

RECONSTITUYENDO UN DIÁLOGO

Reconstituyendo un Diálogo Político-Educativo con Paulo Freire

Rolando Pinto Contreras

Resumen

Este texto sistematiza los contenidos de un diálogo educativo y sociopolítico que el autor mantuvo con Paulo Freire en 32 años de vida profesional conjunta. En un primer momento se sitúa el origen de ese diálogo en la inquietud y la curiosidad de un joven universitario de militancia revolucionaria que mira con desconfianza la postura fenomenológica/cristiana de Freire. Luego, en el transcurrir profesional, se van produciendo los encuentros y desencuentros temáticos entre el maestro y el aprendiz a educador crítico. Y en plena madurez de la relación de pares, se evidencia la agenda temática que todavía continúa desarrollándose en el autor de este artículo.

Palabras clave: lenguaje fenomenológico/cristiano - lenguaje político/revolucionario - reformismo versus cambio radical - conciencia crítica y su reversibilidad - educación crítica/transformativa y formación de educadores críticos.

Summary

This text systematizes the contents of an educational and socio-political dialogue the author remained with Paulo Freire in 32 years of professional life together. Initially the origin of this dialogue, is situated in the concern and curiosity of an university student with revolutionary militancy who looked with suspicion the phenomenological/Christian position of Freire proposal; then, in the professional path, there were agreement and

thematic disagreements between the master and apprentice to critical educator. In the full maturity of the relationship of peers, we can see the thematic agenda that continues developing it in the author of this article.

Keywords: language phenomenological/christian - language political/revolutionary - reformism versus radical change - aware criticism and its reversibility - critical/transformativa education - training of educator's critics.

1. Introduciendo un texto inédito

Este texto nace de una nostalgia provocada por dos situaciones reales provenientes de ámbitos distintos y que me exigieron recordar y hablar de Paulo Freire y mi relación intelectual y personal con él. La primera situación es la reciente edición, en la Universidad de California, de un libro titulado "Memories of Paulo Freire", organizado por el profesor Tom Wilson, en el cual se seleccionan distintos relatos de autores que trabajaron con Freire, en distintos momentos de su existencia, en todo el mundo, entre otros, uno mío.

La segunda situación es una invitación que me hizo la Escuela de Psicología, Programa de Magíster en Psicología Comunitaria, Universidad de Valparaíso, el 7 de octubre de 2010, para que participara en una Mesa de análisis crítico de la obra de Paulo Freire en Chile y sus implicancias actuales.

Ambos hechos delimitaron un espacio para hablar de mi relación teórica/intelectual con Freire, sin olvidar la intersubjetividad de una memoria de ambos, construida en 32 años de diálogo casi presencial y que, incluso después de su muerte, se continúa desarrollando.

El texto que proponemos en esta oportunidad no es repetir lo que ya hemos escrito y hablado sobre nuestro trabajo educativo en Chile con Paulo Freire¹, pues ello ya está instalado en la literatura educativa, sino que escribir

¹ R. Pinto (1978), "Nuestro trabajo con Freire en Chile", en CEDE-3, Lovaina (Bélgica); R. Pinto (1979). Análisis Comparativo de la Educación de Adultos. Tres casos nacionales. Tesis de Doctorado, KUL, Leuven (Bélgica); R. Pinto Contreras (1988), Educación entre Adultos. ADEAP, San José (Costa Rica); R. Pinto (1994). "El Pensamiento Educativo de Paulo Freire ante el debate sobre la modernidad en la educación", AULA XXI, N° 3, UMCE (Chile); R. N. Pinto Contreras (1997). "O pensamento dialético na educacao: a vigencia da proposta educativa de Paulo Freire", Pátio Revista Pedagógica, N° 2, Porto Alegre (Brasil); R. Pinto (2003). "Paulo Freire, un educador cristiano en Chile", Pensamiento Educativo, Vol. 34, PUCCH (Chile); R. Pinto Contreras (2008). El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la educación latinoamericana. Editorial UC, Santiago (Chile); R. Pinto (2010). "Acerca de la realidad del lenguaje teórico. Una experiencia reflexiva particular con Paulo Freire", en Tom Wilson (Ed) Memories of Paulo. Sense Publishers, Rotterdam y California.

También hay textos de otras personas que recogen la experiencia educativa de Freire en Chile, de distinta profundidad y con más o menos sesgos históricos importantes, entre los más relevantes y que hemos conocido personalmente recomendamos: John HOLST (2006). "Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in its Sociopolitical Economic Context". In: Harvard Educational Review, Volume 76, Number 2, Harvard University, USA; también Augusto Silva Triviños (1998). Fiori e Freire dois pedagogos brasileiros no Chili: 1964-1969. Artes Médicas Editora, Porto Alegre, Brasil y Guillermo WILLIAMSON (2000). Paulo Freire: educador para una nueva civilización: 1964-1970. Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

sobre aquellos aspectos que no se terminaron de dialogar y que continúan como preocupaciones pendientes en el pensamiento educativo, derivado de Freire.

2. *Los inicios temáticos del diálogo*

Nuestro diálogo con Freire y el encuentro con su pensamiento educativo lo iniciamos en el año 1965 cuando, en la calidad de estudiante de Filosofía y Sociología en la Universidad de Chile, nos entusiasamos por participar en unos cursos para formar alfabetizadores de adultos², utilizando el Método Psicosocial de Alfabetización. Este método lo había elaborado este educador brasileiro en Pernambuco, conjuntamente con Elza, su esposa.

En síntesis, se trata de un método que junto a instrumentalizar el aprendizaje de un mundo vocabular de origen popular, que orienta el proceso de la lecto-escritura, va construyendo en el diálogo sobre el sentido de mundo que encierra el vocablo, la conciencia histórica y crítica de la realidad vivida por el sujeto adulto. Este método lo validó Freire y Elza con campesinos pobres de Brasil.

Lleno de curiosidad y con muchas preguntas sobre la efectividad de un método que según la proclama del mismo permitía alfabetizar a un adulto en 18 sesiones de clases, con una duración de una hora y treinta minutos cada una, nos inscribimos en estos cursos FECH.

Desde la primera sesión en ese curso aumentó nuestro desconcierto y el pesimismo generacional que teníamos ante el reformismo o modernización capitalista, tan en boga en esa época latinoamericana con la llamada “Alianza para el Progreso”³, y que en este caso se nos hacía evidente en una supuesta complicidad entre Freire y el gobierno reformista demócrata cristiano que dirigía un proyecto nacional llamado “Revolución en Libertad”, muy en la línea de la propuesta de E.E.U.U.

Sin embargo, ante nosotros estaba un hombre de una mirada dulce y risueña, sin llegar a ser ni tímida ni irónica, que hablaba un español horrible, que además poseía un volumen de voz muy suave y de tono más bien bajo y que empleaba un lenguaje fenomenológico muy cristiano, para explicar situaciones que para nosotros tenían claramente significaciones de contradicciones de clases sociales, en las que se manifestaba la explotación capitalista burguesa e

² En el Gobierno del Demócrata Cristiano, Eduardo Frei Montalva (1964-1970), se había prometido un programa de reformas sociales y económicas que, entre otras acciones, procuraría disminuir el analfabetismo rural en Chile, que en ese entonces alcanzaba al 42% de la población mayor de 18 años de edad, a una tasa del 15%. Para cumplir con esta acción se creó la “Campaña Nacional de Alfabetización”, que sería realizada por los estudiantes universitarios chilenos. La Federación de Estudiantes de Chile- FECH organizó estos cursos de “Formación de Monitores de Círculo de Cultura”, que constituirían las brigadas de alfabetizadores para Chile. Estos cursos los dictó Paulo Freire y algunos otros profesionales chilenos que trabajaban con él en INDAP y en la Dirección Extraordinaria de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación de Chile.

³ La Alianza para el Progreso fue un programa de intervención económica y social en América Latina, creado y financiado por E.E.U.U., que procuraba impedir el desarrollo en la región de nuevas alternativas revolucionarias, parecida a la cubana.

imperialista vigente. Las palabras más frecuentes de su discurso educativo se referían al “amor como liberación”, “el diálogo como constructor de mundos”, “la humildad como expresión revolucionaria”, “el oprimido como explotado y su situación de opresión, como injusticia social”, “la necesidad y posibilidad de libertad de los oprimidos, mediante la educación”, “la historicidad de la opresión y de su superación como nueva historia humana”, “la concientización como educación popular, que construye fuerza transformativa” y que “el inédito viable” y la “ruptura paradigmática” son posibles de ser entendidos por el pueblo, ya que tenían que ver con la situación cotidiana que sobrellevaba. Tanto la personalidad de Freire como su discurso comenzaron a cautivarnos, pero en muchos de nosotros con una clara actitud de sospecha⁴ y desconfianza.

Esta mirada hizo que en el curso siempre preguntáramos y discutiéramos todo. Ante Freire exponíamos nuestras dudas y desconfianzas, y él nos cautivaba con su inmensa paciencia y buen humor, muchas veces reconociendo, con esa sabiduría y humildad de un verdadero maestro, que simplemente no tenía respuestas y nos invitaba a encontrarlas conversando, discutiendo, sintetizando, y siempre generando nuevos conocimientos para aplicarlos en la realidad.

De pronto comenzamos a comprender este discurso y a asimilarlo al nuestro más politizado, pero también aprendíamos de Freire una de sus características que más tarde, en mi caso personal, se transformó en una actitud crítica epistemológica, que hasta el día de hoy marca nuestra relación con el conocimiento social y educativo de América Latina: era su coherencia entre lo que decía y lo que hacía.

Lo que este hombre hablaba era el discurso que teorizaba su práctica y en ello, era una palabra que mostraba su capacidad de realizar y lo que había reflexionado, en permanente comunicación intersubjetiva con aquellos que estaban compartiendo la práctica de su propia educación.

Este hombre era un intelectual extraordinario, un hombre coherente que reflexionaba siempre sobre lo que hacía y desde ahí elaboraba sus categorías conceptuales que iluminaban teóricamente su hacer social y educativo.

Como educador era sin duda, en la visión de mundo de jóvenes militantes revolucionarios, un gran maestro que daba un aporte significativo a la liberación de los oprimidos de Latinoamérica; aunque muchas veces, en las conversaciones de pares estudiantes y de acuerdo a nuestra vivencia contestataria de la época, lo encontrábamos un poco idealista e ingenuo. Pero lo empezábamos a legitimar y valorar como visión novedosa de una “educación como práctica de la libertad”.

Aprendido el método psicosocial de alfabetización, comenzamos a aplicarlo con círculos de adultos campesinos del Valle de Salamanca, casi todos ex obreros de las salitreras y de militancia comunista, que con el cierre de las explotaciones mineras en el norte del país, habían emigrado más al sur

⁴ Ya en ese entonces mi conciencia política, formada y desarrollada en una familia obrera, con un padre tipógrafo autodidacta, que además era “anarcosindicalista” me empujaba a posiciones más revolucionarias y más críticas, y que, entre otras opciones, tal vez un poco arrogante porque habíamos leído algunos libros de Marx, de Lenin y de Rosa de Luxemburgo, adoptábamos una posición de desconfianza hacia el reformismo cristiano y hacia el lenguaje fenomenológico cristiano. Esta situación militante nos hacía mirar con desconfianza el discurso inicial de Freire.

y se reinstalaban como campesinos. Y también con otros adultos pescadores de Los Vilos, que constituían círculos culturales⁵ pero con otras visiones de mundo, muy distinta a los campesinos de Salamanca o del Valle del Choapa, como se conocía, en ese tiempo esa micro región chilena.

El descubrimiento que hicimos y el aprendizaje que se nos fue instalando en la práctica de alfabetización es que efectivamente el método psicossocial era una acción de lectura del mundo y en cuanto tal, un medio para concientizar y alfabetizar contextual e históricamente a los adultos específicos, que participaban de esos círculos culturales.

Lo otro extraordinario que aprendimos es que, por ejemplo en Salamanca en el Círculo de Cultura que nos correspondió coordinar, a la duodécima sesión más del 60% de los participantes comenzaban a leer y escribir sus propios textos, pequeñas frases que se referían a su existencia cotidiana y a la esperanza que se les abría con la reforma agraria. Es decir, la proclama de la efectividad del método la estábamos viviendo.

Este tremendo aprendizaje popular que obtuvimos en Salamanca y en Los Vilos nos radicalizó más en nuestro compromiso político con la liberación de los oprimidos chilenos, pero ahora con un método que nos permitía ser más efectivos en nuestra acción revolucionaria.

Nuestra decisión de entonces fue seguir trabajando con Freire, pero esto no era fácil, ya que los círculos funcionarios del gobierno de Frei Montalva, al menos los que trabajaban en las instituciones de la agricultura, imponían una cultura de la apropiación y del uso sectario⁶ de Freire y su propuesta pedagógica.

En el año 1968, varios jóvenes profesionales latinoamericanos, vía concurso público, nos incorporamos al Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA, y en la calidad de ayudantes para los diversos equipos de trabajo que tenía ICIRA, nos destinaron a trabajar en ellos⁷. A tres nos enviaron al equipo de Capacitación Campesina donde estaba Freire⁸. Con este equipo, que se fue ampliando a otros funcionarios de

⁵ En el método psicossocial, el grupo de alfabetizadores y de adultos no lectores constituían un círculo de cultura, esto es alrededor de 8 participantes, que iban develando en cada palabra que constituía el sílabo de aprendizaje, palabras que por lo demás habían sido investigadas por el equipo de Freire como palabras temáticas de la vida del adulto chileno, y que se proponían por complejidad silábica en una serie de 22 vocablos, el universo cultural, social, político y productivo que enmarcaba la existencia, la vida de ellos. En el fondo, estos círculos culturales eran la construcción colectiva de un sujeto con historia y con conciencia de su potencia transformativa de la realidad que lo historicaba.

⁶ Esta fue una de las curiosidades que se fue develando a Freire y que en cierta oportunidad lo planteó como una manera de distanciarse de los funcionarios del gobierno de la época. El sectarismo demócrata cristiano con la apropiación intelectual de Freire lo estaba convirtiendo en “cosa funcional y útil” para el reformismo.

⁷ Este concurso incorporó al equipo de capacitación a tres ayudantes: Marcela Gajardo, José Luis Fiori y yo; y a los demás equipos un total de 9 ayudantes más.

⁸ Ese grupo estaba coordinado por Paulo de Tarso y José Nagel, y formaban parte de él, entre otros profesionales, Sergio Villegas, Jorge Mellado, María Edy Ferreira, Rolando Pinto, Arnoldo Rosenfeld y un extraordinario educador popular, de origen campesino, Jorge Cabrera.

ICIRA que no trabajaban directamente en los cursos de capacitación campesina y más bien atendían funcionarios del sistema agrícola público, realizamos hasta los años 72 o 73 los Cursos de Formación de Líderes Campesinos de la Reforma Agraria, instalando experiencias tales como “La pedagogía de la pregunta”, “El lenguaje campesino expresado en el dibujo colectivo”, “Los textos campesinos sobre competencias de la organización productiva de reforma agraria”, “La transformación del funcionario técnico en un educador crítico”⁹. Paralelamente a la acción capacitadora, Freire escribía y discutía con nosotros la “Extensión o Comunicación” y la célebre “Pedagogía del Oprimido”, ambos libros editados por primera vez en ICIRA.

Todos estos textos, el primero en 1968 y el segundo en 1969 escritos por Freire pero reflexionados y discutidos en el equipo, nos fueron diferenciando en nuestras posturas y funciones intelectuales. Los menos, que se dedicaron a profundizar el propio pensamiento social y educativo de Freire, aportaban con el estudio teórico más sistemático en precisiones conceptuales y metodológicas importantes, que más tarde integró a la segunda versión de su Pedagogía del Oprimido, entonces publicada en Siglo XXI Ediciones, en México y luego el libro que escribió en Harvard, “La Acción Cultural para la Liberación”, de 1978.

La mayoría de los integrantes de este grupo se dedicaron a replicar metodológicamente a Freire, y “pragmáticamente” instrumentalizaban pedagógicamente su propuesta teórica. Particularmente interesante siempre nos pareció su intención de extrapolar la pedagogía freiriana al dominio de la “Asistencia Técnica”, en el Sector Campesino Reformado o al tipo de organización campesina que debiera generarse con la Reforma Agraria. Algunos aciertos de estos compañeros fueron crear los “Planes de Producción Económica de las Unidades de Reforma Agraria”, que transitoriamente adoptaban el nombre de “Asentamientos de la Reforma Agraria”; y también la propuesta de “Cooperativas de Segundo Grado” para el sector de Pequeña Propiedad Rural¹⁰.

Por último, estábamos los políticamente “radicalizados” y que nos auto asignábamos el calificativo de “Revolucionarios”. Nuestro discurso tenía que ver con la preparación de cuadros campesinos para la profundización y ampliación de la reforma agraria, y con la generación de organizaciones de base que agruparan a todos los campesinos pobres. Nuestra propuesta era la “Pedagogía Crítica Transformativa” y con ella procurábamos transformar la percepción campesina sobre la transitoriedad del poder formal que les daba la reforma agraria, para instalar el poder popular que construía relaciones socialistas de producción. Hablábamos de una pedagogía que permitiera el

⁹ Con la complicidad y apoyo de Freire, Jorge Cabrera y yo mismo coordinamos estas experiencias, fuimos docentes de ellas y contribuimos a sistematizarlas en los Cuadernillos Campesinos de ICIRA. Ver: Boris Falaha (1996). *Création Sociale dans la Réforme Agraire Chilienne*. L!Harmattan Editions, Collection Alternatives Rurales, Paris (France). Particularmente en la segunda parte, desde página 105 a 181.

¹⁰ Ver Boris Falaha, *op.cit.*, también el libro de Marcela Gajardo (1976). “El desarrollo de la Capacitación Campesina en Chile”, Editorial PIIE, Santiago (Chile); la Tesis de Doctorado de Rolando Pinto, principalmente su Volumen I, *op.cit.* y sólo con información más o menos fidedigna para el periodo 1964-1969, Guillermo Williamson C. (2000), *op.cit.*

encuentro entre educación y política, entre formación y organización popular, y lo más importante, entre educación y construcción de una clase campesina productiva para el cambio agroeconómico.

Y era este último eje lo que más tarde nos hizo trasladarnos a la Corporación de la Reforma Agraria (CORA). Había que unir la tarea productiva al proceso formativo de la clase campesina revolucionaria.

El conflicto con Freire se manifestaba en la discusión del valor central que adoptaba la acción política revolucionaria en la acción pedagógica; a él, esto le parecía un “vanguardismo manipulador”. Pero a pesar de su crítica, curiosamente en el último año que permaneció con nosotros en ICIRA, era a los que más buscaba para realizar acciones innovadoras en la formación con campesinos.

A pesar de estas diferencias, éramos un equipo que tenía en común la reflexión con Freire y la posibilidad del cambio de situación de los oprimidos del campo, en la cual la capacitación técnica política campesina que desarrollábamos nos parecía un aporte humanizador y revolucionario.

3. El escenario que cambia las formas del diálogo

En 1970 hay un cambio de escenario político y social importante en el país, que va a dar a la capacitación campesina un sentido estratégico central. Por primera vez en la historia política de Chile y en el contexto mundial, llega a la dirección superior del Estado Nacional una alianza política y social popular, dirigida por el Presidente Salvador Allende, que va a permitir pensar un cambio socialista para Chile.

En el ámbito de la capacitación campesina significaba unir en la dirección y gestión de la misma a las organizaciones campesinas y a las instituciones del Estado que se ocupaban de la educación de adultos. Es decir, interesaba darle a la educación de adultos el carácter y la intencionalidad formativa de preparar a los campesinos beneficiarios de la reforma agraria y a los pequeños productores rurales, tanto comunitarios como familiares, como la clase conductora de la modernización y el cambio productivo en la sociedad rural del país. Y esto era para nosotros, los que comenzamos a dirigir el Programa Nacional de Capacitación Campesina, el “Poder Popular Campesino”¹¹.

En efecto, el compañero ministro nombrado por el Presidente Allende, el ingeniero Jacques Chonchol, nos encargó la tarea de constituir el Consejo Nacional de Capacitación Campesina¹², que tendría a su cargo el correspondiente

¹¹ Sería largo describir aquí todas las acciones organizacionales y de capacitación que se desarrollaron durante los tres años de gobierno popular, por lo demás hay varios textos, entre otros, los que ya hemos citado anteriormente que recopilan bien este acontecer. Señalemos por los propósitos “freirianos” de este artículo, solo aquellos aspectos que dicen referencia con acciones que discutimos con Freire y que a él le preocupaban como inquietudes “políticas”.

¹² Originariamente, este consejo debía estar constituido por un representante de cada una de las tres Federaciones Nacionales de Sindicatos Campesinos (la Ranquil, de tendencia comunista; la Surco Campesino, de tendencia católica y la Triunfo Campesino, liderada por la DC); por un representante

programa y que operaría a través de las agencias gubernamentales que tenían los recursos humanos y presupuestarios para realizar las actividades de formación y organización campesinas. Este consejo se instaló en ICIRA, pero las acciones de capacitación transcurrían en CORA¹³, en INDAP¹⁴, en el SAG¹⁵ y en otras varias instituciones del Estado que tenían dependencias en ministerios diversos y que no tenían una incidencia mayor, al menos por la cantidad y calidad de sus recursos humanos y financieros, en la capacitación rural. Esta ambigüedad de estructuras, un consejo y un programa nacional de capacitación asentado en ICIRA y que nunca manejó presupuestos y recursos humanos propios para hacer capacitación, y unos organismos gubernamentales poderosos y descentralizados que tenían los recursos humanos y financieros calificados y que hacían además la capacitación directa, determinó que al poco andar de esta iniciativa integradora ella mostrara su inviabilidad administrativa. En la práctica, el gobierno adoptó una solución pragmática y funcional en ese momento histórico; dividió el Programa Nacional de Capacitación Campesina en subprogramas de formación, asignando a la institución que tenía el mayor número de recursos económicos y humanos para asumirlo, la coordinación del subprograma. De esta manera, a la CORA le correspondió asumir el subprograma de “Capacitación Agroeconómica”; al INDAP el subprograma de “Capacitación y Organización Socioeconómica de la Pequeña Producción Rural”; al SAG, el Subprograma de “Asistencia Técnica y Comunicación Agropecuaria”; al MINEDUC, Dirección de Educación de Adultos, el subprograma “Alfabetización y Educación Rural” y al Fondo de Estudios Sindicales-FEES, perteneciente al Ministerio del Trabajo, y a las propias organizaciones campesinas, el subprograma de “Capacitación Sindical y Fortalecimiento de la Organización Campesina”.

de la Confederación de Cooperativas Campesinas; un representante de la CORA; un representante de INDAP; un representante de la Dirección de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación; un representante del Fondo de Educación Campesina, del Ministerio de Trabajo; un representante del Instituto de Educación Rural-IER y un representante de ICIRA, quien lo presidía. Durante los tres años de existencia del gobierno popular, solo logró funcionar integralmente los 10 últimos meses previos al Golpe de Estado, anteriormente siempre se debatió entre negociaciones políticas múltiples, para ver el peso equivalente de los representantes campesinos con los del Estado Nacional.

- ¹³ CORA, Corporación de la Reforma Agraria, organismo descentralizado del Ministerio de Agricultura que conducía el proceso de expropiación de tierras, asistencia técnica y financiera a los sectores beneficiados con la reforma agraria, y asignación de tierras y de propiedad agrícola a esos beneficiarios. En la CORA existían dos departamentos de capacitación cuya acción formativa se destinaba a los campesinos “asentados” por la reforma agraria, el Departamento de Capacitación Social Campesina, que se ocupaba de la instalación de los asentamientos y de las familias de los asentados; y el Departamento de Capacitación Empresarial, que se ocupaba de la asistencia técnica productiva de los campesinos asentados; ambos departamentos dependían de la dirección técnica de la CORA. Toda la estructura operativa de la CORA tenía una dirección nacional y luego una dirección zonal, donde estaban los equipos de funcionarios que ejecutaban las orientaciones y políticas nacionales.
- ¹⁴ INDAP, Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario, organismo descentralizado del Ministerio de Agricultura, que también tenía su operatividad zonal, se encargaba de la organización campesina en sindicatos de la asistencia técnica y crediticia de la pequeña producción campesina o rural, y de los trabajadores temporales; este INDAP tenía una poderosa división de desarrollo social, que integraba la organización y la capacitación en un solo paquete de acción.
- ¹⁵ SAG, Servicio Agrícola Ganadero, se ocupaba de la asistencia técnica y la investigación/experimentación agropecuaria, apoyando fundamentalmente a la mediana producción rural y a los productores grandes que se interesaban por innovar/modernizar su producción agropecuaria.

En este contexto, asumimos y nos trasladaron a la CORA para hacernos cargo, mediante la fusión de dos departamentos de capacitación que esta institución tenía, del subprograma de “Capacitación Agroeconómica”.

Nuestra primera acción fue unir en una concepción integrada la capacitación social y productiva que realizaba la CORA, generando el eje principal de politizar la producción económica del sector reformado de la agricultura chilena; la segunda labor fue darle un carácter estratégico a la capacitación técnica productiva en torno a la elaboración de los Planes de Producción de los Asentamientos¹⁶ y de los Centros de Producción¹⁷; una tercera tarea fue desarrollar los cursos para cajeros bodegueros, que preparaban a los campesinos en la gestión y el control de la producción, distribución y comercio del producto agropecuario o forestal que caracterizaba al asentamiento. Una cuarta acción era el desarrollo de experimentos agro productivos, que utilizaran tecnologías modernas y que organizaran la actividad agrícola en un modo de producción innovador, solidario y socialista; para esta última acción vinculamos el subprograma con el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias – INIA, y con algunas universidades que formaban agrónomos, utilizando para tales efectos los predios de reforma agraria que voluntariamente eran ofrecidos por los productores asentados.

En este accionar y durante los dos primeros años en la función directiva de la capacitación en CORA, contamos con el apoyo y el análisis reflexivo crítico de Paulo Freire.

En este nuevo diálogo fuimos generando orientaciones educativas y políticas innovadoras en los cursos para cajeros bodegueros y en la asistencia técnica para elaborar planes de producción en las unidades de reforma agraria, en una doble dimensión. Por una parte, incorporando a la gestión de los asentamientos a los hijos/as de los asentados y a sus esposas, de tal manera de formar en la cultura productiva campesina el trabajo familiar y la dignificación de la mujer como gestora comunitaria del bien común; por otra parte, introduciendo en el contenido de la asistencia técnica la necesidad de la innovación del modo de producción capitalista, para ir generando en los propios planes de producción, instancias colectivas de decisión para una agricultura más equitativa y más solidaria. En palabras de Freire, “se humanizaba la producción económica del sector reformado, en su control y distribución solidaria de sus usufructos”¹⁸.

¹⁶ Asentamiento era la agrupación productiva transitoria que se le daba a la Unidad de Reforma Agraria, que se constituía al tomar posesión del predio expropiado por parte de los campesinos beneficiarios de esta reforma. Este carácter transitorio permitió que la CORA concentrara su acción de organización y capacitación de los asentados directamente en estas unidades de producción, al mismo tiempo que aseguraba el uso de los recursos técnicos y financieros aportados por la CORA, en el mejoramiento de la producción agropecuaria reformada.

¹⁷ Los Centros de Producción eran unidades de agroindustriales administradas por el Estado y que tenían en su gestión económica y social una importante participación de los trabajadores rurales que en ellos laboraban. El criterio del Gobierno fue crear estos centros en las grandes haciendas ganaderas del sur de Chile y en aquellos sectores productivos agrícolas que requerían un complejo apoyo tecnológico y financiero, como por ejemplo, la producción vitivinícola y la producción de flores.

¹⁸ Notas de campo de Rolando Pinto.

Pero en la medida que avanzaba el proceso revolucionario, el límite entre la política popular y la producción económica del sector reformado desaparecían y en la dinámica del proceso vital, nosotros mismos nos íbamos transformando más en revolucionarios que en profesionales de la educación. Perdíamos en neutralidad, pero ganábamos en compromiso y en pasión por lo que hacíamos. Además, se agudizaban los conflictos políticos y sociales en el país, expresados en confrontaciones de clases sociales, en lucha por el poder total de la sociedad y en la conquista del espacio social para que se manifestara el gobierno del pueblo.

En este contexto se desarrolla el último año de existencia y lucha del gobierno popular. Paulo me criticaba por mi pasión política y me señalaba que bajo el pretexto de la revolución, se manipulaba la conciencia campesina, transformándola en “clase subordinada al extremismo de izquierda”. Mis argumentos se sustentaban en la práctica que vivíamos y le explicaba que en ella habíamos descubierto tres certezas: que los cuadros dirigentes campesinos requerían ser formados políticamente, ya que, por su propia historia de sumisión latifundista, eran débiles ideológicamente en sus confrontaciones con sus ex patrones y se confundían en el discurso de apropiación privada del producto económico que resultaba de la acción comunitaria; yo le hablaba a Freire de la introyección individual de la conciencia del “patrón”.

Un segundo descubrimiento y derivado del anterior, era mirar la educación como acción que contribuye a subvertir la conciencia campesina. Ellos no reproducían en sus comportamientos reales la misma actitud patronal y de explotación que habían vivenciado en sus épocas de peones, pero ellos lo ejercían hacia su familia, hacia sus esposas e hijos/as.

Y en tercer lugar, que en la unidad con obreros y estudiantes, el campesino se sentía clase social de cambio y no en su mismidad rural, por tanto la nuevas organizaciones sociales del campo debían tender a la construcción de un movimiento social unitario del pueblo.

En ninguna de nuestras pasiones concordábamos con Freire; sus argumentos eran ontológico – éticos, los nuestros eran político – críticos, había que transformar la sociedad capitalista. No nos entendíamos y Paulo dejó de venir a Chile desde enero de 1973. La última vez que nos vimos “vaticinó” que el Golpe de Estado era inevitable, que por favor me cuidara. Y efectivamente se consumó el 11 de septiembre de 1973.

Me reencontré con Paulo en septiembre del año 1974, en Zaventem, aeropuerto de Bélgica, me estaba esperando junto a otros dos amigos¹⁹. Ahí

¹⁹ En el mes de mayo de 1974 fui condenado por la dictadura a 50 años de extrañamiento y fui expulsado del país, después de una corta estadía clandestina en Buenos Aires; y escapando de la represión que también llegaba a Argentina, salí protegido por la embajada belga hacia ese país. El agregado cultural de ese país en Argentina me contó que tenía varios amigos que me buscaban y que ya estaba arreglado mi asilo político en Bélgica y que además me tenía una carta dirigida a mí de un tal Paulo Freire. Esta carta fue escrita por Paulo en octubre de 1973, en la cual me contaba que vía algunos amigos comunes en Chile sabía que estaba vivo, pero que perseguido y me pedía dos cosas: que me cuide y que él iba a hacer todo lo posible, desde el Consejo Mundial de Iglesias, para protegerme y ayudarme a salir vivo de Chile, pero que no hiciera leseras “por favor Orlando”. Hasta ahora guardo esa hermosa carta de amigo y un poco de padre preocupado. Los amigos que

mismo concertamos seguir trabajando juntos desde Europa en un proyecto de animación solidaria con las luchas de resistencia de los pueblos latinoamericanos. En ese año o al siguiente, vino su Doctorado Honoris Causa en la Katholieke Universiteit te Leuven (KUL), que fue la mejor bofetada política académica que Paulo le dio a la dictadura de su país.

Allí nos reímos juntos del ceremonial medieval montado en Lovaina, bromeábamos sobre el imaginario expresado en un “caboclo nordestino en el Reino de Bélgica”²⁰, pero concordábamos sobre la importancia política de este evento, que me transformó a mí en su paje. Fue en ese sentido su discurso de agradecimiento por el honor otorgado.

Poco después vinieron sus vinculaciones y compromisos político/intelectuales con las luchas independentistas y de construcción institucional de sus Estados Nacionales con Guinea Bissau, Santo Tomé y Mozambique, acciones que le permitieron escribir “Cartas desde Guinea Bissau”. En estas experiencias africanas yo no pude acompañarlo ya que estaba en otras importantes acciones solidarias con Chile, en Europa misma. Pero nos escribíamos y ahí comienza a emerger en Paulo dos comprensiones teóricas trascendentes para la evolución de su obra. Primero, entender desde la teoría revolucionaria marxista el espacio de construcción de la intersubjetividad transformativa de la realidad específica de los oprimidos, entendiendo que ella es variable y compleja, valorando el rol que en ella jugaba la educación; y en segundo lugar, la teoría del estado revolucionario y de la política educativa de apoyo a la democracia, lo cual es una tarea fundamental de una pedagogía de la esperanza.

Ambas preocupaciones teóricas van a ir constituyendo en nuestro diálogo una temática permanente y se va a seguir desplegando, en los años '80, con el apoyo conjunto que hicimos a la Revolución Sandinista, particularmente en la generación de la Dirección de Educación de Adultos; y nuevamente en Brasil, con el acompañamiento al Movimiento de Educación de Base y al Movimiento Brasileiro de Alfabetización, entre muchas otras acciones. De ahí para adelante, independientemente donde yo estuviese, el diálogo continuó, a veces presencial y la mayoría de las veces epistolar, hasta meses antes de su muerte, en mayo de 1997.

4. Los temas que configuraron la continuidad del diálogo

¿Cuáles eran los temas que entramaban nuestra amistad?:

- La relación **educación y política militante**. Desde mi perspectiva, recién con la experiencia en África, Paulo comienza a entender que mi argumento antiguo en Chile que un educador que lucha contra la opresión,

me esperaban en Bélgica en ese aeropuerto, después lo supe, eran los que se habían movido para encontrarme y conseguirme el asilo en ese país. Ellos eran Paulo Freire, Antón Thibergin y Juan Eduardo García Huidobro.

²⁰ “Campesino rústico del noreste brasileiro”.

necesariamente debe ser un militante de izquierda revolucionaria, es verdadero en circunstancias de lucha por el poder; si no fuese así, no hay transformación social y cultural ni del sujeto, ni de su relación con los otros y menos de su entorno local y global. A esta altura de nuestras discusiones ya estábamos más de acuerdo y nuestro diálogo era mucho más asertivo que polémico.

- El carácter **reversible de la conciencia crítica**. Él había sostenido, por lo menos hasta fines de 1985, que la transformación de la conciencia transitiva en conciencia crítica era un proceso irreversible que solo podía esperar más conciencia crítica. La instalación de la conciencia crítica era una reconversión ontológica que nada la haría retroceder. Nuestra perspectiva también era teórica vivencial de los procesos dictatoriales en América Latina y ahí habíamos observado que si no hay un continuo proceso de agitación y reflexión comunicada del sujeto, el miedo, la sobrevivencia y el silencio hacen retroceder la capacidad activa de la conciencia crítica y que si tal proceso de silencio se sostenía en el tiempo, sí había reversión de la conciencia e incluso negación de tal perspectiva o acomodación del sujeto al mundo de la opresión o a la complicidad con los opresores. Al abrirse a esta posibilidad de reversión, con Paulo instalábamos en nuestro diálogo una comprensión marxista de la crítica como epistemología y no solo como una cuestión ética/volitiva de la conciencia.
- Ligado a lo anterior y ya entrando a materias más pedagógicas, nos emergía el tema de la **sustentabilidad dialéctica de una pedagogía del cambio**, sin intervenir simultáneamente en la escuela, en la familia y en la sociedad. Aquí se nos configuraban problemas pedagógicos que ni Paulo ni nadie había profundizado, salvo aquellos que abordaban el tema desde una racionalidad instrumental, el problema del currículo, de la evaluación y de la didáctica. El tema para nosotros era y es la necesidad de concebir el currículo y todo el quehacer pedagógico como una cuestión cultural y por tanto como una construcción social de la ruptura epistemológica con la educación actual. La reflexión cultural del currículo nos llevaba a plantearnos tres temas articulados: el de la posibilidad de la construcción intercultural y su consecuente reconocimiento de la existencia del otro como legitimidad diversa; el de la inclusión/exclusión en el aprendizaje multicultural y el diálogo intercultural; y el de la construcción de identidades multidimensionales y convergentes, esto es, que a veces nos parecemos en rasgos y sentidos convergentes, pero también nos reconocemos como cultural y biológicamente diversos, en espacios o territorios comunes o diferentes. En torno a estos temas, leíamos y construíamos hipótesis de investigación educativa²¹ y en eso nos comprometíamos como proyecto futuro.

²¹ De hecho, yo seguí investigando estos temas y producto de ello publiqué del libro “El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana” (2008), Editorial UC, Santiago, Chile y prontamente está saliendo a la luz pública un segundo, “Un Camino que encuentra su rumbo. Innovaciones Pedagógicas y Curriculares en América Latina” (2010), LOM y UMCE, Santiago, Chile.

- Un último tópico que nos convocaba y que ya Paulo lo estaba desarrollando y profundizado en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, que fue precisamente editado en Brasil en 1996, era el tema sobre la **formación de los educadores críticos**. En este asunto habían varias aristas que distinguíamos. Estaba claro que los que se formaban lo hacían en las universidades tradicionales o en los institutos del magisterio, pero no era ahí donde adquirirían su visión crítica e innovadora, sino en la militancia que habían realizado, en algún momento de su desarrollo, con sectores populares. Ahora ¿cuáles eran esas prácticas tan formativas? Había que sistematizarlas. Otra arista del mismo problema era la sustentabilidad en el tiempo de estas prácticas docentes. Tanto Paulo como yo teníamos la idea de que en muchos casos estas experiencias son flores de un día, es decir, desaparece el educador y muere la innovación, pero ¿qué redes tenían aquellas que se mantenían y se ampliaban en el espacio y en el tiempo real? Por último, nos surgía la inquietud de intervenir los componentes pedagógicos de la formación de profesores en algunas universidades menos funcionales al sistema dominante, o más abiertas a la innovación, pero ¿cuáles eran estas en nuestros países latinoamericanos? Intentábamos hallar algunas y siempre nos prometíamos la posibilidad de convocar a un encuentro a aquellas que, a nuestro juicio, fuesen más interesantes. Ahí está todavía este desafío, tal vez sería bueno comenzar a despejar el bosque para distinguir los árboles que nos interesan cultivar.

5. A modo de conclusión provisoria

Hay muchos otros intereses y temas coyunturales que nos unieron con Paulo, algunos que surgieron del conocimiento mutuo y de la convivencia en el trabajo cotidiano en ICIRA, en Pernambuco, en Europa, en Guinea Bissau, en Nicaragua, en el MEB, en el CEAAL, en tantas partes y con tanta gente. Tal vez recapturarlos, buscar evidencias, analizar cartas y notas de campo o de agendas personales debiera ser motivo de una obra mayor.

Quizás algún día la emprenderemos, sería justo y necesario para compartir con todos un privilegio íntimo que solo Paulo y yo fuimos capaces de vivir, pero por lo mismo, debería ser otro relato que escape a los límites de un artículo.

Con este texto quiero retener al maestro y al amigo que en el diálogo me enseñó que son posibles las relaciones académicas e intelectuales sin subordinación y sin condición de discípulo. Por el contrario, yo aprendí con él a ser “freiriano” pero sin dejar de ser nunca “rolando pinto”.

Pero “rolando pinto” no instala a Freire como un pensamiento hecho y acabado, como muchos quisieran que quedara en la historia de la educación latinoamericana, sino como un pensamiento dialéctico, transformativo y transformador, crítico transformador, lo que nos compromete a todos los auténticos pedagogos críticos post-Freire, a continuar profundizándolo y problematizándolo, ya que ello sería la única razón que justificaría, a nuestro juicio, vivir en el presente con él.

Referencias

- Falaha, B. (1996). *Création Sociale dans la Réforme Agraire Chilienne*. L'Harmattan Editions, Collection Alternatives Rurales, Paris (France).
- Freire, P. (1961). *La Educación como práctica de la Libertad*. Ediciones del Sur, Montevideo (Uruguay).
- Freire, P. (1968). *Extensión o Comunicación*. Ediciones ICIRA, Santiago (Chile).
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Ediciones ICIRA, Santiago (Chile).
- Freire, P. (1971). *Education as Cultural Action for Freedom*. Harvard Press (USA).
- Freire, P. (1978). *Cartas de Guinea Bissau*. Consejo Mundial de Iglesias, Ginebra (Suiza).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores (México).
- Gajardo, M. (1976). *El Desarrollo de la Capacitación Campesina en Chile*. PIIE, Santiago (Chile).
- Holst, J. (2006). Paulo Freire in Chile, 1964-1969: Pedagogy of the Oppressed in its Sociopolitical Economic Context. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 76, N° 2 (USA).
- Pinto, R. (1978). *Nuestro Trabajo con Freire en Chile*, en: *Revista CEDE-3*, N° 2, Lovaina (Bélgica).
- Pinto, R. (1979). *La Educación de Adulto en América Latina. Estudio Comparativo de tres casos nacionales: Chile, Perú y Venezuela*. Tesis Doctoral, KUL, Lovaina (Bélgica).
- Pinto, R. (1988). *Educación entre adultos*. Ediciones ACEAR, San José (Costa Rica).
- Pinto, R. (1994). "El pensamiento educativo de Paulo Freire ante el debate sobre la modernidad de la educación". *Revista AULA XXI*, N° 3, UMCE, Santiago (Chile).
- Pinto, R. (1997). "O pensamento dialetico na educacao: a vigencia da proposta educativa de Paulo Freire". *PATÍO, Revista Pedagógica*, N° 2, Porto Alegre (Brasil).
- Pinto, R. (2003). "Paulo Freire, un educador cristiano en Chile". *Pensamiento Educativo*, Vol. 34, *Revista de la Facultad de Educación*, Pontificia Universidad Católica de Chile (Santiago).
- Pinto, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una Pedagogía Transformativa para la educación latinoamericana*. Editorial UC, Santiago (Chile).
- Pinto, R. (2010). *Acerca de la realidad del lenguaje teórico. Una experiencia reflexiva particular con Paulo Freire*. En: Tom Wilson (Ed). *Memories of Paulo Freire*. Sense Publishers, Rotterdam and California.
- Silva Triviños, A. (1998). *Fiori e Freire, dois Pedagogos Brasileiros no Chili: 1964-1970*. Artes Médicas, Porto Alegre (Brasil).
- Teleri, F. (Ed), (2000). *Il metodo Paulo Freire. Nuove Tecnologie e Sviluppo Sostenibile*. *Atti del III International Forum Paulo Freire*. Bologna 29 marzo – 1° aprile 2000, Università degli Studie di Bologna.
- Williamson, G. (1999). *Paulo Freire. Educador para una nueva civilización*. Ediciones Universidad de la Frontera (Temuco, Chile) e Instituto Paulo Freire (Sao Paulo, Brasil).