especialmente en el sector educación.

Chile, desde el punto de vista de su desarrollo socio-económico, hasta antes de la caída del Presidente Allende en Setiembre de 1973, estaba considerado como uno de los países latinoamericanos que marchaban a la vanguardia en cuanto a desarrollo político y social.

Esta tradición, que sin duda era causa y efecto de su evolución democrática, provenía en buena cuenta desde el siglo pasado. Con merecida apreciación, Bolívar decía en su conocida y famosa "Carta de Jamaica" en 1814 en circunstancias en que la lucha emancipadora de los pueblos latinoamericanos sufría serios reveses con la restauración del dominio español en algunas colonias ya liberadas, las siguientes palabras: "Si alguna república permanece largo tiempo en América, me inclino a pensar que será la chilena. Jamás se ha extinguido allí el espíritu de la libertad".

Estas palabras proféticas del Libertador se cumplieron en cierta medida a lo largo de la historia de Chile, especialmente en el campo político en que la mayor parte de sus regímenes de gobierno surgieron de elecciones democráticas, en abierto contraste con la inmensa mayoría de los otros países latinoamericanos.

Siguiendo esta tradición, es que en 1964 llega al poder, en base a un proceso electoral democrático, el Presidente Eduardo Frei, del partido demócrata cristiano.

No obstante haber sido apoyado por parte de las fuerzas de derecha, su plataforma política podría considerarse, aunque sólo a nivel de planteamiento teó-

rico, como de carácter reformista avanzado, ya que intentó hacer algunas reformas estructurales de la sociedad chilena. En esto tuvo algunas coincidencias con el candidato opositor Salvador Allende, que encabezó la coalición de los partidos socialista y comunista. Es que ambos candidatos y ambas fuerzas políticas tenían la convicción de que el pueblo chileno clamaba por un auténtico proceso de cambios, única manera de superar los graves problemas nacionales.

Aunque al terminar su mandato el Presidente Frei, sus obras realizadas estuvieron muy lejos de sus ofrecimientos, que muchos de ellos eran realmente de tendencia radical. Al respecto, Aníbal Pinto refiriéndose a la campaña electoral de 1964 y a las coincidencias de sus plataformas de las dos fuerzas políticas sostiene:

"La única separación esencial seguramente residió en materia de política exterior ( Esto es, posiciones frente a EE.UU. y Cuba), y en la política del cobre (nacionalización para unos; "chilenización" para otros). De este modo la polarización implicó también una radicalización, o si se quiere un definido desplazamiento hacia la izquierda del conjunto político. Tras esta realidad también original para el medio chileno y a la vez que el latinoamericano, se perfilaba el hecho de gran significación potencial de que las dirigencias políticas parecían convencidas de que una mayoría sustancial del electorado era partidario de una política de cambios resueltos y profundos del cuadro general del país!" 1 -

Triunfador en las justas electorales Eduardo Frei, se aprestó a poner en práctica los postulados ofrecidos al pueblo en su campaña.

De la diversidad de problemas y contradicciones que afrontaba la nación Chilena, los de mayor urgencia eran la reforma agraria, la reforma educativa, la penetración capitalista extranjera, la construcción de viviendas, el plan de desarrollo industrial, etc.

Respecto del panorama económico a nivel de todo el país, éste se encontraba en 1964 relativamente estancado. El proceso de industrialización, aunque con logros efectivos alcanzados en años anteriores, contrastaba con la baja productividad de ahora, y especialmente con la producción agrícola, por lo que se cernía sobre el país un inminente peligro inflacionario, que como se sabe, se desencadenó en forma incontenible años después.

Por lo demás, todas estas necesidades de reformas eran espectativas y necesidades que se traían de mucho tiempo atrás. Así por ejemplo en el aspecto de la reforma agraria, antes de 1964, desde hacía 30 años se hablaba de este tema, pero recién se planteaba en forma concreta la realización de la misma porque recién se había hecho conciencia a nivel nacional, y especialmente entre los partidos políticos, que sin distinción de tendencias clamaban por una mejor y más justa distribución y aprovechamiento de los beneficios de la tierra.

Jacques Chonchol, en su ensayo "Poder y reforma agraria en la experiencia chilena" escrito en la época que analizamos, planteó:

La reforma agraria era un proceso deseable y necesario. Y esto no sólo desde el punto de vista de hacer justicia a un sector relativamente importante dentro de la sociedad que permanecía profundamente postergado, sino como precondition indispensable para dos logros: perfeccionar realmente la sociedad democrática y acelerar el proceso de desarrollo económico. 2-

Respecto a la reforma educativa analizamos especialmente en el apartado siguiente. Sobre la penetración del capitalismo extranjero en la economía interna en el periodo que tratamos, casi todos los sectores vitales de la actividad económica del país estaba bajo el control de capitales foráneos, por lo que su desarrollo se supeditaba a las decisiones e intereses no nacionales. La inversión de los capitalistas norteamericanos año tras año se incrementaba en forma notoria. Y sólo para que se tenga una idea objetiva al respecto, transcribimos la siguiente opinión:

En Chile, al considerar el periodo 1950 - 1967, se aprecia lo siguiente: por concepto de inversión directa ingresaron al país 450 millones de dólares mientras egresaron por concepto de depreciación alrededor de 193 millones de dólares, es decir la entrada neta por este concepto es de 257 millones de dólares. A la vez se han remitido al exterior en forma de utilidades y dividendos de esta inversión 1,056 millones de dólares, es decir, alrededor de 4 veces el ingreso neto de aquella inversión. 3-

La incidencia de esta dominación era acentuada especialmente en la actividad industrial y en la minería referente a la explotación del cobre, del salitre y del hierro, haciendo de la burguesía industrial y minera un sector dependiente del exterior en su triple forma: dependencia financiera, comercial y tecnológica, habiendo producido un efecto en la estructura local de enorme importancia: la desnacionalización de la industria nacional.

Esto demuestra una clara situación de dependencia y subdesarrollo, fenóme-

nos que se dan en el resto de los países latinoamericanos, siendo una de sus consecuencias la existencia de grandes masas marginadas para las que precisamente Freire elaboró su pensamiento pedagógico.

## 2.- EL CAMPESINO EN LA SOCIEDAD CHILENA. -

Por estar ferido las teorías pedagógicas de Freire a la liberación de los oprimidos y siendo la mayor parte de éstos de extracción campesina, es que debemos aludir a los rasgos esenciales de la situación de los mismos en Chile.

La reforma agraria iniciada por la democracia cristiana, entre otros objetivos, tuvo el de mejorar la situación del campesino desposeído, hecho que a la postre redundaría en el desarrollo general del país.

Desde el punto de vista de la población total, de cada 4 habitantes 3 eran urbanos y 1 rural, es decir la cuarta parte de la población que comprendía alrededor de 2 millones de habitantes.

¿Cuál era la situación socio-económica de esta masa de gentes dentro de la realidad nacional ?.

En lo que respecta a su incremento demográfico, éste fue casi imperceptible desde 1940 a 1960.

La estructura de esta masa campesina, de acuerdo a los datos que nos da J. Chonchol, se distribuía de la siguiente manera: 4-

Los dos millones de campesinos estaban conformados por 350,000 familias de las que 670,000 individuos eran económicamente activos. El número indicado de familias, desde el punto de vista social, se descomponían en los siguientes subgrupos:

-10,000 familias eran cada una de ellas, propietarias de las grandes haciendas del país.

-22,000 familias eran medianos propietarios.

- 7,000 familias estaban compuestas por los administradores y empleados al servicio de los grupos anteriores por lo que eran los mejor pagados de la gente asalariada.

-60,000 familias conformadas por pequeños propietarios o arrendatarios, pero que en todo caso trabajaban por cuenta propia.

-60,000 familias vivían en comunidades tradicionales como las de procedencia araucana en la parte norte del país y dueños de minifundios.

-22,000 familias eran productores minifundistas pero que no vivían en comu-

nidades sino por cuenta propia.

-30,000 familias de medieros, o sea de trabajadores independientes pero sin tierra propia, trabajando en los fundos mediante el sistema tradicional de mediería.

-30,000 familias de capataces y obreros especializados al servicio de los grandes propietarios, pero con un nivel de salario por debajo de los administradores y empleados.

-82,000 familias de inquilinos que constituían la típica mano de obra del sistema de fundos de la zona central; y

25,000 familias de trabajadores sin tierra, al servicio de los grupos anteriores.

Analizando el cuadro anterior, tenemos que los grandes propietarios eran sólo el 3 % de la gente del campo en tanto que los medianos eran el 6 %, es decir el grueso de la tierra cultivada estaba en manos del 9 % del total de la gente que vivía a expensas del campo. Estos propietarios comprendían 32 mil familias. Las otras 318 mil familias se dividían en dos mitades, una de las cuales carecía de tierra propia, como eran los inquilinos, trabajadores eventuales y medieros; y la otra, tenía tierra propia pero en tan pequeña extensión que eran los minifundios, con una escasa productividad.

De estas agudas diferencias de posesión y usufructo de la tierra, surgía a su vez serias contradicciones sociales, ya que una inmensa mayoría la conformaba la masa de marginados y oprimidos cuyas características socio-culturales como el analfabetismo, la alienación, el subempleo, la desnutrición, etc. sirvieron de base en la fundamentación de la doctrina pedagógica de Freire.

Si consideramos la situación de esta masa campesina al lado de los sectores populares del medio urbano en el que a causa del fenómeno de migración, característica común en el proceso demográfico de América Latina, entonces tendremos una idea general del volumen de la problemática nacional que afrontaba Chile en aquella época. Todos estos problemas devenían en una difícil situación para el conjunto de la población en general como nos informa de manera objetiva los siguientes datos: desde el punto de vista estadístico, el 50 % de la población activa tenía un ingreso promedio de 400 escudos mensuales, o sea 35 dólares al tipo de cambio de la época; unido a esto, la elevada tasa de

desempleo y toda la secuela que de esta situación se derivaba. De tal manera, pues, que las demandas esenciales e inmediatas que debía resolver el gobierno de Frei era el problema de "pan, techo y abrigo", para después acometer los males restantes.

Pero lamentablemente, al terminar el régimen democristiano, si bien es cierto que en algunos sectores de la realidad nacional se dieron pasos significativos hacia el cambio de dicha realidad, como fue en parte de la reforma agraria y reforma educativa, las contradicciones mayores continuaron como aún continúan hasta nuestros días. Aníbal Pinto decía al finalizar el régimen democristiano:

Había necesidad de una modificación sustancial del actual esquema de factores productivos, medios financieros y también de los ingresos. Sólo así, evidentemente, se conseguirá incorporar efectivamente el proceso económico, social y político a la "mayoría sumergida" de Chile y América Latina. Es lo que no consiguió la experiencia democristiana. 5-

### 3.-BREVE PANORAMA DE LA EDUCACION CHILENA ENTRE 1964 y 1970.

Paulo Freire llega a Chile en 1964, en calidad de refugiado político a raíz del golpe militar que derrocó al Presidente Goulart. Su estadía en Chile coincide con el ascenso al poder de Eduardo Frei.

En tal virtud, para tener una visión sobre el escenario en que actuó Freire en Chile, hagamos una reseña de su realidad educativa durante estos años.

Históricamente como ocurre con casi todos los países latinoamericanos, la educación chilena se nutrió de tres vertientes principales: la española, que tuvo vigencia durante las tres primeras décadas después del triunfo de la guerra emancipadora; la francesa, desde la segunda mitad del siglo pasado, por la que se optó por una educación elitista; y finalmente la influencia norteamericana, a partir de la segunda década de nuestro siglo.

A lo largo de esta evolución, se intentaron varias reformas con miras a modernizar el sistema educativo, pero sus efectos tanto cuantitativos como cualitativos no fueron satisfactorios, y apenas trataron de remover el antiguo sistema educacional. Tal sistema, entre otras características, presentaba la siguientes:

-Bajo índice de escolarización, sobre todo en zonas rurales y por ende, alta



proporción de analfabetismo.

- bajísimo índice de retención escolar, particularmente en sectores obreros y sobre todo en la población femenina.
- escaso nivel de capacitación de los maestros, limitado a repetir contenidos y cumplir funciones de simple control escolar.
- nula especialización de los programas y materias, más atentos, por ejemplo a la historia europea que a la actualidad latinoamericana.
- organización excesivamente burocratizada de la función docente y de la vida escolar.
- altísima proporción de establecimientos privados ( y de hecho católicos), "especializados" en los sectores más ricos de la población y gozando de múltiples privilegios y apoyo financiero de sucesivos gobiernos. 6-

Sin embargo, para superar tales fallas, antes del ascenso del régimen democristiano al poder, encontramos algunos antecedentes de reforma educativa a partir de la década del 20. Por entonces se pone en práctica el plan "San Carlos" y seguidamente la creación de "Las escuelas consolidadas" a nivel de educación popular.

A mediados de la década del 40 se implanta el "Plan de renovación gradual de la enseñanza Secundaria" por el que se trata de adaptar el sistema de este nivel a los avances de la "escuela nueva", influenciadas por misiones francesas, alemanas y especialmente las ideas pedagógicas del norteamericano John Dewey

En los nuevos pasos que se van dando en los años 60 se inicia el proceso de lo que se conoce con el nombre de "Integración educacional".

Todos estos hechos le permite a Chile ser uno de los países de nuestro continente con mayor experiencia en innovación educativa. Por tal razón, al comenzar la década del 60, cerca del 80 % de la población total tenía aunque sea un nivel de educación elemental - lo que contrastaba enormemente con el resto de los países de la región - ; y en lo que respecta a la escolarización, "cerca del 90 % de los alumnos de 8 a 12 años estaban en el sistema escolar, aunque por el problema de repetición, el 50% se agrupaba en el primer y segundo grados. El nivel educacional de la población alcanzaba en promedio los 4.2 años, pero bajaba a 2.4 años en la zona rural. 7-

A pesar de estos avances, subsistía un gran problema: de cada 100 niños ingresados al primer grado de primaria, sólo 16 llegaban al 4 grado de media.

En su empeño por superar éstas y muchas otras deficiencias más, desde 1950 sin excepción alguna, todos los gobiernos ocupaban el poder teniendo entre una

de sus perspectivas básicas la de reformar o mejorar la educación; la reforma educativa formaba parte de todas las promesas electorales y se presentaba al pueblo como una necesidad prioritaria en las plataformas políticas.

Igual ocurrió con Eduardo Frei, cuando en 1964 tomó el poder. Si no emprendió una reforma radical, no obstante sus radicales ofrecimientos, por lo menos las medidas que comenzó a tomar al respecto a partir de 1965, fueron pasos importantes por encarar las deficiencias educativas del país sureño.

Por entonces, el sector educación absorbía el 3.3 % del producto nacional bruto y el Estado destinaba a sus gastos de educación un 15 % del total del gasto público. De estas proporciones, la tercera parte se invertía en la enseñanza universitaria, siendo la estatal completamente gratuita, aunque los que más se beneficiaban de ella eran las personas provenientes de las clases medias y acomodadas, lo que de hecho era un aspecto negativo del sistema educacional chileno. Estos desajustes se comprende objetivamente con los siguientes datos: en 1964 el Estado gastaba por cada alumno primario alrededor de 70 dólares; esta suma se duplicaba para los alumnos de liceos o de enseñanza secundaria; se sextuplicaba para los estudiantes de las escuelas normales y era 20 veces más para un alumno de la universidad. Dicho de otra manera este desequilibrio que enfatizaba en la tendencia elitista de la educación chilena, tenemos que a mediados de la década del 60 la enseñanza superior daba cabida a 130,000 estudiantes universitarios los mismos que se beneficiaban con el 40 % del presupuesto nacional y los 3 millones de alumnos restantes sólo disponían del 60 %.

Al rededor de la cuarta parte de la población chilena, como ya se ha indicado, es de vida rural. De este volumen a mediados de la década del 60 habían cerca de 700,000 analfabetos, es decir el 35 % de la gente del campo no sabían leer ni escribir.

Este cuadro es el que recibió Frei al inicio de su régimen en 1964; su plataforma política, al lado de los cambios radicales propuestos dentro de la "democracia en libertad", en el campo educativo la reforma diseñada apuntaba hacia la "construcción de una nueva sociedad", haciendo de la participación gradua

y efectiva del pueblo en el proceso que debía iniciarse, uno de los pilares básicos de su programa educativo. Por lo mismo, había necesidad de comenzar por superar los males del pasado: las deficiencias de la escuela tradicional asentada sobre todo en el medio rural; promover la educación permanente de adultos; una distribución más equitativa de los beneficios que reportaban la educación, lo que significaba superar la enseñanza elitista que venía del pasado, etc. En suma, se buscaba cambiar la educación en calidad y cantidad, propiciando su democratización. En este sentido, la reforma educativa planteada por su gobierno se asentaba sobre dos ideas básicas: la democratización de la enseñanza y la tecnificación del sistema. La primera, obviamente de carácter político, consideraba a la educación como un derecho inherente a la persona humana y como herramienta primera para ayudar a superar las injusticias del pasado, comenzando por la participación del pueblo en el proceso del desarrollo nacional; y la segunda, llevaba tanto al mejoramiento del aparato administrativo como del magisterio y todos los medios empleados para la obra educativa.

Sin embargo, de todo lo ofrecido y planificado, los pasos concretos que se dieron fueron muy pocos, tales como la tecnificación y el mejoramiento del nivel de vida del magisterio; se insistió en la difusión de las doctrinas de John Dewey, de las técnicas de Freinet, de las ideas de Macarenko, etc. Así mismo se reestructuró la organización de la enseñanza primaria, mejorándola en cantidad y calidad, acorde con el principio de democratización que se postulaba. Su duración en adelante sería de 8 años en lugar de 6 y debía llevarse a los lugares más remotos del país, especialmente de los medios rurales.

Ya en el proceso de la aplicación de éstas y otras medidas más, de clara tendencia popular, muchas de ellas fueron suspendidas o distorsionadas. Es que como la opinión pública general y la del magisterio en particular, cada vez más se polarizaba en el plano ideológico entre corrientes de opinión progresistas y conservadoras - indudablemente como fruto de la tradición democrática que a la sazón distinguía a Chile - es que se tomaron tales medidas negativas con la

intención de evitar ahondar esta polarización. Además, como el régimen contaba con el apoyo de algunos sectores conservadores, no podía sobrepasarse en sus medidas de transformación. Así por ejemplo, la educación particular que era de corte netamente elitista, no fue tocada y siguió con todos sus privilegios pues representaba el 21,3 % de las inversiones que la nación chilena gastaba en educación, parte de las mismas subvencionadas con fondos del Estado, por lo que tenía una enorme influencia en la sociedad chilena. Uno de los críticos de la gestión educativa del régimen democristiano, dice al respecto:

La última experiencia reformista - la del gobierno del Sr. Frei - nos enseña que una renovación educacional no puede marginarse ni ser contradictoria con el contexto general del país. Se pretendió verbalmente "modernizar" la educación, pero el país permanecía estancado en su crecimiento económico, más que nunca colonizado, sujeto a violentas contradicciones sociales, dirigido por una tendencia que muy pronto despertó la desconfianza o el rechazo de la gran mayoría del pueblo. Se pretendía una reforma educacional en un cuadro de "revolución en libertad", pero desgraciadamente no hubo ni revolución ni libertad. En consecuencia, la renovación educativa sólo podía fracasar. 8 -

Quizás esta apreciación sea demasiado radical, ya que si en el plano político no podía sobrepasarse los marcos de la ideología del régimen - por lo que sería absurdo haberle exigido una transformación estructural profunda - sin embargo se lograron algunas realizaciones significativas, especialmente en la educación popular-campesina, como lo vamos a ver en seguida, las mismas que en parte van a continuar en el régimen socialista de Salvador Allende. Por su puesto, en los otros aspectos, indudablemente la democracia cristiana estancó o distorsionó su programa en relación a sus planteamientos iniciales, pues en realidad lo que se pretendía era un cambio lento y sin violencia, confiando demasiado en los efectos de la educación por la educación, descuidando los otros cambios, que debían hacerse paralelamente. "En el fondo se trataba de lograr un cambio de valores sin adoptar una posición ideológica, gracias a modificaciones en las técnicas de enseñanza". 9-. O como diría Hugo Assaman refiriéndose a los resultados generales de la política educativa de Frei :

El periodo de gobierno de Frei fue rico en intentos de reforma educacional de carácter siempre parcial e interno al sistema vigente. Pero el ni-

vel ideológico de las propuestas de reforma era muchas veces bastante más radical, lo que es además una característica ideológica del social-cristianismo. El aumento considerable de construcciones escolares en este periodo y las señaladas reformas parciales de los currículos, intensificaron la crisis estructural del sistema escolar vigente. 10-

En lo que respecta a la educación popular, una de las preocupaciones básicas del régimen democristiano y de los educadores de la época, fue la de sincronizar la acción de la escuela con la comunidad rural a fin de hacer de la educación una fuerza dinámica que eleve el nivel cultural de los campesinos con miras a transformar su realidad social. Se necesitaba, dada la índole de las reformas en marcha capacitar a los campesinos y a los obreros, no solamente con los elementos de la educación escolar, sino a base de una serie de programas de desarrollo de la comunidad tendientes a garantizar el éxito de las otras reformas emprendidas y a consolidar la democracia, como se sostenía a nivel gubernamental.

En esta coyuntura es que se hace presente Paulo Freire en el panorama del proceso educativo chileno.

#### 4.- OBRA EDUCATIVA DE FREIRE .-

En líneas precedentes y como uno de los rasgos esenciales de la realidad chilena, hemos señalado su condición de país subdesarrollado y dependiente, fuertemente ligado al capitalismo extranjero; esto, por una parte; y por otra, sin duda como efecto y consecuencia de tal dependencia, las agudas contradicciones en su desarrollo socio-cultural, manifestadas principalmente en una marcada desigualdad económica, en un sistema educativo preponderantemente elitista y discriminatorio y en la existencia de una gran masa de marginados, la campesina especialmente. Pero al lado de estas deficiencias nacionales y a pesar de las mismas, hemos ponderado el espíritu democrático que caracterizaba al pueblo chileno y al régimen que llegó al poder en 1964 que en sus comienzos demostró una clara tendencia popular, tanto por las reformas que puso en marcha como por el clima de libertad y democracia que amparaba.

Todas estas características de la nación chilena, y de acuerdo al hilo de la hipótesis que estamos siguiendo en el desarrollo de este trabajo, tales carac-

terísticas van a constituir factores determinantes para que las ideas de Freire puedan llevarse parcialmente a la práctica y tener funcionalidad en sus aspectos esenciales y más concretos.

Como ya hemos señalado, la llegada de Freire a Chile fue de carácter forzada, pues llegó en calidad de desterrado político procedente de su patria.

La presencia de Freire en Chile, sin duda fue oportuna, ya que por coincidencia, al tiempo de su arribo, acababa de eclipsarse la democracia en Brasil en tanto que en el país araucano se instalaba el gobierno democrático de Eduardo Frei, que como hemos visto, pese a su ideología un tanto contradictoria, era uno de los gobiernos más progresistas que hasta entonces había llegado al poder con un amplio respaldo popular. Este ambiente, indudablemente era propicio para la divulgación y realización de las ideas de Freire.

El Presidente Frei, para poner en práctica su programa de gobierno relacionado con la participación popular y el desarrollo de la comunidad, manifestó al respecto:

Debemos aumentar la participación popular en el desarrollo de toda la comunidad. No solamente en las políticas de los partidos, sino sobre todo en las expresiones reales de nuestra vida actual: el trabajo, la vida local y regional, las necesidades de la familia, la cultura de base u la organización económico-social. II-

En cumplimiento de esta política oficial, el nuevo régimen, empeñado como estaba en acometer el problema de la marginación y del analfabetismo, creó a comienzos de 1965 la Oficina de Planificación para la Educación de Adultos, siendo nombrado responsable de la misma el profesor Waldos Cortés, militante democristiano del ala izquierda de dicho partido y que había trabajado durante varios años en alfabetización y educación de adultos y que por entonces dirigía una escuela nocturna en Santiago.

Entre los proyectos de este funcionario estaba en primer lugar, la elaboración por parte de la oficina a su cargo, de una nueva metodología para la alfabetización y educación de adultos que superara los defectos de los métodos tradicionales que se utilizaba entonces; en segundo lugar, tal proceso de alfabetización debía servir no solamente para la enseñanza de la lectura y la escritura sino también como un instrumento de promoción social de los marginados y co-

mo un medio de incentivar la participación del pueblo en la solución de los problemas comunitarios. Y para hacer de su labor una obra realmente nacional, solicitó la colaboración de dos de los especialistas más destacados representantes de cada uno de los partidos políticos a fin de que los programas a llevarse a cabo fuera en beneficio de toda la población y no se convirtiera en un medio de proselitismo del partido oficial, como querían hacer algunos sectores de los dirigentes magisteriales democristianos.

En estas circunstancias y cuando Freire se había incorporado como docente de la Universidad de Santiago, el profesor Cortés,

por casualidad se entera de que Freire está en Chile, y se da cuenta que ha puesto ya en práctica las mismas intuiciones que él había tenido acerca de la educación de adultos, partiendo de la inutilidad de los métodos y del material existente hasta el momento. A pesar de que algunos sectores se oponían a la aceptación del método de Freire, por juzgarlo excesivamente radical y aún comunista, Cortés consiguió que fuera aceptado el programa, incorporando a su equipo técnico a representantes de diversos partidos, e impidiendo de ese modo que los programas de alfabetización fueran manipulados para servir a los intereses de partido. 12-

El problema inicial en cuanto se contrató los servicios de Freire fue el hacer aceptar por la opinión pública mayoritaria a nivel nacional un método considerado "subversivo" en Brasil, por el que cabalmente había sido expulsado de su patria. Las corrientes de opinión de las fuerzas reaccionarias chilenas que ya tenían noticias de los éxitos de Freire en Brasil, se valieron de la acusación de "comunista y subversivo" para atacarlo y rechazarlo, e incluso también fue seriamente objetado por algunos sectores del partido de gobierno.

Pero una vez que recibió el asentimiento de las altas esferas del poder, en adelante Freire, a la par que su labor de docente universitario, se entrega a una intensa tarea educativa, poniendo énfasis en la confrontación de sus teorías con el terreno de la realidad y la práctica, para las cuales fueron enunciadas.

En esta época aparece su primer libro, como fruto de sus experiencias en el Brasil, "La educación como práctica de la libertad", en tanto que sus ideas sus nuevos escritos y su obra educativa que había comenzado a realizar, van más y más siendo acogidos en el ambiente chileno.

Es así que los responsables de la reforma agraria reclaman la colaboración

de Freire para sus programas de capacitación de campesinos y el desarrollo de la comunidad. Entonces, en vías de perfeccionar los pasos que va dando el Ministerio de Educación, se organiza la Oficina de Planificación para la Educación del Adulto, no sólo destinada para la alfabetización y educación permanente, sino también toma a su cargo la coordinación de todos los programas de promoción continua y capacitación popular, tanto públicos como privados, tales como por ejemplo la obra alfabetizadora de las diferentes iglesias protestantes.

Se establecieron así oficinas para cada uno de estos programas, siendo las más importantes la Corporación de Reforma Agraria (Cora), y el Instituto de Desarrollo para la Agricultura y la cría de Ganado (INDAP). Freire se convierte en el inspirador y asesor de tales programas.

La CORA tiene por función llevar a cabo expropiaciones y formar asentamientos o comunidades agrícolas; el INDAP, se dedica a proporcionar ayuda técnica y financiera a los pequeños propietarios. En los puntos de las diferentes zonas rurales donde estas oficinas llevan a cabo sus programas, son los medios naturales donde se congregan los campesinos que deben ser alfabetizados y concientizados por lo que hasta tales lugares acuden los coordinadores preparados por Freire. De esta manera se cumple el postulado del gobierno en el sentido que la reforma agraria chilena no busca solamente incrementar la producción sino también concientizar a los campesinos de sus derechos y obligaciones para integrarse a la sociedad y contribuir al desarrollo nacional.

También se crearon otras oficinas y dependencias oficiales que ayudaron a la campaña de alfabetización, entre las que estaban el Servicio de Sanidad Nacional, que combina la alfabetización con una acción sanitaria; el Servicio de Prisiones y la Sección de Promoción Popular, que estimula esta última, la formación de organizaciones comunitarias. De tal manera, pues, estas oficinas además de cumplir una labor de carácter técnico y de acuerdo a la ideología del gobierno, debían coadyuvar a disminuir el abismo entre los sectores productivos modernos de la nación y aquellos que permanecen marginados del desarro-



llo social. Por eso, debían también cumplir una obra cultural y alfabetizadora. Y era la metodología de Freire, con gente entrenada por él mismo, la que utilizaba estos programas.

Al respecto, un estudioso de la reforma educativa chilena de la época, nos informa:

Se establecieron programas conjuntos del Ministerio de Educación con los organismos de educación popular y con los que impulsaban la reforma agraria. El uso del método de Paulo Freire y el dinamismo de su creador constituyeron elementos valiosos dentro del proceso. 13-

A su vez Fausto Franco, tomando un informe del norteamericano Thomas R. Sanders, estudioso de la pedagogía del educador brasileño, comenta:

El método de Paulo Freire es utilizado en todos los programas gubernamentales de alfabetización de Chile. En 1968, la Oficina de Planificación calcula que había aproximadamente 100,000 alumnos y unos 2,000 coordinadores. 14-

Incontrovertiblemente, los resultados concretos que se obtuvieron con la aplicación de la nueva metodología a nivel nacional y con la activa participación personal de su autor, fueron halagadores y hasta sorprendentes. El siguiente es un informe que atañe a estos logros:

De 70,000 alumnos en 1964, se alcanzaron a 100 mil en 1970. Se crearon 3 mil centros de alfabetización con el método de Paulo Freire. El censo de 1970 registra un alfabetismo promedio de 11,7 % contra uno de 16,4 % en 1960. Sin embargo al examinar las tasas en cada una de las edades se observa que en las generaciones más jóvenes sólo quedan sin alfabetizar un 5 % de la población. De hecho el problema de analfabetismo debe terminar en el país con la puesta en práctica de todas las medidas previstas en la reforma. 15-

Efectivamente, los expertos calculaban, de continuar la campaña alfabetizadora con el método de Freire y con la misma intensidad con que comenzó a desarrollarse, de los aproximadamente 700 mil analfabetos de la población rural que era el 35 % de los que vivían en el campo y el 11,6 % de la población en general, al cabo de 6 años del proceso, el país disminuiría ostensiblemente su tasa de analfabetismo a un 5 %. Y con ello, Chile al igual que Cuba, se pondrían a la cabeza entre los países latinoamericanos en haber resuelto este grave problema socio-cultural. Pero desgraciadamente en el caso de Chile, aquello no ocurrió por circunstancias de política nacional, como veremos después.

Para llevar a cabo esta vasta obra educativa, la Oficina de Planificación para la Educación de Adultos, cumplió una triple función: entrenar y formar a los

coordinadores con el método de Freire ; elaborar el presupuesto y el material pedagógico para cada programa, según el medio en que debía desarrollarse; y coordinar la política general con el Ministerio de Educación y con las distintas oficinas, sean del gobierno o privadas, las mismas que aportaban los medios financieros para el costo del programa en todos sus aspectos: pago de coordinadores, adquisición de material de trabajo, difusión, etc.

De esta manera fue como se llevó a cabo la vasta obra de educación y promoción popular en Chile durante el régimen de Eduardo Frei y con la decisiva participación de Paulo Freire, tanto con su pensamiento como por su acción misma.

Además, es elocuente el incremento de los gastos públicos al finalizar el periodo de gobierno democristiano, pues del 3.3 % del PNB en 1964, ahora pasó al 5.7 %; y del gasto público, del 15 % que se invertía antes del ascenso de Frei al poder, ahora se dedicaba el 23 % al sector educación.

Inciendiando en los éxitos de la campaña alfabetizadora de Chile de aquel entonces, transcribimos la opinión de la revista "Educación Hoy" editada en Buenos Aires, al cumplirse los dos primeros años de esta campaña de las experiencias de Freire:

Es interesante exponer el caso de Chile, porque si la tendencia actual continúa, el país reducirá su tasa de analfabetismo en 5 % en 6 años . . . . en dos años el programa chileno ha atraído la atención internacional y Chile ha recibido de la UNESCO una distinción que lo designa como una de las cinco naciones que mejor ha superado el problema del analfabetismo. En 1968, la Oficina calcula que tendrá aproximadamente 100,000 alumnos y 2,000 coordinadores. No obstante, la continuidad del programa está amenazada por el hecho de que existe un status provisional ligado al gobierno actual. Cortés desearía tener una oficina permanente para la educación de adultos que sobreviviera a todo cambio político. . . . La Oficina no se ocupa sólo de la alfabetización sino también de promover la continuación de los estudios de los adultos. Recientemente animó a los alfabetizados, gracias al método de Paulo Freire, a continuar sus estudios a un nivel superior. 16-

Otro aporte importante de Freire al proceso chileno, además de la alfabetización que acabamos de ver, se verifica en la investigación psicosociológica a base de su metodología, aplicada a los distintos estratos sociales de la población: campesinos, obreros, clase media, etc. que se inició a comienzos de 1969. Tales investigaciones estuvieron a cargo de un equipo de expertos dirigido por el psiquiatra y sociólogo chileno Patricio Montalva y coordinado por el sociólogo francés Michel Marie; y conformado además por psiquiatras, antropólogos,

sociólogos, urbanistas, economistas, etc., contratados por la división de estudios del Consejo de Promoción Popular del Supremo Gobierno. Al concluir estos estudios se informaba al respecto:

Se observa sin tardanza, que tanto el investigador como los grupos a través de los cuales pretende el investigador estudiar algo, funcionan como sujetos de la investigación. El sentido altamente catártico que tiene el método, por otro lado, posibilita la comprensión de "x" aspectos que posiblemente no serían percibidos en otras condiciones que no fuesen la discusión de situaciones existenciales de los grupos. En verdad, puesta una situación existencial delante de un grupo, inicialmente su actitud es de quien meramente describe la situación como simple observador. Luego, comienza a analizar la situación sustituyendo la pura descripción por la problematización de la situación. En este momento llega la crítica de la propia existencia. Esto, más o menos, fue lo que dijo una mujer de un conventillo de Santiago durante la experiencia realizada por uno de los miembros del equipo, Patricio López: "me gusta discutir sobre esto -dijo, refiriéndose a la situación presentada- porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí puedo observar cómo vivo. 17-

De todo lo dicho sobre la obra de Freire en Chile, y a manera de conclusión, se desprende una verdad evidente: en una atmósfera de vida democrática en la que a nivel de gobernante se toman medidas tendientes a mejorar la situación socio-cultural del pueblo, y específicamente de las clases oprimidas como trató de hacer la democracia cristiana en Chile, es factible la aplicación de la pedagogía de Freire. Este caso, añadido al del Brasil que ya hemos estudiado, corrobora una vez más nuestra hipótesis inicial.

Y también como en el Brasil, veamos ahora las razones por las que la obra y las ideas de Freire fueron proscritas de Chile.

### 5.-FREIRE Y LOS MARXISTAS EN CHILE.-

En 1969 Freire se aloja voluntariamente de Chile, pero su obra continúa. Se va primero como profesor de la Universidad de Harvard por 10 meses, y después es llamado como Consultor del Consejo Mundial de Iglesias, del sector educación con asiento en Ginebra, Suiza.

En tanto en Chile, termina el periodo del Presidente Frei y el 4 de Setiembre de 1970 se llevan a cabo las nuevas elecciones presidenciales en las que triunfa el candidato socialista Salvador Allende, que como sabemos, se convirtió en el primer mandatario marxista de América Latina que llegaba al poder mediante elecciones generales y democráticas, respaldado por una amplia coalición de partidos populares de tendencia centro izquierdista - Socialista, Comu-

nista, Radical, Social Demócrata, Movimiento de Acción Popular Unitaria y Acción Popular Independiente - que conformaron la llamada "Unidad Popular".

Como era de esperarse, dado el régimen marxista que llegaba al poder, los cambios sociales y económicos de las estructuras del Estado y de la sociedad chilena que se delinearon durante la campaña, ahora sí se vislumbraban realmente radicales. Y uno de los sectores donde más innovaciones debía hacerse era en la educación. No obstante los cambios previstos, el régimen de Allende va a tratar de adaptar, dentro del área de la educación popular, el pensamiento de Freire a las necesidades y requerimientos de la nueva ideología en el poder, como veremos oportunamente.

Antes, abordemos en líneas generales, las transformaciones de orden nacional que el nuevo régimen había previsto.

En efecto, su acción política inmediata se centraba en un amplio y radical programa de reformas sociales tendientes a quebrar el inmenso poder de la clase dominante conformada por los capitalistas nacionales y extranjeros, por los dueños de las tierras, de las fábricas, de las minas, de los medios de comunicación masiva, etc. que les permitía el dominio económico y político de la nación.

Si bien es cierto que el gobierno democrático de Frei había hecho algunos intentos para modificar esta imagen de la realidad chilena, también es cierto que muchos aspectos fueron tocados superficialmente o se dejaron de lado, y hasta algunos de ellos se consolidaron en sus defectos tradicionales, como ocurrió con la educación particular y la penetración del capitalismo internacional. Mas ahora, con el nuevo régimen, la liquidación de las estructuras arcaicas que impedían la justicia social y el desarrollo nacional era una realidad inminente; y más aún, se trataría de transferir el poder real a las mayorías nacionales organizadas en partidos políticos, asociaciones populares, sindicatos, etc.

Como nos interesa preferentemente el sector educación, debemos decir que el programa auspiciado por el nuevo gobierno, también apuntaba a lograr una auténtica transformación, delineada en dos instancias básicas de la opinión de las fuerzas gobernantes: en la plataforma política elaborada en diciembre de 1969 por todos los partidos políticos que integraban la Unidad Popular; y en

el Congreso Nacional de Educación realizado en diciembre de 1971, en el que se perfeccionó y se diseñó con más precisión el nuevo Sistema Nacional de Educación. En ambos eventos, se acuerdan medidas radicales para superar las deficiencias que subsistían desde el pasado, no obstante las sucesivas reformas realizadas.

En lo que concierne a los puntos importantes de la plataforma política general, incluyendo la política cultural, tenemos los siguientes:

- Transformar las actuales instituciones para instaurar un nuevo Estado donde los trabajadores y el pueblo tengan el real ejercicio del poder.
- El proceso social que se abre con el triunfo del pueblo irá conformando una nueva cultura orientada a considerar el trabajo humano como el más alto valor; a expresar la voluntad de afirmación e independencia nacional y a conformar una visión crítica de la realidad.
- La cultura nueva no se creará por decreto; ella surgirá de la lucha por la fraternidad contra el individualismo, por la valoración del trabajo humano contra su desprecio; por los valores nacionales contra la colonización cultural; por el acceso de las masas populares al arte, a la literatura y a los medios de comunicación.
- Una extensa red de centros locales de cultura popular impulsará la organización de las masas para ejercer su derecho a la cultura. 18 -

A su vez, en el Congreso Nacional de Educación, todas las aspiraciones precedentes se concretan en objetivos más específicos con miras a hacer del nuevo sistema educativo un proceso nacional productivo, científico, social, humanista e integral, plantéandose de la siguiente manera:

- Alcanzar la igualdad de oportunidades para la incorporación y permanencia en el sistema nacional de educación de todos los niños y jóvenes y atender las necesidades culturales y educacionales de la comunidad.
- Constituir un sistema regular unificado, ligado estrechamente al desarrollo económico, social y cultural del país, a través de una organización escolar.
- Promover la participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en la transformación del sistema educacional. 19-

En todos estos objetivos nacionales y enunciados doctrinarios proyectados para cambiar desde sus raíces la educación chilena, son nítidas las coincidencias con el pensamiento y la doctrina educativa de Freire, tales como los conceptos y las ideas de visión crítica de la realidad; lucha contra la colonización cultural, es decir contra la alienación; difusión de la cultura popular como base para la transferencia del poder a manos del pueblo; la idea de participación, etc.

Posteriormente, cuando se inicia la aplicación de estos postulados a la reali-

dad, se constriñen a dos ideas básicas que constituyen algo así como los ejes sobre los que ha de girar la acción educativa del gobierno: primero, una auténtica democratización de la cultura y de la educación institucionalizada con miras a beneficiar a la totalidad de la población en edad escolar; y segundo, una efectiva y sistemática educación de los trabajadores para propiciar su participación en la marcha del Estado. Ambas metas se alcanzarían mediante la puesta en marcha de métodos y procedimientos que:

insistan en la participación activa y crítica de los alumnos en su educación, la organización de vastas movilizaciones populares destinadas a la erradicación del analfabetismo, la concepción de la educación de adultos a partir de los centros de trabajo, la incorporación de las organizaciones de masas en la discusión y realización de la reforma educativa, etc. 20-

Es decir en estos enunciados se vuelve a converger con las partes medulares del pensamiento de Freire: participación activa y crítica; discusión por el pueblo, o sea el diálogo, en la reforma educativa, etc.

Por otra parte, cabe resaltar las nítidas coincidencias que contiene todo el programa educativo de la Unidad Popular con las ideas básicas de la doctrina de la reforma educativa peruana, cuyo proyecto se encontraba por entonces en pleno debate público en el Perú. Tales ideas fueron tomadas, como veremos en capítulo aparte, del pensamiento educativo de Freire, por los gobernantes militares peruanos.

En este sentido, también es un hecho muy significativo cuando en Febrero de 1973 el gobierno de la Unidad Popular crea la "Escuela Nacional Unificada" que es el resultado de las experiencias en su confrontación con la realidad y su necesidad de clarificar doctrinariamente el proceso de reforma en marcha, ahora sí incuestionablemente enmarcado dentro del contexto ideológico del gobierno en el poder. La ENU, que atiende especialmente la educación escolar de la niñez y de la adolescencia, trata de aprovechar los aportes educativos de los países socialistas y de la doctrina marxista, especialmente las experiencias de la Unión Soviética; pero a la misma vez - y esto lo enfatizamos porque a-bona en favor de nuestra hipótesis sobre la influencia de Freire en estos países - aprovecha también, repetimos, las experiencias y los planteamientos doctrinarios de la reforma educativa peruana, la misma que como decimos y com-

probaremos después, estuvo marcadamente influenciada por la doctrina de Freire. La opinión siguiente ratifica esta aseveración:

La inspiración teórica de la ENU se encuentra en las experiencias soviéticas de la "escuela del trabajo" y en la aspiración de Marx de una escuela polivalente. Pero su filiación más cercana se encuentra en el Perú. Hay que tener en cuenta que el mismo mes de Setiembre de 1970 la Unidad Popular gana las elecciones y en el Perú se publica el Informe General de la Reforma Educativa peruana que va a ser discutido en todo el país. 21-

Como vemos, en todas estas innovaciones y reajustes que se verifican en pleno proceso de la reforma educativa chilena, en el fondo subyace parte de las ideas esenciales de Freire.

Enfatizamos, que en la época, ya él no se encuentra en Chile, lo que no obsta para que sus ideas esenciales continuaran en vigencia, especialmente en la educación política. Es que se trataba de un gobierno de raíz popular y con un amplio programa de transformaciones estructurales de la sociedad tradicional chilena.

Pero donde más fructíferamente continuó aplicándose la metodología educativa del pedagogo brasileño fue naturalmente en la educación de adultos, sobre todo entre los analfabetos campesinos, con un expreso contenido político.

Así tenemos que la corporación de reforma agraria creada por el nuevo gobierno de Allende como responsable directo de la política agraria, tenía además la labor de organizar y conducir los programas oficiales de alfabetización campesina. Para el efecto nombró una "comisión responsable para la revisión del método Paulo Freire con vistas a su aplicación en el Chile de hoy". 22-

Esta comisión estuvo asesorada por el experto en comunicaciones Paulo Hue de nacionalidad brasileña y funcionario adscrito a la Gerencia de Desarrollo campesino de la mencionada Corporación.

Desde el punto de vista estrictamente metodológico, lo primero que se hizo fue seleccionar un conjunto de "palabras generadoras" para que a base del mismo, trabajara la comisión mencionada. Posteriormente y con los aportes de las experiencias de alfabetización que ya se tenía desde los inicios del gobierno de Eduardo Frei, se elaboró el documento "Esbozo de un marco teórico para la concientización campesina con base en la ideología marxista-leninista". (A-péndice N° 1).

El contenido de este documento se constituyó después en las pautas que serviría de guía imprescindible como directivas generales para la alfabetización y la politización del campesinado a nivel nacional.

De la lectura de este documento como podrá apreciarse en el apéndice que incluimos al fin de este trabajo, se desprende que el "Método Freire" va utilizarse ahora realmente como un instrumento de concientización política, al servicio de una revolución radical conducida por la Unidad Popular, superando de esta manera su uso para la educación de un "reformismo avanzado" como se autocalificó el sistema educativo de la época de la democracia cristiana.

Del reajuste realizado que cambió su contenido pero no su esencia del método, es decir su carácter instrumental, se desprende que la pedagogía de Freire puede aplicarse no sólo con fines de alfabetización o de concientización social y cultural, sino también como instrumento de ideologización política, tal como lo usaron los marxistas en Chile. Por su puesto, en este caso los elementos fundamentales del método como son la crítica, la autocrítica, la participación, el diálogo, etc. se siguieron usando pero en función de los intereses del partido; de haberse cambiado tales elementos, indudablemente el método psicocial hubiera perdido su razón de ser.

Freire permaneció casi 5 años en Chile, aproximadamente el tiempo que duró el régimen democristiano. Después de su alejamiento voluntario, su doctrina continuó en vigencia por 3 años más. Fueron 8 años de marcado influjo en la educación popular y en el proceso de concientización del pueblo chileno. Ambos regímenes, tanto el de Frei como el de Allende, tuvieron de común el de ser de origen popular en una nación con acentuados desajustes sociales y culturales, y el de emprender reformas tendientes a superar tales desajustes. Por esta razón, dieron cabida, cada uno a su manera, las ideas freirianas. No disponemos de los datos objetivos, es decir de datos estadísticos del corto periodo de Allende sobre los resultados concretos y cuantitativos de la campaña alfabetizadora con el método de Freire a causa del súbito y cruento derrocamiento de su gobierno por la dictadura militar que hasta hoy impera en Chile y a la que hacemos alusión especial aparte. Pero como dice uno de los estudio-



sos de la realidad educativa chilena de aquel entonces, tal vez con mucho optimismo, es que:

lo que importa resaltar en este momento es una primera constatación: la UP pudo realizar en menos de 3 años una verdadera democratización y apertura del sistema educativo, tantas veces prometida por los gobiernos anteriores, pero que nunca había visto la luz en forma tan concreta como a finales de 1972. 23-

Para tener una imagen más completa de los logros y frustraciones en el campo educacional durante los últimos gobiernos democráticos que vivió Chile, destaquemos los rasgos más importantes en cuanto a sus diferencias y semejanzas.

En lo tocante a diferencias, la reforma del régimen democristiano significó un innegable avance cuantitativo y un conjunto de cambios técnicos pedagógicos en una línea de modernización. La educación básica se prolongó de 6 a 8 años y aunque a punto de intenciones se postuló la igualdad de oportunidades educativas, la tendencia elitista tradicional, especialmente la universitaria y la educación particular, no fueron tocadas.

A su vez, durante el gobierno de la Unidad Popular, se continuó con la expansión cuantitativa y se plantearon las bases de una serie de reformas in cuestionablemente radicales en todas sus modalidades pero debido a causas de las circunstancias políticas reinantes, apenas comenzaron a llevarse a la práctica, habiéndose logrado un avance significativo en el campo de la democratización educativa con la participación de los sectores organizados como fueron los trabajadores de la educación, los estudiantes, padres de familia, sindicatos, etc.

Sin embargo, a pesar de las diferencias de marcos ideológicos en que se desarrollaron cada uno de estos procesos, es importante advertir algunos elementos comunes, entre los que destacan:

-El proceso de ampliación de oportunidades educacionales a través de una política de expansión de matrícula y asistencialidad a sectores marginados.

-Participación creciente del alumnado y del profesorado en el proceso educativo lo que redundó en los cambios de organización de la vida escolar.

- Es también común a ambos regímenes que todas estas modificaciones experimentadas por el sistema educacional que rigió Chile desde 1964 a 1973, adquieran un carácter restringido e insuficiente si se compara con los postulados programáticos sostenidos por cada uno de ellos, pero en todo caso señalan una tendencia del proceso educacional chileno en los últimos 10 años que se debe tener presente para comprender el significado de la situación actual.

De no haberse frustrado el proceso educativo ascendente al igual que el proceso democrático, sin duda los avances de la educación chilena en nuestros días serían contundentes. Pero desafortunadamente con la violenta imposición del régimen militar al que aludimos en seguida, se cortó todo lo que se estaba haciendo en el campo educacional, especialmente el proceso de democratización de la cultura en beneficio de las masas explotadas.

#### 6. - PROHIBICION DE LA PEDAGOGIA DE FREIRE POR LA DICTADURA MILITAR. -

Es un hecho sabido que el 11 de Setiembre de 1973, el gobierno democrático y constitucional de Allende fue depuesto por un golpe militar auspiciado por la oligarquía chilena y las fuerzas reaccionarias internas y externas.

Debiendo confirmar nuestra hipótesis sobre la incompatibilidad de la pedagogía de Freire con los regímenes dictatoriales y pro-oligárquicos como lo es la Junta Militar que ahora gobierna Chile, veamos sus rasgos esenciales tanto a nivel de política general así como su contexto educativo, para comprobar sus bases ideológicas reaccionarias y explicarnos las razones por las cuales la doctrina de Freire fue prohibida y proscrita.

##### a) - Bases ideológicas de la dictadura militar, -

Sin duda, los valores ideológicos que ha servido para legitimar el régimen militar dictatorial, tiene como base material un proceso de crecimiento económico que debe realizarse mediante el autoritarismo y la represión, como respuesta de los círculos capitalistas a la lucha de los trabajadores empeñados en reivindicar sus derechos. En tal sentido, el nuevo régimen descansa sobre tres pilares o fuentes del poder: el nuevo sistema económico de corte capitalis-

ta y pro-imperialista, por lo tanto; la reversión radical en todo lo que concierne a los avances sociales y políticos logrados hasta entonces; y la fuerza militar. Veamos brevemente por separado cada uno de ellos:

-El modelo económico de la Junta Militar. Sin duda, éste concierne y conviene a los intereses de los grupos financieros nativos e inversionistas extranjeros. Tal modelo a su vez, descansa sobre tres principios básicos: a)-La desigualdad económica tendiente a conservar la estratificación de la sociedad chilena en clases dominantes y dominadas; b)-La competencia en todos los órdenes, especialmente en el campo económico con el objeto de estimular el individualismo, al mismo que se le considera como el motor del progreso nacional; c)-La propiedad individual, que se convierte según la ideología de la Junta como máximo anhelo al que debe aspirar el hombre para alcanzar el bienestar social.

-El nuevo pensamiento político-social. Como todo gobierno autoritario impuesto y sostenido por la fuerza y en oposición a la voluntad popular, la Junta Militar Chilena se basa en antecedentes del fascismo clásico, y específicamente en la ideología española del Franquismo. Sus características esenciales son:

-Concepción autoritaria del poder, el mismo que debe regular las relaciones sociales de la colectividad.

- Acentuación del tradicionalismo en oposición a las ideas de cambio y transformación social, adoptándose a su vez el llamado "tradicionalismo modernizante", fundado en el aprovechamiento de los aportes tecnocráticos de nuestra época. Se adopta así una posición anti-histórica o de estancamiento de la evolución histórica de los pueblos.

-Despolitización de la sociedad por la que se suprime toda forma de actividad política y se anula la pluralidad de alternativas o vías que pueda encontrar la sociedad para su desarrollo; todo, en aras de evitar los conflictos humanos y de lograr la paz social.

-Rechazo al sistema democrático al que se le hace aparecer como un sistema atentatorio contra la unidad nacional.

-Antimarxismo militante en oposición a la lucha de clases y a la formación de una sociedad socialista, como la que propugnaba el gobierno de Salvador Allende.

Las fuerzas armadas como organismo tutelar de la patria. Desde este punto de vista, las fuerzas armadas se consideran como el ente tutelar de la patria llamada a hacer cumplir su destino histórico de "gran nación" o de "potencia" en el concierto de las naciones. Para ello es fundamental la "unidad nacional", unidad que sólo se alcanza a base del orden y la disciplina sociales, logradas únicamente por la autoridad militar y el control político por las fuerzas armadas, evitándose de esta manera que el alto destino a que está llamado la nación chilena no sea frustrado por la "demagogia y la politiquería". Cuando la Junta Militar exalta la "unidad nacional" no se trata de un llamado al diálogo ni a la solidaridad, sino de una consigna de los grupos dominantes prohibiendo toda oposición. Proclama hechos y valores superiores y permanentes del ser nacional que quedan sustraídos de la discusión política. El ciudadano debe adherirse, esté o no de acuerdo a las consignas de los círculos militares que detentan el poder. No puede expresar opiniones divergentes, dudas ni menos discrepar del pensamiento político-militar. Su participación como ciudadano es reemplazada por su "colaboración como productor". Por eso el primer objetivo de la despolitización es la destrucción de la democracia, no sólo en cuanto a organización política y disolución de los partidos correspondientes, sino principalmente en cuanto a estilo de vida y sistema de valores como la libertad, la justicia social, la participación, etc. La despolitización significa en este caso encubrir la violencia estructural de la sociedad capitalista subdesarrollada mediante las transformaciones técnico-administrativas; o sea intentar buscar soluciones administrativas a problemas políticos, lo que significa sustraer al ciudadano toda responsabilidad social y convertir a la sociedad en un grupo de apoyo de la burocracia. Es la noción tecnócrata del progreso. Y esto no viene a ser sino una violenta contrarrevolución cultural, una flagrante nega-

ción del hombre como ser histórico. Se trata en este caso, de convertir al hombre en un mero espectador y no hacedor de su historia y de su sociedad, según la concepción freiriana; en un ser domesticado y cercenado en su libertad y capacidad creadora, porque :

cada vez que se limita la libertad al hombre se transforma en un ser meramente ajustado y acomodado. Es por eso por lo que, minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho de discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora. 24-

Y esto era precisamente lo que la doctrina militarista sobre el poder buscaba hacer de Chile; un pueblo domesticado y acomodado en aras del orden y del progreso de la patria.

La chilenidad, según la concepción de las fuerzas armadas, es el principio fundamental que define la sociedad como comunidad nacional. Este es una verdad dogmática e inmutable que no permite sino una adhesión incondicional. El concepto de comunidad nacional en este caso, comprende sólo a quienes comparten la irrestricta defensa de la propiedad privada. Contrariamente quienes, buscan la redistribución equitativa de la misma, son enemigos de la nación. En tal sentido, cuando la Junta nos habla de rescatar la libertad y dignidad del hombre que con el régimen de Allende estuvo a punto de "liquidarse", se refiere a la libertad y dignidad de los propietarios privados y de las clases dominantes. En esto se asemeja mucho a la concepción del nazismo de Hitler y a la doctrina del Pentágono, en el sentido de que la actividad de los partidos de tendencia socialista, se considera como un atentado contra la seguridad nacional, ya que favorece la "penetración del enemigo".

Con esta ideología típicamente reaccionaria y las correspondientes medidas draconianas que se tomaron para llevarla a la práctica, Chile sufrió una brusca ruptura en su desarrollo histórico y en la evolución de su creciente y tradicional democracia. El golpe militar de 1973, indudablemente ha significado un evidente retroceso en la evolución histórica, política y social de Chile. De un solo plumazo se desterró varias décadas de experiencia política democrática, así como la conciencia participacionista de su pueblo.

Sin duda, Chile antes del golpe, ya estaba en los umbrales de constituirse en

una "sociedad abierta" de la que nos habla Freire, pues se caracterizaba por su tendencia al diálogo, al debate, a la crítica, al respeto de las ideas ajenas, etc. y todos los elementos de una democracia avanzada. De esta manera:

Chile podía estar orgulloso de ser uno de los pocos países en que la libertad era un valor vivido; todo ciudadano - y el gobierno como primer servidor del Estado - respetaban las opiniones y actividades de los demás. Ahora, bajo el lema de "unidad nacional" se codifica de facto (por la fuerza); una opinión oficial es obligatoria para todos. 25-

Por lo que vemos, este ambiente antidemocrático de la política nacional regida por los militares, es totalmente adverso a la doctrina pedagógica humanista y liberadora de Paulo Freire. Pero para completar este cuadro negativo, abordemos en seguida el sistema educacional.

b)-Sistema educativo del régimen militar chileno.-

Dentro del contexto ideológico-político general irrefutablemente reaccionario que acabamos de analizar, se inserta como es obvio, un sistema educativo igualmente reaccionario.

Los rasgos esenciales de dicho sistema se dan en las diferentes medidas educativas adoptadas en dos direcciones: cambio ideológico de valores; y en las providencias concretas aplicadas al nuevo proceso en las diferentes instancias: programas de estudios, medidas disciplinarias, comportamiento que deben observar los alumnos, profesores, padres de familia, etc.

En lo relativo al nivel ideológico, transcribimos parte de los documentos oficiales que en forma sucesiva se fueron expidiendo después del 11 de Setiembre de 1973. Uno de ellos dice:

La educación debe estar animada de un espíritu común, identificado con los valores nacionales, con la tradición cultural cristiana y con el proyecto histórico de la Nación Chilena. La educación no aceptará la participación de profesores que promuevan la enseñanza de doctrinas foráneas como el marxismo que atenten contra el espíritu esencialmente libre y democrático de la institucionalidad chilena. Tampoco se aceptará la infiltración de doctrinas de cualquier partido a través de la educación pública o privada. Se postula, pues, una educación profundamente humanista, apolítica, que subordine el uso y el desarrollo de los avances científicos y tecnológicos al bienestar del hombre y que haga de éste constructor experto y responsable del bien común. . . . Uno de los vehículos más fundamentales de este resurgimiento moral está constituido por la educación. De allí que

el actual gobierno haya decidido reemplazar drásticamente la concientización marxista de la juventud, por una formación nacionalista de hombres y mujeres libres. 26-

Como se ve, en estos enunciados generales la educación debe basarse en los nuevos principios y valores sustentados por el gobierno militar. Todos ellos, principios y valores abstractos tales como nación, patria, autoridad, libertad, y otros, que en definitiva tienden a desvincular al educando de su problemática social. Así mismo se corta de plano todo tipo de participación reemplazándola por los estilos autoritarios e imponiendo un rol pasivo a estudiantes, profesores, padres de familia, etc. Esto contrasta totalmente con el estilo participacionista de los dos regímenes anteriores. Es que suprimiendo la intervención de alumnos, maestros, padres de familia en las cuestiones colectivas de la vida escolar, se pensaba que se iba a evitar los conflictos derivados de tal modalidad y especialmente la "concientización marxista". En consecuencia, los valores que ahora se propician y las actitudes que deben adoptarse, están enfiladas a formar el individualismo, por lo que no se hace ninguna referencia al desarrollo socio-económico ni menos a la educación como vehículo de transformación social.

Pero aún antes de plantearse estos objetivos generales, inmediatamente después del 11 de Setiembre de 1973, se tomaron medidas urgentes y perentorias, sin esperar siquiera el término del año escolar de 1973. En primer lugar, se modificaron los programas y contenidos de una serie de asignaturas del área de ciencias sociales, e incluso de matemáticas y ciencias naturales que no estaban encuadradas dentro de la ideología del "nuevo orden". La mayor parte de tales programas tenían vigencia y continuidad desde la época de la democracia cristiana y como tales distaban mucho de presentar un contenido marxista de la educación, pero como se empleaba el término "concientización" o "crítica" y se hacía referencia a situaciones problemáticas de la sociedad contemporánea, eran un peligro para la regimentación ideológica que se había diseñado. Esta celeridad con que se actuó obedecía al hecho que según el criterio

de las nuevas autoridades educacionales, existía en los programas "elementos concientizadores" e ideológicamente opuestos a los postulados oficiales. Aquí encontramos una primera y explícita referencia no sólo a los elementos marxistas que se habían adoptado durante la Unidad Popular, sino también a los ingredientes básicos de la pedagogía de Freire que habían influido en el transcurso de los dos últimos periodos democráticos de gobierno. Una de estas primeras medidas emanadas del Ministerio de Educación y publicada en "El Mercurio" del 1º -Oct. -73, diario oficial del gobierno, decía: "Deben eliminarse todos los temas que tengan propósitos concientizadores de la Historia y Geografía de Chile". Días después se publica una circular de la Dirección Secundaria en el mismo Diario (18-Oct.), en la que se señalaba "algunos contenidos conflictivos que conviene reemplazar" entre los que estaban, en el segundo año de enseñanza media las unidades correspondientes a "Perfil Humano de América Latina"; "Reformas estructurales", especialmente en sus ejemplos que no son de Chile; en el cuarto año de enseñanza media humanista debía suprimirse la unidad "Historia del Mundo Contemporáneo" y la correspondiente a "La Revolución Industrial"; esta última debía ser tratada como su título lo indica, "con sus aspectos de cambios en las ciencias y la técnica, eliminando las teorías conflictivas que se prestan a discusiones sociales y políticas ya suficientemente publicitadas". Igualmente debe suprimirse "Las doctrinas y nuevas formas políticas". En lo que concernía al título "Problemas del mundo actual", también el mismo grado de estudios, "si bien es conflictiva la temática para nuestro momento, todo su desarrollo dependerá de la idoneidad y ética del señor profesor".

Todas estas primeras disposiciones fueron dadas aisladamente, hasta que en Noviembre de 1973, se dieron a conocer un conjunto orgánico de medidas por las que se restringía mucho más algunos otros contenidos, en tanto que se acentuaba el nacionalismo y el individualismo y se suprimían una serie de contenidos relacionados con la realidad socio-económica nacional. En este último documento se vuelve a insistir y a modificar los programas de ciencias sociales "por ser asignaturas que sufrieron la mayor presión para servir a los



fines de concientización totalitaria".

Todo lo dicho se relaciona con el plano ideológico y con las modificaciones de las asignaturas escolares. Pero donde se actuó en forma más drásticamente y expeditiva fue en la supresión de textos escolares. Y exactamente el calificativo adecuado que se usó para prohibir y destruir tales textos fue el de "ser instrumentos concientizadores".

Así tenemos que el director de Educación Primaria y Normal, manifestaba días después del golpe: "Los textos concientizadores están siendo retirados de la circulación en los colegios con el objeto de ser quemados. No podemos permitir que el alumno se envenene la mente con textos que a nada conducen". Esto se publicó en el "Mercurio" el 25 de Setiembre; el 1º de Octubre siguiente, las direcciones de Educación Secundaria y Profesional, ordenaban a los directores de escuelas secundarias y establecimientos profesionales que "se deben retirar todos los textos y material didáctico que de una u otra manera contengan elementos tendientes a concientizar al alumno en diferentes ideologías".

En base a estas disposiciones se quemaron grandes cantidades de textos y material didáctico a lo largo de todo el país. "En la provincia de Antofagasta fueron incinerados nueve diferentes tipos de textos escolares, de matemática y castellano en uso en las escuelas básicas, por contener según declaraciones oficiales semillas de concientización marxista". 27-

Como se ve estas medidas significaban el regreso a las más oscuras épocas del Medioevo o a la época del Index.

Pero no solamente en estos aspectos se afectó a la educación, sino también en todos los órdenes de la vida escolar; en la evaluación se regresó a las técnicas tradicionales y se suprimió los conceptos de promoción automática basada en la responsabilidad del alumno; la disciplina escolar se fundaba en un rígido autoritarismo. El alumno ideal era aquel que obedece ciegamente las órdenes impartidas y se dedica exclusivamente al estudio; el patriotismo se exalta

hasta el chauvinismo y se anula las referencias al cultivo de los sentimientos de solidaridad latinoamericana y universal. Se dice al respecto:

Que no basta sentir amor a la patria, sino que es necesario exteriorizarlo entre otras formas, con un alto respeto por las autoridades, las instituciones y los símbolos nacionales. Que la bandera y el himno nacional son, por excelencia, los símbolos que debe honrar todo chileno. Que es incompatible con el verdadero y bien entendido sentimiento de chilenidad, cualquier otro sentimiento que posponga o iguale el amor a la patria, con los sentimientos hacia otras naciones o ideologías por lo que deberán abstenerse de exhibir en sitios públicos, incluidos los salones, salas de clase, comedores y patios, símbolos extranjeros y retratos o efigies de personajes o gobernantes extranjeros. . . . deberá solicitarse un permiso de la Intendencia o Gobernación respectiva, para conmemorar cualquier efemérides ajena a Chile, como ser el día de un país extranjero en el caso que el establecimiento lleve el nombre de ese país. 28 -

Sin embargo donde más se ensañó la fuerza militar del gobierno fue en el trato a los profesores. Se usó desde la intimidación, el encarcelamiento, hasta la subrogación, incluso el aniquilamiento físico de los docentes y funcionarios no obedientes o adictos al gobierno. Los que fueron partidarios o simpatizantes del régimen anterior sufrieron subrogación inmediata. Así mismo se suprimieron los sindicatos de educadores y asociaciones de padres de familia organizados libremente, reemplazándolos por otros manipulados por el gobierno.

Para que el régimen autoritario se cumpliera en forma estricta, desde Octubre de 1973 se estableció un rígido control militar directo sobre las labores de autoridades civiles educacionales, de profesores y alumnos. En cada sector escolar en que estaba dividido el país se designó un delegado militar quien visitaba periódicamente las escuelas del sector, controlando el estricto cumplimiento de las disposiciones de la Junta Militar.

Para sancionar a los profesores se estableció un reglamento especial por el que se sancionaba, entre otras, las siguientes faltas:

- Comentarios sobre política contingente.
- Propaganda de rumores mal intencionados sobre actividades del gobierno.
- Propagación de chistes o cuentos relativos a la gestión de la Junta o de sus miembros.
- Distorsión de las ideas contenidas en los textos de estudio, dándoles interpretaciones antojadizas.
- Propugnación de reuniones o materialización de ellas, en el resinto del establecimiento o fuera de él sin la correspondiente autorización militar.

- No acatamiento de las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación o de la autoridad militar en forma rápida y efectiva.
- Etc., etc. 29-

Todos estos elementos configuran claramente las medidas que se tomaron para asegurar el control ideológico mediante un clima de terror.

De esta manera la acción educacional de la Junta Militar representa una negación absoluta y un claro retroceso en los logros educacionales que Chile había alcanzado hasta 1973, cuyas características fundamentales eran la libertad, el pluralismo, el compromiso social y una creciente participación de todos los elementos humanos en el proceso educativo.

Para terminar debemos decir que nuestro análisis ha estado enfocado hacia la siguiente conclusión: que la nueva atmósfera educativa del régimen militar, dada las bases autoritarias, antidemocráticas, no participacionistas y reaccionarias de la ideología general que sustenta el sistema de gobierno, los principios que norman la actividad educativa, también tienen la misma modalidad, tal como hemos visto, por lo que son diametralmente opuestos a los principios de la pedagogía freiriana, habiendo sido por lo mismo prohibida su doctrina y la práctica educativa correspondiente. Esto ratifica nuestra hipótesis: que el pensamiento de Freire es inconciliable con un régimen autoritario y pro-oligárquico de gobierno y por lo tanto su pedagogía queda invalidada en situaciones como las que acabamos de estudiar.

Pasemos ahora a estudiar otro contexto diferente, como es el caso del Perú

\*\*\*\*\*

#### Citas bibliográficas - Capítulo IV

- 1-Aníbal Pinto, ensayo: "Desarrollo económico y relaciones sociales", en Chile, Hoy, (México: Edit. Siglo XXI, 1970), p. 45.
- 3-Orlando Caputo, ensayo: "Dependencia e inversión extranjera", en Chile Hoy, Op. cit., p. 180
- 2-Jacques Chonchol, ensayo: "Poder y Reforma Agraria en la experiencia chilena", en Chile, Hoy, Op. cit. p. 162
- 4-Jacques Chonchol, Op. cit., pp. 277-278
- 5-Aníbal Pinto, Op. cit., p. 50

- 6-Alberto Silva, Chile 1970-1973: la política educativa de la Unidad Popular, "Cuadernos de Pedagogía" N° 4, 1975, pp.19-23.
- 7-Esneosto Schiefelbein, Reforma de la Educación chilena en 1964-1970, "Educación Hoy" -Perspectivas Latinoamericanas", Año VI-Mayo -Agosto 1976, N° 33-34, Bogotá, p.5
- 8-Iván Núñez Prieto, Educación en Chile, "Educación-Revista del Maestro Peruano", Año II, N° 5, 1971, Lima, p.70
- 9-Ernesto Shiciefelbein, Op.cit. p. 9
- 10-Cuadernos de Educación N° 27, Educación en Chile Ayer y Hoy, Julio-Agosto 1975, Caracas, p.11
- 11-Colección "Cuadernos Hoy", Concientización- Método de Paulo Freire, (Buenos Aires: Ediciones búsqueda, 1974 ), p. 24.
- 12-Fausto Franco, El Hombre : Construcción progresiva -La tarea de Paulo Freire, (Madrid : Edit. Marsiega, 1973 ), p.30.
- 13-Ernesto Schiefelbein, Op. cit., p. 10
- 14-Fausto Franco, Op.cit. p. 31
- 15-Ernesto Schiefelbein, Op.cit. p. 17/
- 16-Colección "Educación Hoy", Op.cit., p. 26
- 17-Paulo Freire, La educación como práctica de la libertad, ( México: Edit. Siglo XXI, 1976 ), p. 150
- 18-Salvador Allende, Chile, historia de una ilusión, (México :Edit. Ilustrada, 1973), pp. 230-242-243.
- 19-Revista de Educación N° 39, Congreso Nacional de Educación 1971, Mayo 1972 Santiago, p. 27
- 20-Cuadernos de Educación N° 27, Op.cit., pp.8-9
- 21-Hugo Assmann, Proceso ideológico y proceso político. El caso revelador de la ENU en Chile, "Comunicación y Cultura", N° 1, 1973, Santiago, p.59
- 22-Paulo Huet, Freire y los marxistas ( México: Edit. Hombre nuevo, 1973) p. 3
- 23- Revista de Educación N° 39, Op.cit. p.30
- 24-Paulo Freire, Op.cit., p.32
- 25-Cuadernos de Educación N° 27, Op.cit. p.32
- 26- Ibid., p.43
- 27- Ibid., p. 27
- 28- Ibid., p.52
- 29- Ibid. p. 27

\* \* \* \* \*

## CAPITULO V .- PERU

En el caso del Perú encontramos una situación especial y muy diferente a los dos países anteriores - Brasil y Chile - por cuanto que Paulo Freire, personalmente no ha actuado en el proceso peruano, aunque sí, sus ideas se han tratado de aplicar no solamente en la educación popular y escolar sino fundamentalmente su influencia ha sido notoria a nivel del pensamiento oficial que delineó la reforma educativa peruana. De tal manera, pues, desde estos dos puntos de vista, vamos a abordar la presencia de Freire en el Perú.

Pero antes, y de acuerdo a la hipótesis que estamos manejando en el sentido de que sólo en los regímenes políticos que promueven cambios favorables al pueblo y las clases desposeídas prosperan las ideas de Freire, hagamos una ligera referencia al carácter del gobierno que se estableció a partir de 1968 en el Perú para constatar su tendencia popular a que hacemos alusión, ya que es en esta etapa en la cual se dió acogida a algunos aspectos de las ideas freirianas.

Hacemos la aclaración de que el régimen establecido en 1968, por ser un régimen castrense, no era de origen democrático o electoral, puesto que se instauró mediante un golpe militar, lo que no obstó que adoptara una tendencia transformadora y progresista, como lo veremos a continuación.

### 1. - INSTAURACION DEL REGIMEN MILITAR DE 1968 Y EL PLAN INCA. -

El 3 de Octubre de 1968, en el accidentado devenir histórico del Perú, sus fuerzas armadas mediante un incruento golpe de Estado, tomaron el poder, encabezado por el General Juan Velasco Alvarado, derrocando al gobierno constitucional de Fernando Belaunde Terry.

El nuevo gobierno sustituye la vigencia de parte de la Constitución Política y la reemplaza por el llamado "Estatuto Revolucionario", por el que Velasco se autoproclama "Jefe de la Revolución Peruana", y declara que el régimen

que encabeza es de tendencia "humanista, independiente y nacionalista". En este documento, el mismo día del golpe se da a conocer a la opinión nacional la plataforma política con que los militares llegaban al poder, y con mucha sorpresa para la totalidad de la ciudadanía difunden proposiciones como:

Promover a niveles superiores de vida, compatibles con la dignidad humana, a los sectores menos favorecidos de la población, realizando la transformación de las estructuras económicas, sociales y culturales del país; imprimir a todos los actos de gobierno un sentido nacionalista e independiente, sustentado en la firme defensa de la soberanía y la dignidad nacionales. 1-

Tras de difundirse estos planteamientos y otros similares, que naturalmente fueron recibidos con escepticismo por la población, puesto que se pensó que era nada más que un recurso demagógico de los militares, y cuando toda la opinión pública tenía la certeza de que el golpe militar era un cuartelazo más - y como siempre gestado por los grupos oligárquicos - en la azarosa historia política de la nación, a los seis días de instalado el gobierno militar se dispone la expropiación de todas las instalaciones petrolíferas de propiedad de la International Petroleum Company, filial de la Standard Oil, compañía transnacional norteamericana, dueña mediante posición fraudulenta del complejo industrial petrolífero de la Brea y Pariñas con asiento en Talara, en el norte del país.

Esta medida inicial fue sin duda una hábil y oportuna estrategia política del nuevo gobierno militar, el mismo que si bien no logró de inmediato el apoyo de las fuerzas progresistas del país, por lo menos sirvió como termómetro que marcó la atmósfera política del momento. Incluso, el operativo llevado a cabo para lo que se conoce con el nombre de la "Toma de Talara", fue de novedad espectacular, pues en el mismo momento en que en las lejanas instalaciones de la Brea y Pariñas se efectuaba la toma de las mismas por una de las divisiones del ejército, la cadena nacional de radio y televisión difundía su primer discurso de Velasco, igualmente novedoso por la fraseología inusada hasta entonces en estos casos, por los sucesivos dictadores militares que habían ocupado el poder. Al respecto, decía:

Peruanos: hace más de 50 años que, como una dolorosa herida, el problema de la Brea y Pariñas ha constituido para la República un capítulo de oprobio y vergüenza por representar un ultraje a la dignidad nacional, al honor y a la soberanía de la nación . . . las fuerzas armadas en estos mismos instantes están tomando las instalaciones de Talara, la revolución está en marcha y en adelante este día será recordado como el día de la dignidad nacional.. . 2-

Y decimos operativo y discurso novedosos, por cuanto nunca antes en la historia del Perú, gobierno alguno, y menos los militares, había tomado una medida tan radical contra una empresa extranjera de gran poder económico, y para mayor sorpresa, norteamericana todavía.

Desde el punto de vista internacional, la "Toma de Talara" concitó la atención de los países de América, pues,

de inmediato se observó que esta vez los militares no iban a defender los intereses de los grandes capitales, fueran nacionales o extranjeros. El hecho sacudió el hemisferio occidental. Los Estados Unidos profirieron amenazas como siempre. Lo que en apariencia no era más que otro golpe de Estado, se transformó en un desarrollo digno de ser seguido en sus implicaciones. La expropiación, que ahora sólo forma parte de todo un contexto socioeconómico que el régimen está buscando transformar, se evidenció como una primera medida antiimperialista. 3-

A la misma vez, los militares peruanos se definían por una autonomía conceptual y doctrinaria al recusar tanto al comunismo como al capitalismo, reemplazándolos por "las mejores tradiciones del pensamiento libertario y cristiano" con miras a convertir al Perú en una "democracia social de participación plena", la que según sus ideólogos se lograría a base de una progresiva transferencia del poder económico a las organizaciones populares, así como también del cambio radical de las estructuras socio-económicas del Estado en beneficio de las clases populares.

Con la nacionalización inmediata de la compañía extranjera indicada, más las declaraciones iniciales que se hicieron, el gobierno comenzó a recibir el apoyo decidido de algunos sectores civiles progresistas y de izquierda en tanto que los grupos oligárquicos tradicionales, tales como "los barones del azúcar y del algodón" (terratenientes costenos), los grupos financieros coludi-

dos con empresas extranjeras, etc., pasaban a la oposición, después de su sorpresa al verse defraudados en esta oportunidad, ya que el levantamiento militar no era para cautelar sus intereses, como hasta ahora, a lo largo de los 150 años de vida republicana había ocurrido con todos los golpes militares.

Todos los planteamientos hechos estaban referidos hacia el mejoramiento de las clases populares. Por tal razón, en adelante nadie dudó de que se trataba de una revolución y no de un simple golpe militar más. Lógicamente, no se trataba de una revolución socialista como la cubana por ejemplo, en que se restringió drásticamente la propiedad privada y se socializó la producción, aunque tenía ciertas similitudes por cuanto se planteó la socialización de algunos sectores de la producción y se planificó a largo plazo medidas trascendentales para la modernización del país.

Es que los militares después de las guerrillas de 1965, que ellos mismos sofocaron por medio de la fuerza, se dieron cuenta que de no llevarse a cabo transformaciones básicas para modernizar la economía y la sociedad nacional, a la vuelta de un corto tiempo la insurgencia popular sería incontenible. Los jefes militares que comandaron la acción antiguerrillera, eran los mismos que ahora habían tomado el poder. Ellos se convencieron plenamente en su dura confrontación con la realidad que tales brotes de violencia no eran consecuencia de la acción de "las hordas comunistas" ni de la "subversión internacional catrista", como tendenciosamente propalaban los periódicos y voceros reaccionarios de entonces, sino fruto de la miseria y marginación en que vivían millones de campesinos y gente humilda.

Partiendo de esta situación, los oficiales progresistas del ejército silenciosamente comenzaron a estudiar la problemática nacional. Para ello convirtieron al CAEM -Centro de Altos Estudios Militares - en el laboratorio de sus investigaciones y análisis, cuyo fruto inmediato fue cabalmente el "Plan Inca", documento básico en el que delinearon las transformaciones estructurales que debería llevarse a cabo. El referido Plan, en su contenido doctrinaria sostenía entre otras cosas:



La revolución de la fuerza armada llevará a cabo un proceso de transformación de la estructura económica, social, política y cultural con el fin de lograr una nueva sociedad, en la que el hombre y la mujer peruanos vivan con libertad y justicia. Esta revolución será nacionalista independiente y humanista. No obedecerá a esquemas ni dogmas. Solo responderá a la realidad peruana. Será nacionalista por estar inspirada en los altos valores de la patria, en los intereses del pueblo peruano y en su propia realidad; independiente, por no estar ligada a ideologías existentes, o partidos políticos o grupos de poder, porque luchará contra la dependencia; y humanista, porque considera la realización plena del hombre dentro de una comunidad solidaria, cuyos valores esenciales e inseparables son la justicia y la libertad. 4-

A continuación planteaba objetivos concretos a mediano y largo plazo como nacionalización del petróleo, reforma agraria, reforma educativa, nacionalización de la banca, relaciones internacionales con todos los países del mundo, etc.

En cumplimiento del mencionado Plan, se dieron una serie de disposiciones legales tendientes a convertir en realidad los progresistas y novedosos postulados del gobierno militar. Entre tales medidas y disposiciones destacan:

-El 24 de Junio de 1969, la ley de reforma agraria, por la que se liquida el latifundismo, se redistribuye la tierra entre los campesinos que la trabajan y se establece formas asociativas de propiedad, como las cooperativas agroindustriales de la costa y cooperativas agrícolas y ganaderas de la sierra.

-El 3 de Setiembre de 1970, la Ley de Comunidad Industrial, que dispone la progresiva transferencia a los trabajadores de la propiedad de la empresa industrial privada, hasta un 50 % de sus acciones.

-El 21 de Mayo de 1972, la Ley de Reforma de la Educación, tendiente a la transformación integral del sistema educativo a fin de democratizar y tecnificar la educación y de apoyar y garantizar el resto de las transformaciones emprendidas.

-El 2 de Marzo de 1972, el Estatuto de Prensa, por el que se socializa los diarios de circulación nacional, los mismos que deben pasar a propiedad de los sectores organizados de la sociedad.

Estas y otras medidas de política interna, más la política internacional de apertura que antes no existía hacia los países socialistas, hace que el régimen militar sea duramente criticado por los sectores tradicionales de la sociedad peruana, y que vean en estas disposiciones medidas audaces que aten-

ten contra sus derechos y privilegios. Entonces, se califica al gobierno de tendencia comunista o pro-comunista. Pero a la misma vez y curiosamente, al ver que las reformas iniciadas no eran tan radicales como esperaban los sectores de extrema izquierda, consideraban que el gobierno militar estaba haciendo nada más que una política de modernización capitalista y por lo tanto era un gobierno pro-burgués y pro-imperialista.

Al margen de estas opiniones polarizadas, lo cierto es que nos encontramos ante un régimen militar cualitativamente distinto y diametralmente opuesto a los existentes en el pasado, sean militares o civiles, por lo que con acertada expresión se autocalificó con el nombre de "El Modelo Peruano".

En todo caso y para los efectos de la hipótesis en torno de la presente tesis que nos sirve de guía, el régimen militar peruano, que si bien no se originó en el sufragio popular ni era fruto de un proceso democrático, se trataba de un gobierno de tendencia irrecusablemente popular en el sentido de que su acción política estaba destinada a superar las graves contradicciones sociales, especialmente las que afectaban a las clases desposeídas.

Además del cuadro de reformas que hemos presentado líneas arriba, dediquemos un breve análisis a la realidad educativa del Perú antes de 1968, y después al nuevo sistema establecido a fin de tener una idea general por qué trató de encajarse en esta realidad algunos aspectos del pensamiento de Freire.

## 2. -EL SISTEMA EDUCATIVO TRADICIONAL HASTA 1968.-

Al finalizar la década del 60, el Perú, así como el resto de los países de América Latina, afrontaba una serie de desajustes y problemas en su sistema educativo.

Cabe algunas ideas previas acerca del esquema socio-cultural que prevalecía en el Perú de entonces, las mismas que nos han de permitir entender mejor sus problemas educativos.

Debemos partir de esta premisa: el Perú es un país subdesarrollado y dependiente, como lo son los otros países latinoamericanos.

En el diagnóstico de la realidad peruana que hace el gobierno militar antes de iniciar el proceso de transformaciones, se parte de esta verdad evidente. Se considera que la raíz estructural de los problemas fundamentales devienen de su doble condición de país subdesarrollado y dependiente.

El subdesarrollo es el resultado de los profundos desequilibrios estructurales que vive la sociedad peruana, los mismos que se manifiestan o se reflejan en la concentración de la riqueza en manos de los pequeños círculos dominantes, en contradicción a la miseria y marginación que sufren vastos sectores de la sociedad. Esta situación se sostenía por el aparato institucional del Estado que tradicionalmente reflejaba y justificaba el ordenamiento social establecido, cuyo fundamento tendió a perpetuar los desequilibrios internos, esencia misma del subdesarrollo.

Las enormes distancias sociales que crea el fenómeno de concentración-marginación fueron perpetuadas y acrecentadas por una mentalidad política al servicio de los grupos dominantes que favoreció a los centros urbanos y a la capital, en detrimento de las áreas rurales y de las provincias del interior del país. El resultado global de una sociedad conformada de esta manera fue la injusta distribución de la riqueza en todas sus formas, y el control por muy pocas manos de los mecanismos del poder económico, político y social. No es por tanto atribuible al azar el hecho de que las inmensas mayorías del Perú nunca tuvieran acceso efectivo a los beneficios materiales y espirituales de la civilización moderna. "Más aún, dentro de una estructura social así establecida, el crecimiento económico sólo sirvió para que los pocos que tienen mucho tengan cada vez más y los muchos que tienen poco tengan cada vez menos". 5-

Si bien estas características son propias del subdesarrollo interno, éste a su vez está estrechamente ligado a la condición externa de dependencia. En efecto, la inserción de la economía peruana en el sistema capitalista internacional, se hizo en términos de clara subordinación, de tal manera que la dependen-

cia económica representaba a la vez un peligro permanente para la soberanía del Estado. Paralelamente este fenómeno de dependencia tuvo también implicaciones de carácter social y cultural, en virtud de los cuales los países poderosos ejercieron una creciente influencia en la sociedad peruana, llegándose de este modo al grave problema de la dominación múltiple, que originado en el campo económico, se proyectó al político para luego repercutir en las áreas más generales de la cultura del país.

En lo social, la dominación exterior significó la subordinación a los afanes de lucro de intereses foráneos, ajenos a los intereses del pueblo peruano y a costa de la pobreza del mismo.

En lo cultural, la dependencia se manifiesta en los hábitos imitativos que traducen una suerte de colonialismo mental que anula la creatividad y la posibilidad de una cultura con fisonomía propia; es el fenómeno de la alienación, que precisamente es uno de los temas predilectos de Freire.

A partir de estos rasgos del subdesarrollo, es que el gobierno revolucionario militar elaboró su plan de acción y su programa de reformas. Y desde este mismo punto de vista concibió al desarrollo como un proceso de transformaciones profundas, dirigidas a modificar las relaciones del poder económico, político y social, por lo que el contenido del indicado desarrollo debía traducirse en la cancelación de los desequilibrios estructurales internos y de las relaciones de dependencia exterior.

Dentro del marco de las deficiencias estructurales a nivel nacional que acabamos de ver, la educación, como es obvio, reflejaba también tales deficiencias agudizado por el subdesarrollo y dependencia en sus diversas modalidades. Veamos algunas informaciones objetivas al respecto, las más resaltantes sin duda, para tener una visión general de la problemática educativa peruana.

En 1976 los gastos en educación representó el 4.8 % del PNB, uno de los más altos porcentajes de América Latina; sin embargo, de cada 100 educandos

que se iniciaban en la escuela primaria, sólo 12 lograban terminar su secundaria. Es decir, no obstante la elevada inversión, los resultados eran sumamente pobres, lo cual reflejaba graves distorsiones del sistema educativo imperante.

Esto no significa que la expansión del sistema no haya crecido, pues todo lo contrario. Así tenemos que por ejemplo en la década del 58 al 68, el porcentaje de la población escolar en todos sus niveles aumentó un promedio del 174 %.

Dentro de este porcentaje, la educación primaria se incrementó en 78.12 %; la secundaria en 165.8 %; y la universitaria en 280.9 %. Estos porcentajes corresponden a las cantidades relativas y aparentemente significan un vertiginoso aumento, mejor diríamos una explosión escolar, siendo más acentuada en la educación superior. Pero las cifras absolutas nos revelan otro panorama, sin duda con graves contradicciones y deficiencias. Tal es el caso que en los años del 50 al 60, de 380,425 alumnos matriculados en el primero de primaria (transición), concluyeron la secundaria 17,577 quedándose en el camino 362,848. En la década del 57 al 67 se matricularon 400,845 en transición de los que sólo 43,2 terminaron su secundaria, habiendo desertado 366,619. En este cuadro se ve que el índice de retención pasó de 4.6 % al 12 %, lo que aparenta un significativo éxito,

Pero, ¿qué sistema educativo es éste que arroja fuera de las escuelas a como desechos a más de un tercio de millón de educandos? Semejantes cifras revelan fallas estructurales muy graves, que no cambian sustancialmente con el crecimiento del sistema sino que, por el contrario, producen resultados cualitativos absolutos cada vez más negativos, cuyos efectos cualitativos se traducen en la frustración y en el sub-empleo. Estos fenómenos son paralelamente crecientes en proporción al aumento de la deserción y redundan en un agudo mal social. 6-

Estas deficiencias hacen que el promedio de la escolaridad en el país sea apenas de 3 años, pese a la multiplicación de escuelas, así mismo este bajísimo índice de escolaridad, de hecho, es inferior al mínimo necesario para mantener al estado alfabético. En otras palabras, se incrementaba una astronómica suma de dinero año tras año para producir cada vez más analfabetos.

Por su puesto, en este fenómeno simultáneo en que al aumentar el alumnado aumenta también en número de los que abandonan la escuela inciden no sólo

factores de deficiencia escolar, sino también factores externos de carácter socio-económico, propios de un país subdesarrollado y dependiente.

Pero de todas estas deficiencias cuantitativas y cualitativas, debemos destacar para los fines de nuestro trabajo, dos principales: el analfabetismo creciente y la desatención de los niños de grupos sociales marginados.

Sobre el analfabetismo, aunque las cantidades relativas tienden a disminuir, en tanto que las cifras absolutas se incrementan cada vez más; y esto es un grave síntoma del sistema, por lo que el elevado número de 4 millones de analfabetos, en buena cuenta se mantiene inalterable, lo que a su vez simboliza los males estructurales del país, que tiende no solamente a la persistencia sino al ahondamiento del subdesarrollo.

En relación con las regiones geográficas del país, el analfabetismo se presenta desigualmente distribuido, siendo menos grave en la costa y de mayor incidencia en la sierra. Tal es así que para el sector de Lima, llamada "Lima metropolitana", el porcentaje de analfabetismo era sólo del 6.19 % de la población total en tanto que en la V Región de Educación que abarca gran parte de la zona rural andina, el 56.27 % de la población era analfabeta. Sin duda este elevado porcentaje era uno de los resultados de la altísima tasa de deserción escolar que asciende al 88 % de los matriculados en el primer año de primaria, como ya lo hemos visto.

Sobre los niños marginados, dada las deficiencias estructurales del sistema educativo peruano y los agudos desequilibrios sociales, la inmensa mayoría de estos niños son de los estratos más pobres de la sociedad, privados de un medio ambiente socio-familiar propicio, por lo que no conocen la escuela, o si van a ella, rápidamente se incorporan a los desertores que van a engrosar las filas de los analfabetos.

Estas fueron las motivaciones principales que inspiraron todas las medidas de transformación que se han dado hasta hoy en el Perú tanto a nivel general como dentro del cuadro educativo. Y en función de tales motivaciones es que se concibió la reforma educativa conducida por los militares peruanos.

### 3. - LA REFORMA EDUCATIVA Y LA PRESENCIA DE PAULO FREIRE. -

Ante la problemática socio-educativa que acabamos de ver y que era todo un reto para el gobierno militar, se dispuso la reforma de la educación.

En tal sentido, sobre el diagnóstico ya realizado, primero se debatieron las bases doctrinarias para encauzar el proceso; y después se reunieron los elementos de la futura legislación educacional.

Es precisamente en esta coyuntura en que encontramos la presencia de Freire en el Perú, no en persona como ya lo dijimos, pero sí algunas de sus ideas básicas como lo demostramos a continuación.

Tanto el debate doctrinario en el ámbito nacional como el proyecto de la legislación correspondiente, fueron promovidos y conducidos por el Consejo Superior de Educación, nombrado por el gobierno militar a comienzos de 1969. Uno de los presidentes de dicho organismo fue el filósofo Augusto Salazar Bondy considerado el más conspicuo seguidor de las ideas educativas de Freire en el Perú, habiendo difundido sus ideas en sus escritos periodísticos y en sus libros sacados a luz antes y después de instalarse el régimen militar, así como en su intensa labor docente y decidida participación en el proceso de la reforma como divulgador de la doctrina correspondiente.

Uno de los estudiosos del proceso peruano dice al respecto:

El gobierno militar del Perú tuvo como asesores en el campo político a Carlos Delgado, Carlos Franco y Francisco Guerra; en el campo educativo el mentor de la reforma fue el Dr. Augusto Salazar Bondy, filósofo y profesor universitario, fallecido en 1974. 7-

La influencia freiriana en las obras de Salazar Bondy, es irrecusable, como se puede apreciar su pensamiento escrito, cuyos textos más significativos transcribimos a continuación:

La concientización significa que cada hombre adquiera una conciencia profunda, muy crítica, muy racional de la situación en que vive, de la situación social, económica, política, histórica de la realidad en que está viviendo. Normalmente todos tenemos conciencia, no estamos dormidos, estamos despiertos, pero sin embargo hay una conciencia ingenua, una conciencia que se alimenta de supersticiones, mitos, mentiras convencionales, valores que son inadecuados. Nos damos cuenta, pero sin embargo aceptamos todo eso, por lo tanto no estamos dándonos cuenta críticamente. 8-

Las ideas precedentes fueron expresadas en una de sus conferencias para trabajadores industriales en Mayo de 1971. Refiriéndose a la reforma en marcha, anotaba en uno de sus artículos periodísticos:

La obra educativa de la reforma se sustenta en tres principios pedagógicos fundamentales, a saber, el principio de la crítica, el principio de la creación y el principio de la cooperación . . . La crítica debe animar todas las fases de la educación y estar presente en sus más variadas realizaciones. Por ejemplo la concientización en su sentido profundo consiste en el acceso de la conciencia crítica a la realidad. 9-

En lo que se relaciona a los conceptos de dominación y liberación, son similares a los manejados por Freire, como podemos darnos cuenta en el párrafo siguiente:

Si queremos ser veraces con nosotros mismos nos es preciso reconocernos como dependientes y dominados y poner al descubierto el sistema de nuestra dependencia y proceder sobre la base de esta premisa real de nuestra dependencia. . . . reconocer el fenómeno de la cultura de la dominación, quebrar los mitos de la supuesta occidentalidad de nuestra cultura, aceptar el hecho del carácter defectivo de las realizaciones culturales que prestan su fisonomía a las normas latinoamericanas es, por tanto, no sólo despertarnos a la conciencia plena de nuestra realidad con su ingrediente de crisis, sino además dar su lugar a las virtualidades liberadoras y generar una cultura de la liberación. 10-

En su libro "La educación del hombre nuevo", dedica un capítulo íntegro con el epígrafe de "El sentido de la concientización" a este tema, que como lo sabemos, es una de las ideas esenciales de la pedagogía de Freire. Por ser un tanto extenso el referido capítulo, lo incluimos en el "Apéndice N° 2.

Sólo queremos enfatizar el enfoque más analítico y sistemático que hace sobre este tópico, omitido en los escritos de Freire. Así por ejemplo nos dice que el concepto concientización aglutina varias ideas básicas: "a)-Un despertar de la conciencia; b)-la crítica racional; c)-la liberación de la conciencia." 11-

Hacemos estas referencias, para ver dos aspectos fundamentales: primero, Salazar Bondy, ideólogo principal de la reforma educativa peruana, no solamente toma el aporte de Freire, como en este caso que se refiere a la concientización, sino que a ésta la enriquece y la profundiza en su dimensión educativa con el análisis de los elementos que la conforman; y segundo, trata de aclarar los aspectos ambiguos o aquellos que se prestan a cierta confusión no clarifi-



cados por Freire, como vemos en el párrafo siguiente:

Esta radical singularidad y autonomía de la concientización ha sido subrayada por Paulo Freire al aclarar que nadie concientiza a nadie. Sin embargo podría pensarse que hay contradicción en otra afirmación complementaria que hace el educador brasileño, completando su pensamiento. En efecto él dice también que nadie se concientiza solo. ¿Cómo es posible esto si la concientización es una operación que el sujeto realiza por sí mismo? La respuesta no es difícil de dar sin embargo. Lo que Freire pone de relieve con razón es el elemento esencial de convivencia que opera en la iluminación de la conciencia como en todo acto humano. La situación de cada sujeto es histórico-social y la concientización no puede ser ajena a esta situación. 12-

No solamente Salazar Bondy recibió la influencia de Freire sino también otros educadores que integraban la comisión de reforma. Pero dado el alto cargo que ocupó el filósofo peruano al frente del proceso educativo, nos es suficiente con referirnos a él.

Como vemos, pues, Freire influyó sobre Salazar Bondy y otros; y estos imprimieron parte de las ideas del educador brasileño en la doctrina y la legislación de la nueva educación peruana.

La influencia de Freire en el ámbito legislativo, se patentiza en dos documentos oficiales y básicos de la reforma, cuyo inspirador como decimos, fue Salazar Bondy: en el "Informe General de la Reforma Educativa" y en el Decreto Ley N° 19326, que es la "Ley General de Reforma educativa".

Pasamos a analizar el primero. A fines de 1970 se publica el documento que se conoce con el nombre de "Reforma de la Educación Peruana - Informe General", que es un volumen de 205 páginas y que contiene el diagnóstico y la doctrina de la nueva educación.

Este Informe fue elaborado a lo largo de dos años por una comisión conformada por 120 especialistas de todas las profesiones que tenían que ver no sólo con el proceso educativo sino también con los problemas nacionales en general: psicólogos, sociólogos, antropólogos, historiadores, economistas, etc. con el fin de encajar la nueva educación dentro del contexto de la realidad peruana global. Su contenido es indudablemente uno de los estudios más completos de la problemática educativa y de las medidas que deben adoptarse para superar la crisis educativa permanente. La ley de reforma educativa que se dió

en 1972 precisamente no hizo otra cosa que dar forma jurídica al contenido del Informe . La indicada comisión tuvo como cabeza a Augusto Salazar Bondy, como ya se dijo.

Debiendo destacar las influencias del pensamiento de Freire, veamos las partes correspondientes que contienen dicho pensamiento.

En el capítulo II "La nueva política educativa" y dentro del subtítulo "Sertido de la Reforma Educacional", en uno de sus párrafos leemos lo siguiente:

La educación reformada tiene como sentido esencial el logro de un nuevo hombre en una nueva sociedad. . . . La reforma de la educación se inspira en una filosofía del hombre como ser que sólo logra su plenitud en la justicia de las relaciones entre las personas y en el diálogo social. El hombre, superando todas las formas de dominación, alienación y represión individual o colectiva, produce por el trabajo solidario y la comunicación efectiva, sus más altas realizaciones históricas y expresiones culturales. 13-

Resalta a la vista en este planteamiento los conceptos de un nuevo hombre para una nueva sociedad, la sociedad "abierta" que postula Freire; así mismo el diálogo, la alienación, la represión, la solidaridad, etc.

El subtítulo "Principios normativos de la nueva educación " dice:

Los tres conceptos pedagógicos fundamentales que informan la nueva educación peruana son: la crítica, la creación y la cooperación. En todas y cada una de sus acciones, la educación debe cultivar el espíritu crítico de los educandos para desarrollar el sentido de la observación y de la reflexión racional y objetiva que les permita entender el mundo y operar efizmente sobre él. 14.

Esta idea no es otra cosa que la concientización, base de la filosofía educativa de Freire.

Cuando el Informe que estamos analizando se refiere a la educación básica laboral, entre uno de sus objetivos destaca: "Promover la concientización sobre la problemática de la realidad local y nacional a fin de lograr una participación efectiva en la dinámica del cambio social". 15-

En este objetivo que está referido a la educación de los trabajadores, encontramos los conceptos de concientización, participación y cambio social.

Y finalmente al llegar al capítulo "Prioridades para el plan de mediano plazo 1971-1975", leemos una fundamentación extensa y en toda su profundidad

de lo que se pretende con la concientización. (Apéndice N° 3).

Se propugna "la concientización de toda la población peruana como parte inseparable del proceso de cambios estructurales". También se dan las orientaciones metodológicas correspondientes para llegar a la concientización, tal como "capacitar a los niños, los adolescentes y los adultos en el diálogo lúcido que le permita mayor comunicación con los demás y mejor orientación en las respuestas personales a las situaciones vitales". Por lo demás, en este documento se sostiene que mediante la concientización es posible preparar al hombre para salir de la dominación y el subdesarrollo y lograr los cambios estructurales que necesita el país.

Por otra parte, refiriéndonos al texto de la Ley General de Educación, cuyo contenido lo tomé del Informe que acabamos de ver, textualmente se dice en su exposición de motivos:

La concientización es un proceso que se cumple en forma reflexiva de concientizarse y coadyuva a la liberación del educando, lo abre al mundo, haciéndolo apto para adquirir un compromiso profundo con la realidad y con el modo de existencia libremente elegido. 16-

Creemos que es oportuno también transcribir la opinión de la profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, María Esther Schumacher, vertida en su libro "El Perú contemporáneo", en el que hace referencia a la influencia de Freire sobre el proceso educativo:

Ya que se pretende que el sistema educativo ayude al desarrollo integral del país, la nueva educación tiene los siguientes rasgos esenciales: cultivo de la conciencia crítica, en seguimiento de una idea generalizada entre los educadores latinoamericanos actuales, sobre todo en los trabajos de Paulo Freire. En ellos se ha fundamentado teóricamente que lo que más falta hace a nuestros pueblos es una conciencia crítica para poder modificar las situaciones angustiosas de desigualdad social que sufren. . . El cultivo de la conciencia crítica se pretende lograr por la concientización de los educandos. . . Una educación que no sea concientizadora, dice la ley, es una simple operación de adiestramiento o de adoctrinamiento, y no hay que buscar este tipo sino una educación para la participación. 17-

De todo lo dicho, debemos expresar nuestras dudas sobre la excesiva fe que los ideólogos peruanos de la educación pusieron en el proceso de la concientización, pero que en todo caso, nos indican claramente la influencia de Freire

en la reforma educativa, aunque sabemos que sus resultados en la práctica, de hecho han sido y están siendo pobres, como veremos a continuación.

#### 4. - CONTRADICCIONES E INEFICACIA DE LAS IDEAS DE FREIRE EN EL PERU. -

En la adopción de la doctrina de Freire en el caso del Perú, tenemos que subrayar algunos hechos singulares y hasta contradictorios, que determinaron a la postre, la aplicación distorsionada y por lo mismo la ineficacia de su doctrina.

Mientras en Brasil y Chile su aplicación se inicia con los trabajadores rurales y urbanos, y la difusión de sus resultados emerge desde los ámbitos de la acción y la experiencia, para después traspasar a los medios oficiales y a la discusión académica de su contenido teórico, es decir se promueve desde abajo hacia arriba, en el Perú se sigue un sentido contrario, desde arriba hacia abajo, puesto que primero la doctrina se difunde a nivel de los medios intelectuales que coadyuvan a la política del gobierno, para después tratar de imponerse a la opinión pública, a fin de que las ideas básicas de la pedagogía freiriana sean aceptadas en la legislación y en la doctrina oficial de la reforma educativa.

Posteriormente, y lo que resultó más negativo aún, fue el apresuramiento con que se pretendió aplicar directamente a la esfera escolarizada del sistema, en tanto que el propio autor de la novedosa metodología todavía no había llevado a confirmar sus ideas dentro de las aulas escolares, es decir con los niños y adolescentes que recibían una enseñanza sistematizada. El "Método Freire", como se ha visto, había sido aplicado hasta entonces sólo en la educación de adultos a partir de la alfabetización.

A estos errores debemos agregar el agravante que la concientización de por sí, no es impositiva, pues todo lo contrario, ya que se concreta en el diálogo libre y en la libre apertura del espíritu a la realidad para comprenderla críticamente.

Es que los militares peruanos para acallar la oposición al régimen y llevar a cabo su programa de gobierno, libre de obstáculos, restringieron las libertades ciudadanas y por lo tanto el debate libre de las ideas. Los líderes magisteriales de la oposición y todo maestro de base frecuentemente eran hostilizados o coaccionados en la expresión de sus ideas. En este ambiente no democrático y falta de libertad, los primeros esfuerzos hechos a nivel nacional para "concientizar a la población peruana", como lo estipulaba una de las normas de la le-

gislación educativa, no se dirigió a los marginados o a los analfabetos tal como ocurrió en otras latitudes, sino al magisterio primario con miras a que ellos concienticen después a los educandos, por intermedio de un reducido personal preparado apresuradamente y sólo en el campo teórico, sin ninguna comprobación experimental previa. Fueron éstos los que comenzaron a impartir las llamadas "charlas concientizadoras", al iniciarse el proceso de reforma, que más tenían claras finalidades de proselitismo político. Además, no era el diálogo, fundamento mismo de una auténtica concientización el que se empleaba en esta campaña concientizadora, sino el monólogo de los funcionarios y docentes que fungían como reentrenadores del magisterio. Y mal podía haber diálogo allí donde se vivía en una atmósfera de semilibertad y de temor ante los funcionarios por cualquier indicio de discrepancia con la ideología oficial.

Se pretendía, pues, usar la verticalidad para imponer las nuevas ideas, cuando su esencia de las mismas era la horizontalidad en su difusión y el diálogo democrático. Con acertada apreciación, uno de los estudiosos de la reforma educativa nos dice:

La reforma educativa, así como el llamado "Modelo Peruano" fue elaborada y proyectada por el mismo grupo de intelectuales, imbuídos del espíritu crítico y valores contemporáneos libertarios de países ya desarrollados. En nuestra área, la obra crítica de Illich y la utilización del término "concientización" divulgado por Freire y otros ensayos no autoritarios, son elementos fundamentales para captar la naturaleza de la reforma propuesta. Evidentemente no ha podido disponerse un sistema enteramente desescolarizado como seguramente hubiera recomendado Illich, ni se ha adoptado en toda su pureza el proceso de concientización de Freire. Es que la doctrina y sistema propuesto, están muy lejos, según creemos, de corresponder a las necesidades y posibilidades del país. . . . el gobierno de la fuerza armada debe optar por la eficiencia del sistema antes de senguir ensayando callejones sin salida. 18-

A nuestro parecer, estas distorsionadas medidas oficiales empleadas para introducir las ideas de Freire en el sistema de la educación peruana, es lo que ha conducido a tales ideas, al vacío o a la "satanización de la concientización", como lo diría el mismo Freire, refiriéndose en forma general a la aplicación equívoca de sus ideas.

Según los teóricos de la reforma educativa, el método psico-social no comenzó a emplearse en la alfabetización de campesinos - que en el Perú sobrepasan los 4 millones de analfabetos -, porque de acuerdo a la realidad del país

debería emplearse un método de más eficacia como era el de la "Alfabetización Integral", una metodología ecléctica entre la "Alfabetización Funcional" empleada por la UNESCO y el método psico-social de Freire. Justificando este hecho, el mismo Salazar Bondy nos dice refiriéndose al proceso peruano:

Puesto que la Reforma Educativa apela a la participación de toda la comunidad en la educación y puesto que sus planteamientos filosóficos y pedagógicos subrayan el sentido estructural de la educación, este gran proyecto tiene un carácter eminentemente integrador; de allí el nombre de "Alfabetización integral" que se usa para designar el proceso educacional que constituye su sustancia. Es preciso hacer hincapié en que no se trata de una simple modificación del nombre. Se trata de un cambio en la raíz misma de la teoría y del método, de un nuevo concepto y una nueva praxis de la educación de adultos. 19-

Sin embargo, pese a esta perspectiva optimista sobre la eficacia del sistema alfabetizador y la existencia de un organismo especial llamado "Operación ALFIN" - Operación de Alfabetización Integral -, creado y apoyado decididamente por el gobierno, los resultados en esta área, también han dejado mucho que desear. El Dr. Baldomero Cáceres, uno de los asesores de la reforma educativa, ratifica nuestro punto de vista, cuando dice:

La carencia de información estadística vuelve difícil la evaluación de los aspectos cuantitativos en el avance de la alfabetización. En visita formal a la dirección de ALFIN, la impresión recibida es que el analfabetismo está lejos de haber disminuido, puesto que los avances logrados, en realidad modestos, no compensan el aumento de población considerado (15 años o más) del escalón de analfabetos siguientes, por lo que el fracaso de la Operación Alfin, y otras muchas, destacan la permanente distancia entre medios y fines. Sin exagerar se podría decir que el reto que la realidad le plantea a la Reforma permanece en pie. 20

En lo que concierne al reentrenamiento magisterial para difundir la doctrina de la reforma educativa, especialmente el concepto y contenido de la concientización - que se comenzó a aplicar a nivel del magisterio primario - el proceso también tuvo serias fallas, en su fondo y su forma, pues como ya se dijo, a base de las charlas concientizadoras lo que se buscaba era no la capacitación del maestro en el espíritu de la reforma, sino la propaganda política del régimen. El mismo Baldomero Cáceres ratifica este hecho: "el proceso de reentrenamiento del maestro, en su mayor parte, está constituido por charlas concientizadoras, con un mínimo de parte técnico-pedagógica, pero sí mucho de formación ideo-política". 21- Además, tales charlas no fueron más que

co con que las ideas freirianas pretendió cristalizarse. Un hecho objetivo por todos conocido demuestra esta aseveración : cuando el General Velasco, el Jefe de la Revolución Peruana, el que luchó por la independencia económica y política del Perú, el que se empeñó en desalienar y concientizar a la población peruana a base de una reforma educativa de principios avanzados, y de una movilización del pueblo hacia su participación en la vida nacional, en el día de su inesperado derrocamiento, ningún campesino ni obrero, ningún maestro, y nadie en el Perú levantó una sola voz de protesta en su defensa; no hubo amotinamiento alguno, detenciones, ni toque de queda, como suele ocurrir en estos casos. Pues su deposición del poder había sido un episodio cruento si es que después de 7 años al frente de la Revolución se hubiera siquiera concientizado a una mínima parte de la población peruana.

Con todo lo que acabamos de sostener, una vez más confirmamos nuestra hipótesis : en el caso del Perú, las transformaciones estructurales de tendencia popular que comenzaron a llevarse a cabo constituyeron un factor favorable para la realización de la doctrina de Freire, pero sus resultados prácticos han sido insignificantes o nulos dado el clima de autoritarismo y los procedimientos distorsionados que se emplearon en su aplicación.

Parte de esta afirmación nuestra se afianza en lo sostenido por Salazar Bondy, cuando reconoció el fracaso de la alfabetización, en buena cuenta instrumentada por él mismo:

Se ve claro que esta doctrina no puede traducirse adecuadamente en la práctica sino dentro de una situación en la cual las acciones educativas se programen como parte de una transformación social. Por tanto, conduciría a logros o estaría sujeta a fracasos - como así ha ocurrido - si es que encuentre o no el respaldo de un movimiento de cambio social en profundidad. 23-

---

eso, simples charlas, por su tiempo de duración que abarcaba entre 8, 15 y 30 días, y por su contenido, cuando bien debió elaborarse todo un programa de reactualización pedagógica y de formación doctrinaria en el espíritu de la nueva educación, a fin de que el maestro supere su anticuada y tradicional formación pedagógica recibida durante su preparación profesional.

Otro de los estudiosos y críticos de la reforma educativa peruana, el Dr. Wilbert Salas R., catedrático de la Universidad Nacional del Cuzco, antes de comenzar el proceso de reentrenamiento, había advertido claramente a dónde se conduciría al magisterio, tal como lo tenían planeado los medios oficiales:

Entendemos por reentrenamiento a la adquisición de una nueva mentalidad a base de una doctrina, de una nueva concepción ya que no lo concebimos igual al reentrenamiento de un obrero textil, que en vez de seguir trabajando con un telar de lanzaderas manuales tenga que hacerlo con una máquina automática; tiene que estar sujeto el reentrenamiento magisterial a un plan sistemático, dirigido, que comprenda la teoría y la práctica del nuevo sistema que se trata de implantar, que por sus proyecciones y trascendencia no admite improvisaciones ni menos iniciativas que sean frutos del azar y que se corran un albur para ver si sale bien o mal. Lamentablemente el esquema del reentrenamiento que presenta el Informe, no es de los más adecuados y, en todo caso, muestra una precipitación que a la larga puede conducir al fracaso más rotundo de la Reforma. 22

Esta clara advertencia del Dr. Salas, a la postre resultó una especie de profecía ya que si el contenido literal de los enunciados de la reforma educativa plantea radicales transformaciones, muchos de ellos cuando se llevaron a la práctica, especialmente en lo que concierne a contenido y calidad de la nueva educación, han dado resultados, si no negativos, por lo menos estériles.

Tenemos la convicción de que esta suerte ha corrido la concientización y las otras ideas pedagógicas de Freire en la reforma educativa peruana. No diremos que ha sido rechazada o infructífera del todo, pues en el plano teórico, sin duda en el Perú tanto en los medios magisteriales como del público en general, es donde más se habla de Freire, dado el hecho de que sus ideas se han difundido no solamente en los centros escolares y docentes, sino también en forma sistemática por los medios masivos de comunicación, que todos ellos están en manos del gobierno o al servicio del mismo. En el ámbito magisterial, sobre todo en los sectores progresistas que pugnan por una educación liberadora, es un hecho evidente que los planteamientos de Freire ha tenido especial resonancia y sin duda muchos maestros tratan de seguir sus ideas. Mas en los resultados prácticos, sus frutos están siendo pobres o nulos a causa del autoritarismo y del contenido equí-



CITAS BIBLIOGRAFICAS DEL CAPITULO V

- 1- Juan Velasco Alvarado, La Voz de la Revolución, discursos 1968 - 1970, (Lima: Ediciones Peisa, 1971), p. 37
- 2- Discurso del Presidente Juan Velasco Alvarado, Diario Oficial "El Peruano", Lima, 10 de Octubre de 1968, 2.
- 3- María Esther Schumacher, El Perú Contemporáneo, (México: Edit. Setententas, 1975), p. 79
- 4- Ibid., pp. 121 a la 154.
- 5- Ministerio de Educación Pública, Informe General de la Reforma Educativa, Lima, 1970, p. 12
- 6- Ibid., p. 16
- 7- Baldomero Cáceres, La Reforma Educativa en el Perú, "Educación Hoy- Perspectivas Latinoamericanas, Año VI, Mayo-Agosto, 1976, N 33-34, Bogotá, p. 63
- 8- Augusto Salazar Bondy, Conferencia ante la reunión de Comunidades Industriales, Diario "El Expreso", 5 de Mayo de 1971, p. 10
- 9- Augusto Salazar Bondy, artículo periodístico: Principios de la Reforma Educativa, en "Expreso", 19 de Agosto de 1970, Lima; p. 12
- 10- Ismael Frías, La Revolución Peruana y la vía socialista, (Lima: Edit. Horizonte, 1970), p. 112
- 11- Augusto Salazar Bondy, La Educación del Hombre Nuevo-La Reforma Educativa Peruana, (Buenos Aires: Edit. Paidós, 1975), pp. 48-49.
- 12- Ibid., p. 50
- 13- Ministerio de Educación Pública, Informe General de la Reforma Educativa, Lima, 1970, p. 45
- 14- Ibid., p. 50
- 15- Ibid., p. 94
- 16- Ley General de Educación, Decreto-Ley N 19326, Ministerio de Educación Pública, Lima, 1972, p. 32
- 17- María Esther Schumacher, Op. cit., pp. 70-71
- 18- Baldomero Cáceres, Op. cit., p. 61
- 19- Augusto Salazar Bondy, Op. cit., p. 153
- 20- Baldomero Cáceres, Op. Cit., p. 66
- 21- Ibid., p. 60
- 22- Wilbert Salas Rodríguez, Vía Crúsis de la Reforma de la Educación Peruana, (Cuzco: Edit. Los Andes, 1970), p. 143
- 23- Augusto Salazar Bondy, Op. cit., p. 151

\*\*\*\*\*

## CONCLUSIONES

De toda la temática abordada a lo largo del presente trabajo y, en vías de adoptar nuestra tesis definitiva, creemos que la hipótesis central planteada en torno del tema desarrollado, queda confirmada en sus aspectos esenciales como ratificamos con las conclusiones siguientes:

1.- Todo proceso educativo tiene como protagonista al hombre y se da necesariamente dentro de un contexto histórico social determinado e implica una orientación teleológica condicionada por la realidad social. Tal orientación puede estar referida ya sea a conservar el status quo de la sociedad o a coadyuvar a la transformación de la misma. En otras palabras, la educación puede servir indistintamente para consolidar el orden establecido, esto es una sociedad conservadora y tradicional y por lo tanto opresora y alienante, o para lograr una transformación liberadora del hombre y con ella la realización plena de su ser.

2.- En el caso de los países latinoamericanos, pese a los avances de la civilización moderna, ha primado hasta nuestros días una educación de tipo conservadora, dando como consecuencia graves desajustes socio-educativos que se manifiestan, no obstante los intentos de su modernización y reformas así como los esfuerzos de democratización educativa, en una serie de síntomas, entre las que tenemos: una educación marcadamente elitista y discriminadora que beneficia a las clases minoritarias dominantes y margina a las grandes masas populares; una deficiente calidad del contenido y de la administración educativos; un bajo índice de escolaridad, pues en 1970 de 42 millones de niños entre 7 a 12 años de edad, 8.5 millones no iban a la escuela primaria; el elevado porcentaje de deserción escolar, y sobre todo el grave problema del analfabetismo ya que de los 278 millones de habitantes de Latinoamérica que conforman la población total, alrededor del 30 % son analfabetos y semi-analfabetos, o sea una masa de 83 millones de individuos, mayores de 14 años no saben leer ni escribir o si llegaron a alcanzar un nivel elemental de la cultura alfabética, ésta no la usan en su vida cotidiana. Indudablemente, esta dramática realidad es una de las causas y consecuencias a la vez del estado de subdesarrollo y dependencia que sufre nuestro continente.

3. -Ante tal problemática educativa, Freire enuncia y nos plantea la opción de sus teorías pedagógicas. La premisa mayor de la que arrancan sus ideas, es que todo sistema de educación se funda en una filosofía del hombre; filosofía que trasunta los valores e ideales de la cultura dominante, sea ésta conservadora o liberadora, en el sentido de concebir a la educación como un instrumento de la dominación o de la liberación. En el primer caso, considerándose al hombre un ser que solamente debe adaptarse al mundo, su educación será de tipo mecanicista, destinada a "cosificar" o a domesticar al sujeto; los métodos, los contenidos de la enseñanza, los medios auxiliares, etc. estarán adecuados a esta concepción. Tal es el caso de la educación que predomina en nuestros días en Latinoamérica.

En contraposición a este modelo, tenemos el de la educación liberadora que propugna Freire y que considera al hombre como un sujeto capaz de transformarse y de transformar su realidad, ya que su naturaleza intrínseca está hecha para perfeccionar cada vez más su humanidad y no para frustrarla. Este tipo de educación, en última instancia se convierte en una praxis política como fuerza dinámica que cambia el mundo. Pero la palabra política entendida no dentro de los marcos de determinada tendencia partidista, sino como una actitud de participación responsable y solidaria del hombre en el desarrollo de su comunidad; como una forma de conciencia democrática tendiente a lograr una sociedad igualmente democrática, en la que hombre y mundo, en permanente interacción, se realicen y se transformen. Para el efecto, Freire no nos habla del hombre como un ser abstracto, sino del hombre concreto; y ello significa del hombre en su relación dialéctica con el medio en que vive. En este sentido, sus planteamientos constituyen una pedagogía política al servicio de la liberación de los oprimidos y de la transformación de la sociedad.

4. -La pedagogía de Freire tiene sus raíces en la realidad histórico-social del Brasil, cuyo rasgo preponderante es el de ser una "sociedad cerrada", esto es, de estructura clasista, formada por opresores y oprimidos y carente de experiencia democrática, lo que a su vez le convierte en una sociedad deshumanizada y deshumanizante, en contraposición a una "sociedad abierta" y democrática, cuya característica esencial es la de su permanente predisposición al cam

bio.

De esta estructura social devienen dos tipos de conciencia del hombre: la "conciencia intransitiva" que corresponde a la sociedad cerrada y la "conciencia transitiva" a la sociedad abierta. Entre ambas encontramos una fase intermedia que es la "conciencia transitiva ingenua", propia de una sociedad en tránsito de superar su inmovilismo social y que se da como consecuencia del intenso proceso de migración del campo hacia la ciudad y de la urbanización, tal como ocurre con parte de las masas urbanas y los trabajadores rurales de algunos países del continente.

Estas características, extraídas fundamentalmente del Brasil, como decimos, y en cierta medida de Chile, países en los que Freire personalmente desarrolló una intensa actividad educativa, por analogía socio-histórico-cultural, son extensivas al resto de los países latinoamericanos - lo que nos sirve para sostener la originalidad de su pedagogía - en los que para superar esta sociedad preponderantemente cerrada, inmóvil y estática, o en tránsito hacia su apertura hay necesidad imprescindible de promover la toma de conciencia de las masas marginadas, sobre la situación opresora en que viven a fin de que participen en el proceso de cambios y sean protagonistas de su propia historia, dinamizando su paso hacia una sociedad abierta, humanizante y democrática.

5.- La toma de conciencia que aludimos, según Freire, tiene que lograrse mediante una paciente educación concientizadora, es decir la educación por la concientización, a la que apunta tanto su método psicosocial de alfabetización como toda su concepción pedagógica, cuyos ingredientes básicos son el diálogo, la crítica, la participación, etc., que como decimos, conduce inexorablemente a la politización de quienes la reciben o la practican, que es el paso previo a la praxis liberadora de las clases oprimidas de América Latina.

6.- De todos los aportes de Freire, además de su método, el de la concientización es el que más se ha generalizado en los medios educativos de nuestro continente, e incluso ha alcanzado una dimensión universal.

La concientización es un proceso que permite al hombre darse cuenta del mundo en que vive y de las relaciones que condicionan su vida; es el develamien-

miento de sí mismo y de la realidad que le circunda; realidad alienante, opresora y deshumanizante para la gran mayoría de los hombres como son los marginados y los oprimidos de América. En este sentido, la educación que se sustenta en la concientización es un auténtico proceso humanista y liberador.

7.-La pedagogía de Freire trató de aplicarse auspiciada desde las esferas del poder político en Brasil, Chile y Perú. Estos tres casos permiten ratificar nuestra hipótesis inicial, con una ligera variante: las características comunes de la realidad de estos países como el de tener grandes masas de marginados y el vivir un periodo de transformaciones estructurales favorables a las clases populares promovidas desde el poder político oficial, fueron hechos que permitieron la concretización de parte de las ideas de Freire.

Los cambios estructurales aludidos, tuvieron líneas de acción, también comunes en sus perspectivas más generales, a los tres países mencionados, siendo las más resaltantes: la reforma agraria; una política nacionalista tendiente a luchar contra la dominación, el subdesarrollo y la dependencia; ejecución de claras medidas en vías de democratizar la educación y la cultura; etc. Sólo en un contexto socio-político y económico delineado por estos componentes, podía darse cabida, como se dió, a la pedagogía de Freire.

En los dos primeros países - Brasil y Chile - se lograron resultados halagadores a nivel de alfabetización, educación de adultos y concientización de las masas populares. Cuando se implantó la dictadura militar pro-oligárquica en cada uno de ellos, la doctrina de Freire fue prohibida y proscrita por considerarla "subversiva" y atentatoria contra el orden y la paz social. Esto demuestra que el camino de la liberación de acuerdo a su pensamiento educativo, es muy largo y difícil, por cuanto que en la presente coyuntura histórica que atraviesa América Latina, la mayoría de los países sufren regímenes autoritarios y proimperialistas de gobierno por lo que su doctrina despierta necesariamente la ira y la reacción violenta de las fuerzas reaccionarias que sustentan tales regímenes; regímenes que gobiernan en favor de los reducidos grupos de poder económico y político y de las élites dominantes tanto nativas como internacionales.

En este sentido, mientras no haya un cambio radical de carácter político

en beneficio de los intereses de las clases populares, la doctrina de Freire en la pureza de sus planteamientos ha de ser imposible que funcione en la realidad latinoamericana. Los ejemplos contundentes nos han dado los casos de Brasil y Chile.

En lo que concierne al Perú - y esta es la variante aludida, puesto que no solamente era necesario un gobierno de tendencia popular o en favor de las clases populares, que sí lo tuvo el Perú, sino también un gobierno democrático que no fue el del país de los Incas - sus ideas influyeron en gran medida en la doctrina de la reforma educativa, pero fueron de resultados estériles en su aplicación a causa, primero, de la verticalidad oficial empleada para difundir la nueva pedagogía, cuya esencia es la acción dialógica y una clara predisposición democrática; y segundo, por falta de idoneidad de fondo y forma con que pretendió llevarse a la práctica. Es que como decimos, en el Perú faltó el clima democrático, y también sin duda, faltó la mística y la profundidad doctrinaria de su inspirador, que sí se dieron en Brasil y Chile.

8.- De esta manera, la tesis que sostenemos es la siguiente: la pedagogía de Freire es aplicable en sus planteamientos originales a la realidad, sólo en los países con un régimen de tendencia popular y democrático, no autoritario que permita el libre juego de las ideas, y allí donde existen grandes masas de marginados de la educación y del proceso histórico-social.

Aunque a nivel del pensamiento pedagógico latinoamericano actual, Freire indiscutiblemente tiene una marcada influencia, sobre todo en los círculos progresistas magisteriales y en los medios relacionados con la educación popular.

En tal virtud, la pedagogía del oprimido, distorsionada o proscrita en nuestros días por las fuerzas retrógradas temerosas de perder sus privilegios, se vislumbra como una opción para el futuro en el proceso de transformación liberadora a la que inexorablemente avanzan los pueblos latinoamericanos.

\* \* \* \* \*

BIBLIOGRAFIA GENERAL

A. - LIBROS CONSULTADOS:

- Allende, Salvador, Chile, historia de una ilusión, México, Edit. Ilustrada, 1973,
- Azevedo, Fernando, Sociología de la Educación, Buenos Aires, Edit. Claridad, 1967
- Barreiro, Julio, "Educación y Concientización", prólogo a La educación como práctica de la libertad, por Paulo Freire, México, edit. Siglo XXI, 1976.
- Callado, Antonio, Brasil Hoy, ensayo "Las Ligas campesinas del Noroeste brasileño", México, Edit. Siglo XXI, 1972
- Caputo, Orlando, Chile, Hoy, ensayo "Dependencia e inversión extranjera", México, Edit. Siglo XXI, 1970
- Conteris, H.; Barreiro, J.; Santana, J.; Cetrudo, R.; Gilbert, Vicent, Conciencia y Revolución, Montevideo, Edit. Tierra Nueva, 1970
- Chonchol, Jackes, Chile, Hoy, ensayo "Poder y Reforma Agraria en la experiencia chilena", Edit. Siglo XXI, 1970
- Enciclopedia Técnica de Educación, Madrid, Edit. Santillana S.A., 1970
- Faure, Edgar, Aprender a ser, México, Edit. Alianza Universidad -UNESCO, 1975
- Franco, Fausto, El hombre : construcción progresiva, Madrid, Edit. Marsiega, 1973
- Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, México, edit. Siglo XXI, 1976
- \_\_\_\_\_ Pedagogía del oprimido, México, Edit. Siglo XXI, 1976
- \_\_\_\_\_ Extensión o Comunicación ?, México, Edit. Siglo XXI, 1976
- \_\_\_\_\_ Cultural Action for Freedom, Massachusetts, Harvard Review and Center for the Study of Development and Social Change, 1970
- Furtado, Celso, Brasil, Hoy, ensayo "De la República oligárquica al Estado Militar", México, Edit. Siglo XXI, 1972
- Halperín Donghi, Tulio, Historia Conetemporánea de América Latina, México, Edit. Alianza Editorial, 1975.
- Hermoso Nájera, Salvador, Ciencia de la Educación, México, Edit. Nueva Biblioteca Pedagógica, 1974
- Castellanos, J.; Hidalgo, J.; Huerta, J. J.; Sosa, Ingacio-Examen de una década : sociedad y Universidad 1962-1971, México, Unión de Universidades de América Latina, 1976.

- Juliao, Francisco, Brasil, antes y después, México, Edit. Nuestro Tiempo, 1968
- Lobardo Toledado, Vicente, El problema del indio, México, Edit. Setentas, 1973
- Luzuriaga, Lorenzo, Diccionario de Pedagogía, Buenos Aires, Edit. Losada, 1966
- Mariátegui, José Carlos, Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana, Lima, Edit. Amauta, 1959
- \_\_\_\_\_ Temas de nuestra América, Lima, Edit. Amauta, 1960
- Marx, C. - Engels, F., Obras escogidas, Moscú, Edit. Progreso, 1969
- Matos Mar, José; Fuensalida V. Fernando, Perú, Hoy, México, Edit. Siglo XXI, 1971
- Pinto S. Aníbal, Chile, un caso de desarrollo frustrado, Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 1962
- \_\_\_\_\_ Chile, Hoy, ensayo "Desarrollo económico y relaciones sociales", México, Edit. Siglo XXI, 1970
- Ruiz Olabuenaga, J.I.; Morales, P.; Marroquín, M., Paulo Freire: concientización y Andragogía, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1975
- Salas Rodríguez, Wilbert, Vía Crúsis de la Reforma de la Educación Peruana, Cuzco, Edit. Los Andes, 1970
- Salazar Bondy, Augusto, La Educación del hombre nuevo - La Reforma Educativa peruana, Buenos Aires, Edit. Paidós, 1975
- Suchodolski, B.; Planchard, F.; Espinoza, J., Problemas educativos de nuestro tiempo, Ediciones Temas de Educación y Cultura, México, 1970
- Tarso, Paulo, Educación y Cambio Social, La Paz, Ministerio de Educación Fundación Rosa Agramonte, 1970.
- UNESCO, Evolución reciente de la educación en América Latina, México, Setentas, 1976
- UNESCO, Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación, París, 192
- Vásquez, Aida; Oury, Fernand, Hacia una pedagogía del siglo XX, México, Edit. Siglo XXI, 1974
- Schumacher, María Esther, El Perú contemporáneo, México, Setentas, 1975.
- Weffort, Francisco, Brasil, Hoy, ensayo "El populismo en la política brasileña", México, Edit. Siglo XXI, 1972.



B. -DOCUMENTOS, REVISTAS Y PERIODICOS.-

- Assman, Hugo, Proceso ideológico y proceso político. El caso revelador de de la ENU en Chile, "Comunicación y Cultura", N° 1, 1973, Santiago.
- Cáceres, Baldomero, La Reforma Educativa en el Perú, "Educación Hoy - Perspectivas Latinoamericanas", Año VI, Mayo-Agosto, 1976, N° 33-34, Bogotá.
- Colección "Educación Hoy", Concientización - Método de Paulo Freire, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1974
- Cuadernos de Educación N° 11, Entrevista a Paulo Freire, Segunda edición, Laboratorio Pedagógico, Caracas, 1974.
- Cuadernos de Educación N° 27, Educación en Chile ayer y hoy, Julio-Agosto Laboratorio Pedagógico, Caracas, 1975
- Cuadernos de Educación N° 31, La colonización cultural y la colonización ideológica a través de los nuevos programas de educación primaria y los nuevos textos escolares, Enero 1976, Laboratorio Pedagógico, Caracas.
- Diario Oficial "El Peruano", Lima, 10 de Octubre de 1968, Discurso del Presidente Juan Velasco Alvarado.
- Fichas Latinoamericanas, Paulo Freire en América Latina, Buenos Aires, Edit. Tierra Nueva, Año 1, N° 4, 1974
- Freire, Paulo, Las Iglesias en América Latina, "Cuadernos de Educación" N° 21, Enero 1975, Laboratorio Pedagógico, Caracas.
- Girardi, Giulio, Educación integradora y educación liberadora (I), "Cuadernos de Educación" Ns. 18 y 19; Setiembre-October-Noviembre 1974, Laboratorio Pedagógico, Caracas.
- Girardi, Giulio, Educación integradora y educación liberadora (II), "Cuadernos de Educación" Ns. 24 y 25; Abril-Mayo 1975, Laboratorio Pedagógico, Caracas.
- Huet, Paulo, Freire y los marxistas, México, Edit. Hombre Nuevo, 1973
- Ministerio de Educación Pública, Informe General de la Reforma Educativa, Lima, 1970
- Ministerio de Educación Pública, Ley General de Educación- Decreto-Ley 19326, Lima, 1972
- Márquez, Luis Antonio, La salud en los pueblos del Tercer Mundo, "Gaceta UNAM" Vol XIII, N° 37, Ciudad Universitaria, 20 de Setiembre de 1976.

- Núñez Prieto, Iván, Educación en Chile, "Educación, la Revista del Maestro peruano", Año II, N° 5, Lima, 1971
- Revista de Educación N° 39, Congreso Nacional de Educación 1971, Santiago, Mayo 1972.
- Salazar Bondy, Augusto, Conferencia ante la reunión de Comunidades Industriales, Diario "El Expreso", 5 de Mayo de 1971, Lima
- Salazar Bondy, Augusto, Principios de la Reforma Educativa, artículo periódico en el Diario "El Expreso", 19 de Agosto de 1970, Lima
- Schiefelbein, Ernesto, Reforma de la Educación Chilena en 1964-1970, "Educación Hoy - Perspectivas Latinoamericanas", Año VI, Mayo-Agosto 1976, Ns. 33-34, Bogotá.
- Silva Alberto, Chile 1970-1973: la política educativa de la Unidad Popular, "Cuadernos de Pedagogía", N° 4, 1975, Santiago.
- Soler, Miguel, Problemas de la educación de adultos en América Latina, "Educación, la Revista del Maestro Peruano", Año II, N° 6, Lima, 1971
- Vasconi, Tomás A. Educación y cambio social, "Cuadernos de Educación N° 1, 3ra. Edición, Laboratorio Pedagógico, Caracas, 1975

\* \* \* \* \*

APENDICE Nº 1

ESBOZO DE UN MARCO TEORICO PARA LA CONCIENTIZACION CAMPESINA CON BASE EN LA IDEOLOGIA MARXISTA-LENINISTA. -Por Paulo Huet.

I. - INTRODUCCION. -

1. -Lo que aquí se busca no es en ningún caso la polémica.
2. -La Revolución exige mucho más acción que discusión, pero exige también el manejo de un cierto instrumental teórico. Estamos absolutamente seguros de que este instrumental tiene que ser el marxismo leninismo, y es bajo su luz que pretendemos conceptualizar la lista de palabras generadoras que ha sido entregada para la confección de láminas, a la Unidad Audio-Visual de la Gerencia de Desarrollo campesino de la Corporación de la Reforma Agraria.
3. -No son los conceptos de "correcto" e "incorrecto" lo que debemos usar para el enjuiciamiento de la selección de palabras, y por eso mismo desaparece de pronto la polémica. Lo que tenemos que buscar es la ideología que ha dado origen a tal selección. Y, desde luego, de una ideología nunca se puede decir que es "errada"; sea o no la nuestra, ella es siempre correcta, porque es la que sirve a las necesidades globales de un conjunto social. Lo que se podría tratar entonces, es de establecer qué conjunto social es éste, para ver si estamos todos de acuerdo en los fines a alcanzar con el programa de alfabetización.
4. -Cuando se hace las cosas con tal criterio, luego desaparecen, como hemos dicho, las polémicas, ya que no tiene mayor sentido el postergar cualquier trabajo en función de polémicas con ideologías distintas, que sirven a fines distintos. El sentido sí está, sencillamente, en que cada interesado proponga, con la mayor honestidad, su ideología y sus fines. En cuanto a nosotros, estamos seguros de que la gran mayoría, de nuestro pueblo y gobierno, defiende la misma ideología y los fines que planteamos acá.

II. -ANALISIS PRELIMINAR. -

5. -Existen aparentemente dos criterios según los cuales se puede hacer un moderno programa de alfabetización. Uno de ellos es de tipo exclusivamente técnico; el otro es técnico-político-ideológico.
6. -Un programa que tenga en la alfabetización misma su único fin es aquél que sólo lleva su cuenta los siguientes aspectos de las palabras generadoras: a)- imagen concreta inconfundible; b)-composición fonética, de modo que aparezcan en la lista de palabras todos los sonidos necesarios. Si una parte de este criterio, luego elige, como generadoras, palabras tales como: brazo, caballo, cigarro, crucifijo, cuchara, diente, flor, guiso, huevo, iglesia, limón, mujer, niño, pantalones pared, playa, queso, reja, trigo, zapato.
7. -Difícilmente se pondrá en duda que, en su casi totalidad, la lista de veinte palabras que expusimos arriba ( y que a nadie costaría más que unos pocos minutos para elegir ) es la que mejor se adaptaría a un programa de alfabetización que buscara tan sólo facilitar el aprendizaje. Porque tales palabras refle-

jan el universo de ideas que poseen las personas de un bajo nivel intelectual.

8.-Y por eso mismo es que ,aún si se pretende realizar un programa de alfabetización de tipo exclusivamente técnico, en verdad siempre se está fortaleciendo, a través de ello, a una cierta ideología. Hemos visto que las palabras que expusimos son palabras que reflejan y en ese mismo concepto (el de reflejar) está implícito el carácter de la ideología que le da origen al método tecnista: claramente conservadora y, por ende, burguesa, ya que en los campos chilenos todavía no tiene vigencia la forma socialista de producción.

9.-Por otra parte, cualquier concepto revolucionario que se desee fortalecer junto a los compañeros campesinos, significará enfrentar una pérdida en lo que se refiere a los resultados del programa en cuanto campaña de pura alfabetización.

10.-Los siguientes son los dos aspectos que tenemos la obligación de cuidar, si nos resolvemos a enfrentar el problema: a)- que las pérdidas, en términos de alfabetización, sean las menos posibles; b)-que tales pérdidas sean grandemente compensadas por la concientización que se lleve al campesino, que deberá ser la más consecuente.

11.-Ya hemos visto que ni siquiera existe la posibilidad de realizar un programa de alfabetización de forma neutral: en verdad, o bien el programa de alfabetización es manejado de modo a aportar algo de concientización revolucionaria, o bien lo manejamos de modo a fortalecer la ideología burguesa, en cualquiera de sus matices. Por lo tanto -suponiendo que se elija la primera hipótesis - la preocupación inicial de los compañeros encargados de establecer la relación de palabras generadoras, deberá ser la de tener bien claro el mensaje a transmitir a los compañeros campesinos.

12.-En posesión de tal mensaje, se deberá tratar de descubrir la palabra que sintetice mejor cada tópico, teniéndose en cuenta, también, la composición fonética de dicha palabra y la posibilidad de hacer una lámina capaz de expresar claramente su significado.

### III.-RECONSTRUCCION DEL MENSAJE PROPUESTO.-

13.-No podemos saber si se partió de un mensaje claramente establecido para llegar a la relación de palabras generadoras que tenemos en las manos. Lo que sí podemos es tratar de construir el mensaje que - establecido o no, consciente o no - le dio origen a dicha relación.

14.-En primer lugar, encontramos no más de seis palabras que pueden ser usadas para incrementar la conciencia de la necesidad de reformas sociales, culturales y políticas. Tales palabras son: patrón, feria, radio, creencia, leyes, pobreza. En seguida, encontramos tres palabras que pueden hablar de la organización campesina : sindicato, voto, compaño. Más adelante tenemos otras tres que se refieren a la vida privada del campesino: enfermo, familia, guitarra. Y por último tenemos seis palabras que nos hablan de la producción en el campo: tierra, trabajo, horqueta, cosecha, plaga, lluvia. Y quizás se pueda acrecentar a éstas las palabras escuela y gobierno. Ahí están las veinte palabras propuestas.

15.-Desde luego se observa que el desarrollo político e ideológico del campesino, si es propiciado por un esquema igual al que se plantea arriba, no debe pasar del simple acto de organizarse y, organizarse en algo que no tenga por fi-

nalidad una participación política activa (con el doble sentido de defensa y conquista), sino en una entidad que tenga la organización como un fin en sí mismo, o entonces en una organización dirigida hacia el puro incremento de la producción.

16. - Observamos en esos planteamientos la variedad reformista de una ideología que no compartimos y que no es la del Gobierno Popular. Se le muestra al trabajador las injusticias con vista a agudizar las contradicciones entre las clases antagónicas. Se le propone al trabajador que se organice, pero que se organice para compartir, comunitaria y "cristianamente", su propia explotación; no que se organice para llevar adelante una acción revolucionaria organizada, no que se organice para luchar por el socialismo hasta vencer o morir.

17. - Por último, se le propone al trabajador que produzca más y más y la producción termina por ser más importante que la conciencia misma del trabajador y su disposición de lucha. Pero se sabe que sólo la conciencia de clase - y la seguridad del trabajador de estar produciendo para financiar la Revolución que le pertenece - puede dar origen a un incremento voluntario de la producción.

#### IV. - DESARROLLO DE LA CONCIENCIA DE CLASE. -

18. - A nuestro juicio se deberá mantener cerca de la mitad de las palabras presentadas, pero tratando de darles un sentido bien definido.

19. - Tal es el caso de la palabras propuestas para el primer tópico, tópico este que no deberá impulsar la concientización de un simple conjunto de injusticias, sino representar un esfuerzo por agudizar las contradicciones y fomentar el desarrollo, por el trabajador agrario, de su conciencia de clase.

20. - Una cosa, por ejemplo, es presentar la palabra "pobreza" refiriéndose tan sólo a la pobreza del trabajador; otra es presentar el mismo concepto oponiendo el lujo del latifundista a la miseria del campesino, el lujo del industrial a la miseria del obrero, etc.

21. - Palabra "leyes": una cosa es presentar la ley como una exigencia de toda sociedad organizada; otra es denunciar que, bajo el sistema capitalista, las leyes son hechas por los patrones y sirven a sus intereses (fallos de la Corte Suprema, por ejemplo), en perjuicio de los intereses del pueblo.

22. - Palabra "patrón": se puede presentar al patrón como siendo un administrador. Pero se le puede presentar también como un usurpador, ya que su administración se mantiene en función de su dinero, no de su capacidad.

23. - La "radio", por su parte, puede ser un medio de entretenimiento. Pero a un marxista no le cabe destacarle ese aspecto, sino presentársela como un medio de que se valen los patrones para mentirle al pueblo, llevándole su ideología como si fuera un cuchillo bajo el poncho (radioteatro, interpretación de noticias, etc.)

24. - La "feria" nos habla de la comercialización, en que el campesino es robado. Pero, si se quiere, también se le puede decir que es sólo una buena oportunidad de comerciar con sus productos.

25. - La "creencia" nos habla de la sumisión (producto de la agresión ideológica de la burguesía), y proponemos sustituirla por aquella palabra y otra de

sentido igualmente más amplio.

26. -Para completar este primer tópico (conciencia de clase), proponemos acrecentar, a las seis palabras mencionadas, tres nuevos conceptos (que necesitan de tres nuevas palabras): uno de ellos es el de "dividir"; otro, el de "trampa" o "provocación", y por fin, el de "fuerza".

27. -El primero debe establecer con claridad que los patrones siempre han buscado dividir a los trabajadores y ponerlos a pelear entre ellos (por contradicciones secundarias, como, por ejemplo, las que existen entre los obreros rurales y los pequeños propietarios), todo con el fin de mejor dominarlos.

28. -El segundo concepto debe poner a descubierto que los patrones, necesitando impedir el avance del pueblo, se dedican a todo tipo de provocaciones y trampas como por ejemplo el boicot de la producción y el asesinato del General Schneider (para fortalecer la sedición de la derecha).

29. -El último de los conceptos que proponemos para fomentar la conciencia de clase (que son nueve, lo que representa un incremento de un 50 % en relación a la lista de palabras que hemos analizado) es de "fuerza". No hablaremos de fuerza en relación con la violencia revolucionaria, para no crearle problemas al Gobierno Popular; en consecuencia es evidente que debemos evitar palabras del tipo "milicia", porque al proceso revolucionario, en este momento, no le conviene ultrapasar ciertos límites en el agudizamiento de las contradicciones. Lo que sí no se puede es renunciar a nuestra obligación de incrementar junto al pueblo una sólida conciencia de clase, que lo haga refractario a los engaños de tipo reformista, además de llevarle ideas generales sobre los caminos a seguir hacia la construcción del socialismo.

30. -Proponemos, entonces, que se hable de la fuerza que emplean los patrones para mantener sus privilegios, siempre que no resulta satisfactorio el manejo de las trampas (división, boicot, provocación). Una buena solución sería la de mostrar la retomada violenta de un fundo, promovida por el latifundista.

#### V. -ACCION ORGANIZADA. -

31. -Como hemos visto, la lista de palabras que nos fue presentada podría servir para que se hablara de organización, pero no para dar sugerencias concretas a los campesinos, en relación con lo que hacer tras el acto de organizarse. De nuestra parte, ubicamos tres tópicos indispensables que se refieren a la organización, y los estamos agrupando bajo el nombre general de "acción organizada": el primero de ellos se refiere a la organización en sí misma; el segundo a la acción organizada propiamente dicha; y el tercero se refiere a la solidaridad participante, que integra la acción campesina organizada al conjunto de nuestra Revolución (particularmente a la acción obrera), en pro de la toma del poder y la construcción de una sociedad socialista.

32. -En lo que se refiere al primer tópico, empezamos por proponer la palabra "reunión", cuyo fortalecimiento es de fundamental importancia para dar origen a cualquier organización.

33. -En seguida, proponemos que la palabra "sindicato" sea sustituida por "consejo" y otra palabra que mejor se refiera a los Consejos Comunales Cam-

pesinos, que ésta es la forma de organización que todos debemos impulsar.

34. - Por fin, proponemos la inclusión de la palabra "unidad", concepto que debe en todo momento ser fortalecido, en la línea de las consignas "todos juntos como un solo hombre en la lucha", etc. Si la reunión es necesaria para dar origen a la organización, es también verdad que ésta sólo se mantiene y actúa si existe unidad.

35. - En cuanto a la palabra "voto", que aparece en la lista que se ha analizado, defendemos su eliminación, por considerar que los conceptos de "reunión" y "unidad" son de importancia incomparablemente superior. Mientras el votar representa tan sólo una formalidad de que nos valemos para decidir más o menos democráticamente, el agruparse (reunión) y el unirse (unidad) son conceptos que sintetizan una enorme parte de todo lo que es necesario para llevar un pueblo a su liberación más consecuente.

36. - Según nuestro análisis, la palabra "compañero" sale de este grupo, para asociarse con la palabra "obrero", que propondremos para el tercer tópico (integración del campesino en el conjunto de la Revolución)

37. - Empezando a hablar de la acción organizada propiamente dicha, constatamos la necesidad de la palabra "demanda" (petición u otra que se le valga), para referirse a las reivindicaciones inmediatas del campesino (exigencia de sueldos no cancelados y cualquiera beneficios legales, reivindicaciones generales). Y no podemos olvidarnos de que es la práctica de hacer demandas - aunque chicas al comienzo - la que, de un modo general, empieza a formar a un revolucionario.

38. - Para el tercer tópico, vemos como la más indispensable la palabra "obrero", que tiene que representar, ante los ojos de los campesinos, su amigo fundamental y el que va a ser el principal responsable por la marcha hacia el socialismo.

39. - Además del concepto de "demanda" proponemos la inclusión de la palabra "defensa", que tiene por finalidad plantear que el trabajador debe estar dispuesto a todos los sacrificios para defender a sus conquistas, máxime cuando tal conquista es el Gobierno presidido por el compañero Allende.

40. - Además de eso, es acá que ubicamos la palabra "compañero" junto con proponer la retirada de la palabra "gobierno" (ya que a nuestro juicio el fortalecimiento de la unidad con el obrero es incomparablemente más importante). Y está por demás recordar que el compañero no es el que va a tomar vino en compañía de uno, sino el que marcha con los mismos fines políticos e ideológicos.

## VI. - PROPAGANDA DE LA SOCIEDAD SOCIALISTA. -

41. - Bajo este título vamos a incluir todas las palabras restantes, porque creemos que, después de tratar de los varios aspectos de la acción organizada, lo único que falta es hablar del socialismo, ya que el deseo de conquistar una sociedad sin clases es el motor que impulsa a toda lucha social avanzada. Hacer propaganda del socialismo es, por lo tanto, fortalece la dedicación que los trabajadores ponen en sus luchas, al llevarles la seguridad de que, participando activamente, van a ser capaces de construir un mundo de justicia.

42. -Distinto criterio es el usado para componer la relación que hemos visto. En ésta son propuestas palabras importantes para completar la lista de veinte, pero en un contexto que entendemos ser el de valorar no la propaganda socialista, sino el incremento de la producción y ciertos aspectos de la vida privada. En lo que se refiere a la producción, tenemos como hemos visto, las palabras "trabajo", "horqueta", "plaga", "lluvia", "tierra" y "cosecha"; con lo que a la vida privada se refiere, tenemos "familia", "enfermo", y "guitarra".

43. -No creemos estar siendo subjetivos en nuestra apreciación, porque es evidente que palabras tales como "horqueta", "plaga", "lluvia" y "enfermo" difícilmente podrían ser elegidas para servir de origen a una propaganda socialista. No se justifica, pues, su inclusión aquí. Pero se puede, estudiar la inclusión de la palabra "enfermo" en otro contexto - el de incrementar la conciencia de clase -, en sustitución a la palabra "pobreza", en el caso de que se verifique, junto a los campesinos mismos, que las palabras "salud" o "enfermo", justamente por tener un sentido menos general, son más significativas que la palabra "pobreza".

44. -En seguida, proponemos que se retire también la palabra "trabajo", cuyo concepto queda muy bien representado en la palabra "cosecha", siendo que esta última tiene la ventaja de referirse a la importancia del trabajo agrario, ya que es de la tierra que sale la alimentación básica de todo el pueblo.

45. -Quedamos en consecuencia, con las siguientes palabras que deberán ser usadas de modo a conducir a una explicación de lo que es una sociedad socialista: a)-tierra; b)-cosecha; c)-familia; d)-guitarra; e)-escuela. Esta última también ha sido propuesta en la relación original, sin que fuésemos capaces de descubrir su ubicación en el contexto, ya que tanto podría estar referida a la producción (en el sentido de capacitación), como a la vida en particular del campesino, o aún relacionada con el incremento de la conciencia de clase.

46. -A este conjunto proponemos agregar la palabra "poder", cuya conquista es la principal meta de nuestra lucha, en su fase actual. Y, fundamentalmente, se deberá dar idea de lo que va a ser el poder del pueblo. Además, "poder" es otra palabra que sustituye con grandes ventajas a la palabra "gobierno", anteriormente eliminada.

47. -En cuanto a la palabra "tierra", deberá llevar el mensaje de una tierra sin divisiones, de una propiedad colectiva, que es la que produce más y mejor para todos. Además, deberá llevar la idea de una tierra sin fronteras, donde todos los hombres sean hermanos, explicándole al campesino que la división de nuestra Patria latinoamericana fue una trampa de los colonizadores para dominarnos más fácilmente.

48. -Palabra "familia". Mostrar las nuevas relaciones familiares que surgen en una sociedad socialista: ya no la imposición y el machismo, sino el compañerismo y el pleno respeto a la mujer, que se transforma en un ser socialmente activo; ya no los desentendimientos causados por una ausencia de perspectiva de vida; ya no el desempleo, el alcohol y demás podredumbres del capitalismo.

49. -Palabra "guitarra". Nos habla del arte popular, en la nueva sociedad.



En ésta, el arte dejará de ser un privilegio para el consumo de los ricos, y se pondrá al alcance de todos lo que tengan por ella cualquier interés. Así va a pasar no sólo con la música, sino también con las películas, piezas teatrales, etc., mientras la televisión dejará de ser lo que es hoy día, para transformarse en un verdadero vehículo de arte y cultura.

50. - Palabra "escuela". Ya no la escuela para los hijos de los ricos, ya no el campesino sin ningún acceso a la universidad. La palabra "escuela" nos habla, sobre todo, del desarrollo de la educación en la gloriosa Cuba socialista.

#### VII. - PEQUEÑOS PROBLEMAS DE FONÉTICA Y UNA CONCLUSION GENERAL. -

51. - En síntesis, hemos propuesto que se mantengan las siguientes palabras de la lista original: a)-patrón; b)-leyes; c)-feria; d)-radio; e)-pobreza; f)-guitarra; g)-tierra; h)-cosecha; i)-escuela; j)-compañero; k)- familia.

52. - Al contrario hemos defendido la eliminación de las siguientes: a)-lluvia; b)-plaga; c)-horqueta; d)-gobierno; e)-voto; f)-sindicato; g)-creencia; h)-trabajo; i)-enfermo.

53. - Para sustituir las hemos sugerido las siguientes: a)-obrero; b)-reunión; c)-unidad; d)-poder; e)-sumisión; f)-consejo; g)-defensa; h)-demanda; i)-dividir; j)-fuerza; k)-trampa.

54. - Se observa entonces, algunos problemas en cuanto a la fonética; a)-con la retirada de "creencia" desapareció el grupo consonantal "cr"; b)-con "lluvia", salió la "ll"; con "horqueta", salieron la "h" y la "q".

55. - En relación a los demás sonidos, no hubo daño, porque las sugerencias que hemos dado fueron suficientes para reponer a los que habían desaparecido (v, b, j, etc.) Así hemos quedado con cuatro cuestiones a resolver.

56. - Proponemos entonces, para empezar, que se sustituya "fuerza" por "crimen", para que recuperemos la "cr". El "crimen" deberá referirse directamente al asesinato del General Schneider, el más significativo acto de violencia que la burguesía ha cometido en los últimos meses.

57. - Para resolver el problema de la "ll" y de la "q", proponemos la palabra "querella", que deberá tener la misma finalidad de la palabra "leyes", siendo que ésta podrá referirse básicamente a la Corte Suprema y al aspecto más general de las leyes, mientras la "querella" se referirá exclusivamente a la aplicación injusta de las leyes en el campo, ya que ella es casi siempre resuleta en favor de los patrones y perjuicio de los campesinos.

58. - En cuanto a la "h" que faltaba, a nuestro juicio no es de gran importancia la presencia, en la lista, de una "h" inicial.

59. - Tenemos, al final, la siguiente lista de 23 palabras, de las que deberemos eliminar tres: 1-Compañero; 2-Consejo; 3-Cosecha; 4-Crimen; 5-Defensa; 6-Demanda; 7-Dividir; 8-Escuela; 9-Familia; 10-Feria; 11-Guitarra; 12-Leyes; 13-Obrero; 14-Patrón; 15-Pobreza; 16-Poder; 17-Querella; 18-Radio; 19-Reunión; 20-Sumisión; 21-Tierra; 22-Trampa; 23-Unidad.

60. - Los contenidos que hemos propuesto (con relación a cada una de las palabras enumeradas) no deben de ningún modo ser presentados a los campesinos como si fuera una imposición. Todo lo contrario, tenemos que ser ca-

pacos de hacer que los campesinos puedan descubrir por sí mismos los contenidos que queremos llevarles, y toda nuestra función se reduce a estos aspectos: 1-Elegir las palabras generadoras; 2-ponernos de acuerdo si vamos a usar fotos, dibujos o ambas modalidades al mismo tiempo; 3- Establecer la situación que deberá aparecer en cada lámina, con vista a que conduzca al campesino a descubrir, con la ayuda del coordinador, los elementos concientizadores que deseamos llevarle con la respectiva lámina; 4-Preparar cuidadosamente, en lo técnico y en lo ideológico, a los coordinadores, a través de todos los medios disponibles, y entre éstos no podrá faltar un folleto que plantee, detalladamente, como debe conducirse un coordinador para desempeñarse en su doble función de alfabetizador-concientizador.

61.-En líneas muy generales - y recordando lo que hemos dicho, incluso repitiendo algunas cosas para evitar estar poniendo indicaciones -, los objetivos que cada lámina deberá perseguir son los siguientes:

a)-Pobreza.-La contradicción antagónica entre explotadores y explotados; la miseria del campesino y del obrero generan el lujo del latifundista y del industrial, los cuales deben mantener en la miseria a sus empleados, para poder conservar los privilegios a que están acostumbrados por muchas y muchas generaciones.

b)-Leyes.-Las leyes son siempre hechas por una clase social, y tienen la exclusiva finalidad de mantener el dominio de esta clase en lo político, en lo económico, en lo moral, etc. Las leyes actuales han sido hechas por los representantes de los explotadores; las del futuro van a ser hechas por todos los que sufrimos bajo el régimen capitalista. Los fallos de la Corte Suprema, los menguados tres años de cárcel para el latifundista responsable por el asesinato de Hernán Mery, etc., son ejemplos de una justicia de clase.

c)-Querrela.-Debe referirse exclusivamente a la aplicación injusta de las leyes en el campo, en que éstas favorecen casi siempre a los latifundistas y perjudican a los campesinos.

d)-Patrón.-No administra en función de su capacidad, sino de su dinero. Puede que sea un incapaz, puede que ni siquiera haya tenido inteligencia para ganarse - a través de la explotación del trabajo ajeno - todo lo que tiene (caso de la herencia); pero el patrón sigue siendo el que impone su orden - el orden burgués - a toda la sociedad, hasta que el pueblo se organice, para sustituirlo en el mando, poniendo en vigencia el nuevo orden popular. El hijo del patrón siempre tiene oportunidad incomparablemente superior a la que tiene el hijo del trabajador.

e)-Radio.-Los radioteatros incrementan una ideología que causa daño a los trabajadores, fortaleciendo los prejuicios que les impone la moral dominante, que es la moral de la clase dominante. A la vez los noticiarios e interpretaciones de noticias suelen incrementar los prejuicios políticos que han sido impuestos por la misma ideología.

f)-Sumisión.-Tras siglos de explotación, el hombre puede someterse al punto de ver como seres superiores a quienes lo explotan e incluso quedarse agradecido por su patrón y ofrecerle un plato de comida como pago por una jornada de trabajo.

g)-Dividir. -Debe llevar a los campesinos a descubrir, con claridad, que los patrones siempre han buscado dividir a los trabajadores y ponerlos a pelear entre ellos (por contradicciones secundarias) todo con el fin de dominarlos mejor.

h)-Trampa. -Debe poner al descubierto que los patrones, necesitando impedir el avance del pueblo, intentan por todos los medios producir el caos en la economía para en seguida atribuirle la culpa al Gobierno Popular, y con eso impulsar la campaña del terror, haciendo llegar el pánico hasta amplias masas temerosas de una posible falta de alimentos y afligidos por el alza de los precios.

i)-Crimen. -Debe mostrar que, cuando las trampas no le resultan suficientes (división de los explotados, boicot de la producción, etc.), los patrones pasan a la violencia declarada, para intentar mantener sus privilegios: asesinato del General Schneider, de Hernán Mery, de dirigentes campesinos, etc.

j)-Reunión. -Mostrar que, para formar su organización el campesino necesita reunirse, con sus compañeros más decididos, y plantear sus opiniones sin miedo a engañarse. Necesita también esforzarse por conseguir que los otros compañeros, menos decididos, igualmente participen de las conversaciones.

l)-Consejo. -Debe llevar al campesino a comprender la necesidad de impulsar la creación de los Consejos Comunales Campesinos. Debe mostrar que esta es la mejor forma de organización, porque es la que permite la participación de todos, sin excepciones.

m)-Unidad. -Concepto que a todo momento debe ser fortalecido, en la línea de las consignas " todos juntos como un solo hombre", " si no hay unión no hay nada", etc. Si la reunión es necesaria para dar origen a la organización, es también verdad que ésta sólo se mantiene y actúa si existe unidad.

n)-Demanda. -Debe referirse a las necesidades inmediatas del campesino (exigencia de sueldos no cancelados y cualquiera beneficios legales, reivindicaciones generales). Y no podemos olvidarnos de que es la práctica de hacer demandas - aunque chicas al comienzo - la que, de un modo general, empieza a formar a un revolucionario.

o)-Defensa. -El trabajador debe estar dispuesto a todos los sacrificios para defender sus conquistas, máxime cuando tal conquista es el Gobierno presidido por el compañero Allende.

p)-Obrero. -Debe mostrar que éste es el mayor amigo de los campesinos, porque sufre igual y porque tiene las condiciones más favorables para reunirse (trabajan lado a lado, en las fábricas) y combaten juntos contra la sedición del enemigo (cuando es necesario paralizando la economía del país y tomando las fábricas). Es también por estas razones que el obrero será el principal constructor del camino que nos va a llevar al socialismo.

q)-Compañero. -Es el que marcha junto a uno. Es el que quiere seguir el mismo camino, para solucionar los mismos problemas y establecer una nueva sociedad, que sirva a los intereses de todos aquellos que marcharon juntos; es decir, para establecer la democracia de los desposeídos, en sustitución de la democracia de los propietarios.

r)-Cosecha.-Debe llevar al campesino a comprender la importancia del trabajo agrario, ya que es de la tierra que sale la alimentación básica de todo el pueblo. Pero debe mostrarle, sobre todo, que, en la sociedad socialista, es incomparablemente mayor la preocupación de darle al trabajador facilidades para la ejecución de su trabajo, de lo que resulta una mayor productividad con menor esfuerzo. Como es una sociedad de trabajadores, ella se preocupa de producir maquinaria, en vez de los coches de lujo que sólo sirven a los burgueses.

s)-Poder.-Mostrar qué significa el poder del pueblo; que no es sólo el poder a nivel del supremo gobierno, sino la administración democrática de cada lugar de trabajo. Mostrar que esto sólo puede ser alcanzado en una sociedad socialista, porque, para que exista el control colectivo de los medios de producción, se necesita, evidentemente, que desaparezca la propiedad privada de estos medios.

t)-Tierra.-Deberá llevar el mensaje de una tierra sin divisiones, de una propiedad colectiva, que es la que produce más y mejor para todos. Además, deberá llevar el mensaje de una tierra sin fronteras, donde todos los hombres sean hermanos.

u)-Familia.- Indicado en el numeral 48.

v)-Guitarra.- " " " " 49.

x)-Escuela.- " " " " 50.

62.-Como se ha visto, hemos implícitamente propuesto la eliminación de la palabra "feria". Porque creemos que puede no alcanzar a desempeñar plenamente su función: si el campesino que se alfabetiza vive cerca de una ciudad, la feria no le trasmite la *no*ción de explotación porque vende directamente sus productos en ella, sin perjudicarse con venderlos a intermediarios; y, por otro lado, si el campesino vive muy lejos de cualquier ciudad, él vende sus productos al intermediario que lo explota, pero la feria lejana posiblemente no es una realidad que le pueda servir para hacerse consciente de tal explotación, si es verdadera nuestra hipótesis de que buena parte de los campesinos puede no tener un contacto directo con el medio de comercialización de que hablamos.

63.-En resumen, hemos propuesto la eliminación de diez de las veinte palabras presentadas, y, para sustituirlas, hemos pensado en otras doce. Los contenidos de las 22 palabras que quedaron nos parecen muy importantes. Pero en cuanto a las propias palabras, debemos ajustar su selección a las necesidades resultantes de los siguientes aspectos: ser de muy fácil entendimiento para el campesino; poder conseguirse una lámina (por foto o dibujo) de fácil comprensión y ajustada al contenido que se quiere llevar; y, no menos importante, cuidar el problema de la fonética.

\* \* \* \* \*

APENDICE N° 2

EL SENTIDO DE LA CONCIENTIZACION

(Capítulo 3 del libro "LA EDUCACION DEL HOMBRE NUEVO -La Reforma educativa peruana", por Augusto Salazar Bondy )

I. -Como hemos señalado antes, la Reforma Educativa peruana concede especial importancia a la concientización dentro del proceso que globalmente comprende la educación en su sentido más rico y más nato, tanto como desenvolvimiento individual cuanto como desarrollo social. Esto quiere decir que para la doctrina peruana, no puede haber educación genuina de la personal individual y de la comunidad sin concientización. Más aún, quiere decir que toda educación enderezada a sus verdaderas finalidades no puede menos que ser en su médula misma, concientización.

Este rasgo, enfatizado de este modo, ha sido una de las causas del enconado ataque que sufrió el proyecto de Reforma, primero, y la Ley General de Educación, después, principalmente de parte de los grupos más retardatarios de la sociedad y la política peruana. Como es de suponer, el ataque se apoyó en un cierto concepto de concientización, una mañosa deformación de este principio educativo. Según este concepto - que ha sido rechazado explícitamente en los documentos oficiales de la Reforma - concientizar sería equivalente a adoctrinar, a poner en la mente de otro, y especialmente del educando menor, ciertas nociones y valores que, a través de la concientización, van a producir un verdadero asalto a las conciencias, una intromisión abusiva en el fuero íntimo de los educandos. Quién podría aceptar tal concepto y el siniestro proyecto que esconde ?

Forjar esta imagen totalmente desfavorable y sensurable de la Reforma es precisamente satanizar la concientización y, con ella, el conjunto de la revolución en la educación. Pero, obviamente, semejante proyecto, que sería francamente deseducativo, choca con los principios y los fines declarados y ya en mucho implementados de la Reforma. Esto quiere decir que otra es la concientización que postula la Ley General y que resulta esencial dentro del proceso de cambios que promueve la nueva educación. Conviene, por eso, precisar bien el concepto de concientización que es sustento de esta nueva educación en el Perú.

Veamos algunos textos significativos. En la Exposición de Motivos de la Ley General de Educación se expresa que la concientización "... es un proceso que se cumple en la forma reflexiva de concientizarse y coadyuva a la liberación del educando, lo abra al mundo, haciéndolo apto para adquirir un compromiso profundo con la realidad y con un modo de existencia libremente elegido". Por otra parte, en el Informe General de la Reforma, leemos: "concientizar es la tarea educativa que hace tomar al individuo conocimiento crítico de su situación real en el contexto socioeconómico, permitiéndole reconocerse como un ente social responsable que forma parte de un proceso histórico, en el cual está ineludiblemente inserto y que lo emplaza a participar acti-

vamente en él. El desconocimiento de este hecho o su evasión constituye el concepto polarmente opuesto de alienación. Concientizar, es, pues, desalienar".

Los textos transcritos definen muy precisamente el sentido de la concientización en la educación peruana. Antes de cualquier análisis, como concepto global, es claro que el acto educativo ligado a la concientización de promover la toma de conciencia por una persona, menos o adulta, es algo bien determinado en su contenido y sus alcances. Cualquier confusión con otro concepto u otra operación práctica sólo puede deberse a ignorancia o desatención, cuando no se origine en un deliberado propósito de desorientar y detener el proceso de cambio educativo. La concientización implica el desarrollo de la libertad personal y es incompatible con toda forma de opresión. Por eso puede ser y es un instrumento de liberación.

2. -Si intentamos ahora un examen más detenido del concepto de concientización formulado en los textos arriba transcritos, comprobaremos que dicho concepto aglutina varias ideas básicas. Analíticamente consideradas, ellas son las siguientes:

a)-Un despertar de la conciencia. La concientización es un acto que no cierra sino que abre la percepción que el sujeto tiene del mundo, es un despertar de la conciencia. Representa una operación iluminadora o, dicho más exactamente, de preparación y estimulación de la conciencia para la iluminación del mundo natural y social en que está inserto el sujeto.

b)-La crítica racional. Los mecanismos psicológicos que la concientización pone en juego tienen un elemento impulsor sin el cual no puede darse la percepción del mundo ni la comprensión de la situación de cada individuo y de cada grupo humano. Este elemento es la razón operando críticamente.

Sin crítica no hay concientización, pues al faltar ella la conciencia se mantendría en un nivel superficialmente intuitivo, sin capacidad de penetrar en la trama de las causas y condicionantes que le dan a la realidad su fisonomía concreta. Por otra parte, la crítica preserva al sujeto de la acción distorsionante que sobre su percepción del mundo ejercen los intereses, los factores emocionales e impulsivos, los mitos e ideas recibidos, y el provincialismo de un punto de vista exclusivo. En virtud de la acción de la razón - entendida en el sentido más amplio de la intelección teórica y práctica y ordenación normativa y valorativa - la conciencia supera la opacidad y la simpleza de la aprehensión de las cosas y, dinámicamente, atiende cada vez más y mejor la realidad. El sujeto abarca de modo creciente la totalidad de su vida, ligada a las circunstancias del medio físico y del proceso social, a su individualidad psicofísica, a la trayectoria pasada y la coyuntura presente de su grupo, accediendo de este modo a la objetividad. Decir concientización es, por eso, decir objetivación de las ideas y los juicios que los sujetos formulan sobre el mundo.

c)-Una opción racional. La concientización despierta al sujeto a la comprensión del mundo en que está inserto, un mundo, por tanto que lo compromete como individuo y como miembro de un grupo, sujeto de una clase social y una comunidad nacional. Por tanto, motiva su acción. Comprender y sentir el reclamo

de la acción son dos aspectos íntimamente ligados entre sí de la operación de concientización. Y la acción parte de una opción que el sujeto se ve llevado a hacer, ineludiblemente, por la evidencia de la realidad.

Esta opción es, pues, racional, se efectúa de cara a la realidad de verdad, no dominada la conciencia por mitos enmascaradores, por preconcepciones o prejuicios, pensamientos nutridos por el deseo o el interés. Lo que busca la concientización es que el sujeto, abriéndose paso entre ilusiones y obstáculos mentales, sea expuesto a la realidad y sienta la necesidad de optar iluminado por la razón patente en esa misma realidad.

d)-El compromiso existencial. Pero esa opción racional no es simplemente mental; no puede serlo. Lleva a un compromiso con la realidad que vive el sujeto, con el hombre que busca realizarse en lucha con las fuerzas de la dominación, con los factores alienantes, negadores de la humanidad. A tal punto este momento es esencial que puede decirse que sin él la concientización racional del mundo humano, sin intervención práctica, no se puede dar en los hombres cuyo modo de existir es estar con los otros hombres en un mundo concreto, fechado y localizado. Sea por la acción, sea por la abstención, el sujeto concientizado toma partido en la realidad sabiendo lo que hace.

e)-La liberación de la conciencia. Por todo lo dicho antes resulta fácilmente comprensible que la concientización está en las antípodas de la dominación de la conciencia y de la alienación del sujeto humano. Ninguna imposición de verdades, ningún dogma o principio indiscutido se compadecen con el despertar de la conciencia y su apreciación crítica.

Pensando en términos educativos, esto significa que la concientización reclama la libre acción entre educando y educador, el diálogo de las personas y la estimulación permanente de la creatividad del sujeto. Significa que no pueden admitirse los esquemas verticalistas y los mecanismos de mera transferencia de contenidos completamente elaborados y sin apertura intelectual; significa que la cooperación y el diálogo son condiciones y signos fundamentales de una concientización que se cumple de acuerdo con sus postulados básicos.

La concientización no sólo no admite una acción impositiva declarada sino tampoco la mera función pasiva del sujeto, la simple recepción de un efecto generado en otra conciencia. En rigor, el verbo "concientizar" es reflexivo y no transitivo. Se conjuga expresando la acción que el sujeto ejerce sobre sí mismo y no sobre otro. Yo me concientizo a mí mismo o quedo en la opacidad y en la desconexión de la conciencia. Nadie me puede concientizar. Aceptar esta acción sería como admitir que alguien pueda vivir mis vivencias, despertarse en mi despertar, sentir en mis sentimientos. Esta radical singularidad y autonomía de la concientización ha sido subrayada por Paulo Freire al declarar que nadie concientiza a nadie. Sin embargo podría pensarse que hay contradicción en otra afirmación complementaria que hace el educador brasileño, completando su pensamiento. En efecto, él dice también que nadie se concientiza solo. Cómo es posible esto si la concientización es una operación que el sujeto realiza por sí mismo? La respuesta no es difícil de dar, sin embargo. Lo que Freire pone de relieve con razón es el elemento esencial de convivencia que opera en la iluminación de la conciencia como en todo acto humano.

La situación de cada sujeto es histórico-social y la concientización no puede ser ajena a esta situación. De allí que el sujeto acceda a su propia concientización en diálogo con los demás, promovido a ella por los otros y promoviendo a su turno a la toma de conciencia crítica. La manera más simple y más concreta de expresar este hecho decisivo es hablar de "interconcientización", de la operación que realizan los hombres, apoyándose mutuamente en sus conciencias críticas, y que les lleva desde la clausura hasta la comprensión racional y el compromiso existencial. Y, por eso mismo, no debe hablarse de concientizar sino de promover la concientización de alguien que, a su vez, sea agente de nuestro propio acceso a la razón.

3. - Por lo anterior, sabemos que la concientización es la apertura del espíritu a la realidad en todas sus facetas. Por ella se produce un enriquecimiento permanente de las relaciones teóricas y prácticas del hombre con la sociedad y la naturaleza. Este enriquecimiento, sabemos, es la razón última de la educación. Si el proceso educativo no lleva a la realización cada vez más plena de la persona en el contexto de la comunidad, falla su objetivo cardinal y se convierte en deseducación. De allí que toda educación genuina deba promover la concientización de los individuos y los grupos, el despertar de la conciencia humana para la aprensión de la naturaleza y la operación creadora sobre ella, para el reconocimiento del mundo de los demás y la plasmación de una realidad social que puede ser llamada convivencia humana, comunidad de personas.

La conexión esencial que existe entre educación y comunidad hace que, como hemos subrayado más arriba, la forma adecuada de cumplir el principio de la concientización es la comunicación de las conciencias en el proceso del descubrimiento de la realidad, es decir, la "interconcientización". Esto mismo es el diálogo, que constituye uno de los pilares de la nueva doctrina pedagógica, aunque su reconocimiento como elemento fundamental de la educación se remonte a muchos siglos atrás en la historia de la humanidad. El diálogo es comunicación de conciencias, pero no cualquier comunicación. Para ser tal, las conciencias tienen que operar críticamente, es decir ser animadas y guiadas por la razón. Un diálogo que careciera del ingrediente crítico sería un aparente despertar de los espíritus, una simple estimulación recíproca de las personas que bien puede conducir a una exacerbación de impulsos y emociones con un fondo predominantemente irracional. Un seudodiálogo de este tipo no podría esclarecer al individuo ni guiar al grupo y, lejos de liberarlo de fantasmas y mitos que obstaculizan su percepción de la realidad, lo encadenaría más a ellos.

Qué puede significar una educación que no sea interconcientizadora? La respuesta es fácil de dar: un diálogo frustrado cuando no una forma de actuar sobre el psiquismo de los educandos para producir en ellos efectos que los condicionen a una cierta concepción del hombre y a una cierta actitud respecto a la realidad. La ausencia del diálogo concientizador los hace manipulables y los deja presos en los mecanismos de la dominación. Una educación sin concientización es así contraria a toda forma de educación liberadora; es más bien



una educación para la dominación.

Si a la Reforma educativa peruana se le amputa este elemento de racionalidad crítica, pierde por entero su carácter de acción liberadora, de levadura de la realización plena de todos los hombres que es la meta del humanismo.

Pero esta amputación es justamente lo que es explícita o implícitamente pretenden hacer quienes objetan la concientización en la educación. Y tan ligado está este proyecto a la negación de los principios del humanismo, que aquellos grupos de poder o regímenes que se oponen abierta y sistemáticamente a la liberación de los pueblos y por ende se identifican en las declaraciones y en los hechos con la contrarrevolución, quieren suprimir la concientización del proceso educativo. Estos grupos y regímenes se empeñan en sustituir una acción educativa que despierta y esclarece la conciencia de los educandos sobre la situación existencial por otra que desvíe su atención de la verdadera realidad y le oculte la trama de causas económico-sociales y culturales responsables de su situación como persona y como miembro de un grupo. Actuar de esta suerte equivale a desconectar la conciencia del mundo. Esta acción negativa debe ser bautizada con el único nombre que la singulariza bien: desconcientización.

Desconcientizar es entonces oscurecer la conciencia, volverla a encerrar en las paredes de los mitos y los prejuicios que no permiten alcanzar el mundo y actuar sobre él. Esta acción, por engalanada y camuflada que esté mediante principios y valores aparentemente espirituales, no es sino una forma de dominar al educando y, por tanto, de impedir la promoción integral del hombre.

Este efecto contrario al desarrollo humano hace ya muy negativa la desconcientización. Sin embargo, alguien podría explicarla atribuyéndola a un defecto de orientación, a un mal episódico, producto de la ignorancia de quienes son los responsables de los servicios educativos. Pero de hecho no ocurre así. La desconcientización es un proyecto de política educativa muy concreto que obedece a motivaciones antisociales y es generada por intereses que se alimentan del sojuzgamiento de la inmensa mayoría de los hombres. En consecuencia representa una de las formas más nocivas de la deseducación contra la cual hay que estar siempre en guardia.

\* \* \* \* \*

### APENDICE N 3

#### 4.3.-PRIORIDADES PARA EL PLAN DE MEDIANO PLAZO 1971-1975

(Transcrito del "Informe General de la Reforma de la Educación Peruana", pp.165, 166 y 167)

4.3.1.-Concientización de toda la población peruana.- Uno de los supuestos básicos de la Reforma de la Educación establece que ella forme parte inseparable del proceso global de cambios estructurales de la sociedad peruana. De allí la necesidad de que quienes participen en el esfuerzo educacional adviertan claramente esta relación. Esto supone que el nuevo sistema educativo en su conjunto debe proyectar constantemente su esfuerzo a concientizar a todos los peruanos. Concientizar es tarea educativa que hace tomar al individuo conocimiento crítico de su situación real en el contexto socio-económico, permitiéndole reconocerse como un ente social responsable que forma parte de un proceso histórico, en el cual está ineludiblemente inserto y que lo emplaza a participar activamente. El desconocimiento de este hecho o su evasión constituye el concepto polarmente opuesto de alienación. Concientizar es, pues, desalienar.

El conocimiento crítico comporta el poder definirse como persona en relación con los demás, tanto aquellos con los cuales el individuo se identifica como aquellos de los que se diferencia y, en general, con todos los que conforman el medio social donde actúa.

Tomar conocimiento crítico de la realidad es poder llegar a evaluar los acontecimientos del pasado socio-económico del país, así como las causas y factores que lo configuran, y poder comprender el momento histórico que vivimos. Es, además, comprender que la renovación radical de las estructuras sociales traza los lineamientos de un ordenamiento social y económico más justo que beneficiará a todos los peruanos.

La concientización debe permitir al individuo obrar libremente como persona que, desde diversos ángulos de enfoque, forje sus propios conceptos para identificarse o disentir con los valores sociales, y también como persona actuante que tiene un compromiso consigo mismo y con el país para participar activamente en el quehacer colectivo.

Para efectuar la labor educativa de concientización se requiere:

-Preparar y aplicar procedimientos que ayuden a desarrollar actitudes y modificar valores acordes con el cambio social.

-Capacitar a los niños, los adolescentes y los adultos en el diálogo lúcido que les permita mayor comunicación con los demás y mejor orientación en las respuestas personales a las situaciones vitales.

-Dar todos los esclarecimientos necesarios que permitan tomar conciencia de la realidad y motiven a decidir, participar y actuar.

-En una sociedad subdesarrollada cuyos miembros están sometidos a una estructura socio-económica de dominación y dependencia, la concientización constituye el motor de una educación auténtica. El sistema educativo que alude este hecho en realidad deseduca. Por consiguiente, contribuye a la deshuma-

nización del hombre, por carencia de libertad real y produce una cultura falsa. No hay cultura auténtica sin conciencia de situación.

La convicción de que el sistema educativo es factor fundamental del desarrollo nacional e instrumento de desalienación de nuestro pueblo, debe orientar al contenido de los programas de actividades educativas, tanto de aquellas que se llevan a cabo en los centros educacionales propiamente dichos, como de aquellos que se realizan a través de los medios masivos de comunicación. En ambos casos debe realizarse una adecuada labor de concientización.

Nada de esto supone intentar la politización partidista de los educandos, sino reconocer la inmensa importancia que para todo el país tiene lograr que nuestro pueblo sea claramente conciente de todo lo que implica haber iniciado un proceso nacional de desarrollo concebido como la transformación de las estructuras sociales y económicas del Perú.

La concientización de toda la población peruana comprenderá:

- La problemática histórica y social del Perú como país sub-desarrollado.
- Las exigencias y beneficios del cambio estructural de acuerdo al modelo peruano de desarrollo que se está definiendo a través del proceso revolucionario.
- Los valores fundamentales de la nación peruana y el papel del Perú en el Tercer Mundo emergente.
- La imagen y el sentido de la nueva sociedad humana que ha de surgir del cambio de sistema.
- La importancia de la participación de la comunidad en el esfuerzo del desarrollo y, en este contexto, en la Reforma Educativa.
- Los beneficios de las prácticas destinadas a preservar la salud, mejorar el nivel de nutrición y vivienda, aumentar la productividad del trabajo, etc.

\*\*\*\*\*

I N D I C E

	Pag.
INTRODUCCION . . . . .	I

PRIMERA PARTE

LA EDUCACION LATINOAMERICANA

Capítulo I.-NATURALEZA Y PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACION

1.-Naturaleza de la educación . . . . .	2
2.-Educación y sociedad . . . . .	5
3.-Educación y cambio social . . . . .	7
4.-Educación y dominación . . . . .	11
-Citas bibliográficas . . . . .	15

Capítulo II.-RASGOS ESENCIALES DE LA EDUCACION LATINOAMERICANA

1.-Delimitación temática . . . . .	16
2.-Crecimiento demográfico y educación . . . . .	17
3.-Esfuerzos de democratización educativa . . . . .	21
4.-Crisis de la escolaridad . . . . .	25
a)-La deserción escolar . . . . .	28
b)-El analfabetismo . . . . .	30
-Citas bibliográficas . . . . .	37

SEGUNDA PARTE

FREIRE EN LA ACCION EDUCATIVA LATINOAMERICANA

Capítulo III.- B R A S I L

1.-Características del régimen político entre 1961 y 1964 . . . . .	40
2.-Brasil y la marginación social . . . . .	42
3.-Comienzos de la obra educativa de Freire . . . . .	45
4.-La sociedad brasileña, una sociedad "cerrada" . . . . .	46
5.-La sociedad brasileña en "transición" . . . . .	49

6.-Aspectos teóricos fundamentales de la pedagogía de Freire. . . . .	53
a)-Problema de la deshumanización y humanización del hombre. . . . .	54
b)-Necesidad de una pedagogía del oprimido . . . . .	59
c)-Concientización y educación. . . . .	63
d)-El diálogo y la educación liberadora. . . . .	67
e)- El "Método Freire" . . . . .	70
7.-Resultados de la obra educativa de Freire . . . . .	73
a)-Su relación con el movimiento de las masas campesinas. . . . .	73
b)- Campaña educativa . . . . .	77
-Citas bibliográficas . . . . .	85
Capítulo IV.- C H I L E	
1.- Marco político y principales reformas . . . . .	87
2.-El campesino en la sociedad chilena . . . . .	90
3.-Breve panorama de la educación chilena entre 1964 y 1970 . . . . .	92
4.-Obra educativa de Freire . . . . .	97
5.-Freire y los marxistas en Chile . . . . .	103
6.-Prohibición de la dictadura de Freire por la dictadura mi- litar . . . . .	110
a)-Bases ideológicas de la dictadura militar . . . . .	110
b)-Sistema educativo del régimen militar chileno. . . . .	114
-Citas bibliográficas . . . . .	119
Capítulo V.- P E R U	
1.-Instauración del régimen militar de 1968 y el Plan Inca . . . . .	121
2.-El sistema educativo tradicional hasta 1968 . . . . .	126
3.-La Reforma Educativa y la presencia de Paulo Freire . . . . .	131
4.-Contradicciones e ineficacia de las ideas de Freire en el Perú . . . . .	136
-Citas bibliográficas . . . . .	141
CONCLUSIONES . . . . .	142
BIBLIOGRAFIA GENERAL . . . . .	147
Apéndice N 1 . . . . .	151
Apéndice N 2 . . . . .	161
Apéndice N 3 . . . . .	166

\* \* \* \* \*