

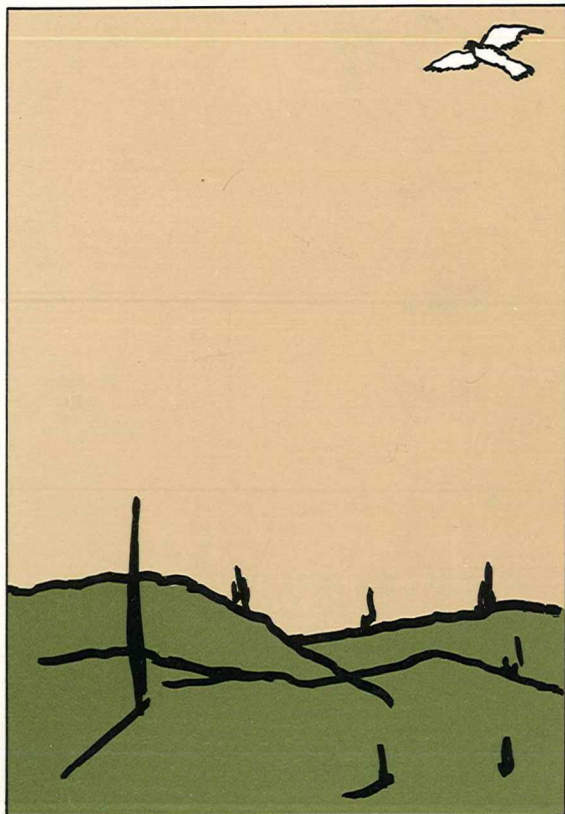
¿extensión o comunicación?

la concientización en el medio rural

paulo freire

XXI siglo
veintiuno
editores

20a. edición



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 cognoscible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognocentes, en torno a un objeto cognoscible, 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.

Ésta es la razón por la cual, estudiando las tres relaciones constitutivas del conocimiento, la gnoseológica, la lógica y la histórica, Eduardo Nicol¹ agrega una cuarta, fundamental, indispensable, para el acto del conocimiento, que es la relación dialógica.

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

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

El mundo humano es un mundo de comunicación.

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

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

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

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

¹ E. Nicol, op. cit.
- Eduardo Nicol, op. cit.

“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 significativo del significado, objeto del pensar y del conocer.

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

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. Esta 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 comprensión 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 ésta 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 cognoscible, y rompe la “estructura dialógica” del conocimiento, está equivocada, por importante que sea su tradición.

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

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

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

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

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

Según ese autor, estos datos se realizan en dos

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 cognoscible.

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

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 “admirar-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.

comprender la significación del significado. Es una comunicación, que se hace críticamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El signo debe 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 Schaff⁹ 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 significativa de los signos, existe el problema de la adhesión, o no adhesión, a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes.

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

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 condicionamientos 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 campesinos, en el proceso de

la reforma agraria, se basa en la ciencia, no en la “doxa”, no en “me gustaría que fuese”, o en gestos puramente humanitarios.

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

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

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

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

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

Por lo tanto, a la pregunta que da título, no sólo a la primera parte 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 dialéctica, dicotomizando lo que no es dicotomizable, no son capaces de comprenderlo. Ambas carecen de sentido teleológico.

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

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

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 situación

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 cognoscibilidad, 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 diálogo, 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 últimos

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

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

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

Praxis en la cual, la acción y la reflexión, solidarias, se iluminan constantemente y mutuamente. En la cual, la práctica, implicando la teoría, de la cual no se separa, implica también una postura de quien busca el saber, y no de quien, pasivamente, lo recibe.

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

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

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

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

¹¹ El hecho que el asistencialismo, en cualquiera de sus 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.

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 “admirado”, 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 capacidad cognocitiva,

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

se queda en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la “ingenuidad”, y no a la concientización de los educandos.

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

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

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

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

¿Cómo organizar el contenido programático de esta educación?

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

Defendiendo a la educación, como una situación, eminentemente gnoseológica, dialógica, por consecuencia, en que el educador-educando y educando- educador, se solidarizan, problematizados, en torno del objeto cognocible, resulta obvio, que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático.

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

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

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

Ya lo vimos anteriormente, que no siempre lo que es problema real para nosotros, lo es para los campesinos, 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 dialogicidad 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 cognoscibilidad.

Pues bien, el conocimiento de esta visión del mundo de los campesinos, que contienen sus “temas generado-

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

res” (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 dialécticidad,¹⁷ genera una dinámica, que supera lo estático de la concepción ingenua de la educación, como pura transmisión de "conocimientos".

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

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

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

No puede 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 temática* ICIRA, Santiago, 1968.

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

Hay, con todo, otros aspectos que debemos aclarar.

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

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

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

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

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

¹⁹ La codificación pedagógica se distingue de la publicitaria porque: