Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas de la OEA
Dirección Regional para la Zona Andina

Al amigo
Jaime Ortiz con el aprecio
y admiración de

EXTENSION O EDUCACION: Una Disyuntiva Crítica

Joao Bosco Pinto
Especialista en Reforma Agraria
IICA/OEA-Zona Andina
Lima, Perú

CONTENIDO

(Contenido)

EXTENSION O EDUCACION: Una Disyuntiva Crítica

INTRODUCCION

El trabajo que a continuación presentamos no tiene un sentido polémico. Es decir, no tiene el objetivo de suscitar una discusión académica, a nivel de abstracciones especulativas. Tampoco debe ser considerado como difamatorio o condenatorio. Se trata mas bien de un trabajo de crítica. Es decir, de análisis concreto bajo una visión teórica que se hará poco a poco explícita, pero que busca básicamente replantear el problema de la extensión agrícola, aprovechando de ella sus instantes de validez, ubicándolo dentro de una perspectiva constructiva: la de hallar un instrumento metodológico, con sólida fundamentación teórica, que aporte su contribución al esfuerzo que hace América Latina para liberar sus pueblos y los recursos de que disponen del marco histórico de dependencia y para lograr un desarrollo auténticamente humano.

Que los "Extensionistas", por tanto, no se sientan ofendidos: las críticas van más allá de la buena voluntad de los individuos, indiscutiblemente presente en tantos técnicos dedicados a su tarea de extensión, hasta llegar a estructuras e instituciones que acongojan e inhiben la voluntad de creación y el deseo sincero de los individuos de contribuir al proceso de cambio. Sin una profunda voluntad de replantear su acción, que vaya hasta las raíces del problema, no será posible para la "extensión" y para los "extensionistas" salvarse de un juicio crítico más severo, el juicio de la historia misma.

Este trabajo va dedicado pues a aquellos "Extensionistas" de buena voluntad, con los cuales he trabajado alguna vez, en varios países de la América Latina, para que juntos podamos descubrir el camino, o mejor dicho, hacer este camino.

UN CASO TIPICO DEL TRABAJO DE EXTENSIO AGRICOLA

Partamos de la descripción más o menos detallada de un caso típico de la metodología de trabajo de Extensión. No se trata de un caso histórico, sino de un caso que tuviere el mayor número de rasgos que tipifican "el promedio" en el trabajo de campo. El objeto de esta presentación es el de exponer una especie de codificación que permita un punto de partida concreto para el análisis y para la elaboración teórica.

Supongamos un "extensionista" recién egresado o con alguna experiencia del servicio que llega por primera vez a una "comunidad rural", donde tiene que realizar su labor de extensión agrícola. En general, se trata de un "profesional" (agrónomo, veterinario, mejoradora del hogar, práctico agrícola, etc.), que en el mejor de los casos ha recibido un entrenamiento especial en servicio, antes de comenzar su trabajo. Durante este entrenamiento se le ha dado y enseñado una serie de nociones sobre extensión, algunas sobre sociología, dinámica de grupos, de investigación social, psicología educativa, antropología, etc. La comunidad rural puede ser una cualquiera, con todos los problemas de orden económico, técnico y social, frecuentes en América Latina.

Al llegar el "extensionista" a su local de trabajo para poder elaborar un programa hace lo que se ha llamado un "estudio de la realidad". Mediante algunas modestas encuestas, entrevistas con notables de la "comunidad" fuentes de información secundaria, elabora -en el mejor de los casos- un informe sobre el estado de situación de la agricultura, de la población rural, del nivel de vida e ingresos, junto con datos ecológicos y económicos, tipo de cultivos, etc.

En base a esta información, prepara un Programa de Acción, en el cual busca adecuar los OBJETIVOS Y METAS de la programación que la institución ya tiene prefijados, a la solución de los problemas identificados por el estudio que ha hecho.

Hecho su programa, el Extenionista, cuyo objetivo fundamental es el de transmitir a la población activa una serie de conocimientos tecnológicos, que él ha aprendido durante su formación y su práctica profesional, para lograr una modernización de la actividad agrícola, busca apoyo para su programa. Para ello es necesario motivar los clientes, despertar su interés, elevar sus aspiraciones. Estas fuerzas psicológicas (motivación, interés, aspiraciones, etc.) se reputan suficientes para producir un cambio en las actitudes, sobre todo en las tradicionales, las cuales reflejan fundamentalmente valores de tipo tradicional que hay que cambiar.

El Extensionista se define entonces como "agente de cambios". Para lograr estos cambios de valores y actitudes él, que ha estudiado un poco de dinámica de grupos, sabe que necesita tanto del apoyo de los grupos sociales ya presentes como la formación de líderes de la "comunidad", para que su acción no quede limitada a influenciar personas aisladas, sino a personas que puedan influenciar a otras.

Esta etapa persuasoria es lograda a través de varios mecanismos:

1. La Capacitación Técnica: ésta se hace a través de charlas y conferencias, de cursos técnicos, y de demostraciones técnicas.

2. La organización de grupos de hombres, mujeres y jóvenes, en los cuales, por la misma acción de los grupos, es má fácil producir el cambio de actitudes y valores, y elevar aspiraciones y motivaciones.

3. Las Relaciones Interpersonales: Utilizando la visita a la chacra o al fundo, o a la casa, el agrónomo extensionista busca convencer a la gente de la necesidad de adopción de la tecnología, para aumentar los rendimientos de los cultivos y así mejorarles el ingreso.

4. Los Días de Campo: en que se combinan la acción con grupos, el efecto de demostración, la práctica de los conocimientos adquiridos para consolidar el aprendizaje y el uso de las técnicas.

Una vez movilizada la "comunidad rural" el programa se ejecuta. En algunos casos se evalúan los resultados frente a las metas propuestas y se hacen ajustes en la programación.

No pretendemos decir que el caso arriba descrito sea la copia fiel de lo que es el trabajo del Extensionista; hay muchos casos mejores que éste y muchos que son bastante más pobres. Sin embargo, como codificación del trabajo de extensión, como lo conozco en algunos países, no es muy alejado de lo mejor que se hace en Extensión Agrícola.

Resumamos los elementos presente en el código:

1. El Extensionista
2. La Comunidad Rural
3. Los Objetivos de la Extensión Agrícola
4. Los Medios para lograr estos Objetivos
5. El Método de Investigación
6. El Programa de Acción
7. El Apoyo Social al Programa

Tomemos cada uno de estos elementos, intentando superar críticamente lo visible de cada elemento, ahondando el análisis hasta llegar a lo que está subyacente, pero que es esencia a la comprensión del fenómeno. Este análisis nos ayudará quizás a detectar lo que a primera vista no se revela a nuestros ojos.

El Extensionista

El Extensionista no es un hombre abstracto; es un ser concreto histórico. Por ser histórico está ubicado en el tiempo y en el espacio. Nació dentro de una sociedad determinada, dentro de una clase determinada, dentro de un complejo cultural determinado. Su posición estructural de clase es algo que está dentro de el, y de lo cual en la mayoría de los casos no se ha dado cuenta.

El segundo elemento importante y que es resultante de lo anterior, es su práctica social; su experiencia vivencial, profesional, social y política. Es un profesional; tal definición social lo ubica en un estrato especial. El ha sido formado a través de varios años como discente en las instituciones formales de educación, para ocupar este rol social. Esto ha implicado para él la internalización de una serie de valores, actitudes y normas que van, a la par de los conocimientos técnicos y destrezas propias de su profesión, a orientar y determinar en gran parte su conducta.

El tercer elemento que hay que resaltar es la ideología del Extensionista, es decir, el conjunto de ideas, percepciones y creencias por un lado y sus valoraciones por otro lado. Este conjunto conforma su visión del mundo, de la sociedad y del hombre, define en gran parte su definición de la realidad, como totalidad, y orienta su acción específica. Además ellas expresan en conjunto sus intereses individuales y como miembros de cierto grupo social.

Estos tres elementos, ubicación estructural de clase, práctica social e ideología, se encuentran entrañados en la sicología de cualquier profesional y no son necesariamente conscientes; es decir, no necesariamente el extensionista se percibe conscientemente como actuando a partir de estos tres elementos. Sin embargo, estos tres elementos si influencian su comportamiento de un modo notable.

La Comunidad Rural

Acá habría que distinguir entre el término de "comunidad rural" existente en los servicios de extensión y utilizado por los extensionistas y lo que implica concretamente una "comunidad" en el sector rural de nuestra sociedad latinoamericana, subdesarrollada y dependiente.

El concepto de comunidad, predominante utilizado por los servicios de extensión, viene de la sociología rural americana, a su vez originada en concepciones de la antropología cultural. Es un concepto eminentemente "antropológico y cultural" y muy poco estructural y sociológico.

Por comunidad se entiende un grupo humano que habita un lugar geográficamente señalado por un nombre, con lo cual el grupo se identifica; este grupo humano tiene objetivos (cultura) y fines más o menos comunes, tiene un cierto sentido de solidaridad y ejecuta ciertas acciones comunes para el logro de aquellos objetivos. La convivencia diaria llega a formar percepciones compartidas y valores y normas, generalmente aceptados por los miembros de la comunidad rural. El concepto parece estar impregnado de un cierto primitivismo antropológico, sobre todo cuando se trata de comunidades rurales atrasadas tecnológica y económicamente. Hay connotaciones de tradicionalismo en el término, fácilmente identificables por aquellos que se originan en una cultura urbana.

Este concepto de comunidad se vincula a una corriente **sociológica**, cuya crítica nos permitiremos hacer más adelante. Lo importante en el momento es señalar los elementos que componen la definición de la extensión agrícola sobre comunidad, puesto que ellos parecen estar presentes en gran parte de los extensionistas y son parte por lo tanto de su mundo ideológico, es decir, de cómo ellos perciben y definen una realidad concreta sobre la cual van a extender una acción.

Los Objetivos de la Extensión Agrícola

La Extensión Agrícola desde sus comienzos en la América Latina ha planteado la necesidad del cambio tecnológico. Sus objetivos son fundamentalmente los de lograr una modernización de la actividad agrícola, mediante la incorporación de técnica más avanzada, que permita aumentar la producción y la productividad. Estos aumentos se vinculan casi siempre a nivel ideológico con aumentos de los ingresos de la familia rural, con niveles mayores de vida y bienestar para la población rural.

La acción del extensionista está dirigida por lo tanto a una transmisión de conocimientos tecnológicos que él posee a sectores de la población rural -los productores- que carecen de ellos. Poco importa la forma específica con la cual se expresen estos objetivos, un análisis a

fondo va a revelar este propósito como prioritario, principalmente si este análisis se hace a nivel de programas, proyectos y realizaciones concretas y no simplemente a nivel enunciativo.

Obsérvese también que el concepto de cambio está restringido simplemente a la transformación de las relaciones técnicas, es decir, a un cambio tecnológico; se nota también la influencia de la escuela culturalista.

Medios para lograr estos Objetivos

El cambio tecnológico, es decir, la adopción de tecnología más avanzada, supone un cambio en las actitudes de la población rural.

Las actitudes como el tradicionalismo, el miedo al riesgo, la apatía, impiden la adopción de lo nuevo, son por tanto un obstáculo al cambio. Es necesario cambiar "la mentalidad" de la gente, es decir, su sicología. Para ello se utiliza la capacitación técnica: ella lleva a nuevos conocimientos a los agricultores, despierta su motivación y eleva sus aspiraciones. Estas presiones sicológicas llevan a la gente a cambiar su situación mediante un cambio tecnológico, mediante la adopción de nuevas técnicas agrícolas.

El modelo de cambio, es importante anotarlo, se basa en una concepción sicológica. Sus raíces se verán más adelante, al examinar la teoría sociológica que le da soporte.

El Método de Investigación

En muchos casos el extensionista hace un "estudio de la realidad". Ello se reduce fundamentalmente a recoger ciertos datos empíricos sobre la problemática social: población activa, datos demográficos, cultivos predominantes, instituciones existentes, niveles de ingreso y de vida, organización social, etc.

La técnica más utilizada es la encuesta socioeconómica. Se usa también la entrevista personal, los datos censales y en algunos casos más sofisticados también la sociometría para la identificación de "líderes".

En algunos lugares, a través de guías de diagnóstico para programación, se ha llegado a altos grados de sofisticación como la utilización del PERT CPM para la programación de actividades.

Este conjunto de indicadores empíricos deberían ser suficientes para dar una percepción objetiva de la realidad, o del estado de situación , a nivel descriptivo, que permitiera elaborar un programa de acción, adecuado a las necesidades sentidas de la "comunidad rural", y que sea base suficiente para una fuerte motivación de la gente hacia el programa.

El Programa de Acción

Los Servicios de Extensión tienen su programación anual o multianual de actividades. Estas obedecen a metas generales, que concretan los objetivos de la organización.

El Programa de Acción debe reflejar por un lado los objetivos y metas de la institución y por otro lado los resultados del estudio de la realidad. Existe además el interés específico del extensionista en ciertas áreas de su especialidad que tiene que ser considerado. El resultado de estos tres elementos, combinados en diferentes proporciones de acuerdo al propio extensionista, es el programa de actividades o la acción que el extensionista va a desarrollar en la "comunidad rural ".

Apoyo de la Comunidad al Programa

El extensionista que estudió dinámica de grupos sabe que no puede realizar cambios en la gente -en su sicología- sin ellos. Es necesario movilizar la comunidad en apoyo del programa y de su ejecución.

Una de las técnicas más utilizadas es la organización de los líderes de la comunidad . Estos son concebidos como personas que tienen influencia y prestigio y que, una vez convencidos y motivados de la necesidad del cambio, pueden llevar muchas otras personas al cambio.

Otra forma de lograr el apoyo de la comunidad es la organización de grupos de adultos y jóvenes, a los cuales, a través de la capacitación técnica e ideológica, se busca convencer de la bondad del programa.

Hay otras técnicas de persuación como son las visitas individuales, conferencias, charlas, discusiones de grupos, demostraciones, días de campo, campañas masivas de difusión,en las cuales se utilizan los medios de "comunicación" masiva para lograr a corto plazo ciertas metas concretas. Todo este conjunto de técnicas constituye gran parte de la preparación del extensionista, cuando ingresa en el servicio de extensión. Son parte integrante de sus "técnicas y métodos de trabajo".

Finalmente, en los mejores casos, existen procesos de evaluación del programa, hechos con mayor o menor sofisticación, mediante el cual las realizaciones y avances del programa son comparados con las metas prefijadas, dentro de un período determinado. Estas evaluaciones pueden llevar o no a reajustes de las metas o del programa y actividades para un logro más ajustado de las metas. En muchos casos el extensionista es evaluado en su actuación, de acuerdo a los logros obtenidos en su programa, sobre todo como es medido por indicadores cuantitativos de eficiencia y de esta evaluación depende su promoción, para niveles superiores o para otras "comunidades rurales" más confortables.

UN ANALISIS CRITICO DEL MODELO DE ACCION DE LA EXTENSION AGRICOLA

Una vez terminado este cuadro minucioso y casi disecador del caso típico, aún situado en un plan descriptivo-morfológico, pasemos a hacer una crítica reductiva, es decir, a recomponer, alrededor de varios temas, toda la posición teórica y práctica de la extensión, para llegar posiblemente al meollo de las cuestiones y a la esencia de estos fenómenos.

Crítica Sociológica

La primera crítica y quizás la más fácil de comprender que se puede hacer a esta acción de extensión es de orden sociológico. Esta concepción de que el cambio se da cuando se cambia la mentalidad de la gente, obedece a un reducionismo que busca explicar la realidad social por lo sicológico. En última instancia son las ideas o concepciones de la gente, son sus actitudes y motivaciones las que definen la realidad social y basta con cambiar aquellas para que ésta se cambie. De ahí la importancia casi exclusiva dada a la capacitación y a las otras técnicas, que mencionamos antes.

Las bases de la teoría sociológica de la Extensión Rural son fácilos de identificar. Se trata del funcionalismo que encuentra en Talcott Parsons su más vanzado exponente. Todo lo social se halla reducido a "relaciones sociales", es decir relaciones entre hombres (ya sea entre individuos o entre grupos sociales). Estas relaciones sociales a su vez encuentran "explicación" en los valores dominantes, a través de las normas o pautas de conducta que son su concreción. La sociedad es considerada como un sistema de relaciones de igual ponderación que permiten un equlibrio continuo. Las tensiones que se producen rompen momentáneamente el equilibrio del sistema que alcanza por su propia dinámica interior un punto de ulterior equilibrio. El cambio social o desequilibrio resultará por lo tanto de la introducción desde fuera de elementos que produzcan "tensiones". Las ideas y los valores nuevos son uno de los elementos que producen tensión y cambio.

La definición de "comunidad" arriba presentada que se vincula históricamente a la antropología cultural, tampoco es ajena al estructuralismo funcionalista, que en parte también se erigió en aquella escuela. El concepto ideológicamente esconde el conflicto como motor dinámico del cambio y sus raíces estructurales, para disfrazarlos bajo la denominación de tensiones sociales, pasajeras. En algunos "estudios de comunidad",

tan al gusto de la antropología cultural, cuando se hacen descripciones de la estructura de poder de una comunidad, nunca se muestran dónde se genera este poder, qué conflictos engendra y cómo cambiar o si se hace necesario hacerlo. Simplemente sirve para lograr un mayor apoyo de los "líderes" a un programa, de los "notables" a la acción de la Extensión. La "comunidad" -la escogencia misma del término es significativa- es neutral, pacífica, comparte valores, tiene objetivos comunes, es solidaria. Cuando mucho, ella tiene "estratos sociales", es decir, capas sociales que se diferencian por funciones, niveles de ingreso y consumo, por niveles de educación y por profesión. Cómo se genera estas capas, cómo se mantienen, qué tipos de relaciones existen entre ellas, qué efectos tiene éstos en la dinámica social, etc., no son preguntas que se pueden contestar porque son "intencionales e ideológicas", es decir, no neutrales.

De ahí también viene el énfasis de mucho trabajo de extensión para la selección y la capacitación de los "líderes". Se ha elaborado toda una taxonomía de líderes formales e informales, naturales o artificiales, democráticos, laissez-faire, y autocráticos, e inclsuive hay líderes positivos y negativos (sic!). Se hacen estudios sociométricos o reputativos, se organizan los "líderes" alrededor del extensionista, se les da capacitación técnica e ideológica y se espera que estos "líderes" instruyan a sus grupos, les trasmitan sus técnicas, creando un sano proceso de difusión tecnológica.

También se desarrollan los "grupos". (Esta técnica es más reciente y vino a sustituir principalmente el trabajo con líderes que aparentemente no ha dado los resultados esperados). Hay grupos de hombres, Clubes de Madres y Clubes 4-S. Se espera que a través de la dinámica de grupos sea más fácil despertar la motivación, estimular las aspiraciones e inducir los cambios de actitudes.

En todo este "guiso sociológico", al decir de Mafalda, se nota una falta de concepciones téoricas sólidas, que lleven a un conocimiento más objetivo de la realidad y a una acción real de transformación.

Esta posición teórica se refleja, no es necesario decir, en la posición de investigación asumida por el extensionista. El empiricismo que caracteriza esta posición, muy asociado a la posición funcionalista, no supera el nivel puramente descriptivo de la realidad, entendida de una manera restringida y foquista, y definida fundamentalmente en términos cuantitativos. Los conocimientos producidos por este instrumental teórico-metodológico no supera el plano de lo visible y superficial, sin llegar al análisis y a la reducción histórica.

Crítica Epistemológica

Por crítica epistemológica queremos decir una crítica a la teoría del conocimiento que orienta la acción de extensión y su teoría sociológica. Paulo Freire, en sus trabajos, también en parte hace crítica epistemológica, aunque bajo el punto de vista educacional.

La Teoría del Conocimiento se refiere a las relaciones que existen entre un Sujeto Cognoscente y Objeto conocido. La cuestión fundamental -más propiamente llamada "epistemológica"- se refiere a la validez del conocimiento.

Es obvio que la acción concreta va a estar condicionada por la manera como el actor -consciente o incoscientemente- define su propio conocimiento.

Central en la discusión epistemológica es el concepto de realidad objetiva o de objeto. De acuerdo al énfasis dado al objeto o al sujeto variará también el método de conocimiento e investigación y la acción concreta.

Tanto la teoría sociológica y educacional de la Extensión Agrícola, cuanto sus técnicas de investigación y sus métodos de acción se enmarcan dentro del positivismo empiricista.

En efecto, el objetivo de la extensión es transformar las relaciones técnicas, es decir, aquel conjunto de acciones mediante las cuales el hombre establece progresivamente su control sobre la naturaleza a través del uso de una serie de instrumentos y conocimientos y de su trabajo productivo.

En su afán de "mejorar la tecnología" y de "trasmitir conocimientos técnicos" la extensión procede a reducir la realidad a uno de sus aspectos, poniendo entre paréntesis una serie de factores determinantes de esa realidad, y que, por lo tanto, terminarán de incidir sobre la adopción misma de la tecnología. La Extensión ignora la realidad objetiva en cuanto esta es totalidad estructural y estructurada, cuya dinámica se halla determinada esencialmente por sus propias contradicciones internas.

Por otro lado, para hacer que la gente adopte tecnología es necesario "cambiarles los valores y actitudes". Es decir, cambiar lo subjetivo parece ser lo que puede cambiar la realidad. Obsérvese de nuevo un reducionismo sicologista; la realidad (atraso tecnológico) se puede cambiar al cambiar las actitudes y valores de la gente. Sin embargo, se cae inmediatamente en otra contradicción; para este cambio de actitudes no se toma en cuenta la percepción que la gente tiene de la realidad misma, y tampoco su experiencia práctica y vivencial en esta realidad. En síntesis, se quiere cambiar lo subjetivo ignorándolo.

La investigación en la que se basa la Extensión confunde lo empírico con lo objetivo y pasa del hecho empírico a la realidad, sin percibir que el hecho empírico es frecuentemente una apariencia de realidad. Y que esa apariencia de realidad da pie a que en la conciencia la ideología dominante construya un mundo de símbolos, que impiden el conocimiento y por lo tanto una acción práctica de transformación.

Por último, la Extensión, cuya acción se refiere eminentemente a lo social, se afirma como a-política y por lo tanto como a-histórica. Pero negar el carácter histórico y político del hecho social, abtraer de ellos, es negar y hacer abstracción del carácter esencial del hecho social. Esta abstracción tiene todas las características de un hecho objetivamente ideológico, aunque sea afirmado como una posición "científica" por ser "neutral.

Como se ve, la crítica epistemológica nos puede llevar con mayor claridad más allá de la simple evaluación tradicional de tipo cuantitativo a percibir dónde se encuentran las raíces del problema de la extensión agrícola. En realidad no se trata de criticarla meramente por el hecho de haber sido introducida, transplantada de otra cultura, de otras realidades estructurales a la nuestra (lo que tiene su parte de verdad), sino por estar basada en una concepción del mundo, del hombre y de la historia, que en última instancia niega su posibilidad de acción, de transformación y de cambio. Ella parte de una opción epistemológica que tiene consecuencias en la teoría de lo social, en su método de conocimiento y en su acción real. En esta opción están las causas más profundas de su fracaso y de las contradicciones que genera cuando es exitosa.

Crítica Educacional

Esta crítica educacional de la Extensión Agrícola se halla hecha con más detalle y profundidad en los libros de Paulo Freire, tanto en los más generales, cuanto en sus trabajos referentes a la Extensión.

Sin embargo, al analizar el ejemplo de acción de extensión, dado en la primera parte de este trabajo, se hace necesario extraer algunos aspectos que se refieren más directamente a la educación.

La educación, tanto formal como informal o extra-escolar, es parte de un amplio proceso de socialización, existente en cualquier sociedad, mediante el cual se transmite inter o intra generacionalmente, conocimientos, habilidades, hábitos, costumbres, actitudes, etc. Esta conceptualización es "abstracta", es decir, generalizada a través de la

negación de sus instancias particulares, de aquellos aspectos particulares y específicos que la hacen histórica.

En los libros de extensión agrícola no faltan extensos capítulos sobre "filosofía de la educación". Sería muy largo proceder a una crítica conceptual de estas "filosofías" e innecesario. De hecho la Extensión agrícola actúa y el análisis de su práctica concreta es más valiosa para una crítica que sus planteamientos.

La acción educativa de la extensión agrícola no hace sino repetir el modelo de socialización dominante en la sociedad latinoamericana. El extensionista es en parte producto de este modelo e inconscientemente repite en su acción este modelo.

En efecto, la educación pre-dominante -de corte tradicional o modernizante- tiene como objetivo la transmisión de la ideología domiante, determinada socialmente y supone en los educandos una actitud de aceptación de estos contenidos, ya sean percepciones (ideas, conceptos y proposiciones) ya sean valoraciones (normas implícitas, no conscientes). La forma de la enseñanza es la imposición o en ciertos casos la inducción sicológica (forma disfrazada de imposición). Las relaciones sociales entre educador y educando son de tipo vertical, o aparentemente democráticas. Todo esto resulta en una estructura mental (mentalidad) pasiva, cerrada y sin ninguna creatividad en el caso de la pedagogía tradicional o en una abertura y actividad de creación selectiva y especializada en la pedagogía modernizante. Todo se da dentro de un proceso de educación sin ninguna participación del educando en su propia educación, o con una participación limitada a ciertos aspectos puramente formales de la enseñanza.

Al ser "puestos" en la posición de educadores, muchos de los extensionistas van a repetir el modelo inconsciente de educación de la cual fueron "víctimas". Además, los elementos de conocimiento científico

de una realidad, de los cuales disponen para una acción efectiva, no les permiten otra forma de acción: imposición abierta o disfrazada, a través de la inducción sicológica, que busca "vender las ideas".

Casi nunca el extensionista, al ingresar en el servicio de extensión, ha podido hacer una extroyección ideológica, es decir, analizar críticamente su propia conciencia y su práctica concreta y "vaciarse" de la dominación ideológica de la cual ha sido víctima, durante largos años de formación académica.

Cuando el servicio de extensión le facilita un "entrenamiento en servicio", antes de asumir el puesto, este proceso no es más que un procedimiento para que aprenda bien, es decir, que introyecte, asimile y adopte aquellos comportamientos que harán de él un "buen extensionista"; un extensionista que cumpla fielmente con las normas del servicio, frente a las cuales será evaluado y promovido.

Esto es lo que lleva a Paulo Freire a hacer la crítica del término "extensión" que "tiene sentido únicamente si es interpretada como una forma de domesticación".1/

Y prosigue: "en la medida en que, en el término de extensión", está implícita una acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar algo en alguien, puede verse claramente en él un significado indiscutiblemente mecánico. Pero, como quiera que lo que es llevado, transmitido transferido... es un conjunto de procedimientos técnicos que implican un conocimiento, que son en sí un conocimiento, se imponen varias preguntas: ¿Será el acto de conocer aquélla través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido que otro sujeto le dicta? Puede este contenido, que presenta un conocimiento de algo, ser tratado como si fuese una cosa estática? Está o no el conocimiento sometido a condicionamientos histórico-sociológicos? 2/

1/ Paulo Freire. "El Conocimiento nace de una Visión Crítica del Mundo". CERES, Revista FAO, Vol. 4, Nº3, Mayo-Junio, 1971

2/ Idem, ibidem, pag.

La crítica educacional, acá presentada muy someramente, supone y se vincula a las críticas precedentes de orden sociológico y epistemológico. Estas críticas constituyen una negación dialéctica de lo que constituye hoy día la Extensión Agrícola en América Latina, como estrategia de cambio.

Queremos dejar en claro, a estas alturas, que esta crítica no es hecha a los extensionistas en cuanto personas, inclusivee profundamente comprometidos con el cambio. Ella podría ser ampliada para analizar la acción o práctica concreta de muchos de los llamados agentes de cambio". Sin esta crítica radical,que ponga en duda hasta las raíces de nuestras concepciones, sería difícil percibir o tomar conciencia del trasfondo ideológico y político de la acción educativa para poder replantear una teoría de la acción y del cambio .

HACIA UNA TEORIA DE LA ACCION Y DEL CAMBIO

Si la Extensión Agrícola, en este momento de reflexión y autoevaluación, busca transformarse, reorientando su acción práctica hacia la creación de condiciones que estimulen un cambio estructural, tiene casi necesariamente que proceder a una revisión sistemática de sus bases teóricas y metodológicas.

Esta revisión debería centrarse en los puntos siguientes:

1. Revisar y replantear las bases gnoseológicas y epistemológicas de su acción concreta. Ello significa fundamentalmente replantear su concepto de realidad objetiva, de lo subjetivo y de las relaciones que existen entre estos dos polos del conocimiento.

2. Reelaborar teóricamente el concepto de objeto social, es decir, utilizar una visión sociológica que no se limite a las relaciones interpersonales e intergrupales y al mundo valorativo, sino que conceptúe el objeto social como algo estructural e histórico.

3. En función de los planteamientos anteriores (teoría del conocimiento y teoría del objeto social), reconstruir su "filosofía" educacional.

4. Finalmente, y siempre tomando en cuenta lo anterior, replantear sus métodos y técnicas de trabajo. Esto supone evidentemente también una revisión de sus objetivos, del sistema de planificación, de la preparación de sus cuadros técnicos, etcétera.

Las limitaciones que tiene un trabajo de esta naturaleza no permiten desarrollar ni en profundidad ni en extensión todos estos puntos. Además ello sería una tarea a ser realizada por los mismos miembros del servicio de extensión. Nos limitaremos, por lo tanto, a guisa de aporte, a exponer brevemente aquellos puntos, que a nuestro juicio, son los más relevantes para este trabajo de autocrítica y autoevaluación.

Es importante además resaltar que sólo la acción misma puede ser el criterio final de validez de cualquier planteamiento que se haga a nivel teórico y metodológico. Es decir, la validez de un planteamiento teórico no se encuentra en su rigor lógico intrínseco, sino en el hecho de reflejar correctamente la esencia de un hecho o proceso y de buscar su transformación.

Concepto de Realidad

Por realidad objetiva entendemos el conjunto de procesos y relaciones entre procesos que conforman una totalidad, cuya existencia no depende de la conciencia o percepción humana, y cuya dinámica está dada por las contradicciones que constituyen la misma esencia de estos procesos.

Este concepto "abstracto" se refiere a la totalidad de los procedimientos, sean físicos, biológicos, sociales o sicológicos. El implica varios elementos: totalidad, procesos, relaciones entre procesos, contradicciones, estructura, dinámica e historicidad.

Una segunda proposición, implícita en este concepto de realidad objetiva, es que la primacía cabe al objeto y no al sujeto, pero que ambos polos son necesarios al conocimiento.

En tercer lugar, que el conocimiento se hace más válido, cuanto más se acerca a la totalidad, sin perder de vista la especificidad de un proceso y la dinámica de sus contradicciones constituyentes.

El concepto de realidad social -es decir- de un objeto social implica por lo menos tres elementos esenciales:

1. Un conjunto de procesos objetivos (objetivos d.f. = independiente de la conciencia, no necesariamente percibidos por ella), interrelacionados dialécticamente. Entre estos procesos objetivos se podrían nombrar los procesos físicos-naturales, las relaciones tecnológicas, las relaciones de producción, las relaciones interpersonales, las relaciones entre clases sociales, etc.

2. Un conjunto de percepciones humanas sobre estos procesos, es decir, cómo estos procesos materiales se manifiestan en la conciencia. Esta manifestación puede o no ser adecuada. Puede reproducir total o parcialmente los procesos objetivos, o puede estar distorsionada respecto a aquellos.

3. La práctica concreta de los hombres, con referencia a estos procesos y que se da dentro de estructuras concretas determinadas. Esta práctica condiciona la percepción de los procesos.

Los procesos objetivos se encuentran estructurados, es decir, no se encuentran en un estado caótico o anárquico. Se encuentran regidos por ciertas tendencias de su movimiento (leyes), cuyo conocimiento no se da inmediatamente, transparentemente, sino que hay que descubrir a través de un trabajo teórico conceptual. Este trabajo teórico (práctica teórica) permite descubrir las distorsiones ideológicas introducidas en la percepción de los procesos objetivos por la estructura social y por la práctica concreta de los hombres dentro de estas estructuras. Es un

trabajo científico, porque permite superar el nivel puramente aparente de la realidad y hallar la esencia (leyes tendenciales) de los procesos.

Ninguna acción concreta puede prescindir de un trabajo teórico. De lo contrario cae en el activismo pragmatismo, en el cual la acción, por no utilizar un conocimiento objetivo de las leyes tendenciales que rigen el desarrollo de un proceso, no puede lograr su transformación. A su vez, el trabajo teórico, a pesar de ser una forma de práctica, tiene que ser complementado con acciones concretas, vinculadas teóricamente.

Concepto de Estructura Social

Este concepto tiene también varios elementos:

1. Totalidad o conjunto de partes que mantienen entre sí relaciones dialécticas.

2. Niveles estructurales, es decir, ciertos componentes de una estructura son determinantes de otros elementos y, por lo tanto, de la totalidad estructural.

3. Relativa estabilidad y movimiento absoluto, es decir, que cualquier estructura tiene una aparente y relativa estabilidad, pero en cuanto proceso dialéctico está en continuo cambio.

Aplicando este concepto "abstracto" a la estructura social, encontramos que ésta también es una totalidad de partes en relación dialéctica entre sí, de las cuales algunos niveles ejercen sobre otros una relación de determinación. Así toda estructura social tiene tres instancias o niveles: un nivel productivo, que constituye su base; un nivel jurídico político; y, un nivel ideológico. La instancia determinante se encuentra justamente en la actividad que los hombres que tienen que ejercer para satisfacer a necesidades vitales: el hombre necesita producir aquellos bienes que le son indispensables para la satisfacción de sus necesidades básicas. A este elemento se puede reducir en última instancia la totalidad estructural de una sociedad. Esta estructura básica implica ya un

elemento distributivo: cómo participan los hombres en la propiedad y en el control de los medios productivos y cómo estas relaciones engendran toda una armazón institucional, jurídica, política e ideológica, a través de una estructura de clases sociales determinada.

Sería necesario hacer en este punto una digresión histórica para mostrar concretamente cómo en la América Latina se ha dado este proceso de estructuración social, dentro de distintas formaciones sociales. Pero el tiempo y el espacio no lo toleran. Me permito remitirlos a toda la abundante literatura producida en nuestro continente sobre el subdesarrollo, como resultante históricamente producido y sobre el desarrollo, como proceso de transformación radical de las estructuras actualmente existentes. 1/ Sin este análisis concreto e histórico toda la elaboración teórica puede perderse en un formalismo vacío. Para la reorientación de la extensión agrícola es fundamental este análisis histórico, sin el cual su acción concreta podrá ser distorsionada y contribuir inconscientemente a la mantención de aquellas estructuras. Ello es además necesario para entender la dinámica del cambio social y la estrategia concreta para lograr este cambio.

Concepto de Cambio

El concepto de estructura, por implicar cierta estabilidad, puede dar la impresión de ser estático. Como ya hemos visto, el movimiento estructural al que llamamos cambio es generado por las contradicciones que se dan en toda estructura social entre sus diferentes niveles o instancias y dentro de cada una de ellas. De ahí lo importante que es distinguir entre ley físico-biológica, definida como "relación constante entre fenómenos" y ley social de tipo tendencial. Esta no se limita a mostrar relaciones constantes entre fenómenos, sino tendencias de un movimiento

1/ Ver bibliografía anexa.

histórico, las cuales pueden ser utilizadas racionalmente dentro de una estrategia concreta de acción de cambio.

En cuestiones de cambio se deben evitar por un lado las actitudes fatalistas y laissez-faire, que sostienen que el cambio se da automáticamente y como simple resultado de las leyes tendenciales y por otro lado los voluntarismos ingenuos que creen que el cambio se hace cuando a uno le da la gana. Así como en el conocimiento existe un aspecto objetivo y otro subjetivo, en los procesos de cambio es necesario conjugar la acción de las leyes tendenciales del cambio, percibidas por una práctica teórica, con una estrategia de acción, que utilizándolas adecuadamente permita lograr el cambio.

Otro aspecto importante a resaltar es que existen diferentes tipos de cambio. Hay cambios que se dan en ciertas instancias de la estructura (v.g. el cambio valorativo, el cambio de actitudes, el cambio en la organización jurídico política, el cambio en las relaciones tecnológicas, etc.), y cambio de la estructura productiva, sobre todo a nivel de relaciones de producción. Aquellos son cambios en la superestructura, éstos son cambios de estructura o cambios estructurales. La estrategia de cambio debe tener como objetivo el cambio estructural a través de ciertos cambios en la estructura, que permiten desatar fuerzas dinámicas objetivas para el logro de un cambio estructural.

Sin embargo, el cambio estructural no puede resultar de un agregado de acciones sueltas y entre sí contradictorias, sino de un conjunto de acciones concertadas, de un plan racional de acciones de cambio en varias instancias de la estructura, que utilizan las leyes tendenciales, resultantes de sus contradicciones, correctamente percibidas y sistematizadas.

El Objeto de la Acción de Cambio

No es posible pretender desarrollar todos aquellos aspectos que pueden llevar al cambio estructural. Sin embargo, en el caso de la América Latina y para los fines de este trabajo es importante señalar la contradicción básica del sistema social latinoamericano, para poder diseñar una estrategia correcta de cambio estructural.

La contradicción fundamental se encuentra en el hecho de que la apropiación individual y privada, tanto de los excedentes económicos cuanto de los medios productivos, entre en determinado momento en contradicción con el trabajo socializado; en otras palabras, la riqueza social, producida por un trabajo en el cual participa la gran mayoría de una población, es apropiada en proporciones cada vez mayores por un número cada vez menor de individuos.

En esta contradicción se encuentra el origen de las clases sociales actuales; por un lado los que detienen la propiedad y ejercen el control de los medios productivos y por otro los que son obligados a vender su trabajo sea manual, sea técnico o intelectual.

Dentro de un sistema capitalista dependiente y subdesarrollado, está contradicción ha producido el fenómeno creciente de la marginación y de la marginalidad.

Más concretamente aún, en nuetro continente, y en especial en el sector agrícola, sobreviven ciertas formas productivas y organizaciones de tipo colonial, las cuales fueron mantenidas por el sistema capitalista porque eran funcionales al mantenimiento de una estructura de expoliación económica y de dominación ideológica política. Sin embargo, tales formas rezagadas llegan en un momento determinado a inhibir el desarrollo objetivo de las fuerzas productivas del sistema capitalista, sobre todo en cuanto a relaciones de producción se refieren; de hecho, es necesario que los trabajadores directos sean completamente alejados de toda forma de propiedad de los medios de producción.

Un ejemplo de ello son las relaciones de tenencia precaria (aparcería arrendamiento, etc.); el desarrollo capitalista objetivo las hace desnecesarias y caducas y tiende a eliminarlas. Otras formas de propiedad campesina se encuentran en descomposición, merced al desarrollo del sistema capitalista en el Agro (v.g., la pulverización de la tenencia tan frecuente en los minifundios).

En armonía con esta exigencia objetiva se ha desarrollado en la América Latina una ideología de cambio social que se define en términos de **modernización**. La modernización consiste en la eliminación de aquellas formas rezagadas, que impiden un desarrollo capitalista más rápido, tanto a nivel de relaciones técnicas de producción, como a nivel de organización y de ideología.

Sin embargo, dada la situación de dependencia estructural, el desarrollo capitalista sólo produce mayores excedentes y mayor apropiación para la clase que ya controla el sistema productivo y político, sin que se haga realidad el mejoramiento del nivel de vida de los trabajadores, que los ideólogos de la modernización tanto pregonan como resultante de aquel proceso.

A pesar de ello, el desarrollo tecnológico no deja de tener cierto efecto en la constitución de nuevos grupos sociales -fracciones de clase- que surgen en el escenario político, con nuevas ideologías y propugnando una dinámica social distinta.

Es así que las tendencias históricas del desarrollo y del cambio en la América Latina no apuntalan solamente hacia la modernización, ya que ésta no es condición suficiente para el desarrollo: dentro de un sistema capitalista, la modernización tecnológica puede conllevar una mayor apropiación por parte del sistema internacional. Y de hecho la modernización tecnológica ha estimulado un proceso más rápido de expoliación de las masas trabajadoras del campo. En la agricultura, ella ha aumentado las masas de desocupados que no puede absorber la industria por el crecimiento

industrial deformado que la dependencia externa ha estimulado. La respuesta que esta contradicción ha producido en el sector se manifiesta en movimientos masivos de reinvindicación social, que ha envuelto tanto a campesinos cuanto a obreros y empleados en demanda de mejores condiciones de vida. El Estado, sin embargo, no puede garantizar tal mejoramiento debido a la exagerada y creciente concentración de los medios productivos en otros sectores minoritarios.

La modernización como modelo de desarrollo ha fracasado ampliamente en la América Latina; la situación de marginalidad no sólo ha crecido cuantitativamente, sino que la condición de las masas marginadas es cada vez peor.

Todo ésto nos lleva a la conclusión que América Latina exige algo más radical, en cuanto a cambio se refiere. Este cambio debe buscar la superación de la contradicción básica que opone trabajo al capital, y por ende la superación del factor generador del subdesarrollo que es la dependencia externa. Para lograr este cambio es indispensable la participación organizada y consciente de las grandes masas marginadas en la producción, ya no como simple fuerza de trabajo, sino como gestores de la economía.

Lo que estamos diciendo es que el cambio social sólo puede darse a partir de un cambio político; si el destino de las mayorías nacionales continúa a merced de una élite minoritaria, cuya base de sustentación es el control de los medios productivos, no se puede esperar tal cambio. La decisión de romper con la concentración de los factores productivos y con la dependencia externa supone un poder que se basa en la fuerza del pueblo organizado y consciente.

La Estrategia de Cambio

El cambio se plantea por lo tanto como un cambio radical de la estructura económica básica. Pero este cambio de la estructura económica supone que el poder político haya pasado de manos de las minorías dominantes a las masas.

A su vez para lograr el cambio político es indispensable la organización masiva de las bases populares. Todo ésto equivale a decir que el cambio de la estructura básica no se da de modo automático y como por magia, sino simplemente a través de una estrategia que partiendo de la instancia ideológica consolide auténticas organizaciones de base.

Se trata en realidad de que la conciencia popular al reflexionar sobre el desarrollo objetivo de su situación estructural e histórica, se plantee conscientemente un objetivo de cambio, rompiendo los velos ideológicos que su experiencia de dominado ha impuesto sobre la realidad. En términos puramente objetivos es posible que el proceso de cambio esté maduro; pero es indispensable que la conciencia social refleje adecuadamente este proceso, mediante un conocimiento científico de sus leyes tendenciales y que lo asuma como proyecto colectivo para que se pueda producir al cambio estructural.

La estrategia de cambio estructural comenzaría por lo tanto del cambio cualitativo de la conciencia social, mediante procesos de educación liberadora para consolidarse en nuevas formas de participación popular que logren el cambio político. A partir de este cambio se podría dar el cambio de las estructuras básicas, mediante la socialización de los medios productivos.

Esta socialización exigirá la modernización del estado como conductor de la economía, que sólo podrá funcionar, bajo esta nueva realidad estructural, con la participación efectiva de las masas mayoritsrias. El proceso de desarrollo tenderá a engendrar una nueva cultura, nuevas concepciones y valoraciones más acordes con la realidad histórica en desarrollo.

En resumen, la estrategia de cambio que se ha planteado es una anticipación del cambio de la estructura y su complemento; se trata de una pedagogía del cambio y para el cambio.

EDUCACION Y CAMBIO ESTRUCTURAL

Frente a este concepto de cambio, si la Extensión Agrícola es planteada como una estrategia de cambio y una dinámica del desarrollo rural, parece evidente que no puede aceptar como suya la estrategia de la modernización, dadas sus debilidades teórico-prácticas y su fracaso como experiencia de cambio.

En este momento se plantea para la extensión agrícola la disyuntiva crítica: O la extensión agrícola no es más que un conjunto de técnicas y métodos que tienen como objetivo la modernización del sector agrícola, lo que busca lograr a través de un modelo de educación que transmite conocimientos tecnológicos de un grupo privilegiado que conoce, a un grupo mayoritario que no sabe, o la extensión agrícola se avoca a una tarea realmente de liberación, que busque la transformación estructural como medio para lograr que el hombre latinoamericano deje de ser un objeto de historia para ser el sujeto de esta historia. El extensionista redefinido como agente de cambio estructural es otra cosa muy distinta al extensionista modernizador: este es un domesticador de conciencias, un transmisor de técnicas e inequivocamente de ideologías; aquél es un liberador, un crítico y un creador.

Objetivos de una Educación para el Cambio

Para que el hombre se transforme de objeto, pasivo y dominado en un sujeto activo y creador, es necesario que el hombre mismo realice una doble tarea de transformación: 1) que él transforme su conciencia de dominado en conciencia de actor de un proceso que él mismo construye; ello supone que la conciencia se dinamice, que deje de ser un reflejo pasivo de apariencias de realidad y que pase a rellenarse de los contenidos de la realidad objetiva; 2) que él transforme su práctica social de receptor y dominado en una práctica transformadora de la realidad.

La educación liberadora tendrá como objetivo, entonces, otra cosa distinta a la simple recepción de contenidos por parte del educando, (o la transmisión de contenidos por parte del educador). Su objetivo será "el re-descubrimiento del mundo y su transformación". Observe que este objetivo es común tanto para educandos cuanto para educadores. No existe más la separación antinomica "transmitir-recibir".

El redescubrimiento del mundo es una tarea de desvelamiento de una realidad escondida por apariencias producidas a la vez por la opacidad del objeto social y por los velos ideológicos que lo cubren. No basta por lo tanto aceptar el mundo como aparente ser, ni mucho menos como lo define la ideología de los sectores privilegiados y dominantes.

Es necesario negarlo. Antes de ser un proceso afirmativo el redescubrimiento es un proceso de negación. Esto es lo que llamamos proceso crítico. La superación de un proceso (fase positiva) comienza en la negación de lo que existe ideológicamente determinado. Como se puede constatar existe una absoluta oposición entre una educación que transmite conocimientos y valores, y que simplemente refuerza la dominación existente en la base del sistema y una educación que niega para descubrir y transformar. En la primera posición hay una cierta posibilidad de desarrollo creativo, siempre y cuando no se nieguen los contenidos ideológicos determinados socialmente. Es crear pero sin contestar y sin negar.

Sin embargo, para que un proceso educativo pueda ser llamado liberador no puede quedarse simplemente en una contemplación teórica de lo descubierto: ello exige una práctica de transformación. Esta actividad de creación es además necesaria porque el conocimiento solo se valida en la práctica y en la acción y no simplemente en rigor lógico-formal de su expresión. Esta práctica también niega la práctica receptiva y pasiva del dominado.

Queda pues establecida la necesidadde vincular creatividad con criticidad. Sin crítica práctico-teórica la creatividad es un engaño una apariencia a más. Este punto nos permite discernir y diferenciar el modelo de educación realmente liberador, del modelo modernizante, que permite al educando una relativa creatividad dentro de lo que se encuentra predeterminado socialmente.

Es importante también resaltar que la utilización de un método de aprendizaje, basado en el amplio uso de la lógica y de la inducción, propios del así llamado "método científico" de las ciencias positivas, no debe ser confundido con la <u>práxis dialéctica</u> que se encuentra en la base del redescubrimiento y la transformación del mundo. La práxis dialéctica no niega su utilidad; sólo que supera el método hipotético-deductivo, ubicándolo dentro de la dinámica de las contrddicciones que constituyen la esencia de los hechos y procesos. La lógica formal y la inducción son momentos del método dialéctico.

Además algunos creen ingenuamente que basta hacer que los educandos resuelvan <u>problemas concretos</u> durante el proceso de aprendizaje y que esto es bastante para una educación liberadora. Es el caso de preguntarse: ¿Quiénes han definido estos problemas? ¿Qué elementos ideológicos hacen parte de esta "definición" de problemas? ¿Cómo han participado los educandos en la definición de ellos? Es necesario repetir que los <u>hechos empíricos</u> de la ciencia positiva y los "problemas" a resolver pueden y son muchas veces apariencias inducidas ideológicamente y no conscientes en cuanto distorsión de lo real.

En síntesis, hay que oponer educación liberadora a educación domesticadora, que ésta se presente en su formato tradicional o modernizante. Esta última, que encuentra su mejor expresión en la <u>escuela activa</u>, representa un desarrollo de aquella, a partir de la misma base. Esto hace que la forma educativa tradicional sea claramente impositiva, generando relaciones verticales entre educador y educando, al paso que el modelo

modernizante utiliza la "inducción sicológica": hacer que la gente acepte lo que se propone. El educador se vuelve un "vendedor de ideas" capacitado para convencer a la gente de la bondad de su producto. Obsérvese la semejanza, de ninguna manera casual, entre educador moderno y vendedor. Se crea entonces una relación supuestamente horizontal y democrática: no se trata de imponer, pero de hacer aceptar. El educador se "baja" al nivel del educando para hacer que él acepte el contenido de su enseñanza. De nuevo nos encontramos muy alejados de una auténtica liberación.

Formas y Contenidos de la Educación

Casi siempre al hablar de educación, sobre todo formal, pero también no formal o extraescolar, se da mucho énfasis a la cuestión de los contenidos de la educación. Estos son por cierto importantes, pero en este trabajo queremos resaltar también la cuestión de la forma (formatos) de la educación.

Las formas de la educación son estructuras abstractas, presentadas principalmente como esquemas o modelos, los cuales pueden ser rellenados con una gran variedad de contenidos. Por ejemplo, un esquema de investigación, un modelo de análisis de un problema, un currículum, etc., son por así decir, continentes o vasos en los cuales se puede echar diferentes tipos de contenidos.

Estas estructuras formales predominan en un sistema educacional, cuya base epistemológica se encuentra en la lógica formal y en la inducción. Toda la enseñanza (y el aprendizaje también) se da mediante la utilización de esquemas abstractos (generalidades) que se pueden aplicar a una gran variedad de circunstancias, puesto que su validez les viene de su estructura lógica y no de su aplicabilidad práctica.

El profesional es el hombre de los esquemas. El hombre que posee una gran variedad y multiplicidad de esqumas, los cuales puede aplicar para interpretar la realidad de los objetos con los cuales se enfrenta continuamente. Por eso se habla de "formación profesional", es decir, la educación es entendida como la adquisición de formas-esquemas que le permitan interpretar y solucionar una gran variedad de situaciones.

A través de los esquemas el profesional tiene la seguridad de salir de la realidad concreta y cotidiana, de lo histórico y refugiarse en el mundo de lo abstracto y de lo general. Se puede fácilmente ver la seguridad sicológica que esto genera. El mundo real y concreto es complejo, incierto, opaco. Las formas, los modelos y esquemas predeterminados facilitan su interpretación y la acción.

Sin embargo, la liberación de la angustia que proporciona la educación formal es a su vez una prisión. El mundo lógico formal, las formas-esquemas-modelos, encajonan y aprisionan al profesional, determinan su percepción de la realidad y se vuelven uno de los medios más importantes a través de los cuales la ideología se transforma en una estructura mental determinada. Los esquemas impiden el pensamiento y la búsqueda del conocimiento o sólo lo permiten dentro de los marcos prefijados por el esquema formal, y mediante l uso de las reglas del juego lógico.

Posiblemente en este aspecto de la educación-formación del profesional se encuentre uno de los más grandes obstáculos a la comunicación con las masas campesinas y obreras. El pensar del hombre del trabajo, cuya mente no ha sido estructurada por los esquemas y modelos de la educación formal, su conocimiento, y su lenguaje como expresión de un pensamiento concreto, divergen radicalmente del conocimiento, del pensamiento y del hablar del profesional. La comunicación se vuelve problemática debido a las dos prácticas distintas, una abstracta, formalizada, la otra concreta, no sistematizada y específica.

Sin lugar a dudas, los contenidos de una educación liberadora tienen que divergir radicalmente de los contenidos de una educación tradicional o modernizante, pero también las formas de esta educación pueden ser antinómicas con una perspectiva educacional de tipo liberador.

En el sistema tradicional o modernizante, las formas son predeterminadas por una estructura lógica formal e inductiva (hipotetico-deductiva), presentándose determinadas a priori socialmente. Los contenidos educacionales, a su vez, aunque sean ofrecidos con una aparente "neutralidad" y bajo la denominación de "científicos", se encuentran predeterminados puesto que no son jamás sometidos a una crítica que comienza por negar formas y contenidos a priori y a generar estas formas y estos contenidos dentro de una acción práctica que los genera y los transforma continuamente.

Obsérvese cómo la "formalización del pensamiento", que se da al profesional dentro del contexto educativo, con anterioridad a su acción práctica, es uno de los instrumento más útiles para la domesticación del hombre por una estructura social determinada. Antes que este pueda actuar, es necesario aprender, es decir, recibir conocimientos y modos de definir la realidad, de tal suerte que cuando el profesional vaya a ejercer su profesión ya sepa exactamente cómo definir su realidad, cómo ubicarse frente a ella y cómo hacer. Su prisión ya la lleva adentro.

Es evidente que el profesional, en su actuación concreta -en su práctica- tenderá a repetir el modelo internalizado: él buscará transmitir sus esquemas teórico- prácticos a aquellos que no saben porque no fueron "formados". Esta transmisión será llamada capacitación, es decir, hay que hacer a los otros "capaces", lo que implica que son no-capaces.

De nuevo tenemos la antinomia social implícita: los que saben y los que no saben, los formados y los no-formados, así como tenemos otras antinomias entre los que tienen y los que no tienen, los que pueden y los que no pueden, etc.

Método

Etimológicamente método quiere decir "camino hacia". El método parece ser un conjunto de pasos que llevan a un objetivo determinado. En consecuencia de la manera como se definen los objetivos o fines de un proceso educacional deberán construirse los pasos que lo permitan alcanzar.

Para una educación cuyo objetivo es transmitir -sea por imposición directa, sea por persuación- conocimientos (formas y contenidos) predeterminados, los medios son más fáciles de elaborar, siempre y cuando se esté moviendo a un determinado nivel de comunicación. La cosa se vuelve evidentemente más difícil cuando se trata de transmitir conocimientos entre personas con distintas prácticas sociales. En ello quizás se encuentre la explicación del hecho que los extensionistas generalmente pueden fácilmente comunicarse con y transmitir conocimientos para los empresarios y grandes terratenientes: ellos se encuentran en el mismo nivel estructural, conceptual (formal) e ideológico. Cuando se trata de hacer extensión a los campesinos se rompe la posibilidad de comunicación. Se está en distinta sintonía.

Sin embargo, se puede precisar algunos principios metodológicos:
1) La realidad objetiva, en cuanto proceso histórico y estructura determinada, es el punto de partida. De una realidad compartida teórica y prácticamente arranca la educación para el cambio. La realidad es lo que suelda dos sujetos en una relación horizontal.

2) La investigación de la realidad, hecha conjuntamente, permite superar lo aparente y alcanzar los niveles esenciales de esta realidad, es decir, las leyes objetivas que rigen su desarrollo y su cambio.

Ambos sujetos aportan al proceso: sus conocimientos, su percepción y su experiencia vivencial. La investigación debe ser en sí misma para ambos una experiencia educativa.

3) La acción de transformación es algo que sale de la experiencia teórica práctica llevada a cabo en la investigación: ella se programa y se ejecuta y se evalúa en estrecha unidad dialógica.

Acá se precisa el profundo sentido del diálogo: dialogar no es conversar o charlar. Diálogo supone una realidad percibida conjuntamente y sobre la cual se programa una acción transformadora. Es el punto de conjunción de dos subjetividades que se encuentran en una práctica común. Es evidente que para lograr el diálogo (que es comunicación en su sentido más profundo) hay que despojarse de muchos velos ideológicos, de muchas actitudes internalizadas, de muchas percepciones predeterminadas e internalizadas. En síntesis, el diálogo es una posición metodológica fundamental y no solamente una actitud.

Muchas otras consideraciones se podrían tejer alrededor del significado del diálogo, sobre todo en el campo de las relaciones sociales. Haremos mención sencillamente de una que es la referida a la participación. Muchos creen que dar la participación de las masas marginadas es un acto de magnanimidad, otros de justicia. Sin embargo, si la participación es entendida como una extensión a las mayorías de ciertos privilegios (no de todos) de que gozan las minorías se está de nuevo creyendo que la participación es algo accidental al proceso de cambio.

La palabra participación quizás sea inadecuada. El cambio que se ha planteado no puede ser definido simplemente como un dejar tomar parte en, un acceder a, extendido desde las altas cumbres dela sociedad hacia las más marginadas. Participación se entiende como una coparticipación, como un emprender juntos la tarea de reconstrucción social necesaria al desarrollo. Y sólo cuando las mayorías nacionales asuman la gestión de la estructura económica, social y política, asumen el poder de mando,

tendremos realmente una sociedad concretamente "democrática", es decir, en la que el pueblo tenga el poder.

La educación entonces para ser liberadora comienza en una práctica de coparticipación y su método es fundamentalmente un método de coparticipación en el redescubrimiento de un mundo de apariencias y de velos ideológicos y de práctica transformadora. Exige en síntesis que educandos-educadores en una tarea conjunta investiguen su realidad, rehagan su percepción, reconstruyan su conciencia con los contenidos de esta realidad re-descubierta, mediante una acción de cambio que penetre todos los niveles estructurales. De nuevo se trata de una educación para el cambio y de una pedagogía del cambio.

LA EDUCACION PARA EL CAMBIO Y LA EXTENSION AGRICOLA

En esta parte del trabajo nos proponemos dos preguntas: ¿Puede la Extensión Agrícola, en cuanto institución y organización, hacer suya una filosofía liberadora, que plantea como objetivo básico la liberación del hombre, el que este hombre deje de ser un objeto y se haga un sujeto crítico, activo de la historia? Y si esto se cree posible, qué aspectos serían importantes de considerar para que este cambio se produzca?

Cuanto a la primera cuestión, opinamos que es una tarea difícil pero no imposible. El cambio de objetivos que esto supone (pasar de una visión tecnicista de la sociedad hacia una visión estructural, del cambio como adopción de tecnología a cambio como transformación de las estructuras básicas, de una estrategia educacional domesticadora manipuladora a un planteamiento educacional que propone un redescubrimiento crítico de la realidad y una transformación creadora por los que son sujetos de realidad) implica ciertos riesgos, especialmente cuando las estructuras políticas y económicas ya han adoptado una acción represiva frente a todo lo que signifique una acción de cambio. Aún cuando esto no se da, hay riesgos que es necesario afrontar con suficiente lucidez

y mediante estrategias y tácticas, para que una acción profunda de transformación no sea destruida por la precipitación y un cierto infantilismo revolucionario.

En cualquier caso es posible crear ciertas condiciones en las cuales pueda emerger la conciencia crítica y generalizarse las organizaciones de base que son los elementos que llevan en sí la promesa de un cambio profundo de las estructuras. Estas condiciones se crean fundamentalmente en la acción concreta y no a nivel de los pronunciamientos y los discursos. La palabra transformadora se pronuncia en la acción dialógica y no como grito estéril de rebelión.

La estrategia de cambio institucional se asemeja en esto a la estrategia global de cambio. Al interior de la institución hay que crear condiciones de diálogo crítico y de fortalecimiento de grupos decisorios que lleven a su propia transformación: si esto no se da, concomitantemente con cambios en la acción práctica concreta de los individuos, a cualquier momento esta acción concreta puede ser sancionada o eliminada por la misma autoridad institucional. No hay que olvidar que las instituciones tienen funciones que le son dadas, impuestas, por un contexto estructural sobre cuyo cambio sólo tienen un poder relativo.

Una cosa es seguramente contradictoria: que una institución verticalizada y autocrática (lo que es más simplemente jerarquizada) pueda ser el instrumento liberador, la portadora de una filosofía educacional que se propone la liberación. No creemos que esto sea el caso de la Extensión Agrícola. Ella parece ser una de las instituciones que más posibilidades presenta para este cambio, dada su acción específica muy cercana a las bases y a las inquietudes que el trato diario con los problemas humanos y socioeconómicos le despierta.

Para contestar a la segunda cuestión, retomemos algunos de los elementos del código analizado en la primera parte de este trabajo, y veamos

ciertas alternativas de acción, las cuales se proponen como una tentativa de hacer camino y no simplemente como fórmulas que deben ser seguidas mecánicamente.

El Extensionista como educador y agente de cambio

El extensionista, no ya como transmisor de técnicas, sino como agente de cambio es un elemento fundamental. Su preparación como agente catalisador del cambio debe ser la preocupación principal del servicio de Extensión. Por ello, a seguir, intentaremos apuntar algunos aspectos de esta preparación, para la tarea del cambio estructural.

1) En la preparación del extensionista -casi siempre agrónomo o veterinario- ha habido un énfasis casi exclusivo sobre los aspectos tecnológicos. Y para una gran cantidad de agrónomos y veterinarios el agrónomo es aquél que sabe de la planta y del animal. Sin embargo, las condiciones concretas del subdesarrollo latinoamericano con una fuerte incidencia en el sector rural, hacen que en la práctica profesional la mayoría de los agrónomos tengan que resolver problemas humanos y a tratar mucho más frecuentemente con problemas sociales que a resolver problemas de órden técnico. Si esto es verdad, de los agrónomos en general, lo es más aún de los agrónomos extensionistas: preparados para resolver el problema del animal y de la planta se les exige participar intensamente en la solución de la problemática del desarrollo rural que es un problemática económica, social, política y cultural. Esta contradicción es más una prueba del hecho que la universidad latinoamericana como institución se encuentra de espaldas hacia la realidad.

Es necesario pues que la profesión y sobre todo aquellos que están encargados de la enseñanza de la agronomía tomen conciencia de esta realidad concreta y se propongan revertir con seriedad esta tendencia, preparándose también en aquellos aspectos que le exigen una práctica concreta.

Esta preparación en lo social exige un abordaje inter-disciplinario. Por interdisciplinariedad no entendemos la yuxtaposición de disciplinas sociales (economía, sociología, sicología, antropología, etc.), puestas al lado de las disciplinas fisicobiológicas. Se exige: 1) integración disciplinaria de las disciplinas sociales en función del desarrollo, y 2) que las disciplinas fisicobiológicas, también tratadas interdisciplinariamente (no como departamentos estancos del conocimiento) sean vistas dentro de una perspectiva social.

Esta reorientación de la profesión debería darse evidentemente a nivel de la universidad, a partir de los primeros años de la carrera y no simplemente al final de ésta.

2) La imposición de las formas-esquemas, originadas en la orientación del aprendizaje por el método lógico-inductivo, predominante en el proceso educacional, debería ser revertida con un abordaje dialéctico-práctico en que el conocimiento nace de la percepción intersubjetivada de una realidad percibida como problemática, la cual se propone como posible de transformación y de cambio.

3) La ideología dominante internalizada como contenido en el proceso de socialización debe se sometida a una crítica constante. Esto requiere que los contenidos de la enseñanza sean producto de una acción práctica y no simplemente de un esquema conceptual.

4) La completa falta de participación del educando en su propio proceso de educación debe dar paso a una participación total de ellos en la elaboración de los contenidos curriculares, en la búsqueda de conocimiento en la administración de la enseñanza y en la evaluación del proceso de educación. La participación no puede ser restringida a ciertos aspectos de la educación, a juicio del educador. Esta formación participante es la que permitirá que el agrónomo sea el catalisador de una acción participante del pueblo en un proceso de cambio que es responsabilidad de éste y su tarea.

Es evidente que estos elementos conforman un ideal, a lo cual hay que acercarse mediante tácticas que permitan a los educadores profesionales ir tomando conciencia de su necesidad. No se logra en un día, no se logra por decreto, ni a gritos. En estos cambios seguramente es necesario garantizar la organización de los educandos como aquellos que son los más interesados. La situación real y específica y los pasos que se deben dar serán producto de esta continua interacción entre catalizadores de cambio y actores del mismo. No se pueden dar recetas ni fórmulas mágicas. Estas no existen en lo social.

Estos cambios en la preparación del agrónomo extensionista requieren evidentemente un cambio institucional a nivel de las escuelas de agronomía, que sólo se hará cuando haya conciencia entre los educadores y organización para exigirlo.

También es posible introducir ciertos cambios en la preparación inmediata del extensionista, antes de su ingreso en el servicio. Para ello es necesario darle la oportunidad de una extroyección ideológica, a partir de una práctica teórica y una práctica concreta, mediante una integración interdisciplinaria y una participación activa del candidato en la reformulación de sus esquemas mentales y de los contenidos de su conciencia. Ello sea quizás más fácil y más factible a corto plazo, que el cambio de la organización académica universitaria.

Todo esto supone evidentemente un cambio en los objetivos de la extensión que se orientaría hacia la búsqueda de un cambio estructural a través de un proceso educacional que busca redescubrir el mundo y transformarlo. En esta búsqueda, sin lugar a dudas, la conciencia y la técnica, en cuanto son formas de control que el hombre ejerce sobre la naturaleza y la historia, utilizando el conocimiento y el trabajo, tienen su papel a jugar. Y pueden perfectamente ser el objeto inmediato de una acción educativa, siempre y cuando no se limiten a la técnica y a la conciencia agrícola y se incorporen dentro una totalidad estructural e histórica.

El cambio en los obj tivos de la acción educativa supone a su vez también un largo y profundo trabajo de toma de conciencia y de organización dentro de la misma institución. Trabajo que también exige interdisciplinariedad.

Medios e instrumentos de acción

Un segundo elemento sobre el cual deseamos llamar la atención se refiere a los medios e instrumentos de la acción del extensionista. Nos limitaremos a apuntar dos que reputamos de gran importancia dentro de esta concepción nueva de la extensión:

1) La investigación participante, y, 2) Programación participativa.

La investigación participante es en sí misma un método educacional y un poderoso instrumento de concientización. Ella tiene como objetivo conocer y analizar una realidad en sus tres momentos constituyentes: los procesos objetivos, la percepción (nivel de conciencia) de estos procesos en los hombre concretos y la experiencia vivencial dentro de estructuras concretas. Esta investigación se podría referir a cuatro amplios aspectos de la totalidad estructural:(1) el medio físico ecológico considerado a la vez como un resultado de la acción de los hombres y como factor límite para la acción humana; (2) la estructura y la organización productiva, sobre todo enfatizando el aspecto trabajo; (3) la estructura sociopolítica: la formación y organización de las clases sociales, las fracciones de clase y otros grupos sociales y el contexto jurídico político en que operan; (4) el complejo ideológico cultural.

De este estudio que debe rebasar el nivel descriptivo y llegar al análisis, la reducción y a la formación histórica, debe salir la búsqueda de la tecnología, como respuesta (acciones concretas) del hombre para dominar y controlar los elementos de su medio ambiente, y no como esquemas externos e importados ni como respuesta prefabricada.

La programación participativa implica en el desarrollo de un programa de acción, con sus objetivos y metas, los instrumentos y técnicas necesarias, en el aspecto de adquisición de conocimientos nuevos y de acciones concretas de transformación.

De todo este proceso de investigación y de acción debe surgir la percepción de la necesidad de la organización de base, indispensable para el desarrollo del individuo como persona y para el cambio estructural.

Los métodos y técnicas de la investigación temática pueden ser elementos muy útiles en el descubrimiento de las estructuras concretas a través de las cuales se ejerce la dominación y la explotación del sistema, y para la extroproyección ideológica indispensable para una concientización y una organización de la base. Me permito remitirlos a la literatura pertinente. 1/

La ejecución de este programa de acción es tarea del grupo humano que lo ha desarrollado a partir de la investigación de su realidad y de la reflexión sistemática hecha sobre ella. Pero esta acción, para ser exitosa, debe implicar un proceso de evaluación, una continua autocrítica del agente de cambio sobre su acción, para que ésta no se vuelva un fin en si mismo, desviándose posiblemente de una línea de cambio estructural. Esta evaluación constante es también una característica fundamental de todo proceso educativo, como acción concreta de cambio a nivel ideológico: ella se hace continuamente del educador hacia el educando, del educando hacia el educador y de ambos hacia el contenido y las formas de enseñanza. No se la puede limitar exclusivamente al resultado de la enseñanza-aprendizaje.

Mucho más se podría decir sobre las posibilidades, alcances y límites de la extensión agrícola en el campo de la educación para el cambio estructural. Creemos haber hecho un esfuerzo sincero en expresar nuestra

1/ Pinto, J.B. Angel R., Miguel, A., Reyes, Víctor M. Metodología de la Investigación temática: Supuestos básicos y desarrollo. In Desarrollo Rural en las Américas, Vol. II, Nº 1- Enero/Abril, 1970, pag 80 ss.

percepción del problema y en buscar una acción proyectiva, basada en conceptos teóricos que se hicieron explícitos en la medida de lo posible.

Reconocemos también la magnitud y la dificultad de este proyecto humanista de liberación. Que esta dificultad no se vuelva para nosotros una excusa para no buscarlo. La validez de los planteamientos hechos no se puede comprobar simplemente a nivel de discusiones o polémicas abstractas y académicas. Es tiempo de acción. Los extensionistas en cuanto parte del pueblo latinoamericano tienen una responsabilidad frente a este pueblo: este pueblo ha sido quien en última instancia ha pagado su formación y a él debemos nuestra lealtad y nuestro servicio.

Anexo A

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

A. TEORIA DEL CONOCIMIENTO

1. BAGU, S. Tiempo, realidad social y conocimiento. México, D.F., Siglo Veintiuno, 1969. s.p.

2. GORTARI, E. DE. El método dialéctico. México, D.F., Grijalbo, s. f. s.p.

3. HARNECKER, M. Los conceptos elementales del materialismo histórico. México, D.F., Siglo Veintiuno, 1970. 253 p.

4. KOSIK, K. Dialéctica de lo concreto. México, D.F., Grijalbo, 1967. 269 p.

5. SILBERSTEIN, W. Dialéctica, economía y desarrollo. Buenos Aires, Jorge Alvarez, 1965

6. VAZQUEZ, A.S. La filosofía de la praxis. México, D.F., Grijalbo, 1966.

B. SUBDESARROLLO, DEPENDENCIA Y DESARROLLO

7. CARDOSO, F.H. Cuestiones de Sociología del desarrollo en América Latina. Buenos Aires, Universitaria, 1969. 180 p.

8. _____ y FALETTO, E. Dependencia y desarrollo en América Latina. México, D.F., Siglo Veintiuno, 1970. 160 p.

9. FURTADO, C. El desarrollo y el subdesarrollo. Buenos Aires, Eudeba, 1968. 247 p.

10. _____ y MANESCH, A. Un modelo de simulación del desarrollo y el estancamiento en América Latina. El Trimestre Económico (México) 35(2): 181-204. 1968

11. _____ Dialéctica del Desarrollo. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1965. 158 p.

12. GARCIA, A. El diagnóstico de atraso en América Latina. El Trimestre Económico (México) 35(2):205-235. 1968

13. GODELIER, M. Racionalidad e irracionalidad en la economía. México, D.F., Siglo Veintiuno, 1967. 313 p.

14. GONZALEZ CASANOVA, P. Sociedad plural y desarrollo; el caso de México. América Latina (Brasil) 5(4) 1962

15. _____. Sociología de la explotación, México, D.F., Siglo Veintiuno, 1970. 291 p.

16. GUNDER, F.A. Relaciones entre la metrópoli y la satélite. s.n.t. 29 p.

17. _____. Capitalismo y subdesarrollo en América Latina. Buenos Aires, Signos, 1969

18. IANNI, O. Imperialismo y cultura de la violencia en América Latina. México, D.F., Siglo Veintiuno, 1970. 126 p.

19. KAPLAN, M. Desarrollo socioeconómico y estructuras estatales en América Latina. Aportes (Francia) Nº4:24-46. 1967.

20. QUIJANO, A. Marginalización y dependencia en América Latina. Universidad Nacional de Colombia. Centros de Estudios. Documento Nº 3. s.f.

21. SANTOS, T. DOS. La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina. Santiago de Chile, Universidad de Santiago, s.f. 44 p.

22. _____. Lucha de clases y dependencia en América Latina. Medellín, La Oveja Negra, 1970.

23. SUNKEL, O. El trasfondo estructural de los problemas del desarrollo latinoamericano. El Trimestre Económico (México) 34(1): 11-58. 1967

C. ESTRUCTURA SOCIAL

24. CORDOVA, A. y SILVA MICHELENA, H. Morfología del atraso; la estructura económica de los países subdesarrollados. Economía y Ciencias Sociales (Venezuela) 5(4):5-58. 1963

25. GARCIA, A. Tipología del minifundio en América Latina. Revista Mexicana de Sociología 28(4):829-853. 1966

26. _____. Tipología del latifundio latinoamericano. IICA-CIRA. Material Didáctico Nº 136. 1970. 20 p.

27. MANDEL, E. Iniciación a la teoría económica Marxista. Medellín, La Oveja Negra, 1971. 110 p.

28. SWEEZY, P. et. al. La transición del feudalismo al capitalismo. Madrid, Ciencia Nueva, s.f. 144 p.

D. CLASES SOCIALES

29. GURVITCH, G. El concepto de las clases sociales de Marx a nuestros días. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970. 182 p.

30. HALBWACHS, M. Las clases sociales. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1964. 214 p.

31. LUCKAS. Historia y conciencia de clases. México, D.F., Grijalbo; 1969. 354 p.

32. POULANTZAS, M. Clases sociales y poder político en el estado capitalista. México, D.F., Siglo Veintiuno, 1969. 471 p.

33. SANTOS, T. DOS. La lucha de clases y dependencia en América Latina. Medellín, La Oveja Negra, 1970. 305 p.

34. STAVENHAGEN, R. Clases, colonialismo y aculturación; ensayo sobre un sistema de relaciones inter-étnicas en Mesoamérica. América Latina (Brasil) 6(4):63-104. 1963

35. _____. Las clases sociales en las sociedades agrarias. México, D.F., Siglo Veintiuno, 1970. 292 p.

E. CULTURA E IDEOLOGIA

36. ALTHUSER, L. Ideología y aparatos ideológicos del estado. Medellín, La Oveja Negra, 1971. 72 p.

37. MATTELART, A. La ideología de la dominación en una sociedad dependiente. Buenos Aires, Signos, 1967. s.p.

38. VIEIRA PINTO, A. Ideología y desarrollo nacional. IICA-CIRA. Material Didáctico Nº 113. 1969. 17 p.

F. POLITICA

39. BARAN, P. La economía política del crecimiento. 2a. ed. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1961. 347 p.

40. SUNKEL, O. La tarea política y teórica del planificador en América Latina. Revista de la Sociedad Interamericana de Planificación (Colombia) 11(8):5-11. 1968

G. CAMBIO SOCIAL

41. ALAVI, H. Teoría de la revolución campesina. Medellín, La Oveja Negra, 1969. 67 p.

42. GERASSI, J. La violencia, la revolución y el cambio estructural en América Latina. Revista Mexicana de Sociología 29(3): 1967

43. MARINI, R.M. Subversión y desarrollo. México, D.F., Siglo Veintiuno, 1969.

H. METODOLOGIA E INVESTIGACION SOCIAL

44. ALTHUSSER, L. La Revolución teórica de Marx. 5ta. edición. México, Siglo Veintiuno Editores, S.A. 1970, 206 pp.

45. GONZALEZ CASANOVA, P. Las categorías del desarrollo económico y la investigación en las ciencias sociales. Santiago de Chile, Universitaria, 1968. 108 p.

46. LEFEBVRE, H. Sociología de Marx. Barcelona, Península, 1969. 184 p.