

# PAULO FREIRE, PEDAGOGO DEL SUR, A CINCO DÉCADAS DE SU EXILIO EN CHILE

Miguel Ángel Cayul Barra<sup>1</sup>

Domingo Bazán Campos<sup>2</sup>

## Resumen

Este ensayo busca contribuir a la valoración y comprensión del pensamiento de Paulo Freire, como sujeto histórico y situado en su tiempo. Siguiendo las propuestas del chileno Rolando Pinto, entre otros autores, se recorre la primera parte de su vida y su legado, mostrando los elementos de base biográfica, social, filosófica y pedagógica que lo llevaron a construir, en y desde su exilio en Chile, la obra *Pedagogía del Oprimido*. La hipótesis básica de este ensayo es que Freire está plenamente vigente en virtud de la profundidad y pertinencia de su obra intelectual, convertida en praxis concreta, pero también porque América Latina no ha variado mucho su condición histórica de desigualdad, injusticia social y opresión.

**Palabras claves:** *Paulo Freire - Chile – Génesis de su pensamiento – Pedagogía del Oprimido.*

## Abstract

This essay seeks to contribute to the evaluation and understanding of Paulo Freire's thought, as a historical subject and situated in his time. Following the proposals of the Chilean Rolando Pinto, among other authors, he traces the first part of his life and legacy, showing the biographical, social, philosophical and pedagogical elements that led him to build, in and from his exile in Chile, the work *Pedagogy of the Oppressed*. The basic hypothesis of this essay is that Freire is fully valid because of the depth and relevance of his intellectual work, converted into concrete praxis, but also because Latin America has not changed much its historical condition of inequality, social injustice and oppression.

**Keywords:** *Paulo Freire - Chile - Genesis of his thought - Pedagogy of the Oppressed.*

<sup>1</sup> Profesor de Historia y Geografía y Magíster en Educación. Jefe de UTP del Liceo Armando Robles Rivera de Valdivia. Ha sido profesor de las universidades Andrés Bello y Academia de Humanismo Cristiano. miguelcayul@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagogo, Licenciado en Educación y Diplomado en Ciencias Sociales. Académico de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. dbazan@academia.cl

## **I. Si el vino es bueno, el paso del tiempo lo vuelve mejor**

En una época de inercia globalizadora y de excesiva trivialidad intelectual, hablar de Paulo Freire parece un gesto nostálgico, un pequeño y fútil atentado a la tecnocrática forma de diseñar y ejecutar políticas públicas en educación. Esto lo sostienen muchas personas, educadores y no educadores, quienes desconocen los problemas que observó Freire en la educación latinoamericana o que, sencillamente, no aceptan ni aceptaron las respuestas y propuestas de este autor brasileño a los conflictos de la escuela y la sociedad.

Ante esta precaria vigilancia epistemológica se opone la convicción de que estamos hablando de uno de los más grandes pensadores que haya nacido alguna vez en tierras latinoamericanas, un pedagogo cuyas enseñanzas y manifestaciones de coherencia pedagógica y humana no dejan de sorprendernos ni de aportar a la resignificación del tiempo presente y futuro de la educación en América Latina (Martínez, G.I., 2015). Sobre todo, porque estas “tierras del sur” no han avanzado significativamente en los últimos 50 años en la tarea ética y política de incluir a todos y todas en los beneficios prometidos de la modernidad y el capitalismo. Cuando se busca reducir o declarar obsoleto a Freire a propósito de la vigencia de su “Pedagogía del Oprimido”, por ejemplo, ¿podemos

sostener acaso que la escuela se volvió un genuino espacio de libertad para formar personas libres?, ¿podemos aceptar que los educadores que formamos hoy son suficientemente autónomos y críticos?, como denunciaba este autor hace medio siglo. Aunque nos duela, hemos de reconocer que no. Entonces, aún tiene sentido ir y venir a Freire, mirar con él y desde él (Rodríguez, 2013), pues, como diría otro connotado latinoamericano, Víctor Jara, “canto que ha sido valiente, siempre será canción nueva”.

En este contexto, en tiempos de una reforma educativa sin arquitectura y, lo que es peor, sin pedagogos ni pedagogía, bien vale la pena recordar al destacado pensador y educador brasileño Paulo Freire. Es éste un buen momento para revalorar parte de la génesis de su teoría y su práctica (Carreño, 2010), justo cuando nos aproximamos a cumplir 55 años de su estadía en Chile (1964-1969) producto de su doloroso exilio de tierras brasileñas.

## **II. Paulo Neves Reglus Freire: “tan a tiempo y tan oportuno”**

Presentamos a Paulo Freire (1921-1997) empleando esta frase del cantautor uruguayo Jorge Drexler para reconocer su condición de pedagogo de su tiempo, de hombre de fe y de buen corazón que construye textualidad educativa desde los lugares y culturas en que vive, autor de

diversas y reveladoras propuestas educativas, tan oportunas, tan sanadoras y tan vigentemente dadoras de sentido. Como lo ha dejado de manifiesto otro grande, en un destacado ejercicio epistemológico de sistematización de su obra, el pedagogo crítico chileno Rolando Pinto (2004), Freire es todavía pertinente, atractivo e innovador en su pensamiento porque representa fundamentalmente una propuesta de educación liberadora y transformadora en construcción, cuyo aporte ha sido clave para la fundación de una Pedagogía Crítica en América Latina.

Esta pedagogía freireana aboga por necesarios procesos de emancipación y transformación de la persona humana, promoviendo el tránsito de un *sujeto-objeto* a un *sujeto-histórico*, representando un anhelo aún vigente en nuestros países en cuanto desafío educacional que exige la edificación de una relación comunicativa a partir de la cual surja el elemento ético y político del diálogo, diálogo que es palabra, palabra que construye e ilumina la realidad socioeducativa como una constante en todo el pensamiento freireano. De esta manera, dice Pinto (2008), podemos recorrer y revisar su vida, su legado y reconocer su mirada de la educación en la *pedagogía del oprimido*, en la *pedagogía de la esperanza* y en la *pedagogía de la autonomía*, tres de sus mayores obras. Son también tres momentos de la pedagogía -como praxis de la libertad- los que van a corresponder a un

mismo sentido histórico, enunciados en momentos y contextos históricamente distintos. Desde ahí, resulta relevante analizar la vida y obra de Freire a partir de esta sistematización estructurada por Pinto.

En las siguientes líneas nos concentraremos en el primer momento de la obra de Freire, el de la praxis educativa por opción y vocación, el del encuentro con el rostro del oprimido, el de la experiencia dolorosa y siempre transformadora del exilio. Ese momento que alude a Chile directamente, hasta el entusiasmo de hablar de un cierto “Freire chileno”.

### III. El camino vital hacia la pedagogía y los oprimidos

La revisión del contexto vivido por un autor, como en el caso de Paulo Freire, es una exigencia impostergable para comenzar un acercamiento a su obra, pues, tratar de reconstruir su vida implica entender que Paulo Freire es un educador significativamente comprometido con la vida, que su ideario social y educativo no es mero pensamiento, sino pensamiento situado en y para la existencia humana (Sainz de la Maza, 1998). De ahí la importancia de revisar el contexto previo a estos tres momentos que distingue Rolando Pinto, para entender cómo se va fundando desde determinados contextos la textualidad de crítica y transformación que propone Freire.

Sobre esta etapa, precursora del pensamiento de Freire, nos cuenta su madre lo ocurrido el día de su nacimiento: *“Paulo nació un lunes de tristeza y aflicciones, pues su papá estaba muy mal, sin esperanzas de restablecerse, Paulito casi sería huérfano, al nacer, sin embargo, el buen Jesús lo liberó de esa desdicha, le dio de regalo la restitución de la salud de su papá”* (Gadotti, 2001: 13). Luego, el mismo Freire señala: *“Nací el 19 de septiembre de 1921, en Recife, barrio de la casa amárela. Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, Oficial de la policía militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre. Edeltruis Neves Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre (...). Con ellos aprendí ese diálogo que he procurado continuar con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. El respeto a mi padre por las creencias de mi madre me enseñó, desde la infancia, a respetar las opiniones de los demás”* (Reyes, 1995: 6). A partir de este relato atesoramos la importancia de aprender desde la experiencia, lo significativo que resulta el conocer desde los afectos y en la situación vital de cada uno de nosotros.

En la crisis del año 29 la familia de Freire se trasladó a Jaboatão, un pueblo ubicado a menos de 20 kms. de Recife, donde parecía menos difícil -según él mismo señala- sobrevivir a la crisis económica: *“En Jaboatão perdí a mi padre. En Jaboatão experimenté lo que es el hambre y comprendí lo que*

*es el hambre de los demás”* (Reyes, 1995: 6). Pero también en Jaboatão aprendió y experimentó el gozo de la vida, aprendió a hablar en los círculos de amigos, a jugar fútbol, a nadar en el río y a valorar el amor de las mujeres. Jaboatão fue un rico contexto de aprendizaje, de aprietos, pero también de alegrías, proceso que vivió intensamente, experimentando el equilibrio en su vida a partir de una construcción austera y disciplinada en la esperanza. Agrega: *“En Jaboatão, niño aun, me convertí en hombre gracias al dolor y al sufrimiento, que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación”* (Reyes, 1995: 6). Teniendo diez años conoce y reflexiona sobre las injusticias que había en el mundo y, aunque era un niño, empezó a preguntarse qué podía hacer para ayudar a los seres humanos para superar estas carencias.

En esta ciudad terminó la primaria: *“Hice la escuela primaria justo en el período más duro del hambre. No es el hambre intensa, pero es un hambre suficiente como para interrumpir el aprendizaje. Cuando terminé mi examen de admisión, era alto, grande, anguloso, feo. Tenía ese tamaño y pesaba 47 libras. Usaba pantalones cortos porque mi madre no podía permitirse el lujo de comprar pantalones. Conseguí hacer, dios sabe cómo, el primer año de secundaria a los 16 años. Edad en que los demás compañeros de generación, cuyos padres tenían dinero, ya estaban entrando a la universidad”* (Gadotti, 2001: 16).

Realizó el primer año de enseñanza secundaria en un colegio privado, en Reci-

fe, ya que en Jaboatão sólo había escuelas primarias. Como su madre no podía darse el lujo de seguir pagando la mensualidad, buscó una escuela secundaria que lo recibiera con una beca de estudio. Encontró el Colegio Oswaldo Cruz, donde más tarde sería profesor.

Después de completar siete años de estudios secundarios, Freire ingresa a la Facultad de Derecho de Recife. En esa época no había formación superior de educadores y era lo que se ofrecía dentro del área de las ciencias humanas. Antes de terminar sus estudios universitarios (1944), contrae matrimonio con una maestra primaria: *“Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, me casé a los veintitrés años con Elza Maia Costa Olivera de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continuó el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvíamos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se amplió”* (Banderas, 1981:19). Es justamente en ese momento, antes de terminar sus estudios de derecho, que se convierte en profesor de lengua portuguesa en la escuela Oswaldo Cruz: *“Fue precisamente a raíz de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática por los problemas de la educación. Estudiaba más la educación, la filosofía y la sociología de la educación que el derecho, disciplina en la cual apenas si era un estudiante mediocre”* (Banderas, 1981:19). El propio Freire solía narrar que, tras licenciarse en derecho en la Uni-

versidad Federal de Pernambuco, trabajó con dos colegas pero que renunció tempranamente al oficio de abogado, contento y sin remordimientos.

#### IV. Una Pedagogía del Oprimido que no enmudece ni se extingue

Señala Pinto que esta obra *“es elaborada en un momento de optimización teórica, un momento en que era posible pensar que a través de los procesos de democratización en América Latina se podía generar una pedagogía distinta a la pedagogía bancaria, a través de procesos transformativos del Estado”* (Pinto, 2008: 176). Eran tiempos de reforma social y económica, de fuerte discusión y valoración del rol del Estado, un Estado de Bienestar que permitía confiar en que la educación pública era capaz de emancipar y transformar la sociedad.

La textualidad primera de Paulo Freire surge, en consecuencia, en un contexto concreto latinoamericano, en medio de los convulsionados años 60, escenario de profundas transformaciones culturales, marcado por un fuerte desarrollo de las ciencias sociales y el impacto del Concilio Vaticano II: *“En el mundo católico surge la teología de la liberación y más tarde con la segunda conferencia del episcopado latinoamericano celebrada en Medellín, la recepción del concilio transformó radicalmente a la iglesia católica en el continente. Fue la hora de la emancipación social”* (Larraín, 2005: 112). Se pensaba que estos procesos de reforma que se hacían en



el sistema socioeconómico, político y religioso, cultural, en general, se traducirían en nuevos y mejores espacios de democratización. Fiel a esta idea, Freire, después de su primera experiencia como docente, asume con mucha fe y convicción cargos importantes en lo educativo. Colabora como director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de Industria (1947-1954) y Superintendente del mismo organismo (1954 a 1957), órgano recién creado por la Confederación Nacional de la Industria. En este espacio, Freire tiene contacto con la educación de adultos y siente la necesidad de “alfabetizar” a los trabajadores (Ocampo, J., 2008). Aunque trabaja en un organismo de servicio social de tipo asistencial, Freire valora el diálogo que reanuda con el pueblo. Desde estas experiencias construye lo que más tarde (1961), se conocería como su Método de Alfabetización de Adultos: *“La educación, mejor la pedagogía, libera no solo alfabetizando a los pobres, no se queda como un método eficiente, al contrario se vuelve conscientizadora para poder leer críticamente la sociedad y poder vivir la educación como práctica de la libertad”* (Larraín, 2005: 113). Aquí va surgiendo el germen de la noción de que la pedagogía -y los pedagogos- tienen un deber ético, político y estético con la educación de sus pueblos, con sus oprimidos; de modo que el problema educativo central es liberar o esclavizar, pues, son fines y sentidos radicalmente distintos (Santos-Gómez, 2015).

En julio de 1958, en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos en Río de Janeiro, siendo Freire relator de la Comisión Regional de Pernambuco, presenta el informe titulado: *“La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los mocambos”*. En este informe, propone que *“la educación de adultos de las zonas de los mocambos, existentes en el estado de Pernambuco, debería fundamentar una conciencia de la realidad de lo cotidiano vivido por los alfabetizados para jamás reducirse a un simple conocimiento de las letras, las palabras y las frases”* (Gadotti, 2001: 19). Freire va construyendo, así, poco a poco, un enfoque epistemológico-educativo de enorme impacto y trascendencia, enfatizando que el educando es un sujeto histórico que debe aprender a leer el mundo desde sus propios mundos, articulando una reflexión profundamente original y situada con los aportes filosóficos de los pensadores contrahegemónicos de su tiempo (Rodríguez, 2014).

Es en este sentido que Rolando Pinto señala que la pedagogía del oprimido se convierte en una pedagogía de lo posible en condiciones de un desarrollo democrático, dando cuenta de un optimismo profundamente revolucionario. Era la confianza epocal, era el texto que se edificaba en el contexto vivido conscientemente por Freire y que representaba a la mayoría de los jóvenes: *“Vivíamos en América Latina momentos de optimización, por eso Freire*

*llega a plantear en la Pedagogía del Oprimido una de nuestras primeras ilusiones: pensar que cuando el hombre desarrollaba el nivel de su conciencia crítica, este hombre se convertía en un actor transformador y que ninguna acción, por represiva y fuerte que fuese, lo retrotraía en su conciencia o lo hacía retroceder en su condición de sujeto. La ilusión la expresábamos en la visión de conciencia crítica como situación humana irreversible, lo que significaba fijarla como un punto de no retorno en el proceso o en el movimiento de su construcción histórica” (Pinto, 2008: 176).*

Freire, al respecto, señala que hay una necesidad que se impone: la persona debe ser más persona y, para ello, debe superar su situación de opresión. Esto implica adoptar la crítica para la tarea de transformar (nos), reflexión en la acción que crea necesariamente una nueva situación, donde el ser puede desarrollarse con los otros en el mundo (Brito Lorenzo, 2008). En este proceso el oprimido se libera de un contexto deshumanizante y también libera al opresor: *“¿Quién mejor que los oprimidos están preparados para comprender el terrible significado de una sociedad opresora? ¿Quién sufre los efectos de la opresión con mayor intensidad que los oprimidos? ¿Quién con más claridad que ellos pueden asumir la necesidad de la liberación? Los oprimidos no tendrán su liberación por casualidad, sino por su propia práctica y ésta solamente es posible si existe la conciencia de luchar por conseguir esta nueva situación” (Freire, 1980: 57).*

## **V. Más que un golpe de Estado, una forma brutal de detener la transformación social**

Este proceso de profunda innovación social y educativa culminará, como sabemos, con las dictaduras cívico-militares que asolaron gran parte de América Latina. Para Freire ese Golpe de Estado significó no sólo detener brutalmente lo realizado en educación de adultos y cultura popular, sino que lo llevó a prisión por más de dos meses, en 1964, acusado de “subversivo internacional”, “traidor de Cristo y del pueblo brasileño”. Su deseo de concientización de las masas populares -a través de la alfabetización- incomodó sustantivamente a las élites conservadoras brasileñas, quienes vieron en esta propuesta una amenaza dado que los nuevos electores, provenientes de sectores populares, a partir de su proceso de alfabetización empezaban a percibir las injusticias que los oprimían y la necesidad de luchar por los cambios (Ocampo, S., 2014).

Es a partir de esta comprobación histórica de que la conciencia crítica puede ser silenciada y fragmentada, que Paulo Freire reinventa su propuesta pedagógica, una y otra vez, propuesta latinoamericana que es, esencialmente, dialógica, problematizadora, crítica y liberadora (Becerra y Moya, 2009). Se trata, sin duda, de una propuesta pedagógica freireana que contiene tempranamente los elementos propios de una

lectura de la sociedad *desde el sur*, esto es, de tono contrahegemónico, anticapitalista y subversiva. Años después vendrán su *Pedagogía de la Esperanza* y la *Pedagogía de la Autonomía*, entre otras tantas obras hermosas y lúcidas dirigidas a cambiar a los educadores y estudiantes que serán, dice él, los que cambiarán esta sociedad.

Sobre los primeros años de exilio, Freire reflexiona: “yo tuve una primera experiencia de exilio en Bolivia, en la Paz, donde sufrí el mal de la altura. No me gustaría experimentarlo nuevamente, no solamente el exilio, pero la altura tampoco. Pasé un mes en La Paz, pero quince días después que yo llegué hubo un Golpe de Estado. Eso era una zafra de golpes y yo percibía que además de la altura estaba el Golpe. Yo no me podía quedar en Bolivia y escribí a unos amigos brasileños que estaban en Santiago” (Freire, 1991:36).

Desde el Golpe de Estado en Brasil contra el Presidente João Goulart, muchos brasileños llegaron como refugiados políticos, en busca de espacios de mayor libertad. Entre ellos, Paulo Freire con su familia: “La educación -no sólo la chilena- fue enriquecida por su crítica de la educación y de la escuela tradicional. La reforma agraria y los programas de Adultos (alfabetización), contaron con la cooperación de este educador brasileño; el método psicosocial fue adoptado oficialmente por el gobierno chileno” (Gadotti, 2001: 163). En este marco, la “Pedagogía del Oprimido” (publicada en su estadía en Chile, en 1968), es considerada por el propio Freire

como una radicalización de su pensamiento, principalmente por dos elementos. El primero, el distanciamiento de su país y de los grupos dominantes, la distancia crítica de su práctica en Brasil; y, en segundo lugar, su quehacer en Chile que lo radicalizó por vivir experiencias en una sociedad altamente politizada (Kirylo, 2012). Vivió en nuestro país desde noviembre de 1964 hasta abril de 1969, trabajando como asesor del Instituto de Desarrollo Agropecuario y del Ministerio de Educación. Colaboró, además, como consultor de la UNESCO y al Instituto de Capacitación de Investigación de Reforma Agraria.

Después de dejar nuestro país –cansado de los temblores y de los conflictos con un sector de la política chilena, según señaló- se traslada a Cambridge, luego a Massachusetts, y trabaja en docencia en la Universidad de Harvard. Enseguida se traslada a Ginebra, siendo ahí Consultor Especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias. Trabajando para este consejo, “peregrinó”, como le gustaba decir, por África, Asia, Oceanía y América. Conocidos son sus trabajos en aquellos países que habían conquistado su independencia del colonialismo europeo, ayudando a sistematizar las políticas públicas en materia educativa. Nuevamente, se para *desde el sur* para construir y promover nuevas comprensiones de la educación y la sociedad. Destacan aquí sus apoyos en Cabo Verde, Angola y especialmente en



Guinea-Bissau. De su primer contacto con África nos relata lo que él considera fue un encuentro amoroso: *“con un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente”* (Freire, 1984: 9). Vive intensamente este proceso de emancipación transformativa, con la riqueza y emotividad de un intelectual sensible a la diversidad histórica y espacial, presentes en estos procesos socioculturales. Destaca también en este periodo de exilio, los aportes y reflexiones desarrolladas en la Facultad de Educación de la Universidad de Ginebra, en lo que respecta a la formación profesional docente.

En un encuentro con Frei Betto, extraída del texto *“Esa Escuela Llamada Vida”*, Freire se refiere al gran aprendizaje que desarrolló a partir de su exilio: *“Para mí, el exilio fue profundamente pedagógico. Cuando, exiliado, tomé distancia de Brasil, comencé a comprenderme y a comprenderlo mejor.(...) Esto significa que, además de la relación afectiva – casi amorosa – uno tiene que intentar, como exiliado, una inserción política, haciendo algo en lo que uno crea, haciendo algo a través de lo que uno se sienta ofreciendo una contribución por mínima que sea, a algún otro pueblo. (...) La tolerancia que comencé a aprender muy bien, en el momento en que descubrí que, como las culturas son diferentes, no puedo sim-*

*plemente decir que ésta es peor que aquella. Sin embargo, puedo y debo reconocer en las culturas sus aspectos negativos, que pueden y deben ser superados”* (Gadotti, 2001: 138).

La propuesta freireana es –desde esta primera etapa de su vida- abiertamente una crítica ideológica al sistema capitalista y, a partir de esta denuncia, una propuesta esencial para forjar una educación al servicio de la liberación del ser humano. Aunque algunos de sus críticos lo consideran en este punto *“ingenuamente voluntarista”* y algo distante de la estructura de clases sociales (Martínez Escárcega, 2014), Freire es progresivamente un autor que reflexiona desde su acción, logrando develar que el proyecto de concienciación -como praxis revolucionaria- choca con una estructura económica, política y social que impone una cultura del terror y del egoísmo, que es hegemónica no sólo en Brasil sino que también en gran parte de América Latina. Es un dato para Freire, entonces, que esta imposición en tiempos de dictadura aniquila la palabra y el diálogo, como posibilidad real de transformación y desarrollo individual y colectivo.

Freire, como hemos dicho, aprende en los hechos -después de vivir intensa y dolorosamente los procesos golpistas en América Latina- que la conciencia crítica es una amenaza para las clases dominantes, para el sistema escolar oficial. Es a partir de este momento histórico *“triste y amargo”* que florece la obra post Pedagogía del Oprimi-

do, en que Freire resignifica y transforma ese optimismo revolucionario, mutándolo por “*un realismo praxiológico, (que) entonces ya no va a inspirarse en la fenomenología, sino que va a mirar a la teoría central del materialismo dialéctico*” (Pinto, 2008: 177). Pero ese es un relato de otro lugar, de otro instante.

#### VI. “Canto que ha sido valiente, siempre será canción nueva”

Si nos preguntamos hoy por la vigencia del pensamiento freireano –en un escenario complejo de cambio educativo– estamos ante una interrogante abierta, de respuesta aún inacabada, tal como lo demuestran las distintas publicaciones e investigaciones que se hacen alrededor de este autor (Streck, Redin y Zitzoski, 2015). Parece cierto, no obstante, que estamos ante un cuerpo teórico potente, de naturaleza filosófico-social, surgido de la educación para la educación, que incluye determinadas ideas y principios sobre la realidad social, la educación, la institución escolar y sus actores.

Se trata, en este sentido, de un marco comprensivo que permite a la Pedagogía –como saber sistemático sobre la educación– apoyar las transformaciones educativas requeridas y dar cuenta de núcleos progresivamente firmes de aproximación a la realidad (Malagón, 2010), relevando como criterios pedagógicos y didácticos (Bazán, 2013):

- Más el proceso que el producto;
- Más el sujeto que el objeto del conocimiento;
- Más el contexto que el individuo;
- Más el particularismo que el universalismo;
- Más el escepticismo que el dogmatismo;
- Más la excepción e incertidumbre que la regularidad;
- Más el colectivo que el individuo;
- Más la liberación que el conformismo;
- Más la lectura rigurosa, analítica e histórica de la realidad que el cientificismo cosificador e instrumental;
- Más el bien común que el éxito social;
- Más el diálogo que el establecimiento de relaciones funcionales;
- Más la valoración de la democracia que el apego al control autoritario de la convivencia.

Esto significa que en la actualidad el pensamiento freireano constituye –a más de 50 años de su génesis– un cuestionamiento manifiesto y valiente del orden social actual. Representa una crítica a la escuela y a la sociedad que no se agota en el análisis intelectualizado que hace la academia ni en la práctica militante destinada a corroer los cimientos del capitalismo y los efectos perversos de una globalización tecno-instrumental. Va mucho más allá: en Freire se encuentra también una propuesta esperanzadora, no totalitarista, de un nuevo orden social a construir, la posibilidad

de ser lo que no se es, pero que se puede ser en la medida que se intenciona y desea ese nuevo orden (Merçon, 2009).

Probablemente, si no existiera tal posibilidad la crítica quedaría reducida a la parte “medio vacía del vaso”, a la negatividad de la crítica, a la mera denuncia, pero dejando las cosas tal cual, sin alentar cambios, sin orientar nuevos sentidos, nuevos horizontes. Empero, la promesa freireana de un nuevo orden social a construir está referida esencialmente a la existencia de una convivencia profundamente democrática al interior del cuestionado proyecto de modernidad, con las actitudes e interacciones que le son propias. De este modo, las pedagogías críticas, en su vertiente emancipadora, focalizan la atención en el desarrollo moral y democrático de la sociedad, valorando la participación y la colaboración, la tolerancia a la diversidad, la intersubjetividad, el pluralismo de ideas, el diálogo y la reflexión permanentes, entre otros, como condiciones básicas de la vida moderna (Bazán, 2013). En el ideario de Freire, en consecuencia, el proceso de democratización de/en la escuela representa, a la vez, el camino y la estación de llegada.

En efecto, la escuela, aquella institución de reproducción social por excelencia, es raramente creatívogénica y es fuertemente proclive a racionalidades anti-emancipatorias (Cayul, 2014). Desde Freire se propone que la escuela, como un subsistema

social, debe tornarse simultáneamente en una institución democrática y democratizadora, tan preocupada de la eficiencia y el rendimiento como de dotar de sentido (emancipador) al desarrollo de las personas y los pueblos, en el intento tan querido de las pedagogías críticas del sur de construir una didáctica capaz de articular racionalidad instrumental con racionalidad valórica, de ser, a la vez, racional y razonable. Esto implica reconocer que la escuela es una institución profundamente cuestionada y desprestigiada, que debe ser modificada tanto en su función (propósitos/sentidos) como en sus formas de operar (prácticas educativas/cultura escolar).

Aquí hay un desafío prospectivo de enorme complejidad para las instituciones educativas: en la generación de políticas públicas, en cuanto al rol de la familia en los cambios educativos, en la formación de profesores, entre otras. No podemos, de hecho, anhelar cambios educativos en el Chile del presente (ni de sus vecinos) sin la participación de los propios educadores ni mucho menos desatendiendo sus argumentos pedagógicos. Hasta ahora, ello no ha ocurrido.

Nos quedamos aquí con la idea de que Freire no ha muerto, que su recuerdo se mantiene vivo, plenamente vigente, especialmente en el ámbito de una naciente Pedagogía Crítica del Sur (Cayul y Bazán, 2014). Más aún, Paulo Freire constituye un referente pedagógico mayor desde su con-

dición de pensador que vivió y construyó saber pedagógico en Chile, hace ya cinco décadas (Gissi, 1997).

### Referencias.

- Banderas, A. (1981). *Paulo Freire. Un pedagogo*. Centro de estudios para el desarrollo e integración de América Latina (Bogotá). Universidad Católica Andrés Bello (Caracas).
- Bazán, D. (2013). *Investigación-Acción y Pedagogía Crítica para el Profesorado que Sueña y Resiste*. Santiago: Ediciones Alteridad.
- Becerra, R. y Moya, A. (2009). "Pedagogía y didáctica crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana". *Revista Integra Educativa*, Vol. II, N° 1.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). "Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire". En: Gadotti, M. y otros (Comp.). *Paulo Freire. Contribuciones para la Pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Carreño, M. (2010). "Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire". *Cuestiones Pedagógicas*, N° 20.
- Cayul, M. A. y Bazán, D. (2014). "Hacia una Pedagogía Crítica del Sur: Caminos, Atajos y Desvíos necesarios de recorrer". *Revista Paulo Freire*, N° 15.
- Cayul, M.A. (2014). "Lo humano, lo artístico y lo cultural en el pensamiento de Paulo Freire", Tesis para optar al Grado de Magister en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. Sao Paulo: Editora Moraes.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1991). *Paulo Freire en Chile: conversaciones, conferencias y entrevistas*. Santiago: Centro El Canelo de Nos.
- Gadotti, M. (2001). *Paulo Freire. Una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gissi, J. (1997). "Homenaje: discípulos de Paulo Freire". *Revista Psykhe*, Vol. 6, N° 2.
- Kirylo, J.D. (2012). "Pedagogy of the oppressed: the publication process of Paulo Freire's seminal work». *Social Studies Research and Practice*, Vol. 7, N°2.
- Larraín, R. (2005). "La naturaleza de la crítica: teoría crítica y Paulo Freire". *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*. N° 3. Santiago: UAHC.
- Malagón, L. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez Escárcega, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Colección Pensamiento Crítico N° 1. México: CELAPEC.
- Martínez, G.I. (2015). "La filosofía de la educación de Paulo Freire". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 4(1).

Merçon, J. (2009). "Conciencia social en Paulo Freire: un diálogo sobre la esperanza crítica". *Revista Ethos Educativo*, Vol. 12, N° 46.

Ocampo, J. (2008). «Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, N° 10.

Ocampo, S. (2014). "La alfabetización de Paulo Freire en Chile y la alfabetización digital del siglo XXI: una mirada comparativa". Tesina para optar al Grado de Licenciada en Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Prof. Guía: Gabriel Salazar.

Pinto, R. (2004). "Paulo Freire: un educador humanista cristiano en Chile". *Pensamiento Educativo*, Vol. 34.

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile.

Reyes, J. (1995). "En torno a Paulo Freire: aspectos filosóficos de su pensamiento

y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana". *Tesis para optar al grado académico de Licenciada en Filosofía*. Santiago: PUC.

Rodríguez, L.M. (2013). "Actualidad del pensamiento freireano". *Revista Tram (p) as de la Comunicación y la Cultura*, N° 75.

Rodríguez, L.M. y otros (2014). "Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XXV, N° 48.

Sainz de la Maza, C.E. (1998). "Freire sigue vigente". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 33.

Santos-Gómez, M. (2015). "Historia, sujeto y liberación en 'Pedagogía del Oprimido' de Paulo Freire". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 4(1).

Streck, D.; Redin, E. y Zitkoski, J.J. (2015) (Orgs.). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.