ganz1912

¿EXTENSION O COMUNICACION?

La concientización en el medio rural

por

Paulo Freire

siglo veintiuno editores

MÉXICO
ESPAÑA
ARGENTINA
COLOMBIA

Traducción de

LILIAN RONZONI

ganz1912

siglo veintiuno editores, sa
CERRO DEL AGUA 248, MEXICO 20, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, sa
C/PLAZA 5, MADRID 33, ESPAÑA

siglo veintiuno argentina editores, sa

siglo veintiuno de colombia, ltda
AV. 3a. 17-73 PRIMER PISO, BOGOTA, D.E. COLOMBIA

portada de anhelo hernández

primera edición en español, 1973
decimotercera edición en español, 1984
© siglo xxi editores, s. a. de c. v.
ISBN 968-23-0165-3
en coedición con
tierra nueva, montevideo, uruguay
título original: extensão o comunição

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en méxico/printed and made in mexico

ISABEL EBEA _ JUAN STAHLI

ÍNDICE

PREFACIO 9

INTRODUCCIÓN 13

CAPÍTULO PRIMERO 17

A] Aproximación semántica al término extensión 17
B] El equívoco gnoseológico de la extensión 24

CAPÍTULO II 41

A] Extensión e invasión cultural 41
B] Reforma agraria, transformación cultural y el papel del agrónomo educador 62

CAPÍTULO III 73

A] ¿Extensión o comunicación? 73
B] La educación como una situación gnoseológica 85

ganz1912

En este ensayo, Paulo Freire el educador brasileño de renombre universal, que trabajó en Chile durante varios años, analiza el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, en el proceso de desarrollo de la nueva sociedad agraria, que se está creando.

El contenido de sus líneas es profundo, por lo tanto difícil de seguir, pero cuando se consigue penetrar en su esencia, nos revela un mundo nuevo de verdades, de relaciones, de orden lógico de conceptos. Al leerlo, nos damos cuenta de que sus palabras, su sentido, su contexto, las acciones de los hombres, su lucha por dominar al mundo, por imponer su signo en la naturaleza, su cultura y su historia, forman un todo, donde cada aspecto tiene su significado, no sólo en sí mismo, sino en función del resto.

Más que un análisis del trabajo —como educador—, del agrónomo, equivocadamente llamado "extensionista", el presente ensayo nos parece una síntesis muy profunda del papel que Paulo Freire asigna a la educación comprendida en su perspectiva verdadera, que no es otra que la de humanizar al hombre, en la acción consciente, que éste debe hacer, para transformar al mundo.

Paulo Freire comienza su trabajo con un análisis del término "extensión", partiendo de puntos de vista diferentes: sentido lingüístico de la palabra, crítica a partir de la teoría filosófica del conocimiento y estudio de sus relaciones con el

concepto de "invasión cultural". Posteriormente, discute la reforma agraria y el cambio, oponiendo los conceptos de "extensión" y de "comunicación", como profundamente antagónicos. Muestra como la acción educadora del agrónomo, como la del profesor en general, debe ser la de comunicación, si es que quiere llegar al hombre, no al ser abstracto, sino al ser concreto, insertado en una realidad histórica.

Al leer sus páginas, nos damos cuenta de la pobreza y de las limitaciones del concepto de "extensión" agrícola, que ha perdurado tanto entre nosotros, como en muchos otros países latinoamericanos, a pesar de la generosidad y la buena voluntad de aquellos que consagraron su vida a este trabajo. Percibimos que su falta de resultados más profunda se debió, en el mejor de los casos, a una visión ingenua de la realidad y, en el caso más común, a un claro sentido de superioridad, de dominación, con el que el técnico enfrentaba a los campesinos, insertos en una estructura agraria tradicional.

Paulo Freire nos muestra cómo el concepto de "extensión" engloba acciones, que transforman al campesino en una "cosa", objeto de planes de desarrollo, que lo niegan como ser de transformación del mundo. El mismo concepto sustituyó su educación por la propaganda, que viene de un mundo cultural ajeno, no permitiéndole ser más que eso, y pretendiendo hacer de él un depósito, que recibe mecánicamente aquello que el hombre "superior" (el técnico), piensa que los campesinos deben aceptar, para ser "moderno", de la misma forma que el hombre "superior" es moderno.

Paulo Freire nos dice, con toda razón, que "conocer no es el acto, a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. El

conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinvención".

"... en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente, aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido, a las situaciones existenciales concretas. Por el contrario, aquel que es «llenado», por otro, de contenidos cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende."

Además de eso, señala que la capacitación técnica no puede focalizarse, en una perspectiva humanista y científica, salvo que esté en un contexto de una realidad cultural total, puesto que las actitudes de los campesinos, con relación a fenómenos como la siembra, la cosecha, la erosión, la reforestación, tienen que ver con sus actitudes frente a la naturaleza, con las ideas expresadas en su culto religioso, con sus valores, etc. Como estructura, esta totalidad cultural no puede afectarse en ninguna de las partes, sin que haya un reflejo automático en las demás.

Se deduce, por lo tanto que el agrónomo-educador no puede cambiar las actitudes de los campesinos, en relación a cualquier aspecto sin conocer su visión del mundo, y sin confrontarlo en su totalidad.

Tendría mucho para agregar a este prólogo, sobre la importancia de la crítica que Paulo Freire hace al concepto de extensión como "invasión cultural", actitud contraria al diálogo, que es la base de una auténtica educación; concepto de dominación, que se encuentra, tan frecuentemente, en la

educación tradicional; y que en vez de liberar al hombre, lo esclaviza, lo reduce a una cosa, lo manipula, no permitiendo que se afirme como persona, que actúe como sujeto, que sea actor de la historia, y se realice en esta acción, haciéndose, verdaderamente, hombre.

También es fundamental su análisis de la relación entre técnica, modernizacion y humanismo, donde muestra cómo evitar el tradicionalismo del statu quo, sin caer en el mesianismo tecnológico. De donde afirma, con justa razón, que si bien "todo desarrollo es modernización, no toda modernización es desarrollo".

Nos parece que la breve mención de los temas abordados es suficiente para señalar la gran riqueza y profundidad de este ensayo, que Paulo Freire escribió bajo el modesto título de *¿Extensión o comunicación?* Ojalá su texto sea ampliamente leído, y su contenido debatido y pensado, pues no tengo la menor duda, que contribuirá a demistificarnos, para hacernos más conscientes de la realidad en la que actuamos, y en la misma medida, para hacernos más responsables y más verdaderamente hombres.

JACQUES CHONCHOL

INTRODUCCIÓN

El autor pretende, con este estudio, intentar un análisis global del trabajo del agrónomo, llamado erróneamente "extensionista", como educador; pretende resaltar su indiscutible e importante tarea, junto a los campesinos (y con ellos), la cual no está correctamente comprendida en el concepto de "extensión".

El trabajo constará de tres capítulos.

Partiendo del análisis semántico del término extensión, pasando por la crítica a su equívoco gnoseológico, deteniéndose en consideraciones a propósito de la invasión cultural, discutiendo la reforma agraria y el cambio, oponiendo la comunicación a la extensión, el autor considera, finalmente, la educación como una situación gnoseológica, en cuya práctica, la "asistencia técnica" tendría otras dimensiones.

El autor reconoce las limitaciones de su estudio, que considera fundamentalmente aproximativo. Una de ellas podría explicarse, tal vez, por el hecho de ser un educador y no un agrónomo educador.

Con todo, su experiencia, en el campo no solamente de la alfabetización de adultos, asociada al proceso de la concientización, sino también en la post-alfabetización, en la cultura popular, en áreas urbanas y rurales, lo anima a hacerlo.

Además de eso, si el trabajo del agrónomo, en el campo aquí discutido, es pedagógico, no parece extraño al autor que medite sobre él, esforzándose por aclarar sus características generales.

Hoy, probablemente más que ayer, le parece al autor urgente que se discuta, interdisciplinariamente, la asistencia técnica, tomando al hombre a quien sirve, como el centro de la discusión. No un hombre abstracto, sino el hombre concreto, que no puede existir sin la realidad, también concreta, que lo condiciona.

Ésta es la razón por la cual, necesariamente, esta discusión, tomando al hombre como su centro, se prolongará hasta la realidad, puesto que, sin ella, no es posible el hombre, y sin él, no es posible la realidad.

Finalmente, el autor considera necesario proponer este ensayo, no como una "última palabra" sobre el tema, sino como una presentación, más o menos ordenada, de sus ideas, con la esperanza de que, la contribución de aquellos que se interesen por el mismo tema, favorezca un mayor esclarecimiento, en beneficio de los reales sujetos de toda acción educativa, los hombres que trabajan para su propia realización humana.

Casi cinco años me separan de la redacción de este pequeño estudio, publicado, inicialmente en Chile, después en Brasil y ahora en Uruguay, por TIERRA NUEVA y en Argentina y México por Siglo XXI. Preferí mantenerlo casi como lo escribí, con sus omisiones y sus puntos ingenuos. En verdad, a mí no me gusta cambiar mis libros en sus diferentes ediciones, sino superarlos —si lo puedo— a través de otros. Es esto lo que intento ahora, al escribir un nuevo libro en el cual, tomando distancia de mis experiencias anteriores de educador, busco sorprender y criticar lo que me parece haber sido ingenuo en mis primeros trabajos.

De esta forma, siendo el primero en reconocer mis propias debilidades, acepto siempre con humildad las críticas que me hacen. Por ello mismo, jamás las recibo como quien se siente ofendido, lo que no significa, como es obvio, que esté de acuerdo con todas ellas o que a todas les dé la misma atención.

PAULO FREIRE

Ginebra - Diciembre 1972

CAPÍTULO PRIMERO

A] APROXIMACIÓN SEMÁNTICA AL TÉRMINO EXTENSIÓN

La primera preocupación que nos imponemos al comenzar este estudio, es someter la palabra extensión a un análisis crítico.

Desde un punto de vista semántico, sabemos que las palabras tienen un "sentido de base" y un "sentido contextual". Es el contexto, en que se encuentra la palabra, quien delimita uno de sus sentidos "potenciales o virtuales", como los llama Pierre Guiraud.[1]

De esta forma, en cada uno de los contextos siguientes, la palabra extensión tiene un sentido específico:

"Este escritorio tiene tres metros de *extensión*." "El color tiene como esencia la *extensión* del cuerpo." "La *extensión* del término *extensión* fue uno de los temas analizados en la semana de estudios." "La palabra estructura que, por su etimología, se unió, inicialmente, a lo arquitectónico, sufrió una *extensión* significativa, y pasó a ser empleada en economía, lingüística, psicología, antropología, sociología, etc." "Pedro es agrónomo y trabaja en *extensión*."

El sentido del término extensión, en este último contexto, constituye el objeto de nuestro estudio. Más que en cualquiera de los casos que usamos

[1] Pierre Guiraud, *La semántica*, Breviarios de Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p. 28.

como ejemplos, el término extensión en la acepción que nos interesa aquí —la del último contexto— indica la acción de extender, y de extender en su regencia sintáctica de verbo transitivo relativo, de doble complementación: extender *algo a*.

En esta acepción, quien extiende, extiende alguna cosa (objeto directo de la acción verbal) *a* o *hasta* alguien —(objeto indirecto de la acción verbal)— aquel que recibe el contenido del objeto de la acción verbal.

El término extensión, en el contexto: Pedro es agrónomo y trabaja en extensión (el término agrónomo en el contexto hace que se subentienda el atributo *agrícola* del término extensión), significa que Pedro ejerce, profesionalmente, una acción que se da en una cierta realidad —la realidad agraria—, que no existiría como tal, si no fuera por la presencia humana en ella. Su acción es, por lo tanto, la del extensionista, y de quien extiende algo hasta alguien. En el caso del extensionista agrícola, jamás se podría tener el sentido que, en esta afirmación, tiene el mismo verbo: "Carlos extendió sus manos al aire".

Por el contrario, lo que busca el extensionista no es extender sus manos, sino sus conocimientos y sus técnicas. En una zona de reforma agraria, por ejemplo, que esté sufriendo el fenómeno de erosión, que obstaculiza su productividad, ¿la acción extensionista se dirige directamente hasta el área en desgaste, o hasta los campesinos, que se encuentran mediatizados por la realidad de su región, en la cual se verifica el fenómeno de erosión?

Si su acción se diese directamente sobre el fenómeno, o sobre el desafío, en este caso, de la erosión, sin considerar siempre la presencia humana de los campesinos, el concepto de extensión, aplicado a su acción, no tendría sentido.

Pero, precisamente, porque su acción se da en el dominio de lo humano, y no de lo natural, lo que equivale a decir que la extensión de sus conocimientos y de sus técnicas se hace a los hombres, para que puedan transformar mejor el mundo en que están, el concepto tampoco tiene sentido sólo desde el punto de vista humanista. Y no de un humanismo abstracto, sino concreto, científico.

Recordemos, una vez más, el análisis lingüístico.

Los estudios modernos de semántica recibieron una contribución importante de Trier,[2] representada por su teoría sobre los "campos lingüísticos".

Anteriormente, Saussure[3] había subrayado la dimensión estructural de las lenguas. Para Saussure, las lenguas sólo pueden entenderse como sistemas, y es cómo y por qué son sistema, que se desarrolla en ellas una solidaridad indiscutible entre sus términos, en cada unidad lingüística. Esto significa por otro lado, que la "comprensión" del significado de estos términos, sólo es posible, en cuanto se encuentran "dinámicamente presentes en la estructura".

Así, Saussure abre caminos, altamente significativos, para toda la investigación semántica y lingüística posterior. Trier retoma, en cierta forma, los pasos de Saussure, y desarrolla su concepto de "campos lingüísticos", donde las palabras se encuentran en relación estructural de dependencia, unas con las otras.

"Las palabras forman, de esta manera —dice Pierre Guiraud[4] analizando el concepto de los "campos lingüísticos" de Trier— un «campo lingüístico» que abarca un campo conceptual y ex-

[2] Véase Pierre Guiraud, *op. cit.*

[3] Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, Losada, 5ª ed., Buenos Aires, 1965.

[4] Pierre Guiraud, *op. cit.*, p. 74.

presa una visión del mundo, que permite reconstruir".

Aun cuando, el concepto de "campos lingüísticos", de Trier, constituye, dice Giraud, "la gran revolución de la semantica moderna", está sufriendo críticas y superaciones de otros lingüistas. Todos basados en la dimensión estructural de las lenguas, señalada por Saussure.

Nos interesa, en el análisis sumario que estamos haciendo, el concepto de "campos asociativos" de Bally, discípulo de Saussure. Según este autor, dentro de una unidad estructural lingüística, se establecen relaciones asociativas, que se van desdoblando entre los campos significativos de varios términos.

Intentaremos un análisis de este tipo, teniendo como objeto el término extensión. Al hacerlo, buscando descubrir las dimensiones de su campo asociativo, fácilmente pensamos en:

Extensión ..... Transmisión
Extensión ..... Sujeto activo (el que extiende)
Extensión ..... Contenido (que es tomado por quien extiende)
Extensión ..... Entrega (de algo que es llevado por un sujeto que se encuentra "atrás del muro", a aquellos que se encuentran "más allá del muro", "fuera del muro". De ahí que se hable de actividades extramuros)
Extensión ..... Mesianismo (por parte de quien extiende)
Extensión ..... Superioridad (del contenido de quien entrega)
Extensión ..... Inferioridad (de los que reciben)

Extensión ..... Mecanicismo (en la acción de quien extiende)
Extensión ..... Invasión cultural (a través del contenido llevado, que refleja la visión del mundo de aquellos que llevan, que se superpone a la de aquellos que, pasivamente, reciben).

Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la "otra parte del mundo", considerada inferior, para, a su manera, "normalizarla". Para hacerla más o menos semejante a su mundo.

De ahí que, en su "campo asociativo", el término extensión se encuentra en relación significativa con *transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación,* etcétera.

Y todos estos términos envuelven acciones, que transformando al hombre en una casi "cosa", lo niegan como un ser de transformación del mundo. Además de negar, como veremos, la formación y la constitución de conocimientos auténticos. Además de negar la acción y la reflexión, verdaderos, a aquellos que son objetos de tales acciones.

Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Es, por esto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su "campo asociativo" de significado. De este análisis se desprende, claramente, que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador. Con esto, no queremos negar al agrónomo, que actúa en este sector, el derecho

de ser un educador-educando,[5] con los campesinos, educandos-educadores. Por el contrario, precisamente, porque estamos convencidos de que éste es su deber, de que ésta es su tarea, tarea de educar y de educarse, no podemos aceptar que su trabajo sea rotulado con un concepto que lo niega.

Se podría decir, también, que esto es un purismo lingüístico, incapaz de afectar la esencia misma del quehacer extensionista. Más allá de desconocer, lo que podemos llamar fuerza operacional de los conceptos, cuando alguien hace esta afirmación, insiste en no querer reconocer la connotación real del término extensión.

Es esta fuerza operacional de los conceptos que puede explicar que algunos extensionistas, aun cuando definan la extensión como un quehacer educativo, no se encuentren en contradicción al afirmar: "*persuadir* a las poblaciones rurales a aceptar nuestra *propaganda* y aplicar estas posibilidades —se refiere a las posibilidades técnicas y económicas— es una tarea, por demás difícil, y esta tarea es, justamente, la del extensionista, que debe mantener contacto permanente con las poblaciones rurales.[6]

Por más que podamos creer en las intenciones educativas del profesor citado —y la lectura de su texto nos ayuda a creerlo— no es posible, con todo, negar que él presenta, como tarea fundamental del extensionista, "persuadir a las poblaciones rurales a aceptar nuestra *propaganda*".

[5] A propósito de la contradicción educador-educando, de cuya separación resulta: no más educador del educando; no más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador, véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Ed. Tierra Nueva, Buenos Aires, 1972.

[6] Willy Timmer, *Planejamento do trabalho de extensão agrícola*, Ministerio de Agric., servicio de inf. agrícola, Brasil, 1954, p. 24. El subrayado es nuestro.

A nosotros, no nos es posible "persuadir" a considerar la "persuasión", para la aceptación de la *propaganda*, como una acción educativa. No vemos cómo se puede conciliar la persuasión, para la aceptación de la propaganda, con la educación, que sólo es verdadera, cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres —unos con los otros, en el mundo, en y con qué están— de su Ser Más.

Persuadir, en el texto citado, así como propaganda, son términos que se relacionan con la connotación fundamental que, desde un punto de vista semántico, encontramos en el término extensión. Jamás, por esto mismo, conciliables con el término educación, tomado éste, como práctica de la libertad.

A los campesinos no tenemos que persuadirlos, para que acepten la propaganda que, cualquiera que sea su contenido, comercial, ideológico o técnico, es siempre "domesticadora".

Persuadir implica, en el fondo, un sujeto que persuade, de esta o de aquella forma, y un objeto sobre el cual incide la acción de persuadir. En este caso, el sujeto es el extensionista, el objeto, los campesinos. Objetos de una persuasión que los hará, aún más, objetos de propaganda.

Ni a los campesinos, ni a nadie, se persuade, o se somete, a la fuerza mítica de la propaganda, cuando se tiene una opción liberadora. En este caso, se les problematiza su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente, actúen, también, críticamente sobre ella.

Este sí es el trabajo auténtico del agrónomo como educador, del agrónomo como especialista, que actúa con otros hombres sobre la realidad que los mediatiza.

No les cabe, por lo tanto, desde una perspectiva realmente humanista, extender sus técnicas, en-

tregarlas, prescribirlas; no les cabe persuadir, ni hacer de los campesinos el campo propicio para su propaganda.

Como educador, se rehusa a la "domesticación" de los hombres; su tarea corresponde al concepto de *comunicación*, no de *extensión*.

B] EL EQUÍVOCO GNOSEOLÓGICO DE LA EXTENSIÓN

Nos parece obvio (pero aun así discutámoslo) que al establecer sus relaciones permanentes con los campesinos, el objetivo fundamental del extensionista, en el trabajo de extensión, es intentar hacer que ellos cambien sus "conocimientos' asociados a su acción sobre la realidad, por otros, que son los conocimientos del extensionista.

Como técnicos especializados en las relaciones hombre-mundo (tomando éste, desgraciadamente, en su sentido exclusivo de naturaleza),[7] de las cuales resulta la producción, desde hace mucho tiempo los agrónomos percibieron la importancia, indiscutible, de su presencia junto a los campesinos, para lograr la sustitución de sus formas de enfrentar la naturaleza.

En la medida en que los campesinos sustituyan formas empíricas de tratar la tierra, por otras (las de la ciencia aplicada, que son las formas técnicas), necesariamente, este cambio de cualidad en el proceso de enfrentamiento con la realidad, provocará, igualmente, el cambio de sus resultados, aunque no en términos automáticos.

La extensión agrícola aparece, entonces, como un campo especializado, de cuyo quehacer se espera el éxito de estos cambios.

En la primera parte de este capítulo, al someter el término extensión a un análisis semántico, al estudiar su "campo asociativo" de significación, verificamos la incompatibilidad entre él y una acción educativa, de carácter liberador.

Por esto mismo, la expresión "extensión educativa" sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la "domesticación". Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la "sede del saber" hasta la "sede de la ignorancia", para "salvar", con este saber, a los que habitan en aquélla.

Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más—, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más.

Estas consideraciones iniciales, nos van aproximando al tema central de la segunda parte de este capítulo, en la cual intentaremos una reflexión en torno a algo, de real importancia, para el trabajo del agrónomo-educador.

Discutiremos las relaciones hombre-mundo, como constitutivas del conocimiento humano, cualquiera que sea la fase del conocimiento y su nivel, y, al hacerlo, comprobaremos el equívoco gnoseológico, al cual conduce el término extensión.

No será excesivo repetir algunas afirmaciones,

[7] Veremos en el desarrollo de este estudio lo fatal que es no percibir que de las relaciones hombre-naturaleza se constituye el mundo propiamente humano, exclusivo del hombre, el mundo de la cultura y de la historia. Este mundo, en recreación permanente, a su vez, condiciona a su propio creador, el hombre, en sus formas de enfrentarlo y enfrentar a la naturaleza. No es posible, por lo tanto, comprender las relaciones de los hombres con la naturaleza, sin estudiar los condicionamientos histórico-culturales a que están sometidas sus formas de actuar.

con la intención de hacer más claro nuestro pensamiento.

En la medida en que, en el término extensión, está implícita la acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar algo en alguien, resalta en él, una connotación indiscutiblemente mecanicista. Pero, como este algo que está siendo llevado, trasmitido, transferido (para ser, en última instancia, depositado en alguien —que son los campesinos—) es un conjunto de procedimientos técnicos, que implican un conocimiento y que son conocimiento, se imponen las siguientes preguntas: ¿será acto de conocer aquél a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido de otro? ¿Puede este contenido, que es conocimiento de, ser "tratado" como si fuese algo estático? ¿Estará o no sometido, el conocimiento, a condicionamientos histórico-sociológicos? Si la sola toma de conciencia de las cosas no constituye aún un "saber cabal", ya que pertenece a la esfera de la mera opinión (doxa), ¿cómo enfrentar la superación de esta esfera por aquella, en que las cosas son develadas y se alcanza la *razón* de las mismas?

El primer equívoco gnoseológico de la extensión está en que, si hay algo dinámico en la práctica sugerida por tal concepto, este algo se reduce a pura acción de extender (el extender en sí mismo), donde, también, el contenido extendido se torna estático. De esta forma, el sujeto que extiende es, en cuanto actor, activo, frente a los "espectadores", en quienes deposita el contenido que extiende. Tal vez se diga que tanto el trabajo del agrónomo-educador, llamado extensionista, como el trabajo del agrónomo en cualquier otro campo, escapan al tipo de consideraciones y análisis que estamos haciendo en este estudio. Afirmación que

sólo se explicaría desde un punto de vista estrecho, ingenuo, acrítico.

El trabajo del agrónomo-educador, que se da en el dominio de lo humano, envuelve un problema filosófico, que no puede ser desconocido ni tampoco minimizado.

La reflexión filosófica se impone en este como en otros casos. No es posible eludirla, ya que lo que la Extensión pretende, básicamente, es sustituir una forma de conocimiento por otra. Y basta que estén en juego formas de conocimiento, para que no se pueda dejar de lado una reflexión filosófica. Lo fundamental, entonces, es que esta reflexión, de carácter teórico, no se degenere ni en verbalismo vacío, ni en mera explicación de realidad que debe permanecer intocada. En otras palabras, reflexión en que la explicación del mundo debe significar su aceptación, transformándose, de esta forma, el conocimiento del mundo en instrumento para la adaptación del hombre a él.

Tal reflexión, realmente crítica, sólo sugerida en este ensayo, nos posibilita la comprensión, en términos dialécticos, de las diferentes formas en que el hombre conoce, en sus relaciones con el mundo. De ahí que, se hace indispensable, la superación de la comprensión ingenua del conocimiento humano, en la cual muchas veces nos mantenemos. Ingenuidad que se refleja en las situaciones educativas en que el conocimiento del mundo es tomado como algo que debe transferirse y depositarse en los educandos. Éste es un modo estático, verbalizado, de entender el conocimiento, que desconoce la confrontación con el mundo como la fuente verdadera del conocimiento, en sus fases y en sus niveles diferentes, no sólo entre los hombres, sino también entre los seres vivos en general.

Conocer, en la dimensión humana, que es la que

aquí nos interesa, cualquiera que sea el nivel en que se dé, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone.

El conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinvención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el "cómo" de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto.

Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer.

Por esto mismo es que, en el proceso de aprendizaje, sólo *aprende* verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas.

Por el contrario, aquel que es "llenado" por otro de contenidos, cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende.

Para esto, es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognocentes, mediatizados por el objeto cognocible que buscan conocer. El concepto de extensión no nos lleva a pensar esto.

Ésta es la razón por la cual, si alguien juntamente con otros, busca realmente conocer, lo que significa su inserción en esta dialoguicidad de los sujetos en torno del objeto cognocible, no hace

extensión, mientras que, si hace extensión, no proporciona, en verdad, las condiciones para el conocimiento, puesto que su acción no es otra que la de extender un "conocimiento elaborado a los que aún no lo tienen, matando, de este modo en éstos, la capacidad crítica para tenerlo. En el proceso de extensión, observado desde el punto de vista gnoseológico, lo máximo que se puede hacer es *mostrar*, sin *revelar* o *descubrir*, a los individuos, una presencia nueva: la presencia de los contenidos extendidos.

La captación de éstos, como mera presencia, no posibilita, a aquellos que los captan, que tengan, de ellos, un verdadero conocimiento. Es que, la captación de los objetos y de las cosas, es meramente darse cuenta de ellos, pero no aún, conocerlos.

Por otro lado, el hombre que no puede ser comprendido, fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un "ser-en-situación", es también un ser de trabajo y de transformación del mundo. El hombre es un ser de la "praxis", de la acción y de la reflexión.

En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción.

Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez, "envolviéndolo", condiciona su forma de actuar.

No hay, por esto mismo, posibilidad de dicotomizar al hombre del mundo, pues no existe uno sin el otro.

A través de estas relaciones, donde transforma y capta la presencia de las cosas (lo que no es, aún, conocimiento verdadero) es como se constituye el dominio de la mera opinión o de la "doxa".

Este es el campo en que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son presencias captadas

por los hombres, pero no desveladas en sus auténticas interrelaciones.

El dominio de la "doxa",[8] donde los hombres, repetimos, se dan cuenta, ingenuamente, de la presencia de las cosas, de los objetos, la percepción de esta presencia no significa el "adentramiento" en ellos, de lo que resultaría la percepción crítica de los mismos.

En este campo tampoco los objetos, los hechos, los acontecimientos, son presencias aisladas. Un hecho está siempre en relación a otro, claro u oculto. En la percepción de la presencia de un hecho, está incluida la percepción de sus relaciones con otros. Son una sola percepción. Por esto, la forma de percibir los hechos, no es diferente de la manera de relacionarlos con otros, encontrándose condicionadas por la realidad concreta, cultural, en que se encuentran los hombres.

Tal es lo que pasa en las culturas mágicas, o preponderantemente mágicas, que nos interesan de cerca, ya que es la situación en que están las grandes mayorías campesinas de América Latina.

La relación entre las "percepciones" no es extraña al modo mágico de pensar. La percepción mágica, que incide sobre lo concreto, sobre la realidad, es tan objetiva como ella. El pensamiento mágico no lo es.

Esta es la razón por la cual, al percibir un hecho concreto de la realidad, sin que lo "admire", en términos críticos, para poder "mirarlo" desde adentro, perplejo frente a la apariencia de misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico.

[8] "Aun cuando llegue a ser coherente, la «doxa» no traduce la coherencia objetiva de las cosas. No aspira siquiera a ser verificada, o sea, comprendida por motivos racionales y no emocionales." Eduardo Nicol: *Los principios de la ciencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p. 44.

Imposibilitado de captar el desafío en sus relaciones auténticas con otros hechos, atónito ante el desafío, su tendencia, comprensible, es buscar, más allá de las relaciones verdaderas, la razón que explique el hecho percibido. Esto se da, no solo con relación al mundo natural, sino también en cuanto al mundo histórico-social.

Nos contó un sacerdote, que vive en un área del altiplano peruano, que las noches estrelladas y frías, son la señal de una nevada, que no tardará en llegar. Frente a esta señal, los campesinos reunidos, corren hasta el punto más alto del poblado, y con gritos desesperados imploran a Dios que no los castigue.

Si la señal es amenaza de granizo, cuenta el mismo sacerdote, hacen una gran hoguera, tirando al aire porciones de cenizas, con ritmos especiales, y acompañados de algunas "palabras-fuerza".

Su creencia mágica, de carácter sincrético-religioso, es que los granizos son "fabricados" por las almas de los muertos sin bautismo. De ahí, la sanción, que esta comunidad impone, a los que no bautizan a sus hijos.

En el nordeste brasileño, es común combatir la plaga de orugas, clavando tres estacas en forma de ángulo, en el lugar más castigado por ellas. En la extremidad de una de las estacas hay un clavo, en el que el campesino inserta una de ellas. Está convencido de que las demás, con miedo, se retirarán "en procesión", entre una estaca y otra.

Mientras espera que se vaya la plaga, el campesino pierde parte o gran parte de su cosecha.

En una región del norte de Chile, nos contó un agrónomo, que en su trabajo normal encontró una comunidad campesina totalmente impotente frente al poder destructor de una especie de roedores, que diezmaban sus plantaciones. Al preguntársele qué acostumbraban hacer en tales casos, le res-

pondieron que, al recibir por primera vez, semejante "castigo", habían sido salvados por un sacerdote.

"¿Cómo?", preguntó el agrónomo.

"Hizo unas oraciones y los «animalitos» huyeron asustados hacia el mar, donde murieron ahogados", respondieron.

¿Qué hacer desde el punto de vista educativo, en una comunidad campesina, que se encuentra en tal nivel?[9]

¿Qué hacer con comunidades cuyo pensamiento y acción, ambos mágicos y condicionados por la estructura en que están, obstaculizan su trabajo? ¿Cómo sustituir los procedimientos de estos hombres frente a la naturaleza, constituidos dentro de los marcos mágicos de su cultura?

La respuesta no puede estar, en la extensión mecanicista, de los procedimientos técnicos de los agrónomos, que trabajan entre ellos.

El pensamiento mágico no es ilógico, ni es prelógico. Tiene su estructura lógica interna, y reacciona, hasta donde puede, al ser sustituido mecanicistamente por otro. Este modo de pensar, como cualquier otro, está indiscutiblemente ligado tanto a un lenguaje y a una estructura, como a una forma de actuar.

Sobreponer a ellos otra forma de pensar, que implica nuestro lenguaje, nuestra estructura y nuestra manera de actuar, despierta una reacción natural. Una reacción de defensa ante el "invasor", que amenaza romper su equilibrio interno.

Aun cuando (y esto siempre ocurre) una comunidad, de pensar preponderantemente mágico, está

[9] Sobre los diferentes niveles de la conciencia hicimos algunos análisis en *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Ed./Tierra Nueva, y en forma más detenida, en *Acción cultural para la libertad*, a publicarse próximamente por Tierra Nueva, Montevideo.

vencida por los elementos culturales que la invaden, revela su resistencia a la transformación que operan estos elementos. La defensa natural de su forma típica de estar siendo, se hace concreta en expresiones sincréticas.

"Al percibir" los elementos culturales extraños, los modifican sometiéndolos a una especie de "baño purificador", del que resulta que aquéllos mantienen algo de su originalidad, sobre todo en lo formal, y ganan un color nuevo, una significación nueva, que el marco cultural invadido les impone. Nos parece importante observar —como un probable componente constitutivo del modo mágico de pensar y actuar— cierta postura que el hombre asume frente a su mundo natural, y consecuentemente, frente a su mundo cultural e histórico.

Expliquémonos: la posición normal del hombre en el mundo, como ser de acción y de reflexión, es la de "admirador" del mundo. Como un ser de actividad, que es capaz de reflexionar sobre sí, y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de alejarse del mundo, para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. "Ad-mirar" la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión. Significa penetrarla, cada vez más lúcidamente, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos.

Pues bien, cuanto más observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, más parece que podemos concluir que, en ciertas áreas (en mayor o menor grado) se encuentran, de tal forma próximos al mundo natural, que se sienten más como parte de él, que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también necesariamente cultural) hay un fuerte "cordón umbilical"[10] que los liga. Esta

proximidad, en la cual se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación de "admirarlo", en la medida en que, la proximidad, no les permite "admirarlo" en perspectiva. La captación de los nexos que prenden un hecho a otro, no pudiendo darse en forma verdadera, no obstante objetiva, provoca una comprensión, no verdadera, de los hechos, que a su vez, está asociada a la acción mágica.

Con todo, en las situaciones en que la captación de la realidad, de sus elementos constitutivos, se da en forma más "admiradora" que "admirada", situaciones en que el nivel de seguridad y de éxito de la acción ya está captado por la experiencia, las fórmulas mágicas son despreciadas.[11]

Lo que no se puede negar es que, sea en el dominio de la pura "doxa", sea en el dominio del pensar mágico, estamos frente a formas ingenuas de captación de la realidad objetiva: estamos frente a formas desarmadas de conocimiento pre-científico.

No es con el equívoco gnoseológico, que se encuentra contenido en el término "extensión", que podremos colaborar con los campesinos para que sustituyan su comportamiento lógico, en términos preponderantes, por una forma crítica de actuar.

La extensión en sí misma (y cuando no lo es, está siendo mal denominada), en cuanto es un acto de transferencia, nada, o casi nada, puede hacer en este sentido.

Reconocemos que la simple presencia de objetos nuevos, de una técnica, de una forma diferente de proceder, en una comunidad, provoca actitudes

[10] Ver Cándido Mendes: *Memento dos Vivos*, Editora Tempo Brasileiro, Río de Janeiro, 1969.

[11] Véase Malinovski: *Magic, Science and Religion*, Anchor Books, New York, 1967.

que pueden ser de desconfianza, de rechazo, total o parcial, como también de aceptación.

Lo que no se puede negar es que, al mantenerse a nivel de percepción del mundo, condicionado por la propia estructura social en que se encuentran los hombres, estos objetos o esta técnica, o esta forma de proceder, como manifestaciones culturales extrañas a la cultura en que se introducen, podrán también ser percibidas mágicamente.[12] De ahí la distorsión que pueden sufrir en el nuevo contexto, al cual fueron extendidos.

La cuestión, entonces, no es tan simple como puede parecer.

En el fondo, la sustitución de procedimientos mágicos, por técnicas "elaboradas", envuelve lo cultural, los niveles de percepción que se constituyen en la estructura social; envuelve problemas de lenguaje que no pueden disociarse del pensamiento; como ambos, lenguaje y pensamiento, no pueden disociarse de la estructura. Cualquiera que sea el momento histórico en que esté una estructura social (esté transformándose aceleradamente, o no), el trabajo básico del agrónomo educador (en el primer caso, más fácilmente), es intentar, simultáneamente con la capacitación técnica, la superación tanto de la percepción mágica de la realidad, como de la superación de la "doxa" por el "logos" de la realidad. Es intentar superar el conocimiento, preponderantemente sensible, por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad.

[12] Aún en el caso en que las transformaciones se hacen bruscamente —a través, por ejemplo, de un proceso acelerado de industrialización, al cual no se asocia un esfuerzo de acción cultural en que pese la tendencia a la superación de las formas mágicas de comportarse—, muchas de ellas son mantenidas, expresándose sólo en forma diferente, en función de los nuevos elementos introducidos, mientras que otras se cristalizan como tradiciones.

Cuando alguien más se aproxima, por medio de la acción y de la reflexión, a la "razón", al "logos" de la realidad, objetiva y desafiante, tanto más, al adentrarse en ella, alcanzará su "desvelamiento".

De esta forma, la sustitución del procedimiento empírico de los campesinos, por nuestras técnicas "elaboradas", es un problema antropológico, epistemológico, y, también, estructural. No puede, por eso mismo, resolverse a través del equivoco gnoseológico, al cual conduce el concepto de "extensión".

Estamos convencidos de que, cualquier esfuerzo de educación popular, esté o no asociado a una capacitación profesional, sea en el campo agrícola o en el industrial urbano, debe tener, por las razones hasta ahora analizadas, un objetivo fundamental: posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están.

Esta profundización de la toma de conciencia, que precisa desdoblarse en la acción transformadora de la realidad, provoca, con esta acción, la superación del conocimiento preponderantemente sensible de aquélla, con que se alcanza la razón de la misma. Es una apropiación, que hace el hombre, de la posición que ocupa en su *aquí* y en su *ahora*, de lo que resulta (y al mismo tiempo produce), el descubrirse en una totalidad, en una estructura, y no "preso" o "adherido" a ella, o a las partes que la constituyen. Al no percibir la realidad como totalidad, en la cual se encuentran las partes en proceso de integración, el hombre se pierde en la visión "focalista" de la misma. La percepción, parcializada de la realidad, roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella.

Este es uno de los equívocos implícitos en algunas tentativas realizadas en el sector de la organización y del desarrollo de las comunidades, como también de la llamada "capacitación de líderes". El equívoco de no ver la realidad como totalidad. Equívoco que se repite, por ejemplo, cuando se intenta la capacitación de los campesinos, con una visión ingenua del problema de la técnica. Esto es, cuando no se percibe que la técnica no aparece por casualidad; que la técnica bien acabada o "elaborada", tanto como la ciencia, de la que es una aplicación práctica, se encuentra, como ya afirmamos, condicionada histórico-socialmente. No hay técnica neutra, asexuada.

Por otro lado, el conocimiento de los campesinos, de naturaleza "experiencial", se encuentra igualmente condicionado.

Sus actitudes, por ejemplo, frente a la erosión, a la reforestación, a la siembra, a la cosecha, tienen que ver (precisamente, porque se constituyen en una estructura, y no en el aire) con sus actitudes con relación al culto religioso, al culto de los muertos, a la enfermedad de los animales y a su cura, todas éstas, manifestaciones contenidas en su totalidad cultural. Como estructura, esta totalidad cultural, reactúa globalmente. Una de sus partes afectada provoca un automático reflejo en las demás.

Es innegable la solidaridad entre las diversas dimensiones constitutivas de la estructura cultural. Esta solidaridad, en que se hallan sus varias dimensiones, origina formas diferenciadas de reacción a la presencia de elementos nuevos, en ella introducidos.

En cualquier reacción, con todo, hay siempre un "sistema de referencias". Amenazada una dimensión, ésta indica otra en relación directa con

ella, no siempre visible y, a veces, menos clara, más oculta.

Esto, tanto se verifica cuando se intentan modificar técnicas referentes a las creencias, como cuando se amenazan las creencias, que a su vez, determinan técnicas y formas de acción y de comportamiento.[13]

Por esto, no es posible que el agrónomo-educador intente el cambio de las actitudes de los campesinos, en relación a cualquiera de estos aspectos (de los cuales el conocimiento de ellos —que no se puede ignorar— se encuentran en nivel, preponderantemente, sensible), sin conocer su visión del mundo, y sin enfrentarla en su totalidad.

Concomitantemente con la discusión problemática de la erosión y de la reforestación, por ejemplo, se hace indispensable la inserción crítica del campesino en su realidad, como una totalidad.

[13] En ciertas regiones del altiplano peruano, fuertemente sometida a relámpagos —nos dice una hermana norteamericana—, los campesinos iban todos los domingos a la capilla católica para "asistir a misa". Varias veces —continuó hablando la hermana—, vio grupos de campesinos de rodillas ante una escultura de madera (un caballo, y sentado señorialmente en él, el Apóstol Santiago), diciendo palabras cuyo sentido ella no podía percibir. Me parecía, decía la hermana, que conversaban, no solamente con Santiago, sino también con su caballo.

Cierta vez, un padre, recién llegado al poblado, admitiendo que el comportamiento de los campesinos era una superstición perjudicial para la fe católica, retiró de la capilla lo que consideraba motivo de profanación. Cuando los campesinos percibieron lo ocurrido, hicieron una especie de consejo, invadiendo en seguida la capilla, y destruyendo casi todo lo que en ella había.

Recuperaron a Santiago y su caballo y los devolvieron a su antiguo lugar, realizando antes una larga procesión por la plaza principal del poblado. Santiago era, para ellos, una especie de "gerente absoluto de los relámpagos"...

Cualquier ofensa a él (y lo que sería aún más grave, hacerlo desaparecer) sin que lo defendiesen, podría significar la ira del santo, que haría caer sobre ellos la maldición de los relámpagos. El padre estuvo cerca de pagar caro su sectarismo y su ignorancia en el dominio antropológico.

La discusión de la erosión requiere (en una concepción problematizante, dialógica de la educación, y no anti-dialogal) que ésta se presente al campesino, en su "visión de fondo", como un problema real, como una "percepción destacada en sí", en relación solidaria con otros problemas. La erosión no es sólo fenómeno natural, ya que la respuesta a ella como un desafío, es de orden cultural. Tanto es así que, el solo hecho de que el hombre encare al mundo natural de cierta forma, ya lo hace cultural. Y porque son culturales las respuestas que los campesinos están dando a los desafíos naturales, no pueden ser sustituidas por la superposición de respuestas, también culturales (las nuestras), que nosotros extendamos hasta ellos.

Repetimos, el conocimiento no se *extiende* del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones.

Para discutir con los campesinos cualquier cuestión de orden técnico, se impone que, para ellos, la cuestión referida, ya constituya "una percepción destacada en sí". Si aún no lo es, necesita serlo. Si constituye o no "una percepción destacada por sí" es necesario que, en ambos casos, los campesinos capten las relaciones interactivas entre la "percepción destacada" y otras dimensiones de la realidad.

Esto demanda un esfuerzo, no de *extensión*, sino de *concientización*, que, bien realizado, permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. Esta apropiación crítica, los impulsa a asumir el

verdadero papel que les cabe como hombres. La de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanicen.

Por todo esto, el trabajo del agrónomo no puede ser el de adiestramiento, ni siquiera el de entrenamiento de los campesinos en las técnicas de arar, de sembrar, de recoger, de reforestar, etc. Si se satisface con un mero adiestrar, puede inclusive, en ciertas circunstancias, conseguir una mayor rentabilidad del trabajo. Entretanto, no habrá contribuido en nada, o en casi nada, a la afirmación de ellos como hombres mismos. De esta forma el concepto de *extensión*, analizado desde el punto de vista semántico, y del punto de vista de su equívoco gnoseológico, no corresponde al trabajo indispensable —cada vez más indispensable— de orden técnico y humanista, que le cabe desarrollar al agrónomo.

CAPÍTULO II

A] EXTENSIÓN E INVASIÓN CULTURAL

El análisis que nos proponemos hacer, en este capítulo de nuestro estudio, exige, necesariamente, algunas consideraciones previas. Consideraciones que girarán en torno a un tema, cuya extensión reconocemos, y que será presentado aquí en forma sumaria, o suficiente apenas, para apoyar las afirmaciones, básicas, que vamos a hacer. Son consideraciones a propósito de la anti-dialoguicidad, como fuente de una teoría de acción, que se opone, antagónicamente, a la teoría de la acción que tiene como matriz, la dialoguicidad.[1]

Comencemos por afirmar que solamente el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis. Un ser de relaciones en un mundo de relaciones.[2] Su presencia en tal mundo, presencia que es un *estar con*, comprende un permanente enfrentamiento con él.

Desprendiéndose de su contorno, se transforma

[1] Véase al respecto, *Pedagogía del oprimido*, *ed. cit.*, en el que discutimos ampliamente este problema.

[2] Sobre el hombre, como ser de relaciones, y el animal, como un ser de *contactos* y las connotaciones de estos conceptos. véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, *ed. cit.*

en un ser, no de adaptación, sino de transformación del contorno, un ser de decisión.[3]

Desprendiéndose del contorno, con todo, no podría afirmarse como tal (esto es, como ser de la transformación, como ser de decisión) sino en relación con él. Es hombre porque *está siendo* en el mundo y con el mundo. Este *estar siendo*, que envuelve su relación permanente con el mundo, envuelve también su acción sobre él.

Esta acción sobre el mundo, que, siendo mundo del hombre, no es sólo naturaleza, porque es cultura e historia, se encuentra sometida a los condicionantes de sus propios resultados.

De esta manera, las relaciones del hombre, o de los hombres, con el mundo, su acción, su percepción, se dan, también, a niveles diferentes.

Cualquiera que sea el nivel en que se da la acción del hombre sobre el mundo, esta acción comprende una teoría. Tal es lo que ocurre, también, con las formas mágicas de acción.[4]

Siendo así, se impone que tengamos una clara y lúcida comprensión de nuestra acción, que envuelve una teoría, lo sepamos o no. Se impone que, en lugar de la simple "doxa", en torno de la acción que desarrollemos, alcancemos el "logos" de nuestra acción. Es una tarea específica de la reflexión

[3] El término decisión proviene de decidir, que, por su lado, se origina en el latín *decidere*: cortar. En el texto, corresponde a su etimología, y el término *decisión* significa el corte que el hombre realiza, al separarse del mundo natural, continuando, con todo, en el mundo. Está implícita en la *decisión* al acto de "ad-mirar" al mundo.

[4] "The magic art is directed towards the attainment of practical ends; like any other art or craft it is also governed by theory, and by a system of principles which dictate the manner in which the act has to be performed in order to be effective. Thus, magic and science show a number of similarities and with Sir James Frazer, we can appropriately call magic, a pseudoscience." Bronislaw Malinowski, *op. cit.*, p. 140.

filosófica.[5] Cabe a esta reflexión incidir sobre la acción y desvelarla, en sus objetivos, en sus medios, en su eficiencia.

Al hacerlo, lo que antes, tal ve, no concibiéramos como teoría de nuestra acción, se nos revela como tal. Y, si la teoría y la práctica son algo indicotomizable, la reflexión, sobre la acción, acentúa la teoría, sin la cual la acción (o la práctica) no es verdadera.

La práctica, a su vez, gana una nueva significación, al ser iluminada por una teoría, de la cual, el sujeto que actúa, se apropia, lúcidamente.

Intentaremos demostrar, en este capítulo, que la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría anti-dialógica. Como tal, incompatible con una auténtica educación.[6]

El carácter antidialógico del término extensión se desprende, fácilmente, de los análisis que hicimos en la primera parte de este trabajo, cuando lo estudiamos desde el punto de vista semántico, y discutimos su equívoco gnoseológico.

La antidialoguicidad y la dialoguicidad se encarnan en acciones contradictorias, que, a su vez, implican teorías, igualmente, inconciliables.

Estas maneras de actuar están en interacción; unas, en el quehacer antidialógico, otras, en el dialógico.

De este modo, lo que distingue al quehacer antidialógico, no puede ser constitutivo de un quehacer dialógico, y viceversa.

[5] La filosofía de la ciencia, como la de la técnica, no es una diversión de los que no actúan, no es una pérdida de tiempo, como puede parecer a los tecnicistas, pero no a los técnicos.

[6] Esto no significa que el agrónomo, llamado extensionista, no sea necesariamente dialógico. Significa, simplemente, que cuando lo es no hace extensión, y si la hace, no es dialógico.

De las muchas características que tiene la teoría antidialógica de la acción, nos detendremos en una: la invasion cultural.

Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade. Su espacio histórico-cultural, que le da su visión del mundo, en el espacio desde donde parte, para penetrar otro espacio histórico-cultural, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores.

El invasor reduce a los hombres, del espacio invadido, a meros objetos de su acción.

Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias,[7] sitúan sus polos en posiciones antagónicas.

El primero actúa, los segundos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del primero; éste dice la palabra;[8] los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, en la mejor de las hipótesis, sobre los segundos, jamás como ellos; éstos son "pensados" por aquéllos. El invasor prescribe, los invadidos son pasivos frente a su prescripción.

Para que la invasión cultural sea efectiva, y el invasor cultural logre sus objetivos, se hace necesario que esta acción sea auxiliada por otras que, sirviendo a ella, sean distintas dimensiones de la teoría anti-dialógica.

Así es que, toda invasión cultural presupone

[7] El autoritarismo no está necesariamente asociado a represiones físicas. Se da, también, en las acciones que se fundamentan en el "argumento de autoridad". "Esto es así porque es —lo dice la técnica—, no hay que estar en desacuerdo, hay que aplicarla."

[8] A propósito del acto de decir la palabra, de la significación de este acto ver: Paulo Freire, *A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingenua, compreensão de sua visão crítica*. Ernani María Fiori: *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del Prof. Paulo Freire*, Santiago, 1968.

la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade.

Al ser la invasión cultural un acto en sí mismo de la conquista, necesita más conquistas para poder mantenerse.

La propaganda, las consignas, los "depósitos", los mitos, son instrumentos, usados por el invasor, para lograr sus objetivos: persuadir los invadidos de que deben ser objetos de su acción, de que deben ser presas dóciles de su conquista. Es necesario que el invasor quite significado a la cultura invadida, rompa sus características, la llene, incluso, de subproductos de la cultura invasora.

Otra característica basica de la teoría antidialógica es la manipulación.[9]

Como forma de dirigismo, que explora lo emocional de los individuos, la manipulación inculca, en ellos, la ilusión de actuar, o de que actúan, en la actuación de sus manipuladores, de que hablamos antes.

Estimulando la masificación,[10] la manipulación se

[9] La manipulación se instaura como una forma típica, aunque no exclusiva, de las sociedades que viven el proceso de transición histórica, de un tipo de "sociedad cerrada" a otra "en apertura", donde se verifica la presencia de las masas populares emergentes. Éstas, que en la fase anterior del proceso se encontraba "bajo" ella, al emerger, en la transición, cambian básicamente de actitud: de meras espectadoras, que eran antes, exigen participación e ingerencia. Estas circunstancias condicionan el fenómeno del populismo, que se ve como respuesta a la emergencia de las masas. Como médiadora entre éstas y las élites oligárquicas, el liderazgo populista se incribe en la acción manipuladora.

[10] Entendemos por masificación, no el proceso de emersión de las masas (referido en la nota anterior), del cual resulta su presencia en búsqueda de afirmación y de participación histórica (sociedad de masas), sino un estado en el cual el hombre, aun cuando piense lo contrario, no decide. Masificación es deshumanización, es alienación. Lo "irracional" y lo mítico están siempre asociados a ella.

contradice con la afirmación del hombre como sujeto, que sólo puede darse en la medida que, comprometiéndose en la acción transformadora de la realidad, opta y decide.

En verdad, manipulación y conquista, expresiones de la invasión cultural y, al mismo tiempo, instrumentos para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de "domesticación".

El humanismo verdadero no puede aceptarlas, en la medida en que se encuentra al servicio del hombre concreto.

De ahí que, para este humanismo, no haya otro camino que la dialoguicidad. Para ser auténtico, sólo puede ser dialógico.

Y ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es llamarse, sin compromiso alguno, dialógico; es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en "seres para otro", por hombres que son falsos "seres para sí". El diálogo no puede iniciar una relación antagónica.

El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo "pronuncian", esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos.

Este encuentro amoroso no puede ser, por esto mismo, un encuentro de inconciliables.

No hay ni puede haber invasión cultural dialógica, no ya manipulación ni conquista [11] dialógicas: éstos son términos que se excluyen.

[11] Conquista —participio femenino del antiguo *conquerire:* conquistar. Latín: *conquireres* buscar por toda parte. No hay que buscar a los hombres por todas partes; al contrario, con ellos hay que estar. La conquista, que se encuentra implícita en el diálogo, es la conquista del mundo para el SER MÁS de todos los hombres.

Aunque reconozcamos que no todos los agrónomos, llamados extensionistas, hagan invasion cultural, no nos es posible ignorar la connotacion ostensiva de la invasion cultural que hay en el término extensión.

Insistimos en afirmar que ésta no es una discusión bizantina. En el momento en que los "trabajadores sociales" definen su quehacer, como *asistencialista*, no obstante, digan que éste es un quehacer educativo, estarán cometiendo, en verdad, un equivoco de consecuencias funestas, salvo que hayan optado por "domesticar" a los hombres.

Del mismo modo, un pensador que reduce toda la objetividad al hombre y a su conciencia,[12] inclusive la existencia de los demás hombres, no puede hablar de la dialéctica entre subjetividad-objetividad. No puede admitir la existencia de un mundo concreto, objetivo, con el cual el hombre se encuentra en relación permanente.

En el momento en que un asistente social, por ejemplo, se reconoce como "*el* agente del cambio", difícilmente percibirá esta obviedad: si su empeño es realmente educativo liberador, los hombres con quienes trabaja no pueden ser objetos de su acción. Son tan agentes de cambio, como él.[13] De lo contrario no hará otra cosa que conducir, manipular, domesticar. Y si reconoce a los demás como agentes de cambio, tanto como a él mismo, ya no es *el agente*, y la frase pierde su sentido.

Este es el dilema frente al cual el agrónomo extensionista debe mantenerse lúcido y crítico. Si

[12] Teoría idealista de la subjetividad conocida como solipsismo. Latín: *solo*: únicos; *ipsés*: mismo.

[13] Sobre este aspecto ver Paulo Freire, *"O papel do trabalhador social no processo da mudança"*.

transforma sus conocimientos especializados, sus técnicas, en algo estático, materializado, y los extiende, mecánicamente, a los campesinos, invadiendo indiscutiblemente su cultura, su visión del mundo, estará de acuerdo con el concepto de extensión, y estará negando al hombre como ser de decisión. Si, por el contrario, lo afirma a través de un trabajo dialógico, no invade, ni manipula, ni conquista; niega, entonces, la comprensión del término extensión.

Hay un argumento que no podemos dejar de lado y que, generalmente, se nos presenta en los encuentros con agrónomos extensionistas. Argumento que pretende ser indestructible, para justificar la necesidad de una acción antidialogica, del agrónomo, junto a los campesinos. Argumento, por tanto, que defiende la invasión cultural.

Nos referimos a la cuestión del tiempo, o según la expresión habitual de los técnicos, a la "pérdida de tiempo".

Para gran parte —si no la mayor parte de los agrónomos—, con quienes hemos participado en seminarios, en torno a los puntos de vista que estamos desarrollando en este estudio, "la dialoguicidad no es viable". "Y no lo es, en la medida en que sus resultados son lentos, dudosos". "Su lentitud —dicen otros— a pesar de los resultados que pudiese producir, no se concilia con la premura que tiene el país en lo relativo a estímulos para la productividad".

"De este modo —afirman enfáticamente —no se justifica esta pérdida de tiempo. Entre la dialoguicidad y la antidialoguicidad, nos quedamos con esta última, ya que es más rápida".

Inclusive encontramos aquellos que, movidos por la urgencia del tiempo, dicen claramente que "es preciso que se hagan «depósitos» de los conocimientos técnicos en los campesinos, ya que así, más rápidamente, serán capaces de sustituir sus comportamientos empíricos por las técnicas apropiadas.

"Hay un problema angustiante que nos desafía —declaran otros—, que es el aumento de producción; ¿cómo, entonces, perder tanto tiempo, procurando adecuar nuestra acción, a las condiciones culturales de los campesinos? ¿Cómo perder tanto tiempo dialogando con ellos?"

"Hay un punto más serio aún —sostenían otros. ¿Cómo dialogar en torno a asuntos técnicos? ¿Cómo dialogar, con los campesinos, sobre una técnica que no conocen?"

"Sería posible, si el diálogo girase en torno a su vida diaria, y no en torno a técnicas."

Frente a estas inquietudes, así formuladas, que son más que preguntas, afirmaciones categóricas, creemos que estamos frente a una defensa de la invasión cultural, como única solución del agrónomo.

Juzgamos interesante —importante aún— detenernos a analizar estas afirmaciones, presentadas o expresadas, casi siempre, bajo forma de preguntas.

En una primera aproximación a ellas, no es difícil percibir que reflejan el equívoco gnoseológico implícito en el término extensión, y discutido en la primera parte de este estudio.

Revela, indudablemente, una falsa concepción del *cómo* del conocimiento, que aparece como resultado del acto de depositar contenidos en "conciencias huecas".[14] Cuanto más activo sea aquel que deposita, y más pasivos y dóciles sean aquellos que reciben los depósitos, más conocimiento habrá.

[14] A propósito, no sólo de este aspecto, sino del tema específico de este capítulo, véase Paulo Freire, *Pedagogia del oprimido*, ed. cit.

Aún dentro de este equívoco, estas afirmaciones sugieren el desconocimiento de los condicionantes histórico-sociológicos del conocimiento, a que nos hemos referido varias veces. Olvidan que, aun cuando las áreas campesinas están siendo alcanzadas por las influencias urbanas, a través de la radio, de la comunicación más fácil, por medio de los caminos que disminuyen distancias, conservan, casi siempre, ciertos núcleos básicos de su forma de estar siendo.

Estas formas de estar siendo se diferencian de las urbanas, aún en la manera de andar, de vestirse, de hablar, de comer, que tiene la gente. Esto no significa que no puedan cambiar. Significa, simplemente, que estos cambios no se dan mecánicamente.

Tales afirmaciones expresan también una innegable desconfianza en los hombres simples. Una subestimación de su poder de reflexionar, de su capacidad de asumir el papel verdadero de quien procura conocer: ser sujeto de esta búsqueda. De ahí la preferencia por transformarlo en objeto de "conocimiento" impuesto. De ahí este afán de hacerlo dócil y paciente recibidor de "comunicados", que se le inyectan cuando el acto de conocer, de aprender, exige del hombre una postura impaciente, inquieta, no dócil. Una búsqueda que, por ser búsqueda, no puede conciliarse con la actitud estática de quien, simplemente, se comporta como depositario de saber. Esta desconfianza en el hombre simple revela, a su vez, otro equívoco: la absolutización de su ignorancia.

Para que los hombres simples sean considerados absolutamente ignorantes, es necesario que haya quien los considere así.

Éstos, como sujetos de esta definición, necesariamente se clasifican, a sí mismos, con aquellos que saben. Absolutizando la ignorancia de los otros, en

la mejor de las hipótesis, relativizan su propia ignorancia.

Realizan de este modo lo que llamamos "alienación de la ignorancia", según la cual, ésta se encuentra siempre en el otro, nunca en quien la aliena.

Bastaría considerar al hombre como un ser de permanentes relaciones con el mundo, al que transforma a través de su trabajo, para percibirlo como un ser que conoce, aun cuando este conocimiento se dé a niveles diferentes: "doxa", magia y "logos", el verdadero saber. A pesar de todo esto, y tal vez por esto mismo, no hay absolutización de la ignorancia, ni absolutización del saber. Nadie sabe todo, así como nadie ignora todo. El saber comienza con la conciencia de saber poco (en cuanto alguien actúa). Es sabiendo que sabe poco, que una persona se prepara para saber más. Si tuviésemos un saber absoluto, ya no podríamos continuar sabiendo, porque éste sería un saber que no estaría siendo. Quien todo supiese, ya no podría saber, porque no investigaría. El hombre, como un ser histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber. Y es por esto que todo saber nuevo se genera en un saber que pasó a ser viejo, el cual, anteriormente, generándose en otro saber, que también pasó a ser viejo, se había instalado como saber nuevo.

Hay, por tanto, una sucesión constante del saber, de tal forma que todo nuevo saber, al instalarse, mira hacia el que vendrá a sustituirlo.

¿Qué podemos decir sobre la no viabilidad del diálogo, sobre todo porque significa pérdida de tiempo?

¿Qué hechos empíricos fundamentan esta afirmación tan categórica, de la cual resulta que los

que la hacen, optan por la donación o por la imposición de sus técnicas?

Admitamos que todos los que hacen esta afirmación intentaron ya experiencias dialógicas con los campesinos. Admitamos, también, que tales experiencias se hicieron según los principios que orientan una verdadera dialoguicidad. Que la dinámica de grupo, que se buscó, no estaba orientada por técnicas "dirigistas", y que, a pesar de todo, el diálogo fue difícil, la participación nula, o casi nula.

¿Es a partir de estas constataciones (aun cuando estas hipótesis sean reales) que podemos, simplista e ingenuamente, afirmar la no viabilidad del diálogo, e insistir en que es pérdida de tiempo?

¿Hemos preguntado, investigado, procurando saber las razones, probables, que llevaron a los campesinos al silencio, a la apatía, frente a nuestra intención dialógica? ¿Y dónde buscar estas razones, si no en las condiciones históricas, sociológicas, culturales, que los condicionan? Admitiendo, una vez más, las mismas hipótesis, diremos que los campesinos no rechazan el diálogo porque sean, por naturaleza, reacios a él. Hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural que explican su rechazo al diálogo. Su experiencia existencial se constituye dentro de las fronteras del antidiálogo. Por ser una estructura cerrada, que obstaculiza la movilidad social vertical ascendente, el latifundio implica una jerarquía social donde los estratos más "bajos" se consideran, por regla general, naturalmente inferiores. Para que éstos se consideren así, es preciso que haya otros que los consideren de esta forma, y que se consideren, a sí mismos, superiores. La estructura latifundista, de carácter colonial, proporciona, al poseedor de la tierra, por la fuerza y el prestigio que tiene, la posesión también de los hombres.

Esta posesión de los hombres, quienes casi se "cosifican", se expresa a través de una serie interminable de limitaciones, que disminuyen el área de acciones libres de estos hombres. Y aun cuando, en función del carácter personal de uno u otro propietario, más humanitario, se establecen relaciones afectivas entre éste y sus "moradores", éstas no eliminan la "distancia social" entre ellos.

La aproximación, de naturaleza afectiva, entre personas de "status social" diferente, no disminuye la distancia impuesta, e implícita, en el "status".

En esta aproximación, afectiva, no debe sólo considerarse el humanitarismo de alguien, sino, también, la estructura donde se encuentra inserto, que igualmente lo condiciona.

Por lo tanto, en cuanto es estructura latifundista, no podrá proporcionar la sustitución del humanitarismo de algunos, por el real humanismo de todos.

En este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay lugar, realmente, para el diálogo. Y es en estas relaciones, rígidas y verticales, donde se constituye, históricamente, la conciencia campesina como conciencia oprimida. Ninguna experiencia dialógica. Ninguna experiencia de participación. En gran parte inseguros de sí mismos. Sin el derecho a decir su palabra, y sólo con el deber de escuchar y obedecer.

Es natural que los campesinos tengan una actitud casi siempre, aunque no siempre, de desconfianza en relación a aquellos que pretenden dialogar con ellos.

En el fondo, esta actitud es de desconfianza, también, de sí mismos. No están seguros de su propia capacidad. Introyectaron el mito de su ignorancia absoluta Es natural que prefieran no dialogar. Que digan al educador, inesperadamente, después de quince o veinte minutos de participa-

ción activa: "Perdón, señor, nosotros, que no sabemos, debíamos estar callados, escuchando al señor, que es quien sabe".[15]

Los que afirman que el diálogo es imposible, consideran estas afirmaciones como fundamentos de sus tesis. En verdad, no lo son. Lo que estas consideraciones revelan, claramente, es que la dificultad para el diálogo que tienen estos campesinos, no se basa en ellos mismos, en cuanto hombres campesinos, sino en la estructura social, en cuanto "cerrada" y opresora.

Más serio sería indagar sobre la posibilidad de diálogo, sin que haya cambiado la estructura latifundista, puesto que es en ella que se encuentra la explicación del mutismo del campesino. Mutismo que comienza a desaparecer, de una manera o de otra, en las áreas de reforma agraria, o en aquellas que están recibiendo el testimonio de estas áreas, como observamos en el caso chileno.

Sea como fuere, con más o menos dificultades, no será con el antidiálogo que romperemos el silencio campesino, sino con el diálogo, problematizando su propio silencio y sus causas.

El trabajo de agrónomo, como educador, no se agota, y no debe agotarse, en el dominio de la técnica, puesto que ésta no existe sin los hombres, y éstos no existen fuera de la historia, fuera de la realidad, que deben transformar.

Las dificultades mayores, o menores, impuestas por la estructura al queracer dialógico, no justifican el antidiálogo, del cual la invasión cultural es una consecuencia. Sean cuales fueren las dificultades, aquellos que están con el hombre, con

[15] Alvaro Manriquez —del Instituto de Desarrollo Agropecuario, INDAP— en uno de sus informes sobre el método psicosocial, entre los campesinos chilenos.

su causa, con su liberación, no pueden ser antidialógicos.[16]

Éstas son las dificultades, cuyas razones (algunas de ellas) analizamos sumariamente, las que llevan a los agrónomos —y no solamente a ellos— a hablar de tiempo perdido, o de pérdida de tiempo, en la dialoguicidad.

Tiempo perdido, que perjudica el aumento de la producción, fundamental para la nación.

No hay duda que sería una ingenuidad quitar importancia al esfuerzo de producción.

Pero lo que no podemos olvidar —permítasenos esta obviedad— es que la producción agrícola no existe por sí sola. Resulta de las relaciones hombre-naturaleza (que se prolongan en relación hombre-espacio histórico-cultural) de cuyos condicionamientos ya hablamos repetidas veces en este estudio.

Si la producción agrícola[17] se diese en el dominio de las cosas entre sí, y no en el dominio de los hombres frente al mundo, no habría que hablar de diálogo. Y no habría que hablar, precisamente, porque las cosas entran en el tiempo a través de los hombres, reciben de ellos un significado-significante. Las cosas, no se comunican, no cuentan su historia.

Por el contrario, los hombres, que son seres históricos, son capaces de autobiografiarse.

Tiempo perdido, desde el punto de vista humano, es el tiempo en que los hombres se "cosifican"

[16] A propósito de un trabajo dialógico, en estructuras aún no transformadas, véase Freire: a) *El papel del trabajador social en el proceso de cambio*; b) *El compromiso del profesional con la sociedad*. Véase también Ernani María Fiori: *Aprender a decir su palabra - El método de alfabetización del profesor Paulo Freire.*

[17] Sobre este aspecto véase Paulo Freire, *Algunas sugerencias sobre un trabajo educativo que encare el asentamiento como una totalidad.*

(y aun éste, desde un punto de vista concreto y realista, no rigurosamente ético, no es un tiempo perdido, ya que es allí donde se genera el nuevo tiempo, de otras dimensiones, donde el hombre conquistará su condición de hombre).

Tiempo perdido, aunque ilusoriamente ganado, es el tiempo que se usa en el mero verbalismo, palabrerío, como también es perdido el tiempo del puro activismo, puesto que ninguno de los dos es el tiempo de la verdadera praxis.

No hay que considerar perdido el tiempo del diálogo, que problematizando, criticando, inserta al hombre en su realidad como verdadero sujeto de transformación. Aún cuando el trabajo del agrónomo-educador se restringiera sólo a la esfera del aprendizaje de técnicas nuevas, no habría forma de comparar la dialoguicidad con la antidialoguicidad.

Toda demora en la primera, demora simplemente ilusoria, significa tiempo que se gana en solidez, en seguridad, en auto-confianza, e inter-confianza, que la antidialoguicidad no ofrece.

Finalmente, detengámonos en la afirmación de que no es viable el trabajo dialógico, si su contenido es un conocimiento de carácter científico o técnico, si su objetivo es un conocimiento "out-group".

Dicen que no es posible el diálogo, no solamente en lo relativo a técnicas agrícolas con los campesinos,[18] sino también en las escuelas primarias —por ejemplo, 4 por 4, que no puede ser 15—. Que no es posible dialogar, igualmente, a propósito de H_2O. La composición del agua no puede ser H_4O.

[18] Es necesario saber que las técnicas agrícolas no son extrañas a los campesinos. Su trabajo diario, no es otro si no el de enfrentar la tierra, tratarla, cultivarla, dentro de los marcos de su experiencia que, a su vez, se da en los marcos de su cultura. No se trata sólo de enseñarles, hay también que aprender de ellos. Difícilmente un agrónomo experimentado y receptivo, no habrá obtenido algún provecho de su convivencia con los campesinos. Si la dialoguicidad presenta las dificultades que analizamos, de orden estructural, la antidialoguicidad se hace, aún, más difícil. La primera puede superar las dificultades señaladas, problematizándolas; la segunda, cuya naturaleza es en sí antiproblematizadora, tiene que vencer un obstáculo inmenso: sustituir los procedimientos empíricos de los campesinos por las técnicas de sus agentes. Y como esta sustitución exige un acto crítico de decisión (que la antidialoguicidad no produce), tiene como resultado, la mera superposición de técnicas elaboradas, en los procedimientos empíricos de los campesinos.

Que, de la misma manera, no es posible realizar un diálogo con el educando sobre un hecho histórico, que ocurrió en un cierto momento, y de cierto modo.

Lo único que se puede hacer es simplemente narrar los hechos, que deben ser memorizados.

Hay, indiscutiblemente, un equívoco en estas dudas que, como dijimos, casi siempre son afirmaciones. Y el equívoco resulta, en muchos casos, al no comprender el diálogo, el saber, su constitución.

Lo que se pretende, con el diálogo, no es que el educando reconstruya todos los pasos dados, hasta hoy, en la elaboración del saber científico y técnico. No se intenta que el educando haga adivinanzas, o que se entretenga en un juego, puramente intelectualista, de palabras vacías.

Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento "experiencial"), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla.

Si 4 x 4 son 16, y esto sólo es verdadero en un sistema decimal, no ha de ser por esto, que el educando debe, simplemente, memorizar que son 16. Es necesario que se problematice la objetividad de esta verdad, en un sistema decimal. De hecho, 4 x 4 sin una relación con la realidad, en el aprendizaje sobre todo de un niño, sería una falsa abstracción.

Una cosa es 4 x 4 en la tabla que debe ser memorizada; otra cosa es 4 x 4 traducidos en la experiencia concreta: hacer cuatro ladrillos, cuatro veces.

En lugar de la memorización mecánica de 4 x 4, es necesario descubrir su relación con un quehacer humano.

Del mismo modo, concomitantemente con la demostración experimental, en el laboratorio, de la composición química del agua, es necesario que el educando perciba, en términos críticos, el sentido del saber, como búsqueda permanente.

Es preciso que discuta el significado de este hallazgo científico, la dimensión histórica del saber, su inserción en el tiempo, su instrumentalización. Y todo esto es tema de indagación, de diálogo.

De la misma manera, el hecho histórico no puede simplemente narrarse, con este gusto, excesivo, por el pormenor de las fechas, reducido así a algo estático, que se pone en el calendario, que lo fija.

Si no es posible dejar de hablar de lo que pasó, o de cómo pasó —y nadie puede afirmar que no quede algo, que aun pueda ser descubierto—, es necesario problematizar, el hecho mismo, al educando. Es necesario que él reflexione sobre el por qué del hecho, sobre sus conexiones con otros hechos, en el contexto global en que se dio.

Se podría decir que ésta es la tarea propia de un profesor de Historia, la de situar, en la totalidad, la "parcialidad" de un hecho histórico. Perc

su tarea primordial no es ésta, sino la de, problematizando a sus alumnos, posibilitarlos para ejercitarse en el pensar crítico, obteniendo sus propias interpretaciones del por qué de los hechos.

Si la educación es dialógica, es obvio que el papel del profesor, en cualquier situación, es importante.

En la medida en que él dialoga con los educandos, debe llamar su atención a otros puntos, menos claros, más ingenuos, problematizándolos siempre. ¿Por qué? ¿Será así? ¿Qué relación, ve Ud., entre su afirmación y la de su compañero "A"? ¿Habrá contradicción entre ellas? ¿Por qué?

Se podrá decir, una vez más, que todo esto requiere tiempo. Que no hay tiempo para perder, ya que existe un programa que debe cumplirse. Y, una vez más, en nombre del tiempo que no se debe perder, lo que se hace es perder tiempo, alienando a la juventud con un tipo de pensamiento formalista, con narraciones casi siempre exclusivamente verbalistas. Narraciones cuyo contenido "dado", debe ser, pasivamente, recibido y memorizado, para después ser repetido.

El diálogo problematizador no depende del contenido que debe problematizarse.

Todo puede ser problematizado.

El papel del educador no es "llenar" al educando de "conocimiento" de orden técnico o no, sino, proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos.

El mejor alumno de física o de matemáticas, tanto en el colegio como en la universidad, no es el que mejor memorizó las fórmulas, sino el que percibió su razón.

El mejor alumno de filosofía, no es el que diserta "ipsis verbis", sobre la filosofía del cambio en Heráclito; sobre el problema del Ser en Parméni-

des; sobre el "mundo de las ideas" en Platón; sobre la metafísica en Aristóteles; o, más modernamente, sobre la "duda" cartesiana; la "cosa en sí" en Kant; sobre la dialéctica del Señor y del Esclavo en Hegel; la alienación en Hegel y en Marx; la "intencionalidad de la conciencia" en Husserl. El mejor alumno de filosofía es el que piensa, críticamente, sobre todo esto, y corre también el riesgo de pensar.

Cuanto más simple y dócil receptor es de los contenidos, con los cuales, en nombre del saber, es "llenado" por sus profesores, tanto menos puede pensar y sólo puede repetir.

En verdad, ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento, o sistematizó su saber científico, sin haber sido problematizado, desafiado. Sin embargo, eso no significa que todo hombre desafiado se transforme en filósofo o científico; significa, sí, que el desafío es fundamental para la constitución del saber.

Aun cuando, un científico, al hacer una investigación, en búsqueda de algo, encuentra algo que no buscaba (y esto siempre ocurre), su descubrimiento partió de una problematización.

Lo que defendemos es precisamente esto: si el conocimiento científico, y la elaboración de un pensamiento riguroso, no pueden prescindir de su matriz problematizadora, la aprehensión de este conocimiento científico, y el rigor de este pensamiento filosófico, no pueden prescindir, igualmente, de la problematización que debe hacerse en torno al saber, que el educando debe incorporar.

A veces (sin que esto sea una afirmación dogmática), tenemos la impresión que muchos de los que plantean estas dudas, están sólo "racionalizando" su desconfianza en el hombre concreto y en el diálogo, a través de "mecanismos de defensa". En

el fondo, lo que pretenden, es mantenerse como disertadores "bancarios", e invasores.

Necesitan justificar este miedo al diálogo, y la mejor manera es "racionalizarlo". Es hablar de su no viabilidad; es hablar de "pérdida de tiempo". De ahí que, entre ellos, "distribuidores" del saber erudito, y sus alumnos, jamás será posible el diálogo. Y el antidiálogo se impone también, según los que así piensan, en nombre de la "continuidad de la cultura".

Esta continuidad existe; pero, precisamente porque es continuidad, es proceso, y no paralización. La cultura sólo es, en cuanto está siendo. Sólo permanece, porque cambia. O, tal vez, diciéndolo mejor, la cultura sólo "permanece" en el juego, contradictorio, de la permanencia y del cambio.

Prefieren los discursos largos, eruditos, llenos de citas, y no el diálogo. Antes que el diálogo problematizador, prefieren el llamado "control de lectura" (que es una forma de controlar, no la lectura, y sí, al educando), del que no resulta ninguna disciplina realmente intelectual, creadora, sino, la sumisión del educando al texto, cuya lectura debe ser "controlada".

A esto llaman, evaluación, o dicen que es necesario "obligar" a los jóvenes a estudiar, a saber.

En verdad, no quieren correr el riesgo de la aventura dialógica, el riesgo de la problematización, y se refugian en sus clases discursivas, retóricas, que funcionan como si fuesen "canciones de cuna". Deleitándose, narcisísticamente, con el eco de sus "palabras", adormecen la capacidad crítica del educando.

El diálogo y la problematización no adormecen a nadie. Concientizan. En la dialoguicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que todo este con-

junto de saber se encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres, en el mundo y con él, explicando al mundo, pero sobre todo, justificándose en su transformación.

La problematización dialógica supera el viejo "magister dixit", en que pretenden esconderse los que se juzgan "propietarios", "administradores", o "portadores" del saber.

Rechazar, en cualquier nivel, la problematización dialógica, es insistir en un injustificable pesimismo respecto a los hombres y a la vida. Es caer en la práctica que deposita un falso saber que, anestesiando al espíritu crítico, sirve a la "domesticación" de los hombres, e instrumentaliza la invasión cultural.

B] REFORMA AGRARIA, TRANSFORMACIÓN CULTURAL Y EL PAPEL DEL AGRÓNOMO EDUCADOR

Dijimos, en la primera parte de este capítulo, que el trabajo del agrónomo educador no puede limitarse sólo, a la esfera de la sustitución de los procedimientos empíricos de los campesinos, por sus técnicas. Dos razones básicas nos llevan a esta afirmación. Una, es imposible el cambio del procedimiento técnico, sin repercusión en otras dimensiones de la existencia de los hombres; otra, por la no viabilidad de una educación neutra, cualquiera que sea su campo.

En la segunda parte de este capítulo, analizaremos el papel que debe cumplir el agrónomo, sin ninguna dicotomía entre lo técnico y lo cultural, en el proceso de la reforma agraria.

El agrónomo no puede, en términos concretos, reducir su quehacer a esta neutralidad inexistente:

el técnico aislado del universo, donde se encuentra como hombre.

Así, a partir del momento en que pasa a participar del sistema de relaciones hombre-naturaleza, su trabajo asume este amplio aspecto, donde la capacitación técnica de los campesinos, se encuentra unida a otras dimensiones, que van más allá de la técnica misma.

Esta indeclinable responsabilidad del agrónomo, que lo sitúa como un verdadero educador, hace que sea uno (entre otros) de los agentes del cambio.

De ahí que, su participación en el sistema de relaciones campesino-naturaleza-cultura, no pueda ser reducida a un *estar frente*, o a un *estar sobre*, o a un *estar para* los campesinos, puesto que debe ser un *estar con ellos*, como sujetos del cambio.

Esta responsabilidad no es exclusiva del agrónomo-educador, ni de los educadores en general, sino de todos los que, de una o de otra manera, están contribuyendo al esfurezo de reforma agraria.

Ésta, como *proceso* de transformación estructural, no puede ser encarada como algo mecánico, fuera del tiempo, sin la presencia humana.

La reforma agraria no es una cuestión, simplemente, técnica. Envuelve, sobre todo, una decisión política, que es la que efectúa e impulsa las proposiciones técnicas que, no siendo neutras, implican la opción ideológica de los técnicos. De ahí que, tales proposiciones, puedan, tanto defender como negar, la presencia participante de los campesinos, como reales co-responsables en el proceso de cambio. También pueden inclinarse por las soluciones tecnicistas o mecanicistas que, aplicadas al dominio de lo humano, que, indudablemente, es el dominio en que se verifica la reforma agraria, significan fracasos objetivos o éxitos aparentes.

"No son las técnicas, sino la conjugación de hombres e instrumentos lo que transforma una sociedad.[19]

En el proceso de reforma agraria, no debe tomarse una posición exclusiva, en relación a lo técnico, a lo humano. Toda práctica de reforma agraria, que conciba estos términos como antagónicos, es ingenua.

Ni la concepción "humanista", vacía de significado, en el fondo reaccionaria y tradicionalista, antitransformista, que niega la técnica, ni tampoco la concepción mítica de esta última, que implica un tecnicismo deshumanizante, una especie de "mesianismo", donde la técnica aparece como salvadora infalible.

Este mesianismo, acaba, casi siempre, por desembocar en esquemas "irracionales", en los cuales el hombre se disminuye.

Al tradicionalismo, que pretende mantener el "statu quo", el mesianismo tecnicista, de carácter burgués, opone la modernización de las estructuras, la que se obtendrá mecánicamente. Según esta concepción, el pasaje de la estructura arcaica a la nueva, modernizada, se da del mismo modo, como cuando alguien lleva una silla de un lugar a otro.

Aun cuando esta concepción mecanicista pretenda identificar su acción modernizante, con el desarrollo, debemos distinguir una de otro.

En la modernización, de carácter puramente mecánico, tecnicista, manipulador, el centro que decide el cambio no se encuentra dentro del área en transformación, sino fuera de él. La estructura que se transforma, no es sujeto de su transformación.

En el desarrollo, por el contrario, el centro de decisión se encuentra en el ser que se transforma,

[19] Octavio Paz, *Claude Lévi-Strauss y el nuevo Festín de Esopo*, Editorial Joaquín Mortiz, México, p. 97.

y su proceso no se verifica mecánicamente. De esta manera, si bien todo desarrollo es modernización, no toda modernización es desarrollo.

La reforma agraria debe ser un proceso de desarrollo, del cual resulta, necesariamente, la modernización de los campos, y la modernización de la agricultura.

Si tal es la concepción que tenemos de la reforma agraria, la modernización, que de ella resulte, no será fruto de un pasaje mecánico de lo viejo a lo nuevo, lo que, en el fondo, no sería propiamente un pasaje, porque sería la superposición de lo nuevo a lo viejo. En una concepción no mecanicista, lo nuevo nace de lo viejo, a través de la transformación creadora, que se verifica entre la tecnología avanzada y las técnicas empíricas de los campesinos.

Esto significa, que no es posible desconocer el "background" cultural, que explica los procedimientos técnico-empíricos de los campesinos. Todos los que tengan una responsabilidad en el proceso de reforma agraria, deben trabajar sobre esta base cultural —en que se constituyen sus formas de proceder, su percepción de la realidad.

Debe quedar bien claro que, si bien la transformación de la estructura latifundista —que incluye el cambio en la posesión de la tierra, y la aplicación de la nueva tecnología—, es un factor indiscutible de cambio para los campesinos, según su percepción del mundo, esto no quiere decir que se prescinda de la acción sobre el cuadro cultural.

En último análisis, la reforma agraria, como un proceso global, no puede limitarse a la acción unilateral en el dominio de las técnicas de producción, de comercialización, etc., sino por el contrario, debe unir este indispensable esfuerzo a otro igualmente imprescindible: la transformación cultural, intencional, sistematizada, programada.

En este sentido, el "asentamiento", en la reforma agraria chilena, precisamente porque es una unidad de producción (no hay producción fuera de la relación hombre-mundo), debe ser, también, una unidad pedagógica, en la acepción amplia del término. Unidad pedagógica en la cual son educadores, no solamente los profesores, que por ventura actúan en un centro de educación básica, sino también, los administradores, los planificadores, los investigadores, todos los que, finalmente, estén ligados al proceso.

Es urgente que nos apartemos de la concepción mecanicista. En su visión ingenua y estrecha, tiende a despreciar la contribución, fundamental, de otros sectores del saber. Tiende a hacerse rígida y burocrática.

Hablar a un tecnicista sobre la necesidad de sociólogos, de antropólogos o psicólogos sociales, de pedagogos, en el proceso de reforma agraria, provoca desconfianza. Hablarle sobre la necesidad de estudios, en el área de la antropología filosófica y de la lingüística, es ya un escándalo que debe ser reprimido.

Sin embargo, todos estos estudios son de una importancia básica para el éxito de la reforma agraria.

¿Qué diría, por ejemplo, un tecnicista, si le hablásemos del valor de una investigación lingüística respecto del universo vocabular de áreas, en proceso de reforma, y de áreas, fuera del proceso? Jamás podría descubrir una serie de aspectos fundamentales, para su propia acción, en el dominio de lo técnico: la extensión misma del vocabulario campesino; el análisis del contenido "pragmático" de los términos; el estudio de su "campo asociativo de significación"; la delimitación de posibles "temas" significativos, que se encuentran referidos en el "campo asociativo de significación", de los términos. Jamás comprendería la importancia de la

contribución de los estudios actuales de la "antropología estructural", de la lingüística, de la semántica.

Todo esto, para un tecnicista, es pérdida de tiempo, es devaneo de idealistas, de hombres sin visión de lo práctico.

Lo mismo pensaría el tecnicista, si le hablásemos de la necesidad, dentro de igual perspectiva, de investigaciones y estudios relativos a los niveles de la conciencia campesina, condicionados por la estructura en que, a través de su experiencia histórica y existencial, se viene constituyendo.

No podría comprender, que los "aspectos míticos" que se formaron en la vieja estructura "permanecen" aún en la nueva. Para él, como ortodoxo tecnicista y mecanicista, basta transformarla, para que todo lo que se formó, en la estructura anterior, sea eliminado.

Y cuando, en su desconocimiento del hombre como ser cultural, no obtiene los resultados que esperaba de su acción, unilateralmente técnica, busca una explicación para el fracaso, en "la natural incapacidad del campesino".

Su error, o su equivoco, es desconocer que el tiempo, durante el cual generaciones vivieron, experimentaron, trabajaron, murieron y fueron sustituidas por otras generaciones que continuaron viviendo, experimentando, trabajando, muriendo, no es un tiempo de calendario.

Es un tiempo "real", "duración", como lo llama Bergson. Por eso, es un tiempo de acontecimientos en que los campesinos, de generación en generación, se fueron constituyendo en cierta forma de ser, o de *estar siendo*, que aún *perdura* en la nueva estructura. Esta es la razón por la cual, el tiempo de la reforma agraria, que es un tiempo nuevo, generándose en el tiempo viejo de la estructura

anterior, en cierto modo, y en muchos aspectos, "co-existe" con éste. Así, los campesinos, en el tiempo nuevo, revelan, en sus formas de comportarse, la misma dualidad básica que tenían en la estructura latifundista. Y es perfectamente normal que esto acontezca.

"El hombre no es sólo lo que es, sino también lo que fue",[20] de ahí que *esté siendo*, lo cual es propio de la existencia humana.

Es un proceso que se da en el tiempo mismo de los hombres, en cuanto la vida del animal y del vegetal, se da en un tiempo que no les pertenece, ya que les falta la conciencia reflexiva de su estar en el mundo. Por eso, sólo podemos hablar de conciencia histórica, si nos referimos a los hombres.

De esta forma, hay una solidaridad entre el presente y el pasado, donde el primero apunta hacia el futuro, en el cuadro de la continuidad histórica. No hay fronteras rígidas en el tiempo, cuyas unidades "espaciales", en cierta forma, se interpenetran.

Para la comprensión de este hecho, nos serviremos de los conceptos desarrollados por Eduardo Nicol,[21] cuando discute sobre la verdad histórica, que es imposible de captar fuera de la continuidad de la historia.

Son los conceptos de "estructura vertical" y de "estructura horizontal".

La "estructura vertical" constituye el cuadro de las relaciones de transformación hombre-mundo. Es, con los productos de esta transformación, que el hombre crea su mundo —el mundo de la cultura, que se prolonga en el de la historia.

[20] Citamos esta frase, por su semejanza con la siguiente: "Mind is in all its manifestations not only what it is, but what it was". Barbu: *Problems of historical psychology*.

[21] Eduardo Nicol, *Los principios de la ciencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965.

Este dominio cultural e histórico, **dominio humano** de la "estructura vertical", se caracteriza por la intersubjetividad, por la intercomunicación.

Si esta intercomunicación, no obstante, sólo existiese dentro de una misma unidad "epocal", no habría continuidad histórica. Ésta, que es indudable, se explica en la medida en que la intersubjetividad, la intercomunicación, sobrepasan la interioridad de una unidad "epocal", y se prolongan hasta la siguiente. Esta solidaridad intercomunicativa entre unidades "epocales" distintas, constituye el dominio de la "estructura horizontal".

Si esto es válido, desde el punto de vista de la comprensión de la ciencia, del "logos", al que llega una unidad "epocal", en relación horizontal con el "logos", o la ciencia de otra unidad, lo es, también, para la comprensión de las formas de ser y de conocer, en el dominio de la "doxa", de una unidad epocal a otra.

De este modo, no es posible olvidar la solidaridad entre la "estructura vertical" (en el sentido de Nicol) de la etapa latifundista, y la nueva estructura del "asentamiento". Solidaridad que se da por la "estructura horizontal".

Esta es la razón por la cual, necesariamente, todos los que actúan en el proceso de la reforma agraria, deben tomar en cuenta los aspectos fundamentales, que caracterizaron la existencia campesina, en la realidad del latifundio.

Solamente la ingenuidad tecnicista, o mecanicista, puede creer que una vez decretada la reforma agraria, y puesta en práctica, todo lo que antes fue, ya no será; que ella constituye un marco divisorio y rígido, entre la vieja y la nueva mentalidad.

Por el contrario, en la visión crítica del proceso de la reforma agraria, ésta es una acción total, que incide sobre una totalidad, la realidad que será transformada, sin que esto signifique que la nueva

realidad que va a surgir, no esté marcada por la anterior.

De ahí que la visión crítica, al responder a los desafíos que el propio proceso de la reforma agraria provoca, desarrolla un gran esfuerzo de capacitación de personal especializado, para trabajos específicos, sin caer en especialidades.

La capacitación técnica de especialistas, cuya tarea se realiza, preponderantemente, en el campo de la técnica, se asocia a reflexiones, estudios y análisis serios, de las dimensiones más amplias, en las cuales se da el propio quehacer técnico.

Una concepción crítica de la reforma agraria, que subraya el cambio cultural, que reconoce la necesidad de cambio de percepción,[22] abre un campo de trabajo, altamente fecundo, al agrónomo-educador.

Desafiado por la visión crítica de la reforma agraria, el agrónomo tiene que preocuparse con algo, que va más allá de una mera asistencia técnica.

Como agente del cambio, con los campesinos (agentes también), debe insertarse en el proceso de transformación concientizándolos, y concientizándose, al mismo tiempo. La concientización, de la cual hablaremos en la última parte del trabajo, es inter-concientización.

Así, mientras que la concepción, ingenuamente tecnicista, de la reforma agraria, no toma en cuenta la permanencia, en la estructura nueva, de lo que era típico de la anterior, creyendo que la solución de los problemas está en el "adiestramiento"[23] técnico, la visión crítica —sin olvidar la capacitación técnica— la sitúa en un cuadro más amplio.

Para la concepción crítica, esta capacitación no es el acto, ingenuo, de transferir, o "depositar", contenidos técnicos. Es, por el contrario, el acto por el cual el proceder técnico se ofrece al educando, como un problema, al cual él debe responder.

La concepción crítica de la reforma agraria (que está al corriente de lo que significa la "estructura vertical", como mundo cultural e histórico, en el cual se constituye la percepción, que es cultural), se esfuerza, al máximo, para la transformación de la percepción.

Sabe, también, porque es crítica, que esta transformación de la percepción no se hace mediante un trabajo, a nivel puramente intelectual, sino en la praxis verdadera, que demanda la acción, constante, sobre la realidad, y la reflexión sobre esta acción. Que implica un *pensar* y un *actuar* correcto.

De ahí que sea indispensable un trabajo vasto, profundo e intenso.

La transformación cultural, que se procesará, inevitablemente, con la transformación de la realidad latifundista, y de la cual resultará la nueva "estructura vertical", exige una acción, en el sector de la "cultura popular", que interfiriendo deliberadamente en el campo de la percepción, ayudará a acelerar la propia transformación cultural.

He ahí, en el proceso de la reforma agraria, el quehacer fundamental del agrónomo: más que un técnico, frío y distante, es un educador que se compromete y se inserta, *con* los campesinos en la transformación, como sujeto, *con* otros sujetos.

[22] Paulo Freire: *"O papel do trabalhador social no processo de transformação"*.

[23] La concepción crítica no usa siquiera el término "adiestramiento", refiriéndose a los hombres.

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 la característica primordial de este mundo cultural e histórico.

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

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.

Esta 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 sintático, 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-subjetivo-objetivo", cuya acción 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 termino de su pensamiento, sino que éste es la mediación entre él y "B", en comunicación, no puede, igualmente, transformar al 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 significante del significado, objeto del pensar y del conocer.

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

[1] E. Nicol, *op. cit.*

[2] Eduardo Nicol, *op. cit.*

[3] En este sentido, los comunicados son los "significados", que al agotarse en su dinamismo propio, se transforman 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".

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 comprehensión entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación. Entre 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 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, pero

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 cognocente-objeto cognocible, 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 cognocente, frente a un objeto cognocible 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 Urban[5] al clasificar los actos comunicativos.

Según ese autor, estos datos se realizan en dos

[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.

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]

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 cognocible.

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.

[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 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 tener 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 Schaff[9] admite dos tipos distintos de comunicación: una que se centra en significados; otra cuyo contenido son las convicciones.

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

La comprensión significante de los signos, a su vez, exige que los sujetos de la comunicación sean

[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 al 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.

[9] Adam Schaff: *op. cit.*, p. 164.

capaces de reconstituir, en sí mismos, 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 condicionamiento socio-culturales.

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 sólo un 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 de-

penden 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 los 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 de casi *no ser*.

Por el contrario, el humanismo que se impone al trabajo de comunicación, entre técnicos y campe-

sinos, 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 del 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 dialécica, 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.

[10] En la tercera Tesis sobre Feuerbach, Marx dice: "La teoría materialista de que los hombres son producto de las 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, ps. 404-405.

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 ejerce una práctica transformadora.

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

Educación que, por esto mismo, no aceptará, ni al hombre aislado del mundo —creándolo en su conciencia—, ni tampoco al mundo sin el hombre —incapaz de transformarlo.

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 aun: 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 traban, entre 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.

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 si-

tuación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognocente no termina en el objeto cognocible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognocentes.

Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo liberador, son ambos sujetos cognocentes, frente a objetos cognocibles, que los mediatizan. Se puede decir, y no han sido pocas las veces que lo 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 cognocente, 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 cognocibilidad, que es coparticipada, lo hacen precisamente porque, frente a objetos cognocibles, no son capaces de asumir la postura cognocente. 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 cognocente, frente al objeto cognocible, no está solo, sino aparentemente. Más allá del diá-

logo, invisible y misterioso, que establece con los hombres que, antes que él, ejercieron el mismo acto cognocente, inicia un diálogo, también consigo mismo. Se pone delante a sí 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 cognocentes.

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 dictomiza su quehacer en dos momentos distintos: uno en que conoce, y otro en que habla sobre su "conocimiento", su quehacer es permanente acto cognocitivo.

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 cognocitivo 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 últi-

nos y en ellos, el desarrollo de la postura activa y oparticipante, característica de quien conoce.

Esta falsa concepción de la educación, que se asa en el depósito de informe en los educandos, onstituye, en el fondo, un obstáculo para la transormación. Por esto mismo, es una concepción antiistórica.

Los sistemas educacionales basados en ella, se ransforman en una especie de represa que detiee la creatividad, puesto que ésta no se desarrolla n el formalismo hueco, sino en la praxis de los eres humanos.

Praxis en la cual, la acción y la reflexión, solidarias, se iluminan constantemente y mutuamen-. En la cual, la práctica, implicando la teoría, de 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, agota en un verbalismo, que no sólo es inconsecuente, sino que es frustrador.

Las relaciones entre el educador verbalista, diertador de un "conocimiento" memorizado, y no uscado o trabajado, y sus educandos, constituye na especie de asistencialismo educativo. Asistenalismo en que, las palabras huecas son las "dádias", características de las formas asistencialistas, el dominio de lo social.

Ambas formas asistencialistas, que en el fondo implican —la material y la intelectual— impiden que los "asistidos" vean, clara y críticamente, realidad. Impide, que la desvelen, que la desnuen, que la aprehendan.

Impiden que los "asistidos" se vean a sí mismos omo "asistidos".[11]

[11] El hecho que el asistencialismo, en cualquiera de s formas, contenga este impedimento, no significa, en

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, la concepción de la educación, 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]

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 que 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: *O papel do trabalhador social no processo de transformação*.

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

Si la educación es esta relación, entre sujetos cognocentes mediatizados por el objeto cognocible, 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.

Es que, cada paso hacia la profundización de la situación problemática, dado por uno de los sujetos, va abriendo nuevos caminos de comprensión para los demás sujetos.

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

Ésta 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 cognocente, 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 con ellas, a rehacer esta 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 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 lo 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*, en 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 cognocentes, 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, 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 cognocentes.

En esta co-intencionalidad al objeto, los sujetos cognocentes 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 cognocentes, como un sub-todo que, a su vez, es parte de una totalidad mayor.

Paso a paso, los sujetos cognocentes, 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 cognocitiva de los educandos, en torno de este algo, más allá de neutralizar aquella ca-

[13] Véase al respecto Paulo Freire: *A alfabetização de adultos. Crítica de sua visão ingenua, compreensão de sua visão crítica.*

›acidad cognocitiva, se queda en la periferia de los ›roblemas. Su acción tiende a la "ingenuidad", y ıo a la concientización de los educandos.

Ésta es la razón, por la cual, la autenticidad de a asistencia técnica se basa en transformarse en ına acción de carácter educativo (en el sentido quí definido), superando el procedimiento de ıura "asistencialización" técnica.

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

¿Quién, entre los sujetos cognocentes, propone ›s temas básicos que serán objeto de la acción ognocitiva?

Si la educación, como situación gnoseológica iene, en la relación dialógica, su esencia, puesto ıue sin ella, desaparecería la co-intencionalidad de ›s sujetos al objeto cognocible, ¿cuándo comienza sta relación?

¿Cómo organizar el contenido programático de sta educación?

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

Defendiendo a la educación, como una situación, minentemente gnoseológica, dialógica, por conseuencia, en que el educador-educando y educandoducador, se solidarizan, problematizados, en torıo del objeto cognocible, resulta obvio, que el ıunto de partida del diálogo está en la búsqueda el contenido programático.

De esta manera, los contenidos problemáticos, ue irán a constituir el programa, sobre el cual ›s sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no ueden ser escogidos aisladamente por uno, o por tro, 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 problemos 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, y viceversa. Asimismo, los campesinos, a pesar de su base cultural mágica, revelan conocimientos empíricos apreciables, en relación a las cuestiones fundamentales, sobre 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 cognocentes, ejercerán la cognocibilidad.

Pues bien, el conocimiento de esta visión del mundo de los campesinos, que contienen sus "te-

[14] Este modo antidialógico de organizar los problemas (que se prolonga en el antidiálogo 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.

mas 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 agrónomo) en el acto cognocente, 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 cognocitivo, se transforma concomitantemente, en investigación de nueva temática.

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 este 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.

[15] En *Pedagogía del oprimido*, dedicamos todo un capítulo a este problema.

[16] Sobre transformación de percepción y transformación estructural, véase Paulo Freire: *O papel do trabalhador social no processo de transformação.*

Esta dialecticidad,[17] genera una dinámica, que supera lo estático de la concepción ingenua de la educación, como pura trasmisión 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 nunca reducirse al adiestramiento, puesto 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.

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

Desafiados a reflexionar sobre cómo y porque *stán siendo*, de una cierta forma, a la cual coresponde su procedimiento técnico, y desafiados reflexionar sobre porqué y cómo pueden sustiuir éste o aquél procedimiento técnico, estarán iendo verdaderamente capacitados.

Hay, con todo, otros aspectos que debemos clarar.

Admitiendo que ya contamos con varios grupos e campesinos, en cierta área, dispuestos a partiipar de un trabajo de capacitación técnica, y cuyo universo temático" ya conocemos: ¿qué hacer y ómo actuar?

El "tratamiento" de la temática investigada conidera la "reducción" y la "codificación" [18] de los emas —que deben constituir el programa— como na estructura. Esto es, como un sistema de relaiones, en que un tema conduce necesariamente a tros, todos vinculados en unidades y subunidades rogramáticas.

Las "codificaciones" temáticas son representaiones de situaciones existenciales —situaciones de abajo en el campo, en que los campesinos estén sando un cierto procedimiento, menos eficiente; ituaciones que representen escenas que, aparenemente, se encuentran disociadas de un trabajo écnico y que, no obstante, tienen relaciones con l, etc.

Frente a una "codificación" pedagógica [19] (situalón problema), que representa, como dijimos, una ituación existencial dada, los sujetos interlocutoes se intencionan a ella, buscando, dialógicamente, a comprensión significativa de su significado.

[18] Véase al respecto Paulo Freire: *Pedagogía del primido.*

[19] La codificación pedagógica se distingue de la publiitaria porque:

Como ésta es una situación gnoseológica, cuyo objeto cognocible 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 cognocitivo, les posibilita "admirar" su no "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 refle-

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 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 "critiziza"; la segunda "ingenuiza" (de ingenuidad) como uno de los niveles de percepción de la realidad.

xivo, 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 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 describir 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, en que la conciencia (o el cuerpo consciente) se relaciona con el objeto de su "intencionalidad".

La etapa descriptiva, es ya, el segundo 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.

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

De este 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 cuarto[20] 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 trasmisión 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 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 proceso que es, en un objeto de reflexión de los campesinos.

[20] Ver José Luis Fiori: *Dialéctica e liberdade: duas dimensões da pesquisa tematica.*

Reflexión que los haga 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 una 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 a este 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 punto de apoyo.

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, u tecnicista, o aún, un buen reformista. Nunca, educador de y para las transformaciones radical.