

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS / INTA
PARANA – ENTRE RIOS**

**TESIS DE MAESTRIA EN EDUCACION Y
DESARROLLO RURAL**

**LAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN EN LOS PROCESOS DE
INNOVACIÓN.**

*Una mirada desde las perspectivas de los extensionistas. El
caso de SER y TT EEA Anguil*

Lic. María Belén Albarracín Gutiérrez

Director de tesis: Ing. (M.Sc.) Juan J. Torrado

Julio de 2014

INDICE

1. INTRODUCCION

Descripción del problema de investigación.

2. METODOLOGIA

Enfoque metodológico. Construcción del objeto de estudio.

Estrategia metodológica.

Técnicas de recolección de información.

3. CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL ÁREA DE ESTUDIO

Breve caracterización de la Provincia de la Pampa.

Transformaciones del territorio de la Provincia de La Pampa.

4. INTA EN LA PAMPA Y SU SERVICIO DE EXTENSION RURAL Y TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA.

El Servicio de Extensión y Transferencia de Tecnología de la Estación Experimental Agropecuaria Anguil, "Ing. Agr. Guillermo Covas".

5. EL CONCEPTO DE CAPACITACION, LA CAPACITACION RURAL Y SUS VINCULOS CON LOS ENFOQUES DE DESARROLLO E INNOVACION

El desarrollo histórico-metodológico de la capacitación rural.

Métodos y estrategias de la capacitación en el ámbito de la extensión rural.

Evolución histórica del concepto de educación de adulto a partir de los Enfoques de Desarrollo y Extensión.

Algunos apuntes sobre los modelos de innovación.

6. EDUCACION DE ADULTOS EN LAS ACCIONES DE CAPACITACION.

Educación de adultos. El Interjuego entre educación formal e informal.

Las representaciones respecto de lo educativo. Las prácticas de capacitación como prácticas educativas.

¿Qué se entiende por adulto? Mitos sobre su capacidad de aprender

7. MODELOS EDUCATIVOS PARA LA CAPACITACION DE ADULTOS

Pedagogía o Andragogía.

Modelos Didácticos.

La perspectiva de la "educación entre adultos".

Los vínculos en los procesos de aprendizaje.

La especificidad de los saberes técnicos.

8. BREVE CARACTERIZACION DE LAS ACCIONES DE CAPACITACION DESDE LA PERSPECTIVA CUANTITATIVO

9. LAS REPRESENTACION ACERCA DE LAS ACCIONES CAPACITACION.

"Lo educativo" en las acciones de capacitación.

Los Sujetos de las acciones de capacitación.

Acerca del rol del capacitador.

Percepción de los efectos/resultados de las acciones de capacitación.

Los adultos y sus procesos de aprendizaje.

Estrategias y metodologías.

Interés y motivación de los sujetos de las acciones de capacitación.

Diseño y planificación de las acciones de capacitación.

Los “tipo” de acciones de capacitación.

EL Rol de Extensionista.

Extensión-Educación.

10. CONCLUSIONES.

11. BIBLIOGRAFIA.

1. INTRODUCCION:

La Extensión Rural, su práctica y problemática aparece vinculada a diversas organizaciones e instituciones en nuestro país. Todas ellas consideran a la extensión como una contribución a la construcción del desarrollo rural.

“... el INTA constituye una referencia central, ya que por la continuidad de su accionar, la amplitud de su cobertura territorial y la experiencia adquirida fue sintetizando la visión del sector público nacional sobre la extensión y el desarrollo rural.” (Alemany, 2003)

El INTA¹ en su decreto de creación -ley 21.680/56 - fija su misión que es:

“Impulsar y vigorizar el desarrollo de la investigación y extensión agropecuaria y acelerar con los beneficios de estas funciones fundamentales la tecnificación y el mejoramiento de la empresa agraria y de la vida rural.”

Agrega en su artículo 2º *“El INTA organizará, desarrollará y estimulará la investigación, la experimentación y la extensión agrícola, como aspectos fundamentales, cuyo efecto promoverá directamente o por medio de otras entidades: a) Investigación sobre problemas relacionados con los recursos naturales y con la técnica de la producción. b) Investigación sobre la conservación y transformación primaria de los productos agropecuarios, c) la extensión agraria mediante la asistencia educacional técnica y cultural del productor rural y su familia y el mejoramiento de las comunidades que integren”* (Boletín oficial N° 18292. 17 de Diciembre de 1956.)

Estos dos artículos de la ley 21.680/56 dejan expreso que las acciones educativas han sido desde la creación de INTA de interés institucional y parte fundamental de su misión. Con un interés particular por las acciones educativas, en un sentido amplio (familia rural) orientadas a la mejora de la calidad de vida de las comunidades.

En el transcurso de más de 50 años desde su creación hasta la actualidad algunas de estas funciones de la extensión del INTA se han modificado, adaptándose los enfoques imperantes y perspectivas del desarrollo rural. En su sitio de Internet oficial el INTA define a la extensión como: *“...Un proceso de intercambio de información y conocimientos para el desarrollo de las capacidades de innovación de los miembros de la comunidad rural. El sistema de extensión apunta a generar un marco de apoyo al desarrollo local.”* (Web INTA 2010). También en otros documentos institucionales como en el “Plan Estratégico Institucional 2005-2015. El INTA que queremos”, se sintetizan las funciones de la extensión en cuatro ejes, que se adecuan a las particularidades y a la heterogeneidad de los territorios, a saber: *“la transferencia de tecnología”; “la educación no formal”; “el cambio institucional” y la “gestión”*. En este mismo documento se remarca como las más tradicionales de la práctica de extensión a las dos primeras mencionadas.

Realizando una comparación entre las funciones de INTA definidas en su creación y la actualidad, se hace evidente la aparición reciente de conceptos tales como los de innovación tecnológica y desarrollo local, los cuales son propios del enfoque de desarrollo predominante en la década de los 90` en transición al enfoque de desarrollo territorial.

En el transcurso de los últimos diez años fueron ganando espacio en el discurso institucional los conceptos de territorio y de enfoque de desarrollo territorial. El enfoque de desarrollo rural con enfoque territorial implica para el INTA, según su Plan Estratégico Institucional, un concepto ampliado de lo rural y de los vínculos urbano-rurales, la consideración de desarrollo en un espacio determinado, la heterogeneidad de los territorios, la convocatoria a todos los agentes involucrados, entre otras cuestiones. Si bien en la historia reciente prevalece el enfoque de desarrollo territorial, otras perspectivas no han caducado, sino que coexisten en el marco de estrategias desarrolladas por el INTA.

¹ Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

Operativamente la praxis extensionista se traduce en acciones desarrolladas con los diferentes actores de un territorio. Entre las principales que desarrolla el sistema de extensión se encuentran actividades tales como: capacitación, generación y validación de información, asistencia técnica, la vinculación con otras instituciones, apoyo a iniciativas grupales y de organizaciones, difusión y divulgación, entre otras. Resulta evidente, la diversidad de tipos de estrategias y metodologías de intervención que no resultan de carácter unívoco, sino que en la coexistencia de enfoques adquieren connotaciones en algunos casos controvertidos.

A los fines del presente trabajo se pondrá el centro de atención en las acciones vinculadas a las actividades de capacitación que realizan los extensionistas como parte de su labor cotidiana con diferentes actores de la ruralidad.

Las acciones de capacitación en el ámbito de la extensión rural constituyen un universo complejo y variado de actividades con las particularidades que le imprimen sus actores, el marco institucional que las contiene y las temáticas de las que se nutren. A esta complejidad se debe sumar los enfoques y modelos que las moldean como así también los marcos de referencia desde donde los extensionistas articulan sus prácticas concretas.

No obstante el término capacitación en el ámbito de la extensión rural cobra un sentido específico, como consecuencia de la especificidad de sus contextos, de sus actores y de su finalidad. Valentinuz, utiliza el término *capacitación-extensión*, que implica cambios en las actitudes y conductas voluntarias, de carácter interdisciplinar en los procesos de extensión-capacitación. (Valentinuz et al 2005) La extensión agropecuaria instrumenta una serie de estrategias y metodologías particulares que se supone intentan favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje; ejemplo de ello es el trabajo con la “demostración” para que los productores comprendan y luego adopten; el “trabajo grupal”, como elemento de discusión y construcción colectiva; la “experimentación adaptativa”, como forma de apropiar la tecnología a nivel del productor. Por lo general estas metodologías están enfocadas al “qué” hacemos y “cómo” lo hacemos, en función de la producción.

La capacitación, como parte de las acciones de extensión, ha sido influenciada por diferentes enfoques. Estos son los, que de alguna manera, determinaron cómo se entiende la construcción del conocimiento, qué instrumentos y herramientas son coherentes con los paradigmas predominantes. Sin embargo, en el terreno de las prácticas concretas, en ocasiones los ámbitos metodológicos y de enfoque se conectan de manera contradictoria e incoherente. Esta interacción, se hace patente en el discurso de los extensionistas, al hablar sobre sus prácticas de capacitación.

Descripción del problema de investigación.

Esta investigación abordará la problemática de las acciones de capacitación destinadas a diferentes actores del sistema agrario de la provincia de La Pampa, en el marco de las actividades del sistema de extensión de INTA, las cuales tienen como objetivo ser una herramienta en los procesos de innovación tecnológica² en el marco del desarrollo rural.

Las acciones de capacitación surgen como una oferta constante de la institución y son percibidas como intrínsecas al trabajo de extensión. El INTA en su sitio de Internet oficial dice:

² Acordamos con la definición de Engle (1997), al considerar a la innovación como el resultado de un proceso colectivo de construcción, donde diversos actores interaccionan y producen conocimiento para la acción. Esta interacción tiene lugar en un momento determinado y dentro de un contexto social, económico y ecológico específico y se asume que la multiplicidad de actores que interactúan.

“Dentro de este sistema, las funciones del INTA son: Capacitar a los diferentes representantes de la comunidad rural para fortalecer su capacidad de: innovar en tecnologías y organización, adaptarse a los cambios e insertarse en los mercados...” (INTA, 2006) .

Esta función institucional de orden educativo trasciende la historia de la extensión del INTA desde su creación hasta la actualidad, modificándose sustancialmente desde un enfoque “... *vinculada al cambio en la mentalidad del hombre rural para tornarlo apto para una vida moderna...*” (Alemany, 2006) hasta la actualidad donde coexisten distintas perspectivas, con un cierto predominio de acciones de capacitación destinadas a la incorporación de tecnología, combinadas con posturas emergentes de construcción participativa de conocimiento.

La relevancia de dichas acciones, en relación a otras acciones de extensión (asistencia técnica, articulación institucional, generación de información local, entre otras) queda de manifiesto en la cantidad de tiempo y recursos destinados a tales actividades. Es innegable que en esta larga trayectoria institucional, se han transformado los destinatarios, los escenarios, los contenidos, los enfoques, entre otras cuestiones.

Con la mirada puesta en los procesos de capacitación como procesos complejos se podrían analizar múltiples aspectos que la constituyen, tales como: los actores involucrados, los conocimientos, saberes, las herramientas, sus resultados, el marco conceptual desde donde se miran estos procesos. Sin embargo, estas cuestiones han sido poco estudiadas desde la perspectiva de los “extensionistas” que asumen un rol de capacitadores y existen en general más preguntas que certezas.

Según los resultados de un trabajo que abordó la percepción de los agentes sobre los objetivos de la extensión, mostró que los extensionistas acuerdan que los objetivos de la extensión parecen estar ligados en primer lugar: *al trabajo con diferentes actores del territorio*, seguido por la “*educación*”, “*capacitación*”, procesos de enseñanza-aprendizaje, por un lado, y lo diferencian de los procesos de transferencia de tecnología y conocimiento. (Cornejo et al, 2010)

Tomando datos procesados en la Memoria Anual 2008 del área de Desarrollo Rural de la E.E.A³, “Ing. Agr. Guillermo Covas”, que resume las acciones de extensión y en especial las de capacitación, se puede observar que durante el período considerado, se han realizado un total de 136 capacitaciones destinadas a las diferentes audiencias, lo que pone de manifiesto la importancia cuantitativa de estas acciones.

Desde las percepciones institucionales, los cambios que se esperan como resultados de las acciones de capacitación resultan insuficientes en función de los recursos afectados a estas acciones. Según los resultados de un taller realizado con profesionales implicados en la gestión del área de extensión INTA del Centro Regional La Pampa, en Noviembre del 2011, las principales preocupaciones de estos profesionales con respecto a las acciones de capacitación son: Falta de experiencias en el uso de herramientas de comunicación, pedagógicas y didácticas; falta de reflexión, falta de preparación de las capacitaciones, un enfoque inadecuado, y por último las preocupaciones relacionadas con el financiamiento

Por otra parte, las iniciativas destinadas a conocer los efectos de estas acciones están más vinculadas a la cuantificación de algunos aspectos, más que a la comprensión de cómo se producen estos procesos. También es poco lo que se conoce respecto de las representaciones de los “extensionistas” sobre su rol de capacitadores, sus marcos de referencia y cómo estos afectan las decisiones metodológicas asumidas.

³ Estación Experimental Agropecuaria.

En cuanto al rol de capacitador de los extensionistas, parece construirse sobre la base de algunas capacidades y habilidades no siempre bien definidas, como tampoco se explicitan las actitudes de aquellos que en su desempeño profesional deben capacitar a otros (productores, empleados rurales, profesionales)

Las acciones de capacitación que se realizan en el contexto del trabajo de extensión constituyen desde la perspectiva de esta investigación, acciones de educación no formal de adultos. Sin embargo, podemos encontrar poca información disponible respecto de la educación de adultos en el contexto de la extensión rural.

La idea de que los preceptos de la pedagogía son igualmente adecuados para facilitar los aprendizajes de un adulto, es un tema altamente controvertido, en particular, para los defensores del concepto de Andragogía, surgido en los principios de la década del 1970.

Otra idea altamente controversial, es que para ser educador o facilitador de aprendizaje con adultos no es necesario algún conocimiento o desarrollo profesional específico, sino que basta de un cúmulo de teorías aprendidas que justifique las decisiones, o por el contrario, los más pragmáticos dirían que, con la práctica y con la experiencia basta para la práctica de la educación con personas adultas,

Sin embargo, más allá de la discusión sobre los saberes necesarios, es fundamental, poner en discusión enfoques o modelos desde donde se miran los complejos procesos de innovación, los procesos de aprendizaje y generación y construcción de conocimiento. Estas concepciones desde las que se parte, en definitiva, son las que nos conducen por caminos distintos en los procesos de capacitación. En el marco de este análisis se pueden plantear los siguientes interrogantes: ¿Desde qué marcos de referencia o imaginarios concepciones realizan sus prácticas como capacitadores? ¿Cómo conciben los procesos de aprendizaje? ¿Qué es para ellos aprender? ¿Cómo se producen los aprendizajes? ¿Qué características poseen las relaciones que se establece entre el capacitador y sus destinatarios? ¿Qué concepción de aprendizaje o educación se propone? ¿Qué se requiere o se le pide al capacitador o técnico involucrado en un proceso de aprendizaje?

A los fines de este trabajo se analizan en particular los imaginarios o marcos de referencia desde donde los extensionistas conceptualizan los componentes de los procesos de capacitación. Son estos marcos de referencia los que funcionan como condicionantes de las interpretaciones, las acciones y expectativas con los que se enfrenta la realidad y se construyen vínculos con otros. De allí la importancia de analizar estos imaginarios y marcos de referencia como insumo para la comprensión de estos procesos de capacitación

2.METODOLOGIA

Enfoque Metodológico. Construcción del Objeto de estudio: “Las prácticas de capacitación como objeto de estudio.

Las prácticas de capacitación en el ámbito de las acciones de extensión representan un práctica intencional caracterizada por su complejidad, multiplicidad y e impredecibilidad, las cuales cobran sentido en función del contexto en el que se desarrollan. Por tanto construir la práctica de capacitación como objeto de estudio supone asumir una postura coherente con su caracterización que permita lograr su comprensión más completa y profunda.

Antes de detallar el camino metodológico que guiará esta investigación es necesario poner de manifiesto algunas decisiones en cuanto del paradigma de investigación seleccionado, esto permitirá poner en claro como la investigación entiende que se genera el conocimiento. *“De hecho las cuestiones de métodos son secundarias frente a las de paradigma, que definimos como el sistema básico de creencias o visiones del mundo que guía al investigador, ya no sólo al elegir los métodos, sino en las formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales.”* (Guba y Lincoln 2002)

A lo largo de la historia los paradigmas en los que se apoyan los diferentes enfoques con los que se puede abordar una investigación en ciencias sociales han estado en pugna. Sin embargo, en algunos momentos de la historia de la ciencia se imponen algunos paradigmas como el positivista sobre “otros” designados, como “alternativos”.

Siguiendo a Guba y Lincoln (1994) se pueden describir los diferentes paradigmas de investigación a partir de la respuesta que estos dan respecto de tres preguntas fundamentales, la Preguntas Ontológica (¿Cuál es la forma y la naturaleza de la realidad, y por tanto, que es lo que podemos conocer de ella?), la Pregunta Epistemológica (¿cuál es la relación entre quienes conocen o buscan conocer y lo que puede ser conocido?) y la Pregunta Metodológica (¿Cómo puede el investigador o él qué busca conocer arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido) .

Aiello propone para el estudio de las prácticas de enseñanza, la existencia de dos enfoques que provienen de los distintos paradigmas de investigación: a) El de categorías prefijadas y b) El de categorías emergentes. La elección del enfoque dependerá de cómo se conciben dichas prácticas. En este sentido afirma que: *“...se considera que el segundo enfoque, que recibe los aportes de la perspectiva teórico-metodológica de la etnografía, resulta más apropiado para abordar el análisis e investigación de las prácticas de la enseñanza en función de la particular caracterización que de ella se ha realizado.”* (Aiello, 2005)

De entre esos dos enfoques se pondrá especial atención en el de las categorías emergentes que se inscribe en el paradigma cualitativo, también denominado paradigma interpretativo, fenomenológico o naturalista. Los supuestos en que se basa este paradigma se refieren a la utilización de nociones como las de comprensión y significado, posee interés en cómo las personas interpretan las situaciones, cuáles son sus intenciones, qué significados le asignan, etc. Además, los investigadores se interesan por lo que es específico y particular de un fenómeno, y se pretende desarrollar un conocimiento ideográfico. Se acepta que la realidad es dinámica, múltiple, holística, se enfatiza en la comprensión e interpretación de la realidad, teniendo en cuenta los significados de las personas implicadas en los escenarios y se estudian sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características no observables directamente.

Por lo dicho anteriormente se selecciona para esta investigación este segundo enfoque, al aproximarse al análisis e investigación de las prácticas de capacitación desde los supuestos epistemológicos, que dan prioridad al carácter ideográfico, irrepetible de la práctica que se analiza con toda su complejidad y en un determinado contexto. Así, explica Aiello (2005) que de la información obtenida a través de la observación realizada, irán

emergiendo categorías que diferirán de una a otra, ya que cada propuesta de práctica tendrá una configuración diferente como expresión del entrecruzamiento de múltiples aspectos y factores que, de alguna manera, la condicionan. Por tanto este enfoque seleccionado sigue una lógica inductiva.

El proceso de investigación, con el que se acuerda y se aplicó a esta investigación se describe como: *“El proceso se inicia con una tarea de desciframiento, cuyo propósito es transparentar, desocultar lo que hay detrás de cada una de las decisiones adoptadas... ... donde existe una determinada intencionalidad. Esta labor de desciframiento se juega en tres campos: el de la escucha, el de la mirada y el de la lectura, y en ella cobran importancia no sólo los aspectos observables, sino también las manifestaciones subyacentes, que no resultan visibles...”* (Aiello, 2005)

En este sentido las ciencias sociales se ocupan de un mundo en el cual el investigador (sujeto) se encuentra frente y junto a otros sujetos, que constituyen, a través de su práctica, el mundo social. La singularidad se erige como instancia en la que el mundo social cobra sentido para sus actores. A dicha instancia integrada por significados y por prácticas la llamaremos “perspectiva del actor”. Esta perspectiva del actor es una construcción orientada teóricamente por el investigación que busca dar cuenta de la realidad empírica tal como es vivida y experimentada por los actores (Guber, 2004)

Según este paradigma existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por esto no existe una sola verdad, sino que esta surge como una configuración de los diversos significados que las personas les dan a las situaciones en cuales se encuentran. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores.

Estrategia metodológica:

El objetivo central de la presente investigación consiste en *aportar a la comprensión y autorreflexión sobre el rol de las acciones de capacitación en el marco de los procesos de innovación tecnológica desde la perceptiva de los técnicos extensionistas de INTA Anguil*. Para la consecución de este objetivo central se plantearon objetivos específicos que guiaron la investigación: Indagar las concepciones y supuestos que subyacen en las prácticas de capacitación, en torno a: los procesos de aprendizaje, su rol como capacitador, los sujetos de aprendizajes y lo educativo; generar información sobre los procesos de capacitación, poniendo en discusión categorías que se perciben como “dadas” y caracterizar las acciones de capacitación a partir del análisis de metodologías y estrategias que subyacen en las prácticas de los extensionistas.

Es así que se parte del siguiente supuesto: “las prácticas de capacitación de diferentes *audiencias* en el contexto de las actividades del Sistema de Extensión de la EEA Anguil se corresponden, en algunos de sus rasgos, con diferentes modelos y teorías de los procesos de educación no formal de adultos, no siempre explicitados.

Si bien el enfoque cualitativo prevalece en esta investigación se plantea complementar la propuesta con aportes del enfoque cuantitativo. Esta complementación responde a los objetivos planteados por la investigación. Por tanto y en este mismo sentido, se plantea un enfoque dual, que incluya de manera coexistente y no excluyente, estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas.

Las acciones de capacitación constituyen un objeto con múltiples aristas, complejo y por tanto, requiere para su análisis un enfoque que se caracterice por una convergencia metodológica, la pluralidad de métodos utilizados, a fin de obtener diferentes puntos de vista sobre el objeto, a partir de diferente fuente de conocimiento. (Vasilachis 1992). En este mismo sentido Torrado (2006) cita a Aguilar Idáñez, quien afirma que ambas perspectivas (cualitativa y cuantitativa), lejos de excluyentes, son complementarias, y que la elección, en un momento dado debe regirse por criterios de conveniencia de acuerdo al objeto a investigar...”

Por tanto, a la hora de enriquecer el estudio y triangular no sólo diversas fuentes y técnicas, sino también en la necesidad de adquirir mayor confiabilidad y validación de la información obtenida.

Técnicas de recolección de Información

Por lo expresado anteriormente, se utilizaron como instrumentos de recolección de información los siguientes: análisis documental⁴, entrevistas semiestructuradas en profundidad⁵, observación. Todos ellos posibilitan la confirmación de las categorías de análisis a través de la triangulación⁶ de métodos y fuentes.

Fuentes secundarias de información:

1_ El análisis documental de consistió en la revisión y análisis de fuentes documentales tales como:

- “El INTA que queremos”. Plan Estratégico Institucional 2005-2015. INTA. Ediciones INTA. Bs. As. 2004;
- Memoria Institucional 2008/2009 y 2009/2010 EEA INTA Anguil “Ing. Agr. Guillermo Covas”;
- Declaración Jurada de Evaluación de desempeño de los técnicos del Área de Extensión⁷ (Apartado 3: capacitación / difusión / comunicación, 3.1.-Brindada) de periodos Sep 2007-2008 y 2010-2011
- Informes anuales de actividades PROFEDER⁸.
- Documentos institucionales del Área de extensión: “Servicio de Extensión y Transferencia de Tecnología con énfasis en el desarrollo territorial” (Thornton 2007) y Aportes para la construcción territorial en la Provincia de la Pampa desde la E.E.A Anguil 2012 (documento inédito de uso institucional interno)
- Base de datos del personal del Área de desarrollo, entre otros.

En cuanto a las fuentes primarias de información:

Entrevistas semiestructuradas en profundidad, en forma individual a extensionistas del sistema de extensión del INTA Anguil.

Al emplearse la entrevista semiestructurada como instrumento, si bien se dispuso

⁴ Según Ander-Egg el análisis documental “... es un instrumento o técnica de investigación social cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escritos y no escritos, susceptibles de ser utilizados dentro de los propósitos de una investigación en concreto” (1993) Otros autores, lo definen como ‘observación documental’, y lo conceptualizan como “... aquel tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales e ideas humanas o son producto de la vida social y, por tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarla indirectamente.” (Sierra Bravo, 1995)

⁵ La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación. Se entiende por entrevista cualitativa como no directiva no estructurada y abierta. Por entrevistas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el informante, encuentros dirigidos hacia la comprensión de la perspectiva que los informantes tiene respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan sus propias palabras. (Taylor y Bodgan, 1986) La entrevista es pues una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (Greele, 1990).

⁶ Según Denzin (1970) es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Existen distintos tipos de Triangulación

⁷ Documento en que cada extensionista vuelca la información, reseña de lo actuado y sus principales contribuciones para un periodo de evaluación de un año. Este informe tiene como destino la junta de evaluación de los agentes de extensión.

⁸ El Programa Federal de Apoyo al Desarrollo Rural Sustentable (ProFeder) se creó en el año 2003 para contribuir a la promoción de la innovación tecnológica y organizacional, el desarrollo de las capacidades de todos los actores del sistema y el fortalecimiento de la competitividad sistémica regional y nacional, en un ámbito de equidad social y sustentabilidad. Sus objetivos buscan fortalecer el desarrollo con inclusión social, integrar las economías regionales y locales a mercados internos e internacionales y generar empleos e ingresos. De esta manera, el Programa apoya a las familias y empresas productoras para que mejoren los sistemas socio-productivos locales, la seguridad alimentaria, el agregado de valor y la diversificación. Una agenda de prioridades que requiere la incorporación de tecnologías organizacionales y comerciales y, sobre todo, la articulación de diversos actores para fortalecer el capital social en los procesos de desarrollo territorial.

de un «guión», que recoge los temas o ejes de interés de la investigación, el orden en que se abordaron los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejaron libres a la dinámica del relato y la conversación entre el entrevistado y el investigador. Esto permitió efectuar las preguntas que se creían oportunas y en los términos que se estimaron convenientes, priorizando que el entrevistado pueda explicar su significado, pedir aclaraciones y profundizar en algún aspecto cuando parezca necesario. En las entrevistas cualitativas el investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. En las entrevistas cualitativas se tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. (Díaz, G., & Ortiz, R. 2005).

Se realizaron 16 entrevistas, las mismas se realizaron durante el año 2013. Se seleccionaron a aquellos extensionistas que en alguna oportunidad hayan organizado, realizado o brindado una acción de capacitación. Del total de los extensionistas que cumplían los criterios anteriormente expresado, se organizaron tres grupos de edad de 25 a 35 años de edad, de 36 a 50 y de más de 50 años de edad al sólo fin de contar con una distribución homogénea.

La técnica de muestro fue no probabilístico, es decir una estrategia de selección de informantes⁹ que se supone deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n . El criterio de selección de los entrevistados estuvo guiado por el muestreo teórico¹⁰.

La realización de entrevista por sus propias características implican la utilización de la comprensión e interpelación de aspectos verbalizados, acerca de las prácticas —en este caso de las prácticas de capacitación— desde la mirada de los actores en la dinámica de lo cotidiano, permitiendo así la posibilidad de captar aspectos, no manifestados a través de la cuantificación. (Aguilar Idañez y Aderg-Egg, 1994; Nirenberg et al, 2000)

Para la observación de acciones de capacitación no se utilizaron unidades y categorías predeterminadas sino se creó un esquema de observación. Por lo tanto en estas observaciones, en la inmersión inicial no se utilizó formulario de observación, no obstante se registraron aspectos de interés de la investigación, las cuales fueron de utilidad para posteriores instancias de observación y la confirmación de las categorías de análisis.

Luego de realizar la recolección de información cualitativa durante el trabajo a campo se comenzó con la etapa de organización de dicha información de manera de poder abarcarla y analizarla. Este proceso se expresa en dos tareas centrales —codificación y categorización—, es decir, lograr reducir el amplio volumen de información diferenciando unidades, escenarios y los elementos de significado que soportan.

Son las tareas de la codificación y categorización, las que permiten que a partir de un *corpus* amplio y complejo de información, se llegue a elementos que sean más manejables, imponiéndoles un orden que posibilite tanto el establecimiento de relaciones como el planteamiento de conclusiones. (Aravena, et al 2006)

El proceso de análisis cualitativo requiere de la reflexión acerca de la información recogida que posibilite su codificación. La codificación es simplemente la clasificación de la información sobre eventos, conductas y discursos registrada durante la fase de trabajo de campo, procedimiento que permitirá dar una estructura al análisis de los datos. (op. cit). En esta fase, la información se segmentó en elementos singulares, es decir, en segmentos o unidades que resulten significativos y relevantes, puesto que analizar es

⁹ Un informante se elige en la medida que aporta datos nuevos y significativos para explicar el supuesto planteado. Lo que verdaderamente determina la nueva selección es la capacidad de tales informantes para ofrecer un cambio o una manera diferente de interpretar la realidad respecto a la ya conocida. Así, se percibe que se ha llegado a la saturación teórica cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva; y de este modo, se determina la confianza empírica. (Galli, 2009)

¹⁰ Muestreo Teórico: "Se trata de una estrategia de selección netamente secuencial y vinculada al desarrollo de la fase de interpretación de los datos de una investigación... [...] asociado a la idea de generación de teoría fundamentada o teoría apoyada en los datos (Glaser y Strauss, 1967).

etimológicamente separar un todo en sus partes. El criterio seleccionado fue de orden temático.

Finalmente, a partir de la información analizada se procedió a la triangulación de fuentes primarias y secundarias e informantes.

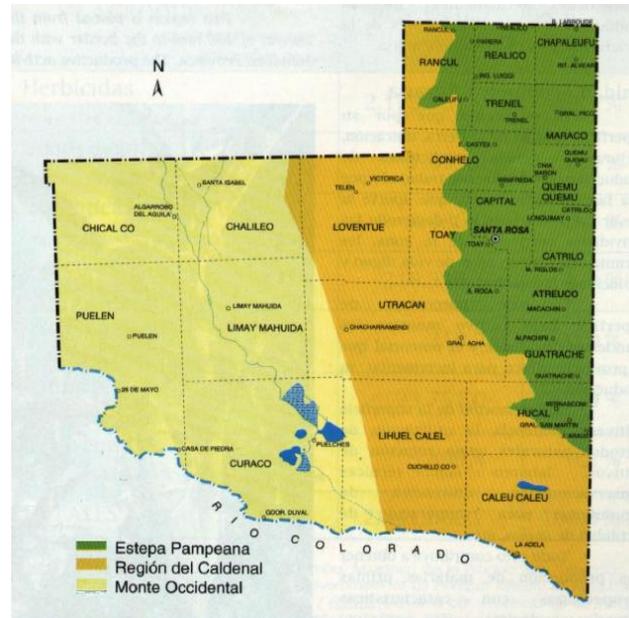
La **región Este**, presenta una gran capacidad de producción de bienes agropecuarios; muestra las mayores densidades de población; una óptima conectividad y comunicación; y, una red urbana con excelentes servicios. En esta zona se localizan los centros urbanos más importantes; los servicios sanitarios y educativos de mayor jerarquía; la administración pública y financiera de nivel provincial; y también las principales industrias manufactureras, que cuentan con la promoción del Estado.

La **región Centro**, es correspondiente al bosque pampeano, particularmente al distrito del caldenal. Su principal actividad es la cría de ganado bovino. La calidad del pastizal natural disminuye en sentidos Este-Oeste y Norte-Sur; al igual que la disponibilidad del recurso forestal maderable -representado por el monte de caldén-, cuya madera se destaca por su excelente calidad

La **región Oeste**, posee una estructura urbana polarizada y población rural aislada (muy baja densidad demográfica); con dificultades en la comunicación y acceso a los servicios y una economía de subsistencia basada particularmente en la ganadería muy extensiva en la que se destaca la cría de ganado caprino y bovino, complementada en la generación de ingresos por trabajos artesanales que utilizan insumos regionales.

La **región del río Colorado**, tiene condiciones climáticas semidesérticas, pero cuenta con toda la potencialidad de utilización del agua para la generación del desarrollo productivo. Otro recurso importante de esta región es la explotación hidrocarburífera. En el tramo superior se alternan zonas de valles amplios (El Sauzal y Colonia Chica), con áreas de meseta patagónica (planicie de 25 de Mayo y Casa de Piedra) donde el río corre encajonado entre bardas. En su tramo medio predominan los valles y el río se configura en zona de llanura.

Figura N° 2: Grandes Regiones Agroecológicas de la Provincia de la Pampa



Fuente: Elaboración propia en base a Iturrioz G. (2005)

En el cuadro N° 1 se muestra un resumen de información demográfica y administrativa de las cuatro regiones mencionadas:

Cuadro N° 1: información demográfica de la Provincia de la Pampa por región.

	Población	% de la población total	Sup. Km²	Municipios y Comisiones de Fomento
Este	264.834	83,0	40304	45+10
Centro (Caldenal)	38.619	12,1	48832	7+5
Oeste	7.554	2,4	54304	4+4
Cuenca del Colorado	7.944	2,5	-	3+1
Total	318.951	100		

Fuente: INTA 2012

Transformaciones del Territorio de la Provincia de La Pampa

Según la Dirección Provincial de Estadística y Censo de la Provincia de la Pampa, durante el periodo intercensal 1991-2001, no sólo se produjo un crecimiento demográfico del 15%, sino además un éxodo de la población rural a nivel provincial, que para el mismo periodo supera el 29% (cuadro 1). Las regiones de la estepa pampeana y del Caldenal son donde más ha disminuido la población rural, en un 35% y 28% respectivamente. A diferencia de estas dos regiones, la región del monte occidental, que es la menos favorecida climáticamente, ha aumentado levemente.(ver cuadro N° 2)

Cuadro N° 2: Variación de la Población provincial por región Agroecológica (1991-2001)

PERIODOS REGIONES	1991			2001			Dif. Pobl. Rural
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	
Estepa Pampeana	190150	19735	209885	230042	12761	241803	-35
Del Caldenal	32010	6555	38565	38021	4698	42719	-28
Monte Occidental	7878	3706	11584	9434	3789	13223	+2,3
TOTAL	230038	29996	260034	277497	21248	298745	-29,2

Fuente: Cabo (2011), en base a Dirección General de estadística y Censo de la Provincia de la Pampa (DGE y C)

Un dato interesante resaltado por Cabo (2011) son las variaciones en la cantidad de explotaciones agropecuarias. Según datos del INDEC¹¹, durante el periodo intercensal 1991-2001, se redujeron un 10% el número de explotaciones agropecuarias (EAP). La distribución por tamaño de EAP's se puede observar en el cuadro N° 3.

¹¹ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Cuadro N° 3: Distribución de EAP's por rango de superficie, su representación provincial y variación para los años 1988 y 2002

EAP's con límite definido	Total de la Pampa		% EAP's	% Acumulado	% Variación
	1988	2002			
5,1-10	259	113	1,5	1,5	-56,4
10,1-25	238	190	2,4	3,9	-20,2
25,1-50	308	258	3,3	7,2	-16,2
50,1-100	658	500	6,4	16,6	-24,2
100,1-200	1206	1003	12,9	26,5	-16,8
200,1-500	2194	1880	24,2	50,7	-14,3
500,1- 1000	1317	1320	17,0	67,7	0,2
1000,1-2500	1275	1352	17,4	85,5	6,0
2500,1-5000	631	632	8,1	93,2	0,2
5000,1-10000	378	356	4,6	97,8	-5,8
>10000	167	170	2,2	100,0	1,8
Total EAP's	8631	7774	100,0		-10,0

Fuente: INDEC y CNA 2002 en Cabo (2011)

Cabe señalar que el 50% de la EAP's se encuentran en el rango de 5 y 500 hectáreas, siendo este conjunto EAP's las más afectadas por la disminución. Al respecto de esta notoria disminución: *“el proceso de agriculturización, principalmente del sector oleaginoso, favorecido por el avance tecnológico en los últimos años, ha provocado transformaciones importantes en el territorio provincial”* (Cabo 2011)

Los cambios producidos por los procesos expansivos de la agricultura, son analizados por Cabo (2011) observando la variación de la superficie destinada a la producción de forrajes y las destinadas a la producción de granos. La superficie más afectada para la alimentación ganadera es la asignada a la producción de forrajeras anuales. En la respecta a granos, la producción de cereales con una disminución de 12,6%. (ver Cuadro N° 4).

Cuadro N° 4: superficie total provincial destinada a los cultivos de forrajeros y Oleaginosos para los periodos de 1988 y 2002.

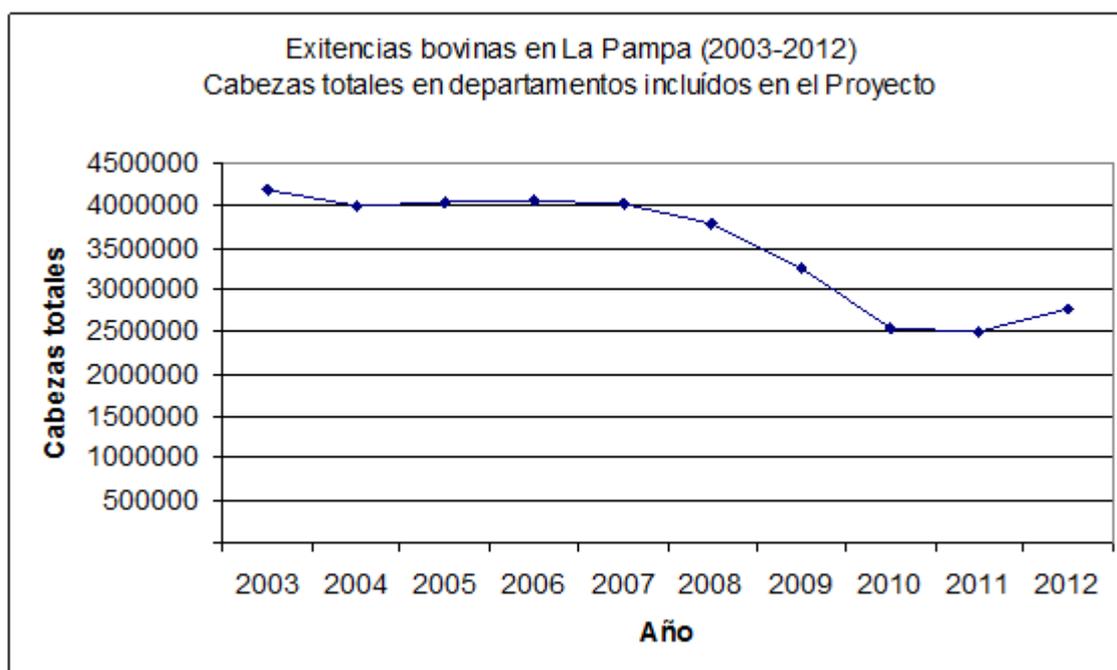
	Forrajeras (Has)		Agrícolas (has.)	
	Anuales (Has.)	Perennes (Has.)	Cereales (Has.)	Oleaginosas (Has)
CNA1988	1.028.991,0	1.044.367,0	635.204,0	208.565,0
CNA 2002	708.352,0	992.383,00	555.054,0	403.583,0

Fuente: DGE y C. de la Provincia de la Pampa

Por otra parte se observa un aumento en la superficie para la agricultura Oleaginosa (93,5%), principalmente en los cultivos de girasol y soja.

Por otro lado la disminución del stock ganadero provincial es otro indicio de las transformaciones del territorio pampeano. Según un análisis realizado por INTA 2012, las existencias bovinas muestran una caída en el stock que comienza en 2008, alcanzando valores mínimos durante los años 2010 y 2011. Esta disminución se situó en el orden del 38 %. La campaña 2012 muestra un cambio de tendencia (Figura N° 3)

Figura N° 3: Existencias bovinas en La Provincia de la Pampa



Fuente: INTA (2012) .

La comparación del bienio 2010- 2011, en relación a 2005-2006, muestra que la disminución presentó mayor magnitud en los departamentos ubicados en el este de la provincia. Con excepción del departamento Hucal, los departamentos que presentan mayor caída del stock son aquéllos que disponen de mayor aptitud agrícola. (INTA 2012)

Este panorama pone en evidencia *“la mayor competencia por el uso de suelo en un sistema económico donde emergen las disputas entre los más dotados de capital y habilidades, y los más vulnerables por su escala productiva”*. (Cabo, 2011)

Esta competencia parece evidenciarse en:

- Se produce durante el periodo 2002-2008, un desplazamiento del mercado de la actividad ganadera hacia los departamentos del Oeste de la provincia de la Pampa. (Roberto et al. 2008)
- Los valores de alquiler de la tierra se encuentra por encima de los niveles históricos
- Crecimiento de los productores sin propiedad de la tierra¹² (60%) y los dueños de las tierras que ha tomado un arrendamiento (23,3) para el periodo intercensal 1988 y 2002.

Por tanto, *“el aumento de la forma sociedades como forma jurídica de propiedad de la tierra y el aumento del arrendamiento como tenencia de la tierra, muestran un proceso de empresarización y concentración de la misma.”* (Cabo 2011)

¹² Se consideran entre estos principalmente a los arrendatarios y otras formas de tenencia.

4. INTA EN LA PAMPA Y SU SERVICIO DE EXTENSION Y TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA.

El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria es un organismo estatal descentralizado con autarquía operativa y financiera, dependiente del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. Sus esfuerzos se orientan a la innovación como motor del desarrollo e integra capacidades para fomentar la cooperación interinstitucional, generar conocimientos y tecnologías y ponerlos al servicio del sector a través de sus sistemas de extensión, información y comunicación. (webside oficial INTA)

La institución tiene presencia en las cinco ecorregiones de la Argentina (Noroeste, Noreste, Cuyo, Pampeana y Patagonia), a través de una estructura que comprende: una sede central, 15 centros regionales, 5 centros de investigación, 50 Estaciones Experimentales, 16 institutos y más de 300 Unidades de Extensión.

El sistema de extensión del INTA apoya procesos de intercambio de información y conocimientos para el desarrollo de las capacidades de innovación de los miembros de las comunidades rurales, urbanas y periurbanas. Acompaña a los productores agropecuarios para que sean competitivos, crezcan en un marco de equidad social y produzcan preservando el medio ambiente para futuras generaciones.

Para una mejor inserción en los territorios, el sistema cuenta con más de 330 unidades de extensión localizadas en todo el país. La Coordinación Nacional de Transferencia y Extensión es la responsable de orientar las estrategias y acciones implementadas por los Centros Regionales del INTA, entre ellas el Programa Federal de Apoyo al Desarrollo Rural Sustentable (ProFeder).

El Servicio de Extensión y Transferencia de Tecnología de la Estación Experimental Agropecuaria Anguil, “Ing. Agr. Guillermo Covas”.

La Estación Experimental Agropecuaria de Anguil se inauguró en marzo de 1954 y fue incorporada a la red del INTA en 1956.

La estructura de la Estación Experimental Agropecuaria Anguil comprende, formalmente, tres áreas: Área de Agronomía, Área de Desarrollo Rural y Área de Producción Animal; y dos Departamentos: Apoyo Administrativo y Apoyo Técnico.

La EEA Anguil “Ing. Agr. Guillermo Covas”, cuenta con un plantel cercano a los 200 agentes de los cuales unos 100 son profesionales de distintas especialidades.

Las actividades que son de interés del presente trabajo, se corresponde principalmente con tareas de extensión rural, e involucra en sus actividades a 49 agentes, profesionales como técnicos. Los cuales desempeñan sus actividades en las unidades de extensión distribuidas en toda la provincia de La Pampa. Del Área de Desarrollo Rural dependen cinco Unidades de Extensión y Desarrollo Territorial.

Durante el periodo de estudio del presente trabajo se consideraron las siguientes unidades de extensión:

- Unidad de Extensión y Desarrollo Territorial Anguil.
- Unidad de Extensión y Desarrollo Territorial General Pico
- Unidad de Extensión y Desarrollo Territorial General Acha
- Unidad de Extensión y Desarrollo Territorial Victorica
- Unidad de Extensión y Desarrollo Territorial Guatraché
- Oficina de Información Técnica Rancul

Figura N° 4: Mapa de ubicación geográfica de las Unidades de extensión y desarrollo territorial en la provincia de la Pampa



Fuente: INTA (2012) "Aportes para la construcción territorial en la Provincia de La Pampa desde la EEA Anguil". Documento institucional Interno.

Tradicionalmente las unidades de extensión adquirieron dos denominaciones: Agencia de Extensión Rural (AER) y Unidades de Extensión y Experimentación Adaptativa (UE y EA), de acuerdo al tipo de tareas que desarrollaban y la complejidad de las mismas. En el marco de documento institucional denominado "Sistema de Extensión Rural y Transferencia de Tecnología (SER y TT) Regional con énfasis en el desarrollo de los territorios" (2007), se "(Re) define el nombre de las unidades operativas del sistema de extensión con el objetivo adecuarlas a la mirada institucional y refundar su identidad y pertenencia". Por tanto, la propuesta político-institucional propone una denominación única a todas las unidades. *"Entendemos que la denominación apropiada será la de Unidades de Extensión y Desarrollo Territorial (UE y DT) pues la intervención en terreno apunta a una extensión y transferencia integradora y facilitadora de procesos de innovaciones tecnológicas y organizacionales que atienda equilibradamente las problemáticas de la competitividad, la sustentabilidad y la equidad con énfasis en el uso múltiple para el desarrollo de territorios de diversa magnitud y complejidad."* (Thornton et al 2007)

El sistema de extensión se encuentra descentralizado, es decir bajo las decisiones estratégicas de cada centro regional, en el caso del correspondiente a La Pampa-San Luis (que involucra a la Estación Experimental Anguil), la estrategia político-institucional de las acciones de extensión se encuentran plasmada en un documento anteriormente citado.

En este documento se plantea como objetivo general para el Área de Extensión: "Implementar un Sistema de Extensión y Transferencia de Tecnología Regional (SER y TT) articulado, flexible, innovador, dinámico, atendiendo la competitividad de las cadenas Agroalimentarias y Agroindustriales, la salud ambiental y la inclusión social."(Thornton et al 2007)

En cuanto al enfoque de intervención planteado Institucionalmente, propone trabajar fundamentalmente con enfoque sistémico. Este enfoque da énfasis a compartir la información y conocimiento entre los agente-actores- personas relevantes involucrados, en lugar de enfocarse simplemente en las actividades de extensión-transferencia.

En este mismo sentido la propuesta político-institucional distingue los siguientes ejes para el SER y TT, entre otros:

- _ Es una plataforma para la articulación público-privado que funciona en “tiempo real” atendiendo demandas coyunturales y estratégicas.

- _ La investigación en extensión es prioritaria y en red con otras instituciones y/o organizaciones

- _ Genera información tecnológica-productiva-social para dar respuestas en su ámbito de influencia y retroalimenta el dialogo regional de innovaciones.

- _ El SER y TT se integra con los profesionales (investigadores/experimentadores) de las EEAs.

- _ Se enfatiza el seguimiento y evaluación para mejorar la toma de decisiones.

- _ Se destaca sistematizar experiencias para compartir y aprender.

Las funciones que se destacan como indelegables para el SER y TT son, promover el desarrollo equilibrado, atender a todos los públicos/actores, especialmente a aquellos más débiles de empoderamiento y capital económico, promover trayectorias que tiendan a una agricultura sustentable, participar en la detección de problemas y oportunidades del territorio, facilitar proceso innovativos tecnológicos y organizacionales, entre otras.

5. EL CONCEPTO DE CAPACITACION, LA CAPACITACION RURAL Y SUS VINCULOS CON LOS ENFOQUES DE DESARROLLO E INNOVACION.

El concepto de Capacitación

En la generación y comunicación de información para el medio rural participan diferentes organizaciones y empresas, entre ellas INTA, que en sus actividades impulsan acciones de capacitación a diferentes actores y suelen coincidir en la utilización de un conjunto de metodologías, entre las que se pueden destacar: las jornadas a campo, talleres, cursos, ensayos en Campo de productores, jornadas de capacitación, entre otras. Sin embargo, las actividades de capacitación de estas organizaciones y empresas responden a diferentes finalidades e intereses.

Por lo tanto la cuestión que plantea un interrogante, al hablar de capacitación, ¿Cómo se la entiende en el marco de una empresa, en una organización no gubernamental, o en una institución del estado?

La utilización intensiva del término capacitación ha dado como resultado una conceptualización muy diversa en función del contexto en que es utilizado. Por tanto en el marco de las acciones de extensión rural asume características particulares. Sin embargo cabría preguntarse cómo ha sido el desarrollo histórico metodológico de la capacitación en una institución como INTA.

Un camino inicial para su comprensión es proceder a conocer el significado de la palabra, indagar sobre su origen y sus diferentes usos. Este primer paso no resulta sencillo dado que el contexto en el cual se indaga resulta complejo y variable, y sólo permite aproximarse al significado del concepto pero no a su completa comprensión.

En la 22ª Edición del Diccionario de la Real Academia Española (RAE) se define capacitar como “Hacer a alguien apto, habilitarlo para algo”, por lo tanto, capacitación “se entiende como la acción o efecto de capacitar”. (2001). Se podría decir que al hablar de capacitación desde esta definición de diccionario, implica “dotar de habilidades para transformar a alguien en apto para una tarea en particular. Hacer a alguien competente”. ¿Quién es alguien competente? Puede considerarse que es una persona experta que conoce bien una disciplina o técnica. Sin embargo, podría plantearse la duda si la capacitación es suficiente para transformar una persona en alguien capacitado, cualificado, idóneo, entendido, capaz.

Si se indaga entre los sinónimos del término capacitar en el mismo diccionario, se encuentran algunos, tales como: facultar, autorizar, educar, preparar, enseñar, permitir, habilitar.

Estas definiciones aportan pistas muy generales sobre la conceptualización de la palabra capacitación, dado que no es posible encontrar precisiones sobre la naturaleza de las habilidades o aptitudes de los sujetos u objetos de la capacitación. Indagar en un ámbito y contexto particular, quizás permita aproximarse a una definición más precisa.

Esta controversia es posible explicarla considerando que el desarrollo conceptual y metodológico sobre capacitación ha sido prolífico en el ámbito empresarial o en el de administración de recursos humanos, desarrollando aspectos particulares tales como los que hacen referencia a la capacitación laboral, saberes para el trabajo y el desarrollo de capacidades, habilidades a diferentes niveles. Este enfoque se constituyó como hegemónico y necesario para lograr las condiciones necesarias funcionales a las transformaciones estructurales, principalmente, neoliberales. Es así que desde este ámbito, su uso se ha extendido a diferentes espacios, tales como la salud, la formación de profesionales en general y, también, a las acciones de extensión del INTA. No obstante, si bien sus aportes son innegables, pertenece al ámbito más amplio de la educación no formal como fenómeno educativo más complejo y que se produce en ámbitos y contextos diversos.

Desde este ámbito de la formación de recursos humanos, Grados, define la capacitación como: “La acción destinada a incrementar las aptitudes y los conocimientos del trabajador con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específico e impersonal y que conlleva múltiples beneficios para el personal y la organización...”(1999). Esta conceptualización pone claramente el acento en el aumento de conocimientos y aptitudes en relación directa y exclusiva con determinada tarea o puesto de trabajo. Aquí claramente el sujeto de la capacitación es el “empleado” y “trabajador”.

En este marco, José Pérez Ávila, realiza un recorrido por las definiciones de capacitación de los autores más importantes vinculados al tema. Analizando este recorrido, Idalberto Chiavenato define capacitación “*como un proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas aprenden conocimientos, actitudes y habilidades, en función de objetivos definidos*” (1993). Asimismo, otra perspectiva de similares características reconoce en la capacitación un proceso para la incorporación de habilidades, conocimientos y actitudes en los miembros de una organización, sin embargo, añade la idea de que este proceso de incorporación, forma parte del natural proceso de cambio, crecimiento y adaptación a nuevas circunstancias (Blake, 1997).

Desde otra vertiente teórica, Dessler, define a la capacitación “como proceso de enseñanza de las aptitudes básicas que los nuevos empleados que necesitan para realizar su trabajo” (1998). Estos autores si bien coinciden en describir los contenidos de la capacitación como habilidades, actitudes y conocimientos, se diferencian en la manera de denominar el proceso por el que se incorporan estos contenidos: tales como: Proceso de enseñanza, proceso educativo y proceso de incorporación. Sin embargo, no se precisan las implicancias de estas denominaciones en los procesos de capacitación.

En otro grupo de definiciones como las de Gore. (1998) incorpora la visión de la capacitación como un agente de cambio y de productividad, planteando la capacitación como herramienta que ayudar a la gente a interpretar las necesidades del contexto y adecuar la cultura, la estructura y la estrategia a esas necesidades. Esta visión de la capacitación como herramienta de cambio, es reforzada por García Colina (2001) el cual, además, suma la finalidad de la capacitación como facilitadora del desarrollo integral y dirigido a elevar la efectividad de su trabajo.

Para finalizar este recorrido por diferentes definiciones, Sara Díaz Hidalgo, extiende el concepto de capacitación a la preparación para oficios o profesión. Asimismo, profundiza la idea de los niveles de complejidad que abarca desde una simple habilidad, hasta el dominio profundo de conocimientos tecnológicos avanzados así como la formación de hábitos cognoscitivos y capacidad creativa, que le permita a las personas enfrentar la dinámica del proceso productivo y de servicios en su área de influencia laboral (2005).

Entonces, el desarrollo teórico en el ámbito de la administración de empresas se caracteriza por un minucioso análisis y aportes referidos a los enfoques y pasos para alcanzar la eficacia y eficiencia en estas acciones, por eso en ocasiones se lo suele denominar como “ingeniería de la capacitación”.

De Cenzo y Robbins identifican dos tipos de enfoques relacionados con el ámbito donde se desarrolla la misma: Capacitación en el puesto de trabajo, que coloca a los empleados en situaciones de trabajo reales y que se suele identificar con el “Aprenden haciendo”, el enfoque de Capacitación fuera del puesto de trabajo, abarca diversas técnicas como conferencias en el salón de clases, películas, demostraciones, estudios de casos y otros ejercicios de simulación e instrucción programada. (DeCenzo y Robbins 2003, p. p. 230-231)

Apoyado en el enfoque de la “ingeniería de la capacitación”, Pain (1996) formaliza cuatro etapas de un proceso de capacitación, que hacen operativo este enfoque a saber:

- Detectar las necesidades de capacitación. Este proceso es consignado con una importancia central en la eficiencia del proceso y se le dedica un cúmulo importante de tiempo y recurso;
- Diseñar el programa de capacitación;
- Implementar el programa de capacitación;
- Evaluar el programa de capacitación.

Este autor advierte sobre las etapas que, si bien son sucesivas en la acción, estas deben elaborarse en paralelo. La aplicación de estas cuatro etapas del proceso de capacitación implica, en el interior de cada etapa, un proceso de construcción y de toma de decisiones relacionadas con las metodologías y recursos necesarios para su operativización. No obstante en el planteo de Pain, la elaboración de las etapas en forma paralela no parece profundizar en cómo el proyecto de capacitación responde a los emergentes del contexto y a las particularidades de los sujetos implicados.

Si bien el planteo de etapas describe de alguna manera la idea de un proceso, la capacitación posee un fuerte énfasis en los resultados, productos e impactos más que en los procesos. Este énfasis, se magnifica en ámbitos empresariales, donde la capacitación constituye una inversión que debe reeditar en aumento de las ganancias de la empresa.

Para el ámbito empresarial la capacitación en la actualidad representa para sus unidades productivas uno de los medios más efectivos para asegurar la formación permanente de sus recursos humanos, respecto a las funciones laborales que deben desempeñar en el puesto de trabajo que ocupan.

Ahora bien, cómo se produce la extrapolación de estos enfoques a otros ámbitos como los de las actividades de capacitación en la extensión rural, y con más precisión a las actividades de una Institución como INTA. Entonces cabe preguntarse ¿cuáles son las particularidades de los procesos de capacitación en la extensión rural y particularmente en el INTA?

Quizás la respuesta se pueda vincular relacionando la adecuación de estos desarrollos y/o enfoques a otros ámbitos como el de las acciones de capacitación desarrolladas por instituciones, en configuraciones espaciales urbano-rurales y con sujetos diversos inmersos en complejas tramas sociales de procesos productivos, que exceden al trabajador en un puesto de trabajo determinado. Por tanto, ¿qué es lo que logra trascender de este enfoque a los procesos de capacitación en la extensión y cómo se produjo ese proceso?

Podemos plantear como conjetura que estos aportes desde la gestión de recursos humanos y administración de empresa han venido a llenar las demandas y necesidades desde otros ámbitos respecto a encontrar caminos teórico y metodológico que permita brindar estrategias para el diseño y ejecución de procesos de capacitación de adultos en ámbitos menos formalizados y extraescolares.

Por tanto se acuerda con Gutiérrez (2000) que no existe una manera unívoca de concebir a la capacitación sino que puede ser entendida como:

- una manifestación particular del fenómeno educativo pero con el énfasis y las características distintivas que le otorga su inserción en diferentes contextos;
- una herramienta de la gestión organizacional, la cual es una función intermedia que permite gestionar conocimientos y habilidades necesarias para que una organización cumpla sus objetivos;
- un instrumento de los procesos de cambio que tiene como punto de partida las transformaciones en las capacidades de las personas y por tanto una oportunidad para el desarrollo de las mismas, a partir del supuesto que nadie puede incrementar sus capacidades sin modificarse como persona;

- un servicio, dimensión que le confiere una visión más instrumental, y que refiere a aquel que se le brinda a las personas, organizaciones, instituciones y grupos.

Desde el punto de vista Institucional de INTA ¿Cuál de estas visiones se prioriza: como una manifestación particular del fenómeno educativo; como una herramienta de la gestión organizacional; como un instrumento de los procesos de cambio; o la capacitación con un como un servicio que se le brinda a las personas, organizaciones, instituciones y grupos. Estas diferentes maneras de comprender las capacitaciones coexisten y se priorizan unas sobre otras, en función de la construcción de respuestas a preguntas fundamentales tales como: ¿Cuál es la finalidad de las capacitaciones? y ¿cómo aportan a las finalidades y objetivos de la organización o institución?

Solaas plantea la necesidad establecer la relación y diferencias entre tres conceptos: educación, capacitación y entrenamiento. En cuanto a las diferencias, la educación es definida como un proceso permanente que se da a lo largo de la vida de las personas en el ámbito de lo no formal y lo formal (Monge, 2005). Mientras que, con menos pretensiones, la capacitación busca desarrollar capacidades específicas en alguna temática que el individuo no hubiera completado en la educación formal o pudieran haber sido omitidas por ésta. El entrenamiento, igual que la capacitación, está centrado en una temática, este se refiere a la adquisición de habilidades y capacidades prácticas para tareas específicas. Es decir que, la capacitación incluye los conocimientos necesarios y habilidades para desarrollar una tarea; en cambio el entrenamiento se centra sólo en las habilidades para el mismo fin (Solaas, 2008).

Si bien los tres son percibidos como procesos bien diferenciados, son considerados como procesos educativos tendientes a adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para las correspondientes aplicaciones. Se ha planteado la controversia respecto del carácter educativo del entrenamiento, es decir, sobre la existencia, en el entrenamiento, de un interés educativo. Se podría decir entonces que la diferencia entre estos tres procesos (educación, capacitación y entrenamiento) además de su complejidad y especificidad, son sus alcances

La manera de concebir la capacitación es inseparable de la manera en que una institución como INTA define la finalidad de sus acciones, en este caso en particular, la finalidad de las acciones de extensión, por tanto, la capacitación como parte de estas acciones es influenciada por esas definiciones. En otras palabras, la forma en que la capacitación es concebida está fuertemente ligada a la misión que posee la institución que la impulsa y la manera como esa institución u organización concibe al desarrollo de las personas, de la sociedad, de los territorios y en definitiva, como entiende lo educativo.

El desarrollo histórico-metodológico de la capacitación rural

De Shutter (1983) propone el concepto de "capacitación rural". Según el autor este concepto posibilita resaltar las particularidades de los procesos de capacitación en ámbitos rurales y considera que ha tenido sus diferentes épocas históricas, con diferentes métodos, respondiendo a necesidades socio-económicas y estos reflejan diferentes estrategias y métodos de la capacitación rural (1983).

En la primer etapa en este recorrido, se encuentra la el término Extensión Agrícola, se originó en los Estados Unidos para "extender" los conocimientos de Centros de Estudios Agrícolas y llevar los adelantos científicos al campo. Para De Shutter, la extensión, en este sentido, está relacionada con la modernización, donde los destinatarios poseen el papel de objeto y sujeto de los planes de desarrollo. Sin embargo, aclara que, hay factores educativos involucrados en la extensión, en el sentido en que el destinatario recibe educación sobre la utilidad y la manera de aplicar ciertas técnicas (ya sean sobre los sistemas de contabilidad, o las máquinas agrícolas, fertilizantes o alimentación). (1983)

Desde la perspectiva de De Shutter, no se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje auténtico entre el extensionista y el destinatario. Argumenta que en el extensionismo tradicional el destinatario no recibe elementos para decidir acerca de la utilidad de las nuevas técnicas, menos acerca de su inserción en el contexto socio-cultural o para optimizar sus posibilidades de resolver sus problemas o mejorar su nivel de vida. (Ibíd. 19)

En cuanto a los resultados de esta etapa, afirma que las técnicas llegaron casi exclusivamente a los empresarios rurales con posibilidades de asimilar tales innovaciones. Es decir, su cobertura no fue todo lo amplia que se suponía.

Como segunda etapa histórica De Shutter, identifica al difusionismo. En esa época cobran relevancia los procesos de comunicación, basados en el modelo de los flujos de la comunicación en dos etapas: Agencia de Extensión-líderes-destinatarios. Después se dividió en varias etapas. La idea central en esta estrategia sigue siendo "la difusión de las innovaciones" pero a través de estrategias más refinadas. La preocupación se centra en tener un alcance mayor mediante la motivación de los destinatarios para adoptar tecnologías, para modernizarse. (Ibíd. 19)

A finales de la década del 60, la capacitación incorpora como estrategia la participación de la población, con sus características económicas y culturales, para lograr acciones de desarrollo integrado, y ya no la mera introducción de innovaciones tecnológicas.

Se acuerda con De Shutter al definir la capacitación como: “ *el proceso que fomenta la capacidad de la población para analizar su realidad y tomar - dentro de las alternativas viables - las decisiones acordes a sus necesidades, para ejecutar, conjuntamente con los organismos de apoyo, acciones que resuelvan sus problemas*” (1983) Este concepto pone el acento en el proceso de comunicación por medio del cual se hace una gestión intencional y sistemática (puesto que no opera por medio de informaciones incidentales, sino a través de un trabajo metodológico estructurado), para que por medio del intercambio de conocimientos y nociones.

De Shutter diferencia “la extensión” de la “capacitación rural”. La extensión, tal como la entiende este autor, posee diferencias de enfoque con la “capacitación rural”. “*La extensión tiene un enfoque más orientado a la modernización del campo, en cuanto proceso tecnológico de producción. La capacitación se preocupa por las relaciones de producción y la estructura social, inclusive los aspectos culturales, comprendida la educación.*” (Ibíd. 19)

Es importante destacar que el concepto de capacitación rural desarrollado por Shutter pone un fuerte acento en la necesidad de que las personas o grupos destinatarios sean capaces de tomar decisiones (adoptar una actitud o actuar) conscientemente, de acuerdo a sus intereses y para su bienestar. Es decir facilitar su concientización.

De Shutter distingue algunas formas parciales de capacitación:

1. Capacitación informativa (informar sobre hechos concretos).
2. Capacitación educacional (ampliar juicios básicos sobre las relaciones de los hechos y procesos).
3. Capacitación preparativa (preparar para la toma de decisiones).
4. Capacitación prescriptiva (aconsejar; no necesariamente se siguen estos consejos).

Si bien, estas categorías son pocos desarrolladas desde lo teórico, pueden resultar de interés a fines de analizar los procesos de capacitación al ser contrastadas con las prácticas concretas de capacitación en el ámbito de esta investigación.

Los mismos Planteos de De Shutter resultan controversiales al plantear la distinción entre extensión y capacitación rural a partir de las diferencias de enfoque. Es decir, que asigna de manera exclusiva a la extensión un enfoque de “modernización”, sin embargo

cabría preguntarse si acaso no es posible la extensión con otro enfoque. La respuesta puede resultar afirmativa en especial en el contexto de la emergencia y consolidación de enfoques más vinculados al desarrollo territorial que exige prácticas de extensión acordes a estos planteos.

Los métodos y estrategias de capacitación en el ámbito de la extensión rural

Los sistema de extensión y transferencia del INTA propone una amplia gama de estrategias y funciones, entre las cuales podríamos nombrar: “La transferencia tecnológica”; “la educación no formal”; “el cambio institucional”; y “la gestión”. Podría distinguirse una práctica de la extensión tradicional, más ligada al cambio técnico y a la educación no formal y otra más actual que incorporar como nuevas dimensiones de la gestión y la institucionalidad. Sin embargo, estas funciones de la extensión, tanto las más tradicionales como otras pretendidas por incorporar, intentan contribuir a la transformación productiva.

Como indica Díaz Bordenave la consecución de la transformación productiva no es simple sino que en ella confluyen múltiples factores tanto de orden político, económico, interinstitucional, sociológico, tecnológico y pedagógico (1980). Son de interés de este trabajo los factores “pedagógicos”, definidos como “todos aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje de las tecnologías que los productores consideran apropiadas para sus sistemas de producción” (ibíd., p. 87.) Estos procesos reciben diferentes nombres tales como: información agrícola, comunicación rural, extensión rural, capacitación, formación, educación, entre otros.

Tomando el ejemplo del autor podemos nombrar algunos métodos de extensión desarrollados a lo largo de los años tales como: Unidad demostrativa, Unidad de observación, demostración de métodos, demostración de resultados, reunión, visita, contacto, curso, entrenamiento, Día de campo, Día de demostración, Exposición, campaña. Si bien este listado de ejemplos data de 1980, más de tres décadas después, la mayor parte de estos métodos siguen vigentes dentro de las actividades de la extensión, como base para las acciones de capacitación, sin cuestionarse demasiado su enfoque y pertinencia.

Cada método entraña concepciones fundamentales que influyen fuertemente las prácticas de capacitación, tal como lo afirma Díaz Bordenave: “Todos los procesos educativos y sus respectivas metodologías se basan en una determinada concepción de cómo se consigue que la gente aprenda alguna cosa y modifique su comportamiento. Estas concepciones se fundamentan en determinadas epistemologías y teorías de conocimiento”. (ibíd, p. 88)

La mirada de Díaz Bordenave es una visión despojada de inocencia respecto de la opción pedagógica que se realiza y sobre las consecuencias a nivel individual y colectivo que esta opción implica: “... cada opción pedagógica, cuando se ejerce de manera dominante durante un período bastante prolongado, tiene consecuencias discernibles sobre la conducta individual y también lo que es aún más importante sobre el comportamiento de la sociedad en su conjunto.” (1988, op,cit)

Díaz Bordenave, distingue tres opciones pedagógicas en pugna por el dominio: Pedagogía de la Transmisión, Pedagogía de Condicionamiento, Pedagogía de problematización. En el Cuadro N°5 se presentan las características de estas pedagogías y las consecuencias de su adopción tanto a nivel individual como social o colectivo.

Cuadro N°5: Cuadro comparativo entre las Pedagogía de la Transmisión, Pedagogía de Condicionamiento, Pedagogía de problematización

Pedagogía de la transmisión	Consecuencias a nivel Individual	Consecuencias a nivel social
Ideas y conocimiento son lo más importantes	Pasividad del aprendiz y falta de actitud crítica	Adopción de información científica y tecnológica y de modelos de pensamiento de países desarrollados.
La experiencia fundamental del alumno es RECIBIR, lo que el libro o enseñante le entregue.	Profundo respeto a las fuentes ya sea un profesor o un texto. Distancia entre teoría y práctica.	Falta de conocimiento de la propia realidad y por tanto imitación de patrones extranjeros
Alumno "tabula rasa" donde las nuevas ideas y conocimientos de carácter exógeno serán depositados.	Tendencia al racionalismo desencarnado. Preferencia por la especulación teórica. Falta de problematización de la realidad	
Pedagogía del condicionamiento	Consecuencias a nivel Individual	Consecuencias a nivel social
Énfasis en los RESULTADOS COMPORTAMENTALES (ingeniería del comportamiento).	_ Sujeto más activo, porque emite las respuesta que el sistema le pide pero no participa en la elección de método y objetivos	_Tendencia a la robotización de la población, con más énfasis en la productividad y eficiencia, que en la creatividad.
Se concentra en el moldeo de la conducta mediante estímulo y recompensa para obtener respuesta	_Alta eficiencia en la memorización de datos y procesos	_Acostumbramiento a la dependencia de un externo (fuentes extranjeras para programas, equipos y metodologías.) que determine objetivos, metas y tareas.
Se establecen objetivos instruccionales y se diseña el moldeamiento en una secuencia de pequeños pasos, cada uno de los cuales es reforzado o recompensado ESTIMULO-RESPUESTA-ESTIMULO	_No problematiza ni analiza críticamente la realidad _El sujeto no tiene oportunidad de criticar los contenidos. _Tendencia al individualismo, la competitividad y renuncia a la originalidad.	_Eliminación del conflicto como parte vital del aprendizaje social _Susceptibilidad de los programas a la manipulación ideológica y tecnológica.
Pedagogía de problematización	Consecuencias a nivel Individual	Consecuencias a nivel social
Lo importante no son las ideas, ni los conocimientos, ni los comportamientos correctos, sino el aumento de las capacidades para detectar los problemas reales y buscarles soluciones creativas.	_Aprendiz constantemente activo, desarrollando habilidades de observación, análisis comprensión, etc.,	_Población que conoce su realidad y es reacia a la valorización excesiva de lo foráneo.
La capacidad que se desea desarrollar es la de hacer PREGUNTAS RELEVANTES para comprender	_Aprendiz motivado por la observación de problemas reales. _Intercambio y cooperación grupal.	_Cooperación en la solución de problemas comunes. _Generación de tecnologías viables y culturalmente compatibles.
En términos de capacitación, no es tan importante los conceptos, formulas y procedimiento ni tampoco la adquisición de hábitos y rutinas. Sino desarrollar en los productores rurales, la capacidad de observar la realidad, detectar recursos.	_Superación de conflictos como parte natural del aprendizaje grupal. -Enseñante y aprendiente poseen el mismo <i>status</i> .	_ Resistencia a la dominación.
1º Momento: El proceso de enseñanza-aprendizaje comienza con los aprendices observando la realidad misma y ellos expresan sus percepciones personales. 2º Se identifican puntos clave del problema y las variables. . 3º Teorización del problema, al preguntarse porque de las cosas observadas para "entender el problema" 4º Formulación de hipótesis de solución y contraste de estas con las limitaciones de la propia realidad. 5º El aprendiz práctica y fija las soluciones, aprende a generalizar lo aprendido a otras situaciones		

El autor desmitifica la idea de que la "pedagogía de transmisión" sólo está circunscripta a la educación formal y afirma que de hecho puede estar presente en situaciones de la educación no formal. Esta presencia, está relacionada con la trasferencia de los enfoques de la educación formal a la no formal. Al indagar sobre las causas de esta

transferencia se puede afirmar que la discusión sobre los enfoques de la educación no formal y la educación permanente son jóvenes, comparados con los provenientes de la educación formal, por tanto, esta ha llenado los vacíos de desarrollo teórico y metodológico de la educación no formal.

Por último el autor realiza dos advertencias. La primera relacionada con la existencia de serios riesgos de adoptar la pedagogía de la transmisión en el proceso de capacitación, más allá que lo que se transmita no sea sólo conocimiento o ideas sino también sean procedimientos y prácticas. Esto no altera el carácter transmisivo del fenómeno, ya que los procedimientos provienen íntegramente de una fuente que ya los posee y por tanto el aprendiz sólo los recibe y adopta. La segunda de ellas vinculadas al uso de la “moderna tecnología educacional”, que pueden no ser sino un vehículo sofisticado de mera transmisión. El análisis de las herramientas de capacitación no puede realizarse de manera aislada sino en relación con el enfoque de capacitación con que es coherente.

Es indudable que Díaz Bordenave, destaca la importancia de la etapa de problematización de la realidad, diciendo que este proceso distingue esta pedagogía como superior a la de transmisión y al condicionamiento. Este lugar de superioridad no implica desconocer el aporte de las otras pedagogías siempre como partes o etapas necesarias y particulares dentro del proceso de aprendizaje. El autor precisa que lo que no se puede perder de vista es el objetivo de la acción educativa, es decir un objetivo educativo centrado en el desarrollo integral, desarrollo del pensamiento crítico y de la independencia, lo cual es coherente con una pedagogía de la problematización que no separe la transformación individual de la transformación social.

Por tanto, las estrategias pedagógicas forman parte del sistema de estrategias de reproducción social, es decir, que se entiende a la capacitación y los procesos educativos, que en ella se desarrollan, como reproductores del capital cultural. Dice Díaz Bordenave, “La opción pedagógica adoptada por un determinado país en una cierta época de su historia es poderosamente influida por la ideología de la clase dominante o clases dominantes. Las élites no están interesadas precisamente en los fundamentos epistemológicos de la pedagogía, sino en los efectos que la aplicación de esta última, en la educación tiene sobre los intereses y privilegios del estrato superior de la sociedad. (Ibíd, p 88)

En otro orden de ideas, el IICA, en su “Manual de capacitación para facilitadores” cuyo autor es Calivá (2009), define la capacitación en el marco de la educación continua o permanente de los adultos que constituye un instrumento fundamental que permite enriquecer las acciones sociales, económicas y técnicas de los productores (-as) agrícolas y otros miembros de la comunidad.

Cevallos y Gazzotti en el marco del sistema de capacitación para el manejo de recursos naturales renovables destinado a pequeños productores, coincide con el IICA al ubicar a la capacitación como “parte del paisaje de la educación de adulto”, definiéndola como una forma de asesoramiento técnico distinto al extensionismo clásico (2003). Esto implica para las autoras que la capacitación abarca de manera más integral la problemática social y política de la comunidad e inicia un proceso de acompañamiento de los aprendizajes que realizan las personas.

Otra definición de capacitación vinculada al ámbito de la extensión rural pero con más énfasis en la transmisión, es la que surge de la sistematización de una experiencia en el marco de un programa de desarrollo de capacidades para agricultores en Bolivia, donde se definen la capacitación como una acción propuesta y ejecutada para la transmisión de conocimiento orientado a un fin. Los autores describen algunos aspectos básicos de la capacitación tales como su carácter de proceso educativo donde se transmiten conocimientos y habilidades de acuerdo a metas pre-establecidas. Profundizan en la descripción del proceso, afirman que este implica acciones continuas y planificadas de preparación, ejecución y evaluación. Sin embargo la nota más destacada, es la

consideración de la finalidad del proceso de capacitación del cual se espera que logre un cambio de actitud en las personas que son capacitadas (Mercado y Delgadillo Iriarte 2011).

Desde una perspectiva menos centrada en la transmisión de conocimiento y habilidades, y más centrada en la construcción de estas, Valentinuz, et al. (2005) define la capacitación en el marco de la educación permanente, orientada hacia la revisión, renovación, profundización de conocimientos y habilidades adquiridas y a adquirir. Sin embargo, coincide con algunas de las conceptualizaciones anteriores, en cuanto a que la capacitación implicaría cambios de actitudes y conductas voluntarias, cuyo resultado son competencias para la tarea a realizar. Bajo este encuadre, el autor realiza una comparación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje académico, con las forma de conocer y saber no áulico y de los aprendizajes que se realizan fuera de los sistemas curriculares. Se cuestiona con un tono irónico: ¿Cómo aprende el hombre rural, sin la búsqueda obsesiva de la verdad, sin la comprobación científica en forma metódica y verificable, y sin embargo, posee una serie de verdades y conocimientos compatibles con la realidad que le toca vivir?

A continuación se presenta el Cuadro N°6 muestra los aspectos característicos de los aprendizajes del “hombre rural”, en comparación con los saberes y aprendizajes académicos:

Cuadro N°6: Comparación entre saber/aprendizaje Académico y saber/aprendizaje del “hombre rural”

Saber/ aprendizaje académico	Saber/aprendizaje del “hombre rural”
Comprobación científica en forma metódica y verificable.	Posee un aprendizaje basado en sus propias experiencias
Saber fundamentados en conceptos teóricos muchas veces aislados de su entorno o contexto.	Las experiencias se transforman, a partir de nuevas vivencias cristalizándose en teorías, principios y otras se guardan o transmiten en forma de una generación a otra
Método estandarizado y sistemático.	El aprendizaje se produce en interacciones colectivas de comunicación. Es un proceso psicosocial.
Cuando se identifica un problema primero se analiza la situación, recurriendo a principios teóricos y luego se interviene. (Método deductivo)	El hombre de campo aprende en la medida que enfrenta un problema y a través de prácticas concretas recrea saberes.(Método inductivo)

Fuente: Elaboración propia en base a Valentinuz, et al. (2005)

Aquí la intención del autor parece ser la de cuestionar la hegemonía del conocimiento científico y su método como único conocimiento válido y reconoce como verdaderos conocimientos aquellos compatibles con la realidad que le toca vivir, sin embargo, resulta vaga, la utilización del concepto de “hombre rural”. ¿Cómo es un hombre rural, del que habla Valentinuz, a quienes comprende cómo categoría?

Del mismo modo, cuando el autor afirma que: “Quienes trabajan en capacitación no formal en áreas rurales saben que el hombre de campo trata de explicar su existencia mediante un aprendizaje basado en su propia experiencia”. Esta afirmación podría ser controvertida, en los contextos actuales de la extensión, donde su actividad no se limita sólo a zonas rurales, sino que los límites entre lo urbano y lo rural son cada vez más difusos.

La utilización de la categoría “hombre rural” o “hombre de campo” como una categoría homogénea, constituye una forma utópica que pretende dejar invisible una amplia gama de sujetos de las acciones de extensión y en particular de las actividades de capacitación. Asimismo, en los territorios, las interacciones entre los actores han crecido en complejidad y por naturaleza viven el conflicto de intereses como parte de esa interacción.

Proponiendo elementos para la clasificación de las acciones de capacitación, Pérez Mercado y Delgadillo Iriarte proponen los criterios de Formalidad y Nivel de capacitación deseado (op. cit.)

En cuanto a su formalidad, no escapan a la tradicional clasificación en dos tipos básicos que no logra incluir la gran variedad y complejidad de las acciones educativas entre adultos: capacitación informal, relacionada con el conjunto de orientaciones o instrucciones que tienen lugar durante la interacción cotidiana entre personas; y la Capacitación Formal, que es aquella que se ha planificado y programado de acuerdo a necesidades de capacitación específica. Puede durar desde un día hasta varios meses, según el tipo de acción.

Sin embargo, en cuanto al nivel de capacitación deseado, realizan una tipología atractiva que procura considerar tres niveles. Por un lado, la capacitación de formación: como aquella que aporta conocimientos teóricos y prácticos, permitiendo alcanzar un grado avanzado de dominio sobre el tema de la capacitación. Por otro, define la Capacitación de socialización, cuyo objetivo es promover el interés en algún tema de capacitación, brindando algunos conceptos y destrezas, aunque no en tanta profundidad como la capacitación de formación. Una tercera clasificación refiere a la capacitación para el cambio: cuya finalidad no es sólo aportar conocimientos, sino conseguir un cambio en comportamientos, actitudes, sentimientos de las personas para responder a las transformaciones que experimentarán las organizaciones o colectividades (González y Tarragó, 2008).

El criterio de clasificación según niveles de capacitación, cobra relevancia al contemplar las pretensiones o nivel de alcance que se propone una acción de capacitación. Sin embargo, es innegable que existe un enfoque que respalda cada tipo de capacitación. Como crítica principal a esta clasificación podría decirse que prioriza el punto de vista de los agentes externos, subestimando a los sujetos. Por tanto la clasificación por niveles de capacitación es valiosa en la medida que permite valorar las reales pretensiones de una acción de capacitación.

Luego de este sintético recorrido por estas definiciones y aspectos de la capacitación ligados al ámbito de la extensión rural es posible remarcar algunos acuerdos. El primero, en torno a configurar a la capacitación como un proceso educativo de carácter continuo y permanente, donde participan otros saberes diferentes a los académicos o científicos y la sitúan en el ámbito de la educación de adultos. Sin embargo en el conjunto de definiciones presentadas se observan algunas diferencias en cuanto a la finalidad pretendida por las acciones de capacitación. Por un lado, existe un grupo de conceptualizaciones cuya finalidad se relaciona con el cambio en habilidades, conocimientos, cambios de actitudes y conductas. Mientras que un segundo grupo, se relacionan con pretensiones más complejas e integrales que superan lo instrumental, que ven a la capacitación como una forma de aportar y abordar problemas social y político de las comunidades.

La Evolución Histórica de la Educación de Adultos a partir de los Enfoques de Desarrollo y Extensión.

“... el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la Historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la

historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar” (Freire, 2006)

La evolución histórica del concepto de educación de adultos sólo puede ser analizada y entendida en virtud de su relación con los contextos económicos, sociopolíticos y culturales como a la influencia de los organismos de desarrollo internacionales. Es decir se intentará poner de relieve la manera como las concepciones dominantes del desarrollo han condicionado los enfoques de la Educación de Adultos y extensión rural. Tal es el caso de las acciones educativas en el marco de la extensión rural de organismos del estado como INTA, que cobran un rumbo particular en virtud de los diferentes enfoques y el contexto predominante.

Así, Barquera (1985) describe la evolución del concepto de Educación de Adulto en América Latina a partir de un enfoque histórico que pretende mostrar la estrecha relación entre los diferentes enfoques de desarrollo y el contexto político y social de cada época. Sin embargo, aclara, que la aparición de una nueva concepción no significa la desaparición del anterior sino que en algunos casos supone una coexistencia de ambas. Este recorrido histórico se realizará en base a Castillo y Latapí (1983).

Etapas del Extensionismo y Educación agrícola.

La primera de estas etapas denominada extensionismo y la educación agrícola (1935-1950): Es designada con este nombre, en relación a que los primeros intentos de la educación de adultos en América Latina posee sus raíces en el sector rural, en los campesinos. Este origen, en el ámbito del campesinado, no es fortuito, y responde a las necesidades económicas generadas una vez terminada la Segunda Guerra Mundial en los años 40 y no se fundamenta en las condiciones de marginalidad y pobreza del sector

Los Estados Unidos entre otros países, requerían que el sector agrario de América Latina se modernizase, aumentando así su producción de alimentos y materias primas. Para ello se promueve el extensionismo agrícola a partir de diferentes agencias.

Este enfoque de desarrollo basado en las teorías de la Modernización posee como principales características: la identificación del desarrollo con el crecimiento económico y de este con el PBI per. Cápita. Se sostiene también en la creencia de que este modelo de desarrollo y los avances científicos se pueden aplicar en cualquier país “subdesarrollado”; esto supone pensar el desarrollo sin actores y la inexistencia de conexiones estructurales entre el desarrollo y subdesarrollo. Sin embargo, el elemento fundamental es la apuesta por la industrialización como elemento primordial de la modernización. (Delgado Serrano, 2004)

En este contexto internacional y con el impulso de la estrategia de sustitución de las importaciones en Argentina se crea el INTA. Si bien la creación se concreta en 1956¹³ esta responde a la necesidad de incrementar la productividad del sector agropecuario por tanto, tal como resalta Alemany, el rol del estado era influyente participando en la regulación de la producción, la oferta de tecnología y la asistencia técnica. “...El papel reservado al sector agropecuario fue el de constituirse rápidamente en generador de recursos externos para que el sector industrial pudiera madurar y adquirir competitividad internacional.” (2003) Así la extensión del INTA en sus orígenes poseía como base conceptual la sociología rural norteamericana, que explica la realidad rural de la época como una sociedad de tipo tradicional atrasada, opuesta al ideal de una sociedad moderna. (Ibíd. p. 142)

Delgado Serrano, afirma que otro hito de las teorías de la modernización fue la introducción del concepto de difusión con la teoría de la difusión de innovaciones (2004). Sumando precisiones Alemany afirma: “Everett Rogers fue el ideólogo de la adecuación del modelo clásico de extensión norteamericano al mundo subdesarrollado creando una

¹³ Al igual que en otros países de América Latina, que por esta misma época crean sus centros dedicados a la investigación y extensión rural.

propuesta de intervención para conseguir que los habitantes de las áreas tradicionales o subdesarrolladas modificasen sus comportamientos por la adopción de las prácticas consideradas científicamente válidas para la solución de sus problemas y consecuentemente alcanzaran el desarrollo económico y social” (Alemany 2003)

Junto a la necesidad económica planteada por Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial, existía la necesidad política de ampliar y consolidar su zona de influencia en el juego internacional. Tal como afirma Corton, la naturaleza económica del concepto de desarrollo también se encuentra estrechamente relacionada con las distintas etapas del capitalismo (2011).

Basadas en este impulso expansionista, surgen planes y proyectos educativos apoyados por diferentes agencias tales como la Fundación Rockefeller y el Instituto de Asuntos Interamericanos, tendientes a lograr el desarrollo económico tan beneficioso para los intereses norteamericanos. Junto a estos programas se desarrollan campañas ambiciosas de alfabetización en toda América Latina. Estas campañas estaban inspiradas en una concepción optimista de la educación como panacea de todos los males y la creencia que el incremento en los niveles educativos determina un aumento en el nivel de desarrollo económico. Los impactos de estas acciones fueron pequeños.

Esta concepción optimista de la educación sustentaba de igual modo el eje central de las prácticas de extensión rural, con lo que Alemany llama “paradigma educativo”. Este paradigma se extendió durante los primeros veinte años de la Institución. “...el alcance del desarrollo rural dependía de soluciones de naturaleza diferenciada: una de orden técnico, relacionada directamente a objetivos económicos y a las condiciones de producción y explotación racional de los recursos, y otra de orden educacional, vinculada al cambio en la mentalidad del hombre rural para tornarlo apto para una vida moderna.” (2003 p.6) Aquí lo educativo tenía como finalidad romper las resistencias culturales, modificar comportamientos para lograr modernizar el productor y su familia. (Ibib. p 7). Lo educativo en el paradigma educativo tenía como contenido no sólo las actividades propiamente agrícolas sino las relacionadas al bienestar de la población, situación económica y social, salud, alimentación, vivienda, recreación.

A partir de las claras evidencias de los malos resultados de los programas de alfabetización implementados, paralelamente a este proceso, surge a fines de la década del cuarenta la educación fundamental, propiciada por la UNESCO. Esto se produce en medio de un contexto de estrategias económicas de puertas abiertas a las inversiones extranjeras. En esta etapa la idea de la educación como causa de progreso no es cuestionada sino que toma como premisa fundamental “la formación económica, política y social de los adultos debería ser desarrollada a partir de las actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales de las comunidades” (Castillo y Latapí 1983).

Por tanto, por primera vez aparecen en los programas, la inclusión de la realidad del adulto como elemento metodológico. Es decir, que se amplía el concepto de educación a otros ámbitos tales como la vida familiar, la salud y el trabajo. Sin embargo, prescinden del contexto social, económico y la realidad cultural del adulto. Estos contextos eran contruidos en base a un tipo ideal de vida familiar, de salud y de trabajo. Por esto y por la concepción del adulto como objeto, es que los programas poseen una fuerte impronta asistencial y paternalista.

Castillo y Latapí analizan como esta concepción de la educación de adulto ponían de manifiesto una idea de proponer soluciones a problemas básicos a partir de decisiones individuales. Los organismos internacionales encargados de diseñar y ejecutar los programas de educación Agrícola y extensionista, interpretan el origen del subdesarrollo de las naciones, en la falta de decisión y voluntad de los individuos.

En respuesta a las teorías de la modernidad surgen las teorías estructuralistas del desarrollo de origen latinoamericano. Su crítica principal era la aplicabilidad de los modelos de modernización a los países latinoamericanos. Es considerada un enfoque alternativo y

autónomo que tuvo su origen en un grupo de economistas de la CEPAL, cuyo líder era Prebisch. El aporte principal fue la utilización de una metodología de análisis histórico-estructural superando la ahistórica de la modernidad hegemónica por ese entonces. Constituyeron una forma de romper con la dependencia teórica y metodológica.

El objetivo de este desarrollo teórico fue promover la confianza y la autonomía de los países latinoamericanos a partir de cuestionar las relaciones de dependencia con las estructuras capitalistas, proponiendo el desarrollo de sector secundario y el rechazo de constituirse sólo en productor de materias primas. Sin embargo fue fuertemente criticado por la propuesta de un modelo de concentración e industrialización con fuertes consecuencias sociales.

Serrano Delgado afirma que “como resultado de este posicionamiento y de otras políticas erróneas implementadas por los estados, los sectores más productivos de Latinoamérica están en manos de grandes multinacionales y transnacionales, con lo que los beneficios para los países productores son muy reducidos.” (Serrano Delgado 2004) Sin embargo la expansión de las empresas multinacionales sobre el sector primario no puede explicarse de una manera lineal y atribuírsele a los agentes individuales sino que las causas son más complejas y profundas relacionadas con intereses particulares del capital.

Los años 70 y el desarrollo más significativo de la Educación de adulto.

Durante los años 70, no sólo se empiezan a multiplicar las propuestas, los programas y las investigaciones, sino que es cuando la Educación de Adulto (EA) comienza a clarificarse y a utilizarse como un instrumento social con intencionalidades distintas, por lo que no sólo se va a modificar el modo de practicar la educación sino la forma de interpretarla, en la medida en que se transforman y se diversifican sus usos sociales. En pocas palabras, se esclarece en la práctica misma como un instrumento netamente ideológico. (Barquera et al, 1985)

Durante la década del 70 América Latina tiene que enfrentar problemáticas producto de un modelo de desarrollo basado en la industrialización, una creciente urbanización, la penetración de capitales transnacionales, entre otros. A mediados de esta década, resurgen las preocupaciones por el crecimiento, la crisis de los modelos socialistas, el fracaso de los intentos de disminuir la brecha entre los países ricos y los países pobres (Delgado Serrano 2004); emergen entonces las teorías Neoliberales del desarrollo cuyos ejes fundamentales son, por un lado, la defensa de la eficacia del mercado como ley perfecta y la crítica a cualquier intervención regulatoria del estado. Por otro lado, la participación plena en el comercio internacional como contra respuesta al modelo de industrialización-sustitución de importaciones. Para esto los elementos necesarios e imprescindibles fueron la modernización y el progreso técnico.

La revolución cubana había ocurrido y las guerrillas se vuelven más poderosas en zonas suburbanas y rurales. En este momento, el por ese entonces presidente estadounidense crea “La Alianza para el Progreso” con el fin de robustecer la dependencia y debilitar los movimientos opositores.

En este contexto surgen los programas con modalidad de “desarrollo de la comunidad” con la innovación de estar articulado en una estrategia global de desarrollo económico y social. Existe un cambio de pensamiento dentro de algunos organismos como la UNESCO que abandona los programas educativos per se para asumir un enfoque de acción social: El desarrollo de la comunidad.

Aquí la educación de adultos ponía el énfasis en la acción social, en la que la educación actúa como principio dinámico. Sin embargo, se produjo en las comunidades una invasión cultural a través de la transmisión de valores, procedimientos y visiones generales ajenos a la vida de la comunidad. Esto fue consecuencia del apoyo externo técnico de expertos extranjeros y financiero que requería la ejecución concreta de los programas que,

combinando técnicas pedagógicas formales y no formales, buscaban transmitir verticalmente un determinado tipo de información y capacitación, estimadas exógenamente como necesarias.

Si bien el desarrollo de la comunidad era concebido como una estrategia de desarrollo integral se dejaba en el olvido los factores estructurales de los que dependían los problemas locales, actuando sobre campos particulares como la producción agrícola, el mejoramiento de la habitación, la educación básica, etc. Y aún cuando se aborden en forma simultánea, las acciones no se articulan entre sí sino que se realizan aisladamente.

En un segundo momento emerge durante la segunda mitad de los años sesenta, la educación funcional como un esfuerzo por entender a la educación de adultos, no como un fin, sino como el punto de partida de un proyecto más vasto de intervención socioeconómica (Silva, 1972). La relación entre educación y desarrollo es percibida de manera diferente, en lugar de pensar la educación de adultos como una acción a favor de los pobres para mejorar su nivel de vida, se la dirige a la capacitación técnica y la elevación cultural de acuerdo a las necesidades de una sociedad que crecen en los procesos de industrialización y urbanización.

Por otra parte, hay un mayor esclarecimiento con respecto a los sujetos de la acción pedagógica. Ya no se trata de los "adultos" en general; se trata de esa población económicamente activa "subutilizada" de los países del Tercer Mundo. Se enfatizan las particularidades de la mentalidad rural y se elaboran metodologías para captar los intereses de los campesinos.

Como regla de la metodología del aprendizaje se formulan tres planteamientos básicos: 1) utilización de un método inductivo de adquisición de conocimientos de los educandos, a partir del reconocimiento de las experiencias e instituciones propias de los sujetos; 2) consigna del "aprender-haciendo"; 3) y la recomendación de la utilización de una variedad de métodos y técnicas. Sin embargo muchos de estos preceptos quedaron sin aplicación concreta en las acciones educativas y de capacitación. Era frecuente la utilización de pre-pedagogías y métodos escolares para la solución de problemas no planteados ni discutidos por las comunidades mismas, sino seleccionados por los agentes externos en función del objetivo del aumento de la productividad. Así, en última instancia, la alfabetización funcional con frecuencia se redujo a la transmisión de un saber técnico extraño a la comunidad, y en la que los métodos activos propuestos dieron lugar, en la práctica, a la eterna pedagogía paternalista y autoritaria, a la superioridad del enseñante, portador de los conocimientos universalmente válidos, sobre el analfabeta subdesarrollado (Silva, 1972, pp. 96-7).

La educación funcional fue una de las mejores respuestas ofrecidas por las teorías desarrollistas, sin embargo conservaba una perspectiva lateral sobre los problemas de carácter estructural.

Contemporáneamente, surge una nueva propuesta y práctica educativa, Educación Popular: Este punto de vista surge de experiencias de las bases en América latina. La interpretación teórico-social en la que se basa es que las mayorías en América latina no se encuentran marginadas, sino explotadas y oprimidas. Las naciones del tercer mundo no son retrasadas y primitivas sino dependientes y sustancialmente diferentes.

El origen de este amplio movimiento estuvo en procesos que experimentan movimientos comprometidos con la transformación de la estructura social que mantiene a las mayorías oprimidas. Plantean que las soluciones a los problemas sociales no pueden venir de las naciones industrializados y desarrollados sino por el contrario confiar en las potenciales locales. Por tanto, la educación popular se propone fortalecer un proceso de liberación y humanización de los explotados y de los oprimidos. Estos procesos se concretan a partir no sólo, de la elevación de la conciencia de opresión y el análisis de las alternativas para superarla, sino la construcción de alternativas culturales y políticas. La

educación popular, plantea como problema fundamental la dominación, y como tarea, la concientización de los oprimidos para la transformación de la sociedad. (Barquera 1998)

Es una concepción de la educación que incluye una dimensión enfáticamente política. La lucha no es contra el subdesarrollo y marginalidad sino contra las fuentes de dependencias. La educación popular tiene como soporte fundamental precisamente la crítica al orden capitalista, a las concepciones y prácticas educativas dominantes y, por tanto, a esa noción de cambio.

Paulo Freire es su agente y formulador primero. La pedagogía Freiriana, a diferencia de las perspectivas anteriormente presentadas, plantea la desaparición de la idea de que la educación provoca el cambio. En particular, hay una crítica a la teoría neoliberal del capital humano. Asumir esta última postura, es para Freire ser un educador para la domesticación y contribuir a la permanencia de la estructura de opresión. Se trata, por el contrario, de asumir una “educación liberadora” fundada en una relación de naturaleza horizontal- dialógica entre los agentes y sujetos educativos. (Barquera, 1985)

Algunas de las características de esta pedagogía son:

El punto de partida es la realidad concreta de los participantes. La educación implica la concientización de las fuerzas sociales y del medio ambiente que determinan un modo de vida, un tipo de producción y determinadas relaciones sociales. El proceso de concientización es posible sólo en un diálogo activo y a través de acciones grupales de personas con los mismos intereses y carencias. Consecuentemente el trabajo en grupo confiere un peso particular al proceso de aprendizaje que tiene lugar en la interacción teóricas y prácticas orientadas hacia el mismo objetivo: la transformación de las estructuras sociales que los mantiene oprimidos y explotados. Por lo tanto, la educación popular (EP) se afina en la participación, la cual sólo existe si es abierta, amplia y constante.

Para la EP el proceso educativo se da en las acciones de cambiar patrones de conducta, modos de vida, actitudes y relaciones sociales. Por lo tanto si la realidad social es el punto de partida del proceso educativo este regresa a ella para transformarla, el rol del docente desaparece y el coordinador, animador posee una relación horizontal con los participantes. Se pretende generar grupos autónomos donde la responsabilidad y el control es compartido. La EP aspira a que los animadores sean moldeados por las visiones y sentimientos e intereses del sector popular.

La EP propone realizar un acercamiento educativo integrado y global. La brecha entre aprender y hacer, entre trabajo intelectual y manual, entre formación general y especializada, entre educación y realidad social, entre economía y política tiende a negarse para construir una nueva síntesis.

Como señala Aguilar (1980) la verdadera EP ha realizado importantes desarrollos, en cuanto a lo metodológico como el Lenguaje Total y la Investigación Participativa, sin embargo, lo más significativo se vincula a la reformulación teórica y práctica, el rol y la organización del proceso productivo, tendiendo a la sustitución de la educación para la acción social por acciones sociales que educan

En el contexto de esta época en Argentina en 1976, se instaura un estado autoritario y con este, fuertes cambios en los ámbitos político, económico y social. Estas modificaciones se inscribieron en el proceso de internacionalización de las relaciones de producción capitalistas a partir de la hegemonía del capital transnacional en el proceso de acumulación nacional. Este fenómeno significó profundizar la homogeneización de las técnicas productivas, extendiendo estas características al proceso de modernización de la agricultura siguiendo los patrones tecnológicos utilizados en los países centrales. (Alemany 2003). Este periodo marcado por el reavivamiento de la preocupación por el crecimiento en particular del sector agropecuario, impulsó una verdadera revolución agrícola caracterizada por el incremento de la productividad vinculado a las innovaciones genéticas y agronómicas.

En cuanto al rol de Estado en los procesos de modernización Alemany afirma: “Uno de los roles claves del Estado en el proceso de modernización agrícola fue el de adaptar la estructura productiva a la división internacional del trabajo, mediante el control de las actividades poco rentables, pero necesarias para la reproducción del capital”. Alemany (2003, p: 8). El modelo propuesto para llevar a cabo la modernización fue el basado en la generación y transferencia de “paquetes tecnológicos”.

Una de las redefiniciones más significativas en el paradigma de extensión realizada por INTA, fue cambiar su objeto de intervención, centrado en sus inicios en la familia rural para ocuparse del “productor”. Se priorizó el trabajo con “productores medianos viables”, definidos como aquellos con condiciones y capacidades para absorber la tecnología existente para modernizarse. Esta idea de productores viables y no viables, se identifica con un pensamiento evolucionista, según afirma Nievas, basado en la idea de la sobrevivencia del más apto: “... este enfoque instaló en los años 90’ el concepto de productores viables y no viables para hacer referencia a la brecha tecnológica que se abría entre unos y otros, y para explicar el proceso de expulsión de productores de la actividad.” (2012). Por tanto las acciones de extensión y en partículas las de capacitación se orientaron a “transferir conocimientos para aumentar la productividad”.

A partir del enfoque de “paquetes tecnológicos, el INTA concibió a la extensión como parte de la secuencia articulada de los procesos de generación, difusión y adopción tecnológica de acuerdo a un modelo lineal y descendente. La investigación se organizó en base a productos, y no en función de sistemas de producción, además fue sectorizada y organizada por disciplinas. La constitución de “sets” de ideas preconcebidas de validez universal que debían ser transportadas de un área a otro para ser acumuladas y finalmente “depositadas” en el productor; fue tan fuerte que aún perdura en la cultura y el pensamiento institucional (Cittadini, 1993).

En este contexto encontramos una última propuesta en el campo de la EA: la Educación Permanente. Este concepto tiene su origen en el Consejo de Europa del decenio de 1960, que incluyó este tema en sus programas. Sin embargo, el impulso de mayor relieve de la Educación Permanente tuvo su origen en el Informe de la Comisión Internacional de Desarrollo Educativo de 1973 titulado: “Aprender a ser”. Esta visión también fue trasladada como enfoque a América Latina. Castillo y Latapí poseen una mirada crítica respecto a la educación permanente, afirmando que originada en Europa, es un mero traslado a América Latina de respuesta a problemas del primer mundo (1985). La inadecuación a las necesidades latinoamericanas, está en el problema que da origen a este concepto: la velocidad de los cambios, principalmente tecnológico de las sociedades del primer mundo, que requieren una constante actualización y una justificación del excedente de ocio. Sin embargo, no cuestiona las causas y consecuencias de las desigualdades sociales que estos cambios producen.

Por otra parte es innegable que la educación Permanente buscó responder a las exigencias de la organización capitalista del trabajo, por tanto es ampliamente resistida desde la Educación Popular.

Raúl Allard (1988) propone entender la Educación permanente como un concepto integrado por dos dimensiones: una “vertical” que corresponde al tiempo educable que es toda la vida, es decir todas las etapas que el sujeto recorre son oportunidades de educación. Una “horizontal que se refiere a lo que se denomina espacio educativo, que estaría constituidos por toda la realidad, todas las actividades humana son permanentes exigencias de aprender y al mismo tiempo son contextos educativos.

Los planteos del aprender a aprender y la máxima flexibilidad en las ofertas educativas responden a las pretensiones de considerar a la educación permanente como posible de aplicar a cualquier situación o circunstancias que atravesase un adulto. En relación a estas pretensiones, resulta interesante el análisis de Barquera que percibe en la educación permanente las mismas metas de la modernidad pero adornadas a los tiempos

actuales: “Detrás de toda esta utopía de repartir y recrear el saber de todos los grupos sociales a lo largo de la historia, subyace la misma idea y proyecto de modernización, pero “modernizado”. Esto no destierra ni la vieja ecuación educación- cambio, ni el mito del neocapitalismo de los años cincuenta de que, una vez resueltos los problemas de la funcionalidad del sistema, se logra mecánicamente resolver los de justicia social. (Barquera 1985, p: 21)

Los 80´ y los 90´

En este periodo se consolida una ola conservadora a nivel mundial, donde, en general en los países del área, el estado de bienestar dio lugar al modelo neoliberal que “... impuso sus principios de desregulación y privatización de la economía, trasladando la lógica economicista al plano educativo.” (Rodríguez 2009)

A mediados de los años ‘80, el INTA inició un proceso de reformulación institucional conocido como INTA II. Las importantes transformaciones promovidas intentaron desburocratizar y adaptar la organización al nuevo contexto político y social emergente con la democratización del país y el fin del Estado Autoritario. La estrategia diseñada se basó en tres ejes fundamentales: descentralización, participación e integración. Sin embargo, los cambios concretos lo acercan más a un proceso de desconcentración de funciones que a un proceso de descentralización institucional. (Alemany 2003) A pesar de los cambios políticos económicos y sociales que implicaban la transición a la democracia, no fueron suficientes, afirma Alemany, para recrear un nuevo paradigma del desarrollo que a su vez influenciara al INTA a revisar su visión productivista del cambio técnico.(Ibid, pag.11)

A comienzos de la década del 90, Argentina inició una reforma económica dirigida principalmente a aplicar políticas de ajuste estructural para resolver los desequilibrios externos y la crisis fiscal. Esta había alcanzado su punto máximo generando un proceso inflacionario (Alemany 2003)

El estado cambia su rol. Se lo visualiza como ineficiente, con la necesidad de ser reducido y de cambiar su relación con el mercado y la sociedad civil. El estado se “retira” de espacios que ocupaba significativamente. Se consolidó un nuevo modelo de intervención estatal iniciado en los 80´, basada en las ideas del Neoliberalismo. “Este cuestionamiento dio sustento valorativo al proceso de apertura y reforma de la economía argentina, a la redefinición del papel y funciones del Estado y al achicamiento de su aparato público. En él se basaron los programas de apertura, desregulación y privatización.”(Alemany 2003)

En el contexto de hegemonía de la macroeconomía sobre la política agrícola/agraria, a ésta sólo le quedó manejar “resortes” de adaptación a la dinámica de la competencia internacional, como la sanidad agropecuaria y la calidad comercial, la promoción de las exportaciones, y la innovación tecnológica.

Como parte de la política de achicamiento del estado, se plantea la necesidad de separar la investigación de la extensión, provincializarla y/o privatizarla. Se argumentaba que la integración entre investigación y extensión estaba atentando contra la eficacia institucional por la imposibilidad de gestionar funciones tan diversas, en un contexto en el cual la innovación tecnológica y el desarrollo rural se habían tornado extremadamente complejos. (Ibíd. Pag.14)

Por tanto, INTA redefinió que daría respuestas a las demandas tecnológicas de 5 grandes audiencias institucionales: los productores minifundistas, la pequeña y mediana empresa rural, la mediana y gran empresa, la agroindustria y los sectores carenciados con insuficiencia alimentaria (Torres, 1994).

Para dar respuesta a los efectos negativos producidos por la política de ajuste estructural de la economía, el Estado decidió apoyar financieramente los procesos de reconversión productiva y superación de la pobreza rural. Bajo las nuevas ideas de

focalización y complementariedad se crearon el Programa Social Agropecuario –PSA-, el Programa Federal de Reconversión Productiva para Pequeños y Medianos Productores “Cambio Rural”, y el Proyecto Integrado de Autoproducción Alimentaria “Prohuerta”, que juntos conformaron la nueva estrategia de intervención del Estado Nacional en el sector agropecuario.

Al entender la extensión como prácticas educativas durante los veinte años del paradigma educativo en extensión hubo cambios relacionados con las visiones del desarrollo, sin embargo no se modificó la esencia educativa del proyecto (Alemany 2003). Si bien el autor advierte que posteriormente se incorporaron elementos de la teoría de concientización y de educación popular, se puede cuestionar que los elementos incorporados en su mayoría remitían a cuestiones metodológica y/o instrumental.

Sin embargo, surge el interrogante sobre si los cambios en los enfoque de desarrollo han cuestionado el fondo de la finalidad de la tarea de extensión y las prácticas educativas de sus inicios que pretendían romper las resistencias culturales y el cambio de mentalidad para lograr la modernidad.

Los explosivos acontecimientos sociales y políticos ocurridos a comienzos del nuevo siglo XXI en Argentina, hicieron colapsar las bases conceptuales e ideológicas del modelo de desarrollo imperante en la década de los '90 con consecuencias negativas y altos costos sociales en especial en las zonas rurales tales como el desempleo, no pudieron competir en iguales condiciones con sus productos en los mercados mundiales. Delgado Serrano (2004) afirma que “a pesar de haber aportado elementos de interés, las teorías de la modernización ya han sido ampliamente superadas, el enfoque modernizador ha demostrado que favorece a aquellas zonas o regiones que cuentan con unas condiciones favorables, pero no sólo discriminan, sino que impiden el desarrollo de las zonas más desfavorecidas.” ¿es posible dar por superadas estas teorías? Algunos de sus conceptos básicos siguen articulados en el discurso y en las prácticas de extensión bajo el nombre de otros enfoques de desarrollo

Además de los esfuerzos alfabetizadores, en las importantes reformas educativas que se llevaron adelante en América Latina en la década del 90, de inspiración neoliberal, asesoradas con organismos internacionales y financiados con deuda externa, la Educación de Adultos ha sido ignorada o disminuida.(Rodríguez 2009)

Por otro lado, la educación popular a comienzos de los 90 cuenta con un gran desarrollo en experiencias e investigaciones. (La Piragua, CEAAL, N0. 20) Y replantea muchos de sus elementos en los nuevos contextos. En particular sus vínculos con el estado y la escuela pública. .(Rodríguez 2009)

Los 2000

La Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos realizada en julio de 1997 en Hamburgo, y las reuniones regionales preparatorias y de seguimiento en la Región plantean el inicio de una etapa: Educación de Jóvenes y Adultos.

“... el proceso de seguimiento reafirmó la comprensión de que en América Latina y el Caribe la educación de adultos se caracteriza por la diversidad de campos y experiencias. El proceso confirmó una vez más que la categoría “educación de adultos” ya no da cuenta de su referente y que “educación de jóvenes y adultos” (EDJA) es un nombre más claro para designar un tipo de educación donde los jóvenes son la mayoría y un lugar desde donde se pueden generar nuevas oportunidades sociales para el conjunto de las generaciones excluidas. El vínculo entre la educación de adultos y el camino hacia una educación sin exclusiones se hizo más nítido, así como el carácter siempre político de la educación que la educación de adultos revela” (OREALC–UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, 1989).

Los siete temas de la EDJA elegidos como prioritarios para la Región fueron: alfabetización, educación-trabajo, educación y ciudadanía, educación de campesinos e indígenas, educación y jóvenes, educación y género, educación y desarrollo local.

Paralelamente en el 2001 se inició una etapa de revisión del proyecto de extensión de INTA. Este proceso consistió según, describe Alemany en la conformación de un grupo de trabajo con el objetivo de iniciar la reflexión sobre las funciones, roles, estrategias y propuestas concretas de trabajo, entre ellas incluidas las acciones de educativas del área extensión. El grupo de trabajo redactó un documento que consensuó los lineamientos que deben orientar el proceso de cambio de la extensión.

Se propusieron transformaciones en el sistema de extensión, producir un cambio de paradigma en la institución que permita reorientar la conceptualización, los enfoques y las metodologías de trabajo, algunas de ellas fueron: proponer no sólo la innovación tecnológica sino incorporar la innovaciones organizacionales, el desarrollo de las capacidades de los actores del sistema más que el aumento de la producción y el fortalecimiento de la competitividad sistémica regional en un ámbito de equidad social más que la eficiencia individual. (Alemany 2003). Sin embargo, el cambio de paradigma institucional más significativo está en el replanteo de un nuevo rol Institucional que se traduce más bien en términos de facilitación del proceso de innovación que del control del mismo, centrando la intervención preferentemente en la calidad del proceso y la capacitación de los actores intervinientes durante el mismo y no únicamente en el producto de la innovación (INTA, 2001).

Este cambio en el proyecto institucional de extensión encontró un contexto propicio para ello, tal como la revalorización de la cuestión institucional, la jerarquización del rol del Estado como promotor y animador de los cambios sociales e institucionales, la demanda de la “nueva ruralidad”, la superación de la pobreza, el desempleo y el desarrollo de la competitividad sistémica de los complejos agroalimentarios/agroindustriales. (Ibíd. pág. 22)

Para ello se asume la teoría de sistemas y el de redes de innovación como base teórica que guía la intervención. Estas redes están conformadas por múltiples actores, cada uno con sus múltiples demandas, necesidades e intereses. En este marco se habla de negociar y construir con los actores sin embargo se encuentra escasa mención a los conflictos y su forma de abordarlos.(Alemany 2003). Tampoco es posible identificar definiciones claras sobre el enfoque de educación de adultos que asumirán las acciones educativas de extensión, sino escasa mención de ser coherentes desde lo metodológico con el enfoque de redes de innovación.

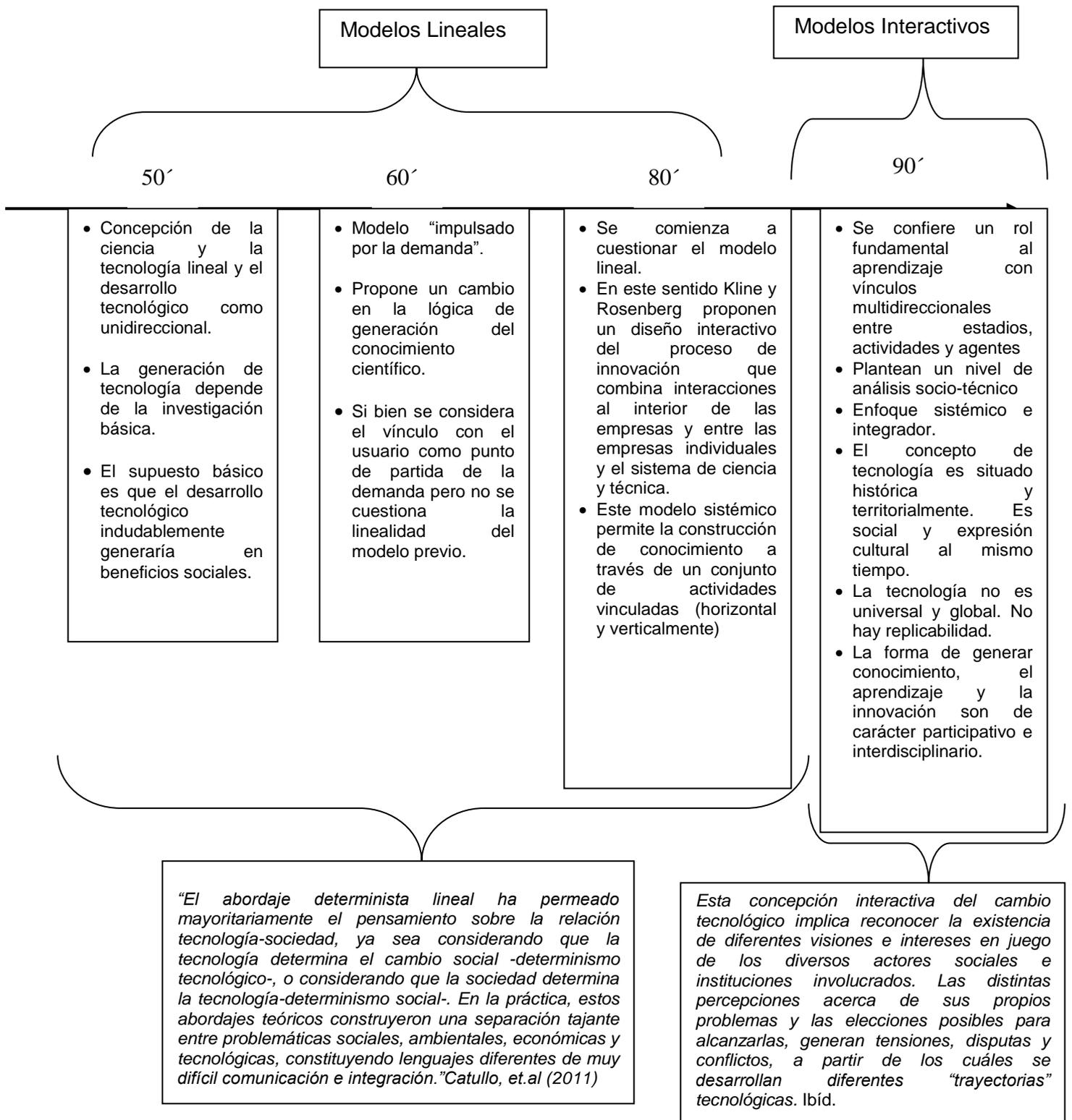
En la actualidad podemos afirmar que el cambio de proyecto de extensión aún no ha finalizado como así tampoco podemos decir que los proyectos anteriores han desaparecido sino que siguen coexistiendo y acordamos con Alemany (2003) que en el actual contexto, el cambio de las “reglas del juego interno” no se puede lograr sin un cambio profundo en la forma de “pensar y actuar”. Si bien las acciones de capacitación como parte de las acciones educativas de extensión están incluidas, en los procesos de reflexión y cambio, aun no han incorporado de manera integral, el enfoque actual que propone “la educación de Jóvenes y Adultos”

Esta revisión histórica por las concepciones que han predominado en la educación de adultos hace patente la dificultad para abarcar la gran diversidad de perspectivas presentes. Esta diversidad se hace aún más significativa aún al considerar los aspectos instrumentales y metodológicos de los enfoques que parecen entrelazarse en las prácticas concretas. Sin embargo, parece claro que no podemos entender a la educación de adultos, sin dejar de analizar siempre la existencia de intereses y tendencias de tipo económico y político, con su consecuente manera de concebir las cosas y de señalar las metas de la acción educativa.

Algunos apuntes sobre innovación

De alguna manera los diferentes enfoques de capacitación como las diferentes formas de concebirla poseen estrecha relación con los modelos históricos de Innovación.

Catullo, realiza un recorrido histórico por estos modelos agrupándolos en dos grandes bloques: *los modelos lineales de innovación y los modelos interactivos* (et.al 2011). (Ver Figura N°7)



Dentro del periodo de hegemonía de los modelos lineales, en particular en los años 60` y 70`, la innovación era entendida como aquellas ideas novedosas y que incluía a la

difusión como la estrategia principal de incorporación de tecnología. Por tanto, el proceso lineal posee la siguiente secuencia: invención-difusión y consecuencias. A lo largo de esta secuencia el conocimiento es transportado y no construido. Nombrándose a este pensamiento lineal como el *modelo de transferencia de tecnología*. (Gargicevich, A. 2004) Este modelo de transferencia se corresponde con una práctica de extensión en la cual el rol tradicional que le corresponde al extensionista es de intermediario o enlace entre el poseedor de un nuevo conocimiento: especialista, investigador, campo experimental, etc., y un destinatario usuario o productor. El modelo transferencista tiene su base en una corriente difusionista que entendía a las innovaciones como inducidas, definidas como una idea, práctica u objeto percibido como nuevo por el individuo (Rogers, 1983).

El modelo tradicional de extensión centrado en el mensaje se queda sin respuestas ante las transformaciones en el ámbito rural que se derivan de los profundos cambios en los modelos de producción agropecuaria, las cuales involucran expulsión de productores, las persistencias en condiciones desfavorables de algunos sectores y la expansión de otros, en especial de capas empresariales impactando fuertemente los tejidos sociales.

Como consecuencias de estas transformaciones, Gargicevich, A. (2004) afirma que los procesos de innovación están afectados y caracterizados, entre otros, por los siguientes aspectos: a) diversidad de actores involucrados; b) multidimensionalidad de la problemática de desarrollo rural; c) incremento de actividades rurales no agrícolas como componente en la estrategia de las familias rurales; d) incremento en la demanda de producciones diferenciadas y con mayor valor agregado, etc. Sin embargo, dentro de esta enumeración es importante no excluir los conflictos de intereses que en estos procesos de innovación están presentes.

Por tanto, al plantear la necesidad de analizar la complejidad y más aún al plantear la urgencia de abordarla, causa entre los agentes de extensión estupor, desconcierto y el interrogante que Morin expresa: ¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador? Asimismo, el autor advierte la necesidad de alejar algunas confusiones: la primera, respecto de creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad "... *Por cierto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad...Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad.*" (Morin, 1994). La segunda: se relaciona con la confusión de asimilar el pensamiento complejo con completud. Morin expresa: "*En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible...*"

Ante esta creciente complejidad la extensión rural y su función en los procesos de innovación han sido duramente cuestionadas al procurar responder a problemas complejos desde un paradigma de la simplicidad¹⁴. Frente a estos cuestionamientos con marchas y contra marchas, el INTA, ha intentado asumir un paradigma más integral.

Así iniciado un proceso de "*migración conceptual*"¹⁵, con sus dimes y diretes, hacia un paradigma de la complejidad para sus intervenciones, ha tenido para INTA, implicancias tales como reconocerse como un actor más del desarrollo y por tanto participa del interjuego de conflictos y consensos propios del territorio. Así comparte el espacio rural-urbano con otras instituciones del ámbito público, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas que generan y comunican información. Es decir ha tenido que incluir en sus acciones de extensión, un modelo sistémico de red para, como afirman Labriola, G y

¹⁴ Responder a problemas complejos desde un paradigma de la simplicidad implica la aplicación de manera mecánica y lineal de modelos y estructuras (sistemas políticos y económicos, modelos de desarrollo, teórico e ideológicos) sin tener en cuenta la historia y cultura de sus protagonistas.

¹⁵ A que llamamos migrar, al pasaje o partida de un lugar que hasta el momento nos permitía manejarnos con ciertas certezas, algunas de las que llevaremos en nuestro "viaje". Labriola, G y Nuñez, R (2006)

Núñez, R (2006) *“poder dar lugar a la comprensión de una realidad crecientemente compleja y dinámica, de la cual ya no seremos solo observadores calificados sino participantes necesarios”*.

Es importante resaltar que si bien se ha iniciado este proceso institucional de migración conceptual hacia modelos de innovación más sistémicos, este proceso no es totalizador y por tanto no podemos concluir que el modelo lineal haya desaparecido sino por el contrario coexisten ambos modelos dentro de las prácticas de extensión.

Entonces para este trabajo de investigación en el marco de un modelo integral y con un enfoque sistémico de la innovación, se considera a la innovación como el resultado de un proceso colectivo de construcción, donde diversos actores interaccionan y producen conocimiento para la acción. Esta interacción tiene lugar en un momento determinado y dentro de un contexto social, económico y ecológico específico y se asume que la multiplicidad de actores que interactúan dentro de dichos parámetros desarrollan “relaciones interactivas” buscando mejorar sus prácticas. (Engel, 1997). Por tanto un concepto de innovación dentro de las corrientes de sistemas de información y conocimiento.

La perspectiva sistémica de los procesos de innovación tiene como eje central y de interés de este estudio los procesos de aprendizaje y en particular los procesos de aprendizajes sociales. Estos aprendizajes tiene como objetivo forma capacidades sin embargo como afirma Engel y Salomon (1997): *“... la innovación no puede enfocarse como una capacidad individual sino colectiva”* Para estos autores las prácticas agrícolas evolucionan como resultado de las interacciones entre los agentes interesados y formula algunos interrogantes tendiente a centrarse en la forma en que los actores aprenden socialmente, tales como: ¿Cómo los actores sociales aprenden a ajustar sus prácticas? ¿Cómo se organizan para alcanzar los desarrollos que ellos prefieren? ¿Cómo interactúan y qué relación existe entre las formas particulares de la interacción organizada y sus resultados, en términos de las innovaciones?

Este modelo integral y sistémico de innovación posee una concepción epistemológica que incide en las prácticas de los agentes sociales¹⁶. Por una parte conciben al conocimiento como conocimiento de carácter social y la interacción entre actores sociales como condición necesaria para la innovación. Algunas de las escuelas que postulan estas concepciones provienen de la perspectiva de los sistemas de información y conocimiento agropecuarios y desde la sociología de las organizaciones. Esta sociología al carácter social del conocimiento y del aprendizaje le suma la idea de la innovación como una capacidad del sistema y no individual. Por otro lado, el Interaccionismo simbólico (teoría social de los significados) coincidiendo con la idea del conocimiento como emergente de la interacción entre los actores, le suma complejidad diciendo que si bien, el conocimiento emerge de los esfuerzos colectivos, se articulan también con las demandas sociales y ambientales, por tanto el conocimiento es la forma en que un grupo social categorizan, codifican, procesan y otorgan significado a sus experiencia.

Estas perspectivas proponen ampliar la visión para hacer un análisis de la organización social de la innovación que como afirma, Tort, et, al (2009) *“se entiende como un proceso multifacético y complejo donde intervienen distintos actores comprometidos cada uno, con la performance de sus propias prácticas. Comprender este proceso y específicamente la manera en que las prácticas de investigación y extensión intervienen en el modelo, es un camino para descubrir las posibilidades de mejorar las competencias de los actores específicamente involucrados en la generación y transferencia de tecnología, en la*

¹⁶ Mientras que el concepto sociológico de agente presenta al individuo más bien como un reproductor de prácticas, el concepto de actor le amplía al individuo los márgenes de su decisión y de su acción, es decir de su autonomía, con lo que se le concibe como alguien capaz de convertirse en alguien creador o innovador en el ámbito de la acción. El agente desarrolla prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social. Al actor se le reconoce, sobre todo, por las acciones que decide realizar. las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu”. Gutiérrez A. 2005. Ferreyra Editor, Córdoba.

gestión de los procesos sociales y organizacionales y en la capacitación para la intervención con enfoque territorial”.

Como crítica al estudio de la organización social de la innovación podemos analizar tres cuestiones, por una parte, que cae en una postura cercana a un relativismo e ingenua, al afirmar el carácter “apreciativo” de los modelos que construimos para pensar el mundo. Por otra parte, si bien esta perspectiva contempla y reconoce la presencia en los procesos de innovación, de metas, objetivos e intereses diversos de los actores sociales, no alcanza con describirlas como sujetas a violentos debates y la sugerencia de no suprimirlas, no alcanzan para resolver los profundos conflictos de intereses y las luchas de poder que estas implican entre los agentes involucrados. Por último resulta ambigua la idea de que las “prácticas evolucionan”, hasta qué punto es posible pensar en prácticas evolucionadas y otras involucionadas.

Las concepciones de los procesos de innovación determinan el carácter y esencia de las prácticas de la extensión rural, dándole un carácter lineal o interactivo. Sin embargo, las prácticas extensionistas no sólo están fuertemente influenciadas por la concepción de los modelos de innovación sino también por los aportes de la teoría social, los paradigmas científicos, ellos son los que le dan soporte teórico y conceptual (Alemany 2011).

En el marco de la caracterización de la cuestión de la innovación es conveniente hacer alguna referencia a cómo se conceptualiza la extensión.

Alemany y Sevilla Guzmán al referirse a cómo es entendida la extensión rural en nuestro país y en Latinoamérica, afirma que es percibida como una teoría y práctica, que si bien posee su origen en un carácter iluminista europeo, en su devenir recibe sucesivas influencias, como las del pensamiento funcionalista norteamericano, luego recibe una fuerte influencia de las teorías macroeconómicas y agronómicas del “paquete de la revolución verde”, para finalmente recibir los dictados de las organizaciones internacionales para su privatización imponiéndoles los modelos de mercantilización del conocimiento de los países centrales. Por tanto podría decirse que algunas de esas influencias se mantuvieron a lo largo del devenir histórico y que si bien aparece fuertemente con la eclosión de paradigmas emergentes, este hecho no significa la desaparición del anterior. (2006).

Desde una perspectiva Institucional, recientemente, el INTA, parece asumir un rol más relacionado con la participación y el reconocimiento del *Otro capaz* de intercambiar información y conocimiento, en una postura epistemológica relacionada a la construcción social del conocimiento. En su sitio de Internet oficial el INTA (web INTA 2013) dice: “*El sistema de extensión del INTA apoya procesos de intercambio de información y conocimientos para el desarrollo de las capacidades de innovación de los miembros de las comunidades rurales, urbanas y periurbanas. Acompaña a los productores agropecuarios para que sean competitivos, crezcan en un marco de equidad social y produzcan preservando el medio ambiente para futuras generaciones*”. Por tanto, los roles asociados a la tarea de extensión son para el INTA, los de “Apoyar” y “Acompañar”.

En esta misma línea, pero diferenciando claramente extensión de transferencia de tecnología en su finalidad, las conclusiones de un taller realizado en la CNTyE se entiende por **extensión** “el proceso dialógico y educativo que persigue desarrollar integralmente al individuo y a la sociedad que lo rodea”, y a la **transferencia de tecnología** como la “asistencia técnica que difunde información sobre temas específicos y que tiende a solucionar problemas técnicos y específicos”, de modo que esta se considera como uno de los factores sobre los que se apoya la extensión como herramienta de la intervención, pero no el único (INTA –CNTyE; 2008).

Esta definición institucional dista mucho de las que se expresaban en su decreto de creación que respondía a perfil del extensionista más relacionado con la asistencia y el “mejoramiento”

En la actualidad el énfasis se encuentra en *“La extensión agropecuaria hoy instrumenta una serie de estrategias y metodologías que intentan favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje... Por lo general estas metodologías están enfocadas al “qué” hacemos y “cómo” lo hacemos, en función de la producción. Habría que avanzar en el “por qué” y “para qué” nos insertamos en los procesos productivos en función de la sociedad.”* Valentinuz, C (2003)

Alemaný (2011) emplea el término praxis para referirse a la acción extensionista profundizando el papel activo-transformador- del Rol del extensionista y como una forma de superar la discusión dicotómica, que opone teoría y práctica en la naturaleza de su acción. Entiende a la “praxis extensionista” como el conjunto de actividades prácticas y teóricas que desarrollan los extensionistas para impulsar tareas, acciones, estrategias y propuestas de acción locales y regionales en función de determinados fines construidos por los enfoques de extensión, sus propias visiones y las condiciones concretas de trabajo determinadas por los contextos histórico-sociales donde desarrollan sus experiencias.

6. EDUCACION DE ADULTOS DE LAS ACCIONES DE CAPACITACION.

La educación de adultos. El interjuego entre educación formal y no formal

Si bien el concepto de Educación de Adultos varía, en cuanto a su contenido y como se describió anteriormente, el concepto se ha modificado en el tiempo, las acepciones acerca de ella son múltiples, pero casi todas ellas coinciden, restrictivamente, en identificarla con educación compensatoria. La concepción más restrictiva, teniendo en cuenta estas variables, es aquella que considera Educación de Adultos a los programas de primaria y secundaria destinados a los adultos para que éstos adquieran esos niveles de escolaridad (De Shutter, 1983). Sin embargo, a los fines de esta investigación, se contemplará un concepto más integral y menos restrictivo que incluye tanto lo anteriormente mencionado como los programas de educación popular, capacitación rural en el marco de las acciones de extensión y formación profesional.

En los inicios, la tarea de la educación de adultos estaba centrada en la alfabetización. El analfabetismo era considerado sólo como un problema de “bajos niveles de instrucción y cultura”. Esta concepción distorsionaba la significación y contenido de la educación de adulto. Se tenía menosprecio por el analfabeto, lo que conducía a la negación de sus derechos cívicos. Las metodologías de trabajo no respondían a las características psicológicas del adulto ni tenía en cuenta sus preocupaciones

Ahora bien se utiliza la expresión “educación no formal de adultos” para referirse al conjunto complejo y variado de acciones educativas. Trilla y López Palma (2003), afirman que se comienza a hablar de educación no formal hacia fines de los años setenta en el contexto de la crisis mundial de la educación. Crisis que, más de la educación en general, era en especial de los sistemas “formales” de educación. Estos autores colocan a “la International Conference on World crisis en Education” que se celebró en Williamsburg, EE.UU. en 1967 como el hecho histórico que popularizó el termino. El uso del término educación no formal se expandió, entonces, a fines de la década de 60` y principios de los 70`.

Según Sirvent, et al (2006) la definición tripartita de la educación tuvo su impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO, quienes proponen la clasificación de Educación formal, educación no formal, educación informal. La educación no formal es definida por Coombs y Ahmed en 1974, a partir de “una consideración funcional de la educación”, es decir, que, al contrario del enfoque estructural e institucional, parten del análisis de las necesidades de los estudiantes para pasar inmediatamente al problema de los medios educativos que serían más apropiados para responder a estas necesidades. Igualmente comparten la convicción de la UNESCO (1972) en el sentido de que la educación no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia a las mismas. Desde estas consideraciones, adoptan como propia la definición de la educación entendida como “un proceso permanente que se extiende desde los primeros años de la infancia hasta la edad adulta y que implica, necesariamente, una gran variedad de métodos y fuentes”.

Por tanto, insisten en valorar como “analíticamente útil, y de acuerdo en general con las realidades corrientes”, la distinción entre tres modos de educación: 1) educación informal; 2) educación formal, y 3) educación no formal. La UNESCO las conceptualiza de la siguiente forma:

“Educación informal tiene aquí el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos, etc. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de

sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el de una persona altamente “escolarizada”.

Educación formal es, naturalmente, el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad”

Educación no formal “comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (UNESCO, 1972)

La connotación de no formal parece ser tan poco feliz que los representantes de la educación popular suelen ver un antagonismo entre la educación no formal de adultos y la que ellos postulan, entendiendo la primera como necesariamente integracionista y la segunda como liberadora. (Sirvent et al 2006)

La definición centrada en la negación de lo formal parecía configurar una contraposición con la rigidez y la jerarquización en la relación pedagógica propias de cierto modelo escolar. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela (ibíd.)

Sirvent et al (2006) señala los límites del concepto de educación no formal de adultos como un abordaje poco fértil para intervenir o analizar, a la luz de las experiencias educativas concretas. Así para la autora la caracterización por la negativa (educación “no” formal) resulta una desvalorización de las acciones en relación con la educación formal y obtura la caracterización de sus rasgos específicos así como la identificación de los desafíos pedagógicos que representa la población joven y adulta con profundas necesidades educativas.

La perspectiva del “aprendizaje a lo largo de la vida” se ha impuesto paulatinamente a partir de los años 70´. Balán (2009), caracteriza al enfoque basándolo en el derecho y la necesidad de los individuos a acceder a la educación para mejorar sus conocimientos. Estos son concebidos como partícipes efectivos de las sociedades a las que pertenecen, a lo largo de la vida y en los distintos y diversos ámbitos en que los aprendizajes tienen lugar: formales, no-formales e informales, en las escuelas, sitios de trabajo, comunidades de diverso orden. Esta perspectiva es fuertemente impulsada como respuesta a las exigencias de una sociedad del conocimiento que requiere mayor grado de formación para los que se quieren integrar al mundo del trabajo. Sin embargo, algunas de las iniciativas vinculadas a esta perspectiva logran reproducir las mismas desigualdades que pretendían subsanar.

Hacia fines de la década del 70´cobra centralidad el concepto de educación permanente, que si bien no era un concepto nuevo en el campo de la Educación de Adultos, ya había sido proclamada en la conferencia de Montreal, en la conferencia de Tokio adquiere el rango del tema de la conferencia: “la Educación de Adultos en el contexto de la educación permanente” (Lowe, 1978).

Raúl Allard propone a la educación permanente como un concepto integrado por dos dimensiones: una “vertical” que corresponde al tiempo educable que es toda la vida, es decir todas las etapas que el sujeto recorre son oportunidades de educación. Una “horizontal que se refiere a lo que se denomina espacio educativo, que estaría constituidos por toda la realidad, todas las actividades humana son permanentes exigencias de aprender y al mismo tiempo son contextos educativos (1980). Mientras que para Barquera (1985) los rasgos básicos de la educación permanente se relacionan principalmente con cambios en los agentes y agencias educativas de adultos.

A partir de esta conceptualización bidimensional de la educación permanente, surge el debate sobre si se trata de un campo de acción o de un enfoque. Aquellos que lo

consideran como un campo de acción se dedicaron a la organización de acciones: educación de adultos, capacitación para el trabajo, escolarización, educación de la mujer, etc. Pero en ningún momento cuestionaron las estructuras básicas del sistema formal tal como estaba funcionando. Mientras los que consideran a la educación permanente como un enfoque cuestionaron el monopolio del sistema formal sobre la educación, para integrarlo en un proceso global y para entenderlo como uno de las direcciones posibles de la actividad educativa (Gutiérrez, 2000).

Ahora bien, uno de los aportes más interesantes del concepto de educación permanente, es que el presente, aparece como un factor, no sólo como una situación objetiva con la que hay que convivir porque existe, sino como un elemento reconocido y activo. Es decir, considera la vida social y económica, la evolución de la familia, de la sociedad, de las necesidades individuales y colectivas (ibíd.)

Al analizar la educación permanente desde el punto de vista normativo o legal ¿cómo define la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de nuestro País, a la educación permanente de jóvenes y adultos y la educación no formal? Para la ley Nacional de Educación, en su Capítulo IX “Educación Permanente de Jóvenes y adultos”, en su artículo 46, la define “... como la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.”

En cuanto a la Educación no formal, la misma ley en su título IX artículo 112. explícita los objetivos de esta modalidad : Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a las necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida; Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal; Organizar centros culturales para niños/as y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades, entre otros. Si bien establece sus objetivos, no aparece una conceptualización de educación no formal. Además, en cuanto a los sujetos de la educación no formal, en la ley sólo aparecen nombrado niños y jóvenes, sin nombrar de manera explícita a los adultos.

A partir del análisis de estos artículos de la ley N° 26206, podemos observar la ambigüedad con que se define las tipologías de educación permanente y educación no formal. Tal como afirma Sirvent, la definición por la negativa, parece encerrar una desvalorización de las acciones con respecto a la educación formal y una negación de sus particularidades.

Como una forma de superar las falencias de las clasificaciones Sirvent propuso el instrumento de “La Flor”, donde cada “pétalo” correspondía a uno de los distintos aspectos con los que se puede analizar los grados de formalización de una experiencia. Los diferentes pétalos se refieren a lo jurídico, lo institucional, el marco político, el personal docente, lo metodológico, lo financiero, etc. Esta propuesta posee un enfoque teórico-empírico a partir de trabajos de investigación realizados por la autora.

Este instrumento posee ejes centrales:

1. la visión global o integral del fenómeno educativo y el continuo de grados de formalización;
2. la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta:
 - a) las dimensiones para el análisis de los grados de formalización;
 - b) las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos;

c) la interrelación entre la perspectiva sociológica y la psicosocial para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

La visión global o integral del fenómeno educativo y el continuo de grados de formalización. La perspectiva de “los grados de formalidad se basa en una concepción integral de lo educativo que considera la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Es decir que se basa en el concepto de educación permanente”. Dentro de esta totalidad pueden distinguirse tres componentes¹⁷ : la educación inicial¹⁸, la educación de jóvenes y adultos¹⁹ y los aprendizajes sociales.²⁰ El continuo de los grados de formalización es una perspectiva que atraviesa esta visión integral de lo educativo y sus tres componentes, para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintos aspectos.

Esta visión integral del fenómeno educativo con sus tres componentes en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida.

Otro aporte significativo, desde el punto de vista teórico de Sirvent (2006) es el destacar la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta tres puntos centrales. De entre estos tres puntos centrales que propone Teresa Sirvent es de interés a los fines de este trabajo las tres dimensiones para la descripción, interpretación e intervención en las experiencias educativas y los grados de formalización. Las tres dimensiones que la autora propone son: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

- La dimensión sociopolítica refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos, etc.; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado, etc.
- La dimensión institucional refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos.

¹⁷ Esta discriminación entre los tres componentes de la educación permanente fue elaborada inicialmente por P. Bélanger, sobre la base de una comparación de artículos de investigadores y académicos del área de la Educación de Jóvenes y Adultos (Bélanger P. "Lifelong Learning: The dialectics of "Lifelong Educations". International Review of Education. Vol. 40, nros. 3-5, 1994). M.T. Sirvent realiza una redefinición de estos tres componentes, a fin de considerar las notas específicas que adquieren estos tres componentes en el contexto sociohistórico de nuestro país. Ver por ejemplo en: Sirvent, 1996; Sirvent y Llosa, 1998.

¹⁸ *La educación inicial*: abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Incluye a la denominada (tradicionalmente) “educación formal” en todos sus niveles, desde el preescolar, la escuela primaria, media y el nivel terciario (universitario y no universitario) Se entiende a la escuela en sus tres niveles como “inicial” en tanto debería ser el lugar donde aprender a aprender, para servir de “despegue” para una educación a lo largo de toda la vida.(Sirvent 1996)

¹⁹ *La educación de jóvenes y adultos* refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, no correspondientes a la educación inicial. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, intencionalidades, tipo de población destinataria e incluso a grados de formalización) dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela.

²⁰ Los *aprendizajes sociales*. Son procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana. Tienen lugar en las interacciones sociales: en la familia, en los juegos con los amigos, en un cajero electrónico, en una manifestación o en un piquete. La complejidad de la vida actual, los avances tecnológicos, los acontecimientos sociohistórico impulsan aprendizajes permanentes. Se entran de manera compleja y coexisten con los otros dos componentes. (op. cit)

- La dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido.

Estas tres dimensiones y sus aspectos pueden ser utilizados para la descripción de cada experiencia según sus grados de formalización.

En segundo lugar propone considerar como otro aspecto de la especificidad de este ámbito de experiencias más allá de la escuela. Este se evidencia al considerar las áreas de la vida cotidiana. Por último un tercer aspecto referido a considerar la interrelación entre la perspectiva socioestructural y la sociosimbólica para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

En cuanto a las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos; se evidencia al considerar las áreas de la vida cotidiana que sirven como nutrientes de las múltiples experiencias educativas más allá de la escuela de diversos grados de formalización. Por ejemplo, experiencias vinculadas a: la salud, el trabajo, la familia, la participación ciudadana, el tiempo liberado. En este eje reside uno de los aportes más productivos de esta perspectiva al romper con el paralelismo entre educación y disciplinas académicas. Es decir que cualquier área problemática de la vida cotidiana puede considerarse como parte o contenido de un curriculum interdisciplinar.

El aspecto referido a la especificidad del más allá de la escuela requiere considerar la interrelación entre la perspectiva socioestructural y la socio-simbólica para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos: *La perspectiva socio estructural*, se refiere al inter juego entre las estructuras políticas, económicas y educativas, los procesos de decisiones, los mecanismos estructurales y los procesos de aprendizaje, que pueden ser identificados por un observador. Desde esta perspectiva se identifica el fenómeno educativo como totalidad, que se da más allá de la conciencia de los sujetos involucrados. La perspectiva estructural permite conocer la especificidad de las estructuras y procesos específicos que se dan en el más allá de la escuela. *La perspectiva socio simbólica*: refiere a la vivencia del proceso educativo continuo desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta el significado específico que estos le otorgan. Un instrumento privilegiado para trabajar esta perspectiva es la construcción por parte de los sujetos de su propia biografía educativa, en la que se refleja el procesamiento psicosocial de los aspectos socio históricos estructurales (políticos, económicos, etc.) a nivel de individuos y grupos.

La autora plantea un continuo de grados de formalización en que las experiencias educativas se distribuyen según las variaciones de sus características, desde un extremo de mayor formalidad hasta otros de una mínima formalidad. Se advierte que en una misma experiencia educativa pueden coexistir altos grados de formalidad en algunos aspectos y bajos grado de formalidad en otros de sus aspectos. Por esto que pretender ubicar a una experiencia educativa dentro de la tradicional tipología tripartita como la educación formal, no formal, informal, resulta difícil. Esta afirmación aporta elementos para desentrañar esta discusión sobre si las acciones de capacitación como las organizadas por el INTA podrían enmarcarse en la Educación no formal. Además allana el camino para la valorización de acciones educativas que se producen más allá de la escuela como las prácticas de capacitación en el ámbito de la extensión de INTA.

Por último es importante resaltar la advertencia que realiza la autora al aclarar que el grado de formalización de una experiencia no es ni positivo ni negativo en sí mismo. Si no que identificarlo permite analizar en qué condiciones facilitan o en qué condiciones se obstaculizan la realización de una experiencia educativa de acuerdo a las características de sus participantes, sus objetivos y las condiciones en que se desarrolla.

La perspectiva de “los grados de formalización” podría resultar un aporte para la descripción y análisis de las acciones educativas fuera de la escuela al considerar su especificidad y por tanto para el análisis e intervención de capacitación que realiza el INTA.

A demás brinda una visión integral del fenómeno educativo con sus tres componentes (educación inicial, educación de Jóvenes y Adultos; Aprendizajes sociales): *“en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida.”* (Sirvent, 2006). Sin embargo, es importante expresar sus limitaciones en cuanto a analizar los sentidos más profundos y la intencionalidad de esas prácticas.

Las representaciones respecto de lo educativo. Las prácticas de capacitación como prácticas educativas.

Al respecto de las representaciones sobre “lo educativo” Buenfil Burgos describe dos como de carácter hegemónico; la primera hace de lo educativo una acción o proceso aislado de cualquier condicionante histórico-social y cultural; y la segunda vincula de manera excluyente a lo educativo con la institución escolar y los procesos de escolarización. La primera se sostiene en posiciones idealistas de lo educativo quitándole toda determinación material. Por tanto, lo educativo es visto como neutral, estable y cargado de positividad. El segundo tipo de representaciones sociales liga de manera excluyente lo educativo con los procesos de transmisión de conocimiento y de habilitación para funcionar socialmente, que se vive en la escuela. Podría decirse que estas dos representaciones cuestionan el carácter educativo de aquellas acciones que se realizan fuera de la “escuela”, negando las particularidades de estos espacios, sin embargo la idea de aparente neutralidad refuerza esa falta de reconocimiento (1992).

Buenfil Burgos busca explicar el origen de estas representaciones, diciendo que existe un reduccionismo en el significado coloquial del término educación y por tanto de lo “qué es educativo”. Así, afirma la autora: *“la educación ha quedado limitada a la escolaridad. Desde los primeros intentos de construir la pedagogía como un conocimiento científico y la necesidad de delimitar un objeto de estudio ha conducido, innecesariamente, a excluir una serie de prácticas y espacios sociales que forman a los sujetos, del concepto de educación”* (1993 -pp 8). Pero ¿En donde reside el carácter hegemónico de la escuela? Buenfil Burgos, afirma que detenta un reconocimiento social, por su capacidad jurídica de certificar un cierto tipo de educación.

Por otro lado, la educación no escolar tampoco se caracteriza por una neutralidad aparente en sus intereses y condicionantes, esto es fundamentado por Buenfil Burgos *“En estos casos, más que nunca, se hace urgente la exigencia de conocer cómo opera la educación no escolar, qué fuerzas se debaten en ella, qué proyectos políticos sostienen, cómo los ponen en práctica, qué tipos de sujeto intentan constituir, mediante qué práctica, etc., para tener posibilidad de incidir.”* (1993, pág14).

La autora realiza un análisis de las corrientes teóricas que proponen una conceptualización de “lo educativo” entendida como práctica social, expone de forma breve las reflexiones en torno a la educación compartidas por Marx, Lenin, Gramsci y Althusser así como aquellas en que difieren, en torno fundamentalmente a los siguientes tópicos: el papel que las prácticas educativas juegan en el proceso de constitución del sujeto social en distintas coyunturas; el concepto de educación y las prácticas en que se conforma.

Se destaca en las conceptualizaciones de los cuatro autores el establecimiento de relaciones entre las prácticas educativas y otras prácticas sociales: para Lenin la educación es un instrumento de política, para Althusser la educación es una práctica ideológica, para Gramsci toda práctica educativa es una práctica política, para Marx es una práctica cultural; sólo en el caso de Lenin hay una clara noción pragmática: lo político y lo educativo se relacionan en términos de exterioridad y subordinación.

La posición asumida en el trabajo es la de reconocer que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en muchas otras

“agencias” que pueden tener o no tener carácter de institución formal. Se acuerda con la autora que este reconocimiento, es quizá una posición mucho más incómoda, pero su construcción puede aportar más elementos para el análisis y explicación de los hechos educativos (o no) fuera del ámbito escolar.

Este tipo de concepción no restrictiva no cuestiona en base a qué criterios puede alguien o algo erigirse como el juez supremo que decide qué es y qué no es educativo, este tipo de concepción no considera que a fin de cuenta la identidad de lo educativo se construye por la posición que ocupe dentro de una configuración más amplia y por las relaciones que se establecen con los otros elementos

Es indispensable para Buenfil Burgos, como forma de superar este tipo de concepción, asumir una perspectiva compleja, múltiple y relacional del carácter educativo potencial de las prácticas que tiene lugar en la vida cotidiana, reconocer qué tipo de sujeto se intenta construir mediante ellas, es decir desde qué discurso se constituye los sujetos, en vez de excluirlos, o desconocer la importancia de su carácter educativo y de su eficacia. La autora define la identidad de la educación como relacional, diferencial, precaria, inestable e incompleta, y propone: *“Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc.; que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada.”* (Buenfil Burgos, 1993. pag.18)

Fierro, C. (1999), también entiende la práctica educativa como de carácter social, sin embargo añade el carácter objetivo e intencional, en ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo, también intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, en virtud del proyecto de país.

Ahora bien, la palabra *“Práctica”*, por sí sola enuncia *acción o realización* de alguna cosa en particular, sin embargo se tiene que agregar a la palabra acción, el vocablo *intencional*, así *Práctica es aquella acción intencional*. Por ello, Brazdresch Parada (2000) pone el acento en este carácter intencional de la práctica diciendo: *“Práctica se refiere sólo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes”* Dicha acción intencional esta supeditada al suceso que le da origen.

En la acción intencional, el ‘saber qué’ hacer se convierte en ‘saber cómo’ de manera más directa”, es decir, tener en mente lo que se quiere conseguir está íntimamente unido al cómo lograr lo que se desea obtener. Por otro lado, no quiere decir que la transformación “del qué al cómo” conseguir lo deseado sea fácil en la acción intencional. “De hecho, con mucha frecuencia las intenciones rebasan nuestra capacidad para llevarlas a cabo” (op. cit.)

Es necesario mencionar que existen tantas definiciones como prácticas educativas por lo que Carr W. dice que “no existe práctica educativa sino prácticas educativas” (2002). Brazdresch (2000) define: “la práctica educativa es referirse a la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del ‘bien’ que consigue”. Educar supone un acto intencional, no solamente técnica, sin embargo, no se puede educar por la fuerza; así, lo constitutivo ha de verse en el destinatario.

El aporte significativo de este autor para esta investigación es la idea de concebir a la práctica educativa de un modo integral, es decir no observar las partes, sino el modo en que esas partes se asocian en un todo articulados durante la acción misma. Sin embargo el punto clave para la comprensión de la práctica educativa, es poner el foco en la lógica, es decir la razón formal que hace posible la aparición, permanencia, variantes y/o desaparición de cada parte. Así la educación, dice Brazdresch Parada (2000) se realiza al momento de articular todos sus elementos. El constitutivo elemental de la práctica es la acción, lo cual

quiere decir en principio, que toda práctica social, por ende la práctica educativa, es una configuración de acciones. (Rosas, J. 2006)

El tema de la conciencia en los actos intencionales es cuanto menos controversial. Se considera que los actos intencionales se tratan de un proceso de conciencia reflexiva creciente acerca del objeto de conocimiento involucrado en la acción educativa. La intencionalidad opera por un proceso cognitivo que tiene su base en la "práctica". Por tanto, lo constitutivo ha de buscarse en las experiencias y las acciones consecutivas. Es decir, la *Práctica Educativa*, se realiza con una intención definida y *consciente*, en la que la persona que lleva a cabo éstas acciones hubo de realizarse de antemano un proceso de conocimiento,. (op. cit.)

Si bien se acuerda con la concepción que entiende a la práctica educativa como consciente e intencional es preciso resaltar la idea de una conciencia reflexiva creciente y que son variados los grados de esa conciencia alcanzados sobre todo por los agentes de esa práctica.

Al considerar a las prácticas educativas como un fenómeno complejo, desde varios teóricos se proponen para su mejor comprensión, realizar su análisis a partir de dimensiones, sin embargo, como se mencionó anteriormente se trata de mirar como estas dimensiones se asocian e interactúan en la misma acción. Las acciones se pueden agrupar y organizar en componentes más complejos, es decir, en varios constitutivos de niveles de complejidad creciente.

Rosas (2006) propone como componentes o constitutivos de diferente grados de complejidad. Los de un primer grado de complejidad:

- La generación, uso y control del espacio y del tiempo en la práctica
- La generación, uso y control del habla (o actos de habla propuestos por Austin y Searle o Habermas, entre otros).
- La relación entre intención de la acción y resultado de la misma.

En un segundo grado de complejidad, Rosas consideran, junto a M. Bazdresch (2000), que tales constitutivos de la práctica educativa son:

- El contenido,
- El proceso (que incluye las interacciones y operaciones específicas del aprendizaje),
- La subjetividad,
- La intersubjetividad,
- El modelo y
- El contexto.

Rosas, explica en cuanto a la configuración de estos constitutivos de un primer o segundo grado de complejidad que poseen una lógica, es decir, una razón formal que sustenta y en un momento dado justifica la existencia, características específicas y dirige el sentido o desarrollo de ese constitutivo. De la misma manera el conjunto de la práctica tiene su sentido en una racionalidad o lógica, la cual organiza, articula y dota de direccionalidad a los constitutivos de primer y segundo nivel de complejidad de la misma. Por tanto se considera tal racionalidad de la práctica educativa, como un componente constitutivo de tercer grado de complejidad (2006).

Fierro, C. (1999) propone del mismo modo que Bazdresch, dimensiones para el análisis de las prácticas educativas sin embargo estas se caracterizan por tener un carácter más integral y por tanto más pertinentes a las particularidades de las prácticas de capacitación en el ámbito de la extensión rural que tiene por objeto esta investigación. A

continuación se describen estas dimensiones particularizándolas al análisis de la práctica educativa en el ámbito de las prácticas de capacitación:

a) Dimensión personal. La práctica educativa es ante todo una práctica humana cuyos sujetos son sujetos históricos. El capacitador es un sujeto histórico, es decir con una historia personal, experiencia profesional, motivaciones y satisfacciones (op. cit).

b) Dimensión Institucional: Si bien las prácticas educativas se desarrollan tanto en ámbitos institucionales como no institucionales, es de interés de esta investigación la dimensión institucional al analizar las acciones de capacitación en el contexto de INTA en el área de extensión. Esta dimensión brinda una identidad única a las acciones de capacitación como práctica educativa.

c) Dimensión interpersonal: la práctica de capacitación se fundamenta en la relación entre los actores de esa práctica. Estas relaciones son complejas, conflictivas en sus diferentes intereses y necesidades. Desde la perspectiva de esta investigación estas relaciones pueden configurarse como horizontales o asimétricas, de acuerdo a la circulación de poder en esas relaciones.

d) Dimensión social: La dimensión social de la práctica educativa se refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada “*capacitador*”, percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales”. Además de estas dimensiones, las prácticas se relacionan con la demanda social hacia el quehacer educativo, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares (op. cit., p 33). También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del capacitador.

e) Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere al papel del capacitador como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los participantes con el saber y la construcción de su propio conocimiento.

f) Dimensión Valoral (valórica): La práctica de capacitación no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada persona, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el capacitador va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (op. cit.).

La consideración de estas dimensiones aporta a la profundización de la comprensión de las prácticas de capacitación como un fenómeno complejo y multidimensional, aportando a ampliar la mirada simplificada que en general se posee sobre estas prácticas en el ámbito de la extensión rural.

Si bien este trabajo centra más su interés en algunas de estas dimensiones, en la práctica concreta no pueden entenderse de forma separada. Es decir estas dimensiones interactúan configurando una forma de valorar y resolver los conflictos que estas prácticas implican. El capacitador al enfrentarse a estos dilemas, va desarrollando sus propias estrategias de actuación. El capacitador no es un sujeto reactivo a las presiones del exterior sin embargo tampoco se puede entender su práctica como producto exclusivo de sus decisiones internas en el espacio de capacitación, ni se puede pensar que la única forma de interpretar su práctica profesional se encuentra en la forma que él mismo le da significado a su quehacer. (Bullough 1987)

¿Qué se entiende por adulto? Mitos sobre su capacidad de aprender

¿Qué se entiende por adulto? ¿Cómo responder a sus intereses reales, respetando su experiencia de vida y su independencia de criterio, la identificación de sus métodos, como combinar un conocimiento amplio del mundo con la preparación en técnicas y

capacidades específicas que el adulto requiere para su promoción humana, laboral? (Allard, 1980)

Existía la creencia arraigada de que la mente de una persona adulta era un producto acabado. La apatía de un adulto medio, según algunos autores, no era responsabilidad suya sino como resultado de la falta de estímulo y estrategias adecuadas a sus intereses y necesidades.

Allard, (1980) reconoce la representación del adulto cómo “el ser ya hecho”, como una representación propia de una cultura estática y de una concepción tradicional de la sociedad y la educación. Se trata de una concepción que considera que un ser entre los 6 y los 25 años aprendía todo lo que debía aprender y ese saber acumulado lo acompañaría y bastará para toda la vida. Luego se comenzó a reconocer las injusticias cometidas con aquellos que durante su niñez no había recibido su cuota de saber sobre todo víctimas de la exclusión. Por tanto la educación de adulto debía ser la reparadora de esa situación. A esto debemos sumarle los apresurados cambios tecnológicos que desajustaban permanentemente al adulto.

La idea de cambio penetra y modifica esta idea estática del saber y del adulto. En consecuencia el adulto deja de ser un “ser hecho” para transformarse en un ser “capaz de aprender”. Es decir, si existe una modificación constante del saber, es imprescindible aprender siempre. En la sociedad actual esta idea se refuerza y el conocimiento e información se transforman en fuente de poder, en capital, en estratégico.

Raúl Allard presenta 5 dimensiones o planos en que un adulto actúa y se manifiesta en un plano familiar, económico-laboral, político-social, cultural, educativo.

Mientras que para Knowles existen por lo menos cuatro definiciones viables de “Adulto”: Una Definición de adulto: *Biológica*, basada en la capacidad de reproducción; una *Legal* relacionada con la adquisición de derechos y obligaciones legales tales como el derecho de votar, entre otras; una *Social*, cuando se comienza a desempeñar papeles de adultos, como trabajador, cónyuge, padre, ciudadano, etc.; y una definición Psicológica, al formar un autoconcepto de seres responsables de nuestra propia vida y gobierno. Sin embargo, es necesario reconocer que dentro de las definiciones propuestas por Knowles, están ausentes las consideraciones sobre factores culturales, que definen en cada cultura los ritos y momentos que marcan el inicio de la adultez.

Ninguna de estas definiciones anteriormente descritas, basta por sí solas para permitirnos definir una persona adulta. Desde esta investigación se afirma que es la confluencia de los factores psicológicos, sociales, biológicos, los que permiten definir mejor a una persona adulta. Tal como lo afirma Calivá (2009) el ser humano se hace adulto a través de un complejo proceso de integración de sus condiciones biológicas, psicológicas y sociales.

Sin embargo, la idea de un adulto capaz de aprender se contrapone con el mito del adulto como un ser en completud, con dominio de sí mismo; con capacidad para sostener todos los compromisos que contrae; con capacidad -innata-para desempeñar todos los trabajos, con capacidad para transmitir la vida y para mejorarla. Los estereotipos y mitos pueden considerarse como un tipo de creencia generalizada, cimentada a través de varias generaciones. Esta especie de “superhombre”... está en extinción, porque, lo sabemos, generalmente es “una pose”, una “máscara” muy difícil de sostener. (D’Anna y Hernández cit. Gutiérrez, 2000)

El ser humano se manifiesta y se reconoce cada vez más como un ser inacabado, y tal vez se pudiera decir que en esa conciencia de incompletud consiste la norma de la adultez; esta sería así, la etapa de la vida en la que estamos en condiciones de conocer y asumir nuestra condición de seres inacabados.

Desde la de la psicología del desarrollo, la edad adulta puede dividirse en tres fases. A pesar de que el foco de atención se centraliza en la edad, no obstante, es una perspectiva del ciclo vital que dibuja las líneas de desarrollo, en general, y las fases típicas de los cambios o de la estabilidad (Martínez, Izquierdo 2006). Es importante aclarar que esta visión de las etapas de la edad adulta responde a las características de una cultura occidental y que hacia adentro de esta como de otras culturas estas etapas pueden ser marcadamente diferentes o discutidas como tal. Una etapa temprana (18 a 30 años) una Media (30 a 55 años) y una etapa tardía (de 55 años en adelante).

La consideración de estas etapas realizan un aporte escaso a la hora de planificar una acción de aprendizaje o acción de capacitación para adultos, al tratarse de generalizaciones que no consideran la particularidades contextuales, culturales y sociales de los adultos, que son las que definen los objetivos, los intereses y necesidades a las que responden estas acciones.

7. MODELOS DIDACTICOS PARA LA CAPACITACION DE ADULTOS

Pedagogía o Andragogía.

El origen de la pedagogía parece encontrarse en las escuelas monásticas o catedralicias que preparaban a niños para el sacerdocio en el siglo VII (Knowles, et al 2001) Los profesores de estas escuelas que transmitían creencia, ritos y la fe de la Iglesia, elaboraron un conjunto de supuestos acerca del aprendizajes y las estrategias de enseñanza a la que se llamó "pedagogía", que literalmente significa "arte y ciencia de enseña a los niños". Etimológicamente *pedagogía* (del griego: *paid* = niño, y de *agogus* = conductor o guía) por tanto pedagogía significa: *arte y ciencia de conducir o guiar a los niño*.

Knowles (2001) define que la pedagogía es un conjunto de ideas que constituye el modelo pedagógico, es decir es una ideología basada en premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje, que se originó entre los siglos VII y XII. Este modelo fue asumido por las escuelas seculares que se originaron posteriormente. Es decir se configuró como un modelo hegemónico de los sistemas educativos, y también, prevaleció en la educación superior.

Sin embargo, contemporáneamente el término designa, por un lado, la actividad práctica consciente y deliberada que se vale de diversos métodos para educar a un ser humano. Por otro lado se refiere a la ciencia o conjunto de ciencias y saberes que tiene como objeto de estudio a la educación, para entenderla y organizarla sobre bases científicas y tecnológicas. Una de las disciplinas incluidas dentro de la ciencia de la pedagogía es la didáctica.

Resulta una propuesta interesante pensar la pedagogía como un modelo inapropiado en el contexto de aprendizajes de adulto, y sabiendo que lo que caracteriza al modelo pedagógico es la asignación al profesor de toda la responsabilidad de las decisiones sobre lo que hay que aprender, cómo se aprende y si se ha conseguido aprender. Esta premisa tiene su fundamento en las propuestas teóricas de Bruner (1961) y Erikson (1950) entre otros, que explican como a medida que los individuos maduran, sus capacidades de dirigirse, de aprovechar su experiencia en el aprendizaje, de identificar su propia disposición para aprender y de organizar su aprendizaje en torno a los problemas de la vida aumenta gradualmente de la infancia a la pubertad y después rápidamente en la adolescencia.

A partir de estos precedentes se realizaron varios intentos de elaborar una propuesta teórica que considere las características de los aprendizajes de adulto. Algunos de estos intentos se remiten a los años 30' y a los años 50'. En este contexto, se origina el concepto de Andragogía, que se remonta al año 1883 cuando el maestro alemán Alexander Kapp lo utilizó por primera vez con el propósito de dar explicación a la teoría educativa de Platón; al no ser generalizado su uso, cae en el olvido. Posteriormente, Eugen Rosenback, a principios del siglo XX retoma el término para referirse al conjunto de elementos curriculares propios de la educación de adultos, como son: profesores, métodos y filosofía.

Sin embargo, es apenas a finales de los años 50 cuando se inician los esfuerzos de sistematización, articulación y difusión de teorías específicas acerca del aprendizaje del adulto; así como de estrategias y métodos capaces de expresarse en términos de una didáctica para un aprendizaje que no es niño ni adolescente: el adulto.

Con base en la idea de que los adultos aprenden de forma diferente a los niños, Knowles, a principios de la década de 1970 en Estados Unidos, elabora una teoría de la andragogía más acabada, la considera como "El arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender". Desde entonces el concepto sigue suscitando controversias. La Andragogía ha sido descrita como una ciencia (Adam, 1970), un conjunto de supuestos (Brookfield, 1984), un método (Lindeman, 1984), una serie de lineamientos (Merriman, 1993), una filosofía (Pratt, 1993), cuerpo, campo de conocimiento, disciplina (Brandt, 1998), una teoría (Knowles et al., 2001), como proceso de desarrollo integral del ser humano (Marrero, 2004), y un modelo educativo (UNESR, 1999a). Lo que si aparece como fuera de duda es que es un intento por centrarse en el alumno", y es alternativo a los enfoques centrados en el método"

Para Knowles, Holton y Swanson (2005) *“la Andragogía ofrece principios fundamentales del aprendizaje de adultos que permiten diseñar y guiar procesos más eficaces”*. Estos autores dejan en claro los alcances de la Andragogía, al decir que se remite sólo a las características de la situación de aprendizaje y le exceden las cuestiones referidas a las metas, objetivos, propósitos o finalidades de esos aprendizajes. Es este límite lo que le impide, según sus críticos, constituirse en una teoría definitoria de la educación de para adultos. Por tanto, la Andragogía busca responder preguntas tales como *¿Cómo aprenden los adultos? ¿Cuáles son los principios que lo rigen? ¿Cuáles son las características de los adultos?*

La controversia respecto de la entidad de la Andragogía como ciencia independiente de la Pedagogía, es extensa y aún continua sin encontrar demasiados acuerdos.

Hasta aquí se encuentran los antecedentes de la Andragogía en Europa y Estados Unidos, sin embargo, Félix Adam (1921-1991) es el fundador para Latinoamérica de la Andragogía. Adam, intenta enriquecer el conjunto de principios de la educación de adultos, incorporando su visión sobre su finalidad, afirmando que la Andragogía debería ser un instrumento de emancipación humana personal y colectiva. A diferencia de la postura de Knowles, propone una Andragogía que se ocupa de los propósitos y finalidades de la educación de adultos. En otras palabras si bien trata de principios, procedimientos, estrategias, métodos y técnicas para orientar la actividad educativa del adulto, también posee un horizonte: emancipación social e individual, no como mera tecnología instrumental, acorde con la tradición de la teoría práctica de la educación latinoamericana.

Así entonces se puede describir dos corrientes o enfoques Andragógicos, uno que responde a un instrumentalismo educativo que aporta al diseño de actividades de educación de adulto más eficientes y otro enfoque crítico, que pretende superar este reduccionismo agregando el compromiso social ético-político de la educación de adultos.

Adam (1970) sugiere pues que reservemos el nombre de Pedagogía para la ciencia que se ocupa de fijar las normas de la educación de niños y adolescentes. Esta recomendación de Adam iba en contra de la tendencia que resultaba dominante en el mundo académico, que es, la de concebir la Pedagogía como ciencia de la educación, que tiene como objeto, no una etapa particular del desarrollo educativo sino el desarrollo mismo. Para él, la Pedagogía ha concebido su objeto de estudio, la educación del ser humano, como *“un proceso por el cual la sociedad forma a sus miembros a su imagen en función de sus intereses”*. Adam, piensa que no es posible extender el ámbito de aplicación de la pedagogía más allá de la adolescencia, es decir más allá de los límites a los que da lugar su origen. Advierte entonces Adam (1970) que es un aparato teórico y práctico inadecuado para entender y trabajar con el adulto; con el riesgo de tratarlo como niño.

Una de las críticas a Adam es su visión de la pedagogía sólo como domesticación sin considerar otras tradiciones de educación de niños de carácter liberal, para quienes la posibilidad de autonomía adulta se construye en la niñez. Uno de los aportes más significativos que realiza Adam respecto de la polémica sobre la construcción de la Andragogía como ciencia, es su propuesta de clasificación de las ciencias de la educación.

Adam propone el nombre de *“Antropogogía”*, es decir guía o conducción del desarrollo del hombre. La define pues de este modo: *“es la ciencia y arte de instruir y educar permanentemente al hombre en cualquier período de su desarrollo psicobiológico en función de su vida cultural, ergológica y social”* (1970).

La Antropología comprendería dos ciencias particulares, la Pedagogía como estudio y arte de la educación de la niñez” y por extensión de la adolescencia”, y la Andragogía como estudio y arte de la educación de la adultez. Además de afirmar el mismo estatus de ciencias particulares tanto a la pedagogía como a la Andragogía, a partir de definición clara de su objeto de estudio, la división de la teoría-práctica de la educación en fases es útil para entender mejor el sujeto del proceso educativo y las formas de apoyar su desarrollo.

El aporte de Félix Adam a la Andragogía latinoamericana es vasto y no es intención de esta propuesta explicarlo en profundidad. Sin embargo para concluir esta apartado podemos decir que sus aportes más significativos son su fuerte acento en la horizontalidad y participación como principios fundamentales de las interacciones educativas entre adultos. Además del principio de “Autonomía” como principio que fundamenta la división de la teoría práctica de la educación.

Modelo pedagógico y modelo Andragógico

A continuación se presenta un cuadro con las diferencias entre el modelo Pedagógico y el Modelo Andragógico.

Cuadro N° 6: Comparación de las características de los modelos Pedagógico y del modelo Andragógico.

	Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
El rol del educador	Asigna al profesor las decisiones sobre lo que hay que aprender, cómo se aprenderá y si se ha conseguido aprender.	Desaparece la diferencia marcada entre educador y educando.
El rol del Adulto que aprende	Asigna al adulto sólo atender las indicaciones del educador.	Centra todo este proceso en el participante, no en el educador. El aprende porque quiere aprender, para mejorar su condición personal y para mejorar la sociedad en que vive. En el proceso prevalecen la horizontalidad y la participación
El proceso	El centro del proceso es el educador y el contenido que el imparte.	La actividad educativa consiste en la confrontación de las experiencias de dos adultos.

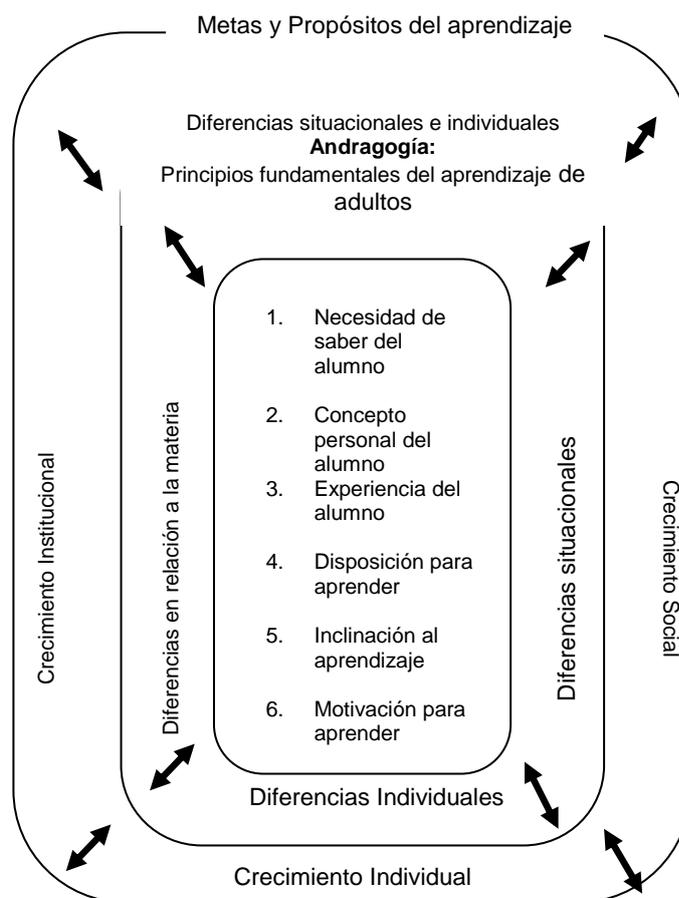
Fuente: Elaboración propia en base a Knowles (2001) y Adam (1970).

Knowles es uno de los pioneros de la Andragogía en Estados Unidos y realizó uno de los intentos más sólidos en sistematizar una teoría del Aprendizaje de adultos proponiendo un Modelo Andragógico basado en 6 principios básicos orientados a la aplicación práctica a situaciones de aprendizaje concretos (2001). A lo largo del desarrollo de su modelo utiliza el término “alumno” para referirse al adulto que participa de la situación de aprendizaje. Alumno etimológicamente hablando según el DRAE²¹, viene del latín *alumnus* o sea “alimentado”. La etimología del latín *alumnus* es el verbo *alo, altum*, “alimentar, hacer crecer”. Otra versión, muy discutida, dice que la palabra “alumno” viene de *a* (sin) y *lumno* (luz) o sea sin luz. Más allá de la discusión etimológica la palabra alumno se encuentra asociada al modelo pedagógico y escolar, por tanto, quizás esta denominación no sea la más apropiada y coherente con algunos de los conceptos que Knowles propone en su teoría respecto al concepto de adulto.

Por otro lado el modelo Andragógico de Knowles pone un fuerte acento en la aplicación de su modelo a la práctica, para ello propone tres niveles de su modelo Andragógico: 1. Las metas y los propósitos de aprendizaje. 2. las diferencias Individuales y situacionales. 3 La Andragogía: principios básicos del aprendizaje de adultos, que se representa en la figura N° 5

²¹ DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

Figura N° 5: Las premisas del modelo Andragógico



Fuente: Knowles, Holton y Swanson, 2001.

Las metas y los propósitos de aprendizaje de adultos que como ya se aclaró anteriormente no son menester de la Andragogía, sin embargo reconoce el excesivo acento en el crecimiento individual y suma o agrega la esfera del crecimiento institucional y social.

En cuanto a las diferencias individuales y situacionales, que se encuentran en el nivel central, se consideran como variables. Las diferencias poseen tres categorías las diferencias Individuales, diferencias de las materias y diferencias de situaciones. Estas diferencias para Knowles, poseen carácter de filtros que moldean el ejercicio de la Andragogía.

Es indudable que el modelo propuesto por Knowles proporciona un fundamento sólido para el diseño de situaciones de aprendizaje de adultos eficaces, como también es ineludible el esfuerzo de su autor por lograr la flexibilidad del modelo al tener en cuenta las diferencias situacionales, individuales y de la materia, en otras palabras hacerlo versátil y más aplicable.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es que si bien las metas propósitos no son parte de la teoría propuesta por Knowles, estas influyen fuertemente en las priorización de los principios básicos.

A continuación se detallan los 6 principios básicos propuestos por Knowles agregando los principales aportes de la Andragogía de Adam (1970):

1. La necesidad de saber: Los adultos necesitan saber por qué deben aprender algo antes de aprenderlo. Mientras que Adam propone la teoría sinérgica. La reacción sinérgica implica la activación de toda la energía humana, que es siempre más que la mera suma de sus partes, para producir, eso que popularmente llamamos las “ganas” de aprender

y que nosotros en nuestro trabajo llamamos “voluntad de aprendizaje”. Como lo resume Adam: “El proceso sinérgico orientado andragógicamente en el aprendizaje del adulto nos conduce irremediamente a lograr que los aprendizajes sean exitosos (eficaces y eficientes) siempre que estén dirigidos a satisfacer necesidades e intereses vitales inmediatos” (Adam 1984). Ayudar a suscitar esa sinergia, es la tarea central del educador Andragógico.

2. El autoconcepto de los alumnos: Para Knowles los adultos poseen un autoconcepto de seres responsables de sus propias acciones, de su propia vida. Por tanto sienten la necesidad psicológica profunda de ser considerados y tratados como capaces de dirigirse. En consecuencia se resisten a situaciones en que otros le imponen su voluntad.

Este principio planteado por Knowles es coincidente con el concepto de Autonomía, en el que Adam (1970) afirma que *“ser adulto significa estar dirigido por sí mismo. La diferencia fundamental entre el niño y el adulto está referida la concepto de sí mismo, sólo cuando se es capaz de tomar decisiones y auto dirigirse alcanza la adultez.”* Pero criticando a Knowles, Adam señala, que esta autonomía no puede entenderse en el sentido meramente psicológico sino que deber abarcar todos los aspectos del ser humano.

3. El papel de la experiencia: Los adultos llegan a esa actividad educativa con un mayor volumen y calidad distinta de experiencias que los niños y jóvenes. Esto es argumentado de manera casi obvia por Knowles al decir que la razón de esta característica es que simplemente han vivido más. Por tanto advierte que el acento de la experiencia educativa adulta reside en poner el acento en la Individuación de la enseñanza y las estrategias del aprendizaje. Adam (1970) señala que la actividad educativa es fundamentalmente la confrontación de la experiencia de dos adultos: del que educa y del que es educado. *“La riqueza espiritual del hombre es su experiencia, es lo que sabe, lo que ha vivido, lo que ha hecho, lo que piensa, lo que siente... En la actividad andragógica, desaparece la diferencia marcada entre educador y educando. Ambos son adultos con experiencia, igualados en el proceso dinámico de la sociedad. El tradicional concepto de uno que enseña y otro que aprende, uno que sabe y otro que ignora, teóricamente deja de existir en la actividad andragógica para traducirse en una acción recíproca donde muchas veces es el alumno el que enseña y el maestro el que aprende”* (Adam, 1970)

La experiencia parece tener para Knowles efecto negativo, ya que a medida que adulto acumula experiencia, se forman hábitos mentales, tendencias y prejuicios, que dificultan la incorporación de ideas nuevas. A partir de este aspecto negativo planteado por Knowles (2001) surge la pregunta respecto a la configuración del rol del andragogo frente a estos prejuicios y hábitos mentales. El autor no profundiza en este aspecto pero expresa que *“los educadores de adulto trataran de descubrir los medios de ayudar a los adultos, de examinar sus hábitos y prejuicios y de abrir su mente a nuevos enfoques”*

4. Disposición a Aprender. En este principio Knowles propone que *“un adulto está dispuesto a aprender lo que necesitan saber y sean capaces de hacer, con el propósito de enfrentar situaciones de la vida real”* (2001) Por tanto, las implicaciones prácticas de este supuesto es hacer coincidir la experiencia de aprendizaje con dichas tareas.

5. Orientación del aprendizaje: El adulto para Knowles a diferencia de los niños que están centrados en temas, los adultos están centrados en una tarea o problema. Es decir que un adulto se siente motivado a aprender en la medida que ese aprendizaje le ayude en su desempeño o permita solucionar un problema.

6. Motivación: *“Mientras los adultos responden a algunos motivadores externos (mejores empleos, ascensos, salarios más altos, etc.) los motivadores más potentes son las presiones internas (el deseo de incrementar la satisfacción laboral, autoestima, calidad de vida, etc.)* (Knowles et, al. 2001)

Haciendo un análisis crítico del modelo se plantea que sus componentes se comportan de manera armónica, se niegan los posible conflictos que pueden surgir entre

sus componentes como parte en una situación real de aprendizaje donde el contexto y los intereses de los diferentes actores entran en juego. Por tanto el modelo parece no superar la mera perspectiva instrumental y si bien está planteado desde su autor como un intento de centrarse en el “adulto” el acento parece estar más en la eficacia metodológica del proceso.

Modelos didácticos

Si bien se acuerda con la perspectiva de que la enseñanza y aprendizaje son parte de un mismo proceso global, en el cual los roles de quien enseña y de quien aprenden son intercambiables, en el marco de este apartado y a los fines de análisis teórico pondremos el énfasis en el proceso de enseñanza.

Los modelos didácticos constituyen un instrumento que contribuye al análisis de las prácticas de capacitación, en tanto favorecen a establecer vínculos entre el análisis teórico y la práctica de los capacitadores. Es decir, que son instrumentos que facilita el análisis de la realidad con vistas a su transformación.

Flechsig y Schiefelbein (2003), realizan una caracterización de 20 modalidades didácticas con la intención de que los facilitadores de aprendizaje puedan mejorar la calidad de los aprendizajes, a partir de seleccionar el modelo adecuado a los diferentes estilos y tipos de aprendizaje, a los intereses y diferentes contextos

En la caracterización de los 20 modelos didácticos²² para América Latina, se afirma que los diferentes métodos tienen su origen en diferentes culturas de aprendizaje, es decir que son expresión de diferentes concepciones tanto de mundo como de hombre. Esta cultura generó organizaciones, roles y rituales. Si bien estos modelos, fueron construidos a

²² Los 20 modelos Educativos, propuestos por Flechsig y Schiefelbein son:

- a. Enseñanza Frontal o Tradicional, en que el profesor enseña a un grupo de alumnos
- b. Asignación (Tareas o Plan Dalton), en que se aprende realizando una actividad seleccionada entre las propuestas por el docente
- c. Coloquio en Pequeños Grupos, tales como las mesas redondas, en que se intercambian informaciones que poseen los participantes.
- d. Congreso, seminario o conferencia, en los que un grupo se reúne periódicamente con una cierta planificación de sus actividades para aprender algo los unos de los otros (en forma mutua).
- e. Curso Académico, en que una persona entrega su saber, en forma unilateral, a un grupo de asistentes a su presentación.
- f. Diálogo Socrático, en que existe un intercambio intenso entre dos personas mediante el cual una logra esclarecer conceptos o antecedentes.
- g. Disputa, Confrontación o Debate de dos posiciones diferentes respecto de un tema dado.
- h. Educación con Monitores o Tutorial, en que aquellos estudiantes más avanzados ayudan en forma sistemática, a los más atrasados, a resolver sus problemas específicos de aprendizaje.
- i. Exhibiciones Educativas, tales como exposiciones, museos, jardines y ferias, en que se aprende de lo que es posible observar durante el recorrido y oír de diapositivas o de guías entrenados.
- j. Exploración de Campo, en que los que aprenden van a una institución o lugar para aprender observando el ambiente mismo (aprender directamente de la realidad).
- k. Gabinete de Aprendizaje, en que se participa en procesos de producción reales, pero que utilizan los elementos más básicos.
- l. Instrucción a Distancia, en que el contacto entre el que enseña y el que aprende se realiza mediante mensajes transmitidos por diversos medios (y a veces con desfases en el tiempo).
- m. Instrucción Programada, en que se aprende ciertos conocimientos previamente definidos de acuerdo a secuencias de aprendizaje preestablecidas y con evaluaciones para reciclar.
- n. Lugar Individual de aprendizaje, en que se usa un conjunto de materiales disponibles (textos o audiovisuales) para aprender usando estrategias que selecciona el que aprende en este salón pedagógico.
- o. Método de Casos, en que se reconstruye una secuencia histórica de decisiones o actividades a fin de que los que aprenden participen y reaccionen como si hubieran vivido dichas situaciones.
- p. Práctica Especializada, en que se aprende junto a un “maestro” que domina un arte en un nivel más alto.
- q. Proyecto Educativo, en que se lleva a cabo un proyecto de desarrollo social para que los participantes aprendan en una situación real (pero que tiene elementos que permiten un aprendizaje sistemático de ciertos saberes o competencias).
- r. Red de Educación Mutua, en que las personas que trabajan en un mismo problema se comunican por escrito los avances y se comprometen a cumplir ciertas normas.
- s. Simulación, en que la realidad se reemplaza por una versión simplificada, por ejemplo, modelos a escala física, respuestas a decisiones del participante.
- t- Taller Educativo, en que un conjunto de personas que tienen ciertas habilidades generan ciertos productos y mejoran sus capacidades o habilidades al dedicarse a esa actividad en forma exclusiva durante un período determinado.

partir de situaciones de enseñanza-aprendizaje académica, formal, son trasladados a acciones educativas no formales entre adultos.

A continuación se enumeran los modelos propuestos por los autores con una breve descripción de cada uno:

De entre estos 20 modelos propuestos por los autores se desarrollan tres en profundidad (cuadro N°7) que aportan en mayor medida al análisis de las acciones de capacitación en estudio.

Cuadro N°7: Comparación de los componentes de los modelos más relevantes para este trabajo.

Aspecto	ENSEÑANZA FRONTAL O TRADICIONAL	COLOQUIO EN PEQUEÑOS GRUPOS	METODO DE CASOS	TALLER EDUCATIVO
Principios didácticos	<p>Aprendizaje dirigido por el profesor: el proceso de enseñanza está dirigido, a través de indicaciones orales del profesor.</p> <p>Aprendizaje de una clase (grupo-curso): cada alumno recibe una oferta estándar que se comparte con otros, tanta como se logren oír al profesor y ver la pizarra o pantalla.</p> <p>Aprendizaje temáticamente orientado: el punto central de la clase es el conocimiento orientado a un ámbito temático.</p> <p>Silencio de los que aprenden para que se escuche la voz del profesor. Las interacciones de los que aprenden son mínimas.</p>	<p>Aprendizaje a través del intercambio de experiencias: Los contenidos de la conversación se centran, en el intercambio de experiencias personales; hay muy poco intercambio de conocimientos objetivos.</p> <p>Aprendizaje recíproco: cada participante aporta y, también, recibe experiencias, aunque los aportes sean cuantitativa y cualitativamente diferentes.</p> <p>Aprendizaje a través de conversaciones estructuradas: se llevan a cabo según reglas acordadas, aunque el tipo de conversación puede ser una parte importante del intercambio.</p>	<p>Aprendizaje a partir de descripciones de la práctica, los aprendizajes se producen analizando descripciones de circunstancias complejas y ejemplos, las cuales fueron elaboradas para este propósito;</p> <p>Aprendizaje en la solución de problemas, los aprendizajes surgen de los ejemplos de alternativas de decisión abiertas que se construyen con los elementos del caso.</p> <p>Aprendizaje sin objetivos explícitos, está motivado por las características del caso, pero cada persona puede explorar aspectos de interés personal.</p>	<p>Aprendizaje orientado a la producción, está organizado y funciona orientado por el interés de los participantes de producir algún resultado preciso;</p> <p>Aprendizaje colegial, el aprendizaje se produce gracias a un intercambio de experiencias con participantes que tienen una práctica de un nivel similar;</p> <p>Aprendizaje innovador, el aprendizaje se logra como parte del desarrollo de la práctica, especialmente de los sistemas, procesos y productos.</p>
Ambiente de aprendizaje (físico y la dinámica que predomina)	<ul style="list-style-type: none"> - El orden frontal de los asientos permite al profesor obtenga una visión general. - Este orden frontal permite a los alumnos dirigir la mirada hacia la pizarra o hacia un telón (pantalla) de proyección. - Se destaca por la sencillez de sus elementos: pizarras, y/o telón de proyección (para proyección de diapositivas, vídeo o filmes) 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede tener lugar en los más diversos ambientes de aprendizaje: sala de clases tradicional, café, sala de congresos o campos. - Los participantes los pueden llevar a cabo mientras están sentados o de pie (a veces se podría estar tendido en el pasto o en el piso) 	<ul style="list-style-type: none"> - no presupone ninguna dotación especial - El elemento determinante del ambiente de aprendizaje es el material del caso, una recolección de documentos ordenados, claros y pertinentes. - Un buen caso debe permitir diversas interpretaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debe contar con amplios recursos y estar estructurado en forma compleja, pero flexible. - Debe asegurar que cada participante tenga libertad para hacer contribuciones al resultado del taller.
Rol de los alumnos/estudiantes/participantes	<ul style="list-style-type: none"> - "receptor" u observador pasivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden ocupar cuatro roles: (i) actor que da aportes; (ii) moderador o director (de la palabra) (iii) interlocutor significativo y (iv) árbitro y evaluador que toma, una 	<ul style="list-style-type: none"> - El rol de un personaje real (actor o afectado en el caso) o del tomador de decisiones. - Ocasionalmente toman el rol de evaluadores (Árbitros), de las soluciones o decisiones de 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada participante es responsable de crear información para la formulación del producto, de organizar el proceso de aprendizaje y de

		perspectiva subordinada. Estudiante debe tener la capacidad y disposición, no sólo de compartir conocimiento e información, sino que también sentimientos y opiniones	los demás.	difundir los resultados. _Son condiciones para participar: la experiencia práctica y familiaridad con el nuevo conocimiento - la coordinación con otros, la creatividad para encontrar soluciones comunes y para vincular conocimientos con la práctica.
Rol del profesor/facilitador	- Individual realiza (dicta) clases por un largo tiempo (40 a 90 minutos) a un grupo constante y ocupa un lugar central. - Como profesor o facilitador del aprendizaje puede tener otros roles: Experto en la asignatura, informador, organizador, consejero, juez y modelo.	- Cada estudiante es, simultáneamente, profesor o facilitador para los otros integrantes de la conversación Puede ser durante la actividad común o individual —tener el rol de moderar o dirigir la conversación, - poner atención para que la conversación transcurra de manera estructurada, - observar que se cumplan las reglas y que se realicen, ocasionalmente, las fases de resumen y de evaluación	_Organizadores externos (del tiempo y el espacio) o coordinadores, que asignen o exigen el tipo de tareas o trabajos, proporcionan materiales para el caso, pueden actuar como moderadores de las discusiones.	_Se encargan de organizar la preparación y la realización, sino que también, determinan las actividades que se llevaran a cabo en los talleres. _ Dado el caso se contara con expertos, quienes aportarán conocimientos especiales.
Tareas y metas de aprendizaje	Definidas por el profesor en base a su conocimiento del grupo y a un programa establecido. - Son presentadas en fases - Gran parte de las actividades son realizadas en forma individual.	Se renuncia a formular tareas de aprendizaje, pero puede ser oportuno hacerlo, cuando se espera definir problemas o aclarar ciertos temas como resultados de la conversación.	_Encontrar una solución a cada caso, tomar decisiones, fundamentarlas, presentarlas y comparar las soluciones encontradas y las decisiones tomadas con la situación real.	_Son encontrar soluciones innovadoras a problemas de la práctica y la investigación. Las tareas de aprendizaje o los problemas suelen estar acordados con los participantes, al comenzar el taller, o los participantes están informados con anticipación.
Competencias que promueve	• permite aprehender información y conceptos, pero es limitado para orientar y desarrollar competencias	• Sirven, para la orientación sobre un tema o problema complejo, pero contribuyen poco al desarrollo de competencias Como efectos	Dirigido al desarrollo de competencias de acción y decisión	_Competencias de diseño o acción, en particular, en relación a innovaciones y reformas en las prácticas.

		secundarios suelen desarrollar competencias comunicativas.		
Ámbito institucional de aplicación	El método frontal se aplica en todas las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> Pueden tener lugar en diversas instituciones, pero también fuera de ellas. 	_Se aplican especialmente con adultos. En el ámbito de la educación superior	_Se pueden organizar tanto dentro como fuera de las instituciones; _ se pueden organizar como parte de un perfeccionamiento <i>interno</i> o, también, ser <i>públicos</i> -
Ambientes del conocimiento en que el método es útil	<ul style="list-style-type: none"> Conocimientos de conceptos que sirven al desarrollo continuo y específico de ciertas capacidades o habilidades Es muy poco lo que permite educar o formar, tanto en capacidades de acción y observación social, las acciones y relaciones sociales. 	Se pueden incluir casi todos los temas, en la medida en que sea posible presentarlos en forma oral. En especial, conocimientos profesionales actuales, experiencias individuales, cotidianas, así como también, opiniones y posiciones sobre las dimensiones (circunstancias) políticas, filosóficas.	<ul style="list-style-type: none"> Son apropiados para transmitir conocimientos de acción y decisión especialmente en el campo de la práctica 	_Se desarrolla conocimientos vinculados con la solución de algún problema o el desarrollo de una práctica innovadora
Tipos de grupos a los que se puede aplicar	<ul style="list-style-type: none"> Es difícil usarlo con personas de corta edad. los adultos que experimentan su aprendizaje en situaciones más abiertas pueden preferir otras formas de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Puede ser aplicado a grupos de adultos o jóvenes y, dado el caso, a niños mayores que estén preparados. 	Es adecuado para personas, que: _ ya disponen de conocimientos fundamentales en el ámbito de las decisiones, _Están orientadas hacia el campo de acción, _Pueden obtener y proporcionar informaciones.	Se puede aplicar para practicantes interesados en ciertas innovaciones con experiencia práctica en el tema.
Comentarios sobre algunas variantes	Se le exige demasiado al profesor			

Fuente: Elaboración propia en base a Flechsig, K y Schiefelbein, E; Editores. (2003)

Flechsigt y Schiefelbein (op. Cit 2003) concluyen que para que un aprendizaje sea efectivo, es necesario utilizar una gran variedad de modelos didácticos que permitan abarcar los diferentes estilos de aprendizaje, motivaciones, competencias y ámbitos. En consecuencia para cumplir con esta premisa será necesario además, flexibilizar los contextos de aprendizajes. Aquí los autores hacen referencia en especial a los contextos legales, normativos o institucionales, que en ocasiones dificultan la flexibilidad. Al parecer la poca utilización de variedades de modelos didácticos está vinculada con contextos donde se prescriben muy rígidamente los recursos, los materiales, etc., de los procesos de aprendizaje.

Por otra parte Gutiérrez (2000) propone cuatro modelos didácticos específicos para la educación de Adultos en base a los construidos por Lens (1998). Estos modelos a diferencia de los propuestos por Flechsigt y Schiefelbein, suman una descripción de los supuestos filosóficos-educativos y análisis de la realidad que los sustentan.

Cuadro N°8: Modelos educativos de la educación de Adultos

Aspectos	1. INFORMATIVO	2. PERSUASIVO-MOTIVACIONAL	3. CRÍTICO	4. INTEGRADO. PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO
Concepto	Modelo transmisivo. Insistencia en la información. Acentúa iniciativa del maestro	Tiene por objeto: cambiar el comportamiento	Los cambios individuales están ligados al ambiente y al contexto social	Toma lo mejor de cada uno de los anteriores: 1. la información como acto de conocimiento (pero previamente: problematización) 2. Valores individuales, sobre deliberación consciente; responsabilidad 3. Concientizar para cambio de estructuras con múltiples influencias
Supuestos filosófico-educativos	* Iluministas . Minorías cultas; población ignorante . “La información modifica hábitos” . Los problemas socio-culturales se resuelven individualmente	* Psicologistas, positivistas, conductistas . Alumnos, sólo receptivos, pasivos . El hombre no es libre y es influenciado desde el exterior . El aprendizaje es la respuesta a un estímulo . El fin: que los destinatarios adopten conductas deseables . Presupuestos deterministas	* Concepción dialéctica de la realidad . Las instituciones y el contexto están ligados . El objetivo de la educación es modificar el ambiente	* Filosofía humanista El hombre: . es un ser social por naturaleza (lo que implica una dialéctica entre individuo y medio ambiente) . es un ser libre, creador, integral . es responsable de sus actos . es un fin en sí mismo (y no un recurso para otros fines) La educación reviste un carácter social y dialógica.
Análisis de la realidad	. Centrado en la vida del individuo . Los individuos tienen malos hábitos y se conducen equivocadamente por ignorancia y por falta de cultura . No considera el contexto	. Los individuos tienen conductas no deseables para el buen desarrollo socio-cultural . Los individuos son capaces de cambiar de conducta por programación exterior (por ej.: propaganda)	_ Los problemas se resuelven transformando el ambiente y los contextos sociales. Los procesos educativos tienen dimensión social _ Las soluciones son tarea de toda la comunidad. _ Recurso metodológico: la crítica social	Participación: . Los individuos y los grupos son los protagonistas de su educación . El conocimiento es búsqueda en común . La comunicación como eje: bidireccional e intencional, dialógica; cooperación

				. La motivación es esencial: garantiza procesos auténticos, sin manipulación
Metodología	. Énfasis en contenidos . <i>Objetivo</i> : que aprendan lo que otros prescriben . <i>Comunicación</i> unidireccional . Pedagogía tradicional . Procedimiento autoritario y verticalista	. Énfasis en los efectos (metas individuales y adaptación social) . <i>Objetivo</i> : que adquieran habilidades que otros prescriben . <i>Comunicación</i> de contenidos: -por persuasión; -por mensajes motivacionales . Psicología de la conducta, filosofía neopositivista, método funcionalista . Se proponen “modelos” para que sean imitados	. Énfasis en estudio de problemática histórica para entender los problemas sociales. Superar diferencias sociales <i>Objetivo</i> : intervenir en la estructura social <i>Comunicación</i> : los mensajes son respuestas a preguntas concretas de los alumnos . Interacción dialéctica entre personas y su realidad Los problemas expresan la complejidad de los procesos históricos y de las condiciones que surgen de determinadas estructuras socio-económicas	Momentos: 1. Observar con el objeto de investigar la propia vida y experiencias de la gente 2. Comprender y explicar para desarrollar un juicio diagnóstico 3. Desarrollar líneas de acción.
Críticas	. Los problemas no están sólo en función de la información . Contenidos: legitiman el statu quo . No consideran saberes previos, ni condiciones socio-culturales . Prescinde del diálogo	. Mensajes cargados de <i>valores</i> de sectores dominantes . Pseudo feed-back = sólo para control del efecto producido . Consecuencias éticas (manipulación)	. Escaso compromiso individual y responsabilidad . Necesidad del cambio social: pero es una crítica <i>académica</i> , sin compromiso social, y sin analizar la posibilidad de “viabilidad”	(a construir)

Fuente: Gutiérrez (2000) en base a Lens 1998

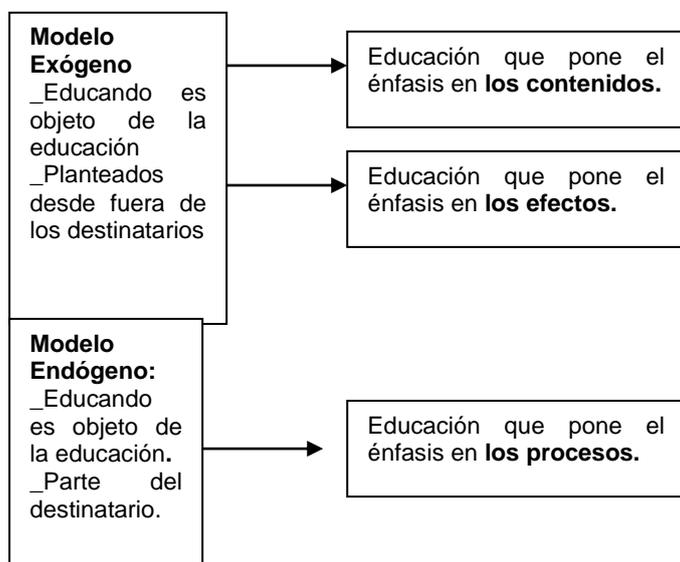
Estos modelos planteados por Lens, resultan un aporte valioso en cuanto a la explicitación de los supuestos filosóficos educativos. Estos supuestos sustentan el análisis de la realidad que realiza cada modelo y por tanto inciden directamente en las prácticas educativas actuando como un eje ordenador del resto de los aspectos tanto metodológicos, concepción de los sujetos y los procesos de aprendizaje. Sin embargo, estos modelos en virtud de ser una construcción teórica, en las prácticas no es posibles encontrarlos en estado puro sino que en ocasiones sus supuestos aparecen entrelazados y contradictorios.

Mario Kaplun (1998) acuerda con Díaz Bordenave²³ que si bien existen varias concepciones pedagógicas, señala que estas pueden agruparse en tres modelos fundamentales. Es importante remarcar la advertencia del autor al aclarar que dichos

²³ JUAN DIAZ BORDENAVE: Las nuevas pedagogías y Tecnologías de Comunicación. Ponencia presentada la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali, 1976

modelos en la realidad no se encuentran en forma puro y que en las acciones concretas se mezclan. Estos modelos se señalan en la figura N°6.

Figura N°6 Modelos Exógeno y Modelo Endógeno.



Fuente: Adaptado por la autora en base a Mario Kaplun (1998)

Cada uno de estos modelos pone el énfasis en un objetivo distinto; es decir da prioridad a ese aspecto sobre el resto. Sin embargo, esto no significa que prescindan radicalmente de los otros dos; pero se centra y privilegia al que le es propio. Así entonces podemos encontrar una educación que pone el énfasis en los contenidos; una educación que pone el énfasis en los efectos y una educación que pone el énfasis en los procesos.

Cuadro N°9: Descripción modelos educativos según el aspecto enfatizado.

	Educación que pone el énfasis en los contenidos	Educación que pone el énfasis en los efectos	Educación que pone el énfasis en los procesos.
Basada en :	En la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra.	Moldear la conducta de las personas con objetivos previamente previstos. _Importancia central de la motivación. _Activo, propone acciones _En el objetivo de la psicología conductista, que se basa en el mecanismo de estímulos y recompensas	_Interacción dialéctica entre las personas y la realidad. _El cambio fundamental aquí consiste en el paso de un hombre – mujer acrítico a un hombre – mujer crítico _Educación es praxis, reflexión y acción del hombre (y la mujer) sobre el mundo para transformarlo". _Nadie educa a nadie; que tampoco nadie se educa solo; sino que los hombres (y

			<p>mujeres) se educan entre sí, mediatizados por el mundo</p> <p>_Es una educación problematizadora,</p> <p>_Es un modelo autogestionario.</p> <p>_El error no se castiga sino que es parte del proceso</p> <p>_El conflicto no se elude sino que lo asume con fuerza generadora.</p>
Corresponde a:	Educación tradicional	Ingeniería del comportamiento	"Pedagogía del oprimido": Transformación de las personas y las comunidades.
Origen	Europeo, acuñada en la educación enciclopedista que recibimos del viejo mundo.	EE.UU. siglo XX, acuñada durante la segunda guerra mundial para el rápido adiestramiento de soldados. A América Latina en los años 60` como una respuesta de la "Alianza para el progreso" al problema del Subdesarrollo.	Es un modelo gestado en América Latina. Aunque recibió valiosos aportes de pedagogos y sicólogos europeos y norteamericanos, es en nuestra Región donde Pablo Freire y otros educadores le imprimen su clara orientación social, política, y cultural y la elaboran como una
Rol del alumno/participante	"El que no sabe"	_Responde a recompensas con conductas automáticas. _Esta crea nuevos hábitos en el individuo.	No más un educando del educador. Sino un educador-educando con un educando-educador _El sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo
Rol del profesor:	"El que sabe"	Condicionar	No más un educador del educando. Sino un educador-educando con un educando-educador
Critica	Bancaria ²⁴	Manipulación	Poner el énfasis en el diálogo, en el intercambio, en la interacción de los participantes, no significa prescindir de la información. Ni equivale a afirmar que todo,

²⁴ El mas grande critico de este modelo fue Paulo Freire que la denominó "bancaria", porque el profesor deposita contenidos en la mente del educando que es visto como receptáculo y destinatario de la información. Esto es señalado en "Pedagogía del oprimido" (1970)

			absolutamente todo, ha de salir del autodescubrimiento del grupo. _ "más freiristas que Freire" y que tienden a condenar todo aporte del educador o del comunicador como una imposición, y hasta como una manipulación
Tipo	Instrucción/informa	Programada	_ Busca Formar a las personas y llevarlas a Transformar su realidad.
Objetivo	"Que el educando aprenda"	"cambio de actitudes" "Que el educando haga"	

Fuente: Elaboración propia en base a Kaplun (1998)

El modelo que pone el énfasis en los efectos se originó en Estados Unidos en la década de los 40' y surge como crítica al modelo tradicional y propone un método activo. Este modelo llega a América Latina durante los años 60' como una propuesta de la Alianza para el Progreso. *"Se pensaba que la solución para la pobreza en la que se hallan sumidos nuestros países atrasados e ignorantes era la modernización, esto es la adopción de características y los métodos de producción de los países capitalistas "desarrollados". Las innovaciones tecnológicas eran vistas como la panacea para todos nuestros males; ellas por si solas permitirían obtener progresos espectaculares"* (Kaplún, M., & García, M. 1987). La persuasión es un concepto fundamental en este modelo, es decir convencer, por tanto, se seleccionan los medios y técnicas más eficaces a tal fin. Un emblema de este modelo es *"cambiar la mentalidad y el comportamiento de miles de seres humanos que viven en el campo"* Es propio de este modelo hablar de "cambio de actitud" entendido como la sustitución de hábitos tradicionales por otros favorables a las nuevas prácticas.

Uno de los aspectos a destacar de este modelo es la estrategia que asume ante el "el conflicto". Díaz Bordenave explica que los educadores y comunicadores formados en este modelo prevén lo que ellos denominan "resistencia al cambio". Esta resistencia al cambio está sostenida por el sistema de creencias, mitos, prejuicios, tradiciones, valores culturales ancestrales que conforman y condicionan el comportamiento social de las personas y son las que entran en conflicto con los nuevos hábitos propuestos generando resistencia y rechazo. Ante esto *"la estrategia planteada es primero: no hacer caso ni escuchar a los destinatarios; considerar que el técnico siempre tiene la razón y que si la gente no quiere aceptar las nuevas conductas es siempre por prejuicio o por ignorancia por atraso. Y en segundo lugar, tratar de introducir la nueva conducta evitando el conflicto... Para sustituir algo no indispensable discutir los defectos de lo anterior. Es mejor resaltar las ventajas de lo nuevo que se propone e insistir en la recompensa omitiendo los desacuerdos"* (Kaplún, M., & García, M. 1987)

Mientras que los modelos educativos de Lens resaltan los principios filosófico-educativos y el análisis de la realidad que estos modelos realizan; los modelos propuestos por Díaz Bordenave resaltan los diferentes énfasis que realiza los modelos endógenos y exógenos, en el debate pedagógico en torno a las prácticas educativas en la edad adulta se ha intentado establecer un modelo específico que genere teoría, acción y reflexión en torno a los procesos de aprendizaje propios de los adultos: La Andragogía. Por tanto a fines de esta investigación la Andrología será considerada como un modelo educativo que considera las especificidades del aprendizaje de adultos.

La perspectiva de la “Educación entre Adultos”

Ceballos, M. y Gazzotti, M. (2003) proponen la perspectiva de la educación *entre* adultos, que cobra sentido dentro de una concepción de “educación permanente” que permita a las personas el análisis crítico sobre la realidad y la participación real en la toma de decisiones.

La perspectiva de la educación entre adultos se plantea como superadora de la educación “*para*” adultos. Propone un proceso integrado entre el conocimiento, los participantes y el educador.

Los principios fundamentales de la educación entre adultos son: Equidad, participación y diálogo de saberes, la mediación y la interculturalidad:

_Equidad: Implica reconocer que existen excluidos del acceso a oportunidades y beneficios. Es común confundir equidad con igualdad. Igualdad es reconocer que todos somos valiosos sin importar cuestiones religiosas, políticas, económicas, culturales, físicas, edad, sexo, etc.

Si bien, el concepto de equidad permite a las personas excluidas de beneficios y oportunidades estar en igualdad de condiciones, en las acciones de capacitación este concepto se hace presente a la hora de responder preguntas concretas tales como: ¿Quiénes necesitan más apoyo? ¿Cuáles son las acciones vinculadas con el concepto de equidad que se toman en cuenta a la hora de diseñar y ejecutar un proceso de capacitación?

_Participación real en las acciones de capacitación: La participación es una palabra que ha cobrado un gran peso e importancia en los contextos de intervención y diseños de actividades de extensión rural²⁵. Sin embargo, muchas veces se transforma en un “*como si*” (Ceballos y Gazzotti 2003). Para estas autoras la participación real es la posibilidad de tomar decisiones sobre las actividades en las que se está involucrado. Por tanto, para generar un proceso genuino de construcción de un plan participativo de capacitación es necesario contar con un equipo que ponga en discusión con los participantes las siguientes cuestiones:

- Detección y jerarquización de las demandas de capacitación.
- Selección de contenidos y temas
- Características del programa de capacitación
- Planificación de actividades de capacitación
- Selección de dinámicas.
- Evaluación del programa.

_ Interculturalidad: Ceballos (*et al* 2003) se basa en la perspectiva de la interculturalidad científica de Ángel Marcelo Ramírez que define a la interculturalidad como la interrelación de los saberes de las culturas originarias con los saberes de las culturas universales. Muchos saberes de los pueblos originarios se están rescatando, saberes que poseen un pensamiento cosmovisivo con una propia racionalidad. Ramírez afirma que estos conocimientos deben ser incorporados al conocimiento universal de la ciencia y no solamente como piezas de museo, de un saber antiguo. “la interculturalidad científica permite la relación de estos saberes en la construcción de nuevas teorías científicas, de

²⁵ En Thornton, R. (*et al* 2010) se trata el tema de la participación en relación a extensión rural: “Los procesos participativos no se agotan necesariamente con la finalización del plan, proyecto o programa, tienen su propia inercia temporal de continuidad, y en consecuencia de logros e impactos directos e indirectos éticos, socioculturales, políticos, económicos como ambientales”

nuevos métodos científicos, recordándonos de este modo que la ciencia por más universal y válida para todos, es relativa cuando se encuentra con una nueva verdad.”

_Diálogo de saberes: La exploración teórica respecto del dialogo de saberes, nos conduce a la educación popular. Es una metodología que apoya la construcción de conocimiento como un proceso social, histórico, contextualizado, reflexivo y que exige la participación activa. Esto supone fortalecer las capacidades reflexivas y críticas de las personas para poder participar activamente en el diálogo de saberes.

Ceballos (op cit 2003) aclara que el diálogo de saberes no implica que esté libre de conflictos, sino por el contrario es parte de su naturaleza, afirma que asumir este enfoque implica para el educador/capacitador el reconocimiento del otro como portador y poseedor de conocimiento y experiencias valiosas que puede cuestionar y analizar la hegemonía del conocimiento científico.

_Mediación Pedagógica: La mediación supone tener algunas estrategias, tales como las visitas, encuentros de intercambios de experiencia, las prácticas de campo y talleres, cumple la función de mediar entre la experiencia y el conocimiento. Es enlazar los conocimientos (lo que saben y lo desconocen) de los participantes de una acción de educación entre adultos con los contenidos a enseñar. Es mediar pedagógicamente entre la experiencia y el conocimiento para facilitar el aprendizaje. Mediar para promover la participación de todos. (Cevallos *et al* 2003)

Cabe insistir o remarcar que esta perspectiva se nutre de los aportes teóricos-metodológicos de la educación popular y más allá de la propuesta de principios, estos se configuran en virtud de la finalidad de las acciones de capacitación centradas en permitir a las personas el análisis crítico sobre la realidad y la participación real en la toma de decisiones.

Estos principios corresponden a la perspectiva de “la educación entre adultos”, no obstante debe reconocerse que el enfoque predominante en lo que refiere al diseño de acciones de capacitación en el marco de la extensión rural se encuentra más adaptado a una mirada de “educación de adultos”, lo cual supone que los principios precedentes no son observados o lo son parcialmente.

El Vínculo Educativo en las Acciones de capacitación.

Para que las acciones de capacitación cumplan con su objetivo es necesario capacitadores, que en la manera de vincularse con los participantes de estas acciones, puedan construir entornos favorables para los aprendizajes de jóvenes y adultos.

Afirmar que las acciones de capacitación constituyen procesos educativos implica que al analizar la relación entre capacitador y capacitando, supone poner en consideración los propios recursos que el capacitador aporta como sujeto —su historia personal—, de las historias de los sujetos que interactúan con él —participantes—, de la historia que construyen en el espacio de capacitación y de las condiciones socio-históricas en que se desarrolla esa acción. Por tanto, *“el vínculo que se producen durante un proceso de aprendizaje se ve influenciado por las características del entorno social e institucional donde se producen, por los intereses, actitudes y características del capacitador y del participante, además por las propias características y complejidad de los conocimientos involucrados”* (Torres Salazar 2011)

Bohoslavsky analiza las características de los vínculos que se establecen en situaciones de aprendizaje. Si bien su aporte teórico hace referencia a situaciones de aprendizaje en ámbitos formales, los análisis de ese vínculo son asimilables a los vínculos que se establecen en una situación de capacitación como situación de aprendizaje, donde se presenta una persona que se le atribuye la posesión de un saber científico y técnico validado y otros destinatarios de ese conocimiento. Este autor analiza el vínculo dual entre

docente y alumno, desde un enfoque psicoanalítico, planteando la necesidad analizar las contradicciones “entre lo que se dice y lo que se hace” que se genera en el proceso educativo. Además analiza las relaciones de poder que se propician por vía de la enseñanza a partir de la premisa “saber es poder”. (1975)

Bohoslavsky al referirse a este vínculo advierte que en la medida que se practica cada vez más un "natural" vínculo de dependencia, y el profesor transmite que "saber es poder", se nulifica la capacidad del *alumno*. Romper ese círculo por parte del capacitador/profesor es un desafío que implica que: “ *él no se angustie ni pierda su seguridad al permitir que se generen relaciones con vínculos significativos y horizontales más que verticales de autoridad, donde abandone las gratificaciones narcisistas que recibe de alumnos dóciles y domesticados. El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser admirado y de sentirse superior (...)*”

Ahora bien los diferentes tipos de vínculos entre las personas se construyen a partir de los vínculos primarios de la infancia y que a futuro marcarán con sus modelos el resto de las vinculaciones a establecer. Basado en esta premisa Rodolfo Bohoslavsky, propone la existencia de tres tipos de vínculos aprendidos en la familia, que son los que definen las relaciones entre las personas. *Vínculo de dependencia, vínculo de cooperación o mutualidad y un vínculo de competencia*. Sin embargo, advierte que las relaciones más complejas no pueden ser reducidas a estos tres tipos de vínculos básicos pero aún en las relaciones más complejas pueden reconocerse resabios de esas tres formas. Al tratarse de estructuras arcaicas sólo pueden revelarse con una lectura profunda.

En la enseñanza, afirma Bohoslavsky, sea cual sea la concepción del liderazgo-democrático, autocrático o *laissez-faire*- el vínculo que se supone “natural” es el vínculo de dependencia. Este vínculo parece estar presente siempre en las situaciones de enseñanza (*Op. cit.*, p.2)

¿Es posible reconocer alguno de los supuestos de en los que este vínculo se expresa, en las situaciones de capacitación que concretan los técnicos extensionistas de INTA? ¿Es posible que estos mismos supuestos operen en las situaciones de capacitación entre *técnicos y productores*? Veamos si es posible la correspondencia.

Cuadro N°10: Vínculos en las situaciones de aprendizaje

Vínculo de dependencias fundamentado en supuestos tales como:	
Situación escolar o académica	Situación de capacitación no formal en extensión
el profesor sabe más que el alumno;	El capacitador sabe más que los destinatarios de la acción. ²⁶ Este supuesto es sostenido por ambas partes.
el profesor debe proteger al alumno de cometer errores;	El Capacitador debe advertir a los destinatarios de la capacitación de cometer errores.
3) el profesor debe y puede juzgar al alumno;	El capacitador posee los elementos y autoridad para juzgar al destinatario de su acción.

²⁶ Entendemos como “destinatarios de las acciones de capacitación” a los que en el ámbito institucional de INTA, se denomina audiencia, actores, población objetivo y de un modo más genérico los técnicos en su discurso, denominan “el Productor”, sin embargo este término designa una gran diversidad de actores con los que los técnicos de extensión interactúan y diseñan acciones. Estas denominaciones responde a diversos enfoques de extensión y desarrollo y por tanto tiene implicancias en las prácticas.

4) el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses de los alumnos;	El capacitador posee los elementos y autoridad para determinar la legitimidad de los intereses de los destinatarios de la capacitación
5) el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno.	El capacitador puede y/o debe definir la comunicación posible con los destinatarios de las acciones de capacitación.

Elaboración propia en base a Bohoslavsky (1975)

Al analizar este cuadro podemos afirmar que los supuestos que configuran el vínculo de dependencia en espacios formales de aprendizaje es posible también reconocerlos en el vínculo que se establece en las acciones de *capacitación entre capacitador y capacitando* en el ámbito no formal de las acciones de extensión.

De entre estos cinco supuestos planteados anteriormente es preciso para esta investigación poner de relevancia el supuesto relacionado con la definición de la comunicación por parte del capacitador. Este supuesto cobra una fuerte relevancia en las acciones de capacitación, ya que definir la comunicación implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes: *“el profesor, -en este caso el capacitador-, es quien pauta el tiempo el espacio y los roles de esta relación. Al mismo tiempo él, es el que instituye un código y un repertorio²⁷ posible. Al hacerlo, integra los códigos y repertorios más compartidos del lenguaje oral o escrito, los códigos y repertorios, institucionales del organismo donde se imparte la enseñanza, -la capacitación- los códigos de su disciplina y los códigos personales o estilos (estos por lo general más difusos e implícitos) a través de los cuales, y sólo a través de ellos, se pueden comprender sus mensajes, pero al mismo tiempo facilita la no comprensión de los mismos y por lo tanto el entrenamiento del que aprende, hecho esto de un modo sutil y no consciente.”* (Bohoslavsky, 1975)

Definir la comunicación posible implica al mismo tiempo la circulación de una serie de metamensajes mediante los cuales todos estos supuestos “naturales” ya enunciados, se transmiten e instalan en el acto educativo como una estructura perpetuadora de las relaciones presentes en el sistema más amplio, en el contexto dentro del cual está inserta la institución donde se enseña, que es el sistema de las relaciones sociales (*Op. cit.*, p.3). Ahora bien, en el contexto de las acciones de capacitación es posible reconocer estos metamensajes en el discurso de los técnicos capacitadores. Así como, aunque de forma ardua es posible reconocer las contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace”, es decir es posible desde elementos discursivos bregar por un aprendizaje e interacción participativo y sin embargo mantener un vínculo con características de dependencia basadas en los supuestos anteriores.

El aporte teórico de Bohoslavsky (1975) no sólo se remite al análisis del vínculo y las relaciones de poder basadas en el “saber es poder” sino que se embarca en la experiencia de modificar este estado de las cosas. A raíz de estos intentos, reconoce dos tipos de dificultades, diciendo en sus propias palabras: *“primero, resistencias más a abandonar la seguridad que da un vínculo definido verticalmente, el confort que deriva de situaciones que van desde la tranquilidad que da una clase “armada” y preparada rigurosamente en la que el orden del pensamiento lo impone el profesor, hasta la comodidad que da el ser tratado a distancia, o gratificaciones narcisísticas²⁸ derivadas de la suposición o percepción en los alumnos.”*

²⁷ Lineamientos, normas y lenguajes aceptados de hecho por la Institución.

²⁸ En términos freudianos y dicho de una manera esquemática, se habla de narcisismo como amor que retorna a uno mismo, esto es que el sujeto se tome a sí mismo como objeto de amos. (N. del A.)

Es así entonces que los técnicos extensionistas al tratar de modificar un tipo de vínculo basado en el saber, sufren la tensión de resistirse a abandonar la seguridad que este tipo de vínculo, le proporciona, realizando un esfuerzo titánico de asumir bajo su control todas las variables de la situación, y las gratificaciones que este control supone.

Sin embargo, el autor advierte de los peligros de adoptar un enfoque psicologista del problema diciendo que así, se ocultaría la forma en que el sistema social internalizado²⁹ por unos y otros se opone a una modificación del tipo actual de relaciones. *“Aun cuando el profesor y el alumno estuvieran en condiciones personales de aceptar nuevas reglas de juego, y sobre todo de crearlas, pienso que habría por parte de lo instituido un poderoso intento de asimilar lo novedoso a lo viejo...”* Bohoslavsky (1975). Es decir, se expresa el carácter conservador del sistema.

En el marco de estos mecanismos de autopreservación del sistema, resulta interesante el concepto de **“ritual”**, Bohoslavsky para referirse *“a formas reiteradas de establecer una continuidad entre una generación y otra. Constituye uno de los canales mediante el cual se realiza la transmisión cultural, que resulta enriquecedor en la medida en que cada acto ritual introduzca características novedosas, de lo contrario, los rituales son formas estereotipadas, mecánicas, desvitalizadas y empobrecedoras con relación a los miembros que participan en dicho ritual”* (Op. cit., p.4). A partir de este concepto ¿cuáles son los rituales que podemos identificar en las acciones de capacitación que realizan los técnicos extensionistas? Podríamos mencionar el ritual de la presentación en Power Point; el ritual de la clase magistral; el ritual del afiche; el ritual de la jornada a campo, entre otros.

Especificidad de los saberes técnicos

Antes de discutir la relación teoría práctica y sus consecuencias “didácticas” es necesario definir que en el contexto de las acciones de capacitación los saberes que se proponen desde los capacitadores son predominantemente técnicos. Por tanto, adherimos a la propuesta de Barato (2005) que explica la técnica como saber. Propone una articulación o rearticulación de teoría y práctica para orientar el aprendizaje de la técnica, para lo cual considera, que:

1. Teoría y práctica son categorías inadecuadas para explicar la naturaleza del saber humano.
2. Para entender mejor el aprendizaje humano, es necesario contar con una taxonomía del conocimiento que no reduzca los contenidos del saber a aquello que normalmente se denomina como “teoría”.
3. Saber hacer o, mejor todavía, hacer-saber, es una dimensión epistemológica con *status* propio y no se fundamenta en una supuesta teoría.
4. Las dinámicas del hacer-saber muestran una estructuración de conocimientos cuya naturaleza requiere, en términos de aprendizaje, enfoques o estrategias específicas. (Barato 2005)

Propone el supuesto de que las técnicas de trabajo son un tipo particular de conocimiento y no pueden (ni deben) ser reducidas a prácticas. Tal posición está fundamentada en discusiones que tratan de establecer una distinción clara entre conocimientos enunciativos y conocimientos de procesos (B. S. Allen & B. A. Allen 1990). Las Técnicas son conocimientos de procesos, una dimensión de saber cuya naturaleza se define como secuencia de ejecuciones para obtener un determinado producto. El saber en este caso es inherente al hacer, no un resultante de un conocimiento estructurado a partir de proposiciones lógicamente concatenadas (conocimiento enunciativo).

²⁹ Formas sociales que penetran tan intensamente (por la vía del aprendizaje) que se aceptan como naturales; entre otras la relación de desigualdad entre alumnos y maestros.(N. del A.)

Es predominante la idea, entre los capacitadores de que los “contenidos prácticos” están fundamentados en “contenidos teóricos”. Esta idea posee consecuencias en la planificación de la acciones de capacitación. Antes de hacer una práctica es necesario recibir previamente una instrucción teórica. Las capacitaciones organizadas en momentos previos de “teoría” seguidos de momentos de “práctica”.

8. BREVE CARACTERIZACION DE LAS ACCIONES DE CAPACITACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CUANTITATIVA

Como fuentes de información se utilizaron las Declaraciones Juradas de Evaluación de desempeño de los Agentes del Área de Extensión. Esta declaración consta de un formulario que los extensionistas deben completar dando cuenta de las actividades realizadas durante el periodo de evaluación de manera retrospectiva. Para esta investigación sólo se tomó el periodos 2007-2008 y 2010-2011, en particular el apartado 3: *Capacitación / difusión / comunicación*, que posee tres subitems a saber: "Brindada", donde se solicita: Detallar del tema, tipo de actividad, cantidad de participantes, si el Alcance es Nacional(N), Internacional (I) o Regional(R) y cuál fue el tipo de participación, con las siguientes categorías: Organizador (O) o Participante³⁰ (P). A los fines del presente trabajo se utilizara indistintamente la denominación de participante/capacitador para describir esa función.

Además en este apartado de capacitación se solicita que el extensionista consigne el Tipo de actividad, con las opciones de 11 categorías: Cursos, Seminarios, Congresos, Jornadas, Días de Campo, Reuniones, Charlas o conferencias, Programa de Radio, Organización/Participación en exposiciones y/o ferias, Talleres, Otros. Sin embargo, no se explicitan, ni detallan las definiciones de estas categorías por lo cual se suelen considerar ambiguas. Sería discutible o por lo menos controversial la inclusión de algunas de estas acciones como tipos de capacitación, sin contar con una definición de lo que se entiende por capacitación en el formulario.

Para el periodo 2007-2008 se relevaron 32 agentes, de los cuales 27 poseen formación de tipo universitaria y los 5 agentes restantes poseen formación técnica terciaria o secundaria. En este recorte temporal, se encontraban distribuidos de la siguiente manera según rango de edad:

>50 años: 7

36-50 años: 19

25-35 años: 6

Durante este periodo (2007-2008) se declararon un total de 162 capacitaciones

Del total de los agentes (32) 23 de ellos participaron/organizaron al menos una acción de capacitación al año. Es decir los 9 agentes restantes, no declaran haber realizado acción de capacitación en este periodo.

En cuanto al tipo de participación en la acción de capacitación, los extensionistas declaran sobre el total (162) acciones, que en 32 de ellas actuaron como capacitadores; en 44 acciones intervinieron como organizadores y capacitadores en la capacitación y en 86 de ellas la responsabilidad se centró sólo en la organización Por tanto, el modo de participación del extensionista en la acciones de capacitación, que predomina en el periodo 2007-2008, es el de Organizador, seguido por el organizador y capacitador.

Del total de capacitaciones (162) 14 de ellas fueron organizadas por técnicos, pero *dictadas* por profesionales. De estas 14 capacitaciones, un 100 % estas temáticas fueron Pro-Huerta u Horticultura. Se puede inferir entonces que en general los técnicos no declaran o no adjudican tarea de capacitador, en los términos en los cuales institucionalmente se entiende el rol de capacitador

³⁰El apartado de capacitación ofrece a los técnicos, para clasificar su tipo de participación en las acciones de capacitación dos categoría: participante (P) y organizador (O). Estas categorías no aparecen definidas en el instructivo del formulario, sin embargo parece haber un acuerdo tácito respecto de ellas. Se sobrentiende que la persona que es "participante" brinda la capacitación, la guía, propone contenidos y selecciona herramientas, en ocasiones "diserta", expone. Cuando se selecciona la categoría organizador se hace referencia a las tareas o aspectos operativos, tales como la selección del espacio físico de la capacitación, la selección del capacitador y la definición de las temáticas y organigrama de la actividad en general.

Del total (162) de las acciones de capacitación que declararon los extensionistas, 77 de esas acciones fueron destinadas a productores medianos y 59 a familias autoproductoras de alimentos que pueden vender o no excedentes. Las restante acciones (26) se distribuyen entre otras audiencias manos agrupadas.

En cuanto al tipo de actividad de capacitación, el predominante para este periodo es el “charlas y conferencias” que representa el 30.9 % sobre el total, seguido por un 21,6% de “Jornadas” y Talleres con un 20,4 %. Sin embargo al tratarse de categorías ambiguas y sobre las que no existe alguna definición institucional de referencia, las categorías en las que se encuadran el accionar de los extensionistas pueden no ser precisas en su definición teórica desde el ámbito educativo.

Para Bergamín y Ferrer realizan un inventario de las técnicas de trabajo en Extensión Rural, allí afirman que la charla es una de las maneras de dirigiese a una audiencia. Generalmente se utiliza esta técnica para aportar información no conocida por asistentes/destinatarios, y en muchos de los casos esta es realizada por una persona invitada por el extensionista. *“Una charla, debe ser entendida como una técnica donde se aporta información, y que se espera que la misma sea comprendida y apropiada por los productores; para tal fin es necesario repasar los conceptos de aprendizaje y de trabajo grupal para garantizar un uso efectivo de esta técnica como tal.”* (2002) Ahora bien esta técnica es de carácter netamente expositiva, y la exposición en general está a cargo de un experto en un tema específico.

Estos mismos autores indican, en cuanto a las “Jornadas” que es un tipo de acción en la que generalmente se aplican diversas actividades, por ejemplo se incluyen charlas/conferencias, visitas a experimentos, trabajos en grupos, etc.

Para el **periodo 2010-2011** se relevaron 32 agentes, la misma cantidad del periodo anteriormente analizado, en la siguiente distribución etaria:

>50: 6

36-50: 15

25-35: 11

En este periodo de análisis los extensionistas declararon un total de 253 capacitaciones. Es decir se declararon 91 acciones más que en el periodo anteriormente analizado.

También aumentaron la cantidad de agentes que dieron más de una capacitación al años pasando de ser 23 agentes en el periodo 2007-2008 a 32 en el periodo 2010-2011, es decir que el total de los agentes relevados participaron/organizaron una o más de una acción de capacitación.

En este periodo 2010-2011 el tipo de rol más frecuente es el de organizador (92 actividades), seguido por el de “capacitador” (74) y con la misma cantidad de acciones en el doble rol de organizador/capacitador (74). Se consignan además 13 acciones en las que no se especifica el tipo de participación.

La mayoría de las acciones de capacitación en este periodo se dirigieron a “productores medianos, a los que se destinaron 167 actividades. Sin embargo, la categoría de productor mediano, al igual que el resto de las tipologías no aparecen definidas en el formulario.

En ambos periodos (2007-2008 y 2010-2011) el tipo de audiencia parece estar concentrado en dos tipos “productores medianos” y familias de autoproducción de alimentos.

Otra similitud en ambos periodos es el predominio del tipo de participación del extensionista como “organizador”.

Si se analizan de forma comparativa ambos periodos la principal diferencia se observa en la cantidad de acciones de capacitación declaradas, manteniéndose la distribución por tipo de acción de capacitación y la categoría de destinatarios. Otras similitudes es que el número de técnicos extensionistas se mantiene al igual que la proporción de profesionales sobre el total, así como la distribución por edades de la población estudiada.

9. LAS REPRESENTACIONES ACERCA DE LAS ACCIONES DE CAPACITACION

“Lo educativo” en las acciones de capacitación

El término capacitación es ampliamente usado por los técnicos extensionistas para referirse a un extenso abanico de actividades tales como, charlas o reuniones técnicas, jornadas a campo, talleres, entre otros. Así las acciones de capacitación, en el discurso de los técnicos aparece como un término que engloba acciones muy diversas, acerca de las cuales, parece no existir acuerdos respecto a qué es lo que determina que alguna de ellas se constituya en una acción de capacitación.

En este apartado se estudia, a partir del análisis de entrevistas, las representaciones construidas por los técnicos extensionistas respecto de las acciones de capacitación. En sus relatos se hacen evidentes, acuerdos, desacuerdos y contradicciones en estas construcciones, en particular en lo que se refiere al carácter educativo de las acciones de capacitación, que desde algunos discursos institucionales, se las ubica como pertenecientes al ámbito de la educación no formal. Acerca de las connotaciones educativas de aquello que los profesionales consideran capacitación, se puede observar controversias

“Uno podría entrar a discutir qué es un educador y qué es educación, depende del concepto que uno tenga...” N° 23 (p: 1)

“...cuando hablamos de capacitación me parece que tenemos que definir de qué estamos hablando y de qué vamos hablar para analizar todo esto, si es que estamos hablando de la charla áulica o por lo que se tendría que entender por capacitación que es algo más complejo y de proceso.” N° 23 (p: 7)

Por otra parte, se pone en cuestión, principalmente, la definición del concepto de educación como requisito previo para definir el carácter educativo de una acción de capacitación. Al mismo tiempo también se cuestiona cual es la definición de capacitación y a qué se refiere el actor cuando intentar dar cuenta de qué es una capacitación, además se vincula la acción al espacio físico con el cual se identifica a las acciones educativas: ‘el aula’, sin embargo también se reconoce “un deber ser”, como el reconocimiento del carácter de complejo y de proceso que implica una acción de capacitación.

Tal como afirma Huergo (2003) en cuanto a las representaciones hegemónicas acerca de lo educativo, los técnicos vinculan de manera absoluta y excluyente a lo educativo con la institución escolar y los procesos de escolarización.

En los siguientes fragmentos del discurso de algunos entrevistados, aparece “lo educativo” asociado a lo escolar, a una situación de educación formal y escolarizada. Esta asociación se utiliza como criterio para definir si las acciones de capacitación realizadas por los técnicos extensionistas poseen o no carácter educativo. Es decir “lo educativo” de la acción de capacitación está determinado por cuanto se asemeje, en cuanto se acerca o se aleja de este “modelo escolar”:

“Si vos me preguntás si educamos Yo creo sí, en la forma que sea, sí. Pone el término “formal” “no formal”, consciente e inconsciente. Lo mismo que vos podés tener en un curso formal o en un aula de una agro técnica (Escuela)³¹ o de la universidad lo estamos haciendo a nivel de otra audiencia. Es una tarea educativa sin duda.” N° 15 (p: 9)

“...un capacitador es un educador y lo digo por experiencia propia que también he dado clase y dar clase o capacitar no es para cualquiera...” N° 23 (p: 1)

“Capacitación sería para mí algo más... como un curso, un poco más formal” N° 30 (p: 1)

³¹ El entrevistado refiere a la Escuela Agrotécnica: escuela de nivel medio con formación técnico-agropecuaria.

Otra representación sobre “lo educativo”, es la de vincular la intencionalidad de transmisión de información y en particular esta acción, al fenómeno educativo formalizado (“dar clase”). En esta asociación prevalecen perspectivas que siguen una lógica lineal de modelo de comunicación emisor-receptor. Este proceso finaliza con la constatación del nivel de conocimiento alcanzado. La secuencia del proceso es: se genera la información, se toma esa información como contenido de la capacitación y asistencia técnica, tal como es posible detectar en las siguientes afirmaciones:

“Depende del capacitador y de la mirada que tenga. Yo creo que lo educativo es una cuestión más donde, yo te brindo información sobre un tema que en general manejo con un poco más de información de la que vos dispones y te brindo esa información... La capacitación también, vas das la charla y es un tiempo limitado donde el productor recibe la información y después ve lo que hace.” N° 28 (p: 8)

“Vos con el ensayo generás información y con la información hacés una capacitación y con la asistencia técnica que haces vinculás a los productores, es todo una red, son herramientas, capacitación es un punto más de lo que tenés que hacer.” N° 10 (p: 3)

“La capacitación ideal es la que vos detectas una mejora en la tecnología que usa una audiencia, ubicás cuál es el problema, detectás una solución que sale del área de investigación y lo hacés coincidir de manera que el investigador pueda transmitir o la misma institución pueda transmitir la idea de cuál es lo que se recomendaría” N° 15 (p: 5)

Así, surgen representaciones que consideran el trabajo de los técnicos como generador de información y/o poseedor de cierto conocimiento experto acerca de una determinada cuestión, y al productor (agropecuario) como receptor de dicha información, y la restante, la linealidad acerca de la producción de conocimiento y la transmisión posterior del mismo.

Sin embargo, también coexisten otras ideas que escapan de las representaciones que vinculan de manera excluyente “lo educativo” con lo escolar. Estas representaciones se hacen evidentes en algunas de las expresiones de los extensionistas que refieren a que “Educar es mucho más que cambiar una práctica concreta, incorporar una técnica”. Por tanto, si las acciones de capacitación poseen como finalidad (para algunos de los entrevistados) promover cambios en las prácticas, por tanto, no constituirían acciones educadoras. Es decir, la capacitación es “otra cosa” diferente a la educación. Educación y capacitación como procesos con diferente complejidad y alcance. Se habla de un proceso de transformación para el que es necesario más que una capacitación, se requiere de la “extensión diaria”, la necesidad de un proceso continuo, que exige constancia.

“Son cambios en las prácticas (productivas)... me suena que educar es mucho más profundo, no cambiar una práctica. Que cambie... (una práctica)...me parece que eso no... es educar; es capacitar porque el tipo incorporó un conocimiento y lo está usando. Pero no sé si eso es educación, me parece que no...” N° 30. (p: 3)

“En el INTA las capacitaciones son muy técnicas y si querés un proceso de transformación... (lo vas haciendo a lo largo del tiempo) ...no en una capacitación.” N° 23

"Yo asocio mucho la extensión con la educación y con la capacitación, siempre entendida como proceso y que no tiene nada que ver con las charlas informativas." N° 23. (p: 7)

Algunas de las condiciones expresadas por los extensionistas como necesarias para que una acción de capacitación posea una connotación educativa, es su carácter de proceso continuo, la constancia, la profundidad como opuesto y diferente a acciones puntuales y aisladas.

Otro aspecto asociado a lo educativo es la vinculación con ciertos aspectos descriptos en los relatos de los extensionistas como de "buenos modales" "normas de educación", tal como expresarse educadamente", quizás con respetar "ciertas normas de educación" hablar correctamente, respetar los horarios, el programa elaborado, entre otros.

"...creo que sí porque uno trata de hablar, no sé si se dice educadamente, correctamente y tratás de ser riguroso con los horarios, respetar un programa, dar los conceptos que uno tiene que dar, yo creo que sí es una capacitación educativa." N° 30 (p: 3)

Esta representación relaciona el aspecto educativo de una acción de capacitación con determinadas "formalidades" que si bien, forman parte de la acción no son las sustanciales en el proceso de capacitación. En ocasiones la preocupación por estos aspectos es excesiva en desmedro de otros más relevantes.

Otra representación ligada a "lo educativo" de las acciones de capacitación, es la idea de los entrevistados de que educar no es posible en el caso de adultos, considerando que la posibilidad de educarse desaparece en esta edad. Esta representación está basada en la creencia arraigada, de que la mente de una persona adulta era un producto acabado. Allard, R (1980) reconoce en esta idea una concepción tradicional de la sociedad y la educación de adulto. Estas creencias constituyen la base sobre la que se construye una representación de un adulto que "ya no aprende", que "ya ha aprendido lo que tiene que aprender". Esta concepción del adulto pertenece a una postura que se contradice con el desarrollo de la visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además es posible reconocer una connotación negativa del papel de la experiencia en el aprendizaje. Es decir la experiencia parece constituir un obstáculo y no un potenciador de nuevos aprendizajes.

"... educar es más complejo, es otra cosa. A la edad que va la gente ya no la educás más, ya son conductas que ya las traes. Uno puede trabajar sobre el conocimiento no sobre el comportamiento de la gente." N° 30 (p: 3)

Esta afirmación contradice la norma de la adultez, basada en esa conciencia de incompletud, por la cual se reconoce a si mismo cada vez más como un ser inacabado, es decir, la etapa de la vida en la que se está en condiciones de conocer y asumir nuestra condición de seres inacabados.

"Lo educativo" centrado en promover en las personas *la capacidad de decidir* de manera independiente, en la capacidad para elegir entre diferentes opciones de acuerdo a sus intereses, necesidades y la idea de brindar herramientas para ese proceso. Siguiendo esta misma lógica de pensamiento, algunos entrevistados plantean que de las acciones de capacitación podrían calificarse como educativas en la medida que se busque como finalidad procesos de concientización de las personas, reflexionar, e interrogarse.

"Si es un proceso educativo la capacitación y creo que uno de los ejemplos es el eje central que tiene el INTA que es medio ambiente, eso es capacitación educación. Es educativo porque ahí se aprende a concientizar a la población y no sólo al productor sino a otros actores dentro del proceso." N° 8 (p: 3)

"...la gente pueda llevarse lo que más quisiera saber o incluso abrirse interrogantes, porque muchas veces son un disparador... no sólo que va a ir a adquirir conocimientos o cuestión técnica sino a que te ayude a pensar las cosas de otra manera..." N° 23 (p:1)

"Me parece que antes las capacitaciones eran tipo receta y hoy, creo, que son... dejan más una idea o varias o dejar un problema con varias posibles soluciones, de acuerdo a las características del productor..." N° 14 (p: 7)

Estas representaciones se acercan más a la idea de una capacitación como proceso complejo, que busca resolver problemas y necesidades, superando ampliamente, la mera transmisión de información y tecnología. Es decir, se reconoce que en ocasiones el contenido de las capacitaciones está centrado en otros aspectos que superan los aspectos meramente técnicos. Sin embargo, se hace patente la emergencia de conflicto entre las necesidades y expectativas del capacitador y las expectativas y necesidades de las personas que en ellas participan.

En contradicción con las representaciones anteriores emergen otras donde algunos de los entrevistados limitan lo Educativo a la acción de brindar fundamentos para convencer a otro. El centro está puesto en los "buenos fundamentos". Estos aparecen ligados a "demostrar" de manera fehaciente, con evidencias visibles y palpables para las personas. Es decir una lógica de demostrar la factibilidad técnica y económica.

"Educar al productor es para mí dar el fundamento de las cosas, al productor como a todos, las cosas nos entran por la vista y además si lo hace y lo prueba mejor."

"Educación sería dar fundamentos para que esa persona pueda adoptar una tecnología, aprender esa tecnología" (p:2) N° 14

"...vos estas educando, cuando vos estás haciendo, es demostrar o hacer un ensayo en un campo del productor, vos lo que quieres hacer, es que el productor incorpore esa tecnología." (p:2) N° 14

"Pero bueno es un trabajo de educación de tratar de convencerlo. Esa es la maniobra que tiene el capacitador, la capacidad de convencer." (p:3) N° 8

"Lo educativo" de una acción de capacitación se relaciona con la idea de dar fundamentos de los beneficios de una tecnología, por tanto esa idea sería la lógica que estructura la actividad de capacitación. Desde el punto de vista de los extensionistas, en la medida que se siga esa lógica la acción se transforma en educativa.

La "metodología ver para creer" tal como la denomina Cevallos y Gazzotti (2003) consiste en convencer y demostrar los supuestos beneficios de las tecnologías abordadas, desde la visión del técnico. Este parece ser el centro de atención de estas prácticas de capacitación. En este proceso se afirma que sólo basta mostrar resultados para la adopción de la tecnología. Esta lógica se relaciona con el paradigma de extensión de la transferencia de tecnología, el cual ha predominado en buena parte de la historia de la extensión rural en Argentina. Entre otras características no tiene en cuenta las condiciones particulares y lógicas del destinatario, es descontextualiza de las condiciones del entorno, convirtiéndose en un protocolo de aplicación de prácticas y tecnologías a ser aplicadas sin adaptaciones como forma de garantizar su eficiencia. *"La extensión, en este sentido, está relacionada con la modernización... En el extensionismo tradicional el campesino no recibe elementos para decidir acerca de la utilidad de las nuevas técnicas, menos acerca de su inserción en el contexto socio-cultural o para optimizar sus posibilidades de resolver sus problemas o mejorar su nivel de vida." (De Shutter, 1983)*

También es posible encontrar en los relatos de los entrevistados algunas representaciones que unen la capacitación con un espacio social.

"...la capacitación también es un espacio social de interacción. El único espacio de comunicación es el baile del pueblo o la reunión de productores de cambio rural, la entrega de subsidios del gobierno, la charla técnica del INTA, ahí charla con el vecino, o la feria" (p:5)N °28

"Para mi hay muchas cosas para conjugar con la capacitación. Por una capacitación puedes hacer vínculos y encontrar personas que estén interesadas en formar un grupo. (p: 3) N ° 19

Estos relatos donde se reconoce en las acciones de capacitación un encuentro entre pares, donde se dan "otros intercambios" que trascienden por una parte, la mera transmisión unidireccional de conocimientos y por otro deja a la luz dinámicas de intercambio entre quienes participan de estos espacios, reconocidas como valiosos por los extensionistas.

El sujeto de las acciones de capacitación

El sujeto de las acciones de capacitación no constituye una abstracción homogénea sino que debe reconocerse y considerarse en sus diferencias personales, en su contexto social particular y sus lógicas, tal como indican las afirmaciones que siguen:

"... cada audiencia tiene distinta lógica y distinto conocimiento para interpretar un mensaje entonces de acuerdo al destinatario que tiene la capacitación, el lenguaje y cómo lo presentas tiene que ser distinto..." N ° 15 (p: 1)

"me parece que si vos conocieras mejor al otro, lograrías mejores resultados en las capacitaciones..." N° 23 (p: 7)

Sin embargo, en otros relatos de los extensionistas aparece una categoría genérica la de "productor" como una forma de denominar a los sujetos de las acciones de capacitación. Por otra parte, se plantea como ese universo genérico está siendo cuestionado por el nuevo enfoque institucional de desarrollo territorial, donde el territorio en el que INTA actúa, constituye una compleja red de variados sujetos sociales con sus interés y conflictos.

"...es más complejo aún porque el productor, en este nuevo enfoque, es para nosotros un actor más. Antes era el Actor, el único actor..." (p: 2) "...vamos a seguir enfocándonos en el productor porque la institución tiene una historia que no te la puedes sacar de encima de un día para el otro," N ° 36 (p:2)

Es posible percibir que si bien es reconocido el planteo de un enfoque que demanda ampliar la mirada sobre los actores de la tarea de extensión, existe una tensión en abandonar al "productor" como centro de su acción, Se percibe como un abandono de lo que históricamente se hizo.

En los relatos de los entrevistados los sujetos aparecen constituidos como dos universos: "productores grandes-tecnológicos-innovadores" que demandan informes técnicos con rigor científico y otros "productores medianos-tradicionales", para los que se propone como estrategia el contacto personal y sistemas demostrativos.

"hay audiencias que lo que necesitas son informes técnicos... y que tenga un rigor científico bueno. A eso lo va pescar bien el "innovador. Si vas a la audiencia del otro extremo de la adopción necesitas el contacto directo... funciona una reunión a campo al lado de un productor vecino... tiene más predisposición a algún cambio tecnológico o a aprender algo es sólo en situaciones de crisis." N° 15 (p: 8)

"Lo que si me parece importante también es poder llegar a todo tipo de tamaño de productores. El Productor grande... te va a venir con algunas demandas bien concretas y específicas... y es distinto al pequeño productor, tiene otro tipo de cuestiones, es el más jugoso, con el que más puedes trabajar, pero también es el más difícil. Es con el que más (pequeño productor) puedes trabajar porque se ha hecho poco, queda todo por hacer. Es el más difícil (pequeño productor) porque no ve la necesidad, los tenes que generar vos." N ° 28 (p: 6)

"el estrato de productores de tecnología superior, la parte de gestión está más aceptada, por lo tanto, los problemas más importantes para esa audiencia son tecnológicos." (p: 7) N ° 15

Estos dos grandes grupos descriptos por los entrevistados -"productores grandes-tecnológicos-innovadores- poseen problemáticas e intereses diferentes. Para el primer grupo, el componente tecnológico es calificado como clave, mientras que en el segundo grupo los extensionista no reconocen que posean necesidades tecnológicas. Es decir que los sujetos de las acciones de capacitación se perciben como segmentados por dos criterios: uno el de su "escala productiva" y el otro por las demandas tecnológicas. Estos dos criterios parecen como relacionados de manera interdependiente. Sin embargo, el punto en común de ambas "audiencias" (desde la visión de los técnicos) es el interés exclusivo en la resolución de problemas técnicos y recibir información.

"...el productor busca soluciones o recetas específicas y te diría que muy técnicas y tecnológicas porque vos cuando quieres darle un marco más amplio como que haga su gestión, que tenga un panorama de lo que está pasando con el mundo, pero no se si le interesa" N ° 9 (p: 4)

"La persona que viene a escuchar es porque tiene un problema o tiene una necesidad, necesita algún aspecto puntual, conocer más una tecnología, si le va a funcionar o no." N ° 15 (p: 2)

En algunas afirmaciones es posible observar una preocupación por la necesidad de conocer a quien va destinada la acción de capacitación como punto de partida para la toma de decisiones respecto al diseño y planificación de las mismas.

"...es muy importante a la hora de seleccionar los temas, es conocer con quien se está trabajando, que es lo que tenemos que solucionar o ayudar a solucionar porque no es solución total..." N ° 10 (p: 4)

"...después de estar muchos años haciendo capacitaciones, cualquier extensionista, aunque sea intuitivamente tiene que conocer, no creo que tenga la necesidad de clasificar las audiencias. Intuitivamente, uno las conoce. N ° 15 (p: 2)

"También uno tiene que tomar la estrategia de saber a quien tiene en frente..." N ° 15 (p: 1)

Estos relatos coinciden con lo que afirman Cevallos y Gazzotti (2003) el conocimiento de otro, de su totalidad, es el punto de partida metodológico. El reconocimiento del otro, desde sus saberes, conducen a dos concepciones, la primera el otro "no sabe nada" y se centra en las carencias. Y la segunda: el otro "lo sabe todo", una mirada poco crítica, centrada solo en las capacidades.

Siguiendo esta primera concepción, se le atribuye al "productor" características como individualista, tradicional, tímido y difícil entre otros.

"Con el productor ganadero tradicional es más difícil. Ese productor, yo estoy convencida que no te va a venir a buscar, en muchos caso..." (p: 3) N ° 28

"...el productor es un tipo individualista porque está acostumbrado a trabajar en forma individual y cada uno dentro de su campo." (p: 5)N ° 15

"productores, pequeños productores tamberos de acá, chacarero que tiene las manos así de ordeñar en el frío y con ese aspecto que por ahí tiene el chacarero de hombre bruto; vos imaginate ese tipo en una capacitación de industria láctea..."(p:2) N ° 23

"El productor adulto es más duro tal vez porque tiene experiencia, hay que machacar más..." (p: 3) N ° 8

"...con productores grandes... que son los que aplican lo que les digo, con esos me relaciono porque puedo mostrar resultados inmediatos. Con lo "otros" tengo que trabajar para lograr un resultado y muchas veces te pegas la cabeza contra la pared,(p:6) "Generalmente el productor nuestro es muy tímido y no pregunta, generalmente hay como una barrera." (p: 7) N ° 28

Estos fragmentos ponen de manifiesto una serie de representaciones sobre el sujeto de la capacitación centrado en la generalización de ciertas características que condicionan las posibilidades de apropiación de una tecnología. Es decir, un reconocimiento del otro centrado en sus carencias y en sus dificultades. Tal como plantean Cevallos y Gazzotti (2003), el desafío como capacitadores es reconocer al otro en su totalidad con sus carencias y con sus potencialidades.

Las posibilidades de "aplicar" lo que el extensionista "dice", se relacionan con la escala productiva de los destinatarios de la capacitación. Es decir a mayor escala mayor aplicación. Con los "otros" aparentemente se denota una menor posibilidad de adopción y por tanto de tener resultados de esa aplicación.

El sujeto de las acciones de capacitación es una construcción que se realiza en el vínculo entre el capacitador, el participante y el conocimiento. Tanto los participantes de las acciones de capacitación como el extensionista involucrado en esa acción, son portadores de conocimientos, saberes y experiencias que marcan con mayor énfasis ese vínculo signado por la alternancia de sus posiciones, sin que deba perderse de vista el rol del extensionista como facilitador en la construcción del conocimiento. Esta característica se suma a la igualdad existente en tanto vínculo que se produce entre seres humanos. Los jóvenes y adultos además de sujetos de aprendizaje son constructores de conocimiento y transformadores del medio en el cual se desenvuelven.

El reconocimiento de los diferentes sujetos de capacitación y su configuración como tales define el protagonismo de estos actores en las acciones de capacitación. Por otra parte, el saber posee relación con el poder tal como afirman Cevallos y Gazzotti (2003): *"Podemos reflexionar esta relación saber-poder-protagonismo, a partir de las decisiones que se toman durante la construcción y ejecución de un proceso de aprendizaje. Estas decisiones siempre se realizan sobre la base del reconocimiento del otro"*

Acerca del Rol del capacitador

¿Quién es el capacitador y cómo se define su rol? Si bien desde la postura institucional no existe un acuerdo o explicitación de las funciones o capacidades que este rol comprende, se lo suele definir como capacitador a la persona responsable de diseñar e implementar una actividad o proceso de capacitación y que incluye diferentes acciones.

Podríamos describir algunas de esas funciones a modo "del deber ser" en base a las propuestas por Antezana et al, 2008:

- Analizar y responder a la demanda de capacitación de los actores involucrados, tomando en cuenta el contexto dado y el perfil de los actores participantes en la capacitación.

- Planificar acciones de capacitación y el acompañamiento del proceso de aplicación.
- Adaptar materiales de capacitación al contexto específico, combinando óptimamente la teoría y la práctica.
- Implementar las actividades de capacitación.
- Definir formatos e instrumentos de acompañamiento y monitoreo
- Evaluar y realizar seguimiento de las acciones de capacitación

De entre estas funciones prevalecen las relacionadas con el diseño y la implementación, mientras que en las de análisis de la demanda y evaluación se pone menor énfasis.

Si bien estas funciones se le atribuyen al “capacitador” de forma casi exclusiva, en general en el proceso de capacitación interviene otros agentes o equipos, que participan en diferentes etapas del proceso.

Desde el discurso de los técnicos extensionistas, el término capacitador parece ser utilizado como sinónimo de facilitador, disertante, docente, profesor, coordinador. Sin embargo, estos términos se corresponden con aspectos muy diferenciados del rol y del enfoque que el capacitador puede asumir. En relación a esto: ¿Cuáles son las funciones y el rol asumido y otorgado a un capacitador en el contexto de las actividades de extensión de INTA? ¿Qué competencias debe poseer? ¿Qué cualidades le son asignadas para su rol?

En cuanto a las funciones de “*analizar y responder a la demanda de capacitación*” acorde a los actores y contextos involucrados en la capacitación: se le atribuye la capacidad de leer las necesidades y problemáticas de los diferentes actores en contextos complejos. En esa lectura los capacitadores deben enfrentar el doble juego de una demanda *que aparece, que está* y otra demanda oculta y que es percibida como necesario develar, salir a buscar. En las expresiones de los técnicos aparece fuerte la impronta de un capacitador como generador de demandas.

En la gestión de las actividades de extensión y en particular de las acciones de capacitación, aparece la discusión e interrogante que plantean que las acciones se diseñan y planifican a partir de priorizar la *oferta sobre las demandas*. Sin embargo parece ser un debate improductivo al transformarse en una discusión polarizada.

"Vos tenes que salir a buscarlo, a meterte en su campo, a generarle la demanda a que dependa de vos." (p:3) N ° 28

"Hay cosas que la gente no te la demanda porque no las sabe." (p: 3)

"Es el más difícil (pequeño productor) porque no ve la necesidad, las tenés que generar vos." (p:6)N ° 28

"Estamos haciendo capacitaciones de acuerdo a lo que creemos que son necesidades de los productores y entonces parece que estamos errados... N ° 39

"Lo que veo que hay audiencias que tiene mayor demanda de información y que no las tenemos que ir a buscar, vienen solas." (p: 3) N ° 28

"Y porque la demanda no vine de los productores, viene de la municipalidad, viene de los asesores técnicos, de los semilleros, viene de la cooperativa o viene del INTA. Sola la demanda de los productores va a venir como en los casos donde hay un problema." (p:2) N ° 36

La complejidad de los contextos territoriales y diversidad de sus actores, vinculados al desarrollo de los territorios, demanda un perfil de capacitador exigente. Antezana, I (et al) (2008), propone tres niveles en los que debe trabajar un capacitador en forma simultánea:

1. *Conocimientos* – Información teórica y práctica sobre el tema específico de la capacitación
2. *Habilidades* – Destrezas importantes para planificar y facilitar el proceso de capacitación.
3. *Actitudes* – Manera de ver a los actores involucrados y enfocar el proceso capacitación.

En las expresiones de los técnicos están presentes elementos comunes a los tres niveles anteriormente propuestos. Sin embargo, dentro de estos componentes aparecen destacados como importantes: “el dominio del tema”, “experiencia”, “la expresión clara”, “dinámica e interacción”. Estos cuatro aspectos que son descriptos como constituyentes del rol del capacitador son priorizados o ponderados de manera diferente por los entrevistados.

Algunos técnicos parecen priorizan el “dominio del tema” o “la experticia” sobre el resto de los aspectos. Emerge como destacado el nivel de los “Conocimientos”. Es decir, un capacitador debe poseer “información teórica y práctica específica en relación al tema de capacitación. Es importante destacar que desde la expresión de los entrevistados, la *práctica* que aparece vinculada a la experiencia “con” y “en” el tema.

“Primero: debería tener un dominio del tema, muy preciso... la persona que domina el tema lo sabe transmitir... (p:1) N° 9

“...tendría que saber, saber el tema y tener experiencia personal..., que no sea solo teoría.” (P:1) N°10

“Creo que tiene que conocer el tema, haberlo practicado por lo menos. No practicado de estudio sino saber bien de lo que habla y ahí me parece que en la parte de capacitación donde el capacitador es más rico en su conocimiento y es más seguro en el momento de la capacitación” (p:1) “N° 19

“Creo que la experiencia te da un montón de cosas que vas perfeccionando con el tiempo.” (p:1) N° 23

Si bien surge de los “extensionistas” acentuar, el nivel de conocimiento, enfatizan que no es suficiente poseer experticia o dominio en un tema sino que califican como críticos en el rol de capacitador, otros aspectos, más vinculados a “interacción y dinámica” durante la capacitación. Es decir, desde lo discursivo se resaltan aspectos del nivel “*habilidades*”, que comprende las destrezas necesarias para planificar y facilitar una actividad de capacitación. Entre las habilidades necesarias los entrevistados mencionan algunas relacionadas con la empatía.

“Creo que tiene que tener, feeling... tiene que tener como un cierto poder de seducción... esa llegada, que es muy importante, que es capaz de atrapar al que se está capacitando, creo que eso es lo que crea el feedback entre el capacitador, el intercambio.” (p:1) N° 23

“es muy importante a quien me voy a dirigir...el discurso cambia muchísimo...muy importante para que la persona que está del otro lado sienta confianza con uno y uno tiene que lograr ese vínculo que te permite interactuar”...y me los imagino, trato de ponerme en el lugar de ellos...” (p:2) N° 28

"... por una cualidad innata o que puede haber adquirido con el tiempo... esto del feedback y de la empatía. Esto de saber ponerte en el lugar del otro y justamente un buen comunicador y capacitador debe conocer muy bien a la audiencia y hablar en un idioma que la audiencia entienda." (p:1) N° 14

" Porque esta bueno tener información pero también saber cómo exponerlo, cómo te paras frente a la gente, el tono de voz que utilizas, forma cómo interactúas con ellos." (p:3) N° 28

"tiene que ver con esto del capacitador y cómo llega a la gente porque la cuestión de que se tiene que sentir cómoda. A que me refiero, a tener la libertad de opinar, de preguntar"(p:3) N°23

Resulta interesante la asociación que realizan los entrevistados, de algunas de estas habilidades y destrezas del rol de capacitador con cualidades y características designadas como innatas. Esto queda claramente expresado en los siguientes fragmentos:

"Cuando alguien tiene una capacitación docente tiene más herramientas para poder mejorar su manera de brindar la información y que le llegue al otro claramente pero es innato de la persona, con cualidades personales, tiene mucho que ver con eso."(p:9)

"...hay algunos capacitadores que lo tenes como una cosa innata (formación pedagógica) como una capacidad personal."(p:1)N° 8

El papel de la empatía y su aporte en los procesos de capacitación y en el marco más amplio de los aprendizajes, ha sido controversial. Este factor ha cobrado relevancia en las relaciones interpersonales y a la comprensión de los sentimientos del otro (Talavera1992).

En la literatura existen las más diversas concepciones sobre empatía. Por un lado, las que lo conciben como fenómeno autónomo e independiente de la experiencia, algo así como una cualidad innata al hombre. Mientras que para otros, es considerada como una dimensión que puede adquirirse con el ejercicio. Para algunos autores la empatía está formada por factores emocionales únicamente, mientras que para otros además participan factores afectivos, cognitivos, sociales e imaginativos.

A fines de este trabajo se tomará la definición de Eisenberg (2000) que entiende la empatía como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad. La empatía así entendida desempeñaría un papel central en la disposición prosocial de las personas.

El componente de las *Actitudes*, entendidas como la manera de ver a los actores involucrados y enfocar el proceso capacitación, aparece de forma poco frecuente en relación al rol del capacitador durante las entrevistas.

"Vos podes decir lo mismo pero tener otra actitud y otro tipo de presentación y cambia sustancialmente lo que estas exponiendo." (p: 3)

"... tengo que dar una capacitación ¿qué hago? Podes recurrir a un montón de personas que sabes que te van a ayudar pero depende de cada uno y lo digo a título personal, depende de la actitud que tenga cada uno" (p:4) N° 23

En las expresiones de los extensionistas, se describe un capacitador que posee varios "saberes". Por una parte se le atribuyen un *saber* concerniente a los conocimientos técnico-científicos específicos del tema y un "saber explicar" concernientes a conocimientos

de la “didácticas o pedagógicas” del capacitador. Para algunos entrevistados estos saberes funcionan de manera asociada, mientras que para otros, “el saber transmitir o saber explicar” no es un saber que está adosado al saber técnico-científico del capacitador. Es decir, si un capacitador es experto en un tema en particular, se da por entendido que lo sabe explicar. Por tanto el que explica “mal o complicado” es la persona que “no sabe” el tema.

"Para mí el tipo que sabe te lo sabe explicar tan sencillo que vos lo podés entender porque tiene la capacidad de subir a un nivel mayor de complejidad o bajar si hace falta..."(p:1) N ° 24

"...la persona que domina el tema lo sabe transmitir"(p:1) N ° 9

A partir de las expresiones de los entrevistados ¿cuáles son los saberes imprescindibles para el rol y práctica del capacitador. ¿Cuáles son los saberes fundamentales?

En una postura más Freiriana podríamos hablar de la práctica de capacitación como un lugar donde se confirman, se modifican o se amplían los saberes.

Como advierte Cevallos y Gazzotti (2003), las instituciones y organizaciones que trabajan para productores deben responder algunas preguntas fundamentales tales como: ¿sobre qué tema es vital trabajar? ¿Para qué es valioso el tema? ¿Por qué es indispensable abordarlo? ¿Con quién es prioritario trabajar?

Sin embargo aquí, la pregunta más importante es ¿quién decide las respuestas a las preguntas anteriores? El capacitador extensionista hasta que nivel de decisión puede tener parte. ¿Qué enseñar? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿A quiénes? ¿Cómo lo hacen? ¿Quiénes enseñan? Estas decisiones son las bases para la toma de decisiones dentro de los programas de educación entre adultos. Estas decisiones se concretan en las formas elegidas para enseñar y aprender, en los saberes valorados, en los vínculos que se favorecen entre quienes aprenden y quienes enseñan. Toda propuesta de capacitación se inserta en una propuesta más amplia. La propuesta y enfoque de desarrollo es el marco de referencia. Sin embargo, existe un espacio de autonomía del capacitador (margen de maniobra) que se juega dentro de este marco de referencia donde el capacitador puede tomar decisiones.

El capacitador con “Otra visión”

Los extensionistas expresan una diferencia entre su propia visión y la visión que poseen los destinatarios de sus acciones. El capacitador con una visión de experto, acertada, superadora, compleja, macro. Esta visión acerca de sí mismo parece estar respaldada en un saber técnico científico reconocido como válido. Mientras que la visión del productor aparece como limitada y micro que no le permite ver “más allá de la tranquera”. Desde el discurso del extensionista se percibe una preocupación por el cambio de la visión del productor. Los extensionistas expresan la inquietud de no saber cómo cambiarla y se lo vive como un desafío

"El problema es que yo por mi formación y algunos colegas más y gente que está en otro nivel de decisión, ves todo el sistema y el productor ve solo de la tranquera para adentro y no se da cuenta de que está todo eso. El tema es ¿cómo cambiar esa visión? Es todo un desafío que aun no he aprendido... pero si hay que enseñarle a ver eso...como ingeniero agrónomo tenes que verlo en el lote y en distintas escalas pero tenes una escala más macro en la cabeza de las cosas. Por ahí tratar de ampliarle la visión y el tema es cómo?" (p:3).N ° 14

"Nosotros como técnicos tenemos una visión de lo que pasa en el campo de productor y un ideal de lo que debería pasar entonces vamos a atacar directamente eso., es más el panorama de la persona que capacita. (p: 3) N°39

Esta percepción de las diferencias de visión entre extensionistas y los destinatarios de sus acciones propician interacciones asimétricas. Sin embargo, en un intento por

superarlas, se plantea el “campo” con el lugar donde las asimetrías se diluyan. Es posible que ese ambiente de aprendizaje haga posible o estimule romper con las asimetrías entre capacitador y los participantes, sin embargo, no es suficiente.

“...el que iba era un productor y siempre veía arriba al profesional que le iba a enseñar...”(p:12) N °15

“En cambio en el campo estas en una ronda donde todos estamos a la misma altura entonces da para un poco más de dialogo y luego se siente una poco más como en casa, están en el potrero, es totalmente distinto.” (p:7)N ° 28

Algunas reflexiones acerca del rol del capacitador se relacionan con una clara emergencia de la práctica del capacitador como “un espacio” complejo y conflictivo, donde se resuelven saberes históricamente construidos por el capacitador. Esto queda claramente expresado en Castro de Oliveira al decir: *“Lo cotidiano de la tarea del capacitador como un espacio de reafirmación, negación, creación y resolución de saberes...”* (1996)

Es preciso pensar el rol del capacitador desde una trama de competencias. Tal como lo explica Castro de Oliveira (1996), al decir que las competencias científico-técnico del capacitador no son incompatibles con otras actitudes vinculadas a reconocer en el otro un sujeto socio-histórico-culturales del acto de conocer. Además plantea la necesidad de una coherencia entre el “saber-hacer” y el “saber-ser pedagógico.

El técnico extensionista al ejercer su rol de capacitador de alguna manera atravesado por sus experiencias escolares, sobre las cuales construye un estereotipo de rol. Es decir, a partir de un modelo de capacitador que es responsable de lo que los “alumnos aprendan, de cómo y cuando lo deberían aprender y de comprobar si lo habían logrado. Un capacitador que transmite contenidos de aprendizaje. Es decir un capacitador “docente”. Este rol supone para la persona de capacitador una serie de gratificaciones emocionales relacionadas con el placer por controlar.

Cada capacitador posee características de acuerdo a la relación que establece con los lineamientos de la política agropecuaria del estado, las políticas internas de la institución a la que pertenece, otras instituciones, actores y los saberes, expectativas, anhelos y los conocimientos con los que cuenta. Por tanto analizar su rol y práctica no sólo es necesario tener en cuenta estas relaciones sino también los conflictos que en ellas se producen.

Sin embargo se debe agregar el hecho de que los técnicos extensionistas que ejercen el rol de capacitador, no se han graduado como capacitadores sino que generalmente son expertos en algún tema. Y los “nuevos capacitadores no reciben formación específica sino que su preparación sigue el modelo de “ver y hacer”. Es decir, observar algunas capacitaciones y después dar una capacitación tal como lo observaron.

Percepción de los efectos/resultados de las acciones de capacitación.

Se les consultó a los técnicos sobre su percepción acerca de los efectos/resultados de una actividad de capacitación, sea esta la realización de una charla técnica, una jornada a campo o taller. En sus relatos aparece la referencia a entender efectos/resultados/utilidad/éxito como sinónimos y existe la preocupación por la falta de evaluación de estas acciones.

En la percepción de los resultados o efectos de la actividad de capacitación se mencionan como un “indicador”, la cantidad de participantes. Este indicador suele aparecer con frecuencia en los informes institucionales de la acciones de capacitación que se le solicita a los técnicos. A partir del número de participantes se evalúan como exitosas o no, las actividades de capacitación. Sin embargo, dentro de ese número de personas que concurren a las capacitaciones, para alguno de los extensionistas es importante saber “qué tipo de audiencias” han concurrido.

La participación puede ser un indicador. En general no evaluamos las capacitaciones” (p: 1) N ° 36

"Después el nivel de concurrencia es un indicador pero no el número porque no me define si es buena o mala, sino qué gente va... los que me interesan a mí, que son productores y profesionales, alguno que le interese ampliar su tecnología, entonces mi nivel de éxito o no, lo miro en base a eso... (p: 20) N° 15

Otro de los indicadores mencionados por los extensionistas es la cantidad de preguntas, consultas posteriores y el pedido de reiteración de la actividad de capacitación.

"...la persona te pide te reclama, en una próxima te pide una reiteración un profundización... del mismo tema o un tema similar..." (p: 2) N° 9

"En las preguntas que hacen. Porque con el tema de que si les fue útil habría que hacer algún feedback ex-post o evaluación ex-post que nunca se hace, a no ser que vuelvas a dar charlas siempre al mismo lugar" (p: 1). N° 36

"Para mí uno de los indicadores es el interés, porque si te preguntan es porque hay interés, porque si te pregunta es porque le quedo le quedo duda" yo veo que algunas cosas que decimos se hacen y otras no, porque lo ves cuando andas por el campo. (p:2) N°30

"Me parece que al final cuando te abruma con preguntas porque quiere decir que el mensaje llegó y entonces surgen dudas." Después la forma de darte cuenta es con el seguimiento, vas y ves. Otras es que van y te consultan. Ahí me parece que la capacitación fue útil " (p: 1) N°19

Aquí también aparece planteada la idea de una cierta relación entre la duración de la actividad de capacitación con los resultados que se pueden esperar. Es decir, con acciones puntuales y cortas no se pueden esperar grandes "cambios o transformaciones"

"...después de un proceso de capacitación que duro un tiempo y vos quieres ver algún cambio o transformación, tenes que hacer el seguimiento y no lo hacemos." (p:3) "Si hay manera de darnos cuenta, esto depende la observación y de la intuición que tengas y el seguimiento que hagas." (p:4) N° 23

El seguimiento post capacitación es mencionado como una forma de apreciar "la utilidad" de la acción de capacitación. Sin embargo, se realiza con muy poca frecuencia. Otros técnicos colocan el acento en la "aplicación de los contenidos" "cuánto aplicó" como un indicador de los efectos de las acciones de capacitación.

"...entonces mi nivel de éxito o no, lo miro en base a eso... Entonces si vos evaluás cuanto aplicó de lo que aprendió y posiblemente muy poco, por eso es muy difícil. (p: 20) N° 15

" Por eso entre lo que escucha y lo que aplica en el campo, hay mucha distancia." (p:5) "...no alcanza con darla charla, tenes que entrar en la cocina, en el campo del productor, ir a verlo. El tipo de charla la tenes en la parcela viendo el error, no en la charla técnica." (p: 5) N°28

"...por ahí dicen que les gustó el tema pero no lo llevaron a la práctica y eso es un fracaso...para mí es un fracaso." (p:2) N°10

"El objetivo de una capacitación es brindar información, sobre algún tema que desconoce o no conoce tanto, como la persona que va a dar la capacitación y ese objetivo se cumple con la capacitación, lo que pasa que no se consigue es un segundo objetivo que por lo menos yo aspiro que es que, además de tener esa información disponible, la aplique." (p:7) N° 28

En general se expresa dudas respecto de cuanto es lo que se aplica o no de lo propuesto en las acciones de capacitación. Queda de manifiesto que en lo que se refiere al

tema de evaluación y seguimiento los extensionistas hablan más desde lo intuitivo, desde su experiencia de aplicación poco sistemática de alguna herramienta o metodología. Por otra parte, sostener el supuesto de que a partir de una o varias acciones de capacitación, se produce una adopción o aplicación directa de una tecnología, transforma el camino de selección de indicadores o metodologías de evaluación, en difuso. Es decir, supone un modelo explicativo de la adopción de tecnología muy simplista, atribuyéndole la responsabilidad de manera única y directa a la capacitación, de la adopción de una tecnología.

Algunos técnicos perciben que no poseen indicadores que les permitan dar cuenta de los efectos o resultados de las acciones de capacitación. Sin embargo, si mencionan algunos instrumentos que se utilizan al finalizar la actividad.

"Es que no sabemos evaluar si son productivas o no, no tenemos indicadores, es decir que le pasó a estos productores, le sirvió, no les sirvió eso no lo sabemos nunca." (p:4) N° 10

Yo trato de preguntar sobre el final de la capacitación con algunas preguntas o en la conversación que se va dando, si llegó el mensaje, si es creíble o no lo que estamos diciendo. N° 39

"Con una planillita cuando termina la capacitación. Es una buena forma de saber si vas por el buen camino y algunas veces resulta más fácil decir que le pareció la capacitación, que en forma oral, se inhibe." (p: 2)N° 8

El sopesar los efectos entendidos por algunos como utilidad, por otros como aplicación, y profundizar en los criterios para considerar como exitosa una acción de capacitación, implicaría consignar los objetivos que se propuso para esa actividad. En general, estos objetivos no parecen ser discutidos previamente en las instancias de diseño de la acción, como tampoco se realiza una discusión respecto de la finalidad, que implica una mirada más allá de la acción misma.

Los adultos y sus procesos de aprendizajes:

Durante las entrevistas a los técnicos extensionistas "capacitadores" se indago sobre algunos interrogantes centrales de la práctica de capacitación de adulto. Se buscó explicitar las concepciones que los capacitadores poseen respecto de las características del aprendizaje de adultos y sus principios básicos. Desde la perspectiva de esta investigación el adulto como sujeto de aprendizaje posee necesidades particulares.

__Aprendizaje de adultos relacionado al intercambio y a la experiencia

En los relatos de los extensionistas surge el intercambio entre los participantes de la situación de capacitación como condición necesaria para que un adulto aprenda: "todos aprenden". Se relaciona este intercambio como opuesto a la unidireccionalidad de la comunicación.

"... es fundamental crear ese intercambio que logre que el otro pueda llevarse eso que viene a buscar..."(p:1)N°23

"Lo que aprendí con los productores... eso no te lo quita nadie... Los productores me decían mira lo hice así o lo hice de otra forma vení y velo... así se aprende un montón, aprendemos los dos." (p:6)N° 10

"A mí me parece que no hay tanta diferencia entre un chico y un adulto. Me parece que debería haber intercambio y aprender desde la experiencia práctica (para ambos)." (p: 2)N°39

__Aprender Haciendo

En la expresión de los entrevistados es recurrente la mención al “aprender haciendo”. Esta expresión parece ser un esfuerzo por remarcar la importancia de la *práctica* como aplicación de lo aprendido y fuertemente ligada a la idea de la ejercitación como condición que garantiza el aprendizaje y la perdurabilidad de los contenidos en el tiempo (retención).

"La gente aprende haciendo las cosas, primero algo de teoría pero después haciendo, viendo las cosas, llevándola al terreno." (p:1) N°10

"Con los adultos funcionan los ejemplos de la realidad porque el adulto tiene una experiencia profesional... son cuestiones que él maneja en la práctica y quiere saber un poquito más, aumentar su conocimiento y es mucho más incisivo en las preguntas y va mucho más profundo a la hora de exponer un concepto" (P:1)N°28

"...tratar de rescatar la demanda, la problemática, el contexto, lo que está pasando." (p: 2)N ° 8

"...en la capacitación de adultos y en especial en las personas con cierto nivel de formación influye la visión de la realidad que tiene y demás." (p:3)N ° 14

Sin embargo, la búsqueda de la aplicación de los conocimientos o conceptos puede tomar dos caminos. Por un lado planificar como parte de la capacitación la aplicación a situaciones reales, pertinentes y ajustadas a los participantes; por otro lado, planificar la aplicación en situaciones artificiales, no pertinentes, con contextos y significados muy alejados de los de los participantes de la capacitación. Entre medio de estos dos extremos se dan un sin número de situaciones posibles.

La pertinencia de las *prácticas*, como la posibilidad de ofrecer ejemplos de los contenidos, que resulten significativos para los participantes de las capacitaciones, representan un desafío para los capacitadores y un esfuerzo extra en algunos ámbitos institucionales poco flexibles. Sin embargo, la condición previa para la pertinencia, se encuentra en la necesidad de poseer, por parte del capacitador, un grado de conocimiento de los participantes, de sus contextos, sus necesidades y de sus posibilidades de aplicación, entre otros. Esta condición previa no siempre es posible en la realización acciones de capacitación en el ámbito de la extensión por tanto los contenidos e información ofrecidos poseen un alto grado de generalidad.

La comprensión sobre los imaginarios de los capacitadores respecto de la relación teoría-práctica resulta clave al permitir develar cuales son las consecuencias didácticas de esta comprensión. Este tema se tratara con profundidad en otro apartado

__Proceso de aprendizaje de adulto como promover dudas y nuevos interrogantes

Algunas expresiones de los entrevistados priorizan la idea de que el proceso de aprendizaje de un adulto consiste en abrir nuevos interrogantes, generar dudas y curiosidad.

"Hay reuniones donde lo más importante de la reunión es transmitir una duda, no es que lo aplique sino que se lleve una pregunta de si puede o no funcionar dentro de su sistema una tecnología X. Lo mejor es transmitir la duda." (p:5) N ° 15

Aquí “*la duda*” ya no aparece como negativa sino como positiva y motor de los aprendizajes y las preguntas como camino para abandonar lo conocido, por lo que falta por conocer.

El adulto como disco rígido lleno:

Describir las características y principios del aprendizaje de adultos está estrechamente ligado a cómo se concibe al adulto como sujeto, sus necesidades y características.

El adulto es descrito en algunas expresiones como poseedor de pocas posibilidades de aprender e incorporar conocimientos y en caso de ser posible, es percibido como una empresa dificultosa. Se describe un proceso donde es necesario borrar, sacar, desocupar lugar en la mente de la persona para depositar los contenidos nuevos. Por tanto, existe un énfasis puesto más en los contenidos que en los procesos de aprendizaje. Estas creencias sobre el adulto se expresan claramente en frases como las siguientes:

"Adultos son diferente a los chicos, porque un chico es como una esponja, todo lo que vos le vas tirando lo van absorbiendo y un adulto tiene el disco rígido un poco más lleno, entonces tenes que ir borrando algunos preconceptos para meter otros y eso es mucho más difícil. Yo creo que es más difícil borrar un preconcepto que enseñar uno nuevo..." (p: 4) N° 14

"El productor adulto es más duro tal vez porque tiene experiencia, hay que machacar más. El joven es más permeable con capacidad de aprender más... que un productor le diga "que me vas a enseñar vos si yo hace 40 años que hago lo mismo". Pero si un productor adulto viene a la capacitación será porque quiere aprender algo." (p: 3) N° 8

"El adulto tiene preconceptos determinados en su cabeza, cosas que el mismo ha vivido, que ha transitado que pudieran ser iguales o no a lo que tiene el capacitador (p:3)N° 19

Los contenidos previos representan un obstáculo para los nuevos aprendizajes y como estrategia posible se describe la necesidad de "mostrar", "demostrar",

"La estructura del preconcepto se rompe con algo que se muestre, con un taller, te llevo al lote, te muestro el producto final, te lo demuestro. Cuando vos demostras que se pudo, puede que ese preconcepto tuvo un punto débil donde se abra el ojo y el adulto diga mira me parece que podríamos probarlo." (p:3) N°19

"Para mí la mejor forma de aprender es haciendo los ensayos, lo que no lo hago a través de ensayo no lo fijo con la misma claridad. Por eso considero que sin experimentación no se puede transmitir mucho a las audiencias porque no se sabe, por falta de conocimiento." (p:12)N°15

"... nosotros trabajamos con ciencias naturales que en realidad salen de la experiencia para formar una base teórica y volver a la experiencia. Por eso creo que ese tipo de cuestiones se aprenden experimentándolas" (p:3)N° 14

"Para mí en el campo... directamente a campo, para que la gente lo vea...! (p:1) N° 30

"... al productor como a todos, las cosas nos entran por la vista y además si lo hace y lo prueba mejor." (p:2) N°14

La relación teoría-práctica en las acciones de capacitación

En algunas de las frases que tratan de explicar la relación teoría-práctica aparecen la idea de la combinación de ambas, sin embargo, siempre antecede la teoría a la práctica. La práctica está relacionada con la ejercitación y con la posibilidad de ver, de observar. Es clara la idea de una parte teórica y una parte práctica que se producen como momentos separados y bien definidos en el proceso de capacitación.

“Lo teórico” sinónimo de abstracto, alejado de una realidad concreta, complejo y dificultoso. Por tanto, para su mejor comprensión se expresa como necesario “unirlos, “atarlos” a una experiencia vivida. La primacía de la teoría sobre la práctica queda expresada también en la idea de los entrevistados de “bajarlos” a la “realidad a la tierra”. Lo teórico como dado, acabado y sin posibilidad de ser cuestionado o de ser discutido: “es así y es así”

"Y combinar lo teórico con el hacer...es decir hacer un ejercicio, salir al campo o viendo la máquina o la combinación, esa combinación me parece optima... (p:2) N °9

"Yo creo que en todos los aspectos siempre hay una parte teórica y una práctica pero el tema es como encarar la parte teórica. Es muy importante atar los conceptos más abstractos, sujetarlos a la realidad, a cuestiones del día a día o de experiencias profesionales o prácticas del productor." (p:1) "cada aspecto conceptual lo vinculo a alguna experiencia que se viva" (p:1)"Me gusta participar mucho y creo que los ejemplos son muy buenos, sobre todo cuando son cuestiones teóricas, es importante bajar a la tierra, bajarlo a la realidad." (p.1) N ° 28

"...siempre vamos con algo práctico. Es verdad que en lo nuestro es más fácil porque vos siempre tenes una producción intensiva podes llevara ver, o podes ver algo demostrativo." (P:1) "Que sea práctico y que tenga cosas para mostrar, que lo que diga, lo pueda reflejar en algo palpable." (P:1)N ° 10

"El tema técnico es más estructurado y no podes discutir mucho la cosas es así y es así." (p:1) N ° 8

"Tener la práctica, te hace sentir más seguro como capacitador. Es más me parece que las capacitaciones van más de la práctica que de la teoría te lo digo. "En el taller se hace una pequeña capacitación y después se hace un trabajo en conjunto. Es decir hablar un rato, algo teórico y luego incorporar eso en la práctica. Práctica siempre eso de lo que se hablo. Sino es que no coincide el taller con la capacitación. Siempre se arranca por lo teórico y después la práctica. En la práctica vas viendo los errores de la teoría. En la teoría definís conceptos, hay categorías, hay medidas. " (p:2) "Hay que tener cuidado de cómo son las jornada a campo porque si no de 100 ensayo de sorgo termina mareando al productor. Tiene que estar la demostración pero concisas y concretas, hasta los profesionales se pierden." (4) N ° 19

Es predominante la idea, entre los capacitadores de que los “contenidos prácticos” están fundamentados en “contenidos teóricos”. Esta idea posee consecuencias en la planificación de la acciones de capacitación. Antes de hacer una práctica es necesario recibir previamente una instrucción teórica. Las capacitaciones organizadas en momentos previos de “teoría” seguidos de momentos de “práctica”.

Estrategias y metodologías.

Se consultó a los entrevistados sobre cuáles eran las estrategias que se plantean a la hora de realizar una acción de capacitación. Se entiende por “estrategia” a las acciones que los capacitadores implementan con el objetivo de crear “buenas” situaciones de aprendizaje. Son las acciones que realizan durante un proceso de capacitación, que incluyen técnicas y métodos.

Estas estrategias responden a diferentes modelos didácticos coherentes con teorías sobre la enseñanza-aprendizaje.

Parece haber coincidencia entre los extensionistas respecto de cuáles son las estrategias y acciones que más facilitan los aprendizajes.

Las estrategias descritas por los extensionistas están referidas a varios aspectos de las acciones de capacitación:

La actitud del capacitador: El capacitador debe expresarse claro, "bien" y fuerte, mirar a las personas a los ojos y mostrarse seguro.

"debe expresarse claro y en viva voz... hay que mirar a los alumnos a los ojos, sino miras a la personas a los ojos no te comunicas" (p:1) N° 9

"... hay otras cuestiones a la hora de dar la disertación que son importantes, como expresarse bien, no titubear, de sentirse seguro de mostrarse y si se puede, esto de jugar con la audiencia" (p:4) N ° 28

"...porque el capacitador tiene que meter tantas variables, primero que él se sienta cómodo y uno lo arma de acuerdo a como te vas a sentir seguro y cómodo y ahí va jugando con el resto de las variable para que el otro se sienta cómodo también---" (p:5) N° 23

La actitud de seguridad parece relacionarse con una seguridad en el manejo de los conocimientos, sentirse seguro que sabe lo suficiente y su actitud debe demostrarlo. No dudar.

Las herramientas utilizadas durante la capacitación:

_ Se expresa por parte de los extensionistas una crítica al uso de la herramienta del cañón/presentación en pantalla. Es percibida como una herramienta que si bien es atrayente, deshumaniza la situación de capacitación y entorpece el intercambio personal. La presentación utilizando una pantalla de proyección, parece ofrecer seguridad a la hora de mostrar los contenidos, parece representar una mediación entre el capacitador, el conocimiento y los participantes de la capacitación.

"...otra cosa que nos pasa acá en extensión es que la persona está sentada frente al cañón frente a la gente, grave error" (p:1) N° 9

"el Power Point, lo odio, me parece que ha hecho perder mucho de esta cuestión de... es re bonito porque te permite un montón de técnicas, de diagramas, colores, movimientos pero le ha hecho perder al capacitador esta cosa más humana, de intercambio tet a tet, como se dice... muchos caen en eso de esconderse detrás del Power,... el power les da seguridad, viste..." (p:7) N° 23

_ Los extensionistas recomienda el uso de la estrategia de "grupos", sin embargo, el trabajo en grupo siempre está precedido por una disertación. Se considera que los grupos reducidos generan mayor confianza entre sus participantes.

"la otra forma que yo probé la campaña pasada y anduvo muy bien, hacer grupos. Eso es básicamente vos presentas 15 minutos y después mesa de discusión de seis, siete, ocho... Para mí no funciona así... por la actividad que yo hago estoy en reuniones y vos en la reuniones, cuanto te reunís en grupos reducidos hay más confianza y surgen los temas que le está cruzando la cabeza a la gente. Por eso tenes que entrar ahí... y leer ahí." (p:7) N° 15

_ La metodología de experimentación adaptativa es visualizada como una metodología eficaz porque permite demostrar y dar fundamentos de lo que se transmite:

"Por eso esto de la experimentación adaptativa está muy bueno. Porque así el productor lo ve si está en su campo, lo hace pero a su vez en el proceso va viendo el fundamento de las cosas." (p:2) N ° 14

"Porque en la experimentación adaptativa es resolver una problemática en forma conjunta entre el productor y el asesor. La problemática debería surgir del productor. Esto debería ser lo ideal.(p:1)Nº 39

_Dar ejemplos como una forma de mejorar la comprensión de contenidos teóricos y su eficacia radica en su relación con las vivencias de los participantes.

"... creo que los ejemplos son muy bueno, sobre todo cuando son cuestiones teóricas, es importante bajar a la tierra, bajarlo a la realidad." (p:1) Nº 28

"Funcionan más los ejemplos porque está relacionado con las vivencias que ha tenido" (p:1) Nº 36

"Como estrategia he probado proponerles que me cuenten experiencias dentro de la misma charla y ver desde donde se plantea las preguntas antes de empezar, tantear las experiencias que tienen sobre el tema e ir a lo más básico " (p:2) Nº 39

"Muchos colegas dicen que no pasamos la vida viendo las necesidades pero puede ser algo más simple de hacer un par de preguntas a los referentes.(p:2) Nº 39

Clima durante la capacitación: En los relatos aparece la importancia de mantener un buen clima durante la capacitación, entendido estos como crear confianza, que los participantes, se sientan y distendidos. El clima deseado es un clima ameno y motivante. Se sugiere utilizar el humor como una forma de mejorar el clima de la capacitación.

"Tiene que ser ameno, alternar lo técnico con un lenguaje ameno para que se transforme en algo atractivo y atrape al tipo." (p:1) Nº 9

"No solo lograr que la persona se sienta cómoda sino de lograr que haya interacción entre los que participan." (p:3) Nº 23

"El humor rompe ese formalismo que hay entre capacitador y capacitado. Rompe esa barrera como algunas cuestiones estratégica como no pararse atrás de la mesa, caminar con ellos por eso poniéndose adelante del banco y tratando de minimizar esa barrera es como que es distinto. "(p:4)Nº 19

Contenidos: Se reconoce que el uso excesivo de datos y formulas en los contenidos produce confusión en los participantes. Desde el punto de vista de algunos de los extensionistas, los contenidos deberían seguir una lógica que fuera de lo más general para luego pasar a lo más específico y particular. Otra de las características y quizás en contradicción con esta lógica deductiva, es que los contenidos debieran ser contextualizados.

"...muchas veces por cargar tanto de datos, el productor se va con una cantidad de datos y no sabe que es lo que tiene que hacer para llegar a un kilogramo por hectárea. Recargamos mucho de información. Me parece que hay que detenerse más en el para que hice esto y porque lo hago y qué me resulta." (p:2) Nº 39

"Los resultados de los ensayo apabullan porque los resultados de los ensayo sólo lo pueden determinar los técnicos y no es que quiera decir que la gente no tenga la capacidad o sea ignorante. La gente sabe, lo que pasa que son tantos números, en tantas repeticiones " (p:2) Nº 19

"...tiene que haber un comienzo con algo general, de lo que se va hablar, de lo que se va a discutir, de lo que se va transmitir desde algo más general, de lo grueso a lo fino..." (p:1) Nº 8

"...si es una charla técnica que la venís dando hace diez años como que no necesitas ninguna previa, si contextualizarla a la problemática." (p:4) N° 8

Dinámica de la capacitación: Se reconoce la existencia de un formato o modelo típico de capacitación: Es una reunión conformada por dos momentos, el primero, donde se expone y un segundo espacio para preguntas.

"Es lo más expositivo que es lo típico que hace el INTA, es una reunión que expones, das tiempo a preguntas y listo." (p:10)

"Primero te tiene que dar los elementos el capacitador para discutir pero tiene que estar en un cierto orden, eso te permite darle elementos de juicio al capacitado para después discutir y discernir." (p:1) N° 8

Interese y motivaciones en los sujetos de las acciones de capacitación.

Desde la percepción de los extensionistas los intereses y motivaciones de los participantes en las acciones de capacitación parecen agruparse en: Los que están motivados y le interesa encontrar en el espacio de capacitación, la respuesta a problemas puntuales y concretas, responder a dudas sobre algunas prácticas y los que buscan la novedad en cuanto a técnicas y tecnologías, es decir intereses específicos y concretos. A demás la posibilidad de validar conocimientos que ya posee:

"Aprender algo concreto...Por lo que vemos con los productores es lo que más piden llevarse algo." (p:1)"Y...novedades y tecnologías apropiadas a lo que está haciendo y que sean validadas en el terreno... y que después de eso que tenga un acompañamiento " (p:3)N° 10

"Buscan herramientas para un buen cultivo o entender algunas dudas sobre el cultivo. Herramientas es cómo hacer tal cosa... cómo hago para...por qué me pasa tal cosa...o la fundamentación, entiendo yo. Vienen a buscar respuesta a muchas de sus preguntas." (p:2) N° 39

"... lo que más llama es lo novedoso y si hace jornada varios años seguidos la gente puede ver una evolución." (p: 3) N° 30

" ...en general buscan solucionar temas puntuales de la vida diaria, que le permitan mejorar en su día a día, solucionar un problema concreto...algunas veces viene a buscar soluciones pero otras veces se lleva soluciones sin que las haya pedido. A veces tiene problemas que no saben que tienen. He detectado graves problemas y nadie te va pedir capacitación técnica en esos temas. " (p:5) N° 14

"Se quiere llevar algo o una tranquilidad porque muchas veces el productor en lo técnico esta en el tema y quiere validarse, si lo está haciendo bien. Otros quieren contarle la experiencia, abrirse a otros." (p:2) N° 8

Mientras que un segundo grupo de motivaciones e intereses parece ser más amplio y difuso donde se plantean necesidades que exceden los aspectos tecnológicos o técnicos propiamente dichos. Aquí se plantean aspectos relacionados con la superación personal, la posibilidad de interactuar con otros y de encontrar un espacio para la libre expresión y comunicación.

"...muchas personas vienen... sobre todo las mujeres, lo toman como no se si como una cuestión superadora a su persona, sino una cuestión de salir de su rutina, de sus problemas diarios para tener algo que... como una actitud de superación..."(p:6).N° 23

"...me ha pasado de que dicen me voy a una capacitación a ver qué hay de bueno ahí, que puedo aprender, que puedo hacer de mi vida, hasta aquellos que viene por lo meramente técnico y saben lo que quieren" (p:6) N ° 23

"Al productor aun que no le interese el tema demasiado, le gusta el juntarse con otro, cambiar de ambiente; el mismo productor te dice ¡cuando van a hacer algo para juntarnos!" (p:3) N ° 10

Diseño y planificación de las acciones de capacitación

El diseño y planificación es uno de los momentos centrales en los procesos de capacitación, sin embargo, como ya fue dicho por los propios extensionistas es uno de los aspectos del proceso al que parece dedicársele menos tiempo y atención. Cuando los extensionistas son consultados sobre la etapa de planificación estos la describen a partir de los siguientes pasos: primero se piensa el tema, luego quien va a ser la persona que va a "dar la capacitación" y por último el lugar y el momento.

Se coloca como parte central de la etapa de la planificación, la selección del tema. Ahora bien la lógica de selección de los temas parece responde, por orden de importancia a: temas que están en boga, temas de coyuntura y por último los de la demanda. Sin embargo, también coexiste la idea de la selección de los temas de capacitación a partir de "gustos personales".

"...a veces en el afán de amontonar temas...algunas veces hay temas interesante y urgentes pero no tienen conexión" (p:2) "...son temas que están en boga, medio de moda...temas de coyuntura y en un segundo plano esto de la demanda...de la verdadera demanda o de los emergente...che vamos a ir atacando en este orden... pero no, no lo tenemos, no."(p:2) "el famoso tema de la demanda...lo hacemos desde lo que nosotros juzgamos como importante o que es coyuntural o lo hacemos desde nuestros compromisos de proyectos." (p:3) N ° 9

"A mí me parece bien que trabajemos desde la oferta y que no lo dejemos librados desde el azar" (p: 3)N ° 30

"...primero pensamos en los temas, los temas que la van a conformar, después las personas capacitadas para dar esas temáticas, después tiempo y el lugar..." (p: 1) N ° 9

"Primero con la temática y luego viendo a quien va dirigida la capacitación, cuales son las demandas de esos capacitados. Luego llamamos a todos nuestros contactos y llevamos a la radio la invitación, publicarlo en el diario y se hace un afiche.." (p:2) N ° 39

"... cómo surgió el tema (de la capac) fue una motivación personal y tener la necesidad de hacerlo. (p.2) "Es cómo que uno se apasiona con los temas y empieza a generar la oferta de esa información disponible, se ofrece." (p:6) N ° 28

" Es decir no armar una capacitación porque a nosotros se nos ocurre que queremos hablar de alcaucil... yo diría, los productores o las personas interesadas que les gustaría tener...eso me parece que es más fructífero que dar una capacitación a lo loco... a lo loco es decir con el tema que a mi me parece como técnico" (p:2) N ° 10

Por otra parte, es resaltada por algunos de los extensionistas la necesidad de la participación de otros actores en la etapa de planificación de las acciones de capacitación como una forma de mejorar la calidad de las mismas y responder a las demandas reales.

"...lo que hacemos es ponernos en contacto y no hacerlo solos, es buscar vinculación con otras instituciones que pueden tener llegada a esos productores que nosotros no tenemos" (p:4) N° 10

La instancia de planificación parece, desde la mirada de los extensionista, al enfrentarse con lo impredecibles de las características de las personas que concurren a la actividad de capacitación, lo poco claro o definidas de las demandas del tema de capacitación y la falta de conexión o lógica de los temas dentro de una misma actividad. Es importante resaltar que no se hace mención como parte de la etapa de planificación a la discusión sobre los objetivos o finalidades de la actividad. Tampoco se hace mención a la planificación de instancias de evaluación o seguimiento.

Los tipos de acciones de capacitación

Si bien bajo el concepto de capacitación se engloban una gran variedad de actividades tales como seminarios, charlas, jornadas y talleres, al profundizar en la definición de estas categorías, los extensionistas no parecen poseer acuerdos. Sin embargo, se generalizan o asocian algunos aspectos comunes a cada categoría:

En cuanto a la metodología de taller se asocia a esta metodología con la participación, con la posibilidad de abrir un espacio para que los participantes realicen un aporte, con un espacio para el debate y la discusión. Es percibido como una metodología "difícil de gestionar", que insume mayor tiempo. Otros extensionistas lo asocian con la posibilidad de realizar una práctica u observar una práctica pretendiendo integrar teoría-práctica.

"decimos vamos a hacer un taller y es hacerle un par de preguntas a la gente, es hacerlo participar pero con algunas preguntas pero debería ser siempre. Un taller yo creo que debería ser construir un concepto con el auditorio" (p:3)N° 9

"yo normalmente yo le pongo taller para que el que viene se haga a la idea de que tiene que aportar algo, preguntar, o discutir algo, que no venga la idea de que se va a sentar a escuchar y se va a ir." (p:9) N° 15

"Un taller es más complicado de gestionar que cualquier otra reunión, porque hay talleres en los que vas a generar la discusión, se te va a ir el tiempo y no vas a sacar cosas sustanciales del taller. El sólo hecho de discutir no alcanza para sacar cosas sustanciales...cuando no hay clima, cuando el grupo es muy numeroso no funciona, cuando tenes uno que acapara la palabra..." (p:10) N° 15

"Es posible que en un taller se logre mayor participación de los participantes... Hay un trabajo previo a taller sobre que queremos rescatar, qué queremos lograr del taller, cual es el objetivo. El taller sirve para que todo participen en cambio puede tener un ida y vuelta con algún productor pero el taller se toma la opinión de todos."El taller me suena a un lugar donde se discuten más las cosas, un taller me suena a que tenes un tema, se presenta el tema y después a discutir..." (p:7) N° 23

"...un taller es totalmente distinto, estás trabajando con algo concreto, prácticamente y la audiencia está trabajando con vos." (p:6)en un taller, entonces lo hacemos todos, lo haces vos, que estas enseñando y lo hacen los que vinieron a aprender...Hay una interacción más fuerte y hay algo más concretos y uno se lleva como formador el conocimiento de que la otra

persona aprendió o no." (p:6) "...el taller vos te aseguras que por lo menos una práctica la hizo con vos y ya sale con la experiencia adquirida y después bueno. " (p:6) N ° 28

En el taller vos haces trabajar a la audiencia por decirlo, cuando vos haces una capacitación y te hacen preguntas eso es una actualización técnica pero cuando vos ya llevas planificada una tarea para la audiencia creo que ahí ya estás hablando de un taller." (p:5) N ° 30

Por el sólo hecho de plantear preguntas al final de la actividad o de solicitar a los participantes su opinión, no se implica estar realizando un taller, si este es entendido como un espacio donde a partir de la participación real, se construye conocimientos. En ocasiones las metodologías se transforman en un fin en sí misma. Por tanto, es necesario tener claridad, al igual que con toda metodología, en cuanto a qué objetivos se quieren lograr con su aplicación en un espacio de capacitación.

En cuanto a la categoría de "jornadas a campo es caracterizada por los extensionistas como una actividad en la cual puede existir una combinación de una charla técnica y luego "una recorrida" o visita a un campo demostrativo, en relación a los contenidos de la charla precedente. Lo que parece predominar es la realización de la actividad en el contexto de un campo o parcela demostrativa. Se presenta como opuesta a una actividad más estructurada como la de una reunión en un salón o sala. Por otra parte sigue la lógica de la demostración.

"...por más que vos no le pongas a campo eso también te ayuda porque si le pones reunión técnica y estas en un campo, ya sabes que vas a ver cultivos o ganadería, vas a ver algo." (p:9) N ° 15

"Lo que tiene la jornada a campo de bueno, es que no está esa barrera de que el auditorio muchas veces está sentado" (p:7) "...en el campo (jornada de campo) estas en una ronda donde todos estamos a la misma altura entonces da para un poco más de dialogo y luego se siente una poco más como en casa, están en el potrero" (p:7) N ° 28

"Un jornada a campo, le decimos así porque tiene: Una charla técnica o un par de charlas y una recorrida a campo..." (p:3) N ° 9

"La jornada a campo sería la demostración de lo que se aplico. A eso me refería con esto de eliminar estructuras, una jornada donde vos demostras la teoría, mostras cómo se hizo el ensayo. Hay una parte verbal pero muy simple. Ahí es donde se elimina la barrera, donde el productor rompe la estructura y dice vamos aprobarlo, vamos a ver qué pasa." (p:4) N ° 19

Desde la percepción de los técnicos la jornada a campo representa la posibilidad de propiciar mayor intercambio o interacción entre los productores y con el capacitador. Esta posibilidad parece estar ligada al entorno "del campo", donde, desde la percepción de los extensionistas, el productor parece sentirse más cómodo. A demás como ya se menciono anteriormente la jornada a campo constituye un componente de la metodología "ver para creer".

La Charla técnica como metodología es caracterizada por los extensionistas como una actividad donde existe una persona que realiza una disertación o exposición ante un "auditorio" con o si interacción entre la audiencia y el capacitador. La persona que realiza la "exposición" es un especialista en un tema específico. Otra de las características consignadas por los técnicos es que se trata de una actividad de corta duración, por lo que en ocasiones se organizan varias charlas técnicas a lo largo de una jornada, en la que esta pueden tener o no conexión temática.

"Hay una persona hablando de un tema que generalmente nosotros llamamos una charla técnica con dos tres exposiciones y cerramos con una cena para los productores. Puede haber o no interacción entre la audiencia y el técnico" (p:6) N ° 28

"Para mí la charla la tiene que dar el especialista, si vos no haces nada, ni investigador o especialista en un tema, me parece que vas a dar una charla pero chantada, por qué nosotros los extensionista no podemos especializarnos en un tema? (p:5) "Cuando digo voy a dar una Charla o actualización técnica no hago mucha diferencia en eso. N ° 30

"...charla técnica porque es muy corta para hacer una capacitación, porque duran poco tiempo, dura una hora...y porque el contenido no es para decir que esto es un curso...." (p:5) N ° 10

"Por eso para mí en una charla no cambias nada, a lo sumo despertás el interés." "...si vos me decís capacitación, actualización, aprendizaje, son sinónimos para mí y no me interesa mucho cual es el detalle fino pero me parece que la idea general es generar un cambio o que se lleven algún conocimiento que antes no lo tenía y que le sirvan para aplicar en lo posible." (p:9) N ° 15

La charla técnica, en ocasiones es usada indistintamente o de forma de sinónimo de Actualización técnica. La actualización técnica comparte varias de las características que posee la metodología de charlas técnicas, es decir su corta duración, la especificidad de un tema y la exposición de una especialista, el predominio de la unidireccionalidad de la interacción sin embargo la nota distintiva parece estar en un contenido de carácter novedoso y dirigido a personas que ya poseen conocimientos previos sobre el tema. En general los contenidos predominantes son resultados de ensayos, experiencias de investigación y de experimentación reciente.

A pesar que desde la práctica concreta estas metodologías son poco distinguibles, desde lo discursivo parecen estar un poco más definidas las notas distintivas de cada una, tal como lo expresan los siguientes relatos:

"...la charla técnica es solo la transferencia en un lugar cerrado. La jornada a campo entiendo que es ir a ver al en particular en el campo. El taller lo entiendo como algo más dinámico, debería haber alguna participación activa de los capacitados con alguna actividad." (p:3)N ° 39

"Lo que pasa es que ahora se mete todo con "taller". Teóricamente se asocia con mayor participación y feed back y no siempre es así." (p:2) "...lo otro es medio lo mismo charla técnica, jornada, es una persona que transmite algo y otros que escuchan. Por la forma que nosotros la usamos no hay diferencia pero metodológicamente deberían serlo." (p:2) N ° 36

"Para mí un taller es una parte teórica y otra parte práctica. Una charla técnica es dar información de algo técnico en particular. Una jornada a campo la gente puede visitar un campo, un ensayo interactuar con el capacitador pero en otro ámbito, no en un aula. Un curso es otra cosa, puede durar más tiempo tres o cuatro meses con una instancia evaluatorio..." (p:5) N ° 10

A partir de los datos analizados en base a los informes de actividad de los técnicos en particular en lo que se refiere a las acciones de capacitación, la metodología de charla técnica es la más usada por los técnicos. Es importante aclarar que estas diferentes metodologías aparecen combinadas en una misma actividad sin embargo, siempre la charla técnica precede al taller, a la jornada o recorrida a campo. Hay un predominio de esta sobre

las demás metodologías desde todo punto de vista. Esto además supone que prevalece una dinámica expositiva con poca interacción entre capacitador y participantes de la actividad.

El rol del extensionista

En el relato de los técnicos extensionistas aparecen percepciones respecto de su rol y algunos imaginarios acerca de la figura del extensionista.

Aparece la práctica de la extensión ligada a un tipo determinado de audiencia, que si bien, no aparece claramente definida, son distintas a los productores y profesionales “de avanzada” que buscan solución a problemas puntuales y avances tecnológicos. Esta última audiencia, en las palabras de algunos extensionistas deben ser atendido por los “especialistas”, capaces de abordar la mayor complejidad y no por los extensionistas.

“Y si vos me preguntás a mi cual es mi idea de extensionista, yo creo que hay audiencia que no las vas poder atajar por mas... como la audiencia de profesionales o de productores de avanzada que van con problemas puntuales y para lo que tenes avances tecnológicos que te superan ampliamente (p: 3) Yo creo que la extensión debería abocarse a dar todas las charlas que pueda con el nivel de capacitación del extensionista le permita y dejar la de mayor complejidad a los técnicos³². N ° 15

“Entonces el extensionista tiene que pensarse con un equipo y de esa forma liberar tiempo que están dedicando los investigadores a tareas de extensión con audiencias de baja complejidad tecnológicas, que lo están limitando a generar cosas nuevas.” (p: 11) N ° 15

¿A que debería abocarse el extensionista?

Se plantea como deber ser del extensionista, un vasto conocimiento de la “realidad”, conocer acabadamente “temas” y la “preocupación” de sus destinatarios para poder aportar soluciones. Priorizar sus “destinatarios” y brindar capacitaciones, son mencionadas como otras de sus labores. Ahora además de estas aparecen otras ligadas a “saber” interactuar con la “gente” y a características personales del extensionista. Por otro lado, se expresa la preocupación sobre el supuesto de que el extensionista tiene que saber todo y “atender a todos”

“... de una situación ideal, que el extensionista conozca el problema específico pero no pasa en todos los casos porque no conocemos el tema o no conocemos lo suficiente la realidad, entonces se te van a dar situaciones donde vas a tener que armar una reunión de capacitación sin saber cuál es el núcleo de preocupación de la gente... donde es que `puede mejorar.” (p: 3)N ° 15

“El sistema de extensión tiene que evolucionar y para eso se tiene que preparar y se tiene que preparar priorizando porque vos no podés atender a todos. El extensionista tiene que dar capacitaciones, talleres y no transformarse en organizador.” (p: 11)N ° 15

“Para mí eso de que un extensionista tiene que saber de todo está mal.” (p:5)N ° 30

“...el miedo que hace que un extensionista muy bien formado prefiera que lo de alguien del área de investigación cuando probablemente al tema lo pueda dar mucho mejor el extensionista porque conoce la audiencia porque conoce

³² El entrevistado se refiere a especialistas en un tema determinado, por lo general asociado a profesionales que se desarrollan su tarea en el área de investigación.

la zona, debería saber cómo plantearle el problema al productor. Tiene todos los elementos para hacerlo mejor pero no se anima." (p:4) N° 28

"El extensionista tiene que saber bastante, no de todo pero si de tener mucho tacto para trabajar con la gente..."(p:5) N° 10

La conceptualización de extensión desde los extensionistas

En las palabras de los entrevistados las definiciones de extensión poseen algunos aspectos en común al ser definida como una actividad asociada a la transmisión de una idea "superadora" referida a lo tecnológico y esta transmisión supone un cambio en el destinatario. Sin embargo, se expresa que la idea transmitida puede sufrir modificaciones y no siempre es asimilada de forma directa, esta modificación, es que la diferencia del planteo del "paquete tecnológico". La revolución verde y la transferencia de "paquetes tecnológicos con su nuevo marco de ideas y visiones del desarrollo que se impuso en Argentina a mediados de los años 70, produjo en el INTA revisiones de las propuestas de extensión.(Alemany 2003)

Otro aspecto asociado a esta definición es la idea de "llegar y llevar" tecnología, conocimientos, prácticas juzgadas como adecuadas desde la visión del extensionista. Sin embargo, aquí agrega la finalidad, es decir, el recibir estas tecnologías y prácticas suponen una mejora en la calidad de vida. El camino de la mejora en la calidad de vida está centrada en mejorar la producción y sustentabilidad del "establecimiento".

"Es una actividad, es digamos transmitir una idea considerada superadora relacionada generalmente a lo tecnológico y tratar de generar de esa forma algún cambio en el destinatario. Lo que no quiere decir que sea lineal vos propones una idea y el otro la toma, la deja, la tiene que modificar y adaptar a su situación, no es un paquete que vos se lo das, se lo lleva y ya está." (p: 11) N° 15

"Para mí es tratar de llegar a mi audiencia, a la que yo considero prioritaria... con tecnología, con prácticas adecuadas a lo que yo considero adecuado al nivel productivo y al ambiente y el entorno familiar de ese productor siempre para mejorar la calidad de vida. Yo creo que para mejorar la calidad de vida del productor hay que mejorar la producción y la sustentabilidad de su establecimiento." (p:4)N° 30

"...vamos a intentar solucionarle algo de la vida con la tarea de extensión que es llevar conocimiento, hacer ensayo, socializarlo, ponerlos a la vista, que la gente tenga acceso a esa información que nosotros generamos, poder capacitar, hacer asistencia técnica, estar con la gente visitarlos, formar grupos, ayudarlos a vivir mejor ..." (p:5) N° 10

"Extensión: Es la forma de transmitir conocimiento que se genera en investigación... La extensión es el acercamiento de esa investigación a los productores. La entiendo como un proceso educativo. Para mi educación y extensión van muy de la mano." (p:2) "Para que se logre esto que una buena transferencia de conocimiento se necesita acciones educativas." (p:2)N° 39

Estas conceptualizaciones de extensión aportadas por los técnicos se corresponden ampliamente a modelos lineales de Innovación y al modelo de transferencia de tecnología. "Por tanto el proceso lineal posee la siguiente secuencia: invención-difusión y consecuencias. A lo largo de esta secuencia el conocimiento es transportado y no construido. Nombrándose a este pensamiento lineal como el modelo de transferencia de tecnología. Este modelo se corresponde con una práctica de extensión en la cual el rol tradicional que le corresponde al extensionista es de intermediario o enlace entre el

poseedor de un nuevo conocimiento: especialista, investigador, campo experimental, etc., y un destinatario usuario o productor. (Gargicevich, A. 2004)

La crítica a este modelo tradicional de extensión centrado en el mensaje es la falta de respuestas ante las transformaciones en el ámbito rural que se derivan de los profundos cambios en los modelos de producción agropecuaria. Otra crítica es la de considerar el conocimiento científico como el único válido y al destinatario como pasivo en sus decisiones.

Las representaciones sociales que giran alrededor del rol del Extensionista

Algunas de las representaciones sobre el rol extensionista están más relacionadas con el valor y significado que se le otorga al propio proceso de aprendizaje, otras más cercanas a las creencias familiares o las dominantes en los contextos laborales actuales. Algunas son más sociales, otras más individuales, pero todas forman la base desde la cual actuamos, pensamos, planificamos y evaluamos diariamente (Báez, S 2003).

Una representación se refiere a la imagen (mental) que tiene una persona acerca de alguna cosa, evento, acción o proceso que percibe. Cuando esta representación (idea) es conservada y no reemplazada por otra, constituye una creencia y es la base del significado que adquiere cada nuevo estímulo que incorporamos, relacionado con esa cosa, evento, acción o proceso (Raiter, 2002).

Algunas de las imágenes a las que aparece ligado el rol del extensionista es a la de un sacerdocio. Otra de las imágenes es la de un caminante que lleva un mensaje, una información de otro.

"...y lo que pasa es que yo la extensión no la puedo despegar....como yo vengo de colegio religioso, donde uno ha hecho pastorales y reuniones grupales y de ir ayudar a los barrios y no me puedo desprender de eso y yo la asocio a eso y casi te digo que yo la asocio casi como a un sacerdocio... P:7 N° 23

"la verdadera extensión esta puertas afuera y caminar, caminar, andar. Eso es extensión. Es el tipo (extensionista) que anda, que recorre, que transita pero también tiene que tener tiempo para parar y a veces reorganizarse porque no es todo andar. Tomar la información que otra gente está trabajando, transmitirla. Ser tipo un nexo entre una parte investigación y el productor. Como el que lleva el mensaje." (p:3) N° 19

También surge la analogía del rol extensionista con la figura de un médico clínico.

"Un extensionista es un poco como un médico clínico, sabes de todo un poco, pero algunas cosas no en profundidad y ahí recurrís a una fuente." (p:4) "al que anda en semillas no le preguntes de ganadería porque no sabe nada en cambio el extensionista tiene una visión del sistema. Eso pasa porque no puedes saber de todo" (p:4) "A un investigador le preguntas de otro tema y te dice que "no se" pero el extensionista tiene que tener una visión más amplia." (p:4) N° 8

Las representaciones de los profesionales del INTA funcionan simultáneamente como base de la interacción con las diferentes audiencias y como condicionantes de interpretaciones, actitudes, acciones y logros esperados. De allí la importancia de preverlas o advertirlas, a la hora de los aprendizajes.

Extensión-educación

La extensión asociada con la educación y la capacitación ambos entendidos como procesos, diferenciando la de “charla informativa” en la que parece no haber proceso. Sin embargo en otro relato, la extensión aparece como conformada por un eje que es la educación y otro las transferencias.

La extensión percibida como una realidad compleja donde se entrecruzan factores técnicos, psicológicos y “personales” entre otros.

"Yo asocio mucho la extensión con la educación y con la capacitación, siempre entendida como proceso y que no tiene nada que ver con las charlas informativas." (p: 7)N ° 23

"...lo que pasa que es todo una mezcla de cosas personales y técnicas y psicológicas, tuyas y del otro que se hace un enmañamiento y lo que pasa es que yo la extensión no la puedo despegar....Para mi la capacitación también es un proceso, entonces que va todo de la mano, no te diría que capacitación es sinónimo de extensión pero como entiendo la capacitación tiene mucho que ver como entiendo la extensión...(p:7)N ° 23

"(Extensión)Tiene que ver con enseñanza y con educación más que con transferencia. La transferencia es una parte y a lo mejor tendría que producir un cambio y eso es educación producir un cambio. Ante era un cambio en el sistema productivo pero para que cambie el sistema tiene que haber un cambio en la persona que maneja el sistema. (p:3)N ° 8

La tarea de extensión ha sido siempre ligada a la educación, en algunos periodos priorizado este aspecto por sobre otros aspectos, como bien da cuenta Alemany en su recorrido histórico por periodos de la extensión rural en INTA. “Organizar una verdadera cruzada educativa capaz de demostrar los beneficios de la modernidad y ayudar a salir del estancamiento y los bajos niveles de vida al sector rural, fue la misión explícita con que se crea el Servicio Nacional de Extensión del INTA.” (Alemany 2003) Sin embargo no siempre el modelo educativo asumido por la extensión ha sido el mismo.

En las expresiones de los entrevistados, parece primar un modelo educativo que prioriza los contenidos y los efectos, por sobre los procesos. Es decir centrado en la transmisión de conocimientos, en moldear o modificar la conducta de las personas. Estas características se corresponden, según los aportes de Díaz Bordenave (1976) a un modelo educativo exógeno, donde el educando es objeto de la educación, planteado desde fuera de los destinatarios. El autor advierte la imposibilidad de encontrar en la realidad estos modelos de forma pura. Estas expresiones dejan de manifiesto tensiones fundadas en la coexistencia de diferentes paradigmas. De forma que el discurso y la práctica concreta entran en contradicción, manifestando la relación poco clara entre los conceptos de educación-capacitación y extensión.

Así, las referencias a la extensión como proceso parecen referirse a la duración en el tiempo, más que a las deconstrucciones y construcciones de ideas y conceptos.

El papel de la Experimentación en la extensión.

La experimentación es destacada como importante dentro de las tareas del extensionista. Según las palabras de los extensionista, la experimentación implica la generación de información local, a partir de ensayos y experiencias con la participación de investigadores. Además como cierre del proceso de experimentación se coloca a la “difusión” o “socialización” de los resultados, lo cual se vincula con la capacitación de los actores.

Se menciona el tema de la relación de la experimentación con la posibilidad de hacer publicación por parte de los extensionistas y la cantidad de estas publicaciones son utilizadas como indicadores de evaluación de desempeño del extensionista.

"Para mí el extensionista sin experimentación para mí es un organizador." (p: 12) "En este último tiempo extensión le está dando de nuevo importancia a la experimentación...En el futuro, debe ser un trabajo conjunto de investigación y extensión (p: 12) N° 15

"El extensionista de hoy tiene que hacer su experiencia en su lugar." (p:8) "Para mí es muy importante que la extensión tenga ese componente de experimentación adaptativa" (p:8)N° 28

"Ahí tiene que estar el extensionista, apoyado en el investigador pero generando información local." (p:8) "...la extensión debe ir más allá. Acompañar en el proceso, en los resultados positivos y negativos, el técnico estuvo a su lado." N° 28

Relación investigación-extensión

Desde las expresiones de los entrevistados, no se concibe la extensión separada de la investigación y se pone en discusión el otorgar a los extensionistas la capacitación como actividades exclusivas y la investigación como impropia.

Se propone un esquema en que los extensionistas son los que acercan la demanda o el tema a ser investigado a los investigadores. Estos son visualizados como encerrados aislados del "afuera", en donde si están los extensionistas. Este estereotipo del investigador encerrado en el laboratorio, tiene relacionado con un paradigma de ciencia e investigación tradicional y ligado más a la investigación básica. Se percibe que los resultados de este tipo de investigación no son aplicable o de utilidad en la realidad donde trabajan los extensionistas. De Souza Silva al referirse a como la ciencia ha sufrido transformaciones como consecuencia del cambio de época considera que "La ciencia está bajo críticas desde los más diferentes frentes, principalmente los aspectos que le imponen una forma rígida, mecánica y lineal de generar conocimiento disociado del contexto de su aplicación (dimensión práctica) e implicaciones (dimensión ética)." (De Souza Silva, J. 1999).

"Lo que pasa es que se está separado mucho a investigación de extensión y para mí tiene que ir todo junto. El investigador también tiene que ser bueno dando charlas...Todos los extensionistas deberíamos estar trabajar con investigadores y tener trabajos propios si se puede..." (p:5)N° 30

"Otro tema es vincular mucho investigación con extensión, una investigación que investigue cosas que... pero tener más contacto con los investigadores para lo que se investigue, no se investigue en un territo de ensayo y que queden ahí, sino que vean lo que pasa afuera, porque hay una realidad que a veces no se ve..." (p:3)N° 10

Discutir la relación investigadores-extensionistas supone también poner en discusión el paradigma de ciencia, de innovación predominante que propone la institución en la que trabajan y de la institución que los formo como profesionales. Sin embargo, como explica De Souza Silva explica como la lógica racionalista ha impregnado tanto a la investigación como a la extensión, con la búsqueda de la eficiencia, la búsqueda de la previsión, la búsqueda de la cuantificación, la búsqueda por el control. El autor concluye: "Finalmente, la consecuencia más amplia de la penetración de la racionalización en el proceso de investigación y extensión es la reducida posibilidad para su interacción con el contexto de su aplicación e implicaciones del conocimiento durante el proceso de su generación y apropiación; ambas

actividades se relacionan con su entorno desde una lógica vertical y no horizontal.” (De Souza Silva, J. 1999).

Si bien el objetivo de este trabajo no es analizar en profundidad la relación investigación-extensión, es indudable que los paradigmas desde donde se piensa los modos de generar conocimiento inciden directamente en las acciones de capacitación y en particular en el rol de los extensionistas como capacitadores. *“Al contrario del modo clásico de “producción” de conocimiento, donde el conocimiento es “producido” dentro de organizaciones creadas exclusivamente para esta finalidad, el modo emergente implica un proceso de generación de conocimiento deliberadamente comprometido con el contexto de su aplicación (dimensión práctica) e implicaciones (dimensión ética).”* De Souza Silva, J. 1999

10. CONCLUSIONES

A lo largo del proceso de investigación se pretendió analizar las acciones de capacitación en el ámbito del Área de extensión de la Estación Experimental Agropecuaria INTA Anguil, priorizando la perspectiva de los “extensionistas capacitadores”. Este trabajo de tesis se propuso realizar un *aporte a la comprensión y autoreflexión sobre el rol de las acciones de capacitación en los procesos de innovación*, indagar las concepciones y supuestos que subyacen en las prácticas de capacitación, en particular los relacionados con los procesos de aprendizaje, su rol como capacitador, los sujetos de aprendizajes y lo educativo. Esto supuso poner en discusión categorías que se perciben como “dadas” y caracterizar las acciones de capacitación a partir del análisis de metodologías y estrategias que emergen en las prácticas de los extensionistas.

Se asumió como supuesto que “las prácticas de capacitación de diferentes audiencias, en el contexto de las actividades del Sistema de Extensión de la EEA Anguil se corresponden, en algunos de sus rasgos, con diferentes modelos y teorías de los procesos de educación no formal de adultos, no siempre explicitados.

Dentro de las acciones de extensión, las actividades de “capacitación” ocupan un lugar relevante, en cuanto a la cantidad de tiempo y recursos que se le destina, en comparación con otras acciones desarrolladas por los extensionistas. Por otra parte, la capacitación aparece como una acción esencial en el imaginario del “deber ser” del “extensionista”. La amplitud del término “capacitación” comprende una amplia variedad de actividades, que no se encuentran claramente definidos y caracterizados. No fue posible encontrar indicios en documentos institucionales que definieran de forma precisa que se entiende por capacitación.

La presente investigación ha permitido develar las representaciones que los extensionistas poseen respecto de sus prácticas como capacitadores y transparentar así, rasgos relacionados con distintos paradigmas de educación no formal de adultos y con diferentes enfoques de extensión. En los relatos de los extensionistas se hacen evidentes las representaciones que ellos poseen respecto de su rol, de los sujetos de sus prácticas, los procesos de aprendizaje de adultos y procesos de innovación. Estas representaciones forman la base desde las cuales actúan, piensan, planifican y evalúan diariamente sus prácticas como capacitadores.

A partir de estas representaciones y de la observación de sus prácticas se expresan rasgos relacionados con un modelo de innovación vinculado a la perspectiva difusionista. Si bien, en el discurso aparecen algunos aspectos que se acercan a un modelo más participativo y flexible, el modelo transferencista prevalece. Esto hace evidente la contradicción y tensión entre enfoques, entre “el decir con el hacer”, de sus prácticas de capacitación.

En coherencia con el enfoque transferencista, se manifiestan rasgos de un modelo educativo denominado por Díaz Bordenave como “exógeno”. Este modelo guía un modelo didáctico de enseñanza frontal o tradicional, que sigue principios tales como: todas las decisiones respecto a los aprendizajes están a cargo del capacitador; se prioriza los contenidos por sobre los procesos y las intervenciones de los que aprenden son mínimas. Las limitaciones de este modelo son, que si bien, permite aprehender información y conceptos, es limitado para desarrollar competencias. Es muy poco lo que permite educar o formar, tanto en capacidades de acción y observación social, las acciones y relaciones sociales. (Flehsig y Schiefelbein 2003)

Por las características antes descriptas, este modelo es poco pertinente para las características y necesidades de los adultos ya que, necesitan sentirse más responsables de sus propios aprendizajes, es decir, asumir un modelo que propicie situaciones autodirigidas de aprendizaje.

De la investigación emerge que este modelo educativo predominante, configura, prácticas de capacitación, que sólo consideran algunos de los principios que propone un modelo Andragógico, el cual, coloca al adulto como centro, considerando sus diferencias individuales y situacionales. Las prácticas analizadas, parecen estar más cercanas a un modelo pedagógico y alejadas (aún más) de un enfoque como el que propone la educación “entre” adultos, donde lo que se plantea es la horizontalidad en las relaciones y la reflexión crítica sobre la realidad, para que las personas puedan participar de manera real en la toma de las decisiones.

Las prácticas de capacitación predominantes son sostenidas por una concepción de adulto determinada y de lo que se entiende por “educativo”. Así, en cuanto a las representaciones de “lo educativo” emergen múltiples ideas.

Desde las percepciones de los extensionistas no se reconoce el potencial educativo de los espacios de capacitación más allá de la escuela. Se establece una distinción entre educación y capacitación como procesos con diferente complejidad y alcance. Se considera que para un proceso de transformación es necesario, un proceso continuo y constante, más que una acción puntual de capacitación. Entonces, el carácter educativo de esta, está dado por su finalidad. Es decir son educativas las acciones de capacitación, en la medida que pretendan como finalidad procesos de concientización de las personas.

Mientras que por otro lado y de manera coexistente, se asocia “lo educativo” a la transmisión de información y aparece fuertemente ligado a “convencer”, a “dar fundamentos” de los beneficios de una práctica o tecnología. Esta idea de “lo educativo” dista de una concepción más integral como la que plantea Buenfil Burgos, donde el centro de “lo educativo” está en la práctica de interpelación, donde el agente se constituye como un sujeto activo incorporando algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, que modifica su práctica cotidiana en términos de una transformación o de una reafirmación más fundamentada (1993).

Estas representaciones respecto de “lo educativo” son concordantes con un concepto prevaleciente de capacitación rural ligado al “extender” los conocimientos y llevar los adelantos científicos al campo. Es decir, una concepción de la capacitación relacionada con la modernización. Si bien, es posible reconocer en estas acciones la presencia de factores educativos, en el sentido que el destinatario recibe información sobre la utilidad y la manera de aplicar ciertas técnicas, no es posible reconocer procesos de enseñanza-aprendizaje auténticos entre el extensionista y los destinatarios. Entendidos estos procesos como la construcción e intercambio de conocimientos entre actores.

La metodología coherente con el enfoque anteriormente descrito y que se percibe como más eficiente, es la denominada Cevallos y Gazzotti (2003) como “metodología ver para creer”, que consiste en convencer y demostrar supuestos beneficios de las tecnologías abordadas. Esta metodología se valora por sobre las demás en las prácticas de capacitación. Para este proceso se afirma que sólo basta mostrar resultados para la adopción de la tecnología, así se perciben como más “eficaces las Jornadas a campo o jornadas demostrativas”.

Las representaciones respecto de los sujetos de las acciones de capacitación, en particular del adulto, es un componente importante que permitió caracterizar las prácticas y su correspondencia con un modelo educativo particular. Es sostenida una concepción más tradicional de adulto en el cual los contenidos previos representan un obstáculo para los nuevos aprendizajes. Esta idea aparece ligada a la representación del adulto como “un disco rígido lleno”. Sin embargo, se considera que el adulto como sujeto de las acciones de capacitación posee necesidades particulares y diferentes. En este sentido los extensionistas perciben que para que un adulto aprenda es necesario: que se produzca una situación de intercambio, entendida como la posibilidad de compartir experiencias, opiniones y conocimientos, y que el adulto “aprende haciendo”, por lo que es necesario que los contenidos sean aplicados, sin embargo, esta aplicación no siempre se realiza a situaciones

reales y pertinentes. Por lo tanto, en las prácticas concretas existen claras contradicciones con estos supuestos a la hora de diseñar e implementar estas acciones dirigidas a adultos.

La construcción del sujeto de capacitación al tratarse de una práctica social no es neutra. Para algunos de los extensionistas está presente la condición previa de conocer las particularidades de los sujetos destinatarios como base para tomar algunas decisiones vinculadas a la capacitación, sin embargo, se denomina, de manera genérica “productor” al destinatario de estas acciones. Es percibida por los extensionistas ciertas tensiones al verse cuestionados por los paradigmas de desarrollo territorial que proponen mirar la diversidad y complejidad de actores del territorio.

Por otro lado, la construcción de los sujetos parece estar más centradas en sus carencias y no en la posibilidad de reconocerlo como constructor de conocimiento y poseedor de “otros saberes”. El reconocimiento de los diferentes sujetos de capacitación y su configuración como tales define el protagonismo de estos en las acciones de capacitación.

Tanto los participantes de las acciones de capacitación como el extensionista en su rol de capacitador, son portadores de conocimientos, saberes y experiencias que marcan ese vínculo. Si esto se reconociera, habilitaría la posibilidad de alternancia de sus posiciones, sin que esto implique perder de vista el rol del extensionista como facilitador en la construcción del conocimiento. Sin embargo, entre las funciones que son claramente asumidas por los extensionistas en su rol de capacitadores, emerge como principal, la de “lectores y generadores” de demandas de capacitación.

Según emerge de la investigación, el ideal del “buen capacitador” se caracteriza por poseer: “dominio del tema”, “experiencia”, “la expresión clara”, “dinámica e interacción”. Sin embargo, son consideradas como prioritarias las del “dominio del tema” o “la experticia” sobre el resto de los aspectos. Los capacitadores se asumen como poseedores de un saber “experto” respaldado en un conocimiento técnico-científico reconocido como válido por capacitadores y los participantes. Este saber le permite legitimar los intereses y necesidades de los destinatarios de su acción.

El rol de capacitador como “educador” se asocia a la imagen tradicional de un docente, de educación formal, escolarizada. Los capacitadores al ejercer su rol, están atravesados de alguna manera por sus experiencias escolares. Es decir, un capacitador que es responsable de lo que los “participantes aprendan, de cómo y cuándo lo deberían aprender”. Un capacitador que transmite contenidos de aprendizaje. .

Se debe resaltar el hecho de que los técnicos extensionistas que ejercen el rol de capacitadores, no poseen formación como específica sino, que generalmente son expertos en algún tema o área de conocimiento. Los “nuevos capacitadores no reciben formación sino que su preparación consiste en observar algún extensionista con experiencia en capacitación, es decir, se sigue un modelo observado. Reproduciendo el modelos subyacentes al rol.

Las particularidades de la dimensión institucional de las prácticas de capacitación, implica ver a la institución como espacio de socialización profesional pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres relacionadas con las prácticas de capacitación. Por tanto, son las características institucionales las que influyen en la práctica, sus normas de comportamiento y comunicación; los saberes y prácticas de capacitación que se socializan; las costumbres y tradiciones, ceremonias, que pertenecen a la cultura institucional. Estos aspectos de la dimensión institucional tiene particularidades propias de una Institución como INTA, con una historia que configuró esos componentes.

Es así que cada capacitador asume su rol no de forma aislada sino que su rol está configurado, además por las relaciones que establece con los lineamientos de la política agropecuaria del estado, las políticas internas de la institución a la que pertenece, otras

instituciones, actores y los saberes, expectativas, anhelos y los conocimientos con los que cuenta. Sumado a los conflictos que en ellas se producen.

Las particularidades de la dimensión institucional de las prácticas de capacitación, implica ver a la institución como espacio de socialización profesional pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres relacionadas con las prácticas de capacitación. Por tanto, son las características institucionales influyen en la práctica, sus normas de comportamiento y comunicación ; los saberes y prácticas de capacitación que se socializan; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y que pertenecen a la cultura institucional. Estos aspectos de la dimensión institucional tiene particularidades propias de una Institución como INTA, con una historia que configuro eso componentes.

A partir de la caracterización de los componentes de las prácticas de capacitación desde la perspectiva de los extensionistas es posible reconstruir el modelo educativo subyacente en dichas prácticas. Un modelo que prioriza la transmisión sobre la construcción, con énfasis en los contenidos y con la falta de horizontalidad en el vínculo entre sus sujetos. Este modelo "Pedagógico de transmisión" diseña procesos desde fuera de los sujetos, es decir, los coloca como objeto de las prácticas de capacitación. Este modelo pedagógico se expresa en un modelo didáctico frontal, tradicional y escolarizado.

El modelo subyacente a las prácticas, explicita una contradicción de estas prácticas "el hacer" con un discurso "el decir", que si bien, se acerca algunos de los principios del modelo Andragógico, no se cuestiona la finalidad de estas prácticas. Además coloca al capacitador como intermediario entre el poseedor del conocimiento y el usuario o destinatario. Es decir se condice con un modelo lineal de innovación y de modernización como formar de alcanzar el desarrollo. Estos modelos entran en tensión con modelos sistémicos de innovación que exigen un rol marcadamente diferente del capacitador como "facilitador" de la construcción de conocimiento contextual e históricamente situado y colectivo.

Si bien el centro de la investigación estuvo puesto en las acciones de capacitación, al ser estas, parte de las actividades de extensión, emergen cuestiones relacionadas con el enfoque de extensión e imaginarios sobre el rol y praxis extensionistas.

El rol del extensionista aparece como configurado por "cuatro saberes": un saber relacionado con un vasto conocimiento de la "realidad"; un saber sobre "temas" técnicos específicos; un saber sobre las "preocupaciones" y necesidades de sus destinatarios; y un saber "interactuar con la gente". El rol parece estar predominantemente influenciado por un "mandato social" de "saber todo" y de "atender a todos". Este mandato se corresponde con un proyecto institucional particular que le asigna un sentido a la función de extensión.

En la definición de extensión construida por los extensionistas, aparece como central, la transmisión de "una idea superadora" referida a lo tecnológico. La apropiación de las tecnologías y prácticas posee como último propósito una mejora en la calidad de vida, entendida como la mejora de la producción y sustentabilidad del "establecimiento". Esta noción asumida de extensión se corresponde con una práctica de extensión tradicional vinculada a modelos clásicos de desarrollo.

Es clara la existencia de un vacío de contenido metodológico respecto a las diferentes categorías de las acciones de capacitación. En lo referido a la metodología de taller, desde las representaciones de los extensionistas, se la relaciona con una herramienta efectiva, recomendable por promover la participación, sin embargo, existe una confusión respecto a lo esencial de la metodología. Es una estrategia sobreutilizada, "de moda" y que en ocasiones se transforma en un fin en sí misma. Este vacío se produce a la hora de ponerla en práctica al no promover una participación real. Este vacío de contenidos está también presente en el resto de las categorías, como en el caso de las "jornadas a campo" y su vinculación con la posibilidad de mejorar la interacción dentro del espacio de capacitación. Esta debilidad metodológica responde, en parte, a la falta de formación de los

extensionistas respecto de herramientas metodológicas y didácticas, y por tanto recurre al sentido común o a conocimientos intuitivos.

Poner en discusión la “formalidad” de las acciones de capacitación, supone deconstruir su carácter informal. Por tanto, si bien las acciones de capacitación en el ámbito de la extensión de INTA no se corresponden al sistema educativo oficial, se podrían considerar con un “bajo grado de formalización” en la dimensión sociopolítica. En cuanto a la dimensión institucional, podría estimarse un “grado medio a alto de formalización”, dado que INTA como organizador tiene entre sus objetivos la educación no formal, tal como lo dice su decreto de fundación. Al mismo tiempo, sin embargo, existe en estas experiencias una alta intencionalidad educativa, que se traduce en una formalización importante (o “alto grado de formalización”) en la dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje: quienes actúan “como capacitadores” planifican las acciones con sus momentos, sus objetivos, los contenidos a desarrollar y una dinámica específica. Por tanto, al coexistir una alta formalización en algunos aspectos y baja o media en otros; resultaría entonces difícil ubicar estas experiencias específicamente, en alguno de los categorías de educación formal, no formal e informal.

No es posible reconocer la capacitación como una práctica educativa de carácter social, e intencional en los relatos de los extensionistas. Asumirla como tal implica reconocer la problemática de la participación de los diferentes actores en el proceso de capacitación. En estos procesos, están involucrados una amplia red de actores sociales, que a la hora de planificar y diseñar una actividad de capacitación no pueden ser convertidos en destinatarios pasivos de situaciones que le son impuestas, ni en simples formuladores de demandas.

Para romper con la inercia y la naturalización de las prácticas de capacitación de los extensionistas, es necesario incorporar la visión del capacitador, a fin de reconstruir las categorías y concepciones que interviene en las acciones.

Se pretendió realizar un aporte a la visualización en la acción de capacitación, como una práctica social de carácter multidimensional y compleja. Esto implica abandonar una mirada inocente, neutral, y pasar a pensar en abordajes a su realidad desde esa multiplicidad, tanto de estrategias, de disciplinas y de actores.

11. BIBLIOGRAFIA

- ADAM, F (1970) *Andragogía. Ciencia de la educación de adultos*. Caracas: Federación Interamericana de Educadores de Adultos (FIDEA). En VILLARINI JUSINO, A. *Desarrollo humano, pedagogía y Andragogía*.
- ADAM, F. (1984). *La teoría sinérgica y el aprendizaje adulto*. Revista de Andragogía N° 1. INSTIA. Caracas, Venezuela.
- AIELLO, M. (2005) *Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: una propuesta de abordaje en la formación docente*. Localización: Educere: Revista Venezolana de Educación, ISSN-e 1316-4910, N° 30, , págs. 329-332
- AGUILAR, R. (1980) *Educación popular y cambio de estructuras*. México, 1980.
- ALEMANY, C. (2008). “*Volvió la Extensión... ¡y se armó la discusión!*”. En Thornton, R. y Cimadevilla, G. (editores), *Grisas de la Extensión, la Comunicación y el Desarrollo*. Ediciones INTA, Buenos Aires.
- ALEMANY, C. E. (2003). “*Apuntes para la construcción de los periodos históricos de la extensión rural del INTA.*”. En THORNTON, R. y CIMADEVILLA, G. (comps.) (2003) “*La extensión rural en debate*”. Ediciones INTA, Buenos Aires. 137-171 pp
- ALEMANY, C. y SEVILLA GUZMAN E. (2006). *Reflexiones para fortalecer la “Extensión junto con la gente”, en camino a una sociedad sustentable*. En XIII Jornadas Nacionales de Extensión Rural y V Jornadas del MERCOSUR, FCA – UNL/ Esperanza – S. Fe.
- ALEMANY, C. (2011) “*Aportes para el estudio de la dinámica y evolución histórica de la extensión rural en Argentina*” Revista Interdisciplinaria de Estudios Agrarios N° 35. 2do Semestre de 2011.
- ALLARD R. (1980) “*La Educación de adultos en el contexto latinoamericano*”. Conferencia realizada con motivo de la inauguración del Encuentro sobre Transferencia de tecnología educativa en educación de adultos. Universidad de Texas. Usa. En Revista CREFAL. Biblioteca digital CREFAL / Vol. 3 / No. 1, 2.
- ALLEN & B. A. ALLEN. (1990) *Desarrollo do ensino de procedimentos e técnicas*, cuadernillo del workshop desarrollado en el Senac, San Pablo. En Barato, Jarvas Novelino Formación profesional: ¿saberes del ocio o saberes del trabajo?. Montevideo, OIT/Cinterfor, 2005. 226 p. (Herramientas para la transformación, 28). ISBN: 92-9088-191-7.
- ANTEZANA, I., Bernet, T., López, G. y Oros, R (2008). *Enfoque Participativo en Cadenas Productivas (EPCP): Guía para capacitadores*. Centro Internacional de la Papa, Lima, Perú. 189-pp
- ARAVENA, M., (et al) (2006). *Investigación educativa I. Chile: Universidad Arcis*.
- BAEZ, S. (2013). *Las representaciones sociales acerca del docente de nivel inicial*. Revista *Psicología y Psicopedagogía*, vol. 4 Nro.13. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador. revistapyp@usal.edu.ar
- BALAN, J (2009) *Las políticas de educación no formal y de educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida*. En MORALES, M. Compilador (2009) *Propuesta para la elaboración de políticas educativas. Educación no formal. Una oportunidad para aprender*. UNESCO. Montevideo
- BAQUERA, H.(1985) “*Las Principales Propuestas Pedagógicas en América Latina*”. En LATAPÍ P. y CASTILLO A. (1985) *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro, Mich., México, CREFAL/OEA.
- BARATO, J (2005) “*Formación profesional: ¿saberes del ocio o saberes del trabajo?*” Montevideo, OIT/Cinterfor. (Herramientas para la transformación, 28). ISBN: 92-9088-191-7.
- BARQUERA H, (1982) “*Las principales propuestas pedagógicas en América Latina*”. Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos. CEE. México
- BARRIENTOS M. y BERGAMIN G. (2002) *Metodología, en Extensión Rural. Conceptualización y Elementos1* Asignatura Extensión Rural, Dpto. de Desarrollo rural, Fac. de Cs. Agropecuarias.

- BATALLÁN, Graciela. (2003) *El poder y la autoridad en la escuela*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, no 19, p. 679-704.
- BERGAMIN G. y FERRER. 2002. Técnicas de trabajo en extensión rural. Asignatura Extensión Rural FCA – UNC. <http://www.agro.uncor.edu/~extrural/TECNICASDETRABAJO.pdf>
- BLAKE, O (1987) *La Capacitación, un Recurso Dinamizador de las Organizaciones*, EPSO, Buenos Aires.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo “*Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*”. En Problemas de Psicología Educativa. Revista de Ciencias de la Educación, Axis 1º. De Rosario, Argentina, 1975. * * Responsables de captura, edición y revisión: Ma. Antonia Padilla Vargas y Julio A. Varela Barraza.
- Boletín oficial N° 18292. 17 de Diciembre de 1956. Página de Internet oficial INTA: <http://inta.gob.ar/publicaciones/bibliotecas-inta>. Fecha de consulta 20/12/2011
- BOURDIEU, P. (1979) “*La Distinción*” Paris. Editorial Minuit. (La Distinción. (1988b) Madrid. Editorial Taurus. En GUTIÉRREZ, A. (2003) “*la educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina*”. Revista complutense de educación, vol. 14, no 1, p. 115.
- BOYD, R y APPS, J (et al) (1980) *Redefining the discipline of adult Education*, San Francisco. EE.UU. En KNOWLES, M. (2001) *Andragogía. El aprendizaje de adultos*. Oxford. University Press México. Editorial Alfaomega.
- BRANDT, J. (1998). *Andragogía: propuesta de autoeducación*. Los Teques, Venezuela: Tercer Milenium.
- BRAZDRESCH M. (2000) “*La Práctica como objeto de Estudio*” En *Vivir la Educación, Transformar la Práctica*. (pp.47-49) Guadalajara Mexico.. Secretaria de Educación de Jalisco.
- BROOKFIELD, S. (1984). *La contribución de Edward Lindeman al desarrollo de la teoría y de la filosofía de la educación de adultos*. Revista de Andragogía, II(4), 13-31.
- BRUNER, J. (1961) *The act of discovery*. Harvard educational review, 31(11), pp. 21-32.
- BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. (Paidós: Barcelona).
- BUENFIL BURGOS, R. (1993) “*Análisis de discurso y educación*”, Documento DIE 26 (Departamento de Investigación Educativa.), Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional México.
- BULLOUGH, Robert V. "Teacher education and teacher reflectivity." *Journal of Teacher Education* 40.2 (1989): 15-21. En CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.
- CALIVA E., J (2009) *Manual de capacitación para facilitadores / IICA– San José, C.R.:* IICA102 p.; 26,5 cm.
- CALIVA, E. (2009) “*Manual de capacitación para facilitadores*” / IICA – San José, C.R.: IICA.
- CARABALLO, R (2007), “*La andragogía en la Educación Superior*”, en *Investigación y postgrado*, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, vol. 22, núm. 2. pp. 187-206.
- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (3a ed.). Madrid: Morata. España.
- CASTILLO, A. y LATAPI, P. (1983): *Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas*, en *educación de adultos en América Latina*, UNESCO/OREALC. Santiago, Chile.
- CASTRO DE OLIVEIRA, E. (1996) Prefacio en Paulo Freire (2006) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo xxi editores.
- CATULLO, j. (et. al) (2011) “*El rol de la extensión rural en la gestión de las innovaciones*” PROCISUR.

- CEBALLOS, M. y GAZZOTTI, M. (2003) "Aportes a la educación entre personas adultas". CAMAREN. Quito. Ecuador.
- CHEVALLARD, Y. (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, AIQUE grupo editor. Tercera edición
- CLANDININ, D. & CONNELLY, F. (1987). *Teacher's personal knowledge: What's countas «personal» in studies of the personal*. Journal of Curriculum Studies. 19, 6, 487-500. En LLANOS, A y CORREA PIÑERO (2002) "El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza" Revista de Investigación educativa, Vol. 20, n° 2
- CORNEJO L. (et al.) (2010) *El rol del extensionista agropecuario y la gestión del cambio. La percepción del extensionista del INTA y los imaginarios sociales*. Ponencia presentada en la XV Jornada de Extensión Rural y VII del MERCOSUR. San Luis.
- CORREA, A. y CAMACHO, J. (1993). *Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas*. En M. J. Rodrigo., A. Rodríguez., y J. Marrero, *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- CORTON, J (2011) "La Noción de Desarrollo: Un repaso a los distintos pensamientos." Serie: Estudios sobre el ambiente y el Territorio N°3.INTA. Catamarca. Argentina.
- DE SCHUTTER, Anton. (1983) *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Centro Regional de Educación de Adulos y Alfabetización Funcional para América Latina.
- DE SOUZA SILVA, J. (1999). *El cambio de época, el modo emergente de generación de conocimiento y los papeles cambiantes de la investigación y extensión en la Academia del siglo XXI*. Trabajo invitado para la "I Conferencia Interamericana de Educación Agrícola Superior y Rural", organizada por el IICA, realizada en Panamá (Vol. 16, p. 19).
- DECENZO, D. y ROBBINS, S. (2003) "Administración de Recursos Humanos". México, Editorial Limusa. En ROMERO, B., et al. (2005) "E-learning como herramienta para la capacitación de persona". Tesis de grado Universidad de Oriente núcleo de Monagas. Escuela de Ciencias Sociales y Administrativas. Departamento de Gerencia de Recursos Humanos. <http://ri.bib.udo.edu.ve/handle/123456789/655>. Consultado en Enero 2013
- DELGADO SERRANO, M. (2004). "La Política Rural en Europa en la Encrucijada" Ministerio de Agricultura Pesca y alimentación. Centro de publicaciones. Madrid. España
- DIAZ BORDENAVE, J (1980). "La transferencia de Tecnología apropiada al pequeño agricultor." Biblioteca Digital CREFAL. Revista CREFAL. / Vol. 3 / No. 1, 2
- E.E.A INTA Anguil, "Ing. Agr. Guillermo Covas" (2009) *Memoria Institucional 2008/2009*.
- EISENBERG, N. (2000). *Emotion, Regulation, and Moral Development*. Annual Review of Psychology. En MESTRE ESCRIVÁ, Vicenta; FRÍAS NAVARRO, María Dolores; SAMPER GARCÍA, Paula. *La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index*. *Psicothema*, 2004, vol. 16, no 2, p. 255-260.
- ENGEL, P (1997) "The social organization of innovation". Ámsterdam: KIT Press. En / TORT, M [et.al.]. (2009) "Innovaciones que promueven los programas del INTA y priorizan las unidades de extensión: relevamiento de experiencias de innovación 2007 nivel nacional" - 1a ed. - Buenos Aires: Ediciones INTA. (Documento de trabajo N° 6. Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios/ Julio Catullo)
- ENGEL, P y SALOMON, M. (1997) "RAAKS: Un enfoque participativo de acción--investigación para facilitar el aprendizaje social para el desarrollo sostenible" Universidad Agrícola de Holanda.(Paper)
- ERIKSON, E. (1950). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires. Hormes.
- EUROPEAN COMMISSION (1995), *Green Paper of Innovation*, Bruselas. En CARELLA, María Inés González; ZANFRILLO, Mg Alicia Inés. *Nuevas tendencias organizacionales en instituciones de I+ D de gestión*. X Coloquio Internacional sobre gestión Universitaria en America del Sur. Mar del Plata 2010

- FERRA, M. P. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, 553-576.
- FEYERABEND, P.: "*Tratado contra el método*", Tecnos, Madrid, 1981, pp. 7, 14, 15, 27, 155 y 289 y FEYERABEND, P.: "Adiós a la razón", Tecnos, Madrid, 1984, pp. 20, 32, 50 y 70. En: VASILACHIS de GIALDINO, I. (1992): *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- FIERRO, C., FORTOUL, B & ROSAS, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- FLECHSIG, K y SCHIEFELBEIN, E; Editores. (2003) "*20 Modelos Didácticos para América Latina*" Colección INTERAMER / INTERAMER Collection; 72. Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo. Serie educativa. Biblioteca digital Portal educativo de las Américas (consultada 17 de octubre de 2012.)
- Formación de educadores (as) y educación rural: reflexiones y propuestas desde una reconceptualización de la educación básica *Revista Digital eRural*, Educación, cultura y desarrollo rural. Universidad de Playa Ancha, Año 1, N° 1. Chile, Julio 2003
- FREIRE, P (1972) *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid: INODEP). En GODOTTI, M., GOMEZ, M (et, al) (compiladores). "*Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*". CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- FREIRE, P (1979). "Astutos e inocentes", en: *Concientização: teoria prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortéz & Moraes. San Pablo. En Alemany, C. (2001) "*Aporte para el estudio de la dinámica y evolución histórica de la extensión rural en Argentina*" *Paper revista PIEA*
- FREIRE, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Planeta-De Agostini. En LASA, C (2011) *Teoría y praxis en el pensamiento de Paulo Freire*. Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau. Fabrizio Serra editore, Pisa – Roma. Anno LXIX/1-2, 2011, pp. 179-194.
- FREIRE, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2006) "*Pedagogía de la autonomía*". *Siglo XXI editores*
- FREIRE, P. (2009) "La Educación como Práctica de la Libertad". 2ª edición. 1º reimp. Buenos Aires. Siglo Veintiuno, Editores.
- FURTER p. (1977). *The Planner and lifelong education*. Paris. UNESCO
- GARGICEVICH, A. (2004) "¿Y si la innovación es un emergente sistémico?" en XII Jornadas de Extensión de AADER – San Juan.
- GOMEZ, G. (et al) (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- GONZALEZ, M., TARRAGO, C. (2008). "*Capacitación para el cambio*". ACIMED 17(4).
- GRADOS, Jaime A. Capacitación y Desarrollo de Personal. México, Editorial Trillas, 1999 En Sánchez-Hernández, R. Arce Castro, B. et, al. *La capacitación como predictora de satisfacción de cliente en organizaciones turísticas*. Ingeniería Industrial /ISSN 1815-5936/Vol. 321/No. 3/septiembre-diciembre/2011/p. 207-212.
- GRONDONA L et, al (2012) "*Manual del extensionista*" *Proyecto de fortalecimiento de la piscicultura rural*. INTA Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Asunción. <http://inta.gob.ar/documentos/manual-del-extensionista-proyecto-de-fortalecimiento-de-la-piscicultura-rural/> Fecha de consulta Abril de 2013
- GUBA, E y LINCOLN (2002). *Paradigma en competencia en la investigación cualitativa*. Compilación de Denman, C y Haro, J. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, p 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.
- GUTIERREZ, Orlando Víctor (2000). *Estrategias y metodologías de aprendizajes de adultos*. Proyecto EDIVEM. Buenos Aires, Argentina.

- HOUSE, R. E. (1988): «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural», en Revista de Educación, 286, pp. 5-34. En FERRA, M. P. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. Revista de Educación, 342, 553-576.
- HUERGO, J. (1997). *Los modos de relacionar comunicación/educación. Comunicación/Educación: Ambitos, Prácticas y Perspectivas*, Ed. Periodismo y Comunicación, FPy CS (UNLP), La Plata.
- HUERGO, J. (2003) *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*. Revista virtual Nodos de Comunicación/Educación, no 2. 2003. <http://www.revistanodos.com.ar/>
- INTA – CNTyE (2008) Taller sobre “El enfoque territorial en el Desarrollo Rural” 13 y 14 de mayo de 2008. Consultada en Abril de 2012.
- INTA (2005). El INTA que queremos. *Plan Estratégico Institucional 2005-2015*. Ediciones INTA. (Serie de documentos Institucionales; 120)
- INTA, 2012. “Aportes para la construcción territorial en la Provincia de La Pampa desde la EEA Anguil”. Documento institucional Interno.
- INTA en <http://inta.gob.ar/sobre-el-inta/mapa>. 22/04/2013
- INTA:<http://inta.gob.ar/sobre-el-inta/extension-y-desarrollo-rural>
- KAGAN, D (1990). *Ways of evaluation teacher cognition: inferences concerning the Goldilocks Principle*. Review of Educational Research, 3, 60
- KAPLUN, M (1998) “*Una Pedagogía de la comunicación*” Ediciones de la Torre. España
- KNOWLES, M., et al. (2001) *Andragogía. El aprendizaje de adultos*. Oxford. University Press. Editorial Alfaomega.
- LABRIOLA, G y NUÑEZ, R. (2006) *Modulo: Redes Sociales y otros dispositivos de articulación de actores. Especialización “Abordaje integral de problemáticas sociales en el ámbito comunitario”*. Univ. Nac. Lanus/Min. Des. Soc. Pp. 7-36.
- LARDONE, L (2009) “*El paradigma tecnológico informacional y la biotecnología mediatizada*” Tres casos de versiones electrónicas en medios impresos latinoamericanos. Ediciones INTA.
- LASA C. *Teoría y Praxis en el pensamiento de Paulo Freire*. Universidad Nacional de Villa María – CONICET. Mimeo
- LATAPÍ, P y CASTILLO, A (1985) “*Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*” UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.
- LENS, J (1998) *Ficha de la Cátedra “Capacitación”, Licenciatura en Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En GUTIERREZ, Orlando Víctor (2000). *Estrategias y metodologías de aprendizajes de adultos*. Proyecto EDIVEM. Buenos Aires, Argentina.
- LINDEMAN, E. (1984). *The meaning of adult education* 1976. Adult education quarterly, 34(4), 1-20.
- LLANOS, A y CORREA PIÑERO (2002) “*El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza*” Revista de Investigación educativa, Vol. 20, n ° 2
- LUCKI y MARCENARO L. (2006). *Una Nueva capacitación para el desarrollo rural. ¿Gasta o invertir en resultados? ¿Problematiza las soluciones o solucionar los problemas?* Disponible en RedLER: <http://www.red-ler.org/articulos.htm> Consultada el 20/10/2011
- MARRERO ACOSTA, J. (1988b). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- MARRERO, T. (2004, mayo 1). *Hacia una educación para la emancipación*. Núcleo Abierto UNESR, 11. p. 7.

- MARTIN BARBERO, J. (2002). *La crisis de las profesiones en la " sociedad del conocimiento"*. *Nómadas*, (16), 177-182.
- MARTINEZ, Á. I. (2006). *Psicología del desarrollo de la edad adulta Teorías y contextos*. Revista complutense de educación, 16(2), 601-619.
- MARTÍNEZ ROSAS, La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla, Maestría en Educación, Práctica Educativa, Guanajuato, 2004.
- MASI, A. (2008) "El concepto de praxis en Paulo Freire." En GODOTTI, M., GOMEZ, M (et, al) (compiladores). "Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- MONGE, G., (2005) *Estrategia Nacional de Educación y Capacitación para la Gestión del Riesgo*. Departamento de Prevención, área de formación y capacitación. Comisión Nacional de Emergencia. Dirección de Gestión en desastres (Costa Rica)
- MORIN, E. (1994) "Introducción al pensamiento complejo". Editorial Gedisa. España
- NIEVAS W, (2012) "La adopción tecnológica" Un recorrido por diferentes visiones del problema. Revista Fruticultura y diversificación N° 69. E.E.A Alto Valle. Río Negro.
- PAIN, A (1996) *Capacitación Laboral*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Serie Los Documentos, Buenos Aires.
- PAIN, A. (1996)."Cómo realizar un proyecto de capacitación: un enfoque de la ingeniería de la capacitación." Ediciones Granica, SA.
- PEREZ ÁVILA, E (2012) "La capacitación: su papel en la formación de competencias de los cuadros de los consejos de administración municipal" en Observatorio de la Economía Latinoamericana, N° 169, 2012. Revista académica de economía con el Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas ISSN 1696-8352. Texto completo en <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/cu/2012/>. Consultado en Enero 2013.
- PÉREZ MERCADO L. y DELGADILLO IRIARTE, O. (2011). *Aportes metodológico a la capacitación de agricultores campesinos*. Serie Técnica. Centro Andino para la Gestión y Uso del Agua (Centro AGUA) Universidad Mayor de San Simón. Facultad de Agronomía. Cochabamba, Bolivia.
- PROFEDER: carpeta Institucional. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Publicado en <http://inta.gob.ar/documentos/profeder-carpeta-institucional>. Publicado en Diciembre de 2011. Consultado en Enero de 2013
- RAITER, A y otros (2002) *Representaciones Sociales* Bs. As. Eudeba. En BAEZ, S. (2013). *Las representaciones sociales acerca del docente de nivel inicial*. Revista *Psicología y Psicopedagogía*, vol. 4 Nro.13. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad del Salvador. revistapyp@usal.edu.ar
- RAMIREZ ERAS, A (2001) "Problemas teóricos del conocimiento indígena" Presupuestos e inquietudes epistemológicas de base. En Revista Yachaikuna. Instituto científico de cultura Indígena. Quito.
- REASCOS, N.(2000) "Curso de epistemología". PUCE. Quito-Ecuador. En Ramírez Eras, A (2001) "Problemas teóricos del conocimiento indígena" Presupuestos e inquietudes epistemológicas de base. En Revista Yachaikuna. Instituto científico de cultura Indígena. Quito.
- RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (Coords.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- ROGERS, C. (1969) *Freedom to learn*. Ohio.
- ROIG A (2008) "El desarrollo como conflicto institucionalizado". Revista Realidad Económica N° 237, 1 de Julio/ 15 de Agosto de 2008
- RODRIGUEZ, L.(2009) "Educación de Adultos en LA HISTORIA RECIENTE DE AMERICA latina y el caribe". Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos. Vol.3 www.usal.es/efora

- ROSAS, MARTÍNEZ. (2006) La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla. Congreso Estatal de Investigación Educativa *Actualidad, Perspectivas y Retos*
- SALAZAR, L y otros (2001). Proyecto “Nuevo Paradigma”. La dimensión de la participación en la construcción de la sostenibilidad institucional. San José. Costa Rica. ISNAR.
- SCHMELKES S. y KALMAR J. (1996) “Educación de Adultos: Estado del arte: Hacia una Estrategia Alfabetizadora para México”. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México, pp. 15 – 48.
- SCHUMPETER, J. (2004), *The Theory of Economic Development*, (10ª ed.), New Brunswick: Transaction Publishers (trabajo original publicado en 1934). En CILLERUELO, E. SANCHEZ FUENTES, F. y ETXEBARRIA-ROBLEDO, B (2008), “*Compendio de definiciones del concepto “innovación” realizadas por autores relevantes: diseño híbrido actualizado del concepto.*” Revista de Dirección, Organización y Administración de Empresas, N° 36, pp. 61-68.
- SENSEVY, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. “L’action didactique conjointe du professeur et des élèves”. PU Rennes
- SILVA, A. (1972) L’école hors de l’école. l’éducation des masses. Les aditions du Cerf, París. En BARQUERA H, (1982) “Las principales propuestas pedagógicas en América Latina”. Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos. CEE. México.
- SIRVENT, M. T; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO C. (2006) “*Revisión del concepto de Educación No Formal*” Cuadernos de Cátedra de de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- SOLAAS, H. (2008) *Educación, capacitación y entrenamiento*. En PÉREZ MERCADO L. y DELGADILLO IRIARTE, O. (2011). *Aportes metodológico a la capacitación de agricultores campesinos*. Serie Técnica. Centro Andino para la Gestión y Uso del Agua (Centro AGUA) Universidad Mayor de San Simón. Facultad de Agronomía. Cochabamba, Bolivia.
- TAYLOR, C. “*Multiculturalism and ‘The Politics of Recognition’*”. Princeton, Princeton University Press, 1992. p. 25. (Traducido al español, Multiculturalismo y la política del reconocimiento, Amy Gutman, comp; México, Fondo de Cultura Económica. 1992 [N.del T.]) En FRASER, Nancy. ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas sobre la justicia en una época post-socialista. Utopías, nuestra bandera: revista de debate político, 1998, no 177, p. 137-146.
- TALAVERA, Elvira Repetto. *Fundamentos de orientación: La empatía en el proceso orientador*. Ediciones Morata, 1992.
- TEDESCO, Juan Carlos. (1985) *Reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina*. Reicher Madeira, Felicia y Namó de Mello, Guiomar (comp.), Educação na América latina, p. 33-60.
- THORNTON, R. (2002). El encanto de los grupos de discusión. Editorial CIESPAL. Quito. Ecuador
- THORTON, R. y CIMADEVILLA, G. Editores (2010). “*Usos y abusos del participar*” - 1a ed. - Buenos Aires: Ediciones INTA.
- TORRES SALAZAR, Hugo. (2001) *El vínculo pedagógico, maestro-alumno*. La tarea. Revista de Educación y Cultura, no 15.
- TORRES, C. (1980) “*Conciencia y Revolución, notas sobre la sociología de la educación de Paulo Freire.*” México, mimeo. En LATAPÍ, P y CASTILLO, A (1985) “*Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*” UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.
- TRILLA J y LOPEZ PALMA F. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMON RODRIGUEZ. (1999a). (Documento en línea). Disponible: <http://www.172.18.2.76/abienvie.htm>. (Consulta: Marzo 2012)

- VALENTINUZ, C (2003). *La capacitación del productor rural*. En THORNTON, R y CIMADEVILLA, G (2003) *“La extensión rural en debate. Concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el Mercosur”*. Ediciones INTA. Buenos Aires
- VALENTINUZ, C (et al.) Editores (2005) *Metodologías de enseñanza aprendizaje aplicadas a la extensión rural*. Ediciones INTA. Bs. As.
- VASILACHIS de GIALDINO, I. (1992): *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- VÁZQUEZ E. (1982) *Ensayos sobre la dialéctica. Estudios sobre la dialéctica de Hegel y Marx*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, p. 20. En LASA, C (2011) *Teoría y praxis en el pensamiento de Paulo Freire*. Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau. Fabrizio Serra editore, Pisa – Roma. Anno LXIX/1-2, 2011, pp. 179-194.