MINISTERIO DE AGRICULTURA Y GANADERIA

GERENCIA EJECUTIVA REGIONAL II.

IDENTIFICACION Y FORMULACION DE TECNOLOGIAS DE PRODUCCION DE CULTIVOS ALIMENTICIOS PARA PEQUEÑOS AGRICULTORES DEL DISTRITO DE RIEGO Y AVENAMIENTO N° 1, ZAPOTITAN.

CURSO-TALLER SOBRE METODOLOGIA
DE EXTENSION AGRICOLA.

PROYECTO DE APOYO IICA/FSB AL MAG

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACION PARA LA AGRICULTURA

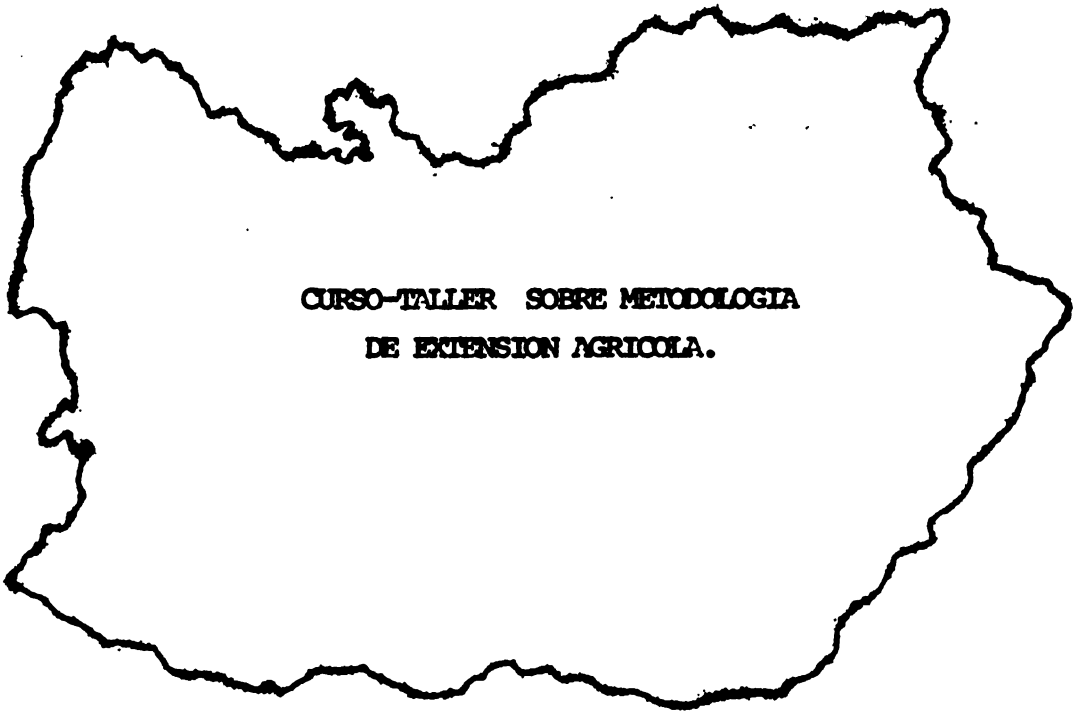
FONDO SIMON BOLIVAR

EL SALVADOR, C.A.

SERIE PONENCIAS RESULTADOS Y RECOMENDACIONES
DE ENSAYOS TECNICOS
No. 300-ISS-0253-4746

MINISTERIO DE AGRICULTURA Y GANADERIA
GERENCIA EJECUTIVA REGIONAL II.

IDENTIFICACION Y FORMULACION DE TECNOLOGIAS DE PRODUCCION DE CULTIVOS ALIMENTICIOS PARA PEQUEÑOS AGRICULTORES DEL DISTRITO DE RIEGO Y AVENAMIENTO N° 1, ZAPOTITAN.



PROYECTO DE APOYO IICA/FSB AL MAG
INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACION PARA LA AGRICULTURA
FONDO SIMON BOLIVAR
EL SALVADOR, C.A.

El IICA es el organismo especializado en agricultura, del Sistema Interamericano. Fue establecido por los gobiernos del Continente con los fines de estimular, promover y apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros para lograr su desarrollo agrícola y el bienestar de la población rural. El Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, establecido en 1942, se reorganizó y pasó a denominarse Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, por Convención abierta a la firma de los Estados Americanos en marzo de 1979 y que entró en vigencia en diciembre de 1980.

EL FONDO SIMON BOLIVAR

Fue creado, a iniciativa del Gobierno de Venezuela, por resulución de la Junta Directiva del IICA, en mayo de 1974. El Fondo constituye un apoyo técnico y financiero que permite fortalecer la actividad del IICA dirigida al desarrollo rural. Inició sus operaciones mediante un aporte del Gobierno de Venezuela y a la fecha han hecho contribuciones al Fondo: Costa Rica, Chile, Ecuador, Haití, Honduras, Jamaica, Panamá y Uruguay.

Mediante un acuerdo entre el IICA y el Ministerio de Agricultura y Ganadería de El Salvador, se instituyó el proyecto: "Identificación y formulación de tecnologías de producción de cultivos alimenticios para pequeños agricultores del Distrito de Riego y Avenamiento N° 1, Zapotitán". Uno de los objetivos específicos de este proyecto fue la capacitación de técnicos del Distrito, como base para el desarrollo de una mejor labor en el campo.

Esta publicación ha sido preparada por:

Ing. Alirio Edmundo Mendoza

Jefe departamento de Distritos de Riego
Región II, Coordinador del Proyecto por MAG.

Victor A. Vásquez (*)

Coordinador del Proyecto del Fondo
Simón Bolivar.

Editor Técnico:

Jorge Castillo Velarde (**)

(*) Técnico Oficina del IICA en El Salvador.

(**) Consultor, Oficina del IICA en El Salvador, especialista en información socioeconómica, Guatemala, Guatemala.

PLAN DE CAPACITACION

I. ANTECEDENTES

A. El proyecto

En el plan de acción del Ministerio de Agricultura y Ganadería a través de la Gerencia Ejecutiva Regional II y la Oficina del IICA en El Salvador a través del Fondo Simón Bolivar, se tiene contemplado la ejecución del Proyecto denominado: "Identificación y formulación de tecnologías de producción de cultivos alimenticios para pequeños agricultores del Distrito de Riego y Avenamiento N° 1 Zapotitán".

El Proyecto se propone encarar la organización del proceso productivo dentro del plan de desarrollo integral del Distrito de Riego y Avenamiento N° 1, Zapotitán, con el fin de contribuir a la solución del problema que representa el déficit en la producción de hortalizas y otros productos alimenticios básicos.

Para cumplir el objetivo general, entre los objetivos específicos institucionales, se encuentra el que se refiere a perfeccionar los aspectos de planificación, programación, seguimiento, evaluación y proyección de su labor de asistencia al agricultor.

El adiestramiento se limita en este programa al aspecto de metodología del trabajo de extensión, y comprende un contenido básico sobre el cual se podrá elaborar posteriormente orientaciones más sólidas.

Otros aspectos señalados en el objetivo, tendrán que ser considerados en el plan de capacitación de los extensionistas; pero, considerando que la globalidad de la capacitación tendrá que cubrir también aspectos técnicos-biológicos, supondría demasiado tiempo de capacitación con desmedro del tiempo correspondiente al trabajo, ya que el período del proyecto finaliza en diciembre de 1982.

Con todo, se tiene la esperanza de que el proyecto pueda continuar y que el perfeccionamiento de los extensionistas tendría que ocupar un lugar preferente en dicho convenio.

De acuerdo al cronograma de actividades, se realizó un Curso-taller sobre metodología de Extensión Agrícola dirigido al grupo de extensionistas de la Agencia de Extensión de Zapotitán, y otros extensionistas de las Agencias de Tacachico y Nueva Concepción; con duración de cinco días.

El plan de este curso fue elaborado por los Ingerieros Alirio Edmundo Mendoza y Victor A. Vásquez (*), con la colaboración del Dr. Ignacio Ansorena (**) disertante invitado. También colaboró con este plan el Ing. Arnoldo López Escobar, Jefe de la División de Capacitación de la Región II.

Para la elaboración del plan, se cumplieron las siguientes etapas:

a. Actualización de conocimientos sobre el proyecto.

b. Lectura de documentos.

c. Entrevistas con técnicos que laboran en el Distrito de Riego y Avenamiento N° 1 Zapotitán.

d. Recorrido por el área del Distrito Zapotitán.

e. Elaboración y presentación de una propuesta preliminar.

B. Necesidades de capacitación

Las necesidades de capacitación fueron constatadas a través de los diferentes técnicos, cuyas expresiones de la problemática

---

(*) Técnico de la Oficina del IICA en El Salvador, coordinador del Proyecto Simón Bolivar.

(**) Especialista en extensión agrícola, coordinador del comité de Educación y capacitación -IICA- Sede Central.

que afrontan, confirman la urgente necesidad de consolidar los propósitos del proyecto en general, a través del perfeccionamiento de los recursos humanos comprometidos en él. Se evidenció así mismo que la capacitación para los extensionistas deben de incluir, tanto los aspectos técnicos de la producción, como los resultados a la transferencia de tecnología.

Fortalece también la necesidad de capacitación, el hecho de tratarse de un proyecto en un área de agricultura intensiva y diversificada bajo riego, lo que demanda una asistencia más efectiva y eficiente.

II. CONTENIDO DEL PROGRAMA

A. Introducción

Conceptos de un nuevo enfoque para el proceso educativo que deben de emprender los agentes de extensión, contemplando el contexto integral en el que se produce el proceso de producción agrícola.

B. Aspectos generales

1. Lugar: Auditorium del ISCATT, Nueva San Salvador.
2. Duración del curso: Del 7 al 11 de junio de 1982.
3. Horario: De 8.00 A.M. a 4.00 P.M.
4. Objetivos:

   4.1 Objetivo general

   Presentar un nuevo enfoque de análisis del proceso educativo, para desarrollar cambios de actitud en el extensionista, identificando el papel que debe jugar en la transferencia de tecnología agropecuaria.

4.2 Objetivos específicos

El objetivo general se logrará a través de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las características del proceso educativo como fenómeno humano natural, que se da dentro de un contexto socio-económico y como función principal de transfunción principal en transferencia de tecnología.
- Identificar las características que aproximen a un entendimiento del proceso de comunicación como función central de la transferencia de tecnología.
- Proporcionar conocimientos para el desarrollo de destrezas en la planificación, ejecución y evaluación de algunas técnicas de comunicación en la transferencia de tecnología.

5. Organización

- Coordinación general
  Ing. Alirio Edmundo Mendoza, MAG.
  Ing. Victor Antonio Vásquez, IICA.
- Coordinación operativa
  Ing. Arnoldo López Escobar.
- Organismo de cooperación técnica
  IICA - FSB.
- Instructores
  Dr. Ignacio Ansorena, IICA.
  Dr. Luis Flores, IICA.
  Ing. Irene Sica, CAPTA - FAO.

6. Metodología

El curso en general, como las unidades en particular, siguió un proceso inductivo en su presentación, es decir, que se presentó a través de situaciones problemáticas al inicio, seguidas de procesos de discusión, tendientes al hallazgo de soluciones.

El curso trató de estimular la actividad de los participantes con diferentes técnicas de comunicación.

También se usaron en el curso técnicas de presentación oral, preguntas y respuestas, grupos de trabajo, sociodramas, demostraciones de método, lecturas dirigidas y análisis de casos.

7. Certificados

Al final del curso, se entregó a cada participante un certificado de asistencia, otorgado por el MAG-IICA.

C. Programa de Actividades

Lunes 7 de junio

Hora	Actividad	Responsable
8.00- 8.30 A.M.	Inauguración del curso Programa especial.	Coordinadores
8.30- 9.00 A.M.	Indicaciones sobre la realización del curso.	Coordinadores
9.00-10.00 A.M.	Tema: Aproximación conceptual de educación.	Dr. Ignacio Ansorena
10.00-10.15 A.M.	Receso.	
10.15-12.30 P.M.	Continuación tema anterior	
12.30- 1.30 P.M.	Almuerzo	
1.30- 2.45 P.M.	Tema: Variables sociológicas, psicológicas, económicas y culturales que intervienen en el proceso educativo.	Dr. Luis Flores
2.45- 3.00 P.M.	Receso	
3.00- 4.00 P.M.	Continuación tema anterior.	

Martes 8 de junio

Hora	Actividad	Responsable
8.00-10.00 A.M.	Tema: Proceso de comunicación	
	: Aproximación conceptual	
	: Elementos de la comunicación.	Irene Sica
	: Barreras de la comunicación.	
10.00-10.15 A.M.	Receso	
10.15-12.30 P.M.	Continuación tema anterior	
12.30- 1.30 P.M.	Almuerzo	
1.30- 2.45 P.M.	Tema: Proceso de enseñanza-aprendizaje.	Dr. Ignacio Ansorena
2.45- 3.00 P.M.	Receso	
3.00- 4.00 P.M.	Objetivo de enseñanza	Dr. Ignacio Ansorena

Miercoles 9 de junio

Hora	Actividad	Responsable
8.00-10.00 A.M.	Tema: Técnicas de comunicación, clasificación e identificación.	Dr. Ignacio Ansorena
	Ventajas y desventajas.	
	Eficiencia.	
10.00-10.15 A.M.	Receso	
10.15-12.30 P.M.	Tema: La entrevista y sociodrama.	
12.30- 1.30 P.M.	Almuerzo.	
1.30- 2.45 P.M.	Asignación de tareas por grupos .	
	Trabajo de grupos	
2.45- 3.00 P.M.	Receso	
3.00- 4.00 P.M.	Preparación de las presentaciones.	

[illegible] 1 [illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	
	[illegible]	
	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	
10.00 [illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible] 1 [illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
	[illegible]	
	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	[illegible]-
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	

Jueves 10 de junio

Hora	Actividad	Responsable
8.00-10.00 A.M.	Sociodrama de la entrevista con sus respectivas evaluaciones.	Dr. Ignacio Ansorena
10.00-10.15 A.M.	Receso	
10.15-12.30	Tema: Técnicas de demostración de métodos. Asignación práctica.	Dr. Ignacio Ansorena
12.30- 1.30 P.M.	Almuerzo	
1.30- 2.45 P.M.	Planificación de la demostración.	
2.45- 3.00 P.M.	Receso	
3.00- 4.00 P.M.	Preparación de las presentaciones.	

Viernes 11 de junio

Hora	Actividad	Responsable
8.00-10.00 A.M.	Presentación de las demostraciones.	Dr. Ignacio Ansorena
10.00-10.15 A.M.	Receso	
10.15-12.30	Continuación tema anterior	
12.30- 1.30 P.M.	Almuerzo	
1.30- 2.45 P.M.	Tema: Técnicas "demostración de resultados".	Dr. Ignacio Ansorena
2.45- 3.00 P.M.	Receso	
3.00- 4.00 P.M.	Evaluación, clausura, entrega de certificados.	

[illegible]

Date	Activity	Responsibility
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	

[illegible] ratio

Date	Activity	Responsible
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	

LISTA DE PARTICIPANTES

Nº	NOMBRE	CARGO
1-	Acosta Arévalo, Ramón	Agente de granos básicos y agro-industriales.
2-	Alfaro Arce, Rafael Ernesto	Médico veterinario
3-	Argumedo, José Arturo	Jefe de agencia Tacachico
4-	Avelar Torres, Benjamín	Técnico en granos básicos
5-	Ayala de Escobar, Francisca Margoth	Educadora del hogar agencia Zapotitán.
6-	Ayala Segovia, Esteban	Técnico en granos básicos.
7-	Bigueur Figueroa, José Roberto	Técnico auxiliar II.
8-	Corleto, Napoleón	Técnico en granos básicos.
9-	Díaz Ortíz, Ricardo S.	Técnico auxiliar I.
10-	Funes, Miguel Angel	Agente de cultivos básicos y agro-industriales.
11-	Garzona Gutiérrez, Mauricio	Médico veterinario.
12-	Gómez Molina, Cruz	Técnico en recursos naturales
13-	González, Allan Salomón	Técnico en granos básicos.
14-	Hernández, René Máximo	Técnico en granos básicos y hortalizas.
15-	Juárez Cáceres, Mardoqueo	Técnico en hidrología (canalero)
16-	López, José René	Agente en granos básicos y abro-industriales.
17-	López Guerra, Francisco	Técnico en recursos naturales.
18-	López Rodríguez, José Antonio	Técnico en riego.
19-	Meléndez, Ernesto José	Técnico en bobinos y porcinos.
20-	Melgar de Magaña, Marta Elizabeth	Educadora del hogar.
21-	Morán Henríquez, Salvador	Técnico en granos básicos.
22-	Quijano, José Mauricio	Agente de granos básicos.
23-	Rivas Méndez, Francisco	Jefe de oficina local de ext. agrícola de Zapotitán.
24-	Ruíz Abarca, Fredy Oswaldo	Técnico
25-	Serrano, Salomón	Técnico en hidrología (canalero)
26-	Sorto Majía, José Adrián	Técnico en bovinos.

Nº	NOMBRE	CARGO
27-	Trujillo, Luis Ernesto	Agente de granos básicos.
28-	Valdez Fuentes, Pablo Alfredo	Promotor social.
29-	Velasco, Jorge Ignacio	Ayudante médico veterinario
30-	Velasco Rodríguez, Carlos Elías	Técnico en granos básicos y agro-industriales.
31-	Velásquez Copland, Moisés Francisco	Extensionista.
32-	Vidal Velasco Rivera, José	Técnico en granos básicos.
33-	Zavala Alas, Oscar Ernesto	Técnico de granos básicos y cultivos agro-industriales.

NOTA DEL EDITOR

A continuación se transcriben los textos empleados por los expositores, para reforzar y demostrar los diversos temas del programa.

Dado que la metodología del curso giró en torno a la identificación y análisis de problemas prácticos, relacionados con las diversas facetas del trabajo de extensión; se ha creído conveniente integrar el presente informe con los referidos textos inductivos, más bien con las minutas o resúmenes de las sesiones de adiestramiento.

De esta manera se ofrece, tanto a los participantes, como a las personas interesadas, una fuente de consulta permanente que puede ser útil también para replicar el método de capacitación a otros niveles o en otras oportunidades.

Los trabajos adjuntos y según el tema del programa al que se relacionan, son: 1/

TEMA	TITULO
I. Aproximación conceptual de educación.	(1) "¿Educación o Manipulación?".
	(2) "La Concepción 'Bancaria' de la Educación y la Deshumanización. La Concepción Problematizadora de la Educación y la Humanización.
II. Variables sociológicas, psicológicas, económicas y culturales que intervienen en el proceso educativo.	(3) "Variables Sociológicas y Económicas en Programas de Transferencia de Tecnología".

1/ Las referencias de autores y fuentes se citan con cada título.

TEMA	TITULO
III. Proceso de comunicación.	(4) "¿Extención Rural o Comunicación?".
	(5) "El Conocimiento nace de una Visión Crítica del Mundo".
	(6) "¿Cómo opera la Extensión Agrícola?".
IV. Proceso de enseñanza-aprenzaje.	(7) "Metodología de la Educación Extraescolar para Adultos Campesinos".
V. Técnicas de Comunicación.	(8) "Innovaciones Simples pueden ser Soluciones a Problemas Complejos".
	(9) "La Demostración como Técnica de Comunicación".

(1) ¿EDUCACION O MANIPULACION?

Por Vinoba Bahave, India (**)

La enseñanza debe ubicarse en el contexto de la vida real. Lleve a los niños a trabajar a los campos y cuando allí surja un problema déles todos los conocimientos de cosmogonía o de física o de otra ciencia que sean necesarios para resolverlo. Póngalos a cocinar un plato y, al surgir la necesidad, enséñeles química. En una palabra, déjelos vivir. Los niños deberían estar acompañados por alguien pero ese alguien no debería pertenecer a una categoría especial llamada maestro sino que debería ser un hombre que vive una vida ordinaria en el trabajo práctico. El hombre que debe guiar a los niños debería conducir inteligentemente su vida y ser capaz de explicar a los niños el proceso de la vida y del trabajo si se presenta una oportunidad. Educación no es llenar de informaciones la cabeza de los estudiantes sino estimular su sed de conocimientos. El maestro y el alumno aprenden ambos de su contacto mutuo. Ambos son estudiantes. La verdadera educación es la que es experimentada, probada y digerida. Lo que puede ser contado y registrado no es educación. La educación no puede ser repartida; no puede ser pesada y medida.

En los Upanishad los elogios de la ignorancia son cantado junto a los elogios del conocimiento. El hombre no necesita sólo conocimiento sino también ignorancia. El saber solo o la ignorancia sola lo conducen a la oscuridad. Pero la unión de un adecuado conocimiento y de una justa ignorancia es el néctar de la eternidad. El mundo está tan lleno de la materia del conocimiento que los hombres enloquecerían si tratasen de atiborrar con ella sus cabezas. Por eso la capacidad de olvidar nos es tan necesaria como la de recordar.

(*) Tomado de "Campaña Mundial contra el Hambre/Acción Pro Desarrollo" de FAO: IDEAS Y ACCION, Boletín 128. 1979. pp. 12-17

(**) Vinoba Bhave, que tiene 84 años, es una de las más distinguidas figuras del gandhismo en la India. En los años cincuenta camino por todo su país pidiendo a los grandes propietarios de tierra que donasen parte de la misma a los que carecían de ella. Este fue conocido como el movimiento Bhoodan (dar la tierra) y mediante el 13.000.000 de ha cambiaron efectivamente de manos. Sin embargo, esta redistribución tuvo sólo una limitada influencia sobre las estructuras agrarias de base.

AUTOCONFIANZA

La educación debe tener una calidad tal que formará a los estudiantes en la autoconfianza intelectual y hará de ellos pensadores independientes. Si éste se convirtiese en el objetivo principal de la instrucción, se transformaría todo el proceso del aprendizaje. La tarea de la escuela es despertar en sus alumnos la capacidad de aprender de la vida.

El fin de la instrucción es la libertad. Esta implica no sólo la independencia de las demás personas sino también la independencia de los propios impulsos y humores. El hombre que es esclavo de sus sentidos y no puede controlar sus impulsos no es ni libre ni autosuficiente. La pregunta "¿Qué debemos enseñar a nuestros estudiantes?" es planteada en los Upanishad y la respuesta que allí se da es que debemos enseñar "el Veda de los Vedas". O sea, la capacidad de estudiar los Vedas y todo lo demás por sí mismos. Debemos poner en manos de ellos la llave del conocimiento.

Al completar su educación el estudiante debe tener confianza en sus propios poderes. De eso se trata y no de darle una variada información y un diploma.

La meta de la educación debe ser liberarse del miedo. En los Upanishad, cuando el guru está enseñando a sus discípulos, les dice: "Oh alumnos míos, seguid cualquier acto de buena conducta que encontréis en mí; todo lo que encontréis que no sea bueno, no lo sigáis." Eso quiere decir que el guru da libertad a sus estudiantes. Les dice que usen su propio juicio para decidir lo que es correcto y lo que es erróneo. Ellos no deben pensar que todo lo que dice sus guru es la entera verdad. Es ciertamente verídico que el guru se está esforzando por vivir la verdad, pues de otro modo no sería un guru, pero no obstante eso no puede pretender que cada una de sus acciones estará en armonía con ella. Por consiguiente dice a sus alumnos que estén alertas, que usen su inteligencia y examinen su conducta y que dejen de lado todo lo que les parezca erróneo. Y de este modo permite a sus estudiantes crecer libres del miedo.

La libertad del miedo significa que no debemos temer nada ni causar temor a los otros. Ambas cosas forman parte de la libertad del miedo. Un tigre no puede ser llamado intrépido; puede no temer a ningún otro animal, pero se asusta de un fusil y también inspira miedo a otras criaturas. La verdadera intrepidez ni esclaviza a otro ni lleva a la sumisión esclavizadora ante nadie.

La única base suficiente de tal intrepidez es el conocimiento de sí mismo. El autoconocimiento es la base de la educación.

NO HAY CONOCIMIENTO SIN ACCION

La fuente de todos los conflictos mundiales es que el conocimiento ha sido separado de la acción. No hay conocimiento sin acción ni hay acción sin conocimiento. Los dos forman uno y esto no es una cuestión técnica sino que constituye un principio fundamental de la Educación Básica. La gente pregunta: ¿Si los niños deben trabajar dos o tres horas por día, cómo van a aprender algo? A mí me parece una pregunta extraordinaria. Lo que deberíamos realmente preguntarnos es cómo van a aprender algo si dedican tres o cuatro horas diarias a devorar libros. Es asombroso pensar lo que representa realmente leer durante tres o cuatro horas. En tres horas un chico puede leer sesenta o setenta páginas de un libro pero ¿ha aprendido realmente algo?. Los músculos de sus ojos sin duda han hecho algún ejercicio. Parece que jamás dudamos de que leyendo está logrando conocimientos y que el leer es realmente la vía directa al saber. Las cosas no son así; por el contrario, el aprender de los libros es como una cortina que nos cierra al mundo real...

La separación entre aprender y trabajar también da como resultado la injusticia social. Algunos no hacen nada pero estudian y otros no hacen sino un duro trabajo y, como resultado, la sociedad está dividida en dos. Los que ganan su pan con el trabajo manual forman una clase social y los que sólo hacen trabajo intelectual, otra. En la India, los trabajadores manuales son pagados con una rupia por día y los trabajadores intelectuales reciben veinticinco o treinta rupias diarias. Se ha cometido una grandísima injusticia al tasar de un modo tan diferente el valor de los trabajos manual e intelectual. La abolición de tal injusticia debe ser el objetivo de nuestra educación.

Las vidas humanas son como árboles, que no pueden vivir si son cortados del suelo que los nutre. Por consiguiente todos deben tener la oportunidad de cultivar el suelo pero, al mismo tiempo, se debe hacer que la agricultura sea tan eficiente que sólo se dedica por entero a la tierra el número menor posible de gente. Estos dos principios pueden parecer contradictorios entre sí, pero ambos forman parte de la Educación Básica. Es una necesidad básica de la humanidad mantenerse en contacto con la tierra y toda nación o civilización que está separada de ella pierde lenta pero seguramente su vigor y degenera.

Si la casa de un hombre está llena de botellas de medicamentos, deducimos que ese hombre probablemente está enfermo. Pero si su casa está llena de libros, concluímos que es inteligente. ¿es esto correcto?. La primera regla de la salud es tomar medicinas sólo cuando es absolutamente necesario. Con el mismo criterio, la primera regla de la inteligencia debe ser evitar, tanto cuanto sea posible, quemarse los ojos con los libros. Consideramos a los frascos de medicina como un signo de un cuerpo enfermo; ¡debemos considerar a los libros, sean ellos laicos o religiosos, como el signo de una mente enferma!

LA CAMARADERIA
ENTRE ESTUDIANTES Y ENSEÑANTE

El hecho de que, en las catorce lenguas existentes en la India, no hay el término radical correspondiente a "enseñar" arroja una luz interesante sobre la actitud india ante la educación. Podemos aprender, podemos ayudar a los otros a aprender, pero no podemos "enseñar". El uso de dos palabras distintas, "enseñar" y "aprender" sugiere que estos dos procesos pueden ser pensados independientemente el uno del otro. Pero ello es meramente fruto de la vanidad profesional del "maestro" y no podremos comprender la naturaleza de la educación a menos que eliminemos de nosotros tal vanidad. Nuestra primer tarea es comprender que en ninguna parte es posible encontrar un ser humano "sin educación". Sin embargo hoy, demasiado a menudo, un escolar común y corriente trata un carpintero de primera como si éste fuera un rústico ignorante. El carpintero posiblemente es un hombre maduro y con experiencia, un trabajador prudente y capacitado que presta real servicio a su comunidad. Pero simplemente porque no puede leer y escribir, el muchachito "educado" lo trata como a un inferior.

El don de la educación no es motivo de orgullo; en realidad una condición esencial para ser capaz de recibirlo es que crezcamos en humanidad. En nuestros antiguos libros vidya (educación) es equiparado con vinaya (humildad); vinaya, en sánscrito, es sinónimo de educación y un estudiante que había completado sus estudios era llamado vinit (perfeccionado en humildad). Esta humildad es el fruto de la verdadera educación. El maestro debe estar pronto en todo momento a servir a sus alumnos con humildad; éstos deben aprender humildemente de aquél. El maestro y el estudiante deben considerarse mutuamente como compañeros trabajadores; antiguamente se unían en la vieja plegaria de las escuelas: "Que el estudio de ambos pueda ser completado con vigor". El maestro no debe considerar que está "enseñando" sino que está estudiando. La plegaria afirma que ambos viven juntos y estudian juntos. Ambos comprenden que el maestro encuentra su propio bien verdadero ayudando al estudiante y el estudiante ayudando al maestro.

Allí donde dos personas viven juntas en este tipo de camaradería, dando y recibiendo ayuda, progresa la real educación. El lugar que ocupan los libros es, por consiguiente, secundario. Esta idea perturba a mucha gente, que piensa que si se reduce la importancia de los libros se privará a los estudiantes de los más valiosos instrumentos del conocimiento. Los libros tienen un lugar como instrumentos del conocimiento, pero sólo un lugar verdaderamente menor. La necesidad principal es que el maestro y el estudiante se conviertan en asociados en el trabajo y ello sólo puede suceder cuando ha sido superada la distinción entre el maestro "que enseña" y el estudiante" que aprende".

La educación es como el agua de un río: lo que está hoy aquí no es lo que estaba ayer y lo que está aquí ahora no lo estará mañana. El río siempre corre pero su agua jamás es la misma. Del mismo modo la educación debe cambiar continuamente, con la experiencia de cada día.

Cada región es diferente y los planes de enseñanza deben tomar en cuenta esas diferencias. La educación debe adoptar una forma en una localidad a la orilla del río, otra en un poblado en la montaña, otra en uno cerca de la selva. Debe variar según las circuntancias. El mismo molde fijo, la misma batería de libros de texto, no serán igualmente útiles en todas partes. Cuando hay apenas un libro de texto para todo el Estado no se puede prestar atención a estas variaciones y características locales; por consiguiente, no se despierta el interés del estudiante y las necesidades especiales del poblado en particular no encuentran respuesta. La enseñanza debe adaptarse a la situación. Comemos hoy para satisfacer el hambre de hoy; no comemos para dentro de diez días. Del mismo modo hay que dar al estudiante el conocimiento que necesita para satisfacer las exigencias de su vida de hoy.

"SOLO ENSEÑAR"

Un joven dijo que deseaba hacer alguna obra para la soceidad. "Dígame", le dije, "¿qué tipo de trabajo cree poder hacer bien?". Sólo enseñar, pienso", replicó el joven, "no puedo hacer nada. Sólo puedo enseñar, pero ello me interesa y me siento seguro de ser capaz de hacerlo bien". "Sí, sí, no lo dudo pero ¿qué va a enseñar? ¿Hilado?, ¿cómo cardar?, ¿tejedurría?; puede enseñar alguno de esos oficios?" "No, no puedo enseñarlos." "Entonces ¿corte y confección? ¿o teñido?, o ¿carpintería?". "No, no sé hada de eso." "¿Quizás pueda enseñar a cocinar, a moler u otras tareas domésticas?." "No, jamás hice ninguno de esos trabajos. Sólo puedo enseñar..." "Querido amigo, usted responde 'no'a cada pregunta y sin embargo sigue diciendo que sólo puede enseñar. ¿Qué entiende por eso? ¿Puede enseñar jardinería?" El posible maestro dijo, bastante airadamente, "¿Por qué pregunta todo eso? Ya le dije al comienzo: no puedo hacer nada, sólo puedo enseñar literatura." "¡Bueno! Ahora estoy comenzando a entender. ¿Usted quiere decir que puede enseñar a la gente a escribir libros como Tagore y Shakespeare?". Eso puso tan furioso al joven que comenzó a tartamudear.

"Tranquilícese", dije riendo, "¿Puede enseñar a tener paciencia?". Eso fue demasiado. "Sé lo que quiere decir", agregué, "Puede enseñar a leer y a escribir, historia y geografía. Bien, son cosas que no carecen por completo de utilidad, y hay épocas en la vida en que son necesarias. Pero no son básicas para la vida. ¿Desearía aprender a tejer?" "No quiero aprender nada nuevo ahora. Además, no puedo aprender a tejer pues jamás hice antes ningún tipo de trabajo manual." "En

tal caso naturalmente le llevará más tiempo aprender, pero ¿por qué no sería usted capaz de hacerlo?" "No pienso que pueda jamás aprenderlo. Pero, incluso suponiendo que pudiese, ello significaría una cantidad de duro trabajo y un montón de molestias. De modo que, por favor, entienda usted que no puedo hacerlo."

Esta conversación basta para permitirnos comprender la psicología y las características de demasiados "maestros" nuestros. Ser "sólo un enseñante" significa ignorar completamente cualquier tipo de habilidad práctica que podría ser útil en la vida real; ser incapaz de aprender nada nuevo e indiferente ante cualquier tipo de artesanía; ser vanidoso y estar enterrado en los libros.

"Enseñar sólo" significa convertirse en un cuerpo muerto separado de la vida.

Es importante convertir nuestras propias vidas en modelo de lo que debe ser la vida de la sociedad. Si un hombre puede realmente realizar cabalmente su propia vida, la radiación de la educación partirá de él hacia todos los que lo rodeen y la atmósfera de toda la vecindad sentirá su influencia. Un maestro como ese es una escuela en sí mismo y vivir con él es una real educación.

El maestro en la escuela debe ser la inspiración de todo el poblado y la escuela debe ser el centro de servicio. Si la comunidad necesita medicinas, deberían ser distribuidas por la escuela. Si las calles deben ser limpiadas, la escuela debería comenzar el trabajo. La gente debería dirigirse al maestro para que ayude a resolver las disputas. La escuela debería hacer planes para la realización de los festivales. De este modo la escuela debería convertirse en el centro de la comunidad, debería desarrollar todo lo que sea valioso e introducir las cosas que están faltando.

No hay nada más trágico que el conocimiento que debe ser pagado en dinero. Quien tiene conocimiento lo pasa a los sedientos y hambrientos de él y goza viéndolos. El niño que mama se satisface pero la madre también encuentra placer al alimentarlo. ¿En qué se convertiría el mundo si las madres comenzasen a exigir salario por alimentar a sus niños?

Si le pregunta a alguien qué está bebiendo, responderá "té". Tiene azúcar en su bebida, pero jamás menciona el azúcar ni dice jamás que está bebiendo "té y azúcar". La dulzura del azúcar penetra en el té pero el hombre lo bebe y no lo menciona. La educación debe ser como el azúcar, que trabaja en secreto. La mejor educación es igualmente invisible. Cuando más se la ve, es más imperfecta.

San Salvador, El Salvador
Junio de 1982.

(2) LA CONCEPCION "BANCARIA" DE LA EDUCACION Y LA DESHUMANIZACION

LA CONCEPCION PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACION Y LA HUMANIZACION *

Presupuesto - Crítica

Paulo Freire

No es posible encarar la educación a no ser como un quehacer humano. Quehacer, por lo tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con los otros.

De ahí que la consideración en torno de la educación como un fenómeno nos remita a un análisis, aunque somero, del hombre.

Qué es el hombre, cual sea su posición en el mundo, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietamos a propósito de la educación. Si esta inquietud, en sí, implica las indagaciones referidas, en el fondo inquietudes también, la respuesta que les demos encauzarán la educación hacia una finalidad humanista o no.

No puede haber una teoría pedagógica, que implica fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay en este sentido una educación neutra. Si, para unos, el hombre es un ser de la adaptación al mundo, (tomándose el mundo no sólo en sentido natural, sino estructural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino. Si lo miramos como una "cosa", nuestra acción educativa se procesa en términos mecanicistas, de lo que resulta cada vez una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

Por todo esto, en estas charlas, para que quede clara la posición educativa que defendemos, tocaremos, aunque rápidamente, este punto básico: el hombre como un ser <u>en</u> el mundo y <u>con</u> el mundo.

Lo propio del hombre, su "posición fundamental", como dice Marcel, es la de un ser en situación - "situado y fechado". Un ser engarzapado en el espacio y en el tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende.

Solamente el hombre, en verdad, entre los seres inconclusos, viviendo un tiempo que es suyo, un tiempo de quehaceres, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de objetivar el mundo, de tener en éste un "no yo" constituyente de su yo que, a su vez lo constituye como mundo de su conciencia.

---

* Resumen de charlas realizadas para un grupo de señoras Latinoamericanas en una Conferencia realizada en mayo de 1967, en Santiago, bajo el patrocinio de la OEA, del Gobierno de Chile y de la Universidad de Chile.

La posibilidad de admirar el mundo implica estar no solamente en él sino con él. Estar con, es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar a estímulos sino que es algo más; es responder a desafíos. Las respuestas del hombre a los desafíos del mundo, con las cuales va cambiándolo impregnándole de su "espíritu", más que puro hacer, son quehaceres que involucran indicotomizablemente acción y reflexión.

Porque admira el mundo y por ello lo objetiva; porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión, el hombre es un ser de la praxis. Más aún: el hombre es praxis y porque así es no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que los transformaran en "cosa". Su vocación ontológica, que él debe existenciar, es la de sujeto que opera y transforma al mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transformen en objeto, el hombre estará sacrificado en su vocación fundamental. Pero, como todo tiene su contrario, la situación concreta en la cual se generan los hombres-objetos, también genera los hombres-sujetos. La cuestión que ahora se nos plantea está en saber, en la situación concreta en la cual miles de hombres están como objetos, si quienes así los transforman, son realmente sujetos. En la medida en que los que están prohibidos de ser, son "seres para otro", quienes así lo prohiben son falsos "seres para si". No pueden por ello ser auténticos sujetos. Nadie es si prohibe que los otros sean.

Esta es una exigencia radical del hombre como un ser inconcluso; no poder ser si los otros también no son. Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión (lo que no pasa con los "seres en si" que, inconclusos también, como los animales, los árboles, no se saben inconclusos) el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría haber hombre sin búsqueda de la misma forma como no habría búsqueda sin mundo. Hombre y mundo: mundo y hombre, "cuerpo consciente", están en constante interacción, el uno implicando al otro. Solamente así, es posible ver ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos.

Ahora bien, si el hombre es este ser de la búsqueda permanente, en razón a conciencia que tiene de ser inconclusión, esta búsqueda implica:

a. un sujeto

b. un punto de partida

c. un objetivo.

El sujeto de la búsqueda es el hombre mismo que la hace. Esto significa, por ejemplo, que no me es posible, en una perspectiva humanista, "entrar" en el ser de mi esposa para hacer el movimiento que le cabe hacer. No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustrarla en su derecho de actuar. No puedo manejarla. Me casé con ella; no la compré en una tienda, como si fuera un objeto de adorno. No puedo hacer que ella sea lo que me parece que deba ser. La amo como es, en su inconclusión, en su búsqueda, en su vocación de ser, o no la amo. Si la domino y me gusta dominarla; si ella es

dominada y le gusta serlo, no hay, en nuestras relaciones, amor, sino patología de amor: sadismo en mí; masoquismo en ella.

De la misma forma y por las mismas razones, no puedo aplastar a mis hijos; tenerlos como cosas que conduzco a donde me parezca mejor. Mis hijos son devenir como yo. Son búsquedas como yo. Son inquietudes de ser, como yo.

No puedo igualmente cosificar mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada. A veces, o casi siempre, para justificar estos actos indiscutiblemente irrespetuosos de la persona, se intenta disfrazar sus objetivos verdaderos con explicaciones mesiánicas. Es necesario, dicen, salvar a estas pobres masas ciegas de las influencias malsanas. Y con este salvar lo que pretenden quienes así actúan es salvarse a sí mismo, negando el derecho primordial de decir su palabra.

Subrayamos, sin embargo, un punto que no puede quedar olvidado. Nadie puede buscar solo. Toda búsqueda en el aislamiento; toda búsqueda que se haga movida por intereses personales o de grupos, necesariamente es búsqueda contra los demás. De ahí, búsqueda falsa. Solamente en comunión es auténtica la búsqueda. Esta comunión, sin embargo, no puede verificarse si algunos, al buscar, se transforman en contrarios antagónicos de quienes prohiben que busquen. El diálogo entre ambos se hace imposible y las soluciones que los primeros intentan para amenizar la distancia en que se encuentran de los segundos no sobrepasa -ni jamás podría- la esfera del puro asistencialismo. En el momento en que sobrepasen esta esfera y resuelvan buscar en comunión, ya no serían antagónicos de los segundos y, por lo tanto, ya no los prohibirían buscar. Habrían renunciado a la deshumanización tanto de los segundos como de ellos mismos (puesto que nadie puede humanizarse al deshumanizar) adherirían a la humanización.

El punto de partida de esta búsqueda está en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre sin mundo, el punto de partida de la búsqueda se encuentra en el hombre-mundo, esto es, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros. En el hombre en su aquí y su ahora. No hay como comprender la búsqueda fuera de esta interacción hombre-mundo. Nadie va más allá, a no ser de su acá. La propia "intencionalidad transcendental", que implica la conciencia del allá límite, sólo se explica en la medida en que, para el hombre, su contexto, su aquí y su ahora, no son círculos cerrados en que se encuentre. Pero, para sobrepasarlos, es necesario que esté en ellos y de ellos sea consciente. No podría trascender su aquí y su ahora si ellos no constituyeran el punto de partida de ese sobrepasar.

En este sentido, cuanto más conozca, críticamente, las condiciones concretas, objetivas, de su aquí y de su ahora -de su realidad- más podrá realizar la búsqueda con la transformación de la realidad. Precisamente porque si su posición fundamental, repitiendo a Marcel, es "estar en situación", al volverse reflexivamente sobre la "situacionalidad", conociéndola críticamente, se inserta en ella. Cuanto más insertado y no puramente adaptado a la realidad concreta, más se hará sujeto de los cambios, más se afirmará como un ser de opciones.

De esta forma, el objetivo básico de su búsqueda, que es el ser más, la humanización, se le presenta como un imperativo que debe ser existenciado. Existenciarlo es realizar la vocación a que nos referimos en el comienzo de esta charla.

Ahora bien, si hablamos de la humanización, del ser más del hombre -objetivo básico de su permanente búsqueda- reconocemos su contrario: la deshumanización, el ser menos. Ambas, humanización y deshumanización, son posibilidades históricas del hombre como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión. Solamente la primera, sin embargo, constituye su verdadera vocación. La segunda, por el contrario, es la distorsión de la vocación. Si admitiéramos que la deshumanización, como un comprobable y un comprobado en la historia, instaurará una nueva vocación del hombre, no habría nada más que hacer, sino asumir una postura cínica o desesperada. Esta doble posibilidad -la de humanizarse como la de deshumanizarse- es uno de los aspectos que explican la existencia como un riesgo permanente. Riesgo que no corre el animal que, por no tener conciencia de su inconclusión, por un lado, no puede animalizar al mundo, por otro, no puede desanimalizarse. El animal, donde y en cualquier situación en la cual se encuentre, en el bosque o en un zoológico, sigue siendo un "ser en si". Aun cuando sufra el cambio de un sitio a otro, su sufrimiento no afecta su animalidad. No es capaz de percibirse "desanimalizado". El hombre, a su vez, como un "ser para si", se deshumaniza, si es sometido a condiciones concretas que lo transformen en un "ser para otro".

Ahora bien, una educación sólo es verdaderamente humanista, si en lugar de dar fuerza a los mitos con los cuales se pretende mantener el hombre deshumanizado, se esfuerza en el sentido del desvelamiento de la realidad. Desvelamiento en el cual el hombre vaya existenciando su real vocación -la de transformar la realidad. Si por el contrario, la educación enfatiza los mitos y se encauza en el camino de la adaptación del hombre a la realidad, no puede esconder su carácter deshumanizador.

Analicemos, aunque sucintamente, estas dos posiciones educativas; una, la que respeta al hombre como persona; la otra, la que lo hace "cosa".

Empecemos con la presentación y la crítica de la segunda concepción, en algunos de sus presupuestos.

De ahora en adelante, a esta visión la llamaremos concepción "bancaria" de la educación, la que hace del proceso educativo un acto permanente de depositar contenidos. Acto en el cual el depositante es el "educador" y el depositario es el "educando".

La concepción "bancaria", al no superar la contradicción educador -educando, por el contrario, al enfatizarla, no puede servir a no ser a la "domesticación" del hombre.

De la no superación de esta contradicción, resulta:

a. que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.

b. que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado.

c. que el educador es quien habla; el educando, el que escucha.

d. que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción.

e. que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito".

f. que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe.

g. que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Según esta concepción, el educando es como si fuera una "olla" en la cual el "educador" va haciendo sus "depósitos". Una "olla" que va siendo llenada de "conocimientos" como si el conocer fuera resultado de un acto pasivo de recibir donaciones o imposiciones de otros.

Esta falsa concepción de la educación, que hace pasivo al educando y lo adapta, reposa en una también falsa concepción del hombre. Una distorsionada concepción de su conciencia. Para la concepción "bancaria", la conciencia del hombre es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo que se van transformando en contenidos de conciencia. Esta concepción mecanicista de la conciencia implica necesariamente que ella esté permanentemente recibiendo trozos de la realidad que entran en ella. No distingue, por ello mismo, entrada en la conciencia de presentificación a la conciencia. La conciencia solo es vacía, adviértenos Sartre, en la medida misma en que no está llena de mundo.

Pero, si para la concepción "bancaria" la conciencia es esta olla que debe ser llenada, es este espacio vacío a la espera del mundo, la educación es entonces este acto de depositar hechos, informaciones semi-muertas en los educandos.

A éstos nada más resta sino, pacientemente, recibir los depósitos, archivarlos, memorizarlos, para después repetirlos. En verdad, la concepción bancaria termina por archivar al mismo hombre: al que hace el depósito como al que lo recibe, puesto que no hay hombre fuera de la búsqueda inquieta. Fuera de la creación, de la recreación. Fuera del riesgo de la aventura de crear.

La fundamental inquietud de esta falsa concepción es evitar la inquietud. Es frenar la impaciencia. Es mistificar la realidad. Es evitar el desvelamiento del mundo. Y todo esto para adaptar el hombre.

La clarificación de la realidad, su comprensión crítica, la inserción del hombre en ella es una tarea demoníaca, absurda, que la concepción bancaria no puede soportar.

De ahí que los educandos inquietos, creadores y refractarios a la cosificación sean vistos por esta deshumanizante concepción como inadaptados, desajustados o rebeldes.

Por fin, la concepción "bancaria" niega la realidad en devinir. Niega el hombre como un ser de la búsqueda constante. Niega su vocación ontológica de ser más. Niega las relaciones hombre-mundo, fuera de las cuales no se comprende ni al hombre, ni al mundo. Niega la creatividad del hombre, sometiéndolo a esquemas rígidos de pensamientos. Niega su poder de admirar al mundo, de objetivarlo, de lo cual resulta su quehacer transformador. Niega el hombre como un ser de la praxis. Inmoviliza lo dinámico. Transforma lo que está siendo en lo que es y así mata la vida. De esta forma, no puede esconder su ostensiva marca necrófila.

La concepción humanista y liberadora de la educación, por el contrario, jamás dicotomiza el hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en la realidad permanentemente cambiante. No sólo respeta la vocación ontológica del hombre de ser más, como se encauza hacia este objetivo. Estimula la creatividad humana. Tiene del saber una visión crítica; sabe que todo saber se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos. Sabe que no hay saber sin la búsqueda inquieta, sin la aventura del riesgo de crear. Reconoce que el hombre se hace hombre en la medida en que, en el proceso de su hominización hacia su humanización, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de, desprendiéndose de él, quedar en él y con él, y objetivándolo, transformarlo. Sabe que es precisamente porque puede admirar al mundo que el hombre es un ser de la praxis o un ser que es praxis. Reconoce el hombre como un ser histórico. Desmitifica la realidad, de ahí que no tema su desvelamiento. En lugar del hombre-cosa, adaptable, lucha por el hombre-persona, transformador del mundo. Ama la vida, en su devinir. Es biófila y no necrófila.

La concepción humanista, que rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos aislados de la realidad, se realiza a través de una constante problematización del hombre-mundo. Su quehacer es problematizador, jamás disertador o depositador.

Así como la concepción recién criticada, en algunos de sus ángulos, no puede operar la superación de la contradicción educador-educando, la concepción humanista parte de la necesidad de hacerlo. Y esta necesidad se le impone en la razón misma en que encara el hombre como ser de opciones. Un ser cuyo punto de decisión está o debe estar en él en sus relaciones con el mundo y con los otros.

Para realizar tal superación, existencia la esencia fenomenica de la educación, que es su dialogicidad, la educación se hace entonces diálogo, comunicación. Y, si es diálogo, las relaciones entre sus polos ya no pueden ser de contrarios antagónicos, sino de polos que se concilian.

Si, en la concepción bancaria, el educador es siempre quien educa y el educando, quien es educado, realizada la superación, en la concepción humanista, resulta:

a. no más un educador del educando;

b. no más un educando del educador;

c. sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

a. que nadie educa a nadie;

b. que nadie tampoco se educa solo;

c. que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

La concepción humanista, problematizante de la educación, descarta toda posibilidad de manipulación del educando. De su adaptación. De ahí que, para los que realmente son capaces de amar al hombre y la vida, para los biófilos, el absurdo está, no en la problematización de la realidad que minimiza y aplasta al hombre, sino en el enmascarar esta realidad que deshumaniza.

Mientras la concepción bancaria implica aquella distorsionada comprensión de la conciencia y la entiende como algo especializado en el hombre, como algo vacío que debe ser llenado, la concepción problematizante mira al hombre como un cuerpo consciente. En lugar de una conciencia "cosa", la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad, -intentio, intendere- de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia de. Aún cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma, "algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad" (Jaspers) sigue conciencia de. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma. En la "retroflexión", en que la conciencia se intenciona a sí misma, el yo "es uno y es doble". No deja de ser un yo para ser una cosa a la cual su conciencia se intencionara. Sigue siendo un yo que se vuelve intencionalmente sobre sí, un yo que se escinde.

Mientras la concepción anteriormente criticada, que trata la conciencia naturalistamente, establece una separación absurda conciencia-mundo, para la visión aquí discutida, conciencia y mundo se dan simultáneamente. Intencionada al mundo, éste se hace mundo de la conciencia.

La concepción "bancaria", al no poder realmente borrar la intencionalidad de la conciencia, consigue sin embargo, en gran medida, "domesticar" su reflexibilidad. De ahí que la práctica de esta concepción constituya una dolorosa paradoja al ser vivida por quienes se digan humanistas.

La concepción problematizadora de la educación, por el contrario, al plantear el hombre-mundo como problema, exige una postura permanentemente

reflexiva al educando. Este ya no es la olla pasiva que va siendo llenada, sino que es un cuerpo consciente, desafiado y contestando al desafío. A cada situación problemática que se le plantea, su conciencia intencionada va captando las parcialidades de la problemática total que van siendo percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de su conciencia, que se va criticizando.

Mientras para la concepción "bancaria" lo que importa es depositar informes sin ninguna preocupación con el despertar de la reflexión crítica (por el contrario, evitándola), para la concepción humanista lo fundamental está en este despertar que debe ir siendo más y más desarrollado.

La concepción problematizadora de la educación sabe que, si la esencia del ser de la conciencia es su intencionalidad, su despegarse hacia el mundo, éste, como mundo de la conciencia, se constituye como "visiones de fondo" de la conciencia a él intencionada.

En el marco de esta "visión de fondo", sin embargo, no todos sus elementos se presentifican a la conciencia como "percibidos destacados en si". La concepción problematizadora, al desafiar los educandos a través de situaciones existenciales concretas, intenta su mirada crítica hacia ellas, con la cual, lo que antes no era un percibido destacado, pasa a serlo.

De esta forma, la educación se constituye como verdadero quehacer humano. Educadores-educandos y educandos-educadores, mediatizados por el mundo, ejercen sobre él una reflexión cada vez más crítica, inseparable de una acción también cada vez más crítica. Identificados en esta reflexión-acción y en esta acción-reflexión sobre el mundo mediatizador, se hacen ambos, auténticamente, seres de la praxis.

San Salvador, El Salvador
Junio de 1982.

(3) VARIABLES SOCIOLOGICAS Y ECONOMICAS EN PROGRAMAS DE TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA

Ignacio Ansorena *

El Hombre como medio de acción:

A través de nuestra experiencia profesional, tanto a nivel de Educación Formal, en el pasaje por el Colegio de Agricultura, y posteriormente en nuestra vida posescolar, hemos acumulado una gran cantidad de conocimientos y experiencias agronómicas que provienen de diversas fuentes. Sabemos de variedades de café, de cómo se cultiva el café, de cómo se poda, también conocemos de otros problemas que afectan al café, tales como el clima, con otras series de aspectos que lo configuran, como el agua, la temperatura, la humedad, etc.

También conocemos de aquellos factores que afectan al café, desde el punto de vista del suelo, tales como sus nutrientes y los procesos que ocurren en éste como elemento vivo, que suministran algunos elementos básicos de la planta. También conocemos, otra serie de factores que no son de la naturaleza de los aspectos enumerados, sino que se generan como procesos de la interacción de otros tantos factores, que en determinado momento y circunstancias producen un medio ambiente determinado en el que se cultiva el café: las enfermedades y las plagas. Todos estos elementos pertenecen a los Reinos Mineral, al Reino Animal o al Reino Vegetal.

Uno de los propósitos que tenemos hoy a través de este diálogo, es el trascender de este mundo físico y biológico, para encontrar otro mundo, que también tiene elementos propios que afectan los productos del cultivo del café, ya sea en forma directa o conforme a las interacciones de ellos o de otros tantos elementos, produciendo fenómenos que afectan resultados relacionados al cultivo del café. Nos referimos a los aspectos económicos, en el que tanto el costo de un insumo, el flete de un transporte, el salario de un cosechero, afecta los rendimientos y otras dimensiones que ejecuten

---

* Especialista en extensión agrícola, coordinador del comité de educación y capacitación. IICA, Sede Central.

en la eficiencia en el cultivo del café. También estos factores, iguales a los físicos y biológicos, interactúan y generan medios ambientes, diríamos socio-económicos en nuestro caso que de alguna manera, afecta la producción de café. Digamos todavía un poco más y en términos más complejos, se dan otras variables, como la demanda y precios internacionales del producto, que también influyen poderosamente sobre el cultivo y los productos del café.

El hecho o el deseo de obtener más y mejor café, representa, en primer lugar, el tomar la decisión de llegar a ese logro. El único elemento que hasta ahora no hemos nombrado, pero que es el único en llegar a esa etapa, o sea, el de tomar decisiones es EL HOMBRE. Mediante esta propiedad, todas las otras variables, pueden manejarse en mayor o menor grado, como también en mayor o menor intensidad. También, por ello, es factible hacer interactuar o modificar la incidencia de los distintos elementos que significan la obtención de más y mejor café.

Queremos enfatizar con esto, de que el manejo de todas las variables fundamentalmente dependen de las ideas que tiene el hombre para procurar más y mejor café.

En términos generales, diríamos que la mayoría de nuestra experiencia profesional reclamada para el mejoramiento de café, tiene que ver principalmente con conocimientos del orden, físico-biológico y económico. Hasta diríamos que somos o nos declaramos como técnicos, cuya acción genera mayor producción de café, en la convicción de que conociendo todos esos elementos, estamos en condiciones de que se produzca más café.

Como contrapartida a ello, generalmente también perdemos la perspectiva de no tener presente la importancia que tiene el factor de la toma de decisiones, que representa el factor de mayor peso de todas las otras variables, a las que podríamos denominar independientes.

La toma de decisiones será la variable dependiente de todo el proceso de producción de café. Quien representa esta variable es el ser humano, así que con esto queremos enfatizar el hecho, de que en todo el proceso físico-biológico de producción, está dirigido y regido por una acción intelectual, y que el hombre por lo tanto se transforma de esta manera, en el

centro más importante y de mayor gravitación de toda esta constelación de variables. De ahí entonces que, a los efectos de que el proceso productivo, sea bien orientado y bien estructurado, requiera que aquella variable más importante, que dirige y regula todas las posibles combinaciones de las otras variables, sea el que esté en mejores condiciones, para orientar en mejor forma, el proceso productivo.

Los intentos de mejoramiento de cultivos de café, que no reconozcan esta proposición como verdadera y válida, son muy vulnerables. En otras palabras, cuando nuestra actitud como estimuladores al mejoramiento del cultivo cafetero, considera al hombre, como variable central del proceso productivo, estará más propenso, al éxito de su aspiración. Si bien, es fácil establecer teóricamente esta proposición, en el mismo grado, esta idea se transforma en una de las acciones más complejas de todo el proceso.

Como seres humanos, como técnicos, podemos tener hasta cierto punto, con un alto grado de control, eficiencia en la manipulación de variables físicos-biológicos. Así, podemos conocer la composición de los suelos, ver sus deficiencias, observar los fenómenos climáticos, generar genéticamente variables más productivas, hasta cambiar formas y actitudes de las plantas, etc.

A medida en que pasamos del manipuleo de los elementos físicos y biológicos y entramos a la esfera de lo social, las variables se van haciendo más complejas y también menos dirigibles o controlables. Por esta misma razón, nuestra debilidad como técnicos, puede haber tenido la tendencia de tratar de resolver los problemas de producción y productividad del café, manejando sólo aquellas variables más controlables, siendo menos idóneos en el manejo de las variables sociales.

Observamos que en muchos casos, los propósitos de mejoramiento del cultivo han fracasado por el hecho de que no hemos considerado en una adecuada dimensión, la variable humana que es la reguladora y combinadora de los otros factores. El reconocimiento que ha habido en la era actual de avanzada tecnología, tiende a acrecentar cada vez más, la importancia que se le dá al factor humano, dentro del proceso productivo. Tal vez, ésta sea la razón

del porqué en este curso de tecnología de café, haya la necesidad de que exista un paréntesis a lo biológico y físico para permitir que se hable, de aspectos socio-económicos que afectan la producción de café. Las proposiciones que seguirán, serán dirigidas al entendimiento de cómo un conocimiento mayor de cómo actúa el hombre puede representar un conocimiento necesario y útil, en el propósito de mejoramiento en el cultivo del grano que nos ocupa en esta oportunidad.

Luego entonces las disculpas necesarias, por ser yo, quien llena el espacio de ese paréntesis.

Intentos de interpretación sobre los motivos de la acción humana:

Una de las preguntas, en el orden especulativo, más incidentes en varios campos de las ciencias sociales, se refieren fundamentalmente a dar respuesta sobre cuáles pueden ser los motivos o explicaciones sobre la acción humana. Las respuestas sobre el particular, van desde aquellas de las más obvias, hasta aquellas que tratan de encontrar aspectos causativos, en ámbitos que hasta el momento, permanecen dentro del terreno hipotético. Así por ejemplo, ustedes pueden decir que el hombre se mueve porque necesita satisfacer necesidades físicas. Por ejemplo, el hombre procura o trabaja, para obtener medios para comprar sus alimentos. También realiza acciones motivadas por las necesidades de recrearse, divertirse. Otros pueden explicar de que la acción humana, está encaminada o motivada exclusivamente para obtener recursos financieros, que a la vez, le permitirían la obtención de otros bienes. Sería muy extensa la lista de síntomas que explicarían las razones de porqué el hombre actúa. Yendo a terrenos más complejos, diríamos que también el hombre actúa mentalmente, ya no para satisfacer necesidades fisiológicas, sino por el contrario, su acción respondería a sus motivaciones inquisitivas; tales como podrían ser, aspectos superiores, como la naturaleza del ser, las posibilidades del conocimiento, la existencia de Dios, la naturaleza del Universo. Toda esta gama desde lo más simple hasta lo más complejo, representan acciones humanas, o sea organización de esfuerzos, ya sean físicos o mentales, para llegar a una meta y obtener un logro. En otras palabras, el hombre siempre actúa, y reitero, que dicha actuación es

tanto física como mental, haciendo cosas o pensando otras veces a la que le asignamos una concepción diferente de hacer cosas. El hombre nunca deja de actual. Estas proposiciones nos ayudan a entender que a esta expresión de la acción, es la que podemos establecer como LA CONDUCTA o sea la manifestación expresiva o implícita de las decisiones del hombre.

La fórmula cualitativa podrá representarse como:

Capacidad + Experiencia = Conducta

Sobre esta propuesta existe un concenso general para su aceptación. Ello nos induce a reflexionar que a partir de la naturaleza o capacidad humana, se hace factible adicionarle experiencias con el objeto de obtener determinadas conductas.

Si aceptamos este planteamiento, llegamos a aclararnos que el enriquecimiento de la persona, consiste fundamentalmente en tener posibilidades de conductas para todas las experiencias a las que está sometida.

Reitero que la personalidad del individuo, es tanto más rica y completa, cuanto más posibilidades tenga de contar en su archivo, con experiencias que le sean capaces de manifestarse en el momento, para responder a los estímulos. En el caso en que nuevos estímulos, no tengan el correspondiente insumo de respuestas de la conducta, la propia capacidad y experiencias anteriores dentro de una personalidad rica, tiene todavía la opción de que las experiencias acumuladas anteriormente, y probablemente puestas en otro ordenamiento y con otra forma de relaciones, pueden proveer mejores oportunidades de respuesta, cuando existan ese cúmulo de experiencias, dentro del archivo o dentro de la memoria humana. Queremos decir con esto que, en el caso de presentarse un nuevo estímulo, y no se tenga la respuesta de conducta determinada; una persona, con un cúmulo grande de experiencias, puede tener más chance de encontrar la mejor alternativa posible de respuesta. Esto, tal vez, es la característica más prominente del ser superior que representa el hombre, en la escala animal. Es lo que se entiende como un ser ontológico, o sea que el hombre es capaz de mantener sus experiencias, de tal manera de poderlas aplicar en una situación que puede estar muy alejada en el espacio y el tiempo, desde el preciso momento en que fue acumulada.

Estas proposiciones que planteamos, puede constituirse en una línea base para poder conocer, en mejor forma, dos aspectos trascendentales, de cómo las ciencias sociales han hecho grandes contribuciones a entender o explicar las conductas humanas. Si el grupo de ciencias sociales, incide sobre los aspectos que explican la conducta, antes que nada, tendríamos que tratar de aproximarnos a descubrir algunos atributos del concepto de "CONDUCTA". Podemos decir que esa conducta, es el acontecer de un elemento entre un punto y otro, separado por una unidad de espacio o tiempo. En sus términos más simples, podríamos decir, que las ciencias son las encargadas de describir ese acontecer de acciones, diferenciándose entre ellas fundamentalmente por la conducta que describen y por la naturaleza de los elementos que participan y la producen. Así, por ejemplo, la Física es la ciencia que describe por ejemplo, la conducta de los átomos, de las moléculas, de los elementos físicos. La Astronomía es la ciencia que describe la conducta de los astros. La Botánica es la ciencia que describe la conducta de las plantas.

Entrando al terreno de las ciencias sociales, diríamos que las ciencias sociales describen la conducta de su elemento, que es el humano.

El segundo grupo de ciencias que explican y procuran conductas, se refiere a las que inciden sobre aspectos del rubro "Experiencias". Estas experiencias pueden ser aquellas naturales, que experimenta cualquier ser humano. Supongamos que a nivel más primitivo, serían todas aquellas experiencias que el hombre por nacer, por vivir y tener que subsistir en un medio, se expresa o genera una serie de conductas, que le permiten su subsistencia, su vestimenta, su protección. Sería un nivel muy primitivo de conducta. Estas a su vez, serían escasas en su número y simples en su naturaleza.

A medida que esas experiencias se pueden ir enriqueciendo, las conductas también serán mayores en cuantía, como asimismo más variables en su naturaleza. Este proceso de enriquecimiento intencional de experiencias, se refiere al grupo de ciencias, que las llamamos de la Educación, que se ocupa fundamentalmente de explicar las conductas, de los elementos que funcionan en un proceso social, para el enriquecimiento de las experiencias que

ha de adicionarse a las capacidades humanas, para generar conductas determinadas.

El grupo de ciencias, se integra de varias, diferenciándose entre ellas por la naturaleza de los elementos que pretenden describir. Dentro de las ciencias sociales tenemos la "Psicología", que trata de explicar la conducta de los seres humanos, basado en aquellos aspectos o procesos internos al individuo, emergentes de procesos biológicos, como también, por procesos intelectuales. Por ejemplo, tratan de explicar de cómo la conducta de un hombre con hambre, puede ser diferente a la conducta de un hombre con dicha necesidad satisfecha. También, dentro de las causas intelectuales, pueden hacer aportes para explicar las razones de porqué personas sometidas a las mismas sensaciones, pueden atribuir diferente significado, o sea, percibir en forma desigual.

Otra ciencia es la "Sociología", que trata de explicar la conducta de los hombres, en su forma de interactuar con otros, explicando la forma de cómo la gente se mueve, cómo la gente nace, cómo la gente forma familia, cómo la gente forma grupos, instituciones, etc.

Otra ciencia social que explica la conducta humana, se refiere a la "Antropología", que en el caso de Antropología Física, trata de explicar la forma de cómo, el hombre evolucionó en sus aspectos morfológicos, y la Antropología Cultural que explica la forma de cómo el hombre actúa, cómo come, cómo se viste, cómo se divierte, cómo crea artísticamente, etc.

Otra ciencia social es la "Economía", que explica el comportamiento del hombre, tanto en la elaboración de productos, como en la transacción de los mismos.

A su vez, otros grupos de ciencias sociales como decíamos, actúan sobre el enriquecimiento de las experiencias. A este grupo lo habíamos llamado: "las Ciencias de la Educación". Sobre este particular, queremos destacar que así como las personas se diferencian en términos de conducta que poseen, habíamos dicho también que éstos, están en relación directa con las experiencias que las sustentan. También debemos recordar, que dijimos que las experiencias se crean y se acumulan, en base a la relación existente

entre sujeto y estímulo.

En base a esta relación, se genera una decisión de alternativa que puede tener expresión en una conducta. De ahí que entendemos que el cúmulo de experiencias es un proceso natural para el hombre o sea que las reacciones mentales o físicas que se producen en el individuo, frente a un estímulo, y una posterior toma de decisión sobre la alternativa escogida, o sea que el producto educativo es un producto natural. Cualquier persona representa un producto educativo determinado. Ahora, cuando queremos o cuando pretendemos que esas experiencias sean mayor en número y más ricas en contenido, y que se produzcan en una menor unidad de tiempo posible, la opción es suministrarlas intencionalmente. A esto es lo que llamamos Educación Intencional, que para que sea efectiva, el arreglo que se le haga a las situaciones de vida, estas deben significar incremento de experiencias y que a su vez, sean significantes para la persona. De esta manera, tenemos más probabilidad de obtener conductas conducentes al logro de satisfacciones para el individuo. Esta es la razón del porqué, entendemos que la Educación como expresión final de conducta, y como medio para llegar a ello, es una acción necesaria y de ahí, que debido a que es mucho el cúmulo de la experiencia de la vida humana, cada día se hace más necesario, que la vida moderna, nos requiere que tengamos la mayor cantidad posible de experiencias ante tan variados estímulos que nos antepone la vida actual.

A través de toda la historia de la humanidad, el hombre, en su búsqueda de la verdad, sobre la cual basa sus acciones, ha procurado basarse fundamentalmente en seis recursos, a saber, como afirma un destacado profesor: 1/
1) Costumbres y tradiciones. 2) Creencias religiosas. 3) Autoridad.
4) Razonamiento proveniente de hechos evidentes y 5) Inquisición científica.

Por lo general, continua dicho autor, las evidencias que se basan en la conducta humana, derivados de uno o más de estos seis recursos constituye la base más corriente de las decisiones acerca de qué y cómo hacerlo.

Actualmente vivimos en una Era científica y tecnológica, cada vez más, las fuerzas de la ciencia y la tecnología afectan el diario vivir de cada uno.

1/ J. Paul Leagans. "Nature of role of evaluation in extension and Adult Education".
Cornell University 1966 - Mimeografiado.

Consecuentemente continúa el Profesor Leagans, "existe una tendencia universal a incrementar el mayor énfasis sobre el origen de la conducta humana en la última de las fuentes nombradas, esto, porque las otras tienen tendencia a disminuir su importancia como recursos adecuados de verdad, para enfrentarse con los complejos problemas que demanda la vida actual".

Esto nos lleva a pensar, que si bien el reconocimiento de otras fuentes de verdad para el hombre, pueden explicar sus conductas razonada y empíricamente, nuestra orientación ha de ser, la de procurar que las fuentes más trascendentales para la búsqueda de conductas mejores han de referirse a aquellas, que provienen fundamentalmente como producto de la inquisición científica.

La acción del hombre en su medio ambiente:

Basándonos en todo el marco referencial hasta aquí señalado, procuraremos dar en esta parte, algunos elementos interpretativos y componentes del medio ambiente, en el que el ser humano genera su acción. Respecto a la fórmula de conducta que habíamos visto anteriormente, partiendo de la naturaleza humana, podríamos hablar mucho, pero que en nuestro particular no es del caso. El segundo elemento, decimos que es el "Medio Ambiente", o sea el cúmulo de estímulos que rodea el ser humano y que en forma interactuante, de su fuerza afecta la conducta humana y éste a su vez, con sus conductas intencionales trata de modificar dicho medio, para que dicha relación interactuante (hombre-medio) se produzca la satisfacción procurada. Dentro del medio ambiente tenemos: El medio ambiente "Físico" constituído por todos aquellos elementos físicos-biológicos y que actúa como componente para que el hombre tomedeterminadas decisiones. Por ejemplo: Un hombre actúa en forma diferente si lo hace sobre un suelo donde llueve o por lo contrario, debe suministrar agua por medio del riego.

El otro medio al que nos queremos referir más enfáticamente es el "social, el económico, el psicológico y el cultural". La descripción de algunos aspectos que constituye cada uno de estos medios, que explican el comportamiento humano, hace que nosotros como profesionales o procuradores

de conductas adecuadas, y en este caso para el mejoramiento del hombre a través del cultivo de café, extraigamos de ese conocimiento algunos aspectos metodológicos, que nos ayudan a visualizar la importancia que puede tener el reconocimiento de esas variables y las formas de cómo actúan, para favorecer en algunos casos u obstaculizar en otros, el proceso de adopción de tecnología que supuestamente se necesita, en primer lugar para el cultivo de café y concumitantemente para el mejoramiento de la vida de quien realiza dicho cultivo.

Medio ambiente psicológico:

Analizaremos a continuación algunos de esos elementos del medio ambiente, iniciando con el medio psicológico. Este se refiere más que nada a la explicación de las conductas que sobrevienen debido a aspectos de la persona en sí. Muchas de las conductas del ser humano, provienen como consecuencia de aspectos fisiológicos como son: hambre, sed, concentración sacarígena en la sangre o algún trastorno anormal en alguno de los órganos. Nos referimos a ello cuando decimos que la persona hoy está hepática en su carácter, explicación que en muchos casos, puede ser debido a factores fisiológicos. Pero también, la persona se manifiesta o actúa no exclusivamente en base a sus reacciones fisiológicas, sino que podemos establecer que todas aquellas acciones del individuo pueden ser concentradas en 3 grandes campos de acción, ellos son: el campo Cognoscitivo, el campo afectivo y el campo sicomotor.

El campo Cognoscitivo se refiere a todas aquellas acciones que representan la creación de conocimientos que se incorporan como experiencias para el individuo.

Si bien sabemos que la naturaleza del problema del conocimiento, consiste en un problema de orden filosófico sobre la posibilidad, tipo de conocimiento, etc., hay muchos pensadores y científicos que mediante distintos procedimientos han estructurado algunos marcos referenciales o teorías, sobre la forma de cómo el hombre conoce. A su vez, éstos se agrupan alrededor de marcos más o menos similares, configurando las distintas escuelas de pensamiento, que tratan de explicar de cómo el hombre conoce.

Así están los idealistas, realistas, pragmáticos, etc. Uno de los grupos importantes de estas corrientes son los que tratan de explicar el fenómeno Enseñanza-aprendizaje, que se pueden encontrar dentro de las teorías del aprendizaje.

Basado en la forma de cómo ellos, explican el aprendizaje, se extraen implicaciones metodológicas, o sea que de acuerdo a cómo, se entiende que el hombre aprende, se trata de establecer formas de cómo la transmisión puede ser mejorada.

El otro campo de explicación de conductas del orden psicológico se refiere al campo afectivo. El campo afectivo trata de explicar que muchas de las conductas humanas se deben fundamentalmente, a aspectos emotivos, sentimentales y a establecimiento de juicios de valores. Este aspecto tiene que ver a aquellos referidos a creencias, actitudes, valores, apreciaciones, etc. Es entendido de que estas reacciones comprenden las del campo anterior ya que actitudes, valores y creencias, son reacciones subjetivas, emocionales, pero acerca de algo. Este acerca de algo, supone un conocimiento. El tercer campo se refiere al sicomotor, en el que el ser humano actúa físicamente, aunque gobernado o dirigido mentalmente. Este es el campo que supuestamente es más complejo, ya que supone algo del campo del conocimiento, porque hay que conocer y también algo del campo afectivo, ya que debe querer hacerlo y sentir satisfacción por ello.

Nuestras acciones de comunicación con los agricultores cafeteros, consistirá fundamentalmente en tratar de que mediante la entrega de algún mensaje, se produzcan conductas que sean conducentes al mejoramiento del cultivo del café en distintos aspectos. Lo importante, es que los mensajes deben de llevar implícitamente, siempre una intención para generar un conocimiento, desarrollar sentimientos del mundo afectivo, o también provocar que se ejecuten acciones dentro del campo sicomotor. Uno de los aspectos que caracterizan las teorías del ámbito psicológico, son aquellos que fundamentalmente se refieren a la generación de desequilibrios psíquicos, para generar a su vez, determinadas tensiones que provocan la acción, para que éstos generen la satisfacción que signifique la vuelta al equilibrio.

Estos aspectos de generación de desequilibrio, se configuran como de fenómenos de motivación, que es otro campo de real interés, para los aspectos de comunicación. No nos corresponde extendernos sobre cada uno de estos campos, lo que sería materia de un curso especial, sino que lo que debemos de tener bien presente, es que el conocer cuál es la naturaleza de muchas reacciones humanas, nos debe de ayudar para arreglar nuestro intento educativo, a los efectos de obtener la conducta pretendida.

El hecho de saber cómo el hombre conoce, por ejemplo, a través de sensaciones que constituye uno de los fenómenos más importantes y comunes para la incorporación de conocimientos y entre los sentidos por ejemplo, vista, permite que el 85% de lo que el hombre conoce, es a través de ella. De ahí, que cuando nosotros entendemos que la persona debe de ver para aprender algo, nuestro esfuerzo dependerá de cómo nosotros hagamos ver a la gente para que aprenda. De ahí entonces que la metodología de la enseñanza tendrá que estar en función de la forma de cómo los agricultores ven, en este caso. Si nosotros pensamos que los agricultores deben de ver, pero no somos eficientes en hacer ver, es muy probable que los agricultores no adquieran el conocimiento que nosotros pretendemos.

Muchas veces, el hecho de conocer una cosa, no es suficiente como para que sea adoptada. Por ejemplo, entre ustedes es muy probable que haya gente que no está vacunada contra el tétano, y no se debe a que no lo conozcan, sino a que por otras razones tal vez, no lo han hecho. Dentro de esas razones, podría ser la no creencia en el valor de la vacuna, o la creencia de que no van a tener tétano. Tal vez, si nos pusiéramos a hablar en este momento, sobre los peligros que significa la enfermedad y los problemas que existen en adquirir la enfermedad, estaríamos incidiendo un poco en aspectos afectivos, que irían orientados a incrementar la modificación de creencias o la aceptación de otros valores para que ustedes decidieran aceptar el vacunarse. Todavía en este punto, no necesariamente es suficiente para que la gente se vacune contra el tétano, sino que lo conocen, lo sienten porque han generado una actitud favorable, aunque todavía no se vacunan, tal vez el centro de vacunación está muy lejos, o no existen medios para hacerlo.

Falta todavía la acción final, que es la parte sicomotora de acción, ya que los otros aspectos están contemplados.

Medio ambiente económico:

Parecería obvio discutir y discernir sobre cómo el medio económico influye en las acciones humanas. El tipo de finca, el tamaño de la misma, la eficiencia de la combinación de los recursos de la empresa, los recursos físicos existentes, las posibilidades de crédito, la distancia de mercado, etc., son todos medidas que afectan la toma de decisiones y las acciones de gestión empresarial que se realizan. Lo que nos interesa a nosotros en este momento es, que muchos de los aspectos que supone el mejoramiento de los cultivos de café, estarán controlados por las características de esos elementos y de los agricultores de la zona que nos ocupa. El medio económico constituye un grupo de factores que al inter-actuar identifican a un tipo de público, con más o menos posibilidades de que se cumplan determinadas conductas.

El medio ambiente social:

Este medio ambiente, se refiere a las acciones que realiza el individuo, ya no como una persona aislada, sino como participante de un grupo. Podemos partir de la proposición general de que el hombre ermitaño no existe. El hombre es eminentemente un ser social, ya que su vida transcurre en la casi totalidad de sus instantes, conectado a grupos sociales.

Queremos significar como grupo, a la confluencia de dos o más personas, que interactúan, o sea que se están afectando mutuamente en su forma de pensar, sentir y actuar, y que concuerdan en una serie de fines o propósitos, como asimismo en los medios de los cuales han de valerse para el cumplimiento de los primeros. El grupo de amigos, el matrimonio, la familia, los organismos sociales (clubes, escuelas, iglesias), el barrio, el vecindario, el paraje, el país, el continente, pueden ser expresiones de distinta jerarquía del concepto de grupos sociales, en los que podemos identificar las características definitorias establecidas anteriormente.

Muchas de las conductas de los seres humanos dependerán fundamentalmente de las características que tienen los grupos a los que pertenecen. Así mismo, el conocimiento de estos grupos nos permitirá orientar nuestras acciones, para que conociendo su patrón de interacción, y otras de sus características, el agricultor cafetero pueda ser alcanzado en su propio medio social.

Es importante considerar también cómo es el comportamiento de nuestro destinatario dentro del grupo donde él actúa, ya que en base a sus funciones y roles dentro de su grupo, podrá jugar a su vez trascendente importancia dentro del proceso de transferencia de tecnología. Por ejemplo: si una persona es altamente acreditada dentro del grupo donde actúa, en términos de que sus compañeros confían en sus opiniones, será trascendente, obtener sus asentimientos o legitimación de nuestras ideas, a los efectos que él pueda hacer un factor multiplicador y con seguridad mejor difusor que nosotros mismos. Además, el hecho de que una persona pueda tener poder dentro del grupo social, puede transformarse en obstáculo y barrera para la difusión de una idea, cuando ésta no concuerda con las suyas. Además, el hecho de contar con la existencia y el compromiso de organizaciones de los agricultores, representa un medio excelente, para que a través de ellos se tenga la posibilidad de un mayor poder difusor y multiplicador de la idea que se procura que puede ser adoptada. Afirmemos enfáticamente que toda sociedad significa un grado determinado de organización y que toda persona pertenece a algún grupo. Tanto el conocimiento de éstos como de su organización y finalidad debe convertirse en un requerimiento imprescindible para cualquier acción que pretenda un cambio total a nivel individual como a nivel de grupo social.

Medio ambiente cultural:

Este medio ambiente, se refiere a la forma más o menos uniformizada que tienen los grupos de actuar frente a los estímulos que se presentan. Así como la personalidad es una forma de expresión de la forma de pensar, sentir y actuar del individuo, la cultura viene a ser la personalidad del grupo social. Es la forma de cómo el grupo conoce, siente y actúa, generándose dentro del propio grupo un standar de saber, sentir y actuar que se transforma en Código Regulador de la conducta de toda la gente.

Esto no quiere decir que dicha codificación sea cristalizada o estática, sino que a la vez, dicha codificación es ajustable y permeable a influencias externas, permitiendo la incorporación de nuevos elementos que a su vez, modifican y establecen nuevos Códigos.

En este campo tenemos todas las creencias, valores, y formas de actuación también, tanto como los comportamientos de la gente, un cómo se viste, cómo come la gente, cómo se divierte, etc. La importancia de su conocimiento consiste en que ese código de la personalidad del grupo, regula la introducción de nuevos valores, así que aquellos intentos de cambio que se dirigen al grupo, deben merecer un cuidadoso análisis, en su estrategia de presentación, ya que si afectan algunos de sus valores, creencias, costumbres, puede ser que el esfuerzo de introducción de una nueva idea se vea totalmente obstaculizado.

También es necesario aclarar, que nuevas ideas comprendidas y aceptadas por la gente, tiende a enriquecer y a modificar los patrones culturales ya que se pueden incorporar al Código del grupo representando un mejoramiento substancial, y que resulta en un nuevo código, en una nueva forma de acción con algo positivo para el grupo. Mediante el proceso educativo si bien, es legítimo pensar que él es el responsable de la transferencia y herencia cultural; mediante el mismo proceso, se constituye en el promotor de innovaciones que mediante adecuado proceso de legitimación, permite introducir nuevas ideas, que siempre representarán patrones de mejoramiento al grupo.

La consideración rápida que hemos esquematizado del medio ambiente social, significa un fundamento, para tratar de incorporarlo como el medio en el que transcurre el proceso substancial de la transferencia de tecnología, que es la comunicación. Esta ha de producirse sólo en el caso que represente un proceso de doble vía, o sea que haya posibilidad, de que las respuestas pueden representar las intenciones de los mensajes emitidos. Sólo cuando ella exista habrá difusión de la tecnología y adopción en términos de la intención inicial.

Si las respuestas están de acuerdo a la intención de la emisión, habrá adopción.

Además, cuando esta adopción sea analizada críticamente y generada de actitudes positivas, podemos llegar también a un grado de adopción mayor, que podemos llamar adopción permanente o total. Si nuestra intención es el mejoramiento del cultivo del café, debemos de desarrollar una actitud inteligente y positiva, al reconocer que el hombre en primer lugar, es el fin, es el público al que queremos llegar, pero también debemos reconocer que el hombre por ser la célula nurona del tejido social, es el objeto a través del cual y el generador de todas las acciones que significan que toda la transferencia sea un proceso y no solo una acción de alguien fuera del grupo. En otras palabras tanto teórica como prácticamente no se puede concebir ningún proceso de transferencia, sin que ello no signifique la participación del hombre. En la medida que consideremos y nos adiestremos en cómo colaborar a que dicho proceso sea efectivo, nuestra participación a su vez puede favorecer u obstaculizar el proceso de adopción, como etapa culminante de la transferencia de tecnología.

(4) ¿ EXTENSION RURAL O COMUNICACION? *

"Este es el dilema del agrónomo extensionista, frente al cual necesita estar lúcido y crítico. Si transforma sus conocimientos especializados, sus técnicas, en algo estático, materializado -una especie de 'ladrillo'- y los extiende mecanicistamente hacia los campesinos, invadiendo indiscutiblemente su cultura, su visión del mundo, estará de acuerdo con el concepto de extensión y estará negando al hombre como un ser de decisión. Si, por el contrario, afirma a éste a través de una labor dialógica, no invade, no manipula ni conquista; niega entonces, la comprensión del término extensión".

Por Paulo Freire

En las páginas que siguen Paulo Freire pone en cuestión del concepto mismo de extensión rural (o agrícola). Este es definido como los esfuerzos de asistencia técnica y educacional de agencias externas que actúan mediante agentes de extensión para "extender" o transmitir a los campesinos un conocimiento cuyo objetivo es mejorar las actividades agrícolas, etc.

Freire comienza su ensayo con un análisis semántico de la palabra "extensión", Las palabras tienen un significado básico y un significado conceptual: él se preocupa por su uso en frases como la siguiente: "La palabra 'estructura', que etimológicamente está conectada básicamente con arquitectura, adquiere una extensión significativa cuando es usada en economía, linguística, psicología, antropología, sociología, etc.".

El artículo que aquí reproducimos es un extracto de un ensayo mucho más largo titulado "Extensión o comunicación, la concientización en el campo" de Paulo Freire, publicado por las Ediciones Populares (Apartado Aéreo 53613, Bogotá 2, Colombia). Recomendamos insistentemente a nuestros lectores que obtengan ejemplares de esta publicación.

De acuerdo con el autor, que amablemente nos permitió reproducir su escrito, hemos acortado un poco el texto original, excluyendo algunos párrafos de análisis semántico.

---

* Tomado de Campaña Mundial contra el Hambre/Acción Pro Desarrollo de FAO. IDEAS Y ACCION. Boletín 128. pp.18-25.

"Pedro es agrónomo y trabaja en extensión." El sentido del término, en este... contexto, constituye el objeto de nuestro estudio... el término extensión, en la aceptación que nos interesa aquí... indica la acción de extender: ... extender algo a o hacia alguien (o hacia un espacio).

Quien extiende, extiende alguna cosa (objeto directo de la acción verbal) a o hacia alguien (o hacia un espacio) -objeto indirecto verbal- el que recibe el contenido del objeto de la acción verbal.

El término extensión, en el contexto: Pedro es agrónomo y trabaja en extensión (el término agrónomo del contexto hace que se subentienda el atributo agrícola del término extensión); significa que Pedro ejerce profesionalmente una acción que se da en una cierta realidad, la realidad agraria, que no existía como tal si no fuera por la presencia humana en ella. Su acción es, pues, la del extensionista; la de quien extiende algo hacia alguien (o hacia un espacio). En el caso del extensionista agrícola jamás se podría pensar que la extensión que ejecuta, que su acto de extender, pudiera tener el sentido que en esta afirmación tiene el mismo verbo: Carlos extendió sus manos al aire.

Por el contrario, lo que busca el extensionista, no es extender sus manos sino sus conocimientos, sus técnicas. Pero, hacia qué se extienden sus conocimientos y sus técnicas? En un "asentamiento" de la reforma agraria chilena, por ejemplo, que esté sufriendo el fenómeno de la erosión, que obstaculiza su productividad, la acción extensionista se dirige directamente hacia el área erosionada o hacia los asentados que se encuentran mediatizados por la realidad de su asentamiento, en el cual se verifica el fenómeno de la erosión?

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

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

Nos parece todavía que la acción extensionista implica, cualquiera sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten quienes la hacen de ir hacia la "otra parte" del mundo para, a su manera, "normalizarla". Para hacerla más o menos semejante a su mundo.

De ahí que, en su "campo asociativo", el término extensión se encuentre en relación significativa con transmisión, entrega, donación, medianismo, invasión cultural, etc.

Y todos estos términos involucran acciones que, transformando el hombre en "cosa", lo niegan como un ser de la transformación del mundo. Además de negar, como veremos, la formación y la constitución del conocimiento auténtico. Además de negar la acción y la reflexión verdaderas a quienes son objeto de tales acciones.

Podrá decirse que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Por ello es que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su "campo asociativo" de significación. De este análisis resulta claro que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo y liberador. Con esto queremos negar al agrónomo, que actúa en este sector, el derecho de tener el deber de ser un educador-educando, con los campesinos, educandos-educadores. Por el contrario precisamente porque estamos convencidos de que éste es su deber, de que ésta es su tarea, tarea de educar y de educarse, no podemos aceptar que su labor sea rotulada por un concepto que la niega.

Podrá decirse, también, que esto es un purismo linguístico, incapaz de afectar la esencia misma del quehacer extensionista. Además de desconocer lo que podremos llamar la fuerza operacional de los conceptos, al hacer uno esta afirmación, implica su insistencia en no querer reconocer la connotación real del término extensión.

Es esta fuerza operacional de los conceptos la que puede explicar que algunos extensionistas, aún cuando defienden la extensión como un quehacer educativo, no se encuentren en contradicción al afirmar: "Persuadir las poblaciones rurales a aceptar nuestra propaganda y aplicar estas posibilidades-se refiere a las posibilidades técnicas y económicas- es una tarea de las más difíciles y esta tarea es justamente la del extensionista que debe mantener contacto permanente con las poblaciones rurales.

Por más que podemos creer en las intenciones educativas del profesor citado -y la lectura de su texto nos ayuda a creer- no es posible, sin embargo, negar que él presenta, como una tarea fundamental del extensionista, "persuadir a las poblaciones rurales a aceptar nuestra propaganda".

A nosotros no nos es posible persuadirnos de que aceptemos la persuasión para la aceptación de la propaganda como una acción educativa. No vemos como se pueda conciliar la persuasión para la aceptación de la propaganda con la educación, que sólo es verdadera cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres, los unos con los otros, en y con el mundo en que están, de su ser más.

Persuadir, en el texto citado, como propaganda, es término que aparece conciliado con la connotación fundamental que, desde un punto semántico, encontramos en el término extensión. Jamás, por ello mismo, conciliables con el término educación.

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

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

Ni a los campesinos, ni a nadie, se persuade ni se somete a la fuerza mítica de la propaganda. A los hombres se les problematiza su situación concreta objetiva, real, para que, captándola críticamente, operen críticamente, sobre ella.

Esta sí es la labor auténtica del agrónomo como educador; del agrónomo como un especialista que actúa con otros hombres sobre la realidad que los mediatiza.

No le cabe pues, desde una perspectiva realmente humana, extender sus técnicas, entregarlas, prescribirlas; no le cabe persuadir ni hacer de los campesinos el blanco de su propaganda.

Como educador, su tarea corresponde al concepto de comunicación, no al de extensión.

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

En la medida en que los campesinos reemplacen formas empíricas de tratar la tierra por otras, las de la ciencia aplicada (que son las formas técnicas) necesariamente este cambio de cualidad en el proceso de enfrentamiento con la realidad, provocará el cambio igualmente, de sus resultados.

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

En la medida en que, en el término extensión, está implícita la acción de llevar, de entregar, de transferir, de depositar algo a y en alguien, resalta en su concepto una connotación indiscutiblemente mecanicista. Pero, como este algo que está siendo llevado, transmitido, transferido (para ser, en última instancia depositado en alguien -que son los campesinos)- es un conjunto de procedimientos técnicos, que implican conocimientos, se imponen las preguntas: conocer, es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido de otro? Este contenido, que es conocimiento de, puede ser "tratado" como si fuera algo estático? Estará o no sometido el conocimiento a condicionamientos histórico-sociológicos?

Conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente, los contenidos que otro le regala o impone.

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

En el proceso de aprendizaje sólo aprende verdaderamente, aquél que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por ello, "reinventarlo"; aquél que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas.

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

Ahora bien, si conocer es actuar, es reflexionar sobre la propia situación, es asumir, también, una postura crítica de sujeto cognoscente, cuyo término no es el objeto cognoscible, sino el otro sujeto cognoscente, mediatizados por el objeto cognoscible, no es sobre estas características que el concepto extensión nos induce a pensar.

Esta es la razón por la cual, si alguien, juntamente con otros, busca realmente el conocimiento, que implica esta dialogicidad de los sujetos en torno del objeto cognoscible, no hace extensión mientras que, si hace extensión no proporciona, en verdad, las condiciones para el conocimiento, puesto que su acción no es otra sino la de extender un "conocimiento" elaborado a quienes todavía no lo tienen, matando, de este modo, en ellos, la capacidad crítica para tenerlo.

Al modo mágico de pensar no le es extraña la relación entre los "percibidos". La percepción mágica que se intenciona hacia lo concreto, hacia la realidad, es tan objetiva cuanto ésta; es el pensar mágico el que no lo es.

Esta es la razón por la cual al percibir un hecho concreto de la realidad sin que lo admire para poder mirarlo desde adentro, perplejo frente a la apariencia de misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico. Imposibilitado de captar el desafío que lo abruma en sus relaciones auténticas con otros hechos, su tendencia indiscutible y comprensible es buscar más allá de las relaciones verdaderas, la razón explicativa para el dato percibido.

Las noches estrelladas y frías en cierta área del altiplano peruano, nos contó un sacerdote que vive y trabaja allá, son la señal de una helada que no tardará en llegar. Frente a esta señal los campesinos, reunidos corren hacia el punto más alto del lugar y, con gritos desesperados imploran a Dios que no los castigue.

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

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

En el Nordeste brasileño es muy común combatir la plaga de gusanos, echando tres palos, en forma de triángulo, en el lugar más castigado por éstos. En el extremo de uno de los palos hay un clavo en el cual el campesino ensarta uno de los gusanos. Los demás gusanos con "miedo", se retiran en "procesión" entre un palo y el otro. Sin embargo, mientras el campesino espera que se vayan, pierde su cosecha en parte o en gran parte.

En una región del norte de Chile, nos contó un agrónomo que cierta vez, en su trabajo normal, encontró una comunidad campesina totalmente abrumada frente a una plaga de cuyes, que diezmaba su plantación. Preguntándoles qué acostumbraban hacer en casos como éste, obtuvo la respuesta de que, la primera vez que le había sido impuesto semejante "castigo", un sacerdote los había salvado. ¿Cómo? -les preguntó él agrónomo-. Hizo unas oraciones -contestaron- y los cuyes huyeron desesperados y amendrentados hacia el mar, donde murieron ahogados.

Ahora bien, -¿qué hacer, desde el punto de vista educativo en una comunidad campesina, que se encuentra a un nivel preponderantemente mágico de pensamiento y de percepción del mundo. ¿Qué hacer en comunidades que se hallan así, cuyo pensar y cuya acción, ambos mágicos y condicionados por la propia estructura en que están, obstaculizan su labor? ¿Cómo sustituir los procedimientos de estos hombres frente a la naturaleza, constituidos en los marcos mágicos de su cultura?

La respuesta no puede estar en la extensión mecanicista de los procedimientos técnicos de los agrónomos hacia ellos.

El pensamiento mágico no es ilógico ni prelógico. Tiene su estructura lógica interna y reacciona, hasta donde puede, a ser reemplazada mecanicistamente por otro. Este modo de pensar como cualquier otro, está indestructiblemente ligado a un lenguaje y a una estructura, como a una forma de actuar. El superponer a él otra forma de pensar, que implica otro lenguaje, otra estructura y otra manera de actuar, le provoca una reacción natural. Una reacción de defensa ante el "invasor" que amenaza romper su equilibrio interno.

Aún cuando -y esto siempre ocurre- una comunidad, de pensar preponderantemente mágico, es vencida por los elementos culturales que la invaden, revela su resistencia a la transformación que operan estos elementos. La defensa natural de su forma típica de estar siendo se concretiza en expresiones sincréticas.

Al "percibir" los elementos culturales ajenos, los modifican, sometiéndolos a una especie de "baño purificador", del que resulta que aquéllos mantienen algo de su originalidad, sobre todo en lo formal, y ganan un color nuevo, una significación nueva que el marco cultural invadido les impone.

Nos parece importante observar, como un probable componente constitutivo del modo mágico de pensar y actuar, la postura que el hombre asume frente a su mundo natural y consecuentemente, frente a su mundo cultural e histórico.

Cuanto más observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, más parece que podemos concluir que, en ciertas áreas (en mayor o menor grado) ellos se encuentran más "adheridos" al mundo natural que "alejándose" de él para, admirándolo mejor, insertarse críticamente en él. Se encuentran de tal forma acercados al mundo natural que se sienten más como partes de él, que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también y necesariamente cultural) hay un fuerte "cordón umbilical" que los liga. Esta proximidad, en la cual

casi se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación del ad-mirarlo, en la medida en que la proximidad no les permite ver lo admirado en perspectiva. La captación de los nexos que prenden un hecho a otro al no poder darse en forma verdadera, aunque objetiva, provoca una comprensión también no verdadera de los hechos que, a su vez, está asociada a la acción mágica.

En las situaciones, sin embargo, en que la captación de la realidad, de sus elementos constitutivos, se da en forma más admiradora que adherida, situaciones en que el nivel de seguridad y de éxito de la acción ya está captado por la experiencia, las fórmulas mágicas son despreciadas.

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

No será con la equivocación gnoseológica que se encuentra apuntada en el término de extensión, como podremos colaborar con los campesinos, para que reemplacen su comportamiento mágico, en términos preponderantes, por una forma crítica de actuar.

La extensión en sí misma (y cuando no lo es, está siendo mal denominada) mientras es un acto de transferencia de un contenido de un lugar a otro, nada o casi nada puede hacer en este sentido. Y no puede porque lo que hay que cambiar antes es la percepción del mundo.

Reconocemos que la sola presencia de objetos nuevos, de una técnica, de una forma diferente de proceder, en una comunidad, provoca una actitud que puede ser de desconfianza, de rechazo total o parcial, etc.

Lo que no se puede negar es que, al mantenerse el nivel de percepción del mundo, condicionado por la propia estructura social en que se encuentran los hombres, estos objetos o esta técnica, o esta forma de proceder, como manifestaciones culturales ajenas a la cultura en que se introduce, podrían ser percibidos también mágicamente.

De ahí el distorsionamiento que, de modo general, sufren en el nuevo contexto al cual fueron extendidos.

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

En el fondo, la sustitución de técnicas empírico-mágicas por técnicas "elaboradas" envuelve lo cultural, los niveles de percepción que se constituyen en la estructura social; envuelve problemas de lenguaje que no

pueden ser disociados del pensamiento, y ambos, lenguaje y pensamiento, no pueden serlo de la estructura social; envuelve problemas de lenguaje a nivel de la "doxa" o a nivel de la magia.

Cualquiera que sea el momento histórico en que esté una estructura (esté transformándose aceleradamente o no) la labor básica del agrónomo-educador (en el primer caso más fácilmente es intentar la superación de la magia frente a la realidad, como de la "doxa" por el "logos" de la realidad. Es intentar la superación de un conocimiento preponderantemente sensible de la realidad por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad.

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

Este es uno de los equívocos de algunos intentos del sector de la organización y del desarrollo de las comunidades, como también de la llamada "capacitación de líderes". El equívoco de no ver la realidad como totalidad.

No se puede, por ejemplo, pensar en la capacitación técnica de campesinos, con vistas a una mayor productividad de su trabajo, en una perspectiva humanista y científica, si en esta tentativa se ve ingenuamente el problema de la técnica. (Concepción ingenua que nos parece está contenida en el concepto de "extensión). Esto es, si no se percibe que las técnicas no aparecen por casualidad. Las técnicas bien acabadas o "elaboradas" son la aplicación de la ciencia que, a su vez, implica una conciencia del mundo, la cual tiene en éste, el mundo de la conciencia.

El saber científico, en el cual la "intencionalidad" de la conciencia se presenta en el máximo de su metodización, no puede ser visto fuera de sus condiciones histórico-sociológicas.

El conocimiento de los campesinos, a nivel mágico o de la pura "doxa" de carácter empírico, experimental, refleja también, como ya vimos, su condicionamiento histórico-sociológico.

No hay finalmente, técnicas asexuadas.

Las actitudes de los campesinos, por ejemplo frente a la erosión, a la reforestación, a la siembra, a la cosecha, tienen que ver (precisamente porque se constituyen en una estructura y no en el aire) con sus actitudes frente al culto religioso, al culto de los muertos, a la enfermedad de los animales y su cura, contenidas estas manifestaciones todas en su totalidad cultura. Como estructura, esta totalidad cultural no puede tener una de sus partes afectada sin que no haya un automático reflejo en las demás.

Es innegable la solidaridad entre las diversas dimensiones constitutivas de la estructura cultura. Esta solidaridad en que se hallan las varias dimensiones componentes de la totalidad estructural provoda formas diferenciales de reacción a la presencia de elementos nuevos en ella introducidos.

En cualquier reacción, sin embargo, hay siempre un "sistema de referencias". Amenazada una dimensión, ésta apunta a otroa, en relación directa con ella. Esta no siempre está visible, sino a veces menos clara, más oculta.

Esto, tanto se verifica cuando se intenta cambiar técnicas referidas a creencias, como cuando se amenazan las creencias, que a su vez, determinan técnicas y formas de acción y de comportamiento.

De ahí, que no sea posible al agrónomo educador intentar, el cambio de las actitudes de los campesinos, en relación a cualquiera de estos aspectos (de los cuales el conocimiento de ellos -que no se puede ignorar- se encuentra a nivel preponderantemente sensible) sin conocer su visión del mundo y sin enfrentarla en su totalidad.

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

Discutir la erosión, implica (en una concepción problematizante, dialógica de la educación y no anti-dialógica) que la erosión aparezca al campesino, en su "visión de fondo" como un problema real, como un "percibido destacado en sí", en relación solidaria con otros problemas. La erosión no es solamente un fenómeno natural, toda vez que la respuesta a él, como un desafío, es de orden cultural. Tanto es así que la mirada misma del hombre al mundo natural, de cierta forma ya lo hace cultural.

Y porque son culturales las respuestas que los campesinos están dando a desafíos naturales, no pueden ser reemplazadas a través de la superposición de respuestas también culturales (las nuestras) que nosotros extendamos hacia ellos.

Repetimos que el conocimiento no se extiende del que se juzga sabiendo hacia quienes se juzga que no saben; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones.

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

Esto implica un esfuerzo, no de extensión sino de concientización que, bien realizado, posibilita que los individuos se "apropien" críticamente de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta apropiación crítica los empuja a asumir el verdadero rol que les cabe como hombres; el de ser sujetos de la transformación del mundo, con la cual se humanicen.

Por todo esto, la labor del agrónomo no puede ser de adiestramiento, ni siquiera de entrenamiento de los campesinos con las técnicas de arar, de sembrar, de cosechar, de reforestar, etc.

Si se queda satisfecho con el mero adiestrar, puede incluso que, en ciertas circunstancias, consiga una mayor rentabilidad del "trabajo". Sin embargo, no ha contribuido, en nada o casi nada, a la afirmación de ellos como personas.

De esta forma, el concepto de extensión, analizado desde el punto de vista semántico y desde el punto de vista de su equivocación gnoseológica, no corresponde a la labor indispensable (cada vez más indispensable) de orden técnico y humanista, que dabe desarrollar al agrónomo.

(5) EL CONOCIMIENTO NACE DE UNA VISION CRITICA DEL MUNDO *

Es evidente que, al establecer relaciones permanentes con los campesinos para llevar a cabo su trabajo de extensión*, el extensionista tiene por objetivo fundamental tratar de conseguir que éstos cambien sus "conocimientos" -ligados a la propia acción sobre la realidad- por otros, que son precisamente los que él aporta.

Los agrónomos, en tanto que técnicos especializados en las relaciones del hombre con el mundo (entendido éste, desgraciadamente, sólo en el sentido de naturaleza) relaciones de las cuales resulta la producción, son conscientes desde hace mucho tiempo de la gran importancia que tiene su presencia entre los campesinos para lograr la substitución de sus formas de afrontar la naturaleza.

En la medida en que los campesinos abandonen las formas empíricas de trabajar la tierra y adopten otras (las de la ciencia aplicada; es decir, las técnicas), este cambio cualitativo en el enfrentamiento con la realidad provocará necesariamente un cambio en los resultados, aunque no tiene por qué ser automático.

SABER O NO SABER

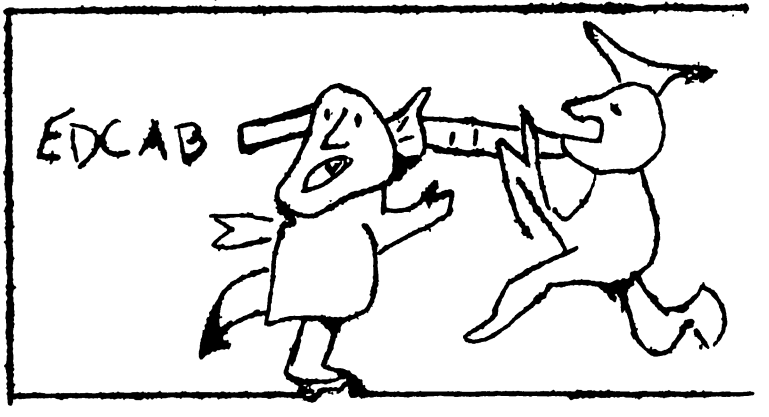
La extensión agrícola aparece entonces como un campo especializado dentro de cuya actividad se espera siempre el éxito de estos cambios.

Hemos demostrado anteriormente, al someter el término de extensión a un análisis cerrado, al estudiar todas las posibilidades de "asociación" que ofrece -y por ende, todas sus significaciones- que existía una incompatibilidad entre las actividades que ese término designa y un verdadero empeño educativo de carácter liberador.

Es por lo que la expresión "extensión educativa" tiene sentido únicamente si es interpretada como una forma de "domesticación". Educar y educarse como actividad liberadora no es extenderse algo desde una "sede del saber" hasta una "sede la ignorancia" para "salvar" con este saber a los que viven en esa ignorancia.

Educar y educarse como actividad liberadora es, por el contrario, tarea de quienes, sabiendo que escaso es su saber -por esto saben algo, pudiendose así llegar a saber más- establecen un diálogo con los que, casi siempre, piensan que no saben nada; estos últimos, transformando su creencia de que no saben nada en la de que saben poco, pueden igualmente llegar a saber más.

Estas consideraciones inciales nos aproximan al tema central de la segunda parte del presente estudio, en que haremos algunas reflexiones en torno a ciertos aspectos de especial importancia en el trabajo del instructor agrícola.



Examinaremos las relaciones del hombre con el mundo, viéndolas como parte constitutiva del conocimiento humano, sea cual fuere la fase del conocimiento y su nivel y, al hacerlo, constataremos el equívoco gnoseológico** a que conduce el término de extensión.

Pero antes, para que la exposición de nuestro pensamiento sea más clara, no estará de más repetir algunas afirmaciones.

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

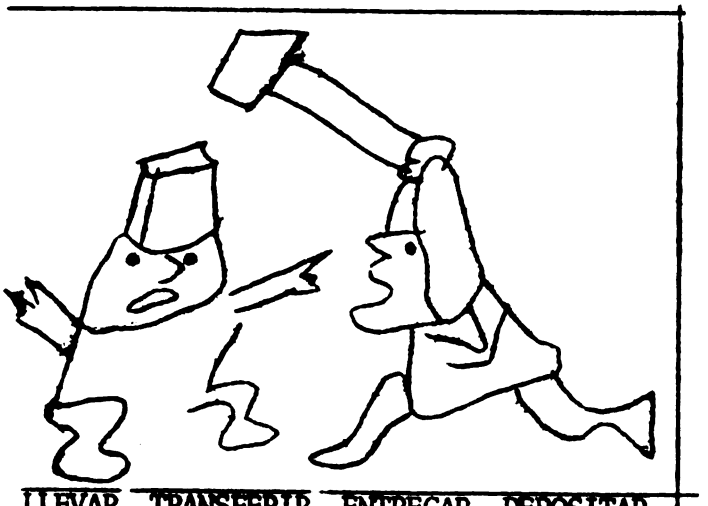
---

* Paulo Freire ha dedicado veinticinco años a la educación de adultos en América Latina. Fue profesor de Historia y de Filosofía de la Educación en la Universidad de Recife y, durante 1969-70, dio clases en Harvard. Desde 1970 es consejero especial de educación en el Consejo Ecúmenico de las Iglesias.

UN CAMPESINO QUE HAYA "TOMADO CONCIENCIA", CONOCE MEJOR SU PAPEL DE HOMBRE

Por Paulo Freire

con él un significado indiscutiblemente mecánico, pero, como quiera que lo que es llevado, transmitido, transferido (para ser, finalmente, depositado en alguien -los campesinos-) es un conjunto de procedimientos técnicos que implican un conocimiento -que son en si un conocimiento-, se imponen varias preguntas: ¿será el acto de conocer aquél a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido que otro sujeto le dicta? ¿puede este contenido, que representa un conocimiento de algo, ser "tratado" como si fuese una cosa estática? ¿está o no el conocimiento sometido a condicionamientos histórico-sociológicos? Si la simple toma de



LLEVAR, TRANSFERIR, ENTREGAR, DEPOSITAR...

conciencia de las cosas no constituye de por sí un "saber cabal" ya que pertenece a la esfera de la mera opinión (doxa), ¿cómo plantear la superación de esta esfera para acceder a aquélla en la que las cosas aparecen en su verdadero ser y la razón de las mismas evidente?

El primer equívoco gnoseológico que entraña el término de extensión está en que, si la actividad que tal concepto sugiere tiene algo de dinámico, este algo se reduce a la simple acción de extender (extender (extender en su sentido prístino) en la que, sin embargo, el contenido extendido se vuelve estático. De esta forma, el sujeto que extiende es, en tanto que actor, activo, frente a los "espectadores" en los que deposita el contenido que extiende. No faltará quien diga que el trabajo del instructor agrícola (llamado extensionista), de la misma forma que el trabajo de todo agrónomo en cualquier campo, escapa al tipo de consideraciones que estamos haciendo en este artículo. Esta es una afirmación que tiene por base un punto de vista estrecho, ingenuo y acrítico.

El trabajo del instructor agrícola, dado que se desarrolla en el dominio de lo humano, encierra un problema filosófico que no puede ser desconocido o minimizado.

CURIOSO SUJETO Y MOVEDIZO OBJETO

En este, como en tantos otros casos, se impone una reflexión filosófica. Es imposible eludirla ya que, lo que la extensión pretende básicamente es substituir una forma de conocimiento por otra. Estando en juego formas de conocimiento, las reflexiones filosóficas no pueden dejarse de lado. Lo fundamental es, sin embargo, que esta reflexión de carácter teórico no degenere en verbalismos huecos ni, por otra parte, en una simple explicación de una realidad inmutable. En otras palabras: que no sea una reflexión en la que la explicación del mundo implique su aceptación, de forma tal que el conocimiento del mundo se convierte en instrumento para la adaptación del hombre a él.

La reflexión que nosotros proponemos -reconociendo, sin embargo, que está apenas esbozada en este trabajo-, siendo realmente crítica, nos facilita la compresnión (en términos dialécticos) de las diferentes formas a través de las que, en sus relaciones con el mundo, el hombre conoce. De ahí que sea indispensable la superación de la explicación ingenua del conocimiento humano a la cual muchas veces nos atenemos. Ingenuidad que, por lo demás se revela cuando en conocimiento del mundo es entendido como algo

*Conservamos el término de extensión -traducido literalmente del americano extensión por el autor, y cuyo sentido es, en castellano, divulgación- a pesar de que este anglicismo no tenga gran sentido en nuestro idioma, pero ha sido necesario respetarlo para entender buena parte de la argumentación de P.Freire, que lo utiliza en la versión portuguesa de su texto. N. D.L.R.

**gnoseología (del griego Gnosis, conocer): teoría filosófica del conocimiento.

que debe ser transferido y depósitado en los educandos. Este es un modo estático y verbalista de entender el conocimiento. Ignora que la confrontación con el mundo es la fuente verdadera del conocimiento -en sus diferentes fases y niveles- no solo entre los hombres, sino también entre todos los seres vivos en general.

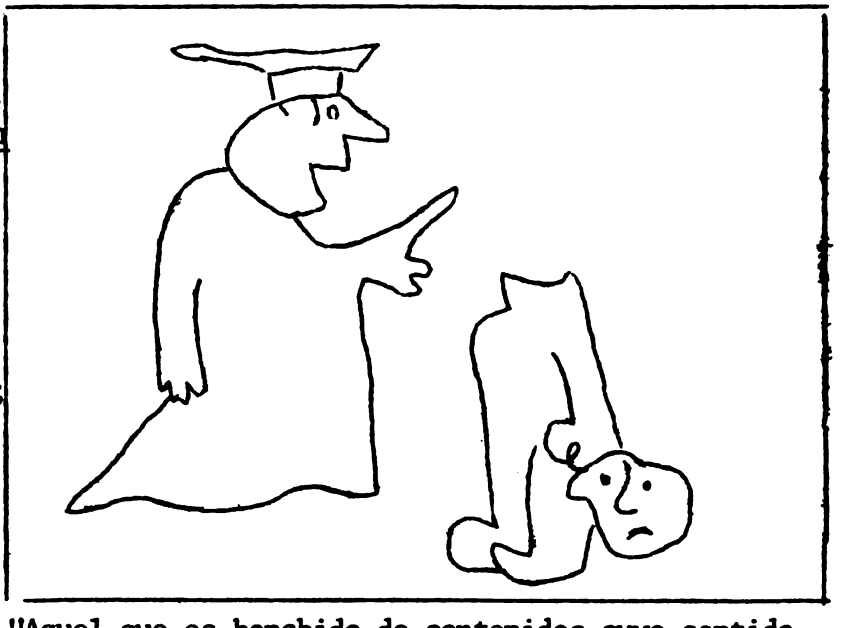
En la dimensión humana que aquí nos interesa el hecho de conocer (a cualquier nivel) no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe -dócil y pasivamente- los contenidos que otro le da o impone.

Todo conocimiento, por el contrario,[2] presupone una actitud curiosa del sujeto frente al mundo; requiere su actividad transformadora sobre la realidad; impone una búsqueda constante; implica una invención y un reinvento; necesita la reflexión crítica de cada cual sobre el acto mismo de conocer, a través del que se reconoce conociendo y, al reconocerse a sí mismo, comprende el "cómo" de su conocimiento y los condicionamientos a que su acto está sometido.

Conocer es algo que concierne a sujetos, no a objetos.

El hombre puede realmente conocer sólo en tanto que sujeto y únicamente en cuanto tal.

Y es por lo que en el acto de aprender, sólo aprende verdaderamente quien se apropia de lo aprendido, haciendo de ello algo aprendido, de forma tal que puede reinventarlo; es decir, sólo aprende quien es capaz de aplicar lo aprendido aprehendido a situaciones existenciales concretas.



"Aquel que es henchido de contenidos cuyo sentido no percibe..."

Por el contrario, aquel que es 'henchido" por otro de contenidos cuyo sentido no percibe y que contradicen su forma específica de estar en el mundo, no aprende.

Es necesario, por tanto, que educador y educando, asuman un papel de sujetos cognoscitivos mediatizados por el objeto cognoscible. El concepto de extensión no nos lleva a pensar en nada de esto.

Por tanto, si alguien, juntamente con otros, trata realmente de conocer algo -cosa que significa su inserción en este diálogo de sujetos en torno al objeto cognoscible- no extiende sus conocimientos ya que, si lo hace, no proporciona verdaderamente las condiciones para el conocimiento. Toda vez que su actividad no es más que la de extender un "conocimiento" elaborado a los que oo lo tienen, matando de este modo en ellos la capacidad crítica para tenerlo.

En el proceso de extensión, desde un punto de vista gnoseológico, lo más que se puede hacer es mostrar (no revelar) a los interesados, una presencia nueva: la de los "contenidos extendidos". La captación de estos últimos, a través de su simple presentación, no hace posible, para quienes los captan, tener de ellos un verdadero conocimiento. Y esto por la sencilla razón de que la simple captación de los objetos o de las cosas es un puro "darse cuenta de ellos", de su existencia, sin conocerlos.

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

En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre está marcado por los resultados de su propia actividad. Actuando, transforma: transformando, crea una realidad que, a su vez, al "envolverlo", se condiciona su forma de actuar. No hay, por tanto, posibilidad de aislar el hombre del mundo ya que no existen uno sin el otro.

LA REFLEXION DE LOS FILOSOFOS

Mediante estas relaciones en las que transforma y capta la presencia de las cosas (lo que no constituye un conocimiento verdadero), el hombre se introduce en el dominio de la simple opinión o "doxa".

Este es el campo en el que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son presencias captadas por los hombres, pero no reveladas en sus auténticas relaciones mutuas.

En la esfera de conocimientos de la "doxa"* en la cual los hombres -repitámoslo una vez más- perciben ingenuamente la presencia de las cosas de los objetos, el hacerse cargo de esta presencia no significa "la petetración" en ellos, lo que implicaría una percepción crítica.

Sea como fuere, sin embargo, en esta esfera, los objetos, los hechos, los acontecimientos no son manifestaciones aisladas ya que un hecho está siempre en relación con otro, ya sea éste oculto o manifiesto. En la percepción de un hecho está implícita la percepción de sus relaciones con otros hechos. La forma de percibir los hechos, así pues, no es diferente de la forma de relacionarlos con otros hechos, así pues, no es diferente de la forma de relacionarlos con otros hechos ya que ambas formas están condicionadas por la realidad concreta y cultural en que actúan los hombres.

Tal pasa en las culturas mágicas -o con un contenido mágico preponderante- culturas que nos interesan especialmente a la hora de describir el estado en que se encuentran las grandes mayorías campesinas de América Latina.

La relación entre las cosas "percibidas" no es extraña al modo mágico de pensar. La percepción mágica que incide sobre lo concreto, sobre lo real, es tan objetiva como esas relaciones. El pensamiento mágico es, en este sentido al menos, lo que no es.

Por esta razón, al percibir un hecho concreto de la realidad sin que se lo "ad-mire" en términos críticos (para poder así "mirar-lo" desde dentro), al quedarse perplejo ante la apariencia misteriosa, el hombre, inseguro de sí mismo, se convierte en hombre mágico. No pudiendo captar el desafío en sus relaciones auténticas con otros hechos, y atónito ante él, su tendencia -lógica y compresnible- es buscar, más allá de las relaciones verdaderas la razón explicativa para lo que percibe. Y esto ocurre no sólo en la relación con el mundo natural sino también con el histórico -social.

Un sacerdote que vive y trabaja en una región del altiplano peruano nos contó que allí las noches estrelladas y frías son presagio de una nevada inminente. Ante esta señal, los campesinos se reunen y corren hasta la parte más alta del poblado donde, con desesperados gritos, imploran a Dios que no los castigue, los campesinos hacen una gran hoguera y, con ritmos especiales y palabras rituales, esparcen por el aire las cenizas. Su creencia mágica -de carácter sincrético-religioso- consiste en que las granizadas son "creadas" por las almas -e los que mueren sin estar bautizados. Así se explica la sanción que esta comunidad impone a los que no bautizan a sus hijos.

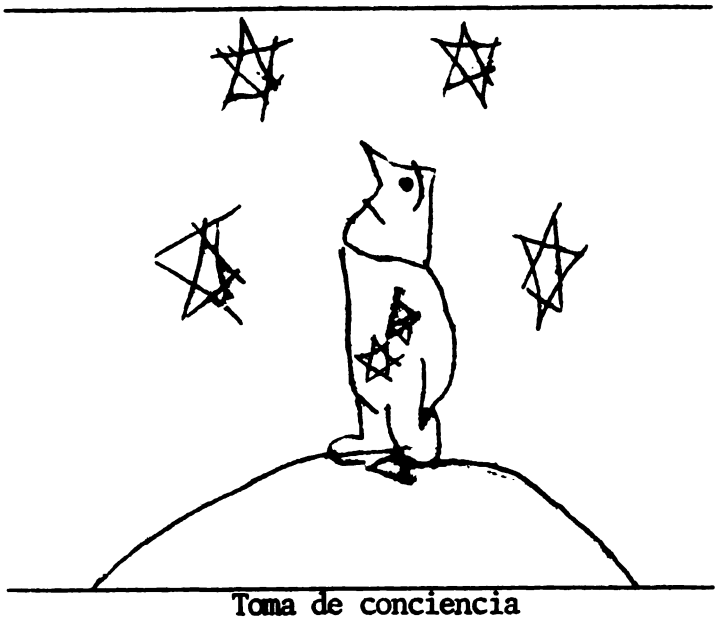
En el noroeste del Brasil es práctica común combatir la plaga de lagartos clavando tres estacas según una disposición triangular que determina el lugar más castigado por la plaga. La extremidad de una de las estacas está provista de un gancho en el que los campesinos espetan uno de los lagartos. Estan convencidos de que los demás, atemorizados, se retirarán "en procesión" entre las otras dos estacas. Mientras cruzados de brazos, esperan que se vayan, los campesinos pierden toda o buena parte de sus cosechas.

En una región del norte de Chile un agrónomo dio con una comunidad campesina totalmente impotente ante el poder destructivo de una especie de roedores que diezmaban sus plantaciones. Preguntóles qué acostumbraban hacer en tales ocasiones y respondiéronle que al caerles encima semejante "castigo"

---

*"Aunque llegue a ser coherente la "doxa" no traduce la coherencia objetiva de las cosas. No aspira ni siquiera a ser verificada, o sea, comprendida por motivos racionales y no emocionales" Eduardo Nicol: Los Principios de la Ciencia. Fondo de Cultura Económica, México, 1965, Pág. 44.

por primera vez, un sacerdote les había salvado. ¿Cómo? quiso saber el agrónomo. "Pronunció unas oraciones y los "animalitos" huyeron asustados hacia el mar donde murieron ahogados", contestáronle.



Toma de conciencia

¿"Saber" campesino o supersticiones varias?

¿Qué hacer, desde el punto de vista educativo, en una comunidad campesina que se encuentra a este nivel?[3] ¿Qué hacer con comunidades que actuan así, que tienen una forma de pensar y de actuar mágica, condicionada por la estructura en que viven, que obstaculizan su trabajo? ¿De qué manera se pueden substituir los procedimientos -creados en los marcos mágicos de su cultura- que estos hombres usan en su enfrentamiento con la naturaleza? La respuesta no puede hallarse en la extensión mecanicista de los procedimientos técnicos de los agrónomos.

El pensamiento mágico no es ilógico ni prelógico. Tiene su lógica interna y reacciona como puede contra todo intento de substituirlo mecánicamente por otro. Este modo de pensar está ligado indiscutiblemente a un lenguaje, a una estructura y a una forma de actuar. Inculcar otra forma de pensar (otro lenguaje, otra estructura y otra manera de actuar) provoca una reacción natural y de defensa contra el "invasor" que amenaza con romper el equilibrio interno del sistema.

Cuando -y esto ocurre siempre- una comunidad con una forma de pensar fundamentalmente mágica es vencida por los elementos culturales que la invaden, pone resistencia a la transformación que llevan a cabo estos elementos. La defensa natural de su forma específica de ser en el mundo se concretiza en expresiones sincréticas.

Al percibir los elementos culturales extraños, los modifican, sometiéndolos a una especie de "baño purificador" después del cual, manteniendo algo de su originalidad (sobre todo en lo formal), reciben una configuración nueva, una nueva significación que el marco cultural invadido les impone. Nos parece importante observar la postura que el hombre adopta frente a su mundo natural -y, consecuentemente frente a su mundo cultural e histórico- ya que es un probable componente constitutivo del modo mágico de pensar y actuar.

Expliquémonos: la posición normal del hombre en el mundo en tanto que ser dado a la acción y a la reflexión es la de "contemplar" el mundo. Como ser activo capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre la actividad que desarrolla, el hombre es capaz de "distanciarse" del mundo para situarse en él y con él. Sólo el hombre es capaz de realizar esta operación de la que resulta su inserción crítica en la realidad "contemplar" la realidad significa objetivarla, aprehender-, la como campo para su acción y su reflexión; significa penetrar en ella con una lucidez progresiva para descubrir las verdaderas relaciones entre los hechos percibidos.

Pues bien, cuanto más observamos las formas de comportamiento y de pensamiento de nuestros campesinos, más parece que podemos concluir que, en ciertas regiones (en mayor o menor medida) su proximidad con respecto al mundo natural es tal que se sienten más parte integrante que posibles transformadores del mismo. Entre esos campesinos y su mundo natural (y cultural) hay un poderoso cordón umbilical que los liga. Esta proximidad a través de la cual llegan a confundirse con el mundo natural les dificulta la operación de "contemplarlo", simplemente porque la cercanía no les permite ver en perspectiva lo "contemplado". Como la captación de los vínculos que ligan un hecho a otro no puede ser verdadera y ni siquiera

objetiva, tiene lugar una comprensión de los hechos que tampoco es verdadera sino que está asociada a la actividad mágica.

Esto no obstante, en las situaciones en que la captación de la realidad y de sus elementos constitutivos se realiza de forma más "contemplativa" que "adhesiva", en las situaciones en las que el nivel de certeza y de éxito para la acción ya está asegurado por la experiencia, las fórmulas mágicas no son utilizadas.[5]

Lo que no se puede negar es que, bien sea en el dominio de la pura "doxa", bien el del pensar mágico, nos encontramos ante formas ingenuas de captar la realidad, ante formas desarmadas de conocimiento precientífico. No será mediante el error gnoseológico contenido en el término de "extensión" como podremos colaborar con los campesinos para que reemplacen su comportamiento fundamentalmente mágico por una forma crítica de actuar. La extensión en sí misma (y cuando no lo es, está mal denominada), siendo un acto de transferencia, nada o casi nada puede hacer en este sentido.

¿Qué dice el "logos" de la realidad?

Reconocemos, sí, que, en una comunidad, la simple presencia de objetivos nuevos, de una técnica o de una forma diferente de proceder provoca actitudes que pueden ser de desconfianza, de rechazo -total o parcial- o también de aceptación. Pero también es innegable que al conservarse intacto el tipo de percepción del mundo (porque está condicionado por la estructura social en que viven los hombres) estos objetos, estas técnicas o estas formas de proceder, siendo manifestaciones culturales extrañas a la cultura en que se introducen, pueden también ser percibidas mágicamente.[6] De ahí la distorsión que pueden sufrir en el nuevo contexto al que fueron extendidas.

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

En el fondo, la substitución de procedimientos mágicos por técnicas "elaboradas" abarca lo cultural, los niveles de percepción propios de la estructura social y encierra problemas de lenguaje que no pueden ser disociados del pensamiento de la misma forma que ninguno de los dos -lenguaje y pensamiento- pueden serlo de la estructura. Cualquiera que sea el momento histórico que atraviese una estructura social (ya esté transformándose aceleradamente o no), el trabajo básico del instructor agrícola es tratar (en el primer caso con mayores facilidades) de que la percepción mágica de la realidad sea superada -superación también de la "doxa - alcanzando el "logos" de la realidad, al mismo tiempo que llevar adelante la capacitación técnica. Se trata, así pues, de superar el conocimiento fundamentalmente sensitivo por un conocimiento que, partiendo de lo sensible alcance la razón de la realidad.

Caunto más se aproxime uno, por medio de la acción y de la reflexión, a la "razón", al "logos" de una realidad objetiva y desafiadora, tanto más, introduciéndose en ella, alcanzará su desvelamiento.

Así pues, la substitución del procedimiento empírico de los campesinos por nuestras técnicas "elaboradas" es un problema antropológioo, epistemológico y también estructural. No puede, por tanto, ser resuelto mediante el equívoco gnoseológico a que conduce el concepto de "extensión".

Estamos convencidos de que, cualquier esfuerzo desplagado en favor de la educación popular, esté o no asociado a la formación profesional, se desarrolle tanto en el campo agrícola como en el industrial urbano, debe tener, por las razones expuestas, un objetivo fundamental; posibilitar, a través de la exposición del problema de las relaciones del hombre con el mundo y con los otros hombres, que éstos profundicen en su toma de conciencia de la realidad en la que y con la que están.

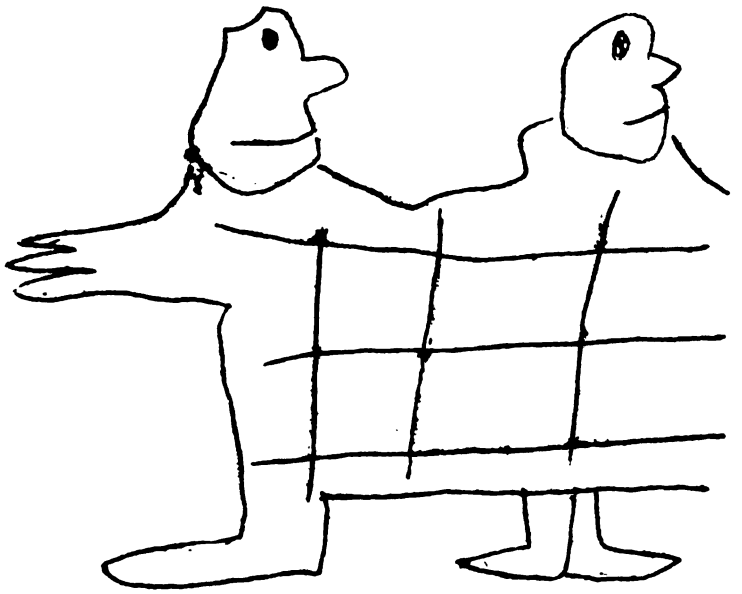
Esta profundización en la toma de conciencia, que necesita desdoblarse en la acción transformadora de la realidad,

---

epistemología: teoría del método o fundamento del conocimiento.

conduce, mediante esta acción, a la superación del conocimiento fundamentalmente sensitivo hasta alcanzar la razón de la misma. Así queda revelado al hombre la posición que ocupa en su aquí y en su ahora, de la que resulta (produciéndolo al mismo tiempo) el descubrimiento de sí mismo en una totalidad. en una estructura, sin estar "aprisionado" o "adherido" a ella o a las partes que la constituyen. Al no percibir la realidad como una totalidad cuyas partes integrantes son sometidas a acciones y reacciones recíprocas, el hombre se pierde en una visión "focal" de la misma. La percepción parcializada de la realidad quita al hombre la posibilidad de llevar a cabo una acción auténtica sobre ella.

Este es, digámoslo de paso, uno de los errores que se han producido en algunos intentos de organizar las comunidades y en la llamada "capacitación de lideres". La equivocación es no ver la realidad como una totalidad. Error que se repite por ejemplo, cuando se intenta capacitar a campesinos que tienen una visión ingenua de los problemas técnicos; la técnica no aparece por casualidad. La



"Un hecho está siempre en relación...

técnica acabada o "elaborada" -de la misma forma que la ciencia de la que es una aplicación práctica- está, como ya dijimos, condicionada histórico-socialmente. No hay técnica neutra, asexuada.

Por otro lado, el conocimiento de los campesinos, forjado necesariamente en la experiencia, está igualmente condicionado.

Sus actitudes, por ejemplo, ante la erosión, la recolección tienen puntos de contacto (precisamente porque forman parte de una estructura) con sus actitudes relacionadas con el culto religioso, el culto de los muertos, la enfermedad de los animales y su curación, estando contenidas todas estas manifestaciones en su totalidad cultural. Como estructura, esta totalidad cultural reacciona globalmente. Si una de las partes es afectada, se provoca un reflejo automático en las demás.

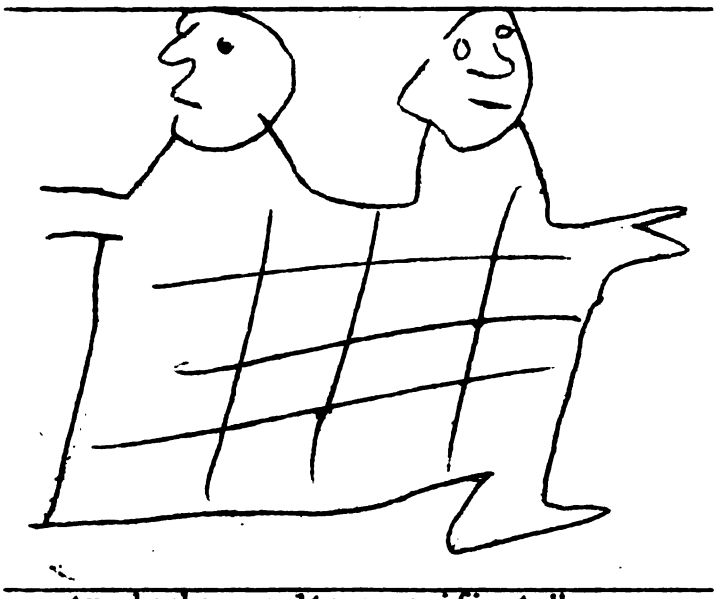
Es innegable que existe una conjunción y, podríamos decir, una solidaridad entre las diversas dimensiones constitutivas de la estructura cultura. Y es precisamente esta solidaridad lo que origina que se produzcan formas de reacción diferenciadas ante la presencia de los elementos nuevos que se introducen en la estructura cultural.

En cualquier reacción hay siempre, por otra parte, un "sistema de referencias". Cuando una dimensión es amenazada, ésta comunica el peligro a otra que está en relación directa con ella y que no tiene por qué ser siempre visible, sino que, a veces, está incluso más oculta. Esto se verifica no sólo cuando se trata de modificar las técnicas referidas a creencias, sino también cuando se amenazan creencias que, a su vez, determinan formas de acción y de comportamiento.

Esta es la razón por la que el instructor agrícola no puede intentar introducir cambios en las actitudes de los campesinos (cuyo conocimiento -y esto no puede ser ignorado- permanece a un nivel fundamentalmente sensitivo) sin conocer su visión del mundo y sin afrontarla en toda su totalidad.

Juntamente con la discusión sobre la erosión requiere (siempre que se trate de llevarla a cabo dentro de una concepción dialógica -y no antidialógiaa- de la educación) que este fenómeno natural aparezca a los ojos de los campesinos con una "visión de fondo", como un problema real, como un "percibido destacado en sí" en

relación solidaria con otros problemas. La erosión deja de ser un fenómeno natural cuando la respuesta que se le da es de orden cultural.



...otro hecho, oculto o manifiesto"

Tanto es así que, el hombre, con la simple acción de encarar el mundo natural, lo hace ya de cierta forma cultural. Así pues, para que sean culturales las respuestas que los campesinos den a los "desafíos" naturales es preciso que no sean substituidas (mediante superposición) por otras respuestas también culturales (las muestras) que son las que nosotros extendemos hasta ellos.

Repetimos una vez más que el conocimiento no se extiende desde el que se juzga conocedor hasta aquellos a quienes se considera ignorantes; el conocimiento se crea en las relaciones del hombre con el mundo -que son relaciones de transformación- y se perfecciona mediante la discusión crítica de estas relaciones.

Para discutir con los campesinos cualquier cuestión de orden técnico es indispensable que, para ellos, la cuestión constituya un "percibido destacado en sí". Si no lo es, necesita que llegue a serlo. Pero, tanto si la cuestión es un "percibido destacado en sí" como si no lo es, es necesario que los campesinos capten las recíprocas relaciones activas que existen entre lo "percibido destacado" y las otras dimensiones de la realidad.

Esto exige un esfuerzo no de extensión sino de toma de conciencia que, de ser realizado como es debido, permite que los individuos se hagan cargo críticamente de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta actitud crítica les impulsa a asumir el verdadero papel que les corresponde como hombres. Es decir, el de sujetos llamados a la transformación del mundo, con lo cual se humanizan.

Por todo lo dicho, el trabajo del agronomo no puede consistir en el adiestramiento (y ni siquiera en el entrenamiento) de los campesinos en las técnicas de arar, sembrar, cosechar, repoblar, etc. Si para él se trata sólo de adiestrar puede, en determinadas circunstancias, conseguir un trabajo más rentable. Mientras se plantee así la cuestión, el instructor agrícola no habrá contribuido en nada -o casi nada- a que los campesinos se realicen como hombres. Concluyendo: el concepto de extensión, analizado desde el punto de vista semántico y habida cuenta del error gnoseológico que entraña, no corresponde al trabajo técnico y humanista que, cada vez más indispensablemente, corresponde al agrónomo llevar a cabo.

---

[1] Veremos en el curso de este trabajo el desastre que representa no darse cuenta de que el mundo propiamente humano y exclusivo del hombre, el mundo de la cultura y de la historia, nace de las relaciones entre el hombre y la naturaleza. Este mundo que está en creación permanente condiciona, a su vez, asu propio creador -el hombre- en sus formas de afrontarlo y de afrontar la naturaleza. No se pueden comprender, por tanto, las relaciones de los hombres con la naturaleza sin estudiar los condicionamientos histórico-culturales a que estan sometidas sus formas de actuar.

[2] Erich Fromm. "The Heart of a Man"..."Conocer, para el hombre, significa abrirse el propio camino aprendiendo, sintiendo, experimentando consigo mismo, observando a los

demás, y finalmente, negando a una convicción que no entraña una 'opinión irresponsable'"

[3]Con respecto a los distintos niveles de conocimiento hemos hecho algunos análisis en "Educacao como prática de Liberdade", Paz e Terra, Rio, 1967-69 y, de forma más detallada en "Cultural Action for Freedom" Center for the Study of Development and Social Change, Cambridge, Massachusetts, en colaboración con la "Harvard Educational Review", 1970.

[4]Ver Cándido Mendes, "Memento dos Vivos", Editora Tempo Brasileiro, Rio 1967.

[5]Ver Malinovski, "Magic, Science and Religion", Anchor Books. New York, 1967.

[6]Incluso en el caso de que las transformaciones se hagan bruscamente a través, por ejemplo, de una industrialización acelerada a la cual no ha sido asociado un esfuerzo cultural y, pese a la tendencia a superar las formas mágicas de comportamiento, muchas de éstas se mantienen adquiriendo formas ligeramente distintas de acuerdo con los nuevos elementos introducidos, quedando otras cristalizadas como tradiciones.

CERES, Educación (Roma). 4(3) : 46-51. 1971
Revista de la FAO.

San Salvador, El Salvador,
Junio de 1982.

Howard, que estaba de vacaciones en la casa, le contó a su tío lo que había aprendido acerca de la tuberculosis y la prueba de la tuberculina. Junto con sus vecinos, ambos conversaron acerca de la conveniencia de examinar sus vacas. La mayoría de los vecinos pensaron que esa prueba era cosa de tontos. El tío Adam no estaba muy seguro de ello. El conocía a un veterinario, el Dr. H. E. Smith, del Departamento de Industria Animal del Gobierno, quien estaba destacado en los alrededores. El haría el trabajo sin cobrar, y en vista de la preocupación de su sobrino, Adam se decidió a llamarlo.

La actitud del vecindario era una mezcla de curiosidad, excitación y desconfianza, cuando el Dr. Smith comenzó a tomar una serie de temperaturas rectales a las 13 vacas, para determinar su nivel normal. El recelo fue mayor cuando el doctor sacó una pequeña jeringa hpodérmica inyectó una pequeña cantidad de tuberculina en cada vaca; esperó 16 horas y volvió a tomar otra serie de temperaturas para ver si alguna vaca había reaccionado con temperaturas suficientemente altas como para indicar que tenía tuberculosis.

El informe del Dr. Smith provocó desaliento en Adam Gramlich e indignación en la comunidad. Según él, 6 de las 13 vacas habían reaccionado y deberían venderse para ser sacrificadas.

Adam aguantó su desaliento y se calló, pero sus vecinos estallaron: "Esa prueba es una farsa. Cualquiera puede ver que las vacas no están enfermas". "Yo apostaría que las vacas estaban bien. Al inyectarles el veneno las enfermaron. El es responsable por todo". "Lo mejor es que no venga a mi hacienda. Le pegaré un tiro si llega".

El Dr. Smith era de origen campesino y había sido vaquero. Durante las largas horas que tuvo que pasar en la finca de los Gramlich examinando las vacas, él y Adam tuvieron tiempo de conversar ampliamente sobre muchas cosas. Adam encontró que el Dr. Smith sabía de vacas y conocía los problemas de los ganaderos. Dada su experiencia, el Dr. Smith pudo aportar ideas y sugerencias que Adam aceptó. El contacto con el doctor le había dejado la impresión de que era sincero y de que podría confiar en él.

"Bien, dijo Adam Gramlich, si hemos llegado hasta aquí, lleguemos hasta el final". Alistó las 6 vacas que habían reaccionado, para enviarlas al matadero que estaba en los alrededores de Omaha del Sur, a fin de que las pudieran faenar o destazar bajo el control del Inspector Federal de Carnes.

Ante la insistencia de Adam, 14 de sus vecinos guardaron las escopetas y se fueron con él, el Dr. Smith y las 6 vacas, para Omaha.

Dieciseis pares de ávidos ojos vieron como la cuchilla del Inspector cortaba a través de las vísceras llenas de los característicos tubérculos en dos de las vacas. Cuando se abrieron las otras 4 vacas, los tubérculos se encontraron diseminados en todo su interior.

Adam Gramlich pidió y obtuvo un favor que los inspectores de hoy día quizás no le concederían: los pulmones y el hígado de una de las vacas infestadas. En una gran sartén y con los rótulos correspondientes, esos órganos fueron después el centro de atracción en la ventana de la farmacia principal de Papillion.

En el número siguiente del periódico local apareció un reportaje de lo que habían visto los vecinos cuando las 6 vacas fueron abiertas en el matadero. Los nombres de los 14 vecinos y de Adam Gramlich aparecían confirmando lo dicho.

En los días siguientes, el Dr. Smith se pasó muy ocupado examinando el ganado en el área de Papillion. Se olvidaron las escopetas. Los hechos conocidos y considerados por todos los habían convencido de examinar si sus animales tenían tuberculosis.

Y esta historia tiene un final feliz. Muy pocas vacas reaccionaron positivamente en los demás hatos. El examen no había librado de la infección a las 6 vacas de Adam Gramlich, pero había llegado a tiempo para eliminar las causas de infección en los demás hatos. Todos los vecinos estaban contentos de que Adam hubiera querido hacer la prueba. También estaban agradecidos con el Dr. Smith por su buena ayuda. Ahora sí creían que la prueba termal para determinar la tuberculosis, era algo que valía la pena.

(7) METODOLOGIA DE LA EDUCACION EXTRAESCOLAR PARA ADULTOS CAMPESINOS *

Los métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados en América Latina en la educación campesina extraescolar no han tenido en cuenta, por lo general, al adulto como sujeto de su propia educación y como objeto y sujeto de los cambios socioeconómicos. Han predominado formas metodológicas emanadas de pedagogías concebidas para la infancia y desligadas de la experiencia existencial y laboral del hombre, de sus necesidades reales y de sus posibilidades concretas de cambio.

Por otra parte, han sido utilizados preferentemente métodos que, aunque eficaces para la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas, no permitían el despertar de la conciencia crítica, la habilidad de interpretar la propia realidad, la capacidad de tomar decisiones y la actitud cooperativa en la resolución de problemas.

Los materiales educativos que se utilizan en las áreas rurales, con frecuencia llevan el sello de los valores y símbolos propios del sector urbano, dificultando la comunicación e imponiendo al campesino formas de pensamiento y de valoración incongruentes con su propia cultura.

La falta de métodos y materiales adecuados a la educación campesina extraescolar se debe, en parte, a la casi inexistencia de investigaciones sobre la realidad antropológica y psicobiológica del adulto campesino, así como sobre sus formas características de aprender, condicionadas por su peculiar experiencia.

Es plausible comprobar, no obstante, una búsqueda intensa de métodos y técnicas más acordes con las necesidades de la educación extraescolar de adultos campesinos.

Además, diversas experiencias educativas que se llevan a cabo en América Latina, en las áreas rurales, tales como la Educación Funcional, los Núcleos Escolares Campesinos, las Misiones Culturales, las Escuelas Radiofónicas, la Extensión Agrícola, el Desarrollo de Comunidades, el Movimiento de Educação de Base, y otras, proporcionan mediante evaluaciones formales o informales, estrategias y datos que pueden ser útiles para identificar causas de éxito o fracaso y orientar la búsqueda de métodos más adecuados.

Permanece pues, el reto a los educadores latinoamericanos en el sentido de perfeccionar los métodos en vigencia y crear nuevas formas pedagógicas. Este esfuerzo debe hacerse en tres dimensiones principales:

a. Formulación de concepciones más adecuadas del hombre, del desarrollo y del papel de la educación.

---

* Seminario Regional Andino sobre Educación Campesina Extraescolar. Conclusiones y Recomendaciones. Bogotá 24 al 30 de octubre 1971. IICA-CIRA. pp. 2-18.

b. Investigación de la realidad existencial de los campesinos, latinoamericanos.

c. Análisis de las más recientes teorías del conocimiento, la psicología social, la antropología y la pedagogía.

Si bien el perfeccionamiento de los métodos actuales y la creación de nuevos provendrá de la investigación y la imaginación creadora, podemos iniciar algunas condiciones que consideramos necesarias para que los métodos respondan a los objetivos indicados para la educación extraescolar campesina:

1. Para contribuir al desarrollo integral del hombre, los métodos deben basarse en una concepción del hombre como ser dinámico y susceptible de desarrollo, lo cual lleva a considerar al campesino como sujeto de su propia educación, y no como receptor pasivo de conocimientos y destrezas. Además los métodos deben tener en cuenta sus características psicobiológicas, así como sus niveles de percepción de su propia realidad como hombre en relación con el mundo y con los demás hombres.

2. Para que el campesino comprenda su propia realidad, los métodos educativos deben aplicarse a la situación concreta en que se encuentra el adulto como miembro de un grupo dado y de una situación de trabajo.

En tal sentido, como situaciones de enseñanza-aprendizaje deben considerarse todas las que incluyan relaciones de carácter político, económico, social y cultural, ya que todas ellas configuran aspectos concretos de la realidad del campesino.

3. Para facilitar la incorporación del campesino al proceso de desarrollo nacional, los métodos educativos deben responder a una estrategia global, en el sentido de considerar al campesino como un agente del proceso de cambio económico-social y político.

4. Para contribuír a eliminar las relaciones de subordinación y paternalismo la función enseñanza-aprendizaje debe producirse siempre en base a un diálogo genuino entre educador-educando y educando-educador, partiendo de una realidad diagnosticada mediante la contribución de campesinos y orientadores del proceso.

   Además, el campesino debe participar en la elaboración del programa educativo del cual será beneficiario.

5. Para posibilitar el desarrollo de la conciencia crítica del campesino, los métodos educativos promoverán el proceso reflexivo sobre situaciones reales del adulto, la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones, el relacionamiento de su situación con el marco estructural de la nación. Este esfuerzo de reflexión será efectuado en diálogo con otros campesinos.

6. Para desarrollar las habilidades gerenciales y técnicas de los campesinos, se utilizarán todos los métodos de participación en operaciones reales de la agricultura y la industria, partiendo siempre de la problematización del asunto a aprender y brindando a los campesinos oportunidades de practicar lo aprendido.

7. Para que los campesinos desarrollen su capacidad de organización comunitaria, los métodos educativos deben:

   a. efectuarse siempre en situación de grupo y de participación activa;

   b. realizarse en el mismo proceso de participación del campesino en actividades comunitarias.

8. Tomando en cuenta a) que los métodos de enseñanza individual y en grupos, característicos del actual sistema de educación campesina extraescolar, no hacen posible alcanzar eficazmente más que a un número muy reducido de los adultos del campo; b) que la población de la región crece a la más alta tasa del mundo y c) que el sistema latinoamericano de comunicación para las masas es de propiedad y orientación mercantil casi siempre ajena a los intereses del desarrollo campesino, se considera indispensable que los gobiernos latinoamericanos establezcan sistemas nacionales de comunicación masiva para el desarrollo rural, dando énfasis a los formatos que conjuncionan medios impersonales de comunicación como la radio o el periódico con medios de contacto interpersonal como son los grupos organizados de radio-escucha. Al mismo tiempo, teniendo en mente que existen en la región algunas instituciones privadas que han acumulado valiosas experiencias en tales formas de enseñanza rural masiva, los gobiernos deberían alentar la consolidación y expansión de las mismas, mediante apoyo técnico y asistencia financiera que deberían condicionarse a que esas entidades operen dentro de las prescripciones de la política nacional de educación campesina extraescolar.

9. A fin de que tal sistema nacional de comunicación masiva para la educación campesina, se ajuste a la nueva orientación pedagógica aquí postulada, es igualmente indispensable que los gobiernos favorezcan, al más corto plazo posible, la realización de investigaciones que permitan construir y operar adecuadamente el sistema.

10. Para evitar que los medios de comunicación colectiva se conviertan en instrumentos de mera transmisión de ideas a los campesinos, transformando a estos en simples receptores de mensajes, debe buscarse formas que den plena participación a los campesinos en el uso de dichos medios.

ORGANIZACION

Las características organizacionales de las instituciones responsables de la educación campesina extraescolar condicionan el logro de sus objetivos. En consecuencia, al proponer nuevos objetivos, se hace necesario adoptar nuevos criterios y modelos organizacionales que les correspondan y a la vez garanticen eficientemente el cumplimiento de los mismos.

En la actualidad, la eficiencia se ve limitada por la ausencia de políticas nacionales de educación campesina extraescolar que liguen sistemáticamente a ésta con el conjunto de las acciones para el desarrollo. Esto se traduce en superposiciones, contraacciones, rivalidades, aislamientos, competencias y conflictos entre las agencias responsables, lo cual defrauda a las poblaciones y las desorienta.

Además, en la generalidad de los programas que operan en este campo predomina un tipo de organización vertical y rígido que impide el diálogo y la interacción entre los diferentes niveles de funcionarios, entre las diferentes instituciones educacionales y entre éstas y los campesinos y sus organizaciones.

Al interior de instituciones rígidas y sistemas verticales de decisión, el educador queda obligado a imponer programas y normas a la vez que impedido de establecer una relación de diálogo con los educandos.

En base a lo señalado, se considera conveniente:

1. Que los gobiernos establezcan políticas de educación campesina extraescolar, encaminadas a implementar o apoyar los cambios estructurales sociales y económicos en los países del área; en cuya planificación y realización colaboren coordinadamente todas las entidades que tienen vinculación directa con el campesino.

2. Llevar a cabo modificaciones en la estructura de las instituciones existentes, introduciendo mecanismos que posibiliten el diálogo y la acción orgánica entre los diversos niveles jerárquicos y entre los diversos sectores.

3. Garantizar la participación de los campesinos, mediante sus organizaciones, en la toma de decisiones en las instituciones, eliminando así el dirigismo y el paternalismo.

4. Para los efectos presupuestarios, los programas de educación campesina extraescolar, deben ser considerados como inversión, esto es, como uno de los factores que permiten y condicionan el desarrollo económico.

5. Se recomienda tener en cuenta el documento "Lineamientos para una política de Educación de Campesinos Adultos" (producido en el Seminario Nacional que sobre Educación Campesina se realizó recientemente en Colombia) en las conclusiones referentes a Organización y Coordinación.

San Salvador, El Salvador.
junio de 1982.

(8) INNOVACIONES SIMPLES PUEDEN SER SOLUCIONES A PROBLEMAS COMPLEJOS.

EL CASO DE ALMACENAMIENTO DE GRANOS **
A NIVEL DE ALDEA-EN TANZANIA

Los voraces roedores, las polillas, gorgojos y otros insectos, los hongos que se difunden mediante las nasas para el grano, son algunos de los causantes de las "pérdidas postcosecha" de los alimentos que producen los cultivadores de todo el mundo para dar de comer a la gente y que son, sin embargo, devorados por estos enemigos. La FAO calcula -y su estimación es más bien moderada- que alrededor de 10 por ciento de la producción granera del Tercer mundo se pierde entre el campo donde es cosechada y el mercado.

En noviembre de 1977 la Conferencia de la FAO aprobó un nuevo Programa de Acción sobre las Pérdidas y Postcosecha, dotado de un fondo especial de 20 millones de dólares EE.UU. (y que está siendo suscrito) para ayudar a los gobiernos a reforzar sus actividades en pro del "ahorro de alimentos". Aunque es necesario conocer más sobre este tema relativamente nuevo, el actual trabajo de campo de la FAO sugiere que algunas de las soluciones más efectivas a menudo serían innovaciones simples y poco costosas y de un tipo tal que las haría fácilmente comprensibles y asimilables por la comunidad local.

El caso siguiente, de Tanzanía, es un ejemplo de ello: TANZANIA.

ALMACENAMIENTO DE GRANOS A NIVEL DE ALDEA

En las zonas rurales de Tanzania -al igual que en muchas otras partes del Tercer mundo- un gran porcentaje del grano almacenado para el consumo doméstico es destruido cada año por los hongos, las ratas y los insectos. En cualquier país tal pérdida sería motivo de preocupación. En Tanzania, donde el promedio de consumo de alimentos es uno de los más bajos del mundo, la seriedad del problema ha sido reconocida hace tiempo por el Gobierno.

** Tomado de Campaña Mundial contra el Hambre/Acción Pro Desarrollo de FAO IDEAS Y ACCION. Boletín 120 - 1978 pp. 3-6.

Entre 1966 y 1969, éste encargó a firmas extranjeras cuatro informes sobre el problema del almacenamiento. Todos ellos recomendaron la compra de vastos silos altamente mecanizados, cada uno de los cuales tendría una capacidad de alrededor de 12.000 toneladas de grano. Se habrían necesitado técnicos extranjeros para regentarlos y había que dejar de lado 750.000 dólares para posteriores trabajos de consulta. La solución quizás era efectiva pero resultaba imposible por lo costosa y, a seis años del último informe, aún no se ha construido ni un solo silo.

UN NUEVO ENFOQUE

En 1975, el Comunity Development Trust Fund of Tanzania (CDTF) discutió el problema permanente de las pérdidas en el almacenamiento con una única firma asesora y de investigación, la Economic Development Bureau (EDB), Inc., una organización sin fines de lucro que tiene ramas en Connecticut, Estados Unidos y en Londres.

El informe del EDB fue radicalmente diferente del de los consejeros anteriores. En el mismo se decía que las pérdidas de granos podrían ser reducidas en mucho mediante los esfuerzos de los propios aldeanos, y de que el problema, por consiguiente, debía ser encarado al nivel de la aldea y de un modo tal que los propios pobladores mantuviesen el control del proyecto en todas sus etapas.

SE PROVEEN LOS FONDOS NECESARIOS

Pocos meses después, en marzo de 1976, el Gobierno de los Países BAjos concedió fondos al CDTF de Tanzania para cubrir los costos de un proyecto de 8 semanas "sobre la modificación de las técnicas indígenas utilizadas para almacenar los granos en las aldeas de Tanzania". El equipo consistía en un miembro del personal del CDTF, en un grupo de tanzanianos del Instituto para la educación de los adultos y en dos asesores del EDB. Aunque el enfoque del equipo tenía que ser utilizado y aunque las soluciones tenían que ser encontradas entre los propios aldeanos, los consejeros del EDB estaban capacitados para aportar una considerable experiencia técnica al proyecto, particularmente en los siguientes campos:

- la experiencia en otros países del Tercer mundo en lo que se refiere a la proyectación y construcción del almacenamiento de granos con base en la aldea;

- el conocimiento de los métodos de construcción que utilizan materiales locales;

- el conocimiento de las técnicas para: (1) examinar el grado de humedad del grano; (2) identificar los tipos de insectos y controlarlos mediante la fumigación, y (3) controlar las ratas;

- la habilidad de absorber las prácticas agrícolas de una aldea y de "sistematizarlas" de modo tal que puedan ser vistas conceptualmente por los propios aldeanos.

COMIENZA EL PROYECTO

El equipo llegó a la aldea en junio de 1976, y por su sugerencia, los aldeanos formaron un "comité de almacenamiento". Entonces el equipo inició discusiones sobre el almacenamiento de granos, con el objeto de llevar a los aldeanos al punto en que pudieran comprender que eran capaces de atacar sus problemas mediante la acción colectiva.

Habría que destacar que este diálogo inicial no consistió en una serie de reuniones en las cuales el equipo del EDB dirigía a los aldeanos ni fue simplemente una conversación en la cual los campesinos hablaron monótonamente durante horas. Por el contrario, los participantes trabajaron juntos para obtener una comprensión común de los factores que impedían un adecuado almacenamiento y manipulación del grano. Lo que quedó claro es que no se trataba simplemente de controlar las ratas, el moho y las sabandijas o de secar, pulverizar y reconstruir, Los problemas y el análisis de los mismos fueron profundamente insertados en las relaciones económicas y sociales existentes en la aldea. Estas tenían que ser descubiertas y comprendidas por todos antes de que fuese posible ninguna acción.

SISTEMATIZACION

DE LA PRACTICA CORRIENTE

¿Cómo se obtuvo ese resultado? De dos modos:

Primeramente, las reuniones fueron grabadas y después analizadas por el equipo, el cual presentó a los aldeanos, en la reunión siguiente, su comprensión de lo que había sido dicho. En segundo lugar, un artista tanzaniano "codificó" lo que dijeron los aldeanos y mostró a éstos su gráfico en las reuniones sucesivas.

Por medio de esas técnicas orales y visuales los propios aldeanos pudieron ver que sus prácticas actuales de almacenamiento de granos tenían componentes que podían ser comprendidos; que tales componentes podían ser reordenados y que, por consiguiente, estos componentes podían ser controlados por ellos mismos.

Los de fuera -y esto fue sumamente importante- reconocieron que los aldeanos poseían ya un vasto caudal de tecnología eficaz. Pero el EDB también fue capaz de someter los datos a un análisis de clase y sintió que eso era igualmente importante. A los asesores les pareció claro el hecho de que los campesinos más ricos y de ingresos medios tenían exigencias de almacenamiento diferentes de las de los campesinos más pobres.

Los campesinos más ricos, en efecto, plantan más de ese modo, cosechan mayores cantidades de productos. Para arreglárselas con el volúmen cosechado, ellos emplean a los granjeros pobres, quienes, como no cultivan plantaciones suficientemente grandes, deben complementar sus ingresos trabajando por salario. Como ello se debe en parte a lo mucho perdido en la fase del almacenamiento, la mejora de la eficacia de éste podría disminuir su dependencia del empleo asalariado y, de este modo, podría darles la oportunidad de plantar más para ellos mismos.

CADA UNO CAMBIO

El proceso de iniciación de una acción colectiva en este problema que había sido discutido y analizado fue la parte más importante del proyecto. En el curso de todo ese proceso cada uno cambió. El comité de almacenamiento y los otros aldeanos, por un lado, y el equipo de "forasteros", por el otro, pasaron por modificaciones fundamentales de la percepción y de la comprensión de los problemas mientras las relaciones entre ellos, gradualmente, pasaban de jerárquicas a igualitarias. Vale la pena analizar lo que sucedió en cada uno de los tres grupos.

Los miembros del comité de almacenamiento comenzaron por expresar su preocupación por lo difícil que era resolver los problemas del almacenamiento y cuán profundamente sentían la falta de "comprensión técnica". Al comienzo no podían reconocer sus propios conocimientos, que eran realmente considerables, hasta que éstos fueron claramente demostrados por las grabaciones de las reuniones anteriores. En cinco semanas, los miembros del comité desarrollaron mucho su confianza en sí mismos, uniéndose a otros aldeanos para producir modificaciones y discutiendo continuamente las ideas y los problemas. Fueron ellos quienes decidieron que el objetivo del proyecto debía consistir en modificar las estructuras utilizadas actualmente por los cultivadores en lugar de proyectar y construir nuevos modelos. Ellos también planificaron el proceso de aplicación, que resultó ser un plan bastante diferente del que había sido encarado por el equipo "foráneo".

Los otros aldeanos comenzaron por tratar de descubrir qué les había aportado el "equipo de expertos". Pero no hallaron nada. Durante varias semanas esperaron que el equipo finalmente les revelase "la solución" que obviamente había venido a proponer a la aldea. Sólo cuando un técnico "forastero" que participaba en el diálogo fue criticado adversamente por los aldeanos y, por consiguiente, fue retirado del mismo por el equipo, aquéllos entendieron que eran ellos mismos quienes ejercían el control. Fueron los aldeanos quienes plantearon que ciertas sugerencias, aunque técnicamente fundadas, exigían compras que superaban los medios de la mayoría de los cultivadores de la aldea. Y, naturalmente, fueron ellos los que construyeron los nuevos silos, mejoraron los viejos y cambiaron sus modos de hacer las cosas. Llegaron a comprender la realidad de sus propios hábitos de trabajo, vieron líneas de acción y tomaron medidas concretas. A través del diálogo y del trabajo sobre las estructuras

que se modificaban, surgió un proceso de elevación de la conciencia en cuyo curso los campesinos se libraron de su anterior ignorancia. Legaron a saber que tenían conocimientos cuando pensaban antes que carecían de ellos y experimentaron que poseían el poder colectivo de cambiar sus propias vidas.

El equipo exterior de asesores del EDB, de tanzanianos educadores de adultos y de técnicos, comenzó con conceptos erróneos sobre lo que estaba sucediendo en la aldea. Existían en él ideas referentes a diseñar proyectos y construir prototipos y se pensaba en campañas nacionales. En poco tiempo, sin embargo, el equipo comenzó a trabajar con el comité de almacenamiento y se preocupó más por facilitar el trabajo construido sobre la base del conocimiento existente en la aldea. Recomendó extender el proceso a otras aldeas y otras partes del país, pero pensó que los proyectos resultantes sólo serían aplicables -inclusive en la aldea vecina- si eran "colocados ante los habitantes locales como posibilidades en el curso de un programa de movilización" similar al completado. Los miembros del equipo comenzaron a ver la "tecnología adecuada" como algo típicamente creado fuera de las aldeas y, por consiguiente, como tecnología inadecuada. "En nuestro caso proyectamos con los aldeanos en el lugar mismo. Además, en la fase de aplicación llegamos aún más lejos poniendo en marcha un proceso de continua reelaboración de los proyectos que inclusive los mejores proyectistas "foráneos" no podrían haber realizado".

¿QUE SE CONSIGUIO?

Varios almacenes de granos fueron modificados a resultas del proyecto.

El comité de almacenamiento decidió mantenerse en funciones como unidad de trabajo y asistir a los cultivadores en la modificación de sus almacenes, en vez de tratar de hacer que toda la aldea emprendiese los cambios simultáneamente.

Tres grandes métodos de almacenamiento fueron aceptados por los grupos de aldeanos, los cuales comenzaron a aplicarlos bajo la supervisión del comité de almacenamiento.

Estos métodos fueron los siguientes:

1. El grano fue secado al sol en zonas de almacenamiento elevadas y al aire libre, que fueron protegidas de los insectos y aislados de las ratas.

2. El mismo método expuesto anteriormente, pero el grano fue secado al fuego.

3. El grano fue secado al fuego bajo techo y después fue colocado en cilindros trenzados de almacenamiento (a prueba de ratas y protegidos de los insectos).

De este modo los cultivadores con distintas posiciones socioeconómicas pudieron elegir el método que mejor respondía a sus recursos y al volúmen de sus cosechas.

Se abrieron canales entre la aldea y diversas instituciones tanzanianas para acelerar la aplicación de estas técnicas en otras partes del país.

El proyecto reforzó, una vez más, la posición adoptada por el EDB y otros trabajadores en el terreno de que, para desarrollar la liberación de la pobreza, la gente debe ser implicada en un proceso cuyo control esté en sus manos.

San Salvador, El Salvador
Junio de 1981.

(9) LA DEMOSTRACION COMO TECNICA DE COMUNICACION.

Ignacio Ansorena*

Demostración del Método

Es un método ampliamente difundido en su uso. Lo podemos definir como el arreglo o diseño que se hace para demostrar el proceso o la forma de hacer algo. El énfasis está radicado en el proceso de la consecusión de un resultado. Su uso se justifica en el supuesto de que la gente a quien está dirigido ya tiene interés en saber cómo lograr un resultado determinado, o bien puede incrementar ese interés.

Ventajas del método

1. Especialmente adaptado para la enseñanza de grupos.
2. La observación, audición, discusión y la participación en lo práctico por parte de la gente estimula a la acción. La combinación de sentidos que se emplean, contribuyen a un aprendizaje más efectivo.
3. Afianza la confianza en el extensionista cuando éste desarrolla su labor eficientemente.
4. Las demostraciones sencillas pueden ser repetidas y ejecutadas por los mismos agricultores. Provee oportunidad, de esa manera, de adiestrar personas y se estimula el liderazgo.
5. Los eventos de reuniones de agricultores, donde se realizarán demostraciones de método, constituyen excelentes fuentes de noticias, fomentando la publicidad local o regional.

Planificación de una Demostración de Método

En todo programa de trabajo de Extensión se incluyen demostraciones de método. Este hecho no constituye su planificación específica. Esta tarea debe estar incorporada en el calendario de trabajo de los agentes, días previos a su ejecución. Esta actividad la denominamos planificación de métodos.

Hay muchas formas de planificar una demostración de método que pueden ser realmente efectivas. Lo que deseamos exponer a continuación es una de esas formas, que la preferimos porque se incluyen detalladamente todos los elementos que a nuestro criterio contribuyen a una acción bien ordenada y completa.

Las etapas de organización de una demostración de métodos son:

A. Acomodación.

B. Motivación

C. Demostración propiamente dicha.

---

* Especialista en extensión agrícola, Coordinador del comité de educación y capacitación. IICA, Sede Central.

D. Participación.
E. Evaluación.
F. Despedida.
G. Arreglo del equipo.

Examinaremos el significado de cada una de dichas etapas.

A) Acomodación - Se relaciona con todo lo referente a la tarea previa de la reunión. Incluye:

1- El lugar - Debemos especificar cuál será el lugar para la reunión, teniendo en cuenta todos los aspectos señalados anteriormente. Adecuado al propósito de la enseñanza, aceptado por los agricultores, con buena luz, ventilación, y que permita usar los materiales o equipos elegidos.

2- Disposición - Es la forma de ubicación de la gente, del pizarrón, de los carteles y de todos los elementos que se usen, para que la tarea no se vea interrumpida en la utilización de los elementos necesarios para la enseñanza.

3- Auxiliares didácticos y equipo necesario - Tendremos que estar seguros que hemos llevado al lugar todo lo que necesitamos. Hacer una lista de ellos es muy aconsejable. Por ejemplo: pizarrón portatil, tizas, borrador, carteles, folletos, hojas de divulgación, fotografías, etc., y todos los utensilios que facilitan la ejecución, como ser: algunas herramientas, martillo, pinza, clavos, chinches, o los aparatos de proyección con sus respectivos repuestos.

4- Tiempo y hora - Esta parte se refiere al tiempo que habrá que preveer para hacer todos los arreglos de tal forma que se pueda comenzar el acto a la hora fijada. Si ha citado a las 9 horas y el arreglo nos lleva una hora, significa que la hora para llegar al lugar debe ser a las 8 horas. Aunque no haya gente a la hora citada, es importante que él o los agentes estén listos para comenzar la actividad.

B) Motivación - Esta etapa es trascendente. Sin una buena motivación no habrá aprendizaje. El hecho de colocarlo en segundo lugar, no quiere decir que lo tengamos que hacer en este momento. El proceso de motivación debe ser constante. Es la preparación necesaria que debe experimentar el educando para aprender. Se busca con ello producir reacciones síquicas conducentes al aprendizaje. Es la forma de cómo arreglamos nuestro mensaje para tratar de que la gente lo desee, y sea agradable el recibirlo. La ingeniosidad, la originalidad, causan buena impresión y producen una buena atmósfera en el grupo.
Hay aspectos que no se pueden dejar nunca de lado en la motivación. Son: el objetivo, las necesidades y el interés.

Objetivo - Indica la dirección en la que aplicamos los esfuerzos. A nadie le gusta andar a la deriva. Todos queremos saber adonde vamos y por lo menos tener una idea del grado de satisfacción que nos proporcionará el lograrla.

Además de la dirección de movimiento nos interesa saber qué distancia vamos a recorrer. No solamente qué, sino cuánto es el contenido e importancia del objetivo.
Se debe mencionar siempre el objetivo de la actividad que se cumplirá e indicar cuál es el logro que se desea. De esa manera, toda la acción se focaliza o centraliza hacia aspectos concretos. Por una parte, el instructor que sabe donde va concentrar mejor todas sus experiencias como también aquellas de la gente, con mejor provecho. Por otro lado, la gente que actúa en un medio controlado en una adecuada perspectiva, mantendrá siempre mayor atención y su participación por tanto será también más activa.

La necesidad - Se ha visto ya la importancia que tienen las necesidades como motivantes de acción. Por eso la incluímos en esta parte. La gente aprenderá más y mejor cuando aquello que se promete enseñar está estrechamente relacionado con sus propias necesidades. Así nuestra enseñanza será más realista. Habrá que hacer los máximos esfuerzos para que la gente pueda conectar que lo que aprenderá será respuesta a sus actuales problemas.
Manejar cifras que demuestren la importancia económica de las cosas, las satisfacciones personales que reporta, los inconvenientes que se evitan al poseer determinados conocimientos, son aspectos que inducen a conectar con la realidad.

El interés - Es otra fuerza motivante. Es el deseo expresado en el educando que lo conduce hacia el aprendizaje. Es la posesión de objeto por el sujeto, pero de tal manera que esa posesión inspire y produzca satisfacción en el alumno.
Como el aprendizaje es una actividad propia del individuo, si no existe interés, aquel no toma lugar. Está muy estrechamente vinculado con la necesidad.
El interés debe ser creado y mantenido. En la enseñanza habrá que estar muy atento a los intereses que se presenten. La atención, las preguntas e intervenciones por parte de la gente son buenos indicadores.
El instructor debe de usar ejemplos locales, cifras o datos recientes, apelar a los sentimientos de la gente, hacer evaluar a los educandos sobre sus progresos; usar métodos que estimulen constantemente la participación; son algunos de los factores que influyen para que el interés se mantenga.

C) Demostración propiamente dicha - Es la parte de mostrar el proceso, ejecutando sus etapas. Dividimos esta parte en tres aspectos: los conocimientos a trasmitir, las habilidades a ejecutar y las actitudes a desarrollar en las personas.

Conocimientos - Existe siempre una serie de conocimientos que son necesarios trasmitir en el transcurso de la ejecución. Nos referimos a aquellos que no son demostrables. Conviene anotarlos en una lista, para que no se olviden. La forma de retención se realiza por la memoria. Veamos un ejemplo para ilustrar nuestra idea. Si la demostración de método se refiere a la preparación de una mezcla insecticida en base

a DDT para pulverizar árboles durazneros, la práctica involucra varios conocimientos, a saber:

a) la concentración de principio activo del insecticida que se usará es de 50% de DDT.

b) Sirve para combatir el ataque de la larva de la mariposa laspeyresia molesta.

c) La época más propicia para el tratamiento es al comenzar la inchazón las yemas florales.

d) El período entre las aplicaciones debe ser de 15 días.

e) La dirección del comercio que vende el producto es tal.

f) El precio del quilo del insecticida vale tanto.

Y otros conocimientos que completan un buen asesoramiento sobre el producto.
El hecho de tenerlos en una lista no quiere decir que la tengamos que leer en forma contínua, sino que la misma ejecución aconsejará sobre el momento oportuno de hacerlo.
Reiteramos que lo importante en la planificación de una demostración de esa naturaleza es contar con esa lista de conocimientos, para que no se nos quede ninguna recomendación en el tintero. Es muy frecuente que aquellos que confían demasiado en su memoria dejen algunas lagunas importantes en la enseñanza.

Habilidades - Es la parte ejecutoria en sí. Es importante dividir el tema en etapas y puntos importantes. Las etapas son las indicadoras del proceso y los puntos son aquellas especificaciones que forman las etapas y que si no se cumplen, tampoco se cumplirá aquella.
La confección de un cuadro-guía para quien ejecuta la demostración, es muy útil. Sigamos con el mismo ejemplo anterior. Las etapas y puntos podrían ser como se ilustra.

Etapas del proceso	Puntos importantes de la etapa
1- Elementos necesarios para la preparación de la mezcla insecticida.	Mostrar los elementos siguientes: 1.1 Insecticida. DDT. mojable 50% 1.2 Balde para dilusión. 1.3 Estaca de madera para revolver 1.4 Filtro - balanza.
2- Preparación de la pasta del insecticida	2.1 Pesar la proporción de insecticida. 2.2 Agregar poco líquido, apenas para mojarlo. 2.3 Hacer la pasta con una espátula. Deshacer los grumos. 2.4 Licuar un poco más el estado pastoso, agregando agua, lentamente.

Etapas del proceso	Puntos importantes de la etapa
3- Dilución del insecticida.	3.1 Agregar agua lentamente, revolviendo siempre. 3.2 Agregar tanta cantidad de agua para llegar a la dilución marcada - 0.5%
4- Llenado de la máquina pulverizadora.	= =
5- Pulverización.	= =
6- Lavado de máquina.	= =

Actitudes - Es el tipo de conducta que se pretende, o sea la predisposición necesaria de la personalidad, para que lo aprendido sea recordado y usado correctamente.
Hay muchos aspectos importantes en esto, que pueden establecerse en una planificación.
Por ejemplo la importancia de la práctica, los cuidados que requiere una aplicación correcta, los peligros que supone la manipulación de elementos tóxicos.
Otro aspecto importante es lograr que la gente tenga una actitud favorable para interpretar algunos factores que acontecen en la realidad. La tendencia general es adjudicar todos los defectos a lo nuevo. Ello se debe a que la gente, no interpreta correctamente los factores que pueden concurrir a que exista una aparente insuficiencia del producto.

D) Participación - Hemos visto que si la demostración de método es un método diseñado para incrementar la participación de la gente, hay que pensar en la forma de cómo se realizará.
En el plan debe explicarse la forma de participación de la gente. Son muchas las maneras de hacerlo. Señalaremos algunas a título de ilustración.

1- El agente hará preguntas al auditorio sobre el tema expuesto. Discutirá las respuestas.

2- Una persona repetirá los puntos importantes de una etapa.

3- Una persona ejecutará una etapa y el agente irá preguntando al resto si están de acuerdo a lo que se ha hecho y dicho.

4- Si la práctica no es tan complicada, un agricultor podrá repetir toda la ejecución completa y servirá de repaso.

5- Varios asistentes podrán hacer cada una de las etapas.

6- En el caso de usarse alguna referencia escrita que sirve de complemento en la enseñanza, hay que señalar el procedimiento a usar para

ser leída. Este puede ser de muchas maneras. Si hemos pensado que el contenido de una hoja de divulgación, folleto o cartilla es útil para la enseñanza y debe ser aprendido, hay que extraer el mejor provecho de ello. Es muy común ver en el trabajo de Extensión, que se distribuye material escrito, que es caro y útil, y que su destino es un doblez y al bolsillo. Generalmente después no se lee. Por eso insistimos mucho en esta parte, para que el material que es útil sea bien aprovechado, compensando así los esfuerzos y el dinero dedicados en su elaboración.

E) Evaluación - Tanto para el instructor como para los asistentes, es fundamental ser conscientes de los progresos que se están logrando. El hecho de conocer los progresos significa satisfacción en el aprendizaje. Actúa directamente como fuerza motivante en el aprendiz. A la vez se asegura en la marcha del proceso de aprendizaje que no puede ninguna laguna.
Saber lo que se quiere evaluar y diseñar la técnica que lo registre es el fundamento para que también esta etapa deba ser planificada.
Se puede evaluar:

1- Cada etapa del proceso.

2- Todo el proceso como una sola unidad.

3- Los materiales y los métodos usados al entregar el mensaje.

4- La personalidad del instructor.

5- El grado de adopción de la práctica después de la enseñanza.

En fin, se puede evaluar todos los elementos que conforman la situación de aprendizaje. Lo importante es saber qué se quiere medir para establecer el procedimiento de lograrlo. Muchas de las técnicas señaladas en la parte de participación dan idea para conocer el progreso obtenido.

F) Despedida - Hemos señalado esta parte dentro del método, porque le asignamos mucha importancia.
Los aspectos que podemos incluir en esta parte son:

1- Debe quedar bien definido cuál es el punto final de la demostración y la terminación de la reunión.

2- Los participantes deben haber tenido las suficientes oportunidades para aclarar cualquier duda.

3- Complementación de la reunión. Se ofrecerán servicios para aclarar dudas posteriores. Se informará cuándo se vuelva a la zona o cuando se encontrará en la Agencia de Extensión local a disposición de la gente para evacuar cualquier consulta.

4- Se aprovechará para anunciar el próximo acontecimiento de Extensión en la zona, incluyendo cualquier noticia referente a los otros programas de Hogar Rural o al de Clubes Juveniles.

5- Recordar el próximo tema previsto en el programa específico de ese grupo.

6- Recordar sobre los compromisos contraídos por algunas personas relacionadas con actividades de la próxima reunión.

7- Recordar el tema, lugar y hora de la próxima reunión.

8- Un saludo final, con un augurio de buena suerte referido a las actividades que se cumplen en el momento, o algún acontecimiento de palpitante actualidad para la gente.

G) Arreglo del equipo y materiales - Incluímos también esta parte dentro de la planificación del método, porque la actividad del agente no termina cuando finaliza la reunión.
Es importante arreglar y acondicionar todo lo que se ha llevado. Debemos crear en nosotros una actitud, acorde con lo que siempre predicamos. No debemos de olvidar que nuestros Servicios de Extensión, son pobres en recursos, y por lo tanto debemos de ser celosos de los pocos bienes con que cuenta.
Además debemos tener presente que ese material puede ser necesario para un compañero de trabajo, o para nosotros mismos en otra oportunidad. Después de transportado el equipo y material debe ser acondicionado y guardado en los lugares asignados en la oficina local.

Demostración de Resultado

Es otro de los métodos cuyo uso es muy generalizado en el trabajo de Extensión Agrícola. A pesar de ello, creemos que muchas veces no es lo suficientemente aprovechado en todas sus ventajas por parte de los extensionistas.

No existe siempre la mejor compensación ante los esfuerzos que el método exige. Es opinión del autor que una manera de incrementar el rendimiento de las virtudes de este método reside en el mejoramiento de su planificación.

También en este método se han formulado varios esquemas de planificación que evidentemente son buenos. El que formularemos en esta ocasión es otro más que deseamos pueda contribuir en alguna medida en la mejor forma del planeamiento del método.

Antes de entrar en la planificación, hagamos algunas consideraciones.

La demostración de método es un método diseñado para trabajo de equipo. El hecho que trabajemos con un demostrador con mayor dedicación, no quiere decir que es un método de contacto individual. Al grupo es a quien deseamos que llegue nuestro mensaje, para lograr cambios específicos.

Podemos definir el método diciendo que es el arreglo o diseño al que sometemos nuestra intensión de enseñanza, para demostrar el valor de una práctica. En este método interesa el resultado final más que el proceso por el cual dicho resultado fué logrado. El resultado es el aspecto motivante. Deseamos que la gente compruebe que algo es factible, y que su logro establece un algo superior a lo que ellos están realizando.

El establecer un patrón de comparación más elevado constituye un fuerte motivo para que se cree interés en la gente, y desee averiguar la forma de poder lograrlo. Este es el estado síquico importante que se busca, mediante el uso de este método; lograr que la gente desee averiguar el cómo se llega a él. Por eso, en los planes de extensión después de la demostración de resultados, se suceden demostraciones de métodos. Precisamente, después de creado el interés, hay que dar respuesta para enseñar el cómo se obtienen los resultados.

Por todo lo que antecede es importantísimo que haya seguridad en los resultados. La práctica que se incluye en la demostración debe de estar bien experimentada y respaldada técnicamente, para que los resultados tengan alto valor de interés.

Ventajas del método

1- El efectuar una práctica en el mismo medio de un agricultor colaborador, crea una espectativa grande en la zona.

2- Da oportunidad a que el agente eleve su prestigio, cuando su trabajo resulta eficiente.

3- Todo el proceso que va desde la implantación hasta la obtención de los resultados, es foco de comentarios concitando el interés en forma continua.

4- El anuncio y propaganda que es necesario hacer, da información sobre lo que hacen los grupos de agricultores que trabajan en el programa de Extensión Agrícola de la zona.

5- Una demostración de resultado es un centro de información constante para la información periodística.

6- Los resultados obtenidos son de un efecto altamente beneficioso, porque dan respuestas a los problemas que existen en la zona y además pueden ser utilizados durante mucho tiempo.

Planeamiento del método "Demostración de Resultado"

El esquema del planeamiento que explicaremos en detalle es el siguiente:

A) Elección de la práctica.

1- Determinación del objetivo específico.

B) Planteamiento de la práctica.
1- Respaldo técnico.
2- Materiales a utilizar.
3- Costo de la práctica.
4- Calendario de los trabajos.

C) Determinación del colaborador.
   1- Participación del grupo.
   2- Participación del colaborador.

D) Medios de Información.
   1- Anuncios.
   2- Propaganda.

E) Registros.
   1- Técnicos.
   2- Económicos.
   3- De impacto.

F) Reuniones de agricultores que pueden desarrollarse.
   1- Durante el desarrollo de la demostración.
   2- Reunión final.

G) Material de enseñanza a ser utilizado.
H) Información poesterior a la reunión final.
I) Evaluación.

Desarrollaremos a continuación el contenido de cada uno de los numerales de esta planificación.

A) Elección de la práctica

Es necesario delimitar claramente cuál es o son las prácticas cuyo valor de aplicación serán demostradas. Por ejemplo: introducción de una semilla de una nueva variedad, el agregado de un fertilizante, etc. Hay que establecer siempre un valor de comparación, para que la nueva práctica pueda tener un punto de referencia. Generalmente se establecen referencias con respecto a las prácticas que se realizan en esa zona.

1- Objetivo de la práctica - Debe ser claramente expresado, en términos de cambio de conducta que se busca y contenido o tema sobre el que dicho cambio versará. Ejemplo: despertar interés y conocimiento sobre la semilla de maíz híbrido Pitaí, en comparación con la semilla común plantada en la zona de San Pedro. De esa manera quedan establecidos los puntos hacia donde debe centralizarse toda la actividad.

B) Planteamiento de la práctica

Se refiere a todos los aspectos que deben considerarse previamente a la implantación de la práctica. Servirá de fundamentación para plantear al grupo de agricultores y al demostrador colaborador:

1- Respaldo técnico - Tenemos que recoger toda la información técnica que respalda la práctica. Comprende la opinión de los especialistas en la materia, que dan las bases o sugerencias necesarias para que la ejecución de la demostración sea correcta.

2- Materiales a utilizar - Debemos hacer una lista bien detallada sobre la clase de materiales y cantidad necesaria. Ejemplo: a) quilos de semilla; b) máquinas; c) mano de obra; d) superficie de terreno a ocupar.

3- Costo de la práctica - Este es un aspecto muy importante, ya que el presupuesto debe ser conocido por parte del demostrador. Además son datos que se tendrán en cuenta para comparar el resultado final. Los agricultores desean conocer el costo de las cosas. Es un factor de mucha fuerza en la adopción de prácticas.

4- Calendario de trabajo - Significa preparar un calendario con un ordenamiento cronológico de todas las actividades que son necesarias realizar, especificando el mes y qué es lo que se debe hacer. La demostración de resultado debe ser como un contrato, donde se establecen las responsabilidades de los que están comprometidos en la ejecución.

C) Determinación del Colaborador

El éxito de una demostración de resultado depende en un alto porcentaje de la persona que se presta como colaborador. Dividimos en partes esta etapa:

1- Participación del grupo - En el supuesto que trabajamos con grupos de agricultores, amas de casa o jóvenes, es importante que ellos tomen participación en las decisiones que impone el programa. Por otra parte es muy conveniente que el grupo comprenda lo que se persigue con la demostración y las cualidades necesarias que debe exhibir la persona que realizará la demostración.
De esta manera también se compromete más al colaborador, ya que éste actuará como representante del grupo.
Las cualidades que debe tener un colaborador son:

a) Persona de prestigio y con influencia en la comunidad.

b) Que la llegada a la finca elegida no provoque ninguna resistencia.

c) Que tenga o pueda obtener todos los elementos necesarios para ejecutar la tarea.

d) Que la finca represente un nivel medio según el tipo de explotación de la zona.

e) Tener disposición y capacidad para llevar anotaciones necesarias en forma correcta y al día.

f) Estar bien ubicado, lo más equidistante posible de todas las personas, que sea de interés para que lo visiten.

g) Exhibir entusiasmo, responsabilidad y hospitalidad.

Sobre estas bases es conveniente que el grupo seleccione las personas. Conviene considerar más de un demostrador, para tener más probabilidad de encontrar el mejor.

2- Participación del colaborador - Posteriormente a la selección de los agricultores por parte del grupo, tenemos que visitar a cada uno de ellos y decidir, variando el número de acuerdo a lo previsto en el programa.

Si la práctica no es tan complicada y hay buenos colaboradores, es aconsejable hacer más de una demostración, porque de esa manera se amplía el campo de influencia, cubriendo más superficie de la zona. El agente, acompañado con algún representante del grupo, visitará a los agricultores seleccionados, para presentarle la idea y buscar un compromiso franco y claro.
Todas las etapas anteriores descritas son los elementos que se tienen en cuenta para la discusión con el agricultor.
No hay que forzar decisiones, porque los compromisos orales son muy fáciles de lograrse; no así cuando llega el momento de actuar, o el de desembolsar algún dinero que exija la implantación de una demostración de resultado.
Después de tomar las decisiones sobre los colaboradores, se informará al grupo sobre las razones que se tuvieron en cuenta para dicha selección.

D) Medios de Información

1- Anuncios - Queremos significar con esto, los carteles indicadores que son necesarios instalar. Pueden ser:

a) Indicadores del camino para llegar a la finca.

b) Carteles indicadores en la misma finca donde se realizará la demostración.

2- Propaganda - Una vez de instalada la demostración, hay que planificar la propaganda necesaria para dar a conocer todos los detalles de la misma, como asimismo exhortando a que concurran a visitarla. La propaganda comprende el uso de diversos medios como son: la prensa local, las emisoras escuchadas con más preferencia en la zona, carteles anunciadores expuestos en lugares concurridos y estratégicos, y otros medios que el extensionista debe ingeniarse para utilizarlos.

E) Registros

Llamamos registros a la recopilación de toda la información que es importante obtener. Estos registros pueden ser de 3 naturalezas:

1- Técnicos - Se confeccionará un cuadernillo donde se apuntarán todos los datos relacionados al proceso técnico. Los items de información serán muy variables de acuerdo a la práctica.
Por ejemplo, respecto al ejemplo de la siembra de maíz híbrido, debemos apuntar las épocas de aradas, rastreadas y siembra. Cantidad y clase de semilla empleada. Tipo de cura-semilla utilizada y forma de empleo. Datos de germinación y labores culturales. Mata-malezas empleados, tipos, época, cantidad y resultado obtenido. Registro de lluvias y todas las informaciones de interés a criterio de los técnicos.

2- Económicos - Se refiere a todos los datos económicos de la implantación de la práctica.

Anotar cantidades, tipo de productos utilizados, precio de la unidad y costo total. Es importante también anotar las horas empleadas en la ejecución de las labores, para calcular el costo de mano de obra.

3- De impacto - Incluyen todas aquellas informaciones que registran la manera de cómo la gente se ha interesado en la demostración de resultado. Por ejemplo, es importante que el demostrador complete un registro con los siguientes items:

a) Número de personas que le preguntaron algo referente a la práctica que se demuestra.

b) Número de personas que visitaron su finca para observar la demostración.

c) Tipos de preguntas que le formularon.

d) Cantidad de personas que asistieron a las reuniones.

F) Reuniones de Agricultores

Hemos dicho que la demostración de resultado comprende todo el período desde su implantación hasta obtención de los resultados. Durante todo ese lapso puede ser de interés realizar reuniones de agricultores, amas de casa o jóvenes, según de lo que se trata.

1- Durante el desarrollo de la demostración - Estas reuniones deben ser perfectamente planeadas, habiendo que considerar la oportunidad, objetivo y desarrollo de las mismas.
Por ejemplo si tenemos implantada una demostración de resultado con la introducción de la semilla de maíz híbrido, puede ser oportuno realizar una reunión cuando las plantas tengan una altura de 60-80 centímetros, para que la gente aprecie en ese momento las diferencias en la vegetación de las plantas provenientes de dos tipos de semillas.
Lo mismo podemos organizar reuniones cuando se efectúe alguna práctica que puede ser de interés que la observen.
En estas reuniones se pueden incluir demostraciones de métodos, siempre que sean oportunos y encuadren dentro del objetivo de la demostración de resultado.

2- Reunión final - Esta reunión es la más trascendental. No puede existir una demostración de resultado sin culminar con esta reunión. Hay que utilizar todos los recursos a nuestro alcance para que esta

[illegible]

[illegible]

b) [illegible]

c) [illegible]

d) [illegible]

[illegible]

[illegible]

I) Evaluación

Si mediante el uso de un método hemos pretendido alcanzar un objetivo, es perfectamente factible y deseable que pensemos en la forma de cómo vamos a medir el éxito alcanzado.

Hay que establecer anticipadamente el procedimiento por el cual nos valdremos para tomar la información a su debido tiempo.

Lo primero que tenemos que preguntarnos en evaluación, es qué queremos medir.

Son muchas las cosas que podemos evaluar en una demostración de resultado. Por ejemplo podemos medir:

1- Comportamiento del demostrador.

2- Métodos utilizados en despertar el interés de la gente.

3- Alcance de los medios utilizados en la información.

4- Grado de interés despertado en el desarrollo de la demostración.

5- Interés despertado en la gente, después de finalizada la reunión final.

Solo así tendremos ideas y fundamentos para ratificar los métodos empleados, o saber en qué dirección debemos de cambiar.

La acción que se cumple teniendo como base los resultados de la evaluación se denomina complementación. Esto significa que la tarea de planificar, debe ser contínua para que exista posibilidad de ser comunicadores más eficientes.

****

San Salvador, El Salvador.
Junio de 1982.

FECHA DE DEVOLUCION			