

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Influencia del pensamiento de Paulo Freire en Chile [Influence of thought Paulo Freire in Chile]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Álvarez Rojas, Ana María
Publisher	Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henriquez
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-06-22 23:43:38
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/216556

Influencia del pensamiento de Paulo Freire en Chile: ideas para un debate

Ana María Álvarez Rojas*

RESUMEN

En este texto presentamos algunas reflexiones relacionadas con los aportes del educador brasileño Paulo Freire a la educación de adultos en nuestro país, su evolución y la actualidad de sus planteamientos, asumidos principalmente como herramienta de apoyo y promoción de la sociedad civil y la ciudadanía.

Palabras clave: Educación popular - educación de adultos - conciencia crítica - participación.

Influência do pensamento Paulo Freire no Chile: Idéias para um debate

RESUMO

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões relacionadas com as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire para educação de adultos em nosso país, sua evolução e apresentar seus argumentos, feita principalmente como uma ferramenta para apoiar e promover a sociedade civil e da cidadania.

Palavras chave: Educação popular - educação de adultos - consciência crítica - a participação.

Influence of thought Paulo Freire in Chile: Ideas for a debate

ABSTRACT

In this paper we present some reflections related to the contributions of the Brazilian educator Paulo Freire to adult education in our country, its evolution and present his arguments, made primarily as a tool for supporting and promoting civil society and citizenship.

Key words: Popular education - adult education - critical awareness - participation.

* Chilena. Académica Escuela de Trabajo Social. Universidad Católica Silva Henríquez. Correo electrónico: amalvare@ucsh.cl

Antecedentes

Este artículo corresponde a una ponencia realizada en el marco de una invitación formulada por la Asesoría para la Cooperación Internacional y el Núcleo de Estudios para América Latina de la Universidad de Bahía, Salvador de Bahía, Brasil. La presentación buscó poner en discusión algunas ideas en torno al legado del educador Paulo Freire en Chile. El lugar desde el cual nos situamos para formular esta reflexión es nuestra condición de académicos de la escuela de Trabajo Social de la UCSH, cuya propuesta pedagógica integra algunos de los principios de aprendizaje de este enfoque educativo. No obstante tuvimos también un acercamiento práctico a los planteamientos de Freire a partir de nuestra experiencia de intervención profesional de mediados de los años '80, en lo que en Chile se conoció como la Educación Popular. Por tanto exponemos estas ideas en tanto observadoras críticas de los procesos, diversos y complejos, que en este ámbito tuvieron y tienen lugar en nuestro país y particularmente, en el aporte que ellos pueden hacer a la construcción de una democracia más justa y participativa. De este modo, nuestra aproximación al tema es desde la Educación de Adultos y la formación universitaria y no desde el ámbito escolar, donde reconocidas son las similitudes entre los planteamientos de Freire y los del constructivismo, a saber: el respeto por el mundo y la experiencia del educando, el educando como sujeto y no como objeto, la alfabetización como acto creador, entre otros aspectos (Torres, 1997).

La estructura de este texto es la siguiente, se presentan primero algunos antecedentes sobre la estadía de Paulo Freire en Chile, para continuar con un análisis cronológico acerca de las diferentes etapas por las cuales habría atravesado el movimiento de Educación Popular en nuestro país, entendiendo que dicho movimiento se declara, en todos los documentos revisados entre los años '80 y 2006, tributario de la filosofía educativa de este autor. Como señala Rosa María Torres: "En lo que hace al campo específico de la alfabetización/educación de adultos en los años '70 y hasta mediados de los '80, la gran mayoría de programas y campañas mencionaban a Freire y decían inspirarse de algún modo en sus planteamientos. Dentro del Movimiento de *Educación Popular*, Freire era un referente inevitable, ya para incorporarlo, ya para diferenciarse de él. Hoy la reconocida "crisis" de dicho movimiento y su "re-fundamentación" pasan para algunos, entre otras cosas, por dejar atrás a Freire y, para otros, por volver a Freire,

por una relectura crítica y contemporánea de su pensamiento y su obra” (Torres, 2007: 4). Nuestra lectura privilegia una perspectiva pedagógica y política, pues según el mismo Freire sostuviera, es imposible entender estas dos nociones como esferas independientes. Cabe señalar que el periodo histórico donde se tuvieron más dificultades para reconocer orientaciones teóricas, éticas y políticas que poseyeran una cierta densidad conceptual, fue a partir del 2000.

Finalmente, formulamos algunas interrogantes que se desprenden de lo descrito, intentando relanzar el debate en torno al legado de Paulo Freire en nuestro país y a la manera en que sus ideas podrían materializarse en el presente, asumiendo la complejidad de los cambios que han tenido lugar en Chile en los últimos 15 años, caracterizados por el desinterés de la clase política y del Estado por la educación cívica y social de la población, a diferencia de las décadas del sesenta y principios de los setenta, y luego, en dictadura, desde la sociedad civil a través de la labor de las Organizaciones No Gubernamentales.

Paulo Freire en Chile

Paulo Freire fue desvinculado del Programa Nacional de Alfabetización de Brasil, al que había sido invitado a participar por el Presidente Joao Goulart, a raíz del golpe militar del general Castelo Branco en marzo de 1964. Después de pasar 75 días en prisión, parte primero a Bolivia, donde está un breve tiempo antes de viajar a Chile donde es recibido por el entonces presidente de la república, el demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva, permaneciendo en nuestro país entre los años '64 y '69 (García - Alcántara y Hernández - Mejía 1999). El Gobierno de Frei, requería de profesionales y técnicos que pudiesen apoyar y fortalecer las reformas que serían impulsadas de acuerdo a las 4 áreas de reforma prioritaria que constituían la base política de la llamada Revolución en Libertad, a saber: la promoción popular, las reformas agraria y de la educación y la chilenización del cobre (Bravo y Gascón, 2002). Un grupo de connotados exiliados brasileños como el ex ministro del Trabajo Almino Affonso, el abogado y artífice de la Ley de Reforma Agraria de Frei, Plínio Sampaio y el ex Ministro de Educación Paulo de Tarso, se integran como funcionarios del Instituto de Capacitación de la Reforma Agraria (ICIRA), mientras que Paulo Freire lo habría hecho en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), donde permanece entre los años 1964 y 1969 (Bravo y Gascón, 2002).

Como miembro de esta institución y colaborador de otras iniciativas, Freire “reorienta y madura su Método Psico-social de Alfabetización de adultos”, concluyendo durante su exilio en Chile “La Educación como práctica de la libertad” y más tarde “La Pedagogía del oprimido” donde sintetiza parte de la experiencia vivida en nuestro país. El quehacer de este educador habría estado centrado en tres campos de asesoramiento:

- A los equipos técnicos de capacitación campesina y de los promotores campesinos;
- A la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) en programas de alfabetización; y,
- Al Ministerio de Educación en Programas de Alfabetización de Adultos.

El objetivo de la creación de estos organismos, según la fuente consultada, más que la “modernización del campo en sí misma y un cambio profundo en las estructuras económicas” (...) se plantea la ampliación del mercado urbano y la integración del campesinado a la modernidad” (Bravo y Gascón, 2002, s/p). Ello tuvo como efecto una ampliación de las posibilidades de sindicalización campesina, ayudando a fortalecer la organización y participación del campesinado, no así su condición económica y socialmente vulnerable y dependiente (Bravo y Gascón, 2002).

En tanto, el Programa de Promoción Popular, propuesta en la que Freire también habría colaborado activamente, apuntaba al “fortalecimiento de redes sociales en las poblaciones marginales urbanas, dando estatuto legal a las juntas de vecinos, los centros de madres, las asociaciones de padres, los clubes para jóvenes y las asociaciones deportivas” (Bravo y Gascón, 2002, s/p). Como es posible apreciar, se trató de un “modelo de participación ciudadana basado en la extensión de redes desde el núcleo de las familias” (...) obteniendo como resultado la creación de gran cantidad de centros comunitarios y “fomentando la organización social a través de programas de capacitación de líderes” (Bravo y Gascón, 2002, s/p).

El Programa del Gobierno del Partido Demócrata Cristiano, habría buscado superar el aislamiento y la marginalidad de los pobres en razón del analfabetismo que caracterizaba a dichos sectores, unido a la carencia de redes de comunicación y a las condiciones de vida deplorables que los afectaban. La Reforma Agraria que tiene lugar en el año 1965, habría perseguido, junto con modificar

el esquema de tenencia de la tierra, las “formas de relación con el Estado y la organización campesina” (Bravo y Gascón, 2002, s/p).

Las críticas a los procesos anteriormente descritos formuladas desde la izquierda, advierten sobre el carácter aparentemente clientelista y paternalista de esta estrategia. El espacio de influencia social de este sector, fue preferentemente el movimiento sindical y poblacional, éste último centrado en la reivindicación del derecho a la vivienda. Así, las estrategias de constitución del sujeto popular, habrían tenido en Chile dos referentes principales, las ideas marxistas y las ideas cristiano progresistas, las cuales, si bien convergen en el espacio de lucha, a saber: el poblacional urbano y el campesino, no siempre coinciden en sus estrategias de acción partidaria (Bravo y Gascón, 2002).

Aunque la base filosófica del pensamiento de Freire poseería fuertes convergencias con estas tendencias –que han, además, marcado parte de la historia social y política de nuestro país–, no son homologables. Freire habría roto con los “enfoques paternalistas y asistencialistas del cristianismo conservador y de parte de la izquierda marxista al enfocar la liberación de las personas en comunión. El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la alegría y la esperanza, son condiciones necesarias del quehacer pedagógico, entendiéndolo éste, como una experiencia particularmente humana, histórica y política” (Bravo y Gascón, 2002).

En 1968 publica “Extensión o Comunicación”, obra en la cual critica fuertemente el componente de “invasión cultural” presente en la práctica de la extensión y del modelo de capacitación y asistencia técnica utilizado tradicionalmente en el mundo campesino, proponiendo en cambio, la práctica *educomunicativa*, que pone el acento en el encuentro dialógico entre personas que tiene como tarea común, aprender y actuar. En nuestro país su pensamiento se radicaliza ampliándose al contexto Latinoamericano, acuñando la categoría de “sociedades en transición”. Mientras los educadores de izquierda de la época, se apropiaron de la filosofía educativa de Freire, un sector de la Democracia Cristiana, coalición Gobernante en ese momento, denuncia el carácter violento que atribuye a la “Pedagogía del Oprimido”, publicada en 1970, lo que habría suscitado, entre otras razones, su partida de Chile hacia Harvard y luego a Ginebra, Suiza donde permanecería durante 16 años (Bravo y Gascón, 2002).

Algunos hitos importantes en la evolución de la educación popular en Chile

Aquello que, en adelante, denominaremos Educación Popular, corresponde, para efectos del presente documento, al desarrollo, expansión y fortalecimiento de iniciativas de Educación de jóvenes y adultos de sectores pobres o marginados, promovidas por el Estado, Organismos No Gubernamentales y/o colectivos organizados en torno a determinados principios político/culturales de cambio y transformación social, cambio social que, aun teniendo distintos acentos, orientaciones, sentidos y estrategias, se lograría mediante la toma de conciencia y la organización que se logra como efecto de la acción educativa con los sectores “oprimidos”. El apelativo de “Popular” estaría determinado, según Bustos (1996), por el sujeto beneficiario de la acción educativa, a saber, los sectores populares. Hacemos esta aclaración para diferenciarla de las prácticas de autoeducación popular, que, a juicio del historiador chileno Gabriel Salazar, no habrían nacido a fines de la década del ‘70 como se suele señalar, sino a mediados del siglo XIX, y corresponderían a iniciativas de autoformación de los excluidos, como contrapunto a la “versión epocal del capitalismo liberal chileno” y también como estrategia de recomposición de identidades básicas y fortalecimiento de estrategias de sobrevivencia, entre otras (Salazar, 1996: 2-3). Englobaremos entonces bajo esta denominación, a un conjunto de prácticas que constituyen el resultado de la evolución de diferentes aproximaciones de la educación de y con adultos de sectores populares y que tendrían como principal punto de partida, en términos políticos, teóricos y metodológicos, la Educación Liberadora propuesta por Paulo Freire. Recordemos que las ideas de este autor constituyeron la expresión radical de la corriente de Educación Progresista surgida en Estados Unidos en los años ‘20. Esta corriente, influida por el pensamiento de Dewey, los aportes de Kurt Lewin y los postulados de Rogers, enfatizó la importancia de la educación como estrategia de cambio social y otorgó a la dimensión experiencial, un lugar primordial en el proceso de aprendizaje (Bourgeault, 1989). Esta corriente educativa surge como una reacción al formalismo presente tanto en la teoría como en la práctica educativa y busca favorecer a través de la creación de vínculos más igualitarios e interactivos entre educador y educando, la liberación de la creatividad de los individuos y por ese medio, la construcción de la democracia (Bourgeault 1989).

Situaremos históricamente el nacimiento de este movimiento en Chile a fines de la década de los '60 con una fuerte expansión durante la dictadura militar en la década del '80, para referirnos al momento presente, en el que, tras un largo periodo de desarticulación que se inicia con el retorno a la democracia en la década de los '90, estas prácticas educativas se encuentran en proceso de re-fundamentación política y teórica. Nos es posible deducir lo anterior de la lectura de textos relativos al tema y de las declaraciones de colectivos que hoy día suscriben esta propuesta. Uno de los desafíos centrales de esta refundación sería el de constituirse en una alternativa política al modelo vigente. Vamos a distinguir tres periodos diferentes en esta evolución, para luego formular algunas preguntas acerca de la naturaleza y alcances del aporte de Freire a la sociedad chilena hoy.

De la educación liberadora a la educación popular

Gajardo (1989) nos dice que la Educación Liberadora en la cual la Educación Popular encuentra su fuente de inspiración, constituye la vertiente educativa de una crítica formulada hacia las ciencias sociales en América Latina en los años sesenta. Esta crítica, que tuvo también una vertiente sociológica, se centró en la incapacidad de los paradigmas hegemónicos, a saber el positivismo y el funcionalismo, de proporcionar respuestas satisfactorias a los problemas sociales que evidenciaba la Región (Gajardo 1989: 9). La vertiente educativa de esta crítica, surge como reacción al positivismo pedagógico, “contra las formas tradicionales de entender la educación y de ponerla en práctica, particularmente la educación de adultos” (Gajardo 1989:7). Como bien sabemos, uno de los principales representantes de esta crítica en el campo educativo fue Paulo Freire. Antes de que sus ideas influyeran fuertemente el panorama educativo con adultos, en Chile esta práctica habría surgido en la perspectiva de compensar los déficits educativos de los adultos que no habían tenido acceso al sistema de educación formal o lo habían abandonado tempranamente (García-Huidobro, 1985).

Se trató de dotar a los sectores pobres de la población de competencias que los dejaran mejor posicionados para responder a las exigencias impuestas por el proceso de modernización social. La educación se evidenciaba como una poderosa herramienta para difundir las conductas y valores propios de las sociedades

“modernas” y la actividad educativa estaba fundamentalmente centrada en la alfabetización y la educación compensatoria. Esta manera de concebir la educación no ponía en cuestión los orígenes de la pobreza, los que, para la teoría de la Dependencia, se encontraban en las características del modelo vigente, a saber, el desarrollismo integracionista promovido por la CEPAL. En este contexto, el propósito del método educativo propuesto por Freire tuvo el valor de ofrecer un nuevo punto de vista sobre la educación en función de la situación social latinoamericana (García-Huidobro, 1985:10).

Este es el período en el cual el Educador se exilia en Chile. Recordemos, de acuerdo a los antecedentes proporcionados con anterioridad, que Freire colabora en los procesos de Reforma Agraria y de Reformas a la Educación, apoyando programas de alfabetización y capacitación de dirigentes y líderes campesinos y poblacionales durante el gobierno Demócrata Cristiano. Si bien el espíritu de dicho gobierno era coincidente con los valores profesados por Freire en cuanto a los fundamentos humanistas cristianos que lo sustentaban (lo que podemos deducir también al haber sido acogido por éste en condición de exiliado), existen algunas diferencias entre las posturas de ambas partes.

Una de ellas podría vincularse a la consideración de las estructuras políticas, sociales y culturales, como estructuras de dominación. Este término no formaba parte del lenguaje ideológico de la Democracia Cristiana, sino más bien de la izquierda más radicalizada. Así, la liberación política y el cambio social postulados por el educador brasileño como resultado deseable del proceso educativo, pasaba necesariamente por la liberación de las conciencias, lo que a su vez suponía la apropiación crítica por parte de los pobres, de la realidad en la que estaban inmersos –en su dimensión objetiva, subjetiva y experiencial– y también, la definición de los medios que posibilitarían su transformación. De este modo, los objetivos del método educativo propuesto por Freire al ser formulados en términos de praxis, suponían la transformación de la conciencia alienada en conciencia crítica: dialógica, activa y reflexiva y por tanto, advertida acerca de los orígenes estructurales de la miseria (lo que no constituía un objetivo político del Programa del gobierno Demócrata Cristiano). En síntesis, la concepción desarrollista no planteaba el cambio radical de las estructuras económicas, sino más bien la realización de reformas a las estructuras ya existentes, que posibilitara el acceso de la mayoría a las oportunidades sociales,

mejorando para ello sus condiciones de integración social. Esta propuesta se plantea como meta el *comunitarismo* en un intento por construir un modelo económico mixto que englobara a agentes privados, públicos y cooperativos (Bravo y Gascón, 2002). Ello se lograría, fundamentalmente, por la vía de la educación formal, la alfabetización compensatoria, la participación y organización como estrategias al servicio de la constitución de redes para una mejor y más intensa relación con el Estado.

La expansión y fortalecimiento de estas organizaciones intermedias (gremiales, cooperativas y asociaciones comunales) favorecería el desarrollo económico y social desde la base (Bravo y Gascón, 2002). En este sentido podemos destacar dos cosas: una, que en el Programa desarrollista, el desarrollo de la conciencia crítica tenía un límite que se relaciona directamente con la capacidad del individuo y del grupo de responder a los desafíos del Progreso (con eso bastaba) y que el encargado de poner ese límite era el Estado, en la medida que se formalizaban e institucionalizaban los procesos de organización y participación populares.

La otra, estrechamente relacionada con la anterior, podría estar vinculada a la crítica que formulara Freire a la práctica de la extensión, a la que califica como “invasión cultural”. Recordemos que, influenciado por la Teoría de la Dependencia, Freire cuestionará fuertemente el modelo de capacitación y asistencia técnica tradicional empleado en el mundo campesino, “planteando como alternativa acentuar los procesos de comunicación entre técnicos y productores rurales” (Bravo y Gascón, 2002, s/p). Si la concepción desarrollista asumía como su meta el progreso económico, social y cultural entendido como “modernización” de los sistemas productivos: la cultura, los valores y las formas tradicionales de producción campesina no habrían tenido cabida en este esquema. Demás está decir que esta aspiración a la transformación de una cultura en favor de otra que se asume a sí misma como superior, resulta completamente contradictoria con la antropología que subyace al planteamiento de Freire.

Del golpe militar a los fecundos años ochenta

Hacia fines de la década del sesenta, el pensamiento social crítico de la época, reconocía el origen de la situación política, económica y cultural de subordinación de los sectores populares,

en el estilo de desarrollo capitalista y excluyente predominante en la región (Gajardo, 1989:7). La marginalidad, término que se había empleado para designar el tipo de inserción de los pobres en la sociedad, va a ser concebida como una condición al servicio de la mantención del sistema y no como una situación provisoria que podía ser superada mediante la ampliación de oportunidades sociales.

A la noción de marginalidad se opondrá entonces, la de opresión. Las interpretaciones de la realidad que ven los problemas del desarrollo vinculados a las estructuras de clase y al papel hegemónico de los grupos dominantes, van a plantear la educación como un instrumento de lucha ideológica y como un mecanismo que, inserto en procesos de movilización y organización popular, puede ser utilizado como instrumento para la elevación del nivel de conciencia política de la población, mejoramiento de su capacidad de movimiento, apoyo a la adquisición de conocimientos y habilidades para participar en el poder social y en la gestión colectiva de los medios de producción (Gajardo, 1989: 8). Para entonces, la Educación de Adultos será concebida como una contribución a la lucha contra la pobreza, jugando un papel esencial en la conquista de una sociedad democrática, fundada sobre valores de justicia, participación y solidaridad. La realidad de los adultos, señala García Huidobro (1985), aparecerá como el eje metodológico en torno al cual se van a articular los programas de formación, es decir, sus actividades cotidianas, sus preocupaciones y aspiraciones fundamentales (García-Huidobro, 1985: 13).

Es inevitable reconocer en ello las ideas fuerza del planteamiento de Freire, el que va a servir de base al proyecto educativo que comenzará a desarrollarse desde la sociedad civil, a partir del Golpe Militar de 1973. Como nos indica Martínez (1987), la oferta educativa se había ampliado enormemente, entre mediados del '60 y principios del '70, no sólo por el impulso de la escolaridad formal, sino también, a causa del surgimiento de una vasta red de iniciativas gubernamentales y universitarias que alcanzaron diversos grados de institucionalización: "ir hacia el pueblo" no fue solamente un objetivo ideológicamente deseable sino también ampliamente posible entre los años '65 y '73. Esta tendencia democrática de la educación, fue interrumpida por el golpe de Estado de 1973. Los organismos dedicados a la educación de adultos en el sector gubernamental desaparecieron, o bien fueron reestructurados en función de la nueva ideología del Estado. No obstante, la gravedad de la situación de represión política

que vivía el país y las desmedradas condiciones económicas y sociales de los pobres, se crean y entran en escena numerosas organizaciones no gubernamentales.

El objetivo de estas organizaciones fue dar una respuesta parcial a los problemas engendrados y agravados por la crisis desde la base, intentando, para ello, recrear el tejido social desmantelado por la dictadura. De este modo, con el advenimiento de la dictadura, ya existía una capa de “misioneros” educativos formados en el período anterior y su tarea continuaría bajo el patronato de la Iglesia y de otras organizaciones no gubernamentales. Dichas organizaciones se encargarían de asumir la puesta en práctica de proyectos de asistencia, promoción y desarrollo social principalmente dirigidos hacia el mundo campesino y urbano popular (Martínez, 1987: 50-52).

Siguiendo a García-Huidobro y Martinic (1985) distinguiremos una primera etapa en el desarrollo de la práctica de la Educación Popular que va desde 1973 a 1976, momento en el cual el trabajo de las ONG tiene un acento principalmente reactivo y defensivo (García-Huidobro y Martinic 1985: 2). Se trata, indican los autores, de respuestas provisorias a una situación de emergencia. Una vez que las organizaciones de profesionales y técnicos comprometidos en esta tarea, advierten que no se trata de acciones aisladas sino de un nuevo modelo político y económico, se asumen las acciones por la vía de proyectos con objetivos más delimitados.

Después de esta fase el trabajo educativo con adultos se caracterizaría por asumir una concepción dialógica de la relación educativa, siendo el proceso de aprendizaje vivido en el marco de una vinculación entre educador y educando pretendidamente igualitaria (Horizontal), el educador aparece fundamentalmente como un facilitador de los intercambios grupales, los que deben darse en un clima favorable al aprendizaje y a la participación. Los proyectos se organizan en torno a una realidad concreta, entendiendo la noción de proyecto como sinónimo de acción transformadora. Las tensiones de este período, son las necesidades de asistencia social que se plantean como tarea urgente e inevitable y una dimensión de promoción que pone el acento sobre la necesidad de “solidaridad y de organización popular” (García - Huidobro y Martinic, 1985: 11).

Este proceso de transformaciones operadas en el Estado chileno encuentra su manifestación más aguda, con la proclamación de una nueva Constitución Política en el año 1980. Cabe señalar que

esta fecha es sindicada como el instante del surgimiento de un movimiento de educadores populares, luego de la realización del primer encuentro de educación popular, donde muchos de entre sus asistentes, se reconocen en una identidad emergente de educadores populares (García Huidobro, 1985: 5). En ese momento, el objetivo principal de la Educación Popular era contribuir a la democratización del país desde el trabajo de base. Esto exigía vincular las tareas educativas con los procesos que facilitarían “la constitución a nivel popular de sujetos sociales y políticos” (García Huidobro, 1985: 5). Una investigación llevada a cabo en esa época, nos indica que sobre 100 proyectos de educación popular y de acción social seleccionados en el país, la educación popular aparece como modelo subyacente de la concepción educativa y la metodología empleada por la mayoría de las experiencias analizadas (García Huidobro, 1988). Esto da cuenta de la magnitud y de la importancia que esta modalidad educativa –que como ya hemos subrayado encuentra dentro de sus principales inspiradores a Paulo Freire– había alcanzado en la sociedad chilena de la época.

A partir de 1986-1987 es posible advertir un cambio en la manera de hablar de Educación Popular y también de referirse a los procesos educativos vinculados a esta práctica. Se observa una mayor preocupación por intentar comprender lo que pasa efectivamente en la realidad de terreno. En un estudio llevado a cabo por el CIDE en 1987, cuyo propósito era comparar el discurso de la Educación Popular con la práctica, aparece que los participantes de estas experiencias ven la relación pedagógica como una relación jerárquica que sitúa al educador en una posición diferente a la del grupo, el que, además, lo considera detentor de un lenguaje y un conocimiento especializados (Martinic y Walker, 1988). Se aprecia también una actitud más modesta en relación a los grandes objetivos de transformación social y política propuestos inicialmente por este movimiento. Asimismo, los propósitos de autonomización y de autogestión de los grupos populares perseguidos por las ONG y los agentes que trabajan en ellas, son percibidos negativamente por los “beneficiarios”, quienes entienden la relación con dichos organismos y profesionales como oportunidades de acceso a recursos, apoyo técnico y material, y por lo tanto, de vínculos que más vale perpetuar (Martinic y Walker, 1988).

Cabe señalar que estos objetivos, por sus implicancias políticas y socioculturales, no eran compartidos de manera homogénea

por todas las organizaciones abocadas a esta tarea ni por todos los agentes que actuaban y/o reflexionaban sobre esta actividad educativa, lo que daría origen a tendencias y a orientaciones diversas y en algunos casos contrapuestas y cuya manifestación se haría evidente más tarde, en el periodo de transición democrática. En ese momento es posible observar que un segmento de educadores populares, teóricos y prácticos, se va a comprometer con el Programa de la Concertación de Partidos por la Democracia, colaborando directamente con las Políticas e Instituciones del Estado, mientras que otros continuarán trabajando de manera directa con los sectores populares en un contexto bastante marginal y con una fuerte carencia de recursos económicos y de apoyo institucional.

Declinación y resurgimiento de la educación popular

Se inicia en el año 1990 el período denominado de transición a la democracia, lo que si bien implicó un cambio en el sistema de conducción política del país, no se tradujo en una modificación sustantiva en el modelo económico. Respecto a este punto, el Colectivo de Trabajo Social¹ sostiene que aquello que había logrado constituirse en el período de la dictadura como capacidad de acción, propuesta y movimiento de los sectores populares, debiese haberse traducido en la consolidación de actores y movimientos sociales autónomos. Esta aspiración se fundó en la necesidad de plantear un ejercicio profesional dotado de un nuevo sentido e identidad “que no se debe ni al Estado ni a los partidos políticos, sino que se vincula a los movimientos sociales y a su especificidad” (Colectivo de Trabajo Social, 1990: 40-41).

La relevancia que atribuye este colectivo profesional a la participación social, es compartida por un significativo grupo de trabajadores sociales y de educadores populares que, desde la acción y la reflexión, orientan procesos de formación profesional e intervención social hacia la constitución de sujetos políticos. Lo anterior, supone una “sociedad civil altamente participativa (...) y una manera determinada de concebir la democracia y el desarrollo que ubica la participación social como factor desencadenante y como factor de control y de eficacia de ambos procesos” (De

1 Organización que agrupó a trabajadores sociales constituidos en torno a la preocupación por temas tales como los Derechos Humanos, la Exclusión Social, la Pobreza, la Solidaridad, entre otros.

la Jara, 1990: 19). De este modo, se reconoce en el ámbito local un espacio privilegiado de intervención desde el cual impulsar procesos participativos que confluyan en un proyecto nacional construido colectivamente, lo que, como sabemos, no ocurrió.

A juicio de Menéndez, este desfase puede ser comprendido por el hecho de que los procesos de transición democrática en América Latina, en tanto transferencia del poder gubernativo del régimen militar al civil, no apelaron inicialmente a la noción de ciudadanía. Para que la ciudadanía se hubiese transformado en tema central de estos procesos de transición, habría sido necesaria la configuración previa del discurso de la gobernabilidad como modo de tematización del problema de la democracia (Menéndez, 1991).

Quienes poseen una mirada sobre la construcción del proyecto democrático chileno coincidente con las posturas descritas, están de acuerdo en que esta aspiración permanece todavía pendiente. Como indicamos al comienzo, el crecimiento económico y la lógica del mercado siguen superponiéndose a un tipo de dinámica como la antes descrita, a saber, constitución de actores y movimientos sociales y construcción de un proyecto que integre y represente los intereses y necesidades de la población chilena. Este punto, sigue siendo hoy día objeto de indiferencia pública, y en ocasiones, de manipulación política. En materia de distribución del ingreso, se observa una desigualdad similar a la de la década del '70, existe insatisfacción ciudadana con sus condiciones generales de vida y un sentimiento de incapacidad e indiferencia para revertir esto a través de la presión o la movilización social². Lo anterior muestra que a pesar de la adhesión de los gobiernos de la Concertación a la perspectiva del desarrollo sustentable³, las exigencias de crecimiento económico impuestas por el modelo y la necesidad de situar al país en un lugar privilegiado en la economía internacional, han significado la postergación de medidas destinadas a subsanar problemas de creciente exclusión social de sectores vulnerables.

Sí bien la transición trajo consigo un fortalecimiento de los mecanismos y esquemas formales de participación, persisten aún

2 Como lo pone en evidencia el índice de Gini que exhibe Chile y que demuestra que nuestro país se encontraría entre los más desiguales del mundo.

3 Entendiendo dicha propuesta como un enfoque que plantea la necesidad de combinar las distintas dimensiones que atañen el funcionamiento de una sociedad, a saber, la económica, la social, la política, la cultural y la ambiental, sin que ninguna de ellas predomine sobre las otras, en la perspectiva de lograr sociedades políticamente justas, socialmente igualitarias y ambientalmente sustentables (Guimaraes, 2003).

grandes desafíos asociados a la profundización de dicho proceso, especialmente en lo relativo a la situación de los derechos humanos en el país y una amplia exclusión de segmentos de la población juvenil. Para los jóvenes que forman parte del segmento referido, (...) la exclusión social (...) estaría expresada en la imposibilidad de desarrollar el “tránsito” propio de la etapa juvenil y determinante de su vida adulta, donde la educación incompleta, la inserción laboral informal e inestable y la identidad formada desde la marginalidad, constituirían manifestaciones de esta exclusión, expresadas en efectos concretos y determinantes de las posibilidades de integración futura de dichos jóvenes (Verdugo, 2003).

Uno de los aspectos centrales de este debate estaría dado por la falta de participación política de dicho sector en la toma de decisiones. Todos los puntos de los que acabamos de dar cuenta, formarían parte, entre otros, del denominado “malestar ciudadano” que, según el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del año 98, afectaría a la población del país. Si bien entre dicho informe y el momento en que esta ponencia fue escrita habían transcurrido casi 13 años, estimamos que algunos elementos de este diagnóstico siguen siendo pertinentes hoy día. Por ejemplo, el informe distingue al menos dos enfoques como propuestas de interpretación de dicho malestar que pueden ser consideradas plenamente vigentes. Una respuesta tecnocrática que privilegia el proceso de modernización y explica las experiencias subjetivas de malestar e inseguridad a través de la fórmula “a mayor eficiencia de los sistemas funcionales, mayor integración de las personas”. El otro enfoque denominado nostálgico, privilegia el proceso de subjetivación, denunciando el olvido histórico, la erosión de las identidades colectivas y el deterioro de la sociabilidad, como resultado de la agresión de las estrategias de modernización sobre la subjetividad. Se sugiere así la necesidad de redefinir la democracia y actualizar el contrato social para desarrollar una sociedad ciudadana. En esta misma línea, Lechner (2001) plantea que la tensión principal que el Estado debe resolver en esta fase, se da entre subjetivación y modernización. Por una parte, reconocimiento, valoración e incorporación de las lógicas con las que operan las subjetividades (entendiendo por ello, no sólo los deseos y aspiraciones individuales, sino también, el campo de las culturas, subculturas, historias locales, biografías, género, edades, posición en la estructura social, capital social y

cultural acumulado, ventajas y desventajas sociales, entre otros aspectos). Y por otra, la racionalidad funcionalizadora de los sistemas: económico, jurídico, político, tecnológico, laboral, entre otros. Estos, en lugar de favorecer condiciones de igualdad que propicien la integración social, tiende a expulsar a los individuos y grupos que se muestran incapaces de satisfacer sus expectativas y objetivos, lo que se torna particularmente evidente en las áreas de trabajo y educación (Álvarez, Contreras y Sánchez, 2003).

¿Y qué pasó con la educación popular?

Lo que señalamos a continuación responde, fundamentalmente a nuestra propia mirada sobre la situación de la Educación Popular en Chile hacia fines del año 2006 y por lo tanto, a la vigencia de los planteamientos de Paulo Freire en aquella época y a la manera en que hoy día estos planteamientos podrían, más allá de las transformaciones objetivas operadas en el contexto nacional, ser puestos al servicio de la promoción del desarrollo social, económico y cultural del país, como se entendió en el pasado.

Luis Bustos (1996), educador popular y práctico reflexivo, señala que a partir de la transición a la democracia se fueron configurando en Chile distintas corrientes respecto de la misma. Una de ellas centrada en una filosofía educativa y en el desarrollo de técnicas activas que implicarían, para los más entusiastas, las semillas de una renovación pedagógica, que podría, eventualmente transformar la escuela. Esta tendencia llevó a muchos educadores a considerar que el campo propicio para poner en práctica esta filosofía era el sistema escolar, lo que se tradujo en los inicios del gobierno de la Concertación, entre otras iniciativas, en el programa 900 ESCUELAS, impulsado por el Ministerio de Educación, conocido como el P. 900, que buscó intervenir en escuelas de comunas calificadas como de extrema pobreza (Bustos, 1996).

Otros, en cambio, optaron por intervenir fuera de los espacios institucionalizados. Para esta corriente no se trata sólo de incorporar procedimientos metodológicos sino de trabajar sobre la base de una concepción de persona y de sociedad críticas al modelo. Esta perspectiva se distanciará de la anterior en tanto continúa subrayando la relevancia de la dimensión política asociada a la reflexión y a la práctica de la Educación Popular, identificando en esta línea, el trabajo de la ONG ECO (Educación y Comunicaciones), caracterizado por la reconstrucción de la

memoria y de la identidad popular a través de la recuperación de las historias locales, desarrollo y fortalecimiento de medios de comunicación barrial y programas de formación política de dirigentes sociales. O bien ONG como Tierra Nuestra y EPES (Educación Popular en Salud), centradas en temas relativos al fortalecimiento de la identidad de género y del potencial educativo y transformador de la educación en salud. Ambas organizaciones asumen en su discurso y en su práctica, junto con la promoción de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres populares, una fuerte crítica al modelo, en particular a los actuales sistemas de salud y educación. Estas organizaciones no han dejado de intervenir desde una perspectiva de cambio social a pesar de enfrentar la falta de apoyo financiero, que afectó y que sigue afectando a casi todas las organizaciones no gubernamentales en Chile desde el advenimiento de la democracia, con mayores o menores grados de intensidad.

Así, la reconversión experimentada por algunos sectores de educadores populares, implicó su identificación con las propuestas programáticas de la Concertación, traduciéndose en un comienzo en un fuerte énfasis en el desarrollo de la competitividad. “La competitividad requiere de individuos que, además del discurso crítico y el acceso al dominio de la ciencia y la técnica, cuenten con instrumentales poderosos, coherentes y consistentes que les permitan inventar acciones y crear nuevas realidades en sus entornos inmediatos (Bastías y Cariola, 1995, s/p). No queda claro aquí, a qué se refieren los autores con el concepto de “instrumentales poderosos” así como tampoco se resuelve, en el texto citado, el dilema que suponen las desigualdades objetivas que atraviesan a la sociedad chilena, y de qué manera estas desigualdades, asociadas al capital económico y cultural de los ciudadanos, afectarían desde su nacimiento sus posibilidades de ser “competitivos”. Tampoco se pone en cuestión la legitimidad del modelo de crecimiento, como ocurrió en la década del '60 con el modelo desarrollista. Continuando con el texto: “La reflexión sobre la práctica de la Educación Popular también ha revelado que ésta presenta debilidades para responder a los actuales requerimientos de la democracia y el crecimiento” (...). Se advierte que los autores establecen una relación indisoluble entre ambos procesos y consignan que: “Una notoria debilidad es la escasa importancia otorgada al estímulo de la iniciativa personal, situación en la que emergieron dichas experiencias como algunos de los supuestos sobre los que se construyeron sus programas de cambio y alentaron su trabajo cotidiano” (Bastías

y Cariola, 1995:17). La idea del estímulo a la iniciativa personal parece constituirse en un eje central de los objetivos promovidos por la acción educativa. Ello coincide con las orientaciones que adoptó el Estado chileno en materia de protección social y de enfoques para combatir la pobreza: promover la activación individual de los recursos de todo tipo que poseen los pobres para contribuir por esa vía y por los programas de transferencia de renta, a superar su situación sin tocar el tema de la desigualdad, ni menos, favorecer la educación social y ciudadana y fortalecer la conciencia política.

Todo ello nos recuerda épocas que parecían dejadas atrás desde un pensamiento social crítico que suponíamos incorporado, a saber, insistir en la urgencia que los sectores pobres y campesinos asimilaran los valores de la modernidad para así integrarse plenamente a los requerimientos del desarrollo, lo que pasaba en este paradigma por la destrucción de sus culturas. La gran diferencia entre ese período y hoy día, es que la invitación se formula para integrarse principalmente al mercado y al consumo, y al mercado *del* consumo, mientras que en el pasado, con todas las críticas que puedan ser formuladas al modelo integracionista, entre sus aspiraciones estaba la incorporación de los pobres a la sociedad. ¿Podemos decir entonces que hemos retrocedido y que las ideas que planteara Freire en el pasado no se irradiaron hacia la nueva clase política chilena, la llamada “nueva izquierda”, en sus intentos por democratizar la sociedad?

Entre los grupos críticos a esta concepción, junto con instituciones como las antes mencionadas y otras que desconocemos, estarían una serie de colectivos que buscan articularse en torno a la figura de Freire y a los objetivos de cambio social que dicho educador planteó. Estos grupos se reconocen tributarios de lo que llaman la “Nueva Educación Popular chilena” y que, según ellos mismos declaran, buscaría redireccionar esta práctica hacia las necesidades del presente. Dichos colectivos que se plantean en una crítica abierta al Estado y a los poderes formales, reivindican su carácter autónomo y autogestionado, se congregan por primera vez en forma masiva en un encuentro realizado en la ciudad de Concepción el año 2003. Dentro de sus propósitos están “volver a nombrar el mundo desde nosotros, desde abajo y desde la izquierda”, adoptando la idea de Freire de que “seríamos seres inconclusos y en constante transformación”, y proponen construir una educación “nueva, revolucionaria, libertaria y transformadora”. Para ello emplearían como estrategia central la

definición y rescate de las identidades en tanto instrumento y desafío siempre abierto. Dentro de estos grupos identificamos al año 2007 al MOVER (Movimiento de Educadores Populares) al grupo ANDAMIOS constituido por estudiantes de la U. de Chile y grupos poblacionales, que emplea nociones como “pedagogía rebelde” y la Universidad Social Eduardo Galeano. Las actividades de estos colectivos se orientan hacia la realización de pre-universitarios populares y escuelas de trabajadores para exámenes libres. Destacan entre los conceptos empleados por estos grupos el de alfabetización política, cuyo sentido, si bien no aparece precisado en los textos a los que tuvimos acceso, haría alusión a la necesidad de formar políticamente “al pueblo”, que equivaldría, a nuestro juicio, a la idea de concientización, y que tendría hoy más que nunca, plena vigencia, así como podría ser homologable a la noción de alfabetización crítica, práctica de intervención que se sitúa, según El Achkar (2002), en la intersección entre el lenguaje, la cultura, el poder y la historia.

Reflexiones finales

La forma en que se llevó a cabo el proceso de transición democrática en Chile a principios de los noventa, dejó en evidencia la falta de voluntad política de la coalición gobernante para potenciar el trabajo realizado por organizaciones y colectivos sociales en materia de educación de adultos y promoción de la sociedad civil durante la dictadura. Como ya fue expuesto, el movimiento de educación popular desarrollado en el país en ese periodo tuvo la virtud, más allá de las evidentes limitaciones del contexto, de articular los problemas cotidianos a un pensamiento crítico muy difícil de promover, producto del debilitamiento y la persecución de la que fueron objeto los organismos sociales y políticos históricamente orientados al desempeño de este papel. En lugar de potenciar los logros alcanzados por estas organizaciones en la base social, el gobierno de transición pareció haber subestimado su aporte en razón de la nueva institucionalidad democrática, canalizando la solución a los múltiples problemas heredados de la dictadura, por la vía de las políticas y programas sociales del Estado. Por motivos que la historia contribuirá a dilucidar, la Concertación partió de dos premisas que el tiempo se encargó de desmentir. Una, que el Estado sería capaz de aportar la solución definitiva a los problemas sociales, principalmente en materia de educación, vivienda y salud. La otra, que la educación cívica como componente esencial de todo proceso de cambio, parecía no ser

necesaria con el fin de la dictadura, pues se habría interpretado la salida democrática a esta situación, como la señal indiscutible de una ascensión generalizada de la conciencia política de la mayoría. En materia de pobreza y desigualdad, la continuidad del modelo económico heredado del régimen militar y la instalación de la ideología del esfuerzo personal, configuró un panorama social donde, para el Estado, se haría aplicable el principio de subsidiariedad y para quienes pueden resolver sus problemas de subsistencia sin requerir de su asistencia, la competencia. Mientras, la solidaridad horizontal quedaba relegada a ser practicada sólo entre quienes padecían los efectos no deseados de las políticas de ajuste, pudiendo servir para abaratar los gastos sociales (Álvarez, 1998:6). El efecto perverso de esta situación es que se trató de un tipo de reforzamiento de la sociedad civil asociado al abandono “de la apelación a la justicia sustantiva” dejando la solidaridad sólo a los “condenados” sociales, naturalizando lo que a juicio de muchos autores aparecía como una nueva versión de la cuestión social (Álvarez, 1998: 6). La privatización de la solidaridad, que sería una forma de desocialización, es decir, una disolución de lo que históricamente hemos llamado lo social, se manifestó según Álvarez (1998) de dos maneras. Una, la privatización de muchos servicios que en el pasado fueron públicos y que al pasar a formar parte del espacio privado comenzaron a funcionar bajo la lógica de la ganancia y el lucro, haciendo que aquello que antes fue puramente social, pase a ser económico. Y una segunda forma de desocialización, se refiere a la progresiva informalización del riesgo social, mediante la destrucción o debilitamiento de las redes institucionales de solidaridad secundaria, como las políticas y los programas sociales. A ello se suma la crítica que formula Menéndez (1991) sobre la insuficiente incorporación de la sociedad civil como actor esencial en el análisis y en la práctica de la gobernabilidad democrática en América Latina, particularmente en los países en transición. Si a todos estos aspectos agregamos el debilitamiento y la desaparición progresiva de cientos de organizaciones que habrían instalado prácticas y discursos fundados en un pensamiento social crítico en aspectos tan importantes como la salud, las relaciones de género, el análisis y la producción alternativa de medios de comunicación social, entre otras temáticas, nos quedamos con una ciudadanía, particularmente entre lo más pobres, abandonada “a su suerte”. Estas organizaciones, mediando una evaluación de sus logros, competencias y probidad en el manejo de recursos, podrían haber sido vistas como aliados del Estado en la producción de

la dimensión cívica del funcionamiento social. Esperamos que el aporte realizado por estas experiencias educativas inspiradas en Freire, pueda ser recuperado y reutilizado en favor de una nueva interpretación de la forma en que la democracia debe ser construida en nuestro país; el actual contexto de movilizaciones se constituye en un escenario particularmente propicio para emprender esta imprescindible tarea.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, A.; CONTRERAS, A; Y SÁNCHEZ, D. (2003). "Sociedad Civil y Ciudadanía, claves para su comprensión y fortalecimiento", Revista Perspectivas, N° 13. Escuela de Trabajo Social. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile.
- ÁLVAREZ, S. (1998). "Solidaridad Privada e Indiferencia Pública, la nueva cara de la política social para los excluidos". Consultado en agosto de 2007. Disponible en: http://antropología.com.ar/congresos/contenido/cea_2/28.htm#
- BASTÍAS, M. Y CARIOLA, P. (1995). Crecimiento y equidad: nuevos desafíos para la educación popular. Documento presentado en el Simposio Internacional "Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad". Recuperado en mayo de 2006. Disponible en: www.reduc.cl.
- BOURGEAULT, G. (1989). La Formation Expérientielle des Adultes: perspectives nord-américaines et expériences québécoises, IV Symposium du Réseau International de Recherche-Formation en Éducation Permanente (RIFREP). París, Francia.
- BRAVO, I.; GASCÓN M. (2002). Cristianismo y marxismo en Chile: paradojas comunicacionales y espacios de convivencia, PCLA, Volumen 3, (4). Recuperado en febrero de 2007. Disponible en: [http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista12/artigos%2012-3.htm#El Programa "desarrollista" de Frei](http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista12/artigos%2012-3.htm#El Programa).
- BUSTOS, L. (1996). Lo que va de ayer a hoy. Revista Última Década N° 4. Centro de Estudios Sociales. CIDPA. Valparaíso. Chile.
- COLECTIVO DE TRABAJO SOCIAL (1990). Concretar la democracia. Aportes del trabajo social. Chile 1973-1989, Teresa Marshall comp. Hvmánitas. Buenos Aires. Argentina.

- DE LAJARA, ANA MARÍA (1990), en *Concretar la democracia: aportes del Trabajo Social: Chile 1973-1989*, Teresa Marshall comp. Hvmánitas. Buenos Aires. Argentina
- EL ACHKAR, S. (2002). *Una Mirada a la Educación en Derechos Humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de Intervención Político-Cultural. Estudios y obras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO. Caracas, Venezuela.
- GAJARDO, M. (1989). *Investigación Participativa en América Latina*. FLACSO Santiago de Chile.
- GARCÍA-ALCÁNTARA, J. D.; HERNÁNDEZ-MEJÍA, M. G. (1999). *Paulo Freire: Semblanza Biográfica (frag.)*. Acción Educativa Volumen I (0). Consultado en enero de 2007. Disponible en: <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/freire.htm>
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (1988). *El discurso Pedagógico de las Experiencias de Educación Popular*. CIDE Santiago de Chile.
- (1985). *Educación de Adultos: Necesidades y políticas, puntos para un debate*. CIDE Santiago de Chile.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. Y MARTINIC, S. (1985). *Las instituciones privadas y la Educación Popular: el caso chileno*. CIDE Santiago de Chile.
- GARCÍA-HUIDOBRO; J. E. (1985). *En torno al sentido Político de la Educación Popular*. CIDE Santiago de Chile.
- GUIMARAES, R. (2003). *Tierra de sombras. Desafíos de la sustentabilidad y del desarrollo territorial y local ante la globalización corporativa*, CEPAL. Santiago de Chile.
- LECHNER, N. (2001). "Cultura política y gobernabilidad democrática", en Antonio Camou (Coordinador): *Los desafíos de la gobernabilidad*, FLACSO. México.
- MARTÍNEZ, J. (1987). *La Educación para la Libertad: algunas cuestiones conceptuales*. Revista *Proposiciones* N°15. Corporación de Estudios Sociales y Educación. SUR. Santiago de Chile.
- MARTINIC, S. Y WALKER, H. (1988). *Profesionales en la acción: una mirada crítica a la educación popular*. CIDE. Santiago de Chile.
- MENÉNDEZ, A. (1991). *Para repensar la cuestión de la gobernabilidad desde la ciudadanía. Dilemas, opciones y apuntes*

para un proyecto. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. II Época, Vol. I, N° 1. FLACSO. Quito.

SALAZAR, G (1996). Las avenidas del espacio público y el avance de la educación ciudadana. Revista Última Década N° 4. Centro de Estudios Sociales. CIDPA. Valparaíso. Chile.

TORRES, R. M. (1997). Los Múltiples Paulo Freires, Novedades Educativas N° 96. Buenos Aires.

VERDUGO, V. (2003). Jóvenes Populares, medios y exclusión social, Revista Perspectivas N° 13. Escuela de Trabajo Social. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile.