

CAPÍTULO III

A) ¿EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN?

Desde las primeras páginas de este ensayo, hemos insistido sobre esta obviedad: el hombre, como un ser de relaciones, desafiado por la naturaleza, la transforma con su trabajo; el resultado de esta transformación, que se separa del hombre, constituye su mundo. El mundo de la cultura, que se prolonga en el mundo de la historia.

Este mundo, exclusivo del hombre, con el cual “llena” los espacios geográficos, es llamado por Eduardo Nicol, como vimos en el capítulo anterior, “estructura vertical”, en relación con la “estructura horizontal”.

La “estructura vertical”, el mundo social y humano, no existiría, como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento humano.

La intersubjetividad, o la intercomunicación, es una característica primordial de este mundo cultural e histórico.

Por lo tanto, la función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujeto cognoscentes, con el objeto cognoscible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo.

La relación gnoseológica, por esto mismo, no termina en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre los sujetos, a propósito del objeto.

Ésta es la razón por la cual, estudiando las tres relaciones constitutivas del conocimiento, la gnoseológica, la lógica y la histórica, Eduardo Nicol ¹ agrega una cuarta, fundamental, indispensable, para el acto del conocimiento, que es la relación dialógica.

No hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado.

Todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos.

El mundo humano es un mundo de comunicación.

Cuerpo consciente (conciencia intencionada al mundo, a la realidad), el hombre actúa, piensa y habla sobre esta realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan.

Nicol afirma que la función del pensamiento no debería designarse por un sustantivo, sino por un verbo *transitivo*.²

Tal vez, rigurosamente, podríamos decir que el verbo que designa el pensamiento, más que puramente transitivo, debería ser uno que comprendiese, como régimen sintáctico, el objeto de la acción y un *complemento de compañía*.

De este modo, más allá del sujeto pensante, del objeto pensado, habría, como exigencia (tan necesaria como la del primer sujeto y la del objeto), la presencia de otros sujetos pensantes, representados por el complemento de compañía. Sería un verbo “co-

¹ E. Nicol, op.cit.

² E. Nicol, op.cit

subjetivo-objetivo”, cuya función incidente en el *objeto*, sería, por esto mismo, coparticipada.

El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el pienso”, y no al contrario.

Esta coparticipación de los sujetos, en el acto de pensar, se da en la comunicación. El objeto, por esto mismo, no es la incidencia final del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación.

De ahí que, como contenido de la comunicación, no puede ser *comunicado* de un sujeto a otro.

Si el sujeto “A” no puede tener en el objeto, el término de su pensamiento, sino que éste es la mediación entre él y “B”, en comunicación, no puede, igualmente, transformar el sujeto “B” en incidencia depositaria del contenido del objeto, sobre el cual piensa. Si así fuese –y cuando así es– no habría, ni hay comunicación. Simplemente, un sujeto estaría (o está) transformando al otro, en *paciente* de sus comunicados.³

La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse.

No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función: cognocitiva y comunicativa.

Esta función, a su vez, no es la mera extensión del contenido significativo del significado, objeto del pensar y del conocer.

Comunicar es comunicarse en torno al significado significativo. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido.

Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo.

En relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos.

Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común, por el otro sujeto.

Si no hay acuerdo en torno a los signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber comprensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Ente comprensión, inteligibilidad y comunicación no hay separación, como si constituyesen momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. Es más, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente.

Si estamos, o no advertidos de esta verdad científica, hará que tomemos, seriamente, en cuenta, o no, nuestras relaciones con los campesinos, cualquiera que sea nuestro quehacer con ellos.

En relación a un hecho –la cosecha, por ejemplo– podremos usar un sistema simbólico ininteligible para ellos. Nuestro lenguaje técnico, que se expresa en un universo

³ En este sentido, los comunicados son los “significados”, que al agotarse en su dinamismo propio, se transforma en contenidos estáticos, cristalizados. Contenidos que, a manera de petrificaciones, un sujeto deposita en los otros, que dejan inmediatamente de pensar, por lo menos en forma correcta. Ésta es la forma típica en que el “educador” actúa dentro de la concepción de educación, que irónicamente, llamamos “bancaria”.

de signos lingüísticos propios, puede no ser comprendido por ellos, como el significante del significado, sobre el cual hablamos.

De ahí que las charlas se consideren, cada vez menos, como método eficiente. El diálogo problematizador se considera aquí aún más indispensable, para disminuir la distancia entre la expresión significativa del técnico y la percepción que de esta expresión tenga el campesino. Y esto sólo se da en la comunicación e intercomunicación de los sujetos pensantes, a propósito de lo pensado, peor nunca a través de la extensión del pensamiento de un sujeto, hasta el otro.

Es indispensable señalar la necesidad que tiene el agrónomo de realizar serios estudios de naturaleza semántica.

Sólo se comunica lo inteligible en la medida en que es comunicable.

No es posible la comprensión del significado a que un sujeto llegó, si, al expresarlo, su significación no es comprensible para el otro sujeto.

La búsqueda del conocimiento, que se reduce a una mera relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, y rompe la “estructura dialógica” del conocimiento, está equivocada, por importante que sea su tradición.

Equivocada también está la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión, sistemática, de un saber.

La educación, por el contrario, no es la transferencia de este saber —que lo torna casi “muerto”—, es situación gnoseológica, en su sentido más amplio.

La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus *comunicados*.

La educación es comunicación, es diálogo,⁴ en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados.

Interesan algunas consideraciones que hace Urban⁵ al clasificar los actos comunicativos.

Según ese autor, estos datos se realizan en dos planos fundamentales: uno, en que el objeto de la comunicación pertenece al dominio de lo emocional; otro, en que el acto comunica conocimiento o estado mental.

En el primer caso (que no nos interesa en este estudio), la comunicación que se da a nivel emocional, “opera por contagio”, como señala Schaff.⁶ Es una comunicación en la cual uno de los sujetos, por un lado, advierte un cierto estado emocional en el otro: miedo, alegría, odio, etc., pudiendo contagiarse de tal estado, y conocer, en lo que expresa el estado referido.

No existe, en este tipo de comunicación, que se realiza también a nivel animal, la “admiración” del objeto por parte de los sujetos de la comunicación.⁷

⁴ Volveremos sobre este punto en la última parte de este capítulo.

⁵ Citado por Adam Schaff, *Introducción a la semántica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966, p. 129.

⁶ *Ibid.*

⁷ El carácter fuertemente emocional de la comunicación, en este caso, impide que el sujeto que lo expresa se aleje de sí mismo y de su propio estado, para verse, para “verlo”, para “ad-mirar-lo”. Dificulta, igualmente, la misma operación en su interlocutor, que de ésta o aquella manera, se encuentra inserto en la situación emocional. Es difícil que ambos tengan conocimiento, en el *estado expresado*, del objeto en torno del cual se intercomunican.

La “admiración” del objeto de la comunicación, que se expresa a través de signos lingüísticos, se da en el segundo tipo de comunicación, que Urban distingue..

En éste, la comunicación se verifica entre sujetos, sobre algo que los mediatiza, y que se “ofrece” a ellos, como un hecho cognoscible.

Este algo que mediatiza los sujetos interlocutores, puede ser tanto un hecho concreto (la siembra y sus técnicas, por ejemplo), como un teorema matemático. En ambos casos, la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación, que se hace críticamente.

La comunicación, a nivel emocional, puede realizarse tanto entre el sujeto “A” y el sujeto “B”, como frente a una multitud, entre ésta y un líder carismático. Su carácter fundamental, es ser acrítica. En el caso anterior, la comunicación implica la comprensión, por los sujetos intercomunicantes, del contenido sobre el cual, o a propósito del cual, se establece la relación comunicativa.

Y, como señalamos en las primeras páginas de este capítulo, en este nivel, la comunicación es esencialmente lingüística.

Tal hecho, irrecusable, nos plantea problemas de real importancia, que no deben olvidarse, ni tampoco menospreciarse.

Podrían reducirse al siguiente: la comunicación eficiente exige que los sujetos interlocutores incidan su “admiración” sobre el mismo objeto, que lo expresen a través de signos lingüísticos, pertenecientes al universo común a ambos, para que así comprendan, de manera semejante, el objeto de la comunicación.

En esta comunicación, que se hace por medio de palabras, no puede romperse la relación *pensamiento-lenguaje-contexto o realidad*.

No hay pensamiento que no esté referido a la realidad, directa o indirectamente marcado por ella, por lo cual el lenguaje que lo expresa no puede estar exento de estas marcas.

Queda claro el equívoco al cual nos puede conducir el concepto de extensión: extender un conocimiento técnico, hasta los campesinos, en lugar de (por la comunicación eficiente) hacer del hecho concreto, al cual se refiera el conocimiento (expreso por signos lingüísticos), objeto de la comprensión mutua de los campesinos y los agrónomos.

Sólo así se da la comunicación eficaz, y solamente a través de ella puede el agrónomo ejercer con éxito su trabajo, que será coparticipado por los campesinos.

Veamos ahora, otro aspecto de igual importancia problemática en el campo de la comunicación, que el agrónomo-educador debe tomar en consideración.

No hay posibilidad de que exista una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión del significado del signo.⁸

El signo debe tomar el mismo significado para los sujetos que se comunican, si no la comunicación no es viable entre ambos, por falta de comprensión indispensable.

Considerando este aspecto, Adam Schaff⁹ admite dos tipos distintos de comunicación: una que se centra en significados; otra cuyo contenido son las convicciones.

⁸ Esto ocurre con mucha frecuencia entre brasileños recién llegados a Chile, y los chilenos. La semejanza de signos lingüísticos, desde el punto de vista ortográfico, y a veces prosódico, no corresponde, con todo, a su significado. En el lenguaje cotidiano, para una señora brasileña “botar la mesa” (en portugués: botar a mesa) es servir la mesa; para una señora chilena es dejar caer la mesa al suelo. Si se dice a un niño chileno, recién llegado a Brasil: “Meu filho, podes tirar o livro” (“Mi hijo, puedes alcanzar el libro), en castellano: Mi hijo, puedes tirar el libro, probablemente lo lanzará al suelo.

En la comunicación cuyo contenido son convicciones, además de la comprensión significantes de los signos, existe el problema de la adhesión, o no adhesión, a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes.

La comprensión significativa de los signos, a su vez, exige que los sujetos de la comunicación sean capaces de reconstituir, en sí mismo, el proceso dinámico en que se constituye la convicción expresada por ambos, a través de los signos lingüísticos.

Puedo entender el significado de los signos lingüísticos de un campesino del nordeste brasileño, que me diga, con absoluta convicción, que cura las heridas infectadas de su ganado, rezando sobre los rastros que éste va dejando en el llano.

Desde luego, como afirmamos arriba, el entendimiento del significado de los signos lingüísticos de este campesino, implica la comprensión del contexto en que se genera la convicción, que se expresó por medio de estos signos.

No obstante, la comprensión de los signos, y del contexto, no son suficientes para que yo comparta su convicción.

Pues bien, al no compartir la convicción, o la creencia mágica, de este campesino, invalido lo que hay en ella de “teoría”, o pseudo-ciencia, que abarca todo un conjunto de “conocimientos técnicos”.

Pero lo que no se puede olvidar es que, lo que constituye, para nosotros en contraposición a la creencia mágica del campesino, el dominio de los significados (en el sentido aquí estudiado, y que le da Schaff), es considerado por el campesino como una contradicción a su “ciencia”.

En este caso, la convicción del campesino, de carácter mágico, convicción en torno a sus técnicas incipientes y empíricas, choca, necesariamente, con los “significados” técnicos de los agrónomos.

De ahí que la relación del agrónomo con los campesinos, de orden sistemática y programada, debe realizarse en una situación gnoseológica, por tanto, dialógica y comunicativa.

Aun cuando estuviésemos de acuerdo –que no es el caso– con la acción “extensiva” del conocimiento, en que un sujeto lo lleva a otro (que deja, por esto mismo, de ser sujeto), sería necesario, no solamente que los signos tuviesen el mismo significado, sino también, que el contenido del conocimiento extendido se originase en un terreno común a los polos de la relación.

Como ésta no es la situación concreta entre nosotros, la tendencia del extensionismo es caer, fácilmente, en el uso de técnicas de propaganda, de persuasión, en el vasto sector que se llama “medios de comunicación de masas”.

En último análisis, son *comunicados* a las masas, a través de cuyas técnicas son conducidas y manipuladas, y sin estar comprometidas en un proceso educativo-libertador.

Esta advertencia sólo se dirige a quien se sirve de estos procedimientos, equivocadamente, y no por otras razones.

Uno de los motivos del equívoco es que, frente a las primeras dificultades para la comunicación con los campesinos, no perciben que éstas se deben, entre otras cosas, a que el proceso de comunicación humano no puede estar exento de los condicionamientos socio-culturales.

⁹ Adam Schaff: op. cit., p. 164.

Entonces, en lugar de tomarlo en cuenta, y reflexionar sobre los condicionamientos socio-culturales de los campesinos, que no son los suyos, simplifican la cuestión y concluyen (como afirmamos anteriormente) afirmando su incapacidad dialógica.

De ahí, a los actos de invasión cultural y de manipulación, hay un solo paso, que ya está prácticamente dado.

Algo de indiscutible importancia para el trabajo del educador, en sus relaciones con los campesinos, debe ser considerado en el proceso de comunicación.

Queremos referirnos a ciertas manifestaciones, ahora de carácter natural, cuya existencia no dependen del hombre, sino del carácter socio-cultural, que se constituyen en el proceso de comunicación.

Ambas funcionan dentro de las relaciones sociales de comunicación, como signos que *apuntan hacia*. Por esto mismo, son indicadores o anuncios de algo.

La relación de causa y efecto, que los campesinos pueden descubrir entre algunos de estos signos –naturales o no– y ciertos hechos, no es siempre la misma para el agrónomo, que también capta.

En cualquiera de los casos, sea frente a indicadores naturales, o a indicadores socio-culturales, la comunicación entre el agrónomo y los campesinos puede romperse, si aquel, inadvertidamente, asume posiciones consideradas negativas, dentro de los límites de cada uno de estos indicadores.

Por último, nos parecen indispensables algunas consideraciones finales, en este capítulo, a propósito del aspecto humanista en que debe inspirarse el trabajo de comunicación, en un proceso de reforma agraria, entre técnicos y campesinos.

Aspecto humanista de carácter concreto, rigurosamente científico, y no abstracto.

Humanismo que no se nutre de la visión de un hombre ideal, fuera del mundo, de un perfil del hombre fabricado por la imaginación, por mejor intencionado que esté quien lo imagine.

Humanismo que no incluye la búsqueda de concretización de un modelo intemporal, una especie de idea o de mito, al cual el hombre concreto se aliena.

Humanismo que, no teniendo una visión crítica del hombre concreto, pretende un *será* para él que, trágicamente, *está siendo* una forma casi de *no ser*.

Por el contrario, el humanismo que se impone al trabajo de comunicación, entre técnicos y campesinos, en el proceso de la reforma agraria, se basa en la ciencia, no en la “doxa”, no en “me gustaría que fuese”, o en gestos puramente humanitarios.

Es un humanismo que, pretendiendo verdaderamente la humanización de los hombres, rechaza toda forma de manipulación, en la medida en que ésta contradice su liberación.

Humanismo que, viniendo de los hombres en el mundo, en el tiempo, “sumergidos” en la realidad, sólo es verdadero, en cuanto se da en la acción transformadora de las estructuras donde se encuentran “cosificados”, o casi “cosificados”.

Humanismo que, rechazando tanto la desesperación como el optimismo ingenuo, es esperanzadamente crítico. Y su esperanza crítica se basa en una creencia, también crítica: los hombres pueden hacer y rehacer las cosas, pueden transformar al mundo. Creencia donde, haciendo y rehaciendo las cosas y transformando al mundo, los hombres pueden superar la situación en *que están siendo* un casi *no ser*, y pasan a ser un *estar siendo* en búsqueda de un *ser más*.

Es en este humanismo científico donde debe apoyarse la acción comunicativa del agrónomo educador.

Por todo esto, una vez más, estamos obligados a negar, al término extensión, y a su derivado, extensionismo, las connotaciones del quehacer verdaderamente educativo, que se encuentran en el concepto de comunicación.

Por lo tanto, a la pregunta que da título, no sólo a la primera parte de presente capítulo, sino a este ensayo, *¿Extensión o Comunicación?*, respondemos negativamente a la extensión, y afirmativamente a la comunicación.

B) LA EDUCACIÓN COMO UNA SITUACIÓN GNOSEOLÓGICA

El hombre es un cuerpo consciente. Su conciencia, “intencionada” hacia el mundo, es siempre conciencia *de*, en permanente movimiento hacia la realidad.

Es propio del hombre, por tanto, estar en constante relación con el mundo. Relación donde la subjetividad, que toma cuerpo en la objetividad, constituye, con ésta, una unidad dialéctica, en la cual se genera un conocer solidario con el actuar, y viceversa. Por esto las explicaciones subjetivistas y objetivistas, que rompen esta dialéctica, dicotomizando lo que no es dicotomizable, no son capaces de comprenderlo. Ambas carecen de sentido teleológico.

Si bien el solipsismo se equivoca al concebir la existencia única del Yo, y al pretender que su conciencia todo lo alcanza, considerando absurdo pensar en una realidad externa a ella, también se equivoca el objetivismo acrítico y mecanicista, groseramente materialista, según el cual, en último análisis la realidad se transformaría a sí misma, sin la actuación de los hombres, meros objetos de la transformación.¹⁰

Estas dos maneras, erróneas, de considerar al hombre, y de explicar su presencia en el mundo, y su papel en la historia, origina a su vez, concepciones falsas de la educación.

Una que, partiendo de la negación de toda realidad concreta y objetiva, afirma que la conciencia es la creadora exclusiva de la propia realidad concreta.

Otra que, negando prácticamente la presencia del hombre, como un ser de transformación del mundo, lo subordina, a la transformación de la realidad, que se daría sin su participación.

Se equivocan, tanto el idealismo, al afirmar que las ideas, separadas de la realidad, gobiernan el proceso histórico, como el objetivismo mecanicista que, transformando a los hombres en abstracciones, les niega la presencia decisiva en las transformaciones históricas.

En verdad, una educación, fundada en una o en otra de estas formas de negar al hombre, no conduce a cosa alguna.

Es preciso verlo, por lo tanto, en su interacción con la realidad, que siente, percibe, y sobre la cual se ejerce una práctica transformadora.

¹⁰ En la tercera Tesis sobre Feuerbach, Marx dice: “La teoría materialista de que los hombres son producto de la circunstancias y de la educación y, por tanto, los hombres modificados son productos de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias son transformadas precisamente por los hombres, y que el propio educador precisa ser educado”. Marx- Engels: *Obras escogidas*, Ediciones Progreso, Moscú, 1966. Tesis sobre Feuerbach III, pp. 404-405.

Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso constante de liberación del hombre.

Educación que, en el fondo sería, a-histórica: en el primer caso, por “faltar” al mundo; en el segundo, por carecer del hombre.

La historia no existe sin los dos. No es, por un lado, un proceso mecanicista, en que los hombres son meras incidencias de los hechos; y por otro, el resultado de puras ideas de algunos hombres, forjadas en su conciencia.

Por el contrario, la historia, como tiempo de acontecimientos humanos, está hecha por los hombres, al mismo tiempo que, los hombres se van haciendo también en ella. Y, si el quehacer educativo, como cualquier otro quehacer humano, se da sólo “dentro” del mundo humano, que es histórico-cultural, las relaciones hombre-mundo deben constituir el punto de partida de nuestras reflexiones, sobre aquel quehacer.

Tales relaciones no son una pura enunciación, una simple frase. Envuelven un juego dialéctico, en el cual uno de los polos es el hombre, y el otro es el mundo objetivo, como un mundo en creación.

Si, por otro lado, este mundo histórico-cultural fuese un mundo creado, acabado, ya no sería transformable. Más aún: si fuese un mundo acabado, no sería *mundo*, como tampoco el hombre sería hombre.

El hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural, en la medida en que ambos inacabados, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación.

En este proceso histórico-cultural dinámico, una generación encuentra una realidad objetiva, marcada por otra generación y recibe, igualmente, a través de ésta, las marcas de la realidad.

Todo esfuerzo de manipular al hombre, para que se adapte a esta realidad, no sólo es científicamente absurdo, ya que la adaptación sugiere la existencia de una realidad acabada, estática, y no en creación, sino que significa aún, quitarle al hombre su posibilidad, y su derecho, de transformar al mundo.

La educación, que para ser verdaderamente humanista, tiene que ser liberadora, no puede, por lo tanto, manipular. Una de sus preocupaciones básicas debe ser la profundización de la toma de conciencia, que se opera en los hombres, cuando actúan, cuando trabajan.

Esta profundización de la toma de conciencia que se hace a través de la concientización, no es, y jamás podría ser, un esfuerzo de carácter intelectualista, ni tampoco individualista.

No se llega a la concientización por una vía psicologista, idealista, o subjetivista, como tampoco se llega a ella, por medio del objetivismo.

Así la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto trabajan, ente sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solamente ahí puede instaurarse la concientización.

La toma de conciencia, como una operación propia del hombre, resulta, como vimos, de su confrontación con el mundo, con la realidad concreta, que se le presenta como una objetivación.

Toda objetivación implica una percepción que, a su vez, se encuentra condicionada por la propia realidad.

De esta manera, hay distintos niveles de toma de conciencia. Un nivel mágico, así como un nivel donde el hecho objetivado, no llega a ser aprehendido en su complejidad.

Si la toma de conciencia, superando la mera aprehensión de la presencia del hecho, lo coloca de forma crítica en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, es que superándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización.

Este esfuerzo de superación para alcanzar la concientización, que exige, siempre la inserción crítica, de alguien en la realidad que se le comienza a desvelar, no puede ser – repitamos–, de carácter individual, sino social.

Basta saber que la concientización no se verifica en seres abstractos, y en el aire, sino, en hombres concretos, y en estructuras sociales, para comprender que ella no puede permanecer en nivel individual, sino social.

Por otro lado, no será demasiado repetir que, la concientización, que no puede darse salvo en la praxis concreta, nunca en una praxis reducida a mera actividad de la conciencia, jamás, es neutra. Como jamás puede ser neutra la educación.

Quienes hablan de neutralidad, son, precisamente, los que temen, de igual forma, perder el derecho de usar su no-neutralidad, en su favor.

El educador en un proceso de concientización (o no), como hombre, tiene derecho a sus opciones. Lo que no tiene, es el derecho de imponerlas.

Si intenta hacerlo, estará prescribiendo sus opciones a los demás; al prescribirlas, estará manipulando; al manipular, estará “cosificando”; y al cosificar, establecerá una relación de “domesticación” que puede, inclusive, parecer totalmente inofensiva.

Desde este punto de vista hablar de concientización, es una farsa.

De cualquier manera, sólo es posible, a este falso educador, “domesticar”, en la medida en que, en lugar de buscar críticamente la desmitificación de la realidad, la mitifique aun más.

Para esto, es indispensable, que en lugar de comunicar y comunicarse, haga *comunicados*. Es necesario que, en ningún momento, establezca una relación realmente gnoseológica, visto que, por medio de ésta, sería imposible la manipulación.

Ésta es la razón por la cual, para nosotros, la “educación como práctica de la libertad”, no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la “perpetuación de los valores de una cultura dada”, no es el “esfuerzo de adaptación del educando a su medio”.

Para nosotros, la “educación como práctica de la libertad”, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes.

Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan. Se puede decir, y no han sido pocas las veces que los hemos escuchado: “¿Cómo es posible poner al educador y al educando a un mismo nivel de búsqueda de conocimiento, si el primero ya sabe? ¿Cómo admitir en el educando una actitud cognoscente, si su papel es el de quien aprende del educador?”.

Tales indagaciones, en el fondo, objeciones, no pueden esconder los preconceptos de quien las hace. Parten siempre de los que se juzgan poseedores del saber, frente a educandos considerados como ignorantes absolutos. De quien, por equívoco, error, o ideología, ve en la educación dialógica y comunicativa, una amenaza. Amenaza, en la mejor de las hipótesis, a su falso saber.

En verdad, muchos de los que rechazan la comunicación, que huyen de la verdadera cognoscibilidad, que es coparticipada, lo hacen precisamente porque, frente a objetos cognoscibles, no son capaces de asumir la postura cognoscente. Permanecen en el dominio de la “doxa”, fuera de la cual, son mero repetidores de textos leídos, y no sabidos, o mal sabidos.

La educación que sea verdaderamente una situación gnoseológica, no admite, para el educador, un momento donde sólo, en su biblioteca o en su laboratorio, conoce, y otro donde alejado de éste, simplemente narra, diserta, o expone lo que conoce.

En el momento mismo en que investiga, como un sujeto cognoscente, frente al objeto cognoscible, no está solo, sino aparentemente. Más allá del diálogo, invisible y misterioso, que establece con los hombres que, antes que él, ejercieron el mismo acto cognoscente, inicia un diálogo, también consigo mismo. Se pone delante así mismo. Indaga, se pregunta a sí mismo.

Y, cuando más se pregunta, más curiosidad siente en torno al objeto del conocimiento.

Si queda aislado del mundo y de los hombres, ésta se agota y ya nada encuentra.

De ahí, la necesidad que tiene, de ampliar el diálogo –como una fundamental estructura del conocimiento– a otros sujetos cognoscentes.

De esta manera, su aula no es una aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite.

Precisamente, porque no dicotomiza su quehacer en dos momentos distintos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su “conocimiento”, su quehacer es permanente acto cognoscitivo.

Jamás, por esto mismo, se deja burocratizar en explicaciones sonoras, repetidas y mecanizadas.

En cualquier ocasión, cuando un educando le hace una pregunta, rehace, en la explicación, todo el esfuerzo cognoscitivo anterior.

Rehacer este esfuerzo no significa, con todo, repetirlo tal cual, sino hacerlo de nuevo, en una situación nueva, en que nuevos ángulos, antes no aclarados, se le pueden presentar claramente, o, se le abren caminos de acceso al objeto.

Los profesores que no hacen este esfuerzo, porque simplemente memorizan sus lecciones, necesariamente, rechazan la educación, como una situación gnoseológica, y no quieren el diálogo comunicativo.

Para ellos, la educación es la transferencia del “conocimiento”; consiste en extenderlo a los educandos, pasivos, con lo que impiden, en estos últimos y en ellos, el desarrollo de la postura activa y coparticipante, característica de quien conoce.

Esta falsa concepción de la educación, que se basa en el depósito de informe en los educandos, constituye, en el fondo, un obstáculo para la transformación. Por esto mismo, es una concepción antihistórica.

Los sistemas educacionales basados en ella, se transforman en una especie de represa que detiene la creatividad, puesto que ésta no se desarrolla en el formalismo hueco, sino en la praxis de los seres humanos.

Praxis en la cual, en la acción, implicando la teoría, de la cual no se separa, implica también una postura de quien busca el saber, y no de quien pasivamente, lo recibe.

En la medida en que la educación, no se constituye en situación verdaderamente gnoseológica, se agota en un verbalismo, que no sólo es inconsecuente, sino que es frustrador.

Las relaciones entre el educador verbalista, disertador de un “conocimiento” memorizado, y no buscado o trabajado, y sus educandos, constituye una especie de asistencialismo educativo. Asistencialismo en que, las palabras huecas son las “dádivas”, características de las formas asistencialistas, en el dominio de lo social.

Ambas formas asistencialistas, que en el fondo se implican –la material y la intelectual– impiden que los “asistidos” vean, clara y críticamente, la realidad. Impiden, que la desvelen, que la desnuden, que la aprehendan.

Impiden que los “asistidos” se vean a sí mismos como “asistidos”.¹¹

La educación que renuncia a ser una situación gnoseológica auténtica, para ser narrativa verbalista, no posibilita la superación del dominio de la mera “doxa”, y el acceso al “logos”. Y, si los educandos lo consiguen, lo hacen a despecho de la educación misma.

Mientras que la concepción “asistencialista”, de la educación, “anestesia” a los educandos, y los deja, por esto mismo, a-críticos e ingenuos, frente al mundo que se reconoce (y vive este reconocimiento) como una situación gnoseológica, los desafía a pensar correctamente y no a memorizar.

En cuanto que la primera es rígida, dogmática y autoritaria, la segunda es móvil y crítica; de ahí que no confunda autoridad, con autoritarismo, ni libertad con libertinaje.

Reconoce, dentro del tiempo, las relaciones entre una unidad epocal y otra que, estableciéndose a través de la “estructura horizontal”, explica la “duración” cultural. “Duración” que no quiere decir *permanencia*, sino, el juego entre permanencia y transformación.¹²

La primera concepción, es, indudablemente, instrumento de dominación; la segunda, búsqueda constante, de liberación.

Si la educación es esta relación, entre sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible, en la cual el educador reconstruye, permanentemente, su acto de conocer, ella es necesariamente, un quehacer problematizador.

La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, el contenido que los mediatiza, y no, la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado.

En este acto de problematizar a los educandos, él se encuentra, igualmente, problematizado.

La problematización es a tal punto dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso.

Nadie, en verdad, problematiza algo a alguien, y permanece, al mismo tiempo, como mero espectador.

Aun cuando, metodológicamente, prefiera mantenerse en silencio al presentar el hecho-problema, en cuanto los educandos lo captan, lo analizan, lo comprenden, estará siendo, también, problematizado.

¹¹ El hecho que el asistencialismo, en cualquiera de sus formas, contenga este impedimento, no significa, en verdad, que los asistidos no puedan, más temprano o más tarde, emerger de la condición en la cual se encuentran, para afirmarse, en la acción, como seres de decisión. No tememos afirmar, a este respecto, que los movimientos de rebelión se generalizan hoy en día tienen mucho de emersión de la juventud (y en ciertas áreas, del pueblo) que rompe con un mundo “asistencializado” y “asistencialista”. En ellos se observa que los que “emergen” ponen en cuestión la validez de los “comunicados”, hechos “asistencialmente”, relativos a la existencia humana. Sus preocupaciones no se limitan al dominio instrumental del *cómo*, sino van al *qué*, al *por qué* y al *para qué* de las cosas, de la acción y de la existencia.

¹² Véase al respecto Paulo Freire: *El papel del trabajador social en el proceso de transformación*.

El educador, al problematizar, “re-admira” el objeto problemático a través de la “ad-miración” de los educandos.

Esta es, la razón por la cual, el educador continúa aprendiendo, y cuanto más humilde sea en la “re-admiración” que haga, a través de la “admiración” de los educandos, más aprenderá.

Esta problematización, que se da en el campo de la comunicación, en torno a las situaciones reales, concretas, existenciales, o en torno de los contenidos intelectuales, referidos también a lo concreto, exige que los sujetos interlocutores problematizados comprendan los signos significativos de los significados.

Esta inteligencia de los signos, se va dando en la dialoguicidad que, de esta forma, posibilita la comprensión exacta de los términos, a través de los cuales, los sujetos van expresando el análisis crítico del problema, en que se encuentran empeñados.

La problematización no es (señalémoslo una vez más) un entretenimiento intelectual, alienado y alienante, una fuga de la acción, un modo de disfrazar la negación de lo real.

Inseparable del acto cognoscente, la problematización es, como éste, inseparable de las situaciones concretas.

Ésta es la razón por la cual, partiendo de estas últimas, cuyo análisis lleva a los sujetos a reverse en su confrontación, la problematización implica un retorno, crítico, a la acción. Parte de ella, y a ella vuelve.

En el fondo, en su proceso, es la reflexión, que alguien ejerce sobre un contenido, fruto de un acto, o sobre el propio acto, para actuar mejor, con los demás en realidad.

No hay problematización sin realidad. (De ahí que la propia discusión sobre el *más allá* deba tener, como punto de partida, la discusión sobre el *aquí*, que para el hombre, es siempre un *ahora*).

De este modo, la concepción educativa que defendemos, y que estamos presentando como un contenido problemático, a los lectores de este estudio, gira en torno a la problematización del hombre-mundo. No del hombre aislado del mundo, ni de éste sin él, sino de las relaciones indicotomizables, que se establecen entre ambos.

No obstante, esta afirmación, debido a su importancia, merece ser aclarada.

¿Qué será, realmente, la problematización del hombre-mundo? ¿Qué será la problematización de las relaciones indicotomizables que se establecen entre ambos?

La problematización, en verdad, no es la del término relación, en sí mismo. El término relación lo indica lo propio del hombre, frente al mundo, que es estar en él y con él, como un ser de trabajo, de acción, para transformarlo.

No, que fuese ilegítimo discutir el concepto de relación, de la esfera estrictamente humana, contraponiéndolo al de *contacto*, de la esfera animal, por ejemplo; o que fuese imposible discutirlo desde el punto de vista lingüístico, filosófico, sociológico, antropológico, etc.

Lo que importa, fundamentalmente, a la educación, como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores.

Plantear este mundo como un problema, a los hombres, significa proponerles que “ad-miren”, críticamente, en una operación totalizada, su acción y la de los otros sobre el mundo.

Significa “re-admirarlo”, a través de la “admiración” de la “admiración” anterior, que puede haber sido ingenua, no totalizada.

De esta manera, en la “re-admiración” del mundo “ad-mirado”, los hombres toman conocimiento de la manera en que estaban conociendo, y así, reconocen la necesidad de conocer mejor.

Aquí reside toda la fuerza de la educación, que se constituye en situación gnoseológica.

Los hombres, en su proceso, como sujetos del conocimiento, y no como recibidores de un “conocimiento” que otro u otros les donan o les prescriben, van ganando la “razón” de la realidad. Ésta, a su vez, y por esto mismo, se les va revelando como un mundo de desafío y posibilidades, de determinismos y de libertad, de negación y de afirmación de su humanidad, de permanencia y de transformación, de valor y cobardía, de espera, en la esperanza de la búsqueda, y de espera sin esperanza, en la inacción fatalista.

Y cuando más se vuelven, críticamente, hacia sus experiencias pasadas y presentes, en y con el mundo, que ven mejor ahora porque lo reviven, se dan cuenta, que éste no es para los hombres un callejón sin salida, una condición inamovible que los amenaza.

Descubre, o por los menos se predispone a hacerlo, que la educación no es, propia y exclusivamente, la permanencia o el cambio de algo.

La educación, porque se realiza en el juego de estos contrarios, que se dialectizan, es “duración”.

La educación “dura”, en la contradicción permanencia-cambio.

Ésta es la razón por la cual, solamente en el sentido de “duración”, es posible decir que la educación es permanente. Permanente, en este caso, no significa la permanencia de valores, sino la permanencia del proceso *educativo*, que es el juego entre la permanencia y el cambio cultural.

La dialectización referida –permanencia-cambio– que hace el proceso educativo “durable”, es el que explica la educación como un quehacer que *está siendo* y no que *es*. De ahí, su condicionamiento histórico sociológico.

La educación, que no se transforma al ritmo de la realidad, no “duraría”, porque no *estaría siendo*.

Por lo tanto, en la medida en que se transforma, puede, también, ser fuerza de transformación. Pero, para esto, es necesario que su transformación sea resultado de las transformaciones experimentadas en la realidad, a la cual se aplica. Esto equivale a decir, que la educación de una sociedad deja de *estar siendo* –y ya no *es* ahora– si se encuentra determinada por las transformaciones, que se realizan en otra sociedad, de la cual depende.

La educación importada, manifestación de la forma de ser de una cultura alienada, es una mera superposición a la realidad de la sociedad importadora. Esta “educación”, que deja de *ser* porque no *está siendo*, relación dialéctica con su contexto, no tiene fuerza de transformación sobre la realidad.

Como estamos viendo, la educación, en cuanto una situación gnoseológica, que solidariza educador y educando como sujetos cognoscentes, abre a éstos, múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de praxis.

Así es que concebimos el trabajo del agrónomo-educador. Trabajo en el cual debe buscar, en diálogo con los campesinos, debe conocer la realidad, para mejor transformarla, con ellos.

Decíamos que la educación, como situación gnoseológica, significa la problematización del contenido, sobre el cual se co-intencionan educador y educando, como sujetos cognoscentes.

En esta co-intencionalidad al objeto, los sujetos cognoscentes van penetrando en él, en búsqueda de su “razón”. Así como el objeto, desvelándose a los sujetos, se les presenta en un sistema estructural, en el cual se encuentra en relación directa, o indirecta, con otro.

El objeto (que puede ser una situación-problema), inicialmente “admirado” como si fuese un todo aislado, se va “entregando” a los sujetos cognoscentes, como un sub-todo que, a su vez, es parte de una totalidad mayor.

Paso a paso, los sujetos cognoscentes, van persiguiendo la solidaridad entre las partes constituyentes de la totalidad.

Así, por ejemplo, la siembra pasa a ser aprehendida, críticamente, como parte de una realidad mayor. Y, por esto mismo, en relación directa, no solamente con otros aspectos de esta realidad mayor, sino también, con fenómenos de orden natural y cultural.

Así es que la siembra, tanto está asociada a las condiciones de la tierra –buenas o malas–, a las condiciones meteorológicas, al tiempo determinado para realizarlo, al estado –bueno o malo– de las semillas, como a las técnicas usadas, y a las creencias mágicas de los campesinos. Como también a la posesión de la tierra.

Todo esfuerzo, por tanto, en un sentido, implica un esfuerzo totalizador.

No es posible enseñar técnicas, sin problematizar toda la estructura en que se darán estas técnicas. No es posible, tampoco, un trabajo de alfabetización de adultos, como pretende su concepción ingenua,¹³ que no esté asociado al trabajo de los hombres, a su capacidad técnica, a su visión del mundo.

Todo quehacer educativo, por tanto, sea del educador agrónomo o no, que se limite a disertar, a narrar, a hablar de *algo*, en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educandos, en torno de este algo, más allá de neutralizar aquella capacidad cognoscitiva, se queda en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la “ingenuidad”, y no a la concientización de los educandos.

Ésta es la razón, por la cual, la autenticidad de la asistencia técnica se basa en transformarse en una acción de carácter educativo (en el sentido aquí definido), superando el procedimiento de pura “asistencialización” técnica.

Llegamos, en el desarrollo de este capítulo, a uno de los aspectos más importantes, para la educación que defendemos.

¿Quién, entre los sujetos cognoscentes, propone los temas básicos que serán objeto de la acción cognoscitiva?

Si la educación, como situación gnoseológica tiene, en la relación dialógica, su esencia, puesto que sin ella, desaparecería la co-intencionalidad de los sujetos al objeto cognoscible, ¿cuándo comienza esta relación?

¿Cómo organizar el contenido programático de esta educación?

Las respuestas a estas preguntas se encuentran más o menos implícitas, no sólo en este capítulo sino también a lo largo de todo este ensayo. Debemos entonces, aclararlas.

Defendiendo a la educación, como una situación, eminentemente gnoseológica, dialógica, por consecuencia, en que el educador-educando y educando-educador, se

¹³ Véase al respecto Paulo Freire: *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica.*

solidarizan, problematizados, en torno del objeto cognoscible, resulta obvio, que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático.

De esta manera, los contenidos problemáticos, se irán a constituir el programa, sobre el cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser escogidos aisladamente por uno, o por otro, de los polos dialógicos.

Si así fuese, y desgraciadamente así viene siendo (con la exclusividad de la elección que cabe, obviamente, al educador), comenzaría el quehacer educativo en forma vertical “asistencialista”.¹⁴

En el caso del agrónomo, si elabora, aunque sea en equipo, el programa de asistencia técnica sin la percepción crítica de cómo los campesinos perciben su realidad –no importa, que lo haga a partir de los problemas más urgentes del área–, está incurriendo en la invasión cultural, de la cual hablamos en el capítulo anterior.

Ya lo vimos anteriormente, que no siempre lo que es problema real para nosotros, lo es para los campesinos, a pesar de su base cultural mágica, revelan conocimientos empíricos apreciables, en relación a las cuestiones fundamentales, sobre las técnicas agrícolas.

En cualquiera de las hipótesis, si se considera la dialoguicidad de la educación, su carácter gnoseológico, no es posible prescindir de un previo conocimiento a propósito de las aspiraciones, de los niveles de percepción, de la visión del mundo, que tengan los educandos, en nuestro caso, los campesinos.

Será, a partir de este conocimiento, que se podrá organizar el contenido programático de la educación, que encerrará un conjunto de temas sobre los cuales, educador y educando, como sujetos cognoscentes, ejercerán la cognocibilidad.

Pues bien, el conocimiento de esta visión del mundo de los campesinos, que contienen sus “temas generadores” (que, captados, estudiados, colocados en un cuadro científico, se les devuelven como temas problemáticos), implica una investigación. Ésta, a su vez, exige una metodología que, en nuestra opinión, debe ser dialógico-problematizadora y concientizadora.¹⁵

Investigación del “tema generador”, y educación, como situación gnoseológica, son momentos de un mismo proceso.

Al someter, a los campesinos, su propia temática, para que ejerzan sobre ella un diálogo con el educador (sea o no sea agrónomo) en el acto cognoscente, esta misma temática, tan pronto sea aprehendida, en sus relaciones con “afines”, necesariamente “generará” otros temas, con la transformación sufrida por la percepción de la realidad.¹⁶

De esta manera, se pasa de una etapa, en que la preponderancia cabe a la investigación del “tema generador”, a otra en que la preponderancia es educativo-gnoseológica. Ésta, a su vez, en la medida en que se profundiza la comprensión de la realidad, con el acto cognoscitivo, se transforma concomitantemente, en investigación de nueva temática.

¹⁴ Este modo antidialógico de organizar los problemas (que se prolonga en el antidialógico de las actividades educativas) peca, no sólo, por lo que hay en él de ideología de dominación –ideología no siempre percibida por quien la utiliza– sino también, por la ausencia total de rigor científico. Esperamos dejar clara esta afirmación en las páginas que siguen.

¹⁵ En *Pedagogía del Oprimido*, dedicamos todo un capítulo a este problema.

¹⁶ Sobre la transformación de la percepción y transformación estructural, véase Paulo Freire: *El papel del trabajador social en el proceso de transformación*.

Así, el contenido del quehacer educativo nace de los campesinos mismos, de sus relaciones con el mundo, y se va transformando, ampliando, en la medida en que ese mundo se les va desvelando.

Los “círculos de investigación” se prolongan en “círculos de cultura”; éstos, a su vez, exigen contenidos educativos nuevos, de niveles diferentes, que demandan nuevas investigaciones temáticas. Esta dialécticidad,¹⁷ genera una dinámica, que supera lo estático de la concepción ingenua de la educación, como pura transmisión de “conocimientos”.

De ahí que, el quehacer, que se basa en ella, es enteramente lo contrario de la acción puramente extensiva de los contenidos recogidos por uno de sus polos.

La asistencia técnica, que es indispensable, cualquiera que sea su dominio, sólo es válida, en la medida en que su programa, naciendo de la investigación del “tema generador” del pueblo, va más allá del puro entrenamiento técnico.

La capacitación técnica es algo más que el entrenamiento, porque busca conocimiento, es apropiación de procedimientos.

No puede reducirse al adiestramiento, puesta que la capacitación sólo se verifica en el dominio de lo humano.

El hombre, como antes afirmamos, al contrario del animal, cuya actividad es él mismo, es capaz de ejercer un acto de reflexión, no solamente sobre sí mismo, sino sobre su actividad que se encuentra separada de él, como asimismo separado de él se encuentra el producto de su actividad.

La asistencia técnica, en la cual se practica la capacitación, para ser verdadera, sólo puede realizarse en la praxis. En la acción y en la reflexión. En la comprensión crítica de las implicaciones de la propia técnica.

La capacitación técnica, que no es adiestramiento animal, jamás puede estar disociada de las condiciones existenciales de los campesinos, de su visión cultural, de sus creencias. Debe partir del nivel en que se encuentran, y no de aquel, que el agrónomo juzga deberían estar.

Desafiados a reflexionar sobre cómo y por qué *están siendo*, de una cierta forma, a la cual corresponde su procedimiento técnico, y desafiados a reflexionar sobre por qué y cómo pueden sustituir éste o aquél procedimiento técnico, estarán siendo verdaderamente capacitados.

Hay, con todo, otros aspectos que debemos aclarar.

Admitiendo que ya contamos con varios grupos de campesinos, en cierta área, dispuestos a participar de un trabajo de capacitación técnica, y cuyo “universo temático” ya conocemos: ¿qué hacer y cómo actuar?

El “tratamiento” de la temática investigada considera la “reducción” y la “codificación”¹⁸ de los temas –que deben constituir el programa– como una estructura. Esto es, como un sistema de relaciones, en que un tema conduce necesariamente a otros, todos vinculados en unidades y subunidades programáticas.

Las “codificaciones” temáticas son representativas de situaciones existenciales –situaciones de trabajo en el campo, en que los campesinos estén usando un cierto procedimiento, menos eficiente; situaciones que representan escenas que, aparentemente, se encuentran disociadas de un trabajo técnico y que, no obstante, tienen relaciones con él, etc.

¹⁷ Véase al respecto José Luis Fiori: *Dialéctica e liberdade: duas dimensões da pesquisa temática*, ICIRA, Santiago, 1968.

¹⁸ Véase al respecto Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*.

Frente a una “codificación” pedagógica¹⁹ (situación problema), que representa, como dijimos, una situación existencial dada, los sujetos interlocutores se intencionan a ella, buscando dialógicamente, la comprensión significativa de su significado.

Como ésta es una situación gnoseológica, cuyo objeto cognoscible es la situación existencial, representada en ella, no cabe al educador narrar a los educandos (campesinos) lo que, para él, constituye su saber de la realidad, o de la dimensión técnica que esté envuelta en ella.

Por el contrario, su tarea es desafiar a los campesinos, cada vez más, para que penetren en la significación del contenido temático, frente al cual se hallan.

Si la codificación representa una situación existencial, una situación por esto mismo vivida por los campesinos que, en cuanto la viven, no la “admiraban” –o, si la “admiraban”, lo hacían a través de un mero darse cuenta de la situación– la descodificación, como un acto cognoscitivo, les posibilita “admirar” no su “admiración”, o su “admiración” anterior.

La descodificación es así, un momento dialéctico, en que las conciencias, co-intencionadas a la codificación desafiadora, re-hacen su poder reflexivo, en la “admiración” de la “admiración”, que se va transformando en una forma de “re-admiración”. A través de ésta, los campesinos se van reconociendo como seres transformadores del mundo.

Si, antes, cortar un árbol, transformándolo en tablas, y construir con ellas mesas y sillas, podía significar algo un poco más allá que el trabajo físico mismo, ahora, en la “re-admiración”, estos actos obtienen la significación verdadera: la de praxis.

La mesa y las sillas ya no serán, simplemente, mesa y sillas. Son algo más: son producto de su trabajo. Aprender a hacerlas mejor –si éste fuese el caso–, debería comenzar, por este descubrimiento.

Aparentemente, el primer momento de la descodificación, es aquel, en que los educandos, comienzan a descubrir los elementos de la codificación, que son las partes constitutivas de su todo.

En verdad, hay un momento que precede a éste: el momento en que las conciencias intencionadas a la codificación, la aprenden como un todo. Este momento, de modo general, se da en el silencio de cada uno.

La “ad-miración” se hace, por lo tanto, en este momento: el de la escisión de la totalidad “ad-mirada”.

Esta escisión, en la cual no termina el acto de aprehensión de la totalidad, es una especie de movimiento, en el cual el sujeto se comporta como si estuviese mirando la realidad, desde adentro.

¹⁹ La codificación pedagógica se distingue de la publicitaria porque:

A) La pedagógica tiene el núcleo de su significado amplio, expreso, constituido por un número plural de información; la publicitaria tiene el núcleo de su significado singular y compacto, constituido por “anunciadores”, que apuntan para una sola dirección: la que el propagandista impone;

B) La codificación pedagógica, de carácter problemático, implica la descodificación, que se realiza dialógicamente entre el educador-educando y educando-educador; la publicitaria, justamente en virtud de la singularidad de su núcleo “anunciador”, impone una sola descodificación. Frente a una codificación publicitaria, dos millones de santiagueños descodifican de la misma manera, en caso contrario, la publicidad estaría equivocada;

C) En la codificación pedagógica, hay comunicación verdadera, que es intercomunicación; la publicitaria hace “comunicados”. La primera “criticiza”; la segunda “ingenuiza” (de ingenuidad) como uno de los niveles de percepción de la realidad.

En el tercer momento, el sujeto, con otros sujetos, vuelve a la admiración anterior, que abarca la situación codificada en su totalidad.

De esto modo, se prepara para percibir la situación, como una estructura, en la cual, los varios elementos se encuentran en relación solidaria.

En la medida en que esta percepción crítica se profundiza, y en que ya no es posible aceptar las explicaciones focalistas de la realidad, aparece finalmente el cuarto²⁰ momento de la descodificación.

En este cuarto momento, el sujeto realiza el análisis crítico de lo que la codificación representa, y, como su contenido expresa la propia realidad, la crítica incide sobre ésta.

Todos estos pasos aquí mencionados, entre los cuales no existe la separación aparentemente rígida, que la descripción sugiere, forman parte del proceso de concientización, del cual resulta, que los hombres pueden realizar su inserción, crítica, en la realidad.

La educación que no intenta hacer este esfuerzo, y que, por el contrario, insista en la transmisión de comunicados, en la extensión de contenidos técnicos, no puede esconder su fase deshumanizante.

Los agrónomos-educadores, cuyo trabajo les exige la capacitación técnica de los campesinos –ya lo dijimos, pero es bueno que lo repitamos–, no pueden dejar de verla, como un proceso de real conocimiento.

No pueden hacer capacitación técnica por ella misma, ni tampoco como un mero, y de exclusivo, instrumento de aumento de producción, que es, sin duda, indispensable.

Simultáneamente, con la mejor instrumentación, para el aumento de la producción, que es un fenómeno social, la capacitación técnica debe constituirse, como un proceso que es, en un objeto de reflexión de los campesinos.

Reflexión que los hace descubrir todo el conjunto de relaciones, en que se encuentra envuelta su capacitación.

Es justamente por esto que, desde un punto de vista más crítico, y de un visión más histórica, tanto para América Latina como para el Tercer Mundo en general, no solamente la capacitación técnica, sino cualquier otra dimensión educativa popular, en el proceso de reforma agraria o no, tiene que estar asociada al esfuerzo, a través del cual, los hombres simples se descubren a sí mismos, como hombres, como personas prohibidas de ser, pero, sobre todo, como clase social dominada.

Es común, encontrar en los informes de los educadores chilenos, que ponían en práctica tal concepción educativa en su trabajo con los campesinos, afirmaciones tales como ésta: “No hay diferencia alguna entre el hombre y el animal; y, cuando la hay, es en ventaja de éste: es más libre que nosotros...”.

Hablamos –no pocas veces– de codificación temática, remitiendo al lector a un trabajo nuestro, ya citado en varias oportunidades. Codificación que, representando una situación existencial, cuyo contenido conduce al tema central del análisis, puede ser representado tanto por una foto o un diseño de esta situación, como por un cartel.

El objeto que representa la codificación –foto, diseño o cartel–, sirve sólo, como un punto de apoyo.

²⁰ Ver José Luis Fiori: *Dialéctica e liberdade: duas dimensões da pesquisa temática*.

Un punto de apoyo visual, es un punto de apoyo visual, y nada más. Tanto puede ser usado como un recurso eficaz para “domesticar”, como puede servir con propósitos liberadores.

De ahí que nuestra preocupación, en todo este ensayo, haya sido siempre, la de acentuar los principios y la fundamentación de una educación, que sea práctica de la libertad.

De este modo, lo importante es que, cualquiera que sean los puntos de apoyo, de los cuales pueda disponer el agrónomo-educador, debe saber que son auxiliares, que sólo se justifican si fueran usados en un quehacer liberador.

Quehacer que, teniendo en él, uno de sus sujetos, les presenta una exigencia fundamental: que se pregunte a sí mismo, si realmente cree en el pueblo, en los hombres simples, en los campesinos. Si realmente es capaz de unirse a ellos, y con ellos “pronunciar” el mundo.

Si no fuera capaz de creer en los campesinos, de unirse a ellos, será en su trabajo, en el mejor de los casos, un técnico frío. Probablemente, un tecnicista, o aún, un buen reformista. Nunca, un educador de y para las transformaciones radicales.

Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.