

**Tipo de artículo:** investigación.

# Entre Roger Vekemans y Paulo Freire: las campañas de alfabetización de adultos en el gobierno de Eduardo Frei (Chile, 1964-1970)<sup>i</sup>

## Between Roger Vekemans and Paulo Freire: adult literacy campaigns under Eduardo Frei (Chile, 1964-1970)

Por: Daniel Fauré Polloni<sup>1</sup>

*Recibido:* mayo 30 de 2017. *Revisado:* junio 20 de 2017. *Aceptado:* junio 29 de 2017

### Resumen

Se analiza la política de alfabetización de adultos desarrollada por el gobierno de Eduardo Frei en Chile, entre 1964 y 1970. Se describe la irrupción sociopolítica de los sectores pobres urbanos, el desarrollo teórico que esto implicó y las políticas de integración social que se generaron desde el Estado. Posteriormente, se analiza la tensión entre la propuesta de jesuita Roger Vekemans -sustento teórico de las políticas educativas expansionistas con objetivos corporativistas - y el Método Psico-social desarrollado por Paulo Freire.

**Palabras clave.** Roger Vekemans; Paulo Freire; método psicosocial; alfabetización de adultos.

### Abstract

The adult literacy policy developed by the Eduardo Frei government in Chile between 1964 and 1970 is analyzed. It describes the sociopolitical irruption of the urban poor, the theoretical development that this implied, and the social integration policies that were generated since the state. Subsequently, the tension between the proposal of Jesuit Roger Vekemans - a theoretical theoretician of expansionist educational policies with comparative objectives - and the Psycho-Social Method developed by Paulo Freire

**Key Words.** Roger Vekemans; Paulo Freire; Psychosocial method; Literacy for adults.

<sup>1</sup> Doctor en Historia de Chile (Universidad de Chile). Profesor adjunto del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Educador popular. Integrante del Colectivo Paulo Freire - Chile y del Colectivo de Sistematización Militante Caracol - El apañe de los piños. Chile. Contacto: [daniel.fauré@usach.cl](mailto:daniel.fauré@usach.cl)

## Introducción

Para el caso chileno, la aparición y desarrollo de la corriente de la educación popular (en adelante EP) está profundamente ligada a la presencia de Paulo Freire. El educador brasileño llegó, en 1964, a catalizar el despliegue de una corriente educativa que se mantiene hasta nuestros días. A grandes rasgos, partimos de la base de que el análisis del período 1964-1973 en términos educativos nos muestra la existencia en Chile de, al menos, tres corrientes educativas enfocadas en la clase popular. La primera, es la instrucción pública que, desde el sistema educativo formal, se desplegó y ensanchó a lo largo del siglo y en particular en este período; la segunda, las prácticas autoeducativas que históricamente ha desplegado la clase popular, en los márgenes o fuera del sistema educativo formal, en el complejo y constante proceso de constituirse como sujeto colectivo y desarrollar su propio proyecto histórico; y la tercera, una corriente intermedia que ha ondulado pendularmente entre las dos primeras -como extensión, complemento o estrategia de resistencia al sistema educativo formal- a la que denominamos EP.

Bajo esta premisa, sostenemos que dicha EP surge, precisamente,

durante el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) tras experimentarse un proceso acelerado de constitución de una serie de prácticas educativas enfocadas en los adultos pobres urbanos que, con la alfabetización como motor dinamizador y una fuerte impronta freiriana, tendieron a independizarse del sistema educativo formal para conformar una institucionalidad educativa paralela -que conocemos hoy como EP- y que se movió, políticamente, desde la necesidad de integración de los sectores marginales en clave corporativista a la lectura del mundo para la liberación popular.

## Desarrollo

### ***De la irrupción de los pobres urbanos a la Teoría de la Marginalidad***

La crisis en que se encontraba el proyecto nacional-desarrollista en Chile hacia mediados del siglo XX, luego de un largo proceso de estagnación económica que se arrastraba desde, al menos, comienzos de dicho siglo, con su consiguiente crisis social no encarada sino a punta de represión y populismo (Grez & Salazar, 1999), deslegitimó el consenso social con el que se habían levantado los proyectos industrializadores y abrió la puerta a propuestas políticas de mayor radicalidad y, como en el caso del Partido Demócrata

Cristiano (en adelante DC), de carácter mesiánico.

Sin embargo, el proceso de mayor protagonismo histórico por vía de la acción directa que comenzó a desplegarse por algunos sectores de la clase popular -en particular, los pobres urbanos a partir de las ocupaciones de terreno que se dieron desde 1957 a lo largo del país-, modificó el escenario sociopolítico movilizándolo al centro político (DC) a construir una relación clientelar/integracionista – autonomista entre esta clase política civil y estas franjas organizadas de la clase popular; relación tensa que tendió a cambiar de un polo a otro y a moverse en sus límites. Así, este centro político de reciente origen (recordemos que la DC se funda en 1957) debió erigirse sobre un nuevo escenario donde los movimientos social-populares que surgieron tendieron a superar el repertorio de acción centrado solo en la protesta y petición que se perpetuaban como el sustento necesario de gobernabilidad para el funcionamiento de los proyectos desarrollistas anteriores, que los obligaba a procesar las demandas solo a partir de la figura central del Estado y que, a la larga, había configurado una democracia de *masas*, más que una democracia de *ciudadanos* (Salazar, 2009). Así, los pobres urbanos devenidos en movimiento de pobladores fueron configurando, con mayores grados

de autonomía, un repertorio de acción que se fue ensanchando y combinando, sin aparente contradicción, formas de lucha y de presión institucionales con formas extra-institucionales (Garcés, s/f).

En ese plano, la característica fundamental que adoptó la DC previo y posterior a la elección presidencial de 1964, fue precisamente la de encontrar en el espacio educativo un elemento unificador frente al doble desafío de constituir un proyecto político propio y, al mismo tiempo, de dar cuenta de esta visibilización popular. Tarea educativa que le permitía cumplir con una parte importante de su propio proyecto político, refundando culturalmente a la ciudadanía por medio de la aplicación de sistemas educativos extensivos y de bajo costo e integrando, en ese proceso, a los sectores más emergentes entre estos nuevos movimientos social-populares, a fin de generar una base social que sustentara y legitimara su mantención en el poder político.

### **Frei, la ingeniería social y el papel de la educación**

Cuando Frei Montalva asume el gobierno, en 1964, el desafío (auto)asignado no era menor: constituirse en una alternativa política tanto del capitalismo liberal como del marxismo, desde la visión del humanismo cristiano. En un

contexto post Cuba, donde la revolución aparecía no sólo como un deseo sino como un proceso inevitable, la DC sintió la necesidad de construir un camino para dicha revolución bajo una orientación cristiana, lo que implicaba un desafío no sólo político, sino también moral.

Por lo mismo, ello no significaba sólo ser capaces de construir un programa convincente sino, además, generar las bases sociales que pudieran legitimar dicha propuesta, abarcando no solo a la clase media que tradicionalmente se alineaba en Chile con el centro político sino generando acercamientos hacia los pobres del campo (considerados clientela política -vía coacción y cohecho- de la más rancia derecha tradicional) y los pobres de la ciudad (con lazos reales pero no definitivos con la izquierda), tomando como base para este acercamiento el *aggiornamento* que ya experimentaba la Iglesia Católica tras la adopción de la "opción preferencial por los pobres" proclamada por Pablo VI, que había permitido la llegada de esta institución a los sectores pobres urbanos con el denominador común de un discurso a favor de las reformas, el cambio de estructuras y el anticomunismo (Garcés, 2003).

Ahora, lo sintomático es que, en ambos casos, el viraje hacia la adopción de esta opción por los

pobres y su correlato urgente en acciones concretas siempre fue entendido como un problema educativo: la necesidad de generar en estos sectores nuevas lecturas de la realidad comunitarias para *aprender* a solucionar los problemas por los mismos sujetos. Todo esto materializado en verdaderas "escuelas de realidad y fe" (Salazar, 2003; Garcés, 2003). Por ello, no fue extraño que la DC levantara tempranamente una serie de iniciativas en el plano educativo como forma de incidir política, económica y culturalmente en estos sectores de pobres urbanos, con acciones que tendrían alto impacto político, al legitimar a la clase política DC por su deseo de integrar socialmente a los sujetos que el mismo sistema educativo formal expulsó o nunca recibió, recogiendo y procesando de forma rápida y masiva una demanda social sentida por la clase popular, calificando la fuerza de trabajo de obra para los nuevos desafíos productivos y generando, en su conjunto, mayor cohesión social a la par de instalar la idea del ascenso social por vía de la integración -y no del conflicto-. Un fenómeno que C. A. Torres (1995) ha denominado "ingeniería social", donde se fortalece, por vía educativa, el corporativismo de Estado, bajo la ilusión de la integración de sectores postergados con mecanismos sutiles de capacitación laboral bajo el manto del desarrollo educativo y que, en el

caso chileno, fue facilitado por la propuesta teórica de Roger Vekemans.

## La 'Teoría de la Marginalidad'

La aparición progresiva en la escena pública, desde la década de los '30, de los pobres urbanos requirió de lecturas ágiles por parte de las ciencias sociales que dieran cuenta de su especificidad. La más importante en este período fue la Teoría de la Marginalidad, elaborada por el sacerdote jesuita de origen belga Roger Vekemans y su equipo del Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina (DESAL); corpus teórico que se transformó en el sustento de la DC para el surgimiento de sus proyectos educativos.

Una propuesta alternativa de desarrollo para el continente que, como plantea Forni (1985), articula una «teología de la modernización» basada en el concepto de "mutación cultural"; una estrategia de desarrollo para Latinoamérica por integración a las naciones desarrolladas capitalistas del Hemisferio Norte; y en el plano social, una estrategia de "extensión de la ciudadanía" vía incorporación gradual de los marginales en el centro ya integrado de la sociedad. En lo específico, para esta teoría la categoría de "marginalidad"—adoptada por el gobierno DC de

forma "casi literal" del discurso desaliano (Acosta & Vilas, 1968)—daría cuenta de un segmento social que sufriría de dos déficits de participación: la pasiva (no participan de las responsabilidades o tareas que son emprendidas para la solución de los problemas sociales en general) y la activa (no participan en la solución en torno a sus propios problemas).

En consecuencia, si bien existiría un problema estructural —un estado normativo no preparado para la integración—, la problemática central estaría condicionada internamente, es decir, en las características propias de los marginales: su ausencia de cohesión y solidaridad, la carencia de recursos para salir de su situación y, por lo mismo, la necesidad de intervención de una acción externa que pueda ayudarlos a superarla. Una propuesta atractiva que, aunque invisibilizaba la potencialidad del movimiento de pobladores para habitar un territorio, daba cuenta de un actor histórico emergente —el "marginal"—, desmarcándolo (primero teórica, luego políticamente) de otras categorías y sujetos históricos mayores con los que la izquierda política denominaba a los sectores populares (en particular con el concepto de clase social). Porque para Vekemans, el tema iba más allá de la nomenclatura de este nuevo actor.

Su preocupación no era sólo definir a ese otro y caracterizar su potencial de cambio para “cristianizar la revolución”, quitándole la dirección de ésta a la izquierda marxista – como lo plantearon diversos grupos católicos progresistas de la época, incluso dentro de la DC-, sino, más allá de eso, su tarea era pensar un orden social donde la categoría conflicto no tuviese cabida y, mediante una lógica corporativa de la sociedad y basada en principios cristianos, diera sustento a un orden social equilibrado. Es por ello que, con tesón, buscó generar un proceso que impidiera el avance de la concientización “psicofuncional” y, con ello, la artificial lucha de clases (Vekemans, 1966), lo que llevaría a estos sujetos a un desgaste más allá de lo material. Como señala Espinoza (1985), al analizar a los “marginales” “no era sólo la pobreza el problema, sino la frustración que ella había ido creando”. Para ejemplificar, basta ver como Vekemans & Venegas (1966) realzan la importancia de no llegar al momento mismo de “procesar la experiencia” del hambre, ya que ello, inevitablemente, nos llevaría al conflicto social: “Lo que era pobreza inconsciente se ha convertido en consciente miseria, y la experiencia del hambre va dando lugar al sentimiento del fracaso. Se implantan así los gérmenes de la violencia” (p.218)

Así, frente a un escenario de ascenso mesiánico del centro político de raíz católica -la DC-, y de incapacidad relativa de la izquierda de entender las características nuevas que adoptaba este actor emergente -el marginal, el pobre urbano-, subsumiendo su diferencia en la categoría mayor de clase obrera, se gestó la posibilidad única para Vekemans de encontrar al sector social que podía ser el sustento popular de su idea de sociedad corporativa, lo que requería asegurar su pureza social, la no adscripción de estos pobres urbanos a ninguna categoría, huérfanos políticos en su intento frustrado de “ser”:

Puede decirse que no están social y económicamente integrados a una sociedad, a un sistema de clases, ya que no pertenecen al sistema económico. Están, en el límite matemático, 'sin ser', pues no se encuentran en el campo que los expulsa, ni en la ciudad, que no los acoge: no pertenecen al sector primario, ni al secundario, no son nadie, no hacen más que estar, poblar un pequeño pedazo de tierra, que es tierra de nadie. (Vekemans, 1970, p.54)

La teoría vekemansniana generó, así, a un “otro” completamente distinto, profundamente desconocido y potencialmente peligroso:

Concebida así la radicalidad de la marginalidad, el marginal es en

cierto modo 'otro hombre', con valores y actitudes distintas, con aspiraciones sí, pero operando sobre la base de mecanismos completamente ineficaces para concretizarlas; es un hombre disminuido, no por cierto en lo tocante a sus valores morales, a menudo heroicos, sino en lo que concierne a su iniciativa y capacidad de actuar individual y solidariamente. (Vekemans & Venegas, 1966, p.255)

Con todo, la propuesta vekemansniana le dio la posibilidad al gobierno de la DC de blindar científicamente su propuesta política no sólo a partir de una conceptualización que reforzaba su esencia corporativista estatal (estableciendo sectores integrados y marginados del cuerpo social) sino que, además, le mostró a la DC un camino legitimado de integración de diversos actores sociales por vía de formatear su necesaria inclusión y participación. Y eso significaba, para la democracia cristiana, *educarla*.

Hecha así la tarea teórica, restábale a la DC implementar esto en la misma institucionalidad (el sistema formal de educación) y, desde ahí, ir sumándole *addendas* (programas e instituciones paralelas) que permitieran ir amplificando su capacidad integradora hacia estos sectores en disputa (campesinos y pobres urbanos adultos), educándolos para ser, en una dinámica que no sólo se justificaba

por la necesidad de capacitar a la mano de obra en el largo proceso de la modernización y el desarrollo económico (formar al campesino para la reforma agraria, integrar al sistema productivo moderno al pobre urbano), sino también para dar cuenta del anhelo de la integración y ascenso social de los tradicionalmente excluidos. Modelo de inclusión -por vía de la clientelización política- que se materializó en el espacio educativo en dos grandes frentes: por un lado, en la generación de las "Campañas de Alfabetización" que, emanadas desde la Subsecretaría de Educación de Adultos del Ministerio de Educación Pública se extendían como largos brazos para llegar a rincones donde antes no había llegado la acción estatal; y, por otro lado, en la inclusión de una serie de programas educativos vinculados con la Reforma Agraria (a partir de instituciones como la Corporación de Reforma Agraria -CORA-, el Instituto de Desarrollo Agropecuario -INDAP- o el Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria -ICIRA-) y las capacitaciones políticas, técnicas y culturales que desarrolló la Consejería Nacional de Promoción Popular (Fauré, 2011). Si bien en las páginas que siguen nos centraremos en la primera práctica -las "Campañas de Alfabetización"- es importante señalar que, con este conjunto de prácticas educativas, tanto Vekemans como la clase política DC no habían hecho más

que hacer, cada día, aún más explícito el carácter político del acto educativo y transformarlo en espacio en disputa.

## **La implementación: la educación de adultos y las “Campañas de Alfabetización”**

Existe un consenso general en torno a considerar que el desarrollo de la educación de adultos en Latinoamérica, desde la década de los '50 en adelante, está relacionado con una doble necesidad: por un lado, la recuperación de diversos sectores sociales para el desarrollo del modelo productivo y, por otro, la inclusión de diversos sectores sociales postergados. Un despliegue de las visiones 'recuperacionistas' (en clave económica) y 'extensionistas' (en clave social) que inundaron el debate educativo de la época (Goldar, 1997).

En el caso chileno, esto significaba necesariamente revisar los presupuestos sobre los cuáles se levantaba el Estado Docente, ajustándolo a las necesidades de desarrollo -económico y clientelar- que se presentaron con especial énfasis tras el ascenso del gobierno DC. Visto así, las iniciativas llevadas a cabo en esta área pueden parecerse un simple ajuste del aparato formal que no necesariamente dio cabida al cuestionamiento del carácter

político de la educación, ni a la posibilidad de que esta práctica se pudiese convertir en un potencial concientizador o liberador, sobre todo por el carácter compensatorio que presenta donde, a partir de la necesidad de ajuste en el modelo de desarrollo y el discurso de la democratización, se evidenciaría una *performance* de integración *a posteriori* de todos aquellos grupos que habían sido expulsados o no considerados por el sistema formal (Rodríguez Brandao, 1984).

Ahora, si concordamos en esto, ¿cómo poder comprender el polémico camino que guió la educación de adultos en Chile y en especial aquella vinculada a los procesos de alfabetización que, de la mano del método freiriano tendieron a pensarse como prácticas de liberación-? Recogiendo lo planteado por C. A. Torres (1995), ello se explica por el carácter dual que adoptan las prácticas educativas estatales en esta etapa donde, por un lado, reproducen la división social del trabajo a partir de calificaciones técnicas, contribuyen al proceso de acumulación de capital y socializan las normas y valores de la sociedad hegemónica; pero por otro lado, la expansión educativa, con incorporación creciente de los sectores populares al aparato educativo, genera avances en el proceso democrático de la sociedad al expresarse las

demandas de la sociedad civil al Estado, incluyendo la crítica al mismo y a su proyecto político dominante. Por eso, como señala Torres,

(...) la educación aparece como vinculada con el crecimiento de la conciencia crítica de los individuos, así como con crecientes expectativas de ocupar mejores posiciones en el mercado de trabajo o de tener éxito en el adelanto de la democratización sustantiva de las áreas política y económica de nuestras sociedades (1995, p.66).

Con todo, la clave para entender cómo este proceso aparentemente funcional se transformó en territorio *en disputa*, puede relacionarse con varios elementos. Frente a un escenario de ascenso de los movimientos social-populares la educación podría mostrarse no sólo como una dinámica de integración -que permitiera cooptar a dichos grupos- sino, además, podía constituirse en un espacio de confluencia política donde pudieran generarse clientelas políticas nuevas. El gobierno DC demandaba a gritos legitimación y, para ello, no podía reducir el espacio educativo sólo al ajuste productivo de los marginados. Dicho espacio debía servir, además, para un ajuste político.

La gran pregunta era ¿cómo? A fin de cuentas, el salvavidas teórico que les brindó Vekemans y que revisamos

anteriormente tenía múltiples ventajas, pero una debilidad fundamental. Por el lado de las ventajas: servía para entender a los sujetos a conquistar políticamente -analfabetos pobres del campo y la ciudad-, le daba un barniz de legitimación a la acción -saldar las deudas de una marginalidad estructural y de carácter histórico, de la cual los sujetos no saldrían sin ayuda externa-, justificaba teóricamente los proyectos que rehuyeran del conflicto -apoyando las tesis corporativistas mesiánicas de la DC- pero, por el lado de las desventajas, no indicaba, en el plano mismo de la acción *educativa* estatal, el cómo hacerlo. Una vez más, las ciencias sociales otorgaban metarrelatos, pero no reflexión-acción, ni manuales metodológicos.

Es aquí donde lo generado teórica-legalmente desde arriba (Vekemans-Frei) fue transformado -vía resignificación- por los sujetos propiamente involucrados en el proceso educativo (Freire-educadores y educadoras *de base*). Pero veamos primero en qué consistieron dichos cambios: al asumir Frei su gobierno, y sólo en relación a uno de los dos sectores de la sociedad civil que mostraba mayor dinamismo organizativo -los pobres urbanos y su movimiento de pobladores-, cualquier iniciativa que se implementara desde el espacio del sistema educativo formal debía enfrentarse a cifras desalentadoras:

sólo en el campo poblacional, para 1963, se contabilizaba un analfabetismo del 26%, y un nivel promedio de instrucción de 3.2 años por persona. Y la situación no era mejor en la población infanto-juvenil: de ellos, un 53% de la población entre 5 y 15 años estaba matriculada en algún establecimiento y de éste, el 60% se encontraba en los dos años del nivel primario (Garcés, 2003, p.274). Es decir, un mundo donde la educación media era inexistente y no operaba ningún programa oficial de educación de adultos.

Frente a ese escenario, el gobierno de Frei comenzó su trabajo educativo en dos frentes:

*a)* Por el lado formal, y frente a lo que Reyes (2005) denomina “crisis de crecimiento”, desencadenada por la creciente tensión entre la excesiva centralización del sistema y el alto crecimiento de la población educacional, Frei, sobre un diagnóstico crítico del estado del sistema escolar vigente (retraso, inadecuación, desvinculación con los intereses de la sociedad y el desarrollo económico e incapacidad para cumplir un rol eficiente de movilidad social), inició a partir de 1964 un plan de expansión de la educación primaria y promulgó la reforma de la enseñanza de 1965, involucrando un gran esfuerzo de generación de las oportunidades de acceso y progreso en el sistema educativo, que implicó un aumento

del gasto público en educación de un 15% a un 20% y la construcción de cerca de 3.000 nuevos colegios para llegar, en 1970, a una educación primaria que cubría el 95% de los niños en edad escolar (Collier & Sater, 1998, p.270).

*b)* Por el lado de la educación no-formal, y en relación a las políticas específicas de educación de adultos, la estrategia fue más incisiva, directa, cuasi militar: las “campañas”. Una estrategia que superó la función específica de una educación de adultos como educación para el trabajo (Reyes, 2005) y se basó en un extensionismo social modernizado acorde a las nociones de desarrollo que buscaba implantar el gobierno DC (Gajardo & Egaña, 1977), lo que implicó una doble modernización: por un lado, modernizar las formas de acceso a la práctica educativa creando nuevos establecimientos que pudieran dar cuenta de la creciente masa de “marginales” que crecían a diario en los suburbios de las grandes ciudades y generando vías alternativas con la intensificación de operativos que buscaban “erradicar el flagelo del analfabetismo” (las “Campañas de Alfabetización”); y por otro lado, la modernización en el enfoque, buscando entender las necesidades educativas específicas de la población adulta y superando las metodologías propias para la niñez que se aplicaban en estos establecimientos.

En resumen: una modernización que tendió a la integralidad. Como lo definiera el mismo Ministerio de Educación (1969):

La educación de adultos no consistirá en una réplica disminuida del sistema o parte del sistema educacional del cual el adulto queda marginado (sino que) debe de ser siempre integral. Su formación general, su capacitación técnico-profesional y su incorporación a la vida comunitaria como factor activo y creador deben ser procesos simultáneos y no sucesivos. La traducción práctica en este principio implica un vuelco sustancial desde la estructura tradicional del sistema a una que ofrezca todas las condiciones de dinamismo y eficacia funcional referida a la vida biosíquica, social y espiritual del adulto. (p. 47).

Este esfuerzo significó, por un lado, la creación de jefatura de Planes Extraordinarios de educación de adultos (1965), para coordinar y ejecutar planes y programas de alfabetización, educación básica y media comunitaria, de carácter flexible -para aplicarse bajo la lógica de la "campana" (no formal, móvil y de bajo costo)- y la proliferación de los Centros de Educación Básica y Comunitaria (CEBCO) y los Centros de Educación Media y Comunitaria (CEMCO).

Ahora, frente a esta ampliación de la institucionalidad educativa que buscaba implementar la propuesta vekemansniana desde estos apéndices del sistema educativo formal, cabría preguntarse: ¿hasta qué punto las tesis de Vekemans fueron aplicadas por los educadores y educadoras? ¿En qué grado dichas lecturas fueron resignificadas por dichos educadores?

Acá se abre una veta interesante de análisis por dos factores: el primero, es que independiente de las formulaciones teóricas vistas anteriormente para comprender a los principales sujetos beneficiarios de las políticas de educación de adultos, la metodología específica que se construyó para llevar a la práctica estas políticas no fue elaborada por dicha clase política. Ni siquiera por los educadores militantes de la DC. Vendría desde el exilio: el *Método Psicosocial* de Paulo Freire. Y, el segundo factor, es que una iniciativa de este tipo necesitó de educadores con compromiso: predispuestos a la búsqueda, al sacrificio de la "campana". En fin, educadores-militantes, que, sin ser necesariamente pedagogos profesionales, no sólo recogieron con entusiasmo la propuesta freiriana, sino que la resignificaron a partir del diálogo con múltiples sujetos y organizaciones populares de todo el país, generando un verdadero proceso de aprendizaje en terreno, de espaldas a la estructura

educativa (que mandata y financia) pero de cara a las problemáticas más sentidas del mundo popular.

## **Paulo Freire y la 'euforia' de los educadores**

Era noviembre de 1964 cuando un brasileño, bajo de estatura y menudo corporalmente, se bajó del avión en la ciudad de Arica, puerta norte de Chile, gritando un extraño "¡Viva el oxígeno!". Recientemente exiliado tras el golpe de Estado en su país natal, acusado de extremista y marxista por inventar un inusitadamente exitoso programa de alfabetización, Paulo Freire tuvo que marchar de su Brasil natal (primero a Bolivia -lo que explica su efusiva admiración por el oxígeno-, luego a Chile) con un método bajo el brazo que tenía como logro principal permitir que en menos de dos meses, sin necesidad de escuela y con muy pocos recursos, campesinos analfabetos terminaran leyendo textos y contextos.

La invitación para arribar a Chile llegó desde un destacado político, economista e intelectual chileno: Jacques Chonchol; quien, desde su condición de militante de la DC y presidente de INDAP, lo convocó a trabajar como su asesor. Al llegar, Freire no dejó de sorprenderse con el clima político. Como ocurre a veces, una mirada de un recién llegado puede ser profundamente más

certera que aquellas que no logran procesar lo que ven sus ojos:

Llegué a Chile días después de la toma de posesión de gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei. Había un clima de euforia en las calles de Santiago. Era como si hubiese ocurrido una transformación profunda, radical, sustantiva en la sociedad. Sólo las fuerzas retrógradas, por un lado, y las marxistas-leninistas de izquierda, por el otro, por motivos obviamente diferentes, no participaban de la euforia. Ésta era tan grande, y había en los militantes de la democracia cristiana una certeza tan arraigada de que su revolución estaba plantada en tierra firme, que ninguna amenaza podría siquiera rondarla. (Freire, 2002, p. 33)

Es en ese contexto en que Freire pasa a ser no sólo asesor de Chonchol, sino en el principal artífice metodológico de los proyectos educativos generados hacia el mundo adulto tanto desde el sistema formal como de sus apéndices no formales. Waldemar Cortés, encargado designado por Frei para comandar los Planes de Educación de Adultos, vio en la llegada de Freire una opción difícil de rechazar:

Lo nuestro no fue mero programa de alfabetización. Fueron planes extraordinarios de educación de adultos que incluyeron alfabetización como primer nivel,

una primera etapa de un proceso más integral y permanente (...) Frente a esa inquietud empecé a analizar los métodos de alfabetización vigentes; vi que el 90 por ciento eran métodos infantiloides y que, realmente, pensaban en el adulto como un niño chico, un niño pequeño, una cosa un poquito idiotizante, alienante diríamos en términos más serios. Este afán me llevó a tomar contacto con un hombre que llegó exiliado a Chile. Ese hombre era Paulo Freire. Yo sabía que él había elaborado un método de la palabra generadora. Así se llamaba. Fui a conversar con Paulo; nos hicimos grandes amigos, y Paulo me autorizó para que mi equipo -el equipo que fui constituyendo- reactualizara ese método y lo adaptara a la realidad chilena y a la realidad del idioma español (...) En ese afán conversamos con Paulo e hicimos para Chile la adaptación del método. Lo bautizamos desde entonces como el "método psico-social". Eso fue el nombre que le pusimos porque, realmente, iba al aspecto psicológico sin descuidar el entorno social del hombre. Paulo Freire -y esto es interesante señalarlo- me indicó que tuviésemos cuidado porque por la aplicación del mismo método había sido expulsado de Brasil. (Austin, 2004, Pp. 3-4).

Así, todos aquellos brazos extras del sistema educativo formal que buscaban abrigar a los sectores

pobres urbanos y rurales se vieron rápidamente copados por la propuesta freiriana. Y por orden ministerial. Pero, ¿en qué consistía el *Método Psico-social* freiriano? ¿En qué basaba su éxito? En resumidas cuentas, era un método de alfabetización que trabajaba a partir de un número pequeño de palabras generadoras, las que eran seleccionadas por los educadores y educadoras tras un proceso de investigación previo del universo cultural de los sujetos que serán alfabetizados. Selección que se hacía en función de dos criterios: su riqueza fonética y su relación con situaciones socialmente significativas. Así, los grupos de alfabetización se lanzaban a la tarea de descomponer no sólo dichas palabras, para apropiarse de su variedad y riqueza silábica, sino, al mismo tiempo, descomponer su propia realidad -en la que dichas palabras tienen profundo sentido- logrando con ello un proceso de lectura de la palabra al mismo tiempo que se genera una *lectura del mundo*.

Ahora, es difícil pensar que un método fue recepcionado con tal entusiasmo sólo por su condición de eficiente o eficaz. Esto puede ser plausible para la dirigencia DC, que necesitaba de una bajada práctica que le permitiera materializar su propuesta de integración por vía educativa, desafío en el que se topó con esta metodología que, tal como

fue planteada, le reportó altos dividendos políticos con bajos costos económicos -un temprano éxito que explica el silencio y aceptación inicial por parte de este sector político frente al arribo y peso que ganó Freire en lo que respecta a planificación metodológica y reflexión teórica de la educación de adultos en Chile-. Pero otra cosa diferente es que los actores específicos, los educadores y educadoras -sea vía laboral o voluntaria-, que se sumaron a estas prácticas y adoptaron la lógica freiriana lo hicieron por simple eficiencia. En ese sentido, sostenemos que estos educadores y educadoras (desde W. Cortés hacia abajo) tuvieron, en el plano de las prácticas concretas, más *sentido político* que la misma clase política DC -mayormente interesada, en este plano, de la ejecución y del binario costo / beneficio (para generar una mayor clientela política)-, demostrándolo al optar por el método freiriano por su eficacia (la concientización) más que por su eficiencia (el Método Psicosocial). A fin de cuentas, la característica fundamental de este método es que ofrecía no sólo eficiencia, sino una propuesta rica y compleja de filosofía de la historia y una concepción política humanista-cristiana que encontró rápido asidero en diversos grupos -desde el seno de la democracia cristiana hacia la izquierda-.

Un convencimiento que se dio de manera transversal, desde las oficinas ministeriales a los jóvenes voluntarios y militantes. En ese sentido, no es menor que el mismo Ministerio -en palabras de W. Cortés- señale en su manual oficial:

El método psico-social es un método de concientización. Hace reflexionar a los analfabetos sobre su realidad y sobre la realidad de la especie humana, para llevarlos a la comprensión de esas realidades. Mediante la reflexión logra que los analfabetos capten críticamente, comprendan la realidad, se formen una conciencia crítica, actúen en forma crítica y se integren a su realidad con aptitud para modificarla conscientemente. (Ministerio de Educación Pública, 1966, p.4)

Así, este "clima de euforia" que encontró Freire a su llegada se configuró como un habitat ideal para que su propuesta fuera leída políticamente por los educadores y educadoras. No para alfabetizar. O no sólo para eso. Porque, a fin de cuentas, esta "transformación profunda, radical y sustantiva" que olía Freire en el ambiente a su llegada al país no pasaba por leer o no leer un libro, un programa de gobierno, un proyecto de ley; pasaba por leer cada aspecto de la realidad colectiva. Cuestionarlo todo, eslabón a eslabón. La lectura

del texto, sólo como un pretexto para que surja la lectura del contexto.

Por ello, en *La raíz y la espiga*, el manual oficial que se paseaba por el campo y la ciudad bajo el brazo de educadores y educadoras, no sólo figuraban sumariamente las 17 palabras generadoras que se seleccionaron desde la realidad popular chilena para facilitar el proceso de lecto-escritura, sino que estaba compuesto principalmente por un cúmulo de preguntas que acompañaba a cada palabra generadora, verdaderos pretextos para que educadores y educandos se miraran las caras - horizontalmente- en cada Círculo de cultura y, asambleariamente, (de)construyeran sus realidades. Así, este manual recomendaba a cada educador que, en conjunto con la decodificación de la lámina con la palabra generadora, se decodificara la realidad a partir de la discusión colectiva, sugiriendo preguntas *ad-hok*. Para muestra, un par de botones. Para la palabra 'compañero', el manual recomendaba las siguientes preguntas como "Sugerencias para la discusión":

-La vida del hombre y de la mujer se hacen en compañía porque se complementan. ¿Cómo debe tratar el hombre a la mujer? ¿Cómo sirvienta, autoritariamente, de igual a igual? ¿Por qué?

- ¿Cómo son aquellas personas que consideramos compañeros de trabajo, de recreación o de lucha? (Ministerio de Educación Pública, 1969: 40).

Lo mismo para la palabra "yugo":

-Se usa la palabra 'yugo' para significar esclavitud, dominio, opresión y se dice que los pueblos oprimidos luchan por sacudir su yugo. ¿Por qué y para qué defendemos la libertad?

-¿Es Chile un país verdadera y completamente libre? (Ministerio de Educación Pública, 1969: 49).

Finalmente, la última de las diecisiete palabras generadoras es la de "pueblo". Para ella se recomiendan como preguntas motivadoras:

¿Puede vivir mejor el pueblo? ¿Qué habría que hacer para que viviera mejor? ¿Cuáles son las causas de que nuestro nivel de vida sea bajo? ¿Cómo podremos superar el actual estado de cosas? (Ministerio de Educación Pública, 1969, p.60).

Ahora, lo que me interesa destacar es que la propuesta freiriana encontró eco en la nueva institucionalidad que se generó para la educación de adultos no necesariamente por su cercanía programática con el gobierno DC, sino por su sintonía con el 'ethos político' del momento, que, en el caso de los educadores y

educadoras, se daba con igual intensidad a la que planteaba Freire al arribar a Chile.

En ese sentido, Freire coincidió con este 'ethos' en tanto logró sintetizar creativa y pedagógicamente tres elementos que rondaban en el ambiente. Como plantea Goldar: la vinculación entre educación y política, el develamiento de los modos de dominación en el sistema educativo y el papel que puede jugar la educación en el proceso de liberación humana (Goldar, 1997).

Así, sin proponérselo, Freire se transformó en la cara visible de un proceso de renovación pedagógica en nuestro país a partir de una propuesta que se hizo cargo del ascenso de los movimientos social-populares en el escenario latinoamericano –en un sentido amplio- y por su capacidad para traducir ese ascenso desde la óptica educativa. Dicho de otro modo, el aporte freiriano pasó principalmente por abrir la puerta de una nueva forma de pensar la acción histórica del mundo popular; acción histórica que se podría ver enriquecida y fortalecida a partir de un tratamiento pedagógico de sus experiencias de vida, y de la instalación de espacios educativos que tuvieran explícitamente como objetivo el fortalecimiento de dichos sujetos y de sus prácticas políticas. Sólo así se hace inteligible la postura freiriana que define a su actividad como

sustantivamente política, y sólo adjetivamente pedagógica.

Por ello, no fue casual que el ingreso de esta postura en los espacios pedagógicos formales del Estado Chileno fuera más bien limitado - ¿se puede permitir el sistema educativo estatal hacer patente el carácter domesticador de sus prácticas formales? -, pero si fue ampliamente aplicable en sus límites. Es decir, en esa institucionalidad educativa paralela que conformaron el área de educación de adultos del Ministerio de Educación -y sus amplias campañas-, las instituciones vinculadas a la Reforma Agraria y sus programas educativos (CORA, INDAP, ICIRA) y la Consejería Nacional de Promoción Popular. Espacios donde la propuesta freiriana creció y fructiferó.

Pero, ¿cómo entender que en el mismo escenario político presenciemos discursos y prácticas tan diferenciadas, como las de Paulo Freire y Roger Vekemans? Y, sobre todo, ¿cómo entender que estas dos visiones puedan convivir durante el período -Vekemans publicó el grueso de su obra durante el gobierno de Frei, en la misma época en que Freire comenzó su labor teórica publicando profusamente a través de ICIRA- bajo el mismo techo demócrata cristiano?

Por un lado, esto no representaba más que las mismas tensiones que

operaban dentro de la misma DC (que derivaron en constantes desprendimientos por la izquierda en este partido, con la conformación del Movimiento de Acción Popular Unitaria -MAPU- en 1969 y la Izquierda Cristiana en 1971, los que se integraron luego a la coalición de izquierda *Unidad Popular*). Pero, en el caso específico de Freire y Vekemans, se relacionaba con un hecho fundamentalmente práctico: frente a la necesidad de implementar la teoría vekemansniana, se necesitó de una metodología concreta, y esa fue la de Freire, la que no fue adoptada por su horizonte político, sino por un doble aval: formal y conceptual. Formalmente, Freire pertenecía a esa nueva iglesia católica progresista latinoamericana de la que la DC se decía parte-, y, por lo mismo, esa coincidencia de bandos permitió un acercamiento entre éste y el ala izquierda del partido que no generó sospechas en su ala más conservadora (no por casualidad su ingreso es a través de J. Chonchol, quien lideró la escisión que dio origen al MAPU y se transformó luego en el artífice principal del proceso de Reforma Agraria en el posterior gobierno de S. Allende); y, conceptualmente, por el hecho de plantear una teoría donde los sujetos no vienen preconcebidos, sino que se constituyen en relación con otros y otras a partir de prácticas educativas significativas, logrando así aparentemente, la superación – o al

menos, la invisibilización- del discurso en el cual los sujetos se constituyen en clases según sus experiencias compartidas en determinados modos de producción (que, como sabemos, era rechazada por la retórica vekemansniana).

En ese sentido, esta *construcción del sujeto en la relación*, que Freire planteó según su concepción cristiana de la comunidad (comunidad) resultaba útil para la implementación y captura, por parte de la DC, de aquellos sujetos que, reconocidos sólo en su carencia y no en su potencia, eran un amplio conglomerado social (pobladores y campesinos) aún no monopolizado por los partidos de izquierda.

Pero nada de ello hubiese sido factible de no ser por la resignificación que hicieron de estos postulados los mismos educadores, y aquí hay un nuevo elemento dinámico a considerar. Interesante me parece en este sentido el análisis que hace Rodrigues Brandao de la experiencia brasileña donde son los educadores los que ven en este campo -la educación de adultos- una posibilidad de esperanza y de democratización -más allá de la necesidad inclusiva (económicamente) y de cooptación (política) que se evidenciaba estructuralmente:

A pesar de la sospecha de que los intereses generados por el

cambio en las relaciones de bienes y poder, hayan sido más poderosos en la conquista de tales derechos que el fervor de educadores idealistas, el hecho es que en la ilusión de estos últimos, la escuela pública y la enseñanza universal siempre estuvieron asociadas a una esperanza. Esta esperanza consistía en que una educación pedagógicamente equivalente y socialmente igualitaria, gratuita, y en varios países obligatoria por lo menos a nivel básico, pudiera corregir con el poder del conocimiento, las desigualdades sociales generadas por las relaciones entre grupos y clases en los diferentes campos de la vida social. (Riquelme, 1985, p.11)

¿Es aplicable esta 'esperanza' del caso brasileño en nuestro período de análisis? ¿No será eso lo que percibió Freire cuando describió este "clima de euforia", de "transformaciones profundas, radicales"? Los testimonios parecen avalar este enfoque. En ese plano, me gustaría recalcar el hecho de que esta propuesta viene a plantarse sobre un terreno que estaba lleno de 'mística'. De arriba a abajo. Waldemar Cortés dirá al respecto:

A mí me agradó mucho el método de Paulo Freire por su enfoque antropológico, por su concepción del hombre en cuanto a hombre que siempre puede tener la opción de liberarse del medio en que esté.

Pero al hombre debe tener no los elementos materiales, sino los elementos de reflexión crítica para superar una situación de subdesarrollo. Yo diría, incluso, mental para poder emerger hacia una expresión de libertad y de participación más amplia. Yo era entonces un tipo joven. Diríamos más joven, y obviamente estábamos en una tarea llena de una mística grandota, sin sectarismo de ninguna especie. (Austin, 2004, p.4).

Algo similar planteará -en relación a esta mística- Gregorio Solís:

Paulo Freire yo lo conocí también en esa época. Él impartió clases, formó a una plaga enorme de profesores y había en esa época felizmente -y eso hay que reconocerlo- había mucha mística en el magisterio que trabajaron en educación de adultos, mucha mística. Y esa gente con esa mística se empapó en lo que era la doctrina de Paulo Freire, se empapó en lo que significaba el problema del analfabetismo. En ese manual que te acabo de entregar; los profesores andaban con él para todos lados, y empezó todo un planteamiento sobre lo que tenía que ser la alfabetización. (Austin, 2004, p.174).

La mística de los profesores encontró en la propuesta freiriana una herramienta clave, no sólo para enseñar, sino para aprender. En

conjunto. Influencia que, tras el objetivo de extensión de las prácticas alfabetizadoras a sectores postergados, encontraron aliados en otros actores: los estudiantes. Así, diversos grupos se formaron al alero de Freire y, en el proceso clave de la resignificación de su propuesta en medio de este "clima de euforia" y "lleno de mística", encontraron en este método psicosocial la manera de poder desarrollar sus propios proyectos políticos, sobrepasando constantemente los objetivos de la misma DC.

Rolando Pinto era, hacia 1965, estudiante universitario y militante de la izquierda revolucionaria. Sin embargo, bastó escuchar una vez la propuesta freiriana para decidir que su camino, más que en el terreno de la política formal -o junto con él- estaba en el terreno de la educación (al punto que terminará integrando el equipo de investigación del mismo Freire cuando este ingresó a ICIRA). Así relata su giro:

Yo conocí a Paulo Freire en el año 1965. En esa época yo era como ustedes: un cabro crítico, estudiante de sociología, estudiante de filosofía en la Universidad de Chile y tenía una polola. Entonces, resulta que esta polola, que era una persona muy sensible a todo lo que era la dinámica social y el trabajo social, me dijo: 'Mira, la Federación de Estudiantes de Chile está organizando unos

cursos para monitores de alfabetización de adultos, y los van a dar en el local de la Federación de Estudiantes allá en la Alameda, y lo va a dar uno de los educadores que creó un método de alfabetización que se llama el método psico-social, que se llama Pablo Freire'. Bueno, y fuimos. Y la verdad es que se produjo una situación mágica en mi caso con respecto a Paulo Freire. Paulo hablaba prácticamente nada de español, hablaba un "portuñol" horrible. Más encima era una persona tremendamente lenta para hablar. Y les hablaba a 700 jóvenes que estaban inscritos en la Federación de Estudiantes para salir a alfabetizar adultos por todo Chile. Más encima no funcionaba bien el micrófono... pero yo nunca me voy a olvidar de la imagen de Paulo, eso fue lo que me cautivó a mí. Y dice: 'A pesar de todas las dificultades, y a pesar de que no nos vamos a entender, yo voy a hablar como si ustedes me entendieran, pero yo quiero que ustedes hablen de acuerdo a lo que ustedes son'. O sea, era tan extraordinario que un tipo empezara un diálogo diciendo: 'Yo voy a hablar de acuerdo a lo que yo soy, pero también quiero escucharlos a ustedes hablar de lo que ustedes son, y vamos a ver si podemos construir un conocimiento juntos'. Y comenzó: nos habló de la distinción entre lo cultural y lo natural, cómo se daba la relación del hombre latinoamericano con respecto a

la cultura y la naturaleza, nos comienza a hablar con respecto a la explotación del hombre y nos comienza a hablar de su propia experiencia como explotado y como excluido en la propia sociedad brasileña. Y de repente nos empezamos a dar cuenta todos los jóvenes que estábamos ahí que él estaba hablando un lenguaje que también nos representaba a nosotros. Y nos dimos dando cuenta que, a pesar de su discurso fenomenológico, nuestro querido 'Pablo' estaba hablando un lenguaje que estaba creando realidad y yo encontré que era extraordinario que un hombre pudiera utilizar el diálogo, la palabra, para crear realidad, para mostrar realidad. (Pinto, 2010)

Así, la propuesta de integración política de Frei, en el plano de lo formal, terminó con un sistema educativo formal deformado a partir de potentes apéndices gestores de prácticas no formales, que, además, había sido rápidamente copado en lo interno con un método concientizador que, contrario a la propuesta original de la DC, encontró un colchón de 'misticismo' inicial sobre el cual alimentó la lógica autonomista tanto de educadores como de educandos.

## Conclusiones

Al cerrarse el proceso político de la DC en Chile, grandes dividendos

habían quedado en el plano educativo. Podríamos resumirlos en dos: por un lado, lo educativo volvió a ser comprendido dentro de una globalidad mayor que le da sentido. Aunque por razones diferentes, la propuesta de Vekemans y la de Freire volvieron a poner en valor la relación que tiene una propuesta pedagógica con determinado modelo de sociedad que la hace inteligible. Y, por otro lado, y acá destaca en particular el aporte freiriano, lo metodológico se instaló como la operativización de dicho modelo de sociedad abandonando el sitio de neutralidad técnica en el que hoy, por ejemplo, se encuentra muchas veces atrapado.

Sin embargo, es importante señalar que el camino que ambos abrieron para la repolitización de la práctica educativa en Chile continuó sin su presencia y con una influencia menor por parte de ellos (aunque, en el caso del brasileño, más duradera). Sin Freire, que comenzaría a desarrollar su práctica educativa en otros lugares del mundo; sin Vekemans, que abandonaría el país pocos días antes de la elección de Salvador Allende, decepcionado consigo mismo por no haber sido capaz de derrotar al marxismo (Collier & Sater, 1998, p.266), estas tierras se aprestaron a ver cómo esta institucionalidad educativa paralela creada por el gobierno de la DC -y que dio origen a nuestra concepción moderna de EP- fue resignificada por

el gobierno de Allende bajo un discurso clasista mientras se buscaba ampliar, de la misma manera, el sistema formal en su conjunto con el proyecto -fallido- de la Escuela Nacional Unificada (ENU).

Con todo, hacia fines de 1970, cuando la izquierda llegaba al poder político de la mano de la Unidad Popular, pasando desde la 'promoción humana' a la 'concientización' y, desde ahí, a la 'liberación' el terreno educativo era ya, claramente, un terreno abierto de lucha política. Como bien resume Gajardo & Myers (1983) este proceso:

Los nuevos modelos de interpretación social basados en una concepción histórico-estructural del desarrollo y de la existencia de sociedades organizadas sobre relaciones de dominación económica y social generaron también, enfoques

renovados en el campo de la educación y la cultura. Surgieron así formas alternativas de educación de los sectores populares. Entre ellos, la concepción concientizadora de la educación y las corrientes liberadoras y socio-políticas a que ésta dio origen destacan como enfoques determinantes de estas prácticas educativas. Al concepto de marginalidad se contrapuso el de opresión y dominio. Al hombre marginal se contrapuso el hombre oprimido. A las lecturas parciales de la realidad se contrapusieron las interpretaciones de corte histórico que veían en la estructura de clases y en el papel hegemónico de los grupos dominantes el centro de los problemas de desarrollo. En este contexto, la educación empezó a aparecer explícitamente como un instrumento de lucha ideológica. (p.4)

## Referencias Bibliográficas.

- Acosta, M. y Vilas, C. (1968). *Integración y movilización políticas a través de Promoción Popular*. Santiago: FLACSO.
- Austin, R. (2004): *Diálogos sobre Estado y Educación Popular en Chile: de Frei a Frei (1964 – 1993)*. Santiago: CECATP.
- Collier, S. y William, S. (1998). *Historia de Chile 1808 – 1994*. Madrid: Cambridge University Press.
- Espinoza, V. (1985). *Para una historia de los pobres de la ciudad*. Santiago: SUR ediciones.
- Fauré, D. (2011). *Auge y caída de la educación popular chilena (1964-1994)*. Santiago: Tesis de Magíster, Universidad de Santiago de Chile.
- Forni, F. (1985). Reseña crítica al libro, "The Church and politics in Chile. Challenges to Modern Catholicism" de Brian H. Smith. *Sociedad y Religión*, N° 01, 14-15.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI,

- Gajardo, M. y Egaña, L. (1977). *La educación de adultos en Chile: un análisis de su desarrollo*. Santiago: PILE.
- Gajardo, M. y Myers, R. (1983). *En torno a la teoría y la práctica de la educación popular*. Santiago: Documento de Trabajo n° 20, FLACSO.
- Garcés, M. (2003). *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores en Santiago. 1957-1970*. Santiago: LOM,
- Garcés, M. (s/f). Las tomas en la formación de Santiago. En: VV.AA. *El mundo de las poblaciones*. Serie: Nosotros los chilenos 5. Santiago: LOM.
- Goldar, M. R. (1997). *La educación popular en América Latina. Desarrollo histórico y desafíos actuales* (Informe Final). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Grez, S. y Salazar, G. (1999). *Manifiesto de Historiadores*. Santiago: LOM
- Ministerio de Educación Pública (1969). *La educación de adultos en Chile. Informe del Ministerio de Educación*. Santiago: s/i.
- Ministerio de Educación Pública (1966). *La raíz y la espiga. Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos*. Santiago: Santillana.
- Pinto, R., (2010). Homenaje a Paulo Freire. En *Homenaje a Paulo Freire*. Seminario organizado por el Colectivo Paulo Freire y la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Seminario llevado a cabo en Valparaíso, Chile.
- Reyes, L. (2005). *Movimiento de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921 – 1932 y 1977 – 1994)* (Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile). Universidad de Chile, Santiago.
- Riquelme, A. (2011). *Promoción Popular y la educación para la participación (1964-1970)*. Santiago: Documento de Trabajo N° 72, SUR.
- Rodrigues Brandao, C. (1984). *Educación Popular de adultos en América Latina*. Santiago: Borrador traducido por Teresa de Lima-Campos Gromien.
- Salazar, G. (2003). La gesta profética de Fernando Vives, S.J. Y Alberto Hurtado, S.J. Entre la espada teológica y la justicia social (pp. 125-199). En Micco, S. (Ed.) *Patriotas y Ciudadanos*. Santiago: CED
- Salazar, G. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales; Chile siglos XX y XXI*. Santiago: LOM.
- Torres, C. A. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. México: Siglo XXI
- Vekemans, R. y Venegas, R. (1966). Marginalidad y promoción popular. *Revista Mensaje*, N° 149.
- Vekemans, R. (1966). *La prerrevolución latinoamericana*. Buenos Aires: DESAL-Troquel.
- Vekemans, R. (1970). *La marginalidad en América Latina. Un ensayo de conceptualización*. Buenos Aires: DESAL-Troquel.

## Notas.

---

<sup>1</sup> El presente artículo de investigación deriva del Capítulo II de la tesis de maestría (no publicada): Fauré, D. (2011). *Auge y caída de la educación popular chilena (1964-1994)*. Santiago: Tesis de Magíster, Universidad de Santiago de Chile."