

CAPACITACION Y PARTICIPACION CAMPESINA

INSTRUMENTOS METODOLOGICOS Y MEDIOS



ICA
ME-90
89
N-2975

FAUSTO JORDAN
Compilador

CAPACITACION Y PARTICIPACION CAMPESINA

INSTRUMENTOS METODOLOGICOS Y MEDIOS

FAUSTO JORDAN
Compilador

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura
San José, Costa Rica
1989

© Para esta 1a. edición, IICA, 1989.

1a. edición: setiembre, 1989.

Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra sin autorización del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Las ideas y planteamientos contenidos en los artículos firmados son propios del autor y no representan necesariamente el criterio del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

Diseño de cubierta	Mario Loaiza
Levantado de texto	Depto. de Composición de Texto, IICA
Arte y montaje	Juan Montero
Producción editorial	Marcelle Banuett B.
Editor de la obra	Víctor Flury
Editor de la colección	Michael J. Snarskis

IICA

LME-90 Capacitación y participación campesina : instrumentos metodológicos y medios / comp. por Fausto Jordán. — San José, C.R. : Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, 1989.

238 p. ; 23 cm. — (Colección de Libros y Materiales Educativos / IICA ; no. 90).

ISBN 92-9039-155-3

1. Capacitación campesina. 2. Participación campesina. 3. Medios de comunicación. 4. Desarrollo rural. I. Jordán, Fausto, II. Título. III. Serie.

AGRIS
C10



DEWEY
307.72

Colección de Libros y Materiales Educativos No. 90

Este libro fue publicado por el Servicio Editorial del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). La Colección Libros y Materiales Educativos tiene como fin contribuir al desarrollo agrícola en la Américas.

San José, Costa Rica, 1989

LME-90
1989

MIN-2975

CONTENIDO

CAPITULO I

CAPACITACION CAMPESINA

	Pág.
Introducción	11
Una concepción de capacitación campesina	13
Algunos problemas de los programas actuales de capacitación	27
Participación del Programa de Organización y Administración para el Desarrollo (PROADER)	35
Recomendaciones del Seminario-Taller	37
Bibliografía	44

CAPITULO II

ESCENARIOS DE CAPACITACION PARTICIPATIVA

Introducción	47
La conceptualización de una capacitación alternativa	53
Sujetos de la capacitación en el desarrollo rural	65
Metodologías de capacitación	68
La capacitación y las distintas etapas de un proyecto	76
Conclusión	83
Bibliografía	83

CAPITULO III

REPRESENTACIONES Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES CONTRIBUCION AL METODO

Introducción	87
Realidad y realidades	89

This One



NE1Y-RRJ-OL6S

Las representaciones y la cultura	99
Identificación de representaciones	113
Representaciones y conceptos estructurantes	124
Evaluación	132
Conclusiones	134
Bibliografía	135

CAPITULO IV

COMUNICACION, MEDIOS Y CULTURA

Introducción	139
Conceptos básicos	141
Repensar la comunicación	146
Diagnósticos de comunicación	161
Discurso institucional y discurso comunitario	171
Acuerdos mínimos	175
Los recursos impresos	178
La radio y los recursos audiovisuales	181
Conclusiones	183
Bibliografía	184

CAPITULO V

ALFABETIZACION Y DESARROLLO RURAL

Introducción	189
Antecedentes del problema	191
Situación socioeducativa en la región	193
La alfabetización en proyectos de desarrollo	199
Políticas educativas	204
Sociedades orales y letradas	212
Procedimientos de planificación	224
Conclusiones	236
Bibliografía	237

Capítulo I

CAPACITACION CAMPESINA *

* Programa de Organización y Administración para el Desarrollo Rural. IICA.

INTRODUCCION

El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) sometió en un seminario-taller de especialistas el documento básico “Capacitación Campesina: Un instrumento para el Fortalecimiento de las Organizaciones Campesinas”. El documento básico se elaboró a partir de una versión preliminar presentada por Manuel Argumedo, funcionario del IICA en el Programa de Organización y Administración para el Desarrollo Rural (PROADER).

El propósito del seminario-taller celebrado en San José, Costa Rica, del 7 al 9 de julio de 1987, fue fortalecer el análisis conceptual y, con el aporte de los especialistas, configurar los lineamientos básicos para el Proyecto Multinacional de Capacitación a los Capacitadores. Durante el primer día del seminario los participantes discutieron el contenido de los primeros capítulos del documento de base. En general, todos concordaron con los conceptos propuestos e hicieron importantes contribuciones para precisarlos y operacionalizarlos en el quehacer concreto de la capacitación de animadores y de la capacitación campesina.

UNA CONCEPCION DE CAPACITACION CAMPESINA

¿Qué es la capacitación?

Aprender significa incorporar nuevas formas de relacionarse con la realidad. Esa incorporación se realiza a través de dos procesos complementarios: la asimilación de datos de la realidad objetiva al sujeto y la redefinición de la relación del sujeto con esa realidad.

Durante el proceso de aprendizaje, el sujeto produce conocimiento sobre él mismo y sobre su contexto, procesando las informaciones que recibe. En ese proceso utiliza como instrumentos otros conocimientos anteriormente producidos. Estos conocimientos, resultados de anteriores procesos de aprendizaje, sólo intervienen en el acto de aprendizaje como instrumentos para hacer posibles la asimilación de datos de la realidad objetiva al sujeto y la redefinición de la relación del sujeto con esa realidad: constituyen algo así como los medios de producción de nuevos conocimientos.

La educación es una forma de aprendizaje. De hecho, las personas aprenden a lo largo de toda su vida, pero no todo su aprendizaje ha formado parte de un proceso de educación. La educación es un aprendizaje orientado, potencializado, apoyado por otro o más sujetos diferentes a aquél que aprende; de ahí que implica una intencionalidad (implícita o no) y la decisión de llevar adelante de manera socializada determinados procesos de asimilación de aspectos de la realidad objetiva al sujeto, orientados a redefinir su relación con esa realidad.

En particular, la capacitación es un proceso de educación que tiene como intención ofrecer al sujeto la posibilidad de desarrollar un conjunto determinado de nuevos conocimientos, aptitudes y destrezas orientados a transformar parcialmente la realidad que los rodea.

Este proceso se desarrolla a través de la comunicación, utilizando como instrumento los diferentes lenguajes. Esto significa que una acción de capacitación tiene una dimensión lingüística esencial. No se trata sólo de una práctica en la que también se habla, sino que ésta “se realiza” en el lenguaje, que es un tipo particular de “conversación”.

Sujetos de la capacitación

Cualquier propuesta de capacitación debe partir del conocimiento de los sujetos. Dicho conocimiento implica informaciones sobre la situación cultural, política y económica en la cual éstos actúan. Todas esas dimensiones de la situación y la forma en que los mismos sujetos se las representan, intervienen en el proceso de aprendizaje como instrumentos y como circunstancias “facilitadoras” o “inhibidoras” del proceso que se intenta conducir en la capacitación.

Cuando la capacitación se dirige a campesinos o indígenas, es necesario entonces tener una clara caracterización de la situación del campesino y del indígena en el contexto determinado en el cual se pretende actuar. El conocimiento de su cultura permitirá detectar los instrumentos o medios de aprendizaje con que esa población cuenta, así como las informaciones sobre su situación política y económica ayudarán a detectar elementos facilitadores o inhibidores.

Para desarrollar acciones de capacitación, es preciso entender primero quién es el sujeto social que participa en ese proceso. Los contenidos y métodos de los programas de capacitación deben ser coherentemente definidos en función de los aprendizajes que se quieran promover, y han de fundamentarse tanto en los instrumentos de aprendizaje existente como en el papel que deberá cumplir ese sujeto social dentro de determinado proyecto de sociedad.

No pueden desarrollarse los mismos contenidos y métodos según sean campesinos o indígenas quienes participan en el proceso de capacitación. En el primer caso se podría referir a aquellos trabajadores agrícolas que integran unidades de producción familiar, cuyo acceso a los recursos productivos es limitado o está fuertemente condicionado y, como consecuencia de esa limitación, han perdido el control sobre los resultados de su trabajo. Y, en el segundo caso, a aquellos productores familiares agrícolas y artesanales que comparten una misma identidad étnica que se ha configurado como producto del proceso de colonización en la confrontación entre la cultura dominante y la resistencia y capacidad de reproducción de algunas culturas aborígenes de América, y cuyo resultado es la conformación de unidades socioculturales que comparten una misma lengua y su modo privativo de reproducir la realidad, un estilo en la organización de la producción de los bienes y, especialmente, un modo peculiar de distribución, circulación, uso y consumo de los bienes producidos, así como el gasto o pérdida de control de los excedentes (Varese 1982).

De esta forma, el carácter de la capacitación no solo está dado por el grupo social al que se dirige, sino también por la teoría social y la metodología que la envuelve, las cuales definen los objetivos del proceso de formación dentro del cual se enmarca la acción capacitadora y la forma en que el grupo participa en ella. Es decir que, además de tomar en cuenta la situación cultural, económica y política en la cual los sujetos actúan, como instrumentos y circunstancias “facilitadoras” del proceso de aprendizaje, es necesario contar con una definición de cuál es el papel que los campesinos y los indígenas están llamados a jugar en el proyecto de sociedad para el cual se capacita. Las

diferencias socioculturales existentes entre los campesinos y los indígenas en una sociedad poliétnica marcan no sólo diferencias metodológicas, sino también objetivos y contenidos diversos que se desprenden de las distintas reivindicaciones históricas a las que cada uno de estos grupos aspira, producto de la distinta ubicación de éstos en el contexto sociocultural de su país.

De la misma manera, cuando se trate de capacitar técnicos, será necesario tomar como punto de partida una caracterización de la situación del técnico que atienda a sus dimensiones culturales, políticas y económicas en el contexto en que éste trabaja. El papel del técnico en el proyecto de sociedad que se intenta construir definirá, finalmente, los contenidos y las técnicas a utilizarse.

Principios metodológicos

El tipo de capacitación que propone este trabajo se fundamenta en un conjunto de principios que caracterizan un método. Es solo a partir de una clara posición con relación al método que será posible seleccionar y combinar diferentes técnicas y materiales. El método es el principio orientador a partir del cual se ordenan los distintos elementos operativos de la acción pedagógica. Estos elementos permitirán reorientar determinadas situaciones, o incluso crear situaciones especiales que faciliten aquellos aprendizajes deseados. En el momento de construir esas situaciones de aprendizaje, los principios metodológicos funcionarán como criterios orientadores de la acción. A continuación se mencionarán y caracterizarán sucintamente siete principios metodológicos esenciales de la concepción de capacitación propuesta.

Organización

La acción educativa se dirige a un grupo de sujetos que inter-aprenden. Se entiende aquí que un grupo es un conjunto de individuos organizados en torno a intereses comunes. Consecuentemente, puede afirmarse que la capacitación deberá incorporarse a la dinámica de ese grupo organizado. Esa vinculación "orgánica" de la capacitación con los intereses y necesidades del grupo permite prever la perdurabilidad de los aprendizajes y produce, simultáneamente, una acumulación de experiencias a medida que el programa se desenvuelve, facilitando nuevos aprendizajes. Por otra parte, la organización garantiza que los conocimientos producidos serán efectivamente nuevas formas de comprender y de actuar sobre la realidad, reconocidas por los sujetos como respuestas propias a sus problemas, generadas en su misma práctica como miembros del grupo.

Participación

La acción educativa debe conducir a los educandos a que asuman progresivamente la gestión de su propia capacitación. Son ellos los sujetos del

proceso, los que deben interrogar su realidad y, en una rica interacción ideológica con su propia experiencia y la síntesis de la experiencia de otros grupos, encontrar las respuestas a sus problemas. Esta es una condición central para un proceso educativo que se proponga actuar tanto sobre la conciencia del grupo como sobre sus formas de interactuar con la realidad. Si los educandos no asumen ninguna responsabilidad a lo largo de todo el proceso, si no se convierten en actores y directores de su capacitación, sólo se habrá contribuido a reforzar su pasividad y su dependencia.

Al proponer que el sujeto sea actor de su propio proceso de capacitación, se reafirma el principio de la operatividad del aprendizaje, lo que significa que no se aprende "oyendo" un discurso, sino haciendo y, simultáneamente, reflexionando sobre ese hacer. Ese hacer consciente –o sea la unidad de acción y reflexión– es lo que genera el aprendizaje. No obstante, se pretende también que el sujeto sea director de su capacitación, con lo que se quiere expresar que él, en la medida que profundiza en el conocimiento de sus necesidades reales, debe participar también en la elaboración del currículo y en las sucesivas evaluaciones y reformulaciones que sea necesario hacer a lo largo del proceso (Cervantes 1977).

La relación acción-reflexión-acción debe también entenderse desde una perspectiva amplia que supere la estrechez del localismo y la tendencia de los pobladores rurales a no incorporar su experiencia dentro de la globalidad del proceso social. Esta tarea de incluir dentro de la reflexión la perspectiva del contexto global en el cual se desenvuelve la acción del grupo, y de recuperar la síntesis de la experiencia de otros grupos, es una tarea de extraordinaria importancia que cumple el "promotor", externo al grupo, y que luego la organización campesina o indígena debe asumir progresivamente, haciendo uso de materiales e instrumentos de capacitación que le ofrezcan esa información sistemática.

Operatividad

La acción educativa debe partir de un problema concreto y ligarse estrechamente a la planificación, ejecución y evaluación de una acción que enfrente tal problema, procurando resolverlo. De hecho, todo aprendizaje es operativo porque nace de una exigencia de transformar la realidad que se le presenta al sujeto. Es esa exigencia la que determina la necesidad de encontrar una respuesta adecuada –como un desafío–; una vez hallada la respuesta, se experimenta y se adopta, si efectivamente contribuyó a generar una nueva situación en la que el problema ya no se presenta. La perdurabilidad de los aprendizajes solo es posible cuando se integran en dicho proceso, cuando son operativos.

No obstante, en la medida en que los problemas concretos son parte de una situación global, su solución debe formar parte de una estrategia, de un plan general. La elaboración y revisión constante de la estrategia de acción del grupo como parte del complejo social constituye, sin duda, un ejercicio capacitador de extraordinaria riqueza, capaz de unir al principio de operatividad un criterio de globalidad que no puede estar ausente.

Crítica

La acción educativa no puede limitarse a “suspender” el problema haciendo desaparecer apenas sus formas de manifestación en el presente; debe conseguir una efectiva superación del mismo. Para esto es necesario no sólo una descripción superficial de la situación-problema, sino también la identificación y la comprensión de los diversos factores que la determinan, así como de las interrelaciones que existen entre ellos. Este análisis crítico de la situación posibilitará la formulación de auténticas alternativas de acción. En la medida en que la situación-problema se explica en sus relaciones con la realidad mayor en la que está inserta y que la sustenta, se comprende que la transformación de esa situación particular tiene que ver con un proyecto político para la sociedad como un todo. Se pasa así de una visión estática y aislada de los problemas del grupo a una visión dinámica que permitirá esbozar cauces de acción alternativos.

La crítica en el proceso de capacitación debe operar también hacia dentro del grupo, es decir, debe propiciar una permanente reflexión autocrítica que permita dilucidar las imágenes falsas y míticas que éste tiene de la realidad.

Globalidad o integralidad

La situación problemática es una unidad, aunque la búsqueda de una solución nos lleve a utilizar diferentes enfoques, a recurrir a las más diversas áreas de conocimientos. La realidad no está parcelada y no se identifica con los objetos de estudio de las diferentes ciencias. La globalidad de la acción educativa significa que es necesario ejercitar la convergencia de múltiples enfoques, analizar el problema desde varios ángulos y proponer acciones para enfrentarlo en sus distintas dimensiones.

La “interdisciplinariedad” no es una construcción artificial que suma los aportes de diferentes disciplinas. Ella surge como exigencia de la misma tarea: el análisis de la situación-problema. Por eso no es posible definir con anticipación los contenidos relevantes para incluir en un proceso de capacitación o, por lo menos, no es posible determinarlos a todos. Ellos surgen, en realidad, de las prioridades de acción que los propios sujetos establecen.

La globalidad no debe, sin embargo, constituir únicamente un punto de partida de la acción capacitadora, sino sobre todo un resultado del proceso educativo, en la medida en que la profundización sobre el conocimiento de un problema y la forma de resolverlo permitan desarrollar una visión global e integradora sobre la ubicación del grupo dentro del conjunto de la sociedad, y la definición de las acciones que éste debe emprender para modificar su posición subordinada dentro de ella.

Sistematización

La capacitación debe asegurar la acumulación sistematizada de las experiencias vividas. Esa sistematización permitirá plantearse nuevas metas que signifiquen verdaderos avances. La continuidad de la acción debe

entenderse como un diálogo continuo entre el “hacer” y el “reflexionar”; no es la reiteración rutinaria de formas de actuar, sino la aplicación de nuevas formas de operar que se han mostrado más adecuadas. Pero, de hecho, es sólo haciendo hincapié en la experiencia vivida como se puede dar un paso hacia adelante, y ese hacer hincapié significa sistematizar y evaluar el camino recorrido. Esa crítica constante de nuestra experiencia vital es lo que entendemos por sistematización. Además, la conceptualización de las experiencias vividas permitirá avanzar en el proceso de construcción de un lenguaje común más estricto, que facilite la comunicación con otros grupos y la comprensión cada vez más profunda de los problemas que se enfrenten en el futuro.

La sistematización implica, a fin de cuentas, el desarrollo de un lenguaje riguroso, de un método, de un pensamiento colectivo consistente que permita a los sujetos del proceso de capacitación sacar conclusiones y elaborar síntesis de su propia experiencia y de la experiencia vivida por otros.

Recuperación

El proceso de capacitación debe tener la condición de recuperar las formas específicas de conocer y comunicar que poseen los grupos que en él participan. Especialmente los grupos que tienen una vigorosa identidad étnica mantienen y reproducen formas de decodificar y codificar la realidad y concepciones del mundo que no pueden ser ignoradas y que más bien deben formar parte del proceso educativo. La reflexión y la acción se concatenan por medio de formas y momentos sociales distintos, de acuerdo con el contexto cultural del grupo; y la experiencia se acumula y socializa a partir de diversos lenguajes y símbolos (Rodríguez Fuenzalida 1982).

Objetivos de la capacitación

La capacitación no es un fin en sí mismo; surge como el instrumento más adecuado en el contexto de un proyecto de acción. El punto de partida de la capacitación –y al mismo tiempo el escenario en el que se mostrará la unidad teoría/práctica– es la necesidad sentida por los sujetos de elaborar, ejecutar y evaluar un proyecto de acción, como respuesta a una determinada situación-problema que la realidad le plantea. La capacitación para ser así operativa, porque se convierte en una dimensión de la práctica de los sujetos; es un momento de esa práctica. Esto significa que la reflexión y la acción son dos dimensiones de la práctica que se enriquecen mutuamente. Como momento de reflexión de la práctica, la capacitación se convierte en un proceso continuo de experimentación e investigación. No se trata entonces de una actividad opuesta a la acción, que exigiría detenerse; no es ni debe ser una tarea paralela al quehacer de los miembros de la familia campesina o indígena: por el contrario, es la dimensión reflexiva de su tarea que contribuye a recrearla de modo permanente y dinámico.

Los objetivos de un proceso de capacitación campesina o indígena dependerán necesariamente del papel que éstos estén llamados a cumplir en la sociedad, papel que se define dentro de un proyecto global de sociedad, orientado a la consolidación de sociedades democráticas. Puede postularse que los objetivos de la capacitación de los grupos más vulnerables de la población rural serán:

- Ampliar sus márgenes de participación en la vida política nacional y apoyarlos en la intervención directa, o a través de las organizaciones que los representan en la toma de decisiones en los diferentes asuntos en los que estén involucrados.
- Facilitar su acceso a los recursos productivos (tierra, agua, insumos agrícolas, maquinarias).
- Incorporar a las unidades productivas familiares en el proceso de generación de tecnologías, no solo como consumidores sino también como demandantes y, a veces, como autores de algunas propuestas tecnológicas que son adecuadas a la situación en la que se gestan.
- Aumentar sus márgenes de control sobre el producto de su trabajo.
- Cooperar con ellos en el proceso de incorporación y activa participación en la construcción de un proyecto social democrático y alternativo, lo que significa acompañarlos en un proceso de defensa, recuperación, revisión crítica y revalorización de su cultura y de los conocimientos socialmente sistematizados.

Es necesario insistir en que aquí se pretende tan solo enumerar algunos objetivos que en mayor o menor grado están ya contemplados en los programas de desarrollo rural que muchos de los países de la región están ejecutando y cuya población-meta son minifundistas, aparceros o productores de áreas reformadas no consolidadas. No se trata por lo tanto de eventuales tópicos para un programa de capacitación; lo que se quiere decir es que la capacitación deberá ser instrumento para alcanzar esos objetivos y, solo en la medida en que lo sea, tendrá sentido incluirla como una acción en ese programa. Por ejemplo, cuando se trata de aprender nuevas técnicas de trabajo que aumenten la productividad de la familia campesina, de buscar formas diferentes de organizar el trabajo o de utilizar los insumos de la manera más apropiada, deberá diseñarse una actividad de capacitación que permita aproximarse lo más posible al logro de los objetivos propuestos. Ello implica desarrollar procedimientos para la comprensión y el manejo de tecnologías que contribuyan a mejorar en todo sentido la calidad de vida de los campesinos, propietarios de minifundios o establecidos en áreas reformadas no consolidadas, y la ubicación de las distintas opciones tecnológicas dentro del contexto socioeconómico global y la comprensión de sus efectos – disolventes, preservantes o consolidantes– sobre las unidades de producción familiar (Piñeiro; Llobet 1986).

El currículo en la capacitación

Se ha afirmado que capacitar significa intervenir en una situación para potencializar ciertos elementos que faciliten determinados aprendizajes. Esto implica decidir con anticipación cómo se debe intervenir y cuáles serán los elementos sobre los que se considera necesario actuar. Se construirá así un plano de intervención que tendrá por objeto transformar en educativa una situación de la vida cotidiana o, a veces, provocar una situación específicamente educativa. Ese “plano de intervención” es lo que se llama “currículo” (Gutiérrez 1976).

El currículo, entonces, es la construcción de la situación educativa. En el caso de la educación formal, por ejemplo, se construyen situaciones casi exclusivamente educativas, y por eso los pedagogos definen el currículo como el conjunto de experiencias que la escuela propone al niño. Según la concepción educativa que inspire al currículo, éste será más flexible con un mayor margen de participación de los sujetos, o más rígido y autoritario. En términos generales puede afirmarse que hay dos clases de elementos sobre los que se debe actuar para convertir una situación en educativa: las informaciones –lo que tradicionalmente se ha llamado el “contenido”– y las actividades, o sea, la manera de apropiarse de las informaciones y de “utilizarlas”.

El currículo de los programas de capacitación campesina debe partir de las necesidades identificadas y las soluciones diagnosticadas participativamente por los mismos pobladores rurales, procurando que –tanto en los contenidos como en la forma de la capacitación– la satisfacción de esas necesidades contribuya al logro de los objetivos propuestos.

En lo que se refiere a los contenidos será necesario, por ejemplo, analizar los problemas en relación con la situación del campesino o del indígena en la sociedad, su interrelación con otros grupos sociales, la representación que el mismo grupo tiene de sí (en general, de auto-desvalorización) y la que tienen los otros grupos sociales (de atraso, resistencia al cambio, ignorancia). Cualquier problema tecnológico que motive la capacitación debe preocuparse por poner en evidencia las dimensiones sociales (políticas y económicas) de la técnica y analizar en función de esas dimensiones los modos tradicionales de operar que se quieren sustituir, sean formas de trabajo agrícola o comportamientos económicos. Es decir que el currículo debe orientarse a la construcción de una teoría social que permita al grupo definir su papel en la sociedad y la forma en que con él se relacionan las distintas dimensiones de la actividad social: la economía, la técnica, la política y la cultural.

En lo que respecta a las formas de trabajar en la capacitación, deberán respetarse los principios metodológicos enumerados. La participación y la autogestión del mismo proceso de capacitación constituyen la única forma de aprender a actuar de manera autónoma y solidaria. No se aprende a participar ni a trabajar en grupo por medio de un discurso sobre la participación, sino “vivenciándola” (Gianotten; de Witt 1985).

La estrecha unidad de contenido y método en la propuesta curricular produce efectivamente el aprendizaje deseado. El currículo no es sólo un listado de contenidos ni una mera propuesta de actividades. La enseñanza de la

ciencia por medio de textos, que privilegia la memorización, es algo absolutamente diferente a la propuesta de enseñar los mismos contenidos a través de investigaciones y experimentos. No se trata de que en un caso se aprenda más que en el otro, sino de que se produzcan aprendizajes diferentes: en el primero, la ciencia se entiende como un “producto” y la actividad del hombre común frente a ella es simplemente “contemplativa”. En el segundo, la ciencia se presenta como una actividad y el hombre como posible agente de su desarrollo (Freire 1973).

En el caso de las organizaciones campesinas es posible definir una serie de contenidos que son evidentemente necesarios en un currículo de capacitación: la determinación de los principales problemas que enfrenta la organización, sus posibles soluciones y la forma en que estos problemas y soluciones se vinculan con la sociedad global; la formulación de una estrategia productiva que incorpore la perspectiva del mercado, las opciones tecnológicas, las alternativas de crédito y que valore los niveles de vulnerabilidad y riesgo; la elaboración del plan de producción, la programación financiera, la administración de la empresa, etc. Pero es también evidente que las formas de trabajar estos contenidos deberán promover la participación, la autoconfianza y el crecimiento de la autonomía. No se trata, por ejemplo, de dar una conferencia sobre participación, sino de mostrar que la administración puede ser participativa y construir, junto con los campesinos, instrumentos que faciliten la participación de los miembros de la organización en el proceso administrativo.

Los instrumentos de la capacitación

Un proceso de capacitación es fundamentalmente un proceso de comunicación y, por lo tanto, será horizontal y de diálogo en la medida en que todos los sujetos involucrados manejen los mismos códigos. Manejar un código significa aquí tanto poder codificar como decodificar mensajes. Dominar una lengua implica, por lo tanto, saber leerla y escribirla, usando por supuesto estos términos en sentido amplio.

Si tomamos como ejemplo un tipo específico de mensaje —un texto escrito— podrá comprenderse más claramente lo que entendemos por “codificar” y “decodificar”. Codificar es, en este caso, la capacidad de construir el texto, lo que implica conocer los elementos del código —en este caso las palabras escritas— y la forma de combinarlos para transmitir lo que se quiere de la manera más clara y económica posible, evitando malas interpretaciones o ambigüedades. Decodificar significa tener la capacidad necesaria para hacer una lectura comprensiva y crítica del texto, lo que exige también, evidentemente, conocer los elementos del código y sus reglas combinatorias, así como la aplicación de una teoría social que permita develar las apariencias y mitificaciones del mensaje que no corresponden a la realidad económica, social o política a la cual se refieren. El mismo análisis puede aplicarse también a los textos orales (sea la construcción de un discurso, una intervención en una asamblea o un programa radial) o a los dibujos —en el caso

de confeccionar carteles— y fotografías o imágenes, por ejemplo, en el caso de la elaboración de un audiovisual.

El dominio parcial de un código o la posibilidad de operarlo solo en un sentido —decodificando— y no en los dos, hace de la capacitación un proceso vertical y autoritario. Sin embargo, es importante no olvidar que la posibilidad de operar un código y efectivamente transmitir mensajes depende no sólo del dominio de las operaciones de codificación y decodificación, sino también del acceso a los medios de comunicación. A pesar de no existir ya limitaciones técnicas para que tal acceso sea masivo, las restricciones políticas se presentan al público con un ropaje técnico. La conquista de los medios es una tarea política importante para los sectores populares (incluidas naturalmente las familias campesinas e indígenas), pero que excede los límites de un programa de capacitación. En consecuencia, para aumentar la capacidad de trabajar los mensajes, será necesario utilizar inicialmente medios de comunicación artesanales. No tiene sentido quedarse a la espera de una apertura del acceso a los medios de comunicación masiva.

Aquí se plantea el problema del lenguaje como instrumento de comunicación y, por lo tanto, instrumento de la capacitación. Se habla en este caso de lenguaje en un sentido amplio, que abarca la lengua escrita, la lengua oral y las imágenes. Cualquier proceso de capacitación que no tome en cuenta el problema del dominio de los lenguajes por las personas que serán capacitadas está destinado al fracaso.

Con respecto a la lengua escrita, al dominio de las habilidades de lectura y escritura, han aparecido recientemente algunas posiciones que cuestionan su necesidad en una época en que parece que las imágenes están sustituyendo todos los lenguajes. Sin embargo, nuestras lenguas son todavía ampliamente utilizadas para escribir documentos que tienen influencia decisiva sobre la vida de los campesinos e indígenas y que ellos deberían poder leer. No tiene sentido pretender iniciar ese salto al futuro con el sector campesino o el indígena, cuando ellos viven todavía en una sociedad donde el lenguaje escrito es fundamental.

Como la escritura es una operación clave para codificar mensajes en esta sociedad y la lengua escrita uno de los códigos más ampliamente utilizados en el quehacer político, los que no la manejan quedan marginados del proceso de toma de decisiones. Esa es la causa del fracaso de muchos programas de capacitación y el motivo por el cual resulta difícil para los pobres del campo escribir su historia, registrar sus experiencias, socializar sus avances y retrocesos (CELADE-CIMED 1982).

Por otro lado, los numerosos esfuerzos realizados en el campo de la alfabetización están, la mayor parte de las veces, vacíos de contenidos, al menos de contenidos significativos para el poblador rural, por lo que resultan vanos. Un aprendizaje puramente formal del código de la lecto-escritura no sólo es poco motivador, sino que resulta más difícil aprenderlo por su desvinculación con la realidad concreta de la población rural, tornándose de esta manera abstracto y difícil de captar, y con el riesgo de que, una vez aprendido, se pierda por desuso.

Con referencia a la lengua oral, al dominio de las habilidades de construir y comprender mensajes orales, es importante tener presente que la mayor parte de las lenguas indígenas son orales y que es por ese medio que las gentes se comunican entre sí en muchas regiones de América Latina y el Caribe. Por otra parte, la comunicación oral implica una serie de estructuras lógicas derivadas de una forma de entender la relación hombre-mundo, construida a lo largo de la historia.

En este caso es importante analizar el problema de la violencia que implica imponer la escritura a una lengua oral, traduciéndola en un alfabeto extraño y, lo que es peor, "enajenándola" en la lógica de otra lengua. De hecho, los gramáticos de las lenguas orales de los pueblos colonizados son los colonizadores. Por otra parte, si la lengua oficial no se maneja en el nivel de toda la sociedad, ello constituye de hecho un instrumento de marginación para los grupos sociales que la desconocen, por lo que solo aquellos que la dominan son los que en general acceden a los puestos claves de conducción, tanto en el Estado como en la sociedad civil; y, en el interior del grupo, se transforma en un instrumento de dominación y poder, encumbrando a escribas y traductores y dándoles la posibilidad de manipular a los demás. Por eso, en las sociedades poliétnicas es necesario incorporar el bilingüismo en la educación formal e informal, tal y como lo demandan los dirigentes de las organizaciones indígenas de América Latina, académicos y funcionarios internacionales vinculados al problema (Nahmad 1982; Rodríguez 1982).

La necesidad de reflexionar más profundamente sobre estos temas no implica dejar de trabajar sobre las lenguas orales, cooperando con los sectores campesinos en el aumento de su capacidad para codificar y decodificar mensajes orales. Esta tarea se ve hoy enormemente facilitada por el acceso masivo a medios que permiten registrar, conservar y transmitir mensajes orales a través del tiempo y del espacio.

El lenguaje de las imágenes tiene una extraordinaria importancia y raigambre en la vida rural. Su vigencia se remonta más allá del predominio de la imagen televisiva en los medios de comunicación masiva, ya que los iconos han sido un instrumento de comunicación entre los pueblos ágrafos. *Pictura est laicorum literatura* (la pintura es la literatura de los legos) dice un viejo proverbio latino, en el que se expresa la manera en que el lenguaje de las imágenes ha servido para conservar y comunicar la experiencia de los pueblos ágrafos, así como para reproducir la realidad.

Desde las cartillas impulsadas por Pablo Freire como un rico instrumento para la alfabetización, la imagen ha venido desempeñando un papel importante en la educación popular y sirve como una poderosa herramienta para la decodificación y codificación de la realidad. Basta mencionar la importante experiencia desplegada por la Fundación Colombia Nuestra con la técnica de los mapas parlantes, la infinidad de técnicas de dibujar y descomponer imágenes para codificar y decodificar mensajes, sistematizadas por el grupo Alforja de Centroamérica, así como el progresivo uso de medios audiovisuales, incluyendo la videocinta, en programas de capacitación para grupos campesinos, lo que habla de la importancia y el potencial de la imagen en el proceso educativo.

Las estructuras básicas de la capacitación

El dominio de instrumentos de comunicación no es suficiente para garantizar el éxito de un programa de capacitación. Hay todavía otro campo en el cual aún se ha trabajado poco en capacitación campesina, pero que deberá ser explorado para dar mayor fundamento científico a las técnicas. Este campo es el estudio del sistema de representaciones, es decir, cómo los mensajes son recibidos por los participantes. El educando da un significado a lo que percibe en función de lo que ya conoce (su sistema de significación). La elaboración de un nuevo modelo didáctico debería abocarse a definir la manera de utilizar las representaciones de los educandos para construir nuevos conceptos.

En el momento de definir el concepto de capacitación ya aparece planteado el problema de las estructuras básicas o previas que actúan en el proceso de aprendizaje como medios para aprender más. Aquí es preciso avanzar en el análisis de dos puntos centrales para la capacitación de grupos rurales, puntos sobre los que todavía se conoce muy poco:

- ¿Cuáles son los elementos centrales o ejes de las diferentes culturas campesinas e indígenas que actúan como medios de aprendizaje y en qué sentido esos elementos facilitan o entorpecen el alcance de los objetivos de la capacitación?
- ¿Cuáles son los elementos esenciales o los “conceptos generadores” que formarían la estructura básica necesaria para que efectivamente puedan producirse los aprendizajes deseados?

De hecho, solo se aprende a partir de lo que ya se aprendió antes y esos aprendizajes anteriores condicionan los nuevos. Por eso, muchas cosas que los campesinos e indígenas saben repetir y hasta hacen para agradar a los técnicos no han sido efectivamente aprendidas.

En lo que respecta a las culturas campesinas, construidas a lo largo de sus luchas por la sobrevivencia, hay dentro de ellas elementos que han sido “injertados” para legitimar la dependencia por parte de los grupos que se benefician de tal situación; y elementos ideológicos que se configuran a partir de su actual inserción en la estructura productiva como unidades familiares individuales. Hay también en ellas “estructuras” arcaicas de respuesta que ya no son adecuadas al presente para las necesidades campesinas. Mencionemos sólo algunos ejemplos:

- El predominio de la satisfacción de las necesidades inmediatas e individuales sobre las mediatas y colectivas, lo que hace difícil tanto la capitalización de la empresa como la organización de unidades asociativas y, consecuentemente, el aprovechamiento de las ventajas derivadas de la organización del trabajo.
- La lealtad definida a partir de la vecindad y no de los intereses derivados de la inserción en la estructura productiva, lo que lleva a veces al

campesino a defender a los intermediarios como si fuesen miembros de su grupo.

- La tendencia a utilizar de manera poco racional recursos que en general han sido magros, como en el caso del agua en proyectos de agricultura irrigada, o las maquinarias agrícolas convertidas en símbolos de *status*.

La propuesta tecnológica tiene como finalidad mejorar las formas de trabajo agrícola para aumentar la producción y, al mismo tiempo, mejorar la capacidad de gestión para que la unidad productiva familiar campesina pueda retener una parcela mayor del resultado de su trabajo. Es claro que esa propuesta implica una racionalidad cuyos conceptos básicos pueden ser —y normalmente son— ajenos a la cultura campesina. Por eso se hace necesario, como punto de partida, contribuir a la comprensión de las estructuras conceptuales que fundamentan esa tecnología, porque si esa comprensión no existe los campesinos sólo “obedecerán” a una serie de instrucciones cuya razón última no alcanzan a comprender, convirtiéndose en “ejecutores” y no en auténticos agentes de su propio desarrollo.

En este sentido, la capacitación debe ofrecer los instrumentos conceptuales y técnicos que permitan al grupo pasar de la asimilación a la apropiación de tecnologías. De esta forma, el grupo tendrá los criterios para rechazar aquellas propuestas tecnológicas que no se ajustan a las necesidades ni a la lógica económica y cultural de las unidades de producción familiar, y elegirá aquéllas que puedan generar soluciones alternativas o de adaptación, convirtiendo la tecnología en un factor coadyuvante del desarrollo de sus usuarios.

Por ejemplo, un concepto elemental que fundamenta la propuesta tecnológica es el de “proporción”. Cuando se trata de utilizar agua para riego, la idea de que exista una proporción necesaria y suficiente y de que es preciso respetarla para evitar otros males mayores, es fundamental. La utilización adecuada de los recursos productivos depende muchas veces de ese concepto de “proporcionalidad”. Es evidente que ciertos problemas que dificultan la generación y adopción de tecnologías que ayudan a superar la situación de pobreza de los campesinos podrían ser motivados por la falta de otros conceptos instrumentales básicos. Es posible que éste sea por lo menos un factor que incide en la dificultad que los campesinos tienen para entender claramente el problema de la escala óptima de producción en algunos ramos, o el de la necesaria remuneración de todos los factores productivos, incluido el trabajo de los miembros de la familia o unidad productora. **Descubrir cuáles son esos conceptos instrumentales o estructuras conceptuales básicas que fundamentan o hacen posible comprender la propuesta tecnológica, es una tarea importante que debe ser encarada con seriedad y urgencia.**

Las técnicas de capacitación

Las técnicas de trabajo en la capacitación son componentes operativos del método. Esto significa que el diseño de una técnica o la combinación de

técnicas en un proceso de capacitación depende de las opciones relacionadas con el método, o sea, de lo que se ha denominado “principios metodológicos”.

Los elementos que conforman una técnica a través de los cuales la misma se explicita y materializa son actividades, recursos y materiales. Es importante analizar cuidadosamente cómo estos elementos se articulan en función de los principios metodológicos, tanto cuando se trata de utilizar una técnica ya diseñada y experimentada, como cuando se encara la construcción de una nueva.

En el programa de capacitación como totalidad es importante también pensar en la combinación de técnicas en función de esos mismos principios. Este nivel de análisis que podría llamarse “sintáctico” es muy importante, ya que una forma inadecuada de secuenciar las técnicas o la inclusión en el programa de procedimientos inspirados en otros criterios metodológicos podría contribuir a retrasar o dificultar el alcance de los objetivos propuestos.

Por ejemplo, si se está elaborando un programa de capacitación que parte de los principios metodológicos aquí expuestos y dirigido a técnicos que trabajan junto con los campesinos en programas de desarrollo rural, sería absurdo proponer lectura y comentario de textos como una técnica central en lugar de concentrar los esfuerzos del programa en el relato y análisis de sus propias experiencias de trabajo. Sería algo así como encontrar mayor riqueza en una serie de fotografías sobre el campo —que ya tienen incorporada una perspectiva determinada, la del fotógrafo, y son en ese sentido limitadas aunque puedan ser excelentes— que en un viaje al campo.

Cuando se analiza un programa de capacitación es necesario, entonces, para que el análisis no sea parcial y por lo tanto nos lleve a sacar conclusiones falsas, traducir los objetivos del programa en términos de principios o criterios metodológicos y comprobar si son efectivamente esos principios los que orientan la selección y combinación de las técnicas. Este tipo de análisis llevará a los participantes a comprobar que en la mayor parte de los programas el discurso de los objetivos tiene poco que ver con las decisiones en el nivel operativo, porque el discurso trata intencionalmente de encubrir los objetivos reales o —y esto es lo que sucede en muchos programas— porque ante las dificultades que plantea la operacionalización de los objetivos efectivamente deseados, se acaba recurriendo a las técnicas más formalizadas y difundidas.

ALGUNOS PROBLEMAS DE LOS PROGRAMAS ACTUALES DE CAPACITACION

¿Qué se entiende por “problema”?

En este punto es importante aclarar que un problema es una dificultad que impide seguir avanzando por el camino que lleva al logro de los objetivos propuestos. Esta definición implica que los problemas no existen en abstracto: surgen en el camino, no permiten pasar. De ahí el nombre griego de *aporía*, pasaje cerrado, ausencia de “poros”, lugar sin paso. Y, por otro lado, las dificultades se presentan en un camino que se quiere seguir, es el deseo de querer efectivamente pasar, la necesidad de pasar, lo que lleva a sentir la falta de “paso”.

Estas aclaraciones pretenden evitar el inútil esfuerzo de evaluar programas de capacitación en función de objetivos que nunca se habían propuesto. Cuando se consideran los programas de capacitación es necesario hacerse dos preguntas fundamentales:

- ¿Cuáles son los objetivos generales perseguidos por el programa? Esta pregunta no se refiere a los objetivos de la capacitación misma, sino más bien a un tema más profundo: la finalidad al servicio de la cual está el programa como una totalidad. De esa finalidad más general, de ese proyecto de sociedad que se pretende construir derivarán necesariamente la concepción de capacitación y los principios metodológicos.
- ¿Cuál es el grado de coherencia interna del programa, o sea, en qué medida su operacionalización responde a los objetivos propuestos? Este análisis de coherencia pondrá en evidencia los objetivos específicos del programa y sus metas, superando el nivel del discurso aparente.

Una vez respondidas estas interrogantes es posible analizar los problemas. Equivale a decir que, antes de saber si la falta de paso es un obstáculo en nuestro camino, se tiene que saber para dónde queremos ir.

Los problemas que plantea la coherencia interna y externa en los programas de capacitación

En la primera parte de este documento se ha intentado mostrar una concepción de capacitación campesina de manera coherente, explicitando todas las opciones que ella implica. En un inicio, se definió la capacitación como proceso de producción de conocimientos destinados a los miembros de unidades productivas familiares de campesinos e indígenas, y que tiene como

objetivos aumentar tanto su capacidad productiva como su habilidad para conducir los procesos de gestión, de modo que les sea posible retener una mayor parte de la riqueza por ellos generada y una autovaloración de su propia cultura e historia.

Más adelante, en el punto referido a los objetivos de la capacitación campesina, se establecen una serie de principios metodológicos coherentes con las definiciones previas sobre el proceso de capacitación, sus sujetos y los objetivos que se persiguen. Esos principios metodológicos deberán ser aplicados como criterios en el momento de tomar decisiones sobre los aspectos operativos de la capacitación. En el texto se analizan siete principios que se consideran los más importantes, pero eso no significa que no pueden agregarse otros más, siempre que no entren en contradicción con estos principios ni con las opciones técnicas. Finalmente, en los puntos siguientes donde se trata del currículo, instrumentos, estructuras básicas y técnicas de la capacitación campesina, se debaten aspectos operativos procurando marcar en todo momento la necesidad de que respondan a los principios metodológicos expuestos.

Para aclarar más este aspecto de la coherencia, **a modo de ejemplo**, es conveniente exponer una secuencia lógica que parte de un **concepto de capacitación opuesto al que se ha venido exponiendo en este trabajo**. Supóngase que ese programa asigna a los campesinos una posición subordinada, que decide que su papel en la economía es importante como mecanismo de transferencia de riqueza o como un factor catalizador para dicho mecanismo. Ese programa estará interesado en facilitar a los campesinos el acceso a ciertos recursos que les permitan aumentar su productividad, con el objeto de apropiarse en una proporción mayor de lo que producen con su trabajo. Por otra parte, ese mayor acceso –pero todavía limitado– a recursos productivos, unido algunas veces a la ilusión de movilidad social, garantizará la permanencia en el campo de un contingente razonable de mano de obra.

La utilidad de la capacitación como instrumento de un programa planteado en esos términos se reduce al incremento de la productividad de las unidades de producción campesina, sin modificar mayormente su posición en la sociedad. En este caso la forma más útil de “capacitar” al campesino es “transferirle” paquetes tecnológicos especialmente diseñados en función de los objetivos del programa. Entendida la capacitación como transferencia y no como construcción de conocimientos, lo más efectivo es un programa que refuerce la pasividad del campesino o del indígena y que se apoye precisamente en su representación autodesvalorizada, para que acepte de buen grado su dependencia del técnico, que es dueño del saber y lo concede al poblador rural como gracia. En este caso la metodología va a dar prioridad a aquellas técnicas que contribuyan a formar un buen receptor, en las cuales la persona recibe mensajes codificados por otros y se espera únicamente que sea capaz de repetirlos o acatarlos.

La caracterización de los sujetos de la capacitación, aunque se trate del mismo grupo social, exige menos esfuerzos en este caso. En efecto, no necesita más que de una caracterización superficial de los destinatarios, es decir, basta con alguna información externa sobre las formas de trabajo y la producción.

Los sujetos son caracterizados desde fuera, sin atender a las características de sus comportamientos, a su cultura construida a lo largo del proceso histórico que los creó y los conserva como grupo social.

La metodología del tipo de programa que se ilustra aquí descansa sobre estereotipos sociales y sesgos ideológicos que podrían enunciarse de esta manera:

- Prioridad del individuo sobre el grupo, lo que fomenta la competencia y pone en evidencia la posibilidad de la movilidad social.
- Autoridad “del que sabe” sobre el “que no sabe”, lo que legitima en su papel tanto al emisor como al receptor, concepción que se lleva hasta el seno de la misma unidad productiva familiar o plurifamiliar (por eso estos programas trabajan casi exclusivamente con las directivas de las asociaciones o con los “jefes de familia”).
- Practicismo, lo que significa utilizar la práctica como ejercicio demostrativo para reforzar el mensaje*.
- Mensaje fragmentario que lleva al programa a incluir exclusivamente los mensajes que deben ser recibidos y fijados por el receptor, considerando cualquier otra información como inútil y dispersante, como “ruido” en la comunicación.
- Ruptura con la tradición campesina, porque se pretende substituir las formas de trabajo y de gestión generadas en el proceso de la historia popular por otras elaboradas por grupos de especialistas y consideradas por éstos más “adecuadas” para los campesinos.
- Asistematicidad, lo que deriva de la misma característica del programa de constituirse exclusivamente como “ruptura”. Una capacitación mal planteada que propone lo nuevo sin relacionarse con la experiencia.

Estas formas de enseñar condicionarán las opciones operativas del programa ejemplificado aquí. El currículo se reducirá a “transferir” conocimientos como productos, utilizando formas de trabajo que refuercen el individualismo y la recepción. Esto conduce a cursos sobre temas específicos, desligados de un análisis de la situación global, en los cuales las técnicas han de ser aplicadas de manera “des-contextualizada”. Las técnicas más coherentes serán en este caso la lección magistral, la demostración, la “visita de control”.

* Este practicismo es el que ha gobernado ciertas experiencias de parcelas demostrativas, las cuales han servido como un instrumento para la adopción de tecnologías y no para la apropiación de tecnologías por los campesinos e indígenas. Cada vez es más notoria la necesidad de sustituir las “parcelas demostrativas” por las “parcelas de experimentación”, en las cuales la demostración ceda a la experimentación, adecuación y apropiación tecnológicas a partir de una activa participación de los mismos productores agrícolas.

El problema de los instrumentos de la capacitación y el de las estructuras básicas para el aprendizaje se plantean también en este tipo de programa, solo que tienen matices diferentes. En lo que respecta a los instrumentos, el asunto se agota en la capacidad para adoptar “mensajes”, evitando en lo posible los “ruidos” que pudiese generar un parcial desconocimiento del código empleado. En cuanto a las estructuras, interesa apenas estudiar los conceptos básicos para que se produzcan los aprendizajes deseados, entendiendo el aprendizaje como mera adopción de una nueva forma de hacer.

Con el ejemplo anterior, que parte de objetivos y principios pedagógicos opuestos a los presentados en este trabajo, se ha querido ofrecer una explicación de lo que se entiende por “coherencia”, esa secuencia de pasos que operacionalizan los principios de una propuesta de capacitación.

Algunas dificultades para ejecutar la metodología de capacitación propuesta

Ahora bien, cuando se define la capacitación como un proceso de producción de conocimientos –lo que incluye evidentemente un momento de apropiación crítica de los conocimientos producidos– y se aceptan los siete principios metodológicos mencionados (organización, participación, operatividad, crítica, globalidad, sistematización y recuperación), se pasa entonces a una segunda etapa donde se plantean una serie de problemas que exigirán investigaciones, experiencias y reflexiones teóricas en procura de soluciones adecuadas. También es importante analizar los programas de capacitación en ejecución, porque en muchos casos podrán encontrarse allí respuestas a las preguntas formuladas. El registro y la sistematización de las experiencias realizadas facilitarán la socialización de los avances y generarán un fondo de propuestas metodológicas, de formas de operacionalizar esta concepción de capacitación.

Algunos de los problemas más importantes enfrentados por las personas que trabajan en programas de capacitación campesina, a partir de esta concepción, ya fueron adelantados en el texto. A modo de resumen se presentan a continuación algunos interrogantes considerados como más urgentes:

- ¿Cómo integrar en el programa los objetivos específicos con los de carácter general? Esto significa que es preciso buscar modos de articular los problemas más inmediatos de la tecnología por utilizarse (sea para el trabajo en el campo, sea para la dirección de la empresa) con los problemas generales relativos a la situación del campesino en el contexto social de la zona y del país.
- ¿Cómo integrar en los programas los contenidos de capacitación y a la vez el aprendizaje de la lecto-escritura? El dominio de la lengua escrita es un instrumento indispensable para la capacitación, pero también para el futuro de los campesinos e indígenas. La lectura y la escritura son capacidades que actúan como condicionantes de la participación

política y económica de las personas: por lo tanto, ser analfabeto implica serias limitaciones para participar en la sociedad y para alcanzar cierta autonomía. Este problema es muy grave cuando se analizan los niveles de analfabetismo de América Latina y el Caribe. En 1983 la CEPAL registra tasas de analfabetismo altísimas para América Latina que alcanzan cerca de 20% en Colombia, Paraguay y Panamá, hasta 79 en Haití, 54 en Guatemala y 43 en Honduras. Apenas en cuatro países los porcentajes están entre 15 y 5. En total, se estima que había en 1970 aproximadamente 45 millones de analfabetos. En la región andina, la Secretaría del Convenio Andrés Bello estimaba un total de 8.3 millones de analfabetos –en la población con 15 años y más– lo que equivale a un 20.8%. A esta situación deben sumarse todavía algunas circunstancias que hacen el cuadro más preocupante:

- a. En todos los países, los mayores porcentajes de analfabetismo corresponden a las áreas rurales y especialmente a la población femenina.
 - b. En el período 1950-1970 pudo observarse que, en general, las cifras absolutas no disminuían, sino que por el contrario aumentaban.
 - c. En casi todos los países, son pocos los resultados de los programas de alfabetización. En Bolivia, por ejemplo, en 1977 cerca de 38% de los alumnos habían sido reprobados o habían desertado; en Perú, el Programa ALFIN había alcanzado apenas un 12.5% de las metas propuestas para el período 1973-1976.
 - d. En muchos países de la región, la población efectivamente incorporada a la escuela en la faja de edad correspondiente a la escolaridad obligatoria, alcanza apenas el 60% en las áreas rurales, lo que significa que gran parte de los niños nunca asisten a la escuela o desertan en los primeros grados.
 - e. No existen casi programas de post-alfabetización ni producción de materiales de lectura en los campesinos, lo que provoca altos índices de regresión en las zonas rurales.
- ¿Cómo convertir las imágenes en instrumento de la comunicación de modo que sea posible transmitir a los campesinos o indígenas la capacidad de emisión y recepción crítica de mensajes?
 - ¿Cómo determinar cuáles son las estructuras básicas de conocimiento necesarias para garantizar el aprendizaje de los contenidos que el programa propone? En este caso se trata de definir los conceptos instrumentales básicos que harán posible construir los nuevos conocimientos, de explicitar los “conceptos-clave” de las propuestas tecnológicas del programa.

- ¿Cómo construir o analizar técnicas de capacitación en función de los objetivos del programa? La operación de los programas de capacitación exige que los técnicos sean capaces de elaborar técnicas o secuencias de técnicas que sean coherentes con la propuesta global.
- ¿Cómo formar capacitadores a partir de esta propuesta de capacitación? La formación del capacitador es un punto clave, porque ellos son los promotores y facilitadores del programa. No pocas veces en el momento concreto de la tarea naufragan todas las buenas intenciones de los programas y se retorna a enfoques autoritarios y tradicionalistas. En importante tener presente que ya existe en las personas con un cierto grado de educación escolar una “imagen” internalizada del maestro, del que enseña, imagen que ellos tenderán a reproducir como capacitadores, especialmente cuando se sientan inseguros. Por eso, las estrategias de capacitación de capacitadores deben tener por lo menos dos objetivos: cuestionar la imagen del maestro internalizada y, a partir del cuestionamiento, formar al nuevo capacitador con claridad, respecto de la concepción educativa y de los principios metodológicos que de ella se derivan.
- ¿Cómo garantizar el uso de los instrumentos de capacitación adquiridos?
- ¿Cómo articular los programas de educación formal con los de educación no-formal? En general, los avances pedagógicos que se realizan en la educación de adultos no son apropiados por la escuela. La falta de canales de comunicación entre los organismos de educación no formal y las instituciones responsables de la educación básica hace que sea necesario empezar siempre casi de cero, transformando la tarea del educador campesino en un suplicio como el de Sísifo, condenado a subir hasta la cima de un monte un enorme peñasco que vuelve a caer cada vez que él consigue llevarlo hasta lo alto. Las necesidades de los campesinos adultos, o de los indígenas, sus intereses y sus conquistas, no se integran al contenido de la educación básica, lo que hace que la motivación de los alumnos sea escasa y que, por eso mismo, tengan serias dificultades para apropiarse de los instrumentos básicos que más tarde necesitarán para continuar aprendiendo. La escuela produce así semi-analfabetos que aumentan las dificultades para las acciones de capacitación.
- ¿Cómo evaluar programas de capacitación utilizando métodos coherentes con la concepción propuesta y que vayan más allá de los efectos inmediatos del programa? Es importante en este aspecto diseñar y difundir técnicas de evaluación cualitativas que puedan dar efectivamente cuenta del nivel alcanzado por los objetivos del programa, sin caer en descripciones de tipo impresionista o en enormes masas de información imposibles de sistematizar.

Instituciones que actúan en este campo

Hay numerosas instituciones que vienen trabajando en el campo de la educación de adultos en las áreas rurales. En primer lugar, casi todos los países de la región disponen de organismos oficiales que tienen a su cargo la instrumentación de las políticas de alfabetización y educación de adultos. Además, en muchos países se crearon entidades especializadas en los problemas de asistencia técnica, extensión rural y acciones de capacitación de productores requeridas por los programas nacionales o regionales de desarrollo rural. En la mayor parte de los casos estos organismos son autónomos, lo que les permite una gran flexibilidad para dar respuesta a las demandas de las poblaciones rurales.

Existen también importantes experiencias en la utilización de medios de comunicación para la capacitación y la difusión de informaciones entre los pobladores rurales. En general estos programas son ejecutados por organismos no gubernamentales y apoyados por agencias de cooperación de los países desarrollados y por organismos internacionales. Merece citarse las experiencias de utilización de cassettes o cassette-foro en Uruguay, Ecuador y Brasil; la Red Nacional de Periódicos Populares y la Biblioteca Básica del Campesino en Honduras; los programas participativos de televisión del INTE en Perú y los documentales en video del Centro de Capacitación para el Desarrollo (CECADE) en Costa Rica; las pequeñas radios comunitarias de Perú y Costa Rica, etc. Los organismos privados desarrollan también otras actividades de capacitación más globales, como investigación participativa, apoyo técnico a grupos de campesinos y hasta proyectos de desarrollo de pequeñas regiones, en los cuales se integra la capacitación como instrumento.

En el nivel de la región, actúan en este campo la Asociación Latinoamericana de Escuelas Radiofónicas (ALER) y el Centro Regional de Educación Fundamental y Alfabetización de Pátzcuaro, México. La ALER ha apoyado a los países en la realización de programas de educación no-formal, a través de las emisoras de radio, y ha efectuado también evaluaciones y encuentros de intercambio de experiencias de carácter regional. El Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) realizan experiencias, estudios y formación de personal en los campos de educación de adultos, alfabetización, investigaciones participativas y comunicación popular.

En el sistema interamericano, la OEA coopera con acciones de capacitación en el orden comunitario como parte de programas de desarrollo rural y ofrece además una asistencia técnica sistemática a los países en el campo de educación de adultos y la alfabetización en el contexto del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE). El IICA ha cooperado también con algunos países en capacitación campesina, procurando desarrollar metodologías alternativas. Tal es el caso de las acciones de capacitación en programas nacionales o regionales de desarrollo rural de Ecuador, Colombia, Uruguay y el noreste de Brasil. En las áreas de Centroamérica y del Caribe, el IICA

participa en el Programa de Adiestramiento y Estudio sobre Reforma Agraria y Desarrollo Rural del Istmo Centroamericano y República Dominicana (PRACA).

La UNESCO, a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), actúa también significativamente en los países de la región. Por una parte, reconociendo la importancia de la información para el desarrollo rural, coopera con la puesta en marcha de sistemas de comunicación para la población rural. Por otra parte, en el contexto del Proyecto Principal de Educación promueve el intercambio de experiencias entre los países en el campo de la alfabetización y educación no-formal de adultos, y apoya a los gobiernos en la formulación de programas de alfabetización y post-alfabetización. En lo regional, este Proyecto impulsa acciones que tienen por finalidad cooperar con los países en aspectos tales como la formación de animadores o educadores de adultos, la comunicación popular, la vinculación de las acciones de alfabetización con las actividades productivas, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de elaboración de materia educativa.

Evidentemente, esta breve enumeración no pretende ser exhaustiva, sino mostrar apenas cómo se están llevando a cabo múltiples esfuerzos para hallar respuestas a los grandes desafíos que enfrenta hoy la capacitación campesina. No obstante, para que todos esos esfuerzos sean útiles y puedan ser incorporados a las acciones de capacitación que en el futuro se programen, es imprescindible que se concentren los recursos institucionales en los programas prioritarios; que se trabaje en forma cooperativa; que se sistematicen, evalúen y difundan las experiencias; y que los avances técnicos se integren a los programas de formación de especialistas en el área.

PARTICIPACION DEL PROGRAMA DE ORGANIZACION Y ADMINISTRACION PARA EL DESARROLLO RURAL (PROADER)

La capacitación como instrumento es fundamental en todos los programas del IICA. En la medida en que las acciones del programa tengan como población-objetivo las unidades de producción campesinas e indígenas, en todos los programas se plantearán los problemas analizados. Sin embargo, teniendo en cuenta que el Programa III define como su población-objetivo a los agricultores minifundistas y a los campesinos de áreas reformadas no consolidadas y orienta sus acciones específicamente a promover y fortalecer las organizaciones rurales, parece deseable y lógico que se ocupe de los problemas de método que presenta la capacitación de ese sector de la población rural. Ocuparse de esos problemas implica también mantener informados a los equipos que actúan en otros programas del IICA, procurando que se respete en términos generales la concepción de capacitación como producción de conocimientos y no se retorne a la mera imposición de paquetes tecnológicos.

El problema de la capacitación, el desarrollo de una teoría y de orientaciones metodológicas es entonces un área de acción necesaria e importante para el Programa III. No se trata de organizar programas de capacitación en la base, porque éstos corresponderán a las necesidades de los diferentes proyectos de acción, sino de construir un bagaje teórico-metodológico que oriente la programación de las acciones de capacitación de capacitadores y técnicos en los diferentes proyectos donde el IICA coopera. Es necesario no olvidar que la capacitación es un instrumento; por lo tanto, surge en el contexto de un proyecto de acción, y no constituye por sí sola un proyecto.

En el interior del Programa III, las acciones de capacitación pueden tener diferentes niveles:

- La Dirección del Programa podrá emprender la realización de algunas acciones que considere relevantes para subsidiar selectivamente proyectos en ejecución en el nivel de campo, que puedan a partir de la sistematización de sus experiencias contribuir a dar respuestas significativas a los problemas antes enunciados.
- Los organismos gubernamentales y no gubernamentales que desarrollan proyectos en el nivel de campo podrán solicitar el apoyo técnico o financiero de la Dirección del Programa para las actividades de capacitación de capacitadores, promotores y técnicos.

En el primer caso, la Dirección del Programa puede elaborar y coordinar la ejecución de proyectos de carácter hemisférico, de grupos de países o de un

país, que tengan como finalidad contribuir a solucionar los problemas que enfrentan actualmente los programas de capacitación. Algunos de estos proyectos podrían ser:

- Sistematización de las experiencias innovadoras en el campo de la capacitación, con grupos campesinos o indígenas.
- Apoyo a redes de instituciones que trabajan en el área de la capacitación campesina.
- Investigaciones metodológicas sobre los problemas de la capacitación campesina e indígena (métodos de alfabetización, sistemas y medios de comunicación, estructuras básicas, estrategia y aportes conceptuales para analizar las culturas campesinas).
- Aplicación experimental de enfoques cualitativos de evaluación a programas de capacitación.

En el nivel de las Oficinas en los países, el Programa podría ofrecer apoyo técnico y financiero a experiencias innovadoras y a investigaciones que busquen soluciones alternativas para los problemas que enfrentan los programas de capacitación campesina. La cooperación del IICA en los países, con el apoyo del Programa, procurará que se comprenda el valor de reconcebir el papel del campesinado y los pueblos indígenas en el desarrollo rural de América Latina y el Caribe, papel que debe ser protagónico y consciente, y la función de la capacitación campesina, más allá de la mera transmisión de informaciones.

RECOMENDACIONES DEL SEMINARIO-TALLER

La capacitación no debe ser una acción aislada. Su estrategia indica que debe pasar por todos los componentes que interactúan en las acciones de desarrollo rural. En este sentido, la capacitación de capacitadores representa para el IICA un punto de confluencia como instancia del aprendizaje institucional en el proceso de compartir las características de la capacitación.

Sobre la relación producción-educación-organización

- La separación entre capacitación productiva y capacitación concientizadora constituye una falsa dicotomía. El espacio económico representa, de hecho, un conjunto de relaciones sociales, a partir de las cuales se puede organizar con los pequeños productores un proceso reflexivo y concientizador que permita alcanzar más altos niveles de organización, autogestión y apropiación de los excedentes, entre otros.
- El diagnóstico y la identificación de las necesidades reales de la comunidad campesina o indígena, dentro de un sistema participativo, son un medio idóneo para que sus miembros tomen conciencia de su posición en la sociedad y de la necesidad de asumir un papel protagónico en el desarrollo nacional. Este diagnóstico debe ser continuo y debe estructurarse a partir de y para el diseño y readecuación de estrategias de futuro que contemplen la supervivencia y consolidación económica, organizativa y cultural de la comunidad, en un contexto social, político y económico que le es generalmente desventajoso.

El diagnóstico participativo debe priorizar, como punto de llegada, la identificación conjunta de problemas y causas en torno a la producción; la extracción de excedentes; la negociación con el mundo exterior; y la reproducción campesina (ingreso, salud, nutrición, servicios básicos).

El diagnóstico es parte constitutiva del proceso de capacitación y no una etapa previa del mismo. En este proceso, el capacitador debe participar mediante una relación dialógica y horizontal con los campesinos. Igualmente, debe ofrecerles la posibilidad de que se apropien de los conocimientos científicos y técnicos que hayan podido construir y sistematizar en los cursos de capacitación y los adquiridos como consecuencia de su ubicación social diferenciada. La participación es, entonces, un proceso colectivo de construcción y reconstrucción del conocimiento en el que participan campesinos y capacitadores en condiciones de igualdad, pero reconociendo y revalorizando el conocimiento diferenciado del que parten unos y otros.

Sobre los niveles institucionales

Gobiernos

La crisis económica que afecta a la región y la fuerza que ha tenido la orientación neoliberal en las políticas económicas tiene, al menos, dos consecuencias serias: por una parte, la pobreza y las necesidades de los sectores populares han crecido y, por otra parte, los gobiernos poseen menos recursos y menos flexibilidad para atenderlas.

En esta situación se observa una tendencia al surgimiento de estrategias del tipo "desarrollo de la comunidad", en la que se invita a los campesinos a que se organicen y resuelvan sus problemas con sus propios recursos. Los gobiernos deben facilitar los recursos necesarios para la solución de los problemas reales del campesinado.

Organizaciones No Gubernamentales (ONGs)

En el marco indicado, muchas ONGs están cumpliendo un papel importante que suple parcialmente las carencias de las iniciativas estatales. Las ONGs logran canalizar recursos externos y concitan el trabajo de los propios sectores campesinos para llevar adelante algunas iniciativas interesantes de desarrollo rural.

Organismos de base

En América Latina la capacitación no ha sido una demanda expresada explícitamente por los campesinos, quienes han participado en ofertas de capacitación provenientes de agencias externas a los organismos de base. Esta situación complica el carácter participativo que deben tener los programas de capacitación. La alternativa es lograr que la capacitación forme parte integral de las soluciones a los problemas que sí son sentidos por los campesinos.

Organismos internacionales

Los organismos internacionales pueden y deben jugar un papel activo en el fortalecimiento de la capacitación campesina, en tanto componentes de las estrategias de desarrollo rural. Esto supone que hayan clarificado las características y el marco conceptual y metodológico de la capacitación que proponen.

Consideraciones generales sobre un Proyecto de Capacitación de Capacitadores para campesinos en el nivel hemisférico

Se trata de un proyecto de cooperación técnica y de acción directa destinado a colaborar con equipos nacionales de capacitadores. El propósito final es el de

robustecer y mejorar el componente de capacitación de los programas de desarrollo. El proyecto se visualiza como un programa de apoyo a equipos nacionales de capacitación de capacitadores, a través de estrategias diferenciadas de intervención.

Una estrategia central será la colaboración directa del IICA con dos o tres grupos de distintos países en la realización de un programa de capacitación de capacitadores.

Otras estrategias exigen buscar una influencia más amplia, no limitada a entidades gubernamentales, para lo cual se mencionan a continuación algunos ejemplos: a) elaboración de materiales educativos; b) apoyo a la sistematización y comunicación de experiencias particulares significativas; y c) intercambio de capacitadores con la posibilidad de que personas de un equipo puedan hacer estadias de trabajo en instituciones que posean experiencias relevantes en capacitación de capacitadores.

Orientaciones para el currículo

- Los destinatarios del Proyecto de Capacitación de Capacitadores son personas cuya función es el trabajo directo con campesinos e indígenas en el contexto de proyectos de desarrollo rural.
- El currículo debe ser generativo, es decir, que a partir de un núcleo central provisorio crezca de acuerdo con las nuevas necesidades que surjan en el proceso educativo y en la misma práctica. Al respecto se sugiere formar a los capacitadores en el método de análisis de representaciones*. Este método permitirá, entre otras cosas, verificar y superar las actitudes autoritarias, comprender las representaciones propias de los campesinos e indígenas, evaluar los procesos de capacitación y recuperar e integrar en éstos los conocimientos válidos de las culturas campesinas e indígenas.
- La formulación se fundamentará en una permanente reflexión sobre la propia práctica de los participantes. En esa reflexión del proceso crítico deberán participar las comunidades campesinas e indígenas del proyecto seleccionado. La capacitación deberá mantenerse ligada a los procesos económicos.
- El proceso de capacitación de capacitadores deberá ser metodológicamente semejante al que se practicará en la capacitación de los campesinos e indígenas; la formación procurará desarrollar las bases y la actitud necesarias para continuar su capacitación con la comunidad y su equipo de trabajo.
- Será necesario delimitar un cuerpo de conocimientos para poder comunicarlos. Los conocimientos fundamentales de carácter científico

* Representaciones: manifestaciones individuales o grupales que expresan las actitudes frente a hechos o situaciones dados.

deberán definirse y analizarse en sus “conceptos estructurantes”^{*} para lograr una visión integradora de la realidad. Esta visión integradora permitirá entender mejor la realidad campesina e indígena que forma parte de un todo indivisible.

- Se desarrollará la capacidad de elaborar diagnósticos participativos y de recuperar y utilizar la historia de las organizaciones, de las prácticas sociales en general y de las metodologías agropecuarias.
- La enseñanza se apoyará en distintos sistemas de comunicación. En tal sentido, se recomienda la elaboración de materiales con los propios participantes, por ser ésta una tarea de alto valor pedagógico.
- Será de mucha utilidad el estudio de experiencias de trabajo con campesinos o indígenas, sean éstas exitosas o fracasadas, con el fin de desarrollar el aprendizaje a partir también de los errores.
- Es indispensable mantener un intercambio de personas con distintas experiencias.
- El respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural y de los valores de los participantes es el elemento básico del currículo.
- Se deberá capacitar en el análisis de los mensajes propios y ajenos, y en la elaboración de mensajes válidos para la labor educativa.
- Se desarrollará la capacidad de evaluar y promover la autoevaluación del grupo campesino o indígena en aspectos cuantitativos y especialmente cualitativos, en torno a los siguientes aspectos: la práctica de la capacitación, la consolidación organizativa, el nivel de participación, los aspectos económicos y la calidad de vida.

El capacitador deberá tener la habilidad para detectar los momentos en que el proceso comunitario exige la capacitación en lecto-escritura, en matemáticas, en la lengua oficial como segunda lengua y en el acceso a la codificación de imágenes. Al dar respuesta a estas necesidades deberá ser capaz de integrarlas para potenciar la comprensión del mundo y la toma de conciencia.

Selección de escenarios del Proyecto

Los principales criterios para definir el escenario de ejecución del Proyecto de Capacitación de Capacitadores son los siguientes:

- Asegurar la diversidad en la experiencia en el plano institucional (Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y gubernamentales), así

* Conceptos estructurantes: sistemas formales que comprenden las relaciones lógicas, categorías de pensamiento, taxonomía, etc., derivados de la cosmovisión característica de cada grupo sociocultural.

como en las características socio-económicas y culturales de las áreas escogidas.

- Existencia de un proyecto de desarrollo rural cuyos objetivos sean compatibles con la propuesta metodológica.
- Anuencia política para este tipo de propuesta.
- Presencia de condiciones mínimas de organización de productores y de apoyo institucional que aseguren el éxito de la experiencia.
- Existencia de una demanda real de capacitación de capacitadores en el país seleccionado.
- Presencia de equipos de capacitación formados y sólidamente constituidos, ya sea en organismos no gubernamentales o gubernamentales.
- Presencia del IICA.
- Distribución hemisférica representativa.
- Inclusión de, al menos, un escenario constituido por la población indígena.

Sobre el seguimiento, la evaluación y la continuidad del Proyecto

El sistema de seguimiento y evaluación debe ser continuo y participativo, permitiendo construir conocimiento sobre estos temas.

La evaluación debe tener como primer referente el fortalecimiento del grupo nacional y, en último término, el impacto sobre la capacitación en la base será evaluado en función de los cambios producidos en los escenarios específicos.

- Las evaluaciones se realizarán durante todas las fases del Proyecto con base en un análisis de la situación de inicio, detectada en su estado y dinámica en aspectos principalmente cualitativos y cuantitativos. La continuidad del seguimiento y la periodicidad de las evaluaciones permitirán detectar oportunamente los cambios y desviaciones producidos, y tomar las medidas correctivas necesarias. Una manera adecuada de identificar los aspectos cualitativos consiste en analizar las representaciones de los capacitadores.

Es importante la existencia de un grupo externo de evaluación que actúe en diferentes etapas del proceso. Debe lograrse la generación de sistemas de seguimiento para que el proceso de discusión y análisis sobre la práctica la retroalimente.

El proyecto es evaluado en función de tiempos determinados, previstos para el logro de los cambios propuestos. La evaluación se centra en los siguientes aspectos: a) la práctica de la capacitación; b) la consolidación organizativa; c) la elevación del nivel de participación, dentro del proyecto, de la capacitación y del desarrollo rural.

- Es necesario fortalecer al equipo nacional del Proyecto en el plano de su vinculación con el conjunto de las agrupaciones que trabajan en capacitación campesina en el país y también internacionalmente. Los contactos con las redes existentes de capacitación campesina –y la inserción en ellas– son mecanismos imprescindibles para la comunicación, difusión e intercambio de resultados y experiencias. Así, también, son útiles los seminarios o reuniones de discusión sobre el tema: en la formulación; durante la ejecución; y posteriores al desarrollo de los proyectos.
- El Proyecto debe generar la capacidad en los capacitadores de crear nuevos proyectos conjuntamente con las bases. Ello porque no necesariamente todo proyecto genera más iniciativas, tanto por problemas de evaluación como por la tendencia a perpetuarse en un mismo escenario.

A continuación, se definen algunas actividades que podrían ejecutarse en condiciones sociopolíticas adversas y en aquellos otros países que no sean seleccionados como escenarios:

- a) Divulgación de publicaciones metodológicas y descriptivas de la experiencia.
- b) Fortalecimiento metodológico y práctico de las ONGs.
- c) Distribución de material didáctico a través de diferentes medios.
- d) Intercambio de experiencias por medio de visitas de funcionarios y de personal de los organismos de capacitación a otros proyectos.
- e) Compendios de la experiencia del Proyecto de Capacitación de Capacitadores.
- f) Seminarios internacionales sobre el tema.

Sobre el intercambio de experiencias

Los principales instrumentos que visualizan el intercambio de experiencias son:

- La divulgación en forma clara, concisa y asequible a no especialistas de los procesos metodológicos utilizados en las diversas experiencias, no solamente la divulgación de los modelos y resultados.
- El intercambio entre promotores para confrontar sus experiencias e iniciar el proceso de capacitación.
- La utilización de medios de educación a distancia.
- El aprovechamiento del proceso de seguimiento y evaluación para socializar la experiencia del proyecto.

Sobre la duración del Proyecto

- El período de maduración de este tipo de proyectos difícilmente puede ser definido a priori, ya que el mismo está en función de las características propias del área del proyecto.
- La duración del proyecto debe ser concebida para que el equipo de capacitadores nacionales, así como las organizaciones campesinas, ganen autonomía en el proceso.
- En el nivel institucional, también es necesario considerar las delimitaciones impuestas por las instituciones nacionales, los plazos considerados en el Plan de Mediano Plazo del IICA y naturalmente el convenio establecido con la institución financiadora.

Sobre la composición y perfil del equipo del Proyecto

Para la definición de la composición del equipo del Proyecto deben tomarse en cuenta, al menos, los siguientes criterios:

- El equipo debe ser interdisciplinario, de modo que incorpore profesionales de acuerdo con la temática del propio proyecto.
- El equipo debe estar compuesto tanto por técnicos del IICA como por técnicos de las instituciones nacionales.

El perfil de los miembros del equipo debe incluir, entre otros, los siguientes elementos:

- Identificación con los objetivos del Proyecto.
- Experiencia de campo en capacitación participativa y capacidad demostrada para sistematizar dicha experiencia.
- Además de los conocimientos profesionales, debe tener capacidad pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

- CENTRO LATINOAMERICANO DE DEMOGRAFIA.** 1982. Aprender a leer la realidad para escribir la historia. Informe final del encuentro latinoamericano de alfabetización. Lima, Perú, CELADE-CIMED.
- CERVANTES, E.** 1977. Educación popular y sociedad capitalista. México, D.F., SEPAC.
- FREIRE, P.** 1973. Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Arg., Siglo XXI.
- GAGLIARDI, R.** 1986. Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. Enseñanza de las Ciencias 4(1):30-35.
- GIANOTTEN, V.; DE WIT, T.** 1985. Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa. Amsterdam, CEDLA.
- GUTIERREZ, F.** 1976. Educación de adultos y comunicación social. Pátzcuaro, Méx., CREFAL.
- NAHMAD, S.** 1982. Indoamérica y educación: Etnocidio o etnodesarrollo. In América Latina: Etnocidio y etnodesarrollo. San José, C.R., FLACSO (Colección 25 Aniversario).
- PIÑEIRO, M.; LLOVET, I.** 1986. TRANSICION TECNOLOGICA Y DIFERENCIACION SOCIAL. San José, C.R. IICA.
- RODRIGUEZ FUENZALIDA, E.** 1982. Metodologías de alfabetización en América Latina. México, CREFAL. Serie de Retablo de Papel no. 5.
- RODRIGUEZ, N.** 1982. La fragmentación lingüística: Etnocidio y etnodesarrollo. In América Latina: Etnocidio y etnodesarrollo. San José, C.R., FLACSO (Colección 25 Aniversario).
- TRANSICION TECNOLOGICA y diferenciación social.** 1986. Ed. por M.E. Piñeiro; I. Llovet. San José, C.R., IICA.
- VARESE, S.** 1982. Límites y posibilidades del desarrollo de las etnias en el marco del Estado Nacional. In América Latina: Etnocidio y etnodesarrollo. San José, C.R., FLACSO (Colección 25 Aniversario).

Capítulo II

ESCENARIOS DE CAPACITACION PARTICIPATIVA*

* Este capítulo fue elaborado por Javier Ponce y René Unda a solicitud del Programa de Organización y Administración para el Desarrollo Rural, IICA.

INTRODUCCION

Antecedentes

El presente documento ha sido preparado en el marco del Proyecto Multinacional de Capacitación de Capacitadores, cuyos destinatarios terminales son los campesinos, bajo la responsabilidad del Programa III del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), denominado Organización y Administración para el Desarrollo Rural (PROADER).

El Proyecto Multinacional, por su parte, refleja el interés en poner en práctica las recomendaciones surgidas de la evaluación del Plan de Mediano Plazo (PMP) ejecutado por el IICA entre 1983 y 1987 y recogidas en el PMP elaborado para el período 1987-1991, que se encuentra actualmente en ejecución, una vez que fue analizado y aprobado por la Junta Interamericana de Agricultura (IICA 1986).

El problema específico que trata de resolver este proyecto es “la inadecuada organización institucional, concepciones, métodos y técnicas empleadas en acciones de capacitación campesina para que éstas se desarrollen de acuerdo con criterios participativos y las condiciones socioeconómicas y culturales de la población campesina” (IICA-PROADER 1987).

En este contexto institucional y auspiciado por el PROADER, se llevó a cabo en San José, Costa Rica, en julio de 1987, un Seminario-Taller Internacional sobre Capacitación Campesina, con el objeto de establecer los lineamientos conceptuales y metodológicos para implementar el Proyecto Multinacional.

En este evento, se discutió y enriqueció el documento básico, elaborado previamente: **Capacitación Campesina** (Cap. I).

A partir de ese texto matriz, que traza los lineamientos conceptuales y metodológicos de procesos participativos de capacitación campesina, se elabora este documento, con el afán de que se constituya en una aproximación a la capacitación campesina dentro del desarrollo rural.

De allí que, como se señala más adelante, las reflexiones aquí expuestas sean confrontadas permanentemente con las concepciones y experiencias que se han dado en desarrollo rural en América Latina y el Caribe.

Naturaleza del documento

El presente documento ha sido elaborado pensando en el técnico de campo, con el fin de contribuir a la superación de ciertas limitaciones dentro de la práctica educativa de los sectores campesinos.

En su primera parte, aborda la conceptualización de la capacitación campesina; sus distintas concepciones dentro de un contexto histórico y los cambios sustanciales experimentados en el modo de aplicarla en América Latina y el Caribe durante las últimas tres décadas; la naturaleza de dichos cambios y finalmente, en forma breve, las funciones de capacitación.

En la segunda parte, se incluye la explicación de los sujetos del proceso capacitador y sus características; la relación capacitador/capacitando; y el perfil del capacitador.

En la tercera parte, se hace referencia a la metodología de capacitación, tanto en sus principios metodológicos como en algunos procedimientos que fundamentan el “cómo hacer” de la capacitación.

En su última parte, el documento se refiere a las posibilidades educativas de un programa de desarrollo rural y algunas alternativas válidas para América Latina y el Caribe, de modo de convertir un proyecto en un espacio de aprendizaje.

El eje fundamental de este documento es el tratamiento de los problemas de la capacitación. No se busca, por tanto, abordar ésta como el objetivo en sí, sino como elemento integrante de procesos de desarrollo participativos, pues la capacitación “debe partir de un problema concreto y ligarse estrechamente a la planificación, ejecución y evaluación de una acción que enfrente el problema (Cap. I).

De allí que lo que se diga sobre capacitación campesina, en estas páginas, será en función de generar y facilitar la participación del campesinado en su propio desarrollo.

El hecho de concebir el presente documento como una “opción” metodológica en la que “la participación y la autogestión del mismo proceso de capacitación constituyen la única forma posible de aprender a actuar de manera autónoma” (Cap. I), presupone su carácter polémico.

El discurso, a lo largo de estas páginas, no se ajusta a un esquema preconcebido de exposición del tema, sino que deja que las situaciones más típicas de la realidad del sector rural y de la capacitación campesina en América Latina y el Caribe sean los ejes de la reflexión y de las propuestas alternativas.

Adecuado a los objetivos y necesidades del Programa IICA de Organización y Administración para el Desarrollo Rural, se espera que este documento contribuya a estimular un debate entre los técnicos de campo, que son de una u otra manera quienes hacen capacitación.

Conceptos de participación

Si la tónica del documento es la discusión en torno a los procesos educativos generadores de la participación, es conveniente dejar aclarado, en esta introducción, lo que se entiende por “participación”.

Existen pocos términos tan ambiguos como éste de “participación”.

Puede entenderse, como tal, la simple presencia física de alguien en un lugar, sin que ello implique compromiso con lo que allí ocurre.

Avanzando un poco más en el concepto, también puede hablarse de participación cuando un grupo organizado interviene en la ejecución de una obra que, sin embargo, fue programada sin consultar al grupo y sin su presencia durante el período de diagnóstico, decisión o planificación. Un caso típico en la Región es la construcción de obras de infraestructura, donde el grupo campesino no hace otra cosas que aportar con su mano de obra no calificada, manteniéndose ajeno al diseño y al seguimiento durante su ejecución.

Puede entenderse también como participación de una comunidad campesina, aquélla que se da efectivamente en el marco de un proyecto estatal, pero donde las metas, los sistemas de programación y ejecución, y los tiempos, son aquellos del Estado.

Un ejemplo típico de lo último sería el desarrollo rural integral en el caso ecuatoriano, simbolizado en los llamados “comités campesinos”.

Dichos comités eran instancias incorporadas a la estructura orgánico-funcional de los proyectos de desarrollo rural integral, en los niveles de asesoría; en ellos compartían por igual la representación y la decisión, técnicos y representantes campesinos. Sin embargo, tales representantes difícilmente podían cuestionar los aspectos técnicos o administrativos que se discutían bajo propuesta de los profesionales de las unidades ejecutoras de los proyectos. Su presencia, en cambio, resultaba muy funcional al proyecto estatal, en la medida en que aseguraba el compromiso de la población para incorporarse al mismo y permitía ajustar aspectos de programación y ejecución. De otra manera, algunos programas habrían fracasado de ser aplicados textualmente en el campo. En muchos casos, los propios campesinos seleccionaban para los comités a sus intermediarios naturales, mestizos vinculados a los estamentos institucionales públicos, con lo que se desvirtuaba aún más la presencia campesina.

Prueba de la debilidad extrema de dichos comités fue su incapacidad para movilizar a los sectores rurales en el momento en que un gobierno se propuso cambiar el rumbo de los proyectos.

Se encuentra también, en otras y muy distintas experiencias de educación popular en América Latina y el Caribe, formas de concebir la participación campesina bajo un signo radicalmente opuesto a lo anotado hasta aquí. En ellas se habla, por ejemplo, de aplicar desde un principio el pleno control campesino sobre una acción que ha sido, sin embargo, inducida desde fuera del campesinado. Huérfana de instrumentos técnicos suficientes, de conocimientos y experiencias previas, la comunidad tiende a fracasar en estos casos.

Es más aproximado, entonces, hablar de participación plena del campesinado en todos los aspectos de un programa de desarrollo, pero dentro de un proceso en el que éste va dominando destrezas de gestión y formas de organización operativas, sin por ello perder su identidad cultural; y en el marco de estilos propios, únicos, de organizarse.

La participación organizada no se da por generación espontánea, ni puede reducirse a la inclusión de la organización en cuanto actividad se inicie.

Las organizaciones campesinas de cualquier lugar de la región, ya sean de la sierra o el litoral de América Latina, o de las regiones rurales del Caribe, tienen su propio ritmo de desarrollo, tienen vida independiente al margen del proyecto estatal de desarrollo rural. Es indispensable que esta condición sea tenida en cuenta. Ignorarla puede provocar conflictos y desfases en la relación proyecto/campesinado. Tenerlo presente significa diseñar mecanismos que vayan aproximando a los dos sujetos distintos del proceso –el campesino y el técnico–. Este procedimiento se conoce como “proyecto-proceso”.

De tal manera que, si se habla aquí de un proyecto-proceso, hay que pensar ante todo que se está frente a un conjunto de “ejercicios” de diversas prácticas de comportamiento organizado, los cuales, siempre que sean sistemáticos y evaluados, irán interiorizando en el grupo las razones y justificativos para actuar organizadamente.

- La capacitación participativa

Así entendida la participación, la “capacitación con participación” sería aquella que en el marco de la producción colectiva de conocimientos, potencializa en el campesinado la capacidad de organización y de gestión de su desarrollo, transferencia que incluye información, motivación y animación de procesos.

Se pueden señalar los siguientes elementos que se constituyen en componentes de una estrategia de participación campesina –y por tanto de capacitación participativa– dentro del desarrollo rural:

- a) La democratización en la toma de decisiones en los distintos niveles de colectividad. Este elemento, en relación con una acción de desarrollo rural, significa activar un proceso de consulta constante en los distintos segmentos del campesinado y favorece la generación de espacios de discusión en medio de la acción, tanto para decidir y programar, como para seguir, controlar y evaluar.
- b) El aumento en la distribución de responsabilidades en el conjunto de la comunidad, o de los productores de un área, o de la población en general dentro de una jurisdicción. Con frecuencia se observa que la base de la organización campesina opta por la solución más fácil: la de encargar todas las responsabilidades a sus dirigentes. Y los técnicos, por su parte, buscan exclusivamente a los dirigentes como sus interlocutores.

Una acción cualquiera de desarrollo demanda un conjunto complejo de gestiones a cumplirse. Y es necesario provocar que un amplio sector de la colectividad –y no sólo los dirigentes– participen en tales gestiones.

- c) Finalmente, un tercer elemento que aparece como fundamental: la generación y diseminación de información. Este elemento será tratado *in extenso* en el momento de hablar de las funciones de la capacitación.

Los límites de la participación

No debe perderse de vista que la participación en el marco del desarrollo rural tiene también límites. Y estos límites responden en parte al control que naturalmente el Estado guarda sobre la iniciativa del programa de desarrollo.

La consideración del binomio proyecto estatal-proyecto social campesino no apunta a encontrar contradicciones insalvables, sino a advertir sobre las peculiaridades y exigencias de dicha relación, al igual que sobre sus límites, de modo de evitar peligros de funcionalización y subordinación de las formas organizativas campesinas con respecto al proyecto estatal.

Se trata, más bien, de que el proyecto estatal tenga como objetivo el robustecimiento de las posibilidades de realización independiente del proyecto social campesino, dentro de un ámbito de democratización de la sociedad y de transformaciones básicas.

Las responsabilidades sustanciales durante la fase de ejecución del desarrollo rural, y hasta que el campesinado vaya tomando el control de ciertos aspectos, debiera quedar en manos de los técnicos.

En este caso, es importante que tales técnicos comprendan las peculiaridades de la realidad campesina y sean objetivos para apuntar a aquello que verdaderamente es estratégico: afectar estructuralmente la situación campesina dentro del conjunto de la sociedad.

En síntesis, una acción de desarrollo debe constituirse en lo que, dentro de este documento, se denominará “acción generadora”, esto es, la inyección de elementos de cambio en el seno de una realidad de pobreza, no con la voluntad de transformarla de inmediato, sino de favorecer las condiciones internas del grupo, para una acción autogestionada de cambio.

Participación y capacitación: un lugar de encuentro

Finalmente, todo los elementos señalados hasta el momento como características de un modelo de capacitación dentro del desarrollo rural responden a un esquema participativo. Cuando se dejan de lado metodologías que privilegian la programación de la capacitación como un paquete de eventos a

ser ejecutados de modo vertical, se está próximo a una capacitación con participación, cuyos ejes son:

- La conciencia crítica del sujeto frente a su realidad.
- La sistematización de sus propias experiencias. Con frecuencia se insiste en la necesidad de que el campesinado vaya registrando colectiva y sistemáticamente sus experimentaciones tecnológicas y de gestión productiva.
- La transferencia de información para la transferencia de poder de decisión y de acción.
- El desarrollo de destrezas de gestión social.

LA CONCEPTUALIZACION DE UNA CAPACITACION ALTERNATIVA

Cambios dentro de la capacitación en América Latina y el Caribe

Las políticas agropecuarias de las últimas décadas en América Latina y el Caribe se han caracterizado por una marcada preocupación en introducir transformaciones tecnológicas a través de los procesos de capacitación.

Esta preocupación fundamental, que entre los años 50 y 60 desembocó en los programas llamados de “extensión”, con una notable inspiración norteamericana, ha ido sufriendo modificaciones en la medida en que las propias concepciones del desarrollo han experimentado cambios profundos.

Para entonces, la “extensión” buscaba sustancialmente elevar los niveles de producción y productividad, luchar contra las prácticas tradicionales que configuraban una sociedad rural conceptualizada como conservadora y paralizada.

Para tal efecto, “la respuesta fue educación y comunicación, a través de las cuales iba a ser factible introducir valores y actitudes diferentes, motivando a las poblaciones rurales para el proceso de cambio” (Werthein *et al.* 1985). Ante la pregunta de cómo atacar la baja productividad adjudicada a las deficiencias técnicas, las instituciones respondieron: “A través de la réplica de lo sucedido en el sector industrial: masiva transferencia de tecnología productiva de los países más ricos” (Werthein *et al.* 1985).

Posteriormente, y de modo paralelo al fracaso de las políticas desarrollistas de sustitución de importaciones a través de la industrialización y la modernización de todos los sectores de la economía latinoamericana, surge una nueva modalidad dentro de la educación de adultos, conocida como “Desarrollo de la Comunidad”, en la que los programas de capacitación “tienden a integrarse en estrategias globales de desarrollo social y económico” (Werthein *et al.* 1985) y a sustentarse en la creencia de que el cambio de “actitudes de los individuos, debido a la acción pedagógica, provocaría un desarrollo de la comunidad continuo y permanente” (Werthein *et al.* 1985).

Sin embargo, la persistencia, dentro del sector rural de la Región, de bajos rendimientos agrícolas, y la comprobación de las dificultades estructurales que impedían la ansiada transferencia tecnológica y el desarrollo continuo, condujeron a una necesaria crítica de las políticas agrarias y a la conclusión de

que el problema pasaba por cambios profundos en las estructuras económicas, sociales y políticas de la sociedad latinoamericana.

A mediados de la década del 70, connotados teóricos de la capacitación en la región señalaban que:

“De acuerdo, tanto con los conocimientos convencionales, como con diversas declaraciones oficiales de los gobiernos y las Naciones Unidas, desarrollo rural significa algo más que el mero aumento de la producción agrícola. Implica también una distribución más pareja de los ingresos y una mayor participación de la población rural en las decisiones económicas y políticas, y en la sociedad en general” (SAHR/INCA RURAL/PNUD/FAO 1987).

Esta nueva concepción del desarrollo necesariamente tenía que modificar no sólo los contenidos, sino las estrategias metodológicas de la capacitación campesina.

A esto se suman los avances, a finales de los 60 y primeros años de la década del 70, de la educación popular en sus distintas vertientes, y particularmente el surgimiento de “una corriente sociológica” que “propone la investigación-acción como una alternativa metodológica de estilo participativo” (SAHR/INCA RURAL/PNUD/FAO 1987) aplicada a los procesos de capacitación.

Pero si bien muchas áreas de la educación, incluso dentro de la educación no formal, sobre todo en entidades no gubernamentales, van abandonando el estilo anterior de trabajo, en las políticas oficiales del sector rural se produce una más lenta asimilación de los métodos de la investigación-acción y la capacitación participativa, lo que –en tanta contradicción de base– afecta los programas oficiales de la Región.

En efecto, las instituciones estatales en la mayoría de países de América Latina y el Caribe continúan aplicando criterios verticalistas de planificación y ejecución de la capacitación, heredados tanto del extensionismo como del programa de desarrollo de la comunidad. Estructuran aún sus planes con miras a mejorar o transformar los sistemas de producción vigentes en el sector rural a través de una transferencia tecnológica, sin consideración de las particularidades y condiciones del sujeto de la acción.

Como consecuencia, los sectores rurales de estos países han ido incorporando muy parcialmente modificaciones tecnológicas; incluso aquello ha ocurrido no por efecto únicamente de la acción institucional, sino también por influencias de canales informales de comunicación –publicidad comercial, migración– en el marco de un irreversible proceso de pérdida de identidad cultural, siendo los resultados muy relativos.

En este contexto, al recorrer las experiencias estatales de capacitación en América Latina y el Caribe a lo largo de las últimas décadas, se constata que, con excepciones relativas y debidas a capacidades especiales de uno que otro técnico o a la existencia de programas aislados que han incorporado nuevas prácticas de educación de adultos, las acciones de capacitación campesina de las diversas instituciones han sido poco exitosas.

Es difícil, en este momento, sustentar con base investigativa esta afirmación, pues otra de las características de dicha capacitación es el haber carecido de

seguimiento para evaluar su impacto. Simplemente los programas han sido medidos en número de eventos y de participantes, parámetros que, de ser válidos, hubieran modificado radicalmente la situación en el sector rural de la Región.

Sería injusto interpretar en el momento este hecho como una total impermeabilidad de los programas estatales frente a las corrientes de la educación popular. De hecho, en muchos casos, la concepción de la capacitación campesina ha ido variando de acuerdo con los cambios ocurridos en las estrategias de desarrollo; ha asimilado de las experiencias de educación popular latinoamericana la concepción de compromiso con la realidad, de criticidad, de reconocimiento de las capacidades del campesinado y del derecho de éste a trazarse su propio proyecto educativo estrechamente ligado a su práctica cotidiana. Sin embargo, persiste todavía una tendencia heredada de la vieja concepción de la capacitación vertical.

Esta convivencia de dos corrientes ha relativizado aún más los efectos de la educación no formal entre el campesinado de la Región, dificultando el desarrollo metodológico de la capacitación campesina.

Es importante, entonces, preguntarse qué factores han influido, tanto en los sectores institucionales directivos como en los agentes de cambio, para no transformar radicalmente sus prácticas tradicionales que, aún ellos, perciben como poco ajustadas a la circunstancia actual.

Entre otros factores podrían señalarse como preguntas que incluyen la afirmación:

¿Facilismo? ¿Temor a experimentar nuevas propuestas? ¿Presiones creadas por la propia premura de las acciones?

Es indudable que los anteriores elementos conspiran contra la posibilidad de un cambio definitivo en los modos de hacer capacitación. Todo ello impide una definitiva adopción de la estrategia participativa en los programas estatales en el nivel regional.

Características del modelo tradicional

Una vez puntualizado el marco histórico que determina las transformaciones en el nivel de la capacitación campesina, es indispensable referirse a las características del modelo tradicional que tuvo su razón de ser en un momento. Características frente a las cuales, en un esfuerzo de diferenciación, se definirá, a su vez, cualquier propuesta alternativa.

He aquí, en síntesis, los rasgos del modelo denominado "tradicional" y sus implicaciones.

Concepción verticalista del proceso educativo

El sujeto de la capacitación, en este caso el pequeño campesino en las distintas realidades sociales y culturales de América Latina y el Caribe, tiene

un modo de ser particular, distinto, con una serie de necesidades de tipo estructural, social, económico que merecen identificarse antes de diseñar un programa.

Si no se toman en cuenta, difícilmente una capacitación programada desde afuera coincida con sus necesidades. Y si tal cosa ocurriera, habría que preguntarse si el receptor del mensaje ha concientizado esas necesidades, de tal modo que proceda a relacionarse con aquello que se le propone.

La capacitación impartida debe obedecer al estadio de desarrollo del sujeto, a sus concepciones culturales y formas de pensamiento, a su lenguaje y parámetros de comprensión.

La negación de todo ello, la creencia de que el pequeño campesino no tiene ningún modo particular de ser y actuar, de que pertenece –cualquiera sea su situación social, cultural o económica– a la masa homogénea e indiferenciada de los “agricultores”; que no es significativo el reconocimiento de sus necesidades y la comprensión que tenga de éstas; que no importa, para los objetivos de un programa de capacitación, sujetarse al lenguaje y la estructura de pensamiento del sujeto de la capacitación: todas estas cosas definen el modelo tradicional de capacitación.

El sujeto de un proceso educativo no es un recipiente vacío, dentro del cual se derrama en forma acrítica un conjunto de conceptos, normas, fórmulas, recomendaciones generales, aplicadas a cualquier circunstancia dentro de ciertas condiciones, no nacidas de la investigación de la realidad del capacitando.

Tal es el caso de la clásica transferencia tecnológica, que concibe al sujeto como un receptor pasivo, dispuesto a aceptar fórmulas nuevas con la sola garantía de haber sido ampliamente experimentadas en el nivel de laboratorio, reemplazando con ellas otras que posiblemente persistieron por siglos.

Esta concepción exige también del campesinado aplicar mecánicamente las recomendaciones, simplemente porque provienen del técnico, sin entenderlas ni conocer el proceso científico que éstas encierran y su historia hasta llegar a su formulación final bajo la forma recomendaciones probadas.

La noción de paquetes de capacitación

Aunque un sector significativo de capacitadores de la Región están de acuerdo en que no debe ser así, en la práctica se siguen pensando los programas como paquetes o listados de cursos, talleres, seminarios, días de campo, con relativa autonomía, como un conjunto de eventos que encuentran su justificación en sí mismos.

Si bien en muchos casos se ha dado un paso, procurando que los eventos tengan una interrelación entre sí y respondan a demandas concretas y previamente investigadas en el marco de la realidad de los sujetos, con ello solo se ha corregido parte del problema. Es lógico preguntar:

¿Por qué sólo parte del problema?

Porque la capacitación por sí sola no es suficiente para cubrir las necesidades del sujeto de la acción.

Al respecto, podrían citarse cientos de ejemplos extraídos de la práctica del técnico de campo de los distintos países de la Región, en los cuales las recomendaciones técnicas resultan impracticables porque se estrellan con las condiciones socioeconómicas del campesinado.

A partir de algunas realidades de la Región, podrían plantearse los siguientes interrogantes:

¿Cómo hablar sin caer en el vacío, dentro de un país andino, del necesario descanso periódico de las tierras de vocación agrícola, frente a un auditorio de minifundistas que están obligados a seguir explotándolas año tras año?

¿Qué sentido tiene demostrar las ventajas de la comercialización conjunta y los perjuicios de la presencia de una cadena de intermediarios, ante campesinos que cubren sus necesidades elementales con ventas adelantadas de su cosecha a dichos intermediarios?

¿Para qué motivar a través de la capacitación a una población de pequeños campesinos, en torno a las ventajas del crédito para la adquisición de semillas calificadas, si frente a una afluencia de créditos para el efecto los intermediarios responderán especulando con la demanda campesina de semilla?

Sobreestimación del papel de las técnicas de comunicación

Hay también quienes consideran que la crisis de la capacitación tradicional es un fenómeno que se supera fundamentalmente con técnicas y recursos pedagógicos. A partir de este criterio, se han difundido, por ejemplo, en varios países, sofisticados filmes y videos para vender a la población campesina paquetes tecnológicos en materia de sistemas de riego, uso de insumos o técnicas agrícolas sin referencia evidente a una realidad concreta.

La capacitación no es esencialmente un conjunto de técnicas o instrumentos que se aplican por igual para los distintos programas como asistencia agropecuaria, salud, técnicas de riego. Pensar lo contrario significa quedarse en esquemas tradicionales.

El aprendizaje fragmentado

Si la realidad es un todo interrelacionado, y por tanto las limitaciones técnicas en el pequeño campesino responden en buena medida a que éste ha sido un sector social y políticamente postergado; si el acceso a nuevas posibilidades de producción choca con la barrera de la poca tierra y su mala calidad, junto a la ausencia de capitales, no puede, entonces, pensarse en la dicotomía capacitación social/capacitación técnica, como si fuesen dos campos distintos del aprendizaje, caracterizándose el primero por el discurso y el segundo por la experimentación práctica.

Entender la capacitación bajo esta visión dicotómica conduce a un proceso de aprendizaje fragmentario y parcial, generando respuestas parciales y resultados incompletos.

Aunque pueden obtenerse mejoras momentáneas en el proceso productivo, éstas –al no ser entendidas en el marco de la circunstancia social del sujeto y de la interrelación de los momentos de la actividad económica del grupo– se convierten en un logro precario, pues se ha dejado de incidir en otros aspectos colaterales, tales como las condiciones de comercialización de la producción mejorada o el acceso a la tierra.

Un modo alternativo de hacer capacitación

Si los efectos anotados hasta aquí no son necesariamente los que busca la capacitación campesina, aplicable a los procesos de desarrollo rural, es oportuno preguntarse cuáles serían algunas de las características comunes en la Región, lo que se entiende por una propuesta alternativa.

Para el efecto, es oportuno ir articulando reflexiones en torno a la conceptualización del desarrollo rural; y valorar, en el marco de ellas, la intervención de la capacitación, no solo por su íntima vinculación con los programas de desarrollo, sino porque los destinatarios de este documento son quienes actúan en tales programas a lo largo del continente.

Carácter integral de la capacitación

Las políticas agrarias desembocaron en los programas de desarrollo rural en América Latina y el Caribe, luego de un largo proceso de comprobación de la tesis de la causalidad social, esto es, del peso que la estructura socioeconómica tiene sobre la vida y la forma de producir en el campesinado y de la comprensión de las causas que han generado un cuadro de pobreza.

Concomitantemente, y sólo de una década a esta parte, algunos sectores institucionales estatales de la Región han llegado al pleno convencimiento de que las distintas circunstancias campesinas que habían sido tratadas dentro de las políticas de desarrollo aisladamente, incluso a través de espacios burocráticos distintos –organización campesina, reforma agraria, comercialización, riego, investigación agropecuaria, salud, vivienda–, son facetas distintas de una sola realidad y deben ser tratadas en relación las unas con las otras.

En algunos países, donde a partir de esta reflexión se llegó a estructurar un sistema nacional de desarrollo rural integrado, la concepción de integralidad fue aún más lejos: reconoció, entre aquellas facetas, algunas que constituían el eje del conjunto y que podían ser consideradas como estratégicas dentro de la conformación del universo campesino, sin que por ello el proyecto pierda su carácter multidisciplinario.

En estas circunstancias, la capacitación con participación campesina llega a convertirse, por una parte, en articuladora de ese conjunto de campos específicos llamados también “componentes”; y busca, por otra parte, convertir toda acción, dentro de cualquier componente, en “espacio para ejercitar la capacitación”.

La capacitación participativa ayuda a reconocer las áreas críticas o estratégicas y a generar respuestas que sean también estratégicas, ejes del

conjunto; transforma la grave incidencia de algunos problemas que pesan sobre la situación campesina en capacidad de ser “generadoras” de un conjunto diverso de respuestas a dichos problemas, respuestas entrelazadas entre sí y que componen un programa de desarrollo rural.

La intencionalidad capacitadora

Liberar a los procesos de capacitación de toda rigidez y academicismo es otra de las características del modelo participativo. Pero ello no significa convertirla en un aprendizaje espontáneo, carente de dirección, programación e intencionalidad. Pues si bien toda experiencia humana es una forma de aprendizaje, sin intencionalidad no existe capacitación campesina.

Este principio, aplicado al desarrollo rural, significa que la capacitación marca la tendencia dentro del proyecto, ajusta las acciones de éste a los objetivos fundamentales de fortalecimiento de procesos organizativos, de motivación y de transmisión al campesinado de destrezas y capacidad de gestión de su propio desarrollo.

Así, la capacitación es la voluntad expresa y manifiesta de incorporar nuevas formas de relación del campesinado con la realidad (Cap. I), a partir de una experiencia sistemática y programada.

De allí que se afirme que toda acción puede ser un espacio de capacitación, siempre que vaya provista de intencionalidad capacitadora.

Ejercicio de gestión

Un programa de desarrollo rural no debe intentar ser la dotación acabada de un conjunto de servicios y la superación final de una serie de carencias, sino ante todo la entrega al campesinado de un conjunto de destrezas y capacidad de gestión. Por tanto, la capacitación se ha de convertir en una “experiencia” que nace y se desarrolla dentro de la realidad del sujeto de la capacitación.

Bajo esta perspectiva, se ha de procurar que todas las acciones de un programa de desarrollo rural sean el ejercicio de transferencia de destrezas y no la diseminación de recetas; los momentos de un proceso de generación de conocimientos y no la imposición de conocimientos acabados.

Pero en este caso se habla de destrezas transferidas al campesinado, no de acuerdo al estilo tradicional de difusión de los “paquetes” tecnológicos, sino a partir del ejercicio del análisis y la crítica, del sometimiento de toda recomendación tecnológica a la experiencia de los sujetos del proceso.

Un método para resolver problemas

El aprendizaje alternativo es, ante todo, un método para resolver problemas de una colectividad.

Si bien un programa de desarrollo rural es un conjunto de acciones programadas, que incluye alternativas de desarrollo e implementación de servicios básicos, debe nacer de la confrontación previa de la población con su problemática.

En efecto, un diagnóstico previo a una programación no es más que un método para ir convocando a la población en torno al reconocimiento de sus problemas; el diagnóstico es una estrategia para confrontar a la población, en forma crítica, con una realidad que de tan cotidiana ya no es aprehendida críticamente.

Si eso es el diagnóstico, la ejecución por su parte se va programando conjuntamente con la problematización constante de la realidad. Porque la confrontación y resolución de problemas es parte esencial de este “ejercicio con miras al futuro”.

Un proceso permanente

Como consecuencia de lo dicho hasta aquí, la capacitación es permanente.

La capacitación campesina dentro del desarrollo rural, al igual que otros procesos de educación popular, constituyen una forma del aprendizaje no académico. Esto es, se ajusta a las necesidades y obstáculos que enfrenta el sujeto del desarrollo en cada circunstancia. Por tanto, es un conjunto de respuestas que serán practicables en el momento oportuno y de acuerdo con las técnicas y metodologías que correspondan al sujeto y a la circunstancia.

Esto último es importante: no todas las técnicas sirven para cualquier sujeto y para todas las circunstancias.

Las interrelaciones de la capacitación

Se entiende la capacitación campesina como una “totalidad”, en la medida en que “integra” en un todo aquello que tiende a ser tratado fragmentariamente.

La capacitación mira la vida campesina como un todo; y a la organización campesina como un colectivo con situaciones y necesidades comunes y capacidad de respuesta común.

Reconoce en la vida campesina aspectos medulares que actúan como los ejes de su acción; no desliga los procesos productivos de las concepciones culturales; no fragmenta la actividad del campesinado.

Un ejercicio de organización

Finalmente, como forma de educación popular, la capacitación campesina es sustancialmente ejercicio de organización y democratización interna de los grupos, entendida la organización como un proceso “en el que el campesino se constituye como una fuerza capaz de enfrentar en mejores condiciones las relaciones económicas, sociales y políticas que lo dominan” (Cap. I).

Con buena intención, se sostiene en foros y textos de los distintos países de América Latina y el Caribe que las acciones de un programa de desarrollo rural deben ir dirigidas a la organización; deben pasar y ser convalidadas por sus canales de dirección; y deben cumplir, como requisito para recibir apoyos estatales, el de “ser organizado”.

Comparando dos estilos

Encuadrados los estilos de capacitación en un contexto histórico, es posible entender que una propuesta alternativa no pudo darse sin los esfuerzos anteriores, aquéllos que no alcanzaron a concretar una transformación del campo latinoamericano por la vía de la transferencia tecnológica sin tocar las estructuras sociales y económicas, pero que captaron la importancia y la situación de los pequeños productores.

Además, la capacitación participativa encuentra también límites, tanto en las instituciones que la adoptan como en su ejecución misma. De allí que tampoco sea un producto acabado, sino que se somete constantemente a la crítica y aparece mezclada con más de un elemento del estilo tradicional de hacer educación no formal.

Por tanto, la comparación que se esboza aquí de estos dos estilos busca subrayar, más que las diferencias, los saltos cualitativos de un modelo hacia otro, que responde mejor al momento histórico actual.

Comencemos reiterando que, en su formulación tradicional, la capacitación es concebida como un conjunto de eventos desligados del resto de la vida campesina; entretanto la metodología participativa conceptualiza toda acción de desarrollo como espacio educativo.

Mientras la primera se da en el marco de una relación vertical capacitador/capacitando, la segunda lo entiende como una relación fundamentalmente dialéctica y en lo posible horizontal.

La primera fórmula los contenidos de acuerdo con las prioridades establecidas por el técnico; la segunda deja que éstos nazcan en el proceso.

Mientras la primera mide el éxito de la acción por los recursos técnicos que utiliza para el efecto, la segunda piensa que los recursos técnicos no son igualmente válidos para cualquier circunstancia.

La primera olvida partir de la consideración de “qué” es lo que piensa el hombre de campo y “cómo” lo piensa; entretanto la segunda parte de las condiciones internas del grupo.

Finalmente, la primera ha tendido a dirigirse a capas de dirección del sector campesino o a campesinos con mayor capacidad económica relativa, acrecentando su poder. La segunda busca democratizar los procesos.

Funciones de la capacitación

A la concepción de la capacitación participativa, le corresponden a su vez funciones determinadas.

Cuestionarse sobre el cumplimiento de dichas funciones significa evaluar cualitativamente su utilidad en el marco de una acción de desarrollo,

específicamente en el marco de una acción de desarrollo rural.

Las cuatro principales funciones son las siguientes:

La motivación

Históricamente, el campesinado ha respondido en forma colectiva sólo en momentos coyunturales, cuando situaciones emergentes le han ubicado frente a la necesidad de hacerlo. Ese es el caso, en varios países de la Región, de lo ocurrido en torno a la aplicación de programas de reforma agraria.

Entretanto, cotidianamente, desarrolla sus actividades fundamentales de manera individualizada –proceso productivo, crédito, comercialización–; se reproduce a través de un proceso productivo individualizado y enfrenta atomizadamente el mercado.

Frente a esta aparente contradicción, y bajo la premisa de que en un proyecto participativo el campesinado interviene como conjunto en el objetivo de afectar estructuras de explotación, dominación o desigualdad, la primera tarea capacitadora es motivarlo a responder colectivamente.

¿Qué significa motivar?

Significa evidenciar en el sujeto de la acción, el carácter “crítico” de su situación; convertir un problema en motivo de una acción conjunta; demostrarle cómo una estructura de precios es una “calamidad”, al igual que un sismo o una inundación de sus tierras, y que necesita enfrentar los hechos colectivamente; o recurrir al ejemplo de experiencias exitosas en circunstancias similares, fruto de la acción colectiva.

Motivar es, por tanto, llenar de razones a la acción organizada del campesinado, incitarle a intervenir en las propuestas de desarrollo.

Sin embargo, la motivación exige un tratamiento muy cuidadoso. El utilizarla fuera del contexto de un programa factible de ejecutarse, o insistir en ella por sobre la capacidad institucional de enfrentar las demandas que genere, o practicarla al margen del conocimiento profundo de la realidad que se quiere transformar y de sus actores, puede convertir a la motivación en un elemento desmovilizador, debilitador del grupo y de la conciencia campesina.

La información

Una segunda función es la de transferir información. La información ha de ser concebida en el marco de la ejecución de una respuesta a un problema, y debe ir en lo posible entretrejida en dicha respuesta.

Con frecuencia se ha entendido la transferencia de información, como la diseminación de mensajes acabados, probados. De esta manera, por ejemplo, en los programas de asistencia técnica se privilegia la demostración y no la experimentación, la exposición fácil de resultados y no el lento acompañamiento a la colectividad, para que ella vaya descubriendo lo que está detrás de una simple receta, los análisis que preceden a los resultados.

La información genera un proceso participativo muy particular. Sin ella es imposible que el campesinado participe con posibilidades de éxito en la toma de decisiones que le comprometen. Se requiere de un constante flujo de información de ida y vuelta, entre las bases y las cúpulas de dirección.

La información cumple buena parte de las funciones de la capacitación: es motivadora, anima procesos.

Esto no significa llenar la cabeza del sujeto con todo tipo de información desordenada, sino transferirle aquello que le permita alcanzar un nivel óptimo de participación en el desarrollo, una información que le ayude paulatinamente a entender los procesos y ser maestro de éstos, una información que democratice las instancias de decisión en la comunidad.

La animación de procesos

La función de animadora de procesos es aquélla que permite que la educación sea un ejercicio de desarrollo de posibilidades de gestión.

La capacitación debe animar procesos en los diversos estratos de la población y en diversas circunstancias, de modo que todos, en más de un momento, ejerzan la gestión y asuman, con apoyo de la información, destrezas gestonarias. Pues si el programa va dirigido exclusivamente a capas directivas, reproduce una estructura vertical de poder en el seno de la comunidad.

La revalorización cultural

Finalmente, es también función de la capacitación la revalorización cultural y el despertar del pleno ejercicio de las capacidades creativas por parte de la comunidad. Es decir, lograr que el campesino tenga seguridad en sí mismo; que comprenda que la dominación que históricamente soportó ha desestimado sus capacidades hasta convencerlo de que es inferior a los demás.

La revalorización cultural es una de las preocupaciones medulares en los países de la Región, particularmente aquéllos con una importante presencia indígena –Perú, Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, México– y en los cuales un sinnúmero de estudios conducen a demostrar fehacientemente la existencia de una racionalidad indígena que traspasa todos los campos del conocimiento y la acción.

Entretanto, la capacitación campesina en América Latina y el Caribe tradicionalmente ha dado poca importancia a las características étnicas; y, cuando lo ha hecho, ha sido exclusivamente para facilitar la introyección de un discurso y un pensamiento ajenos a la colectividad autóctona.

Paradójicamente, la debilidad en la consolidación de los estados nacionales en la región ha favorecido el mantenimiento de unidades étnicas con cierta fuerza, mientras que los esfuerzos de modernización en diversos países se han hecho a costa de la represión de tales expresiones culturales.

La capacitación, por tanto, debe partir de la condición multiétnica y pluricultural de los países de América Latina y el Caribe.

Siendo la revalorización cultural una cuarta función, en la medida en que se cumplen y se complementan entre sí todas ellas, la capacitación campesina traspasa el conjunto de accionar del campesinado; marca el paso dentro del desarrollo; anima procesos; unifica, en una dinámica única, los aspectos de investigación, ejecución, seguimiento y evaluación, inherentes a todo programa de desarrollo.

De tal manera que se ha comparado la capacitación campesina dentro del desarrollo rural con una flecha que, lanzada con cierta energía, en una dirección y una velocidad programadas, traspasa todo el cuerpo de un proyecto y lo inclina en uno u otro sentido.

Podrían, por tanto, señalarse tres requisitos fundamentales para un capacitador nuevo, que nazca de ese tipo de técnicos:

1. Contar con “una actitud” favorable a una estrategia participativa en el marco del desarrollo rural. Ya hemos señalado con anterioridad este requisito sustancial de la “actitud”, de la “voluntad” de contribuir realmente a un cambio de situación.
2. Manejar un conjunto de conocimientos y experiencias técnicas referidas a los campos de interés del sector junto al cual se va a actuar.
3. Estar familiarizado con las técnicas de investigación y capacitación. No estamos hablando de un dominio de todos los medios a utilizarse en ello, pero sí es indispensable un conocimiento que permita discernir en una situación dada qué medios deben aplicar y en qué momentos del proceso. Esto es, estar en posibilidades de programar la capacitación.

Estas tres condiciones básicas comprenden a su vez un conjunto de aptitudes, algunas de las cuales son:

- El capacitador debe buscar siempre una aproximación crítica de la realidad en la que va a actuar. Una exigencia, por tanto, es la de ser críticos frente a la realidad.
- Debe tener facilidad para relacionarse con grupos humanos y despertar en ellos el interés por participar en procesos colectivos.
- Debe tener facilidad para interactuar dentro de grupos multidisciplinarios y compartir intereses y reflexiones.
- Debe demostrar disposición a escuchar ante todo, y captar en el decurso de una acción aquello que puede ser motivador y movilizador, aquello que puede detonar procesos participativos.
- Debe ser lo suficientemente abierto y democrático, de modo de facilitar el constante flujo de información.
- Debe ser capaz de renunciar al control de los procesos y generar verdaderos espacios de participación en toda la gestión del desarrollo.

Por todo ello, cuando se piensa en capacitación de capacitadores, es necesario, dentro de un programa de tal naturaleza, crear espacios e instrumentos de apoyo para el desarrollo del capacitador, tanto en el manejo de destrezas y técnicas idóneas como en el acceso a una conciencia distinta con respecto a su relación con el campesinado.

METODOLOGIAS DE CAPACITACION

Principios metodológicos de la capacitación campesina

Este acápite, referido a los principios metodológicos, recapitula y sistematiza aquello sobre lo que se ha venido insistiendo a lo largo de estas páginas, pero que es importante fijar en el momento de establecer pautas para la práctica de la capacitación.

Respuesta a problemas

Se ha establecido como una de las bases del enfoque que la capacitación es, ante todo, el proceso de dar respuesta a los problemas del sector involucrado. Respuestas que deben ser acciones múltiples e insertadas dentro de una programación global.

Experiencias en desarrollo rural, en diversos países de América Latina y el Caribe, han demostrado cómo la acción de desarrollo es el mejor espacio para la capacitación y la participación.

Tomando uno de los casos, el ecuatoriano, un “plan de producción” –que es como se conoce a un formulario/requisito previo para obtener crédito de la entidad estatal de fomento de la producción y que tradicionalmente ha sido cubierto por funcionarios o tramitadores y no directamente por los campesinos– se convirtió, en el caso de un proyecto de desarrollo rural, en una microprogramación en el nivel de comunidad y del grupo de productores. Además, el cumplir con el formulario permitió un proceso de aprendizaje de destrezas en el campo de la programación de la producción.

Es insospechable la dinámica en cadena que puede desatarse cuando el campesinado comienza a manejar información y destrezas, cuando vive una participación sistemática en el marco de una experiencia reflexiva de participación.

Profundos avances en materia tecnológica, de conservación de recursos, de manejo de crédito, pueden alcanzarse en corto tiempo y en niveles que superan lo programado... Campesinos que comienzan a manejar sus propias parcelas de reproducción de semillas, que desarrollan instancias múltiples de toma democrática de decisiones; que colectivizan aspectos de la producción y de la conservación de suelos; que ejecutan sus propias investigaciones de mercado en el marco de experiencias de comercialización así lo atestiguan.

Planificación y sistematización

Un elemento de primera importancia dentro de la capacitación participativa es el aspecto de la planificación.

Muchas iniciativas campesinas como las señaladas en el ítem anterior se han perdido por la falta de sistematización y programación de la capacitación en los aspectos internos de tales experiencias colectivas.

Con frecuencia, también, los pruritos en torno a la participación, las tendencias a magnificar la espontaneidad popular, los temores excesivos en torno a los peligros de manipulación de los procesos, llevan a defender la prescindencia de la planificación y programación del proceso de aprendizaje y producción de conocimientos.

El capacitador, conjuntamente con la colectividad, o ésta por su propia cuenta, necesitan conocer desde el punto de partida: hacia dónde se camina, a dónde se quiere llegar o qué cambios se quieren lograr una vez concluido el proceso.

Y todo ello sin dejar de considerar el contexto en el que se actúa, la interferencia de condicionantes externos, las etapas que exigirá el proceso, la selección de los medios y la determinación de los mecanismos de seguimiento, retroalimentación y evaluación.

Si el grupo sujeto participa en esta programación, esto es, si el capacitador/ agente de cambio no se ubica más allá de la colectividad, guardándose para sí la ciencia de la programación y la previsión, sino que comparte cada momento lo que va ocurriendo y los descubrimientos que se vislumbran en el proceso, la programación misma de la capacitación se vuelve educativa.

Operatividad

Si el aprendizaje se liga estrechamente con la acción, si traspasa todo un proyecto de desarrollo sin concebir a éste como un componente autónomo, la capacitación es eminentemente operativa.

Este es un paso muy importante dentro del campo específico del desarrollo rural.

En los programas tradicionales dentro de la Región, la capacitación concebida incluso como “enseñanza en la práctica”, en la medida en que no se ligaba a una acción compleja e integral de transformación, de cambio de la realidad o de respuesta frente a una situación de carencia cualquiera, se agotaba en sí misma; no se incorporaba, sino con excepciones, a la práctica cotidiana de quienes habían “participado” del evento.

El ejercicio de la crítica

Otro principio metodológico es la criticidad. El ejercicio de la crítica es, de por sí, el paso de un *status* de objeto de un discurso hacia la condición de sujeto de un proceso; de ser simple espectador, se pasa a reproducir, en el nivel de la conciencia, un conflicto, una contradicción que desemboca en una visión crítica, distinta, de la vieja realidad anterior.

Pero resulta altamente peligroso, si a ese ejercicio de la crítica no lo acompaña la acción; y si esa acción no está permanentemente alimentada por información, que le permita al sujeto del proceso ir ganando en capacidad para gestionar las soluciones más convenientes.

Las mayores frustraciones de los sectores populares, en los países de la Región, se han originado en esos constantes ejercicios de develamiento de las

causas de una situación de injusticia, que se han quedado en el terreno del discurso o han desembocado en fracasos en el momento de llegar a la acción.

La globalidad

En cuanto a otro elemento metodológico, la globalidad o integralidad, debe entenderse en sus distintos aspectos:

- La capacitación debe integrar todas las facetas de la vida campesina, porque la propia visión campesina es totalizadora y dotada de una racionalidad particular, de un modo particular e integrador de ver el mundo.
- El carácter multidisciplinario y multisectorial de un programa de desarrollo rural le da, de por sí, una integralidad al proceso educativo.
- En la medida en que se conciben todos los espacios de un programa, como capacitadores, la capacitación es integral.
- Si se afirma que ésta ha de atravesar todo el programa de desarrollo, se está reconociendo su carácter globalizador.
- La democratización del aprendizaje es posible en cuanto se integran todos los estamentos de la población al proceso.
- En la medida en que la capacitación es permanente y constituye un aspecto continuo en el apoyo al autodesarrollo campesino, la capacitación es globalizadora.
- Finalmente, la capacitación ha de mirar todos los aspectos de un problema desde diversos ángulos, de modo de alcanzar una comprensión objetiva de la realidad.

La sistematización dentro del proceso capacitador

Poco se puede abundar al respecto, pues ya se ha insistido suficientemente en que se trata de una acción programada y que por tanto requiere de una constante sistematización.

Con frecuencia puede caerse en la tentación de iniciar, de primera, acciones de gran envergadura con incalculables riesgos para el campesinado. El procedimiento debe iniciarse con experiencias modestas en cualquier campo que se seleccione, de modo de sistematizar los nuevos conocimientos, las exigencias de la acción, los límites estructurales. La sistematización de todas estas experiencias, de modo riguroso y responsable, le permitirá al campesinado ir ampliando su campo de acción, ir con audacia y con experiencia intentando nuevos terrenos. En ese sentido, el campesinado tiene por costumbre saludable observar la experiencia ajena, antes de emprender cualquier innovación.

De esta manera, la sistematización alimentará los procesos de seguimiento y evaluación.

Recuperación de la memoria colectiva

Por último existe otro principio metodológico, otro ingrediente de trabajo con sectores campesinos, particularmente indígenas. Se trata de la recuperación de una memoria secular y colectiva, principio que coincide con una de las funciones señaladas para la capacitación: la revalorización cultural.

Las precarias condiciones en que el campesinado y particularmente el indígena latinoamericano ha debido reproducirse, han impedido que desarrolle esfuerzos en la recuperación y desarrollo de una cultura.

Una tenaz resistencia de los grupos étnicos más fuertes a perder toda identidad cultural, ha significado el mantenimiento secreto, oculto, de concepciones profundas que han debido tomar distintas formas, distintos disfraces, para confundirse con la cultura dominante, para alcanzar a sobrevivir en el seno de ella.

Los programas de desarrollo pierden con frecuencia la perspectiva de análisis de las estructuras sociales, políticas, culturales que ha alimentado el pueblo indígena especialmente a través de los siglos.

Con frecuencia los técnicos de campo tienden a poner en duda este aspecto, pues argumentan que el campesinado demuestra una enorme facilidad para transformar sus hábitos.

No debe, sin embargo, confundirse el criterio de la recuperación de una memoria cultural con actitudes opuestas a todo tipo de innovación. La incorporación debe ser crítica y en el marco del desarrollo autónomo de las sociedades campesinas.

Algunos procedimientos operativos

A lo largo del documento se han subrayado constantemente las particularidades de una pedagogía alternativa bajo el desarrollo rural. Pero sobre todo se ha reiterado que ésta vislumbra, en el marco del desarrollo rural, la posibilidad de concretar la participación campesina y de convertir todos los espacios posibles en espacios para la capacitación.

A la luz de estas reflexiones y antes de ver qué ocurre en cada una de las etapas de un proyecto de desarrollo rural, se exponen a continuación tres propuestas operativas para definir el "cómo hacer" capacitación de acuerdo con lo expuesto hasta aquí.

Estas tres propuestas son: la acción generadora, las unidades de capacitación y la comunidad de aprendizaje.

La acción generadora: aproximación a una estrategia

¿De dónde nació este concepto de "acción generadora"?

Las experiencias de educación popular en varios países de América Latina y el Caribe –particularmente la experiencia que desarrolló Paulo Freire en Brasil, Chile y otros países– demostraron la posibilidad de dinamizar un principio sustentado en la conversión de los procesos de aprendizaje –por ejemplo, la alfabetización– en procesos de toma de conciencia y puntos de partida de la acción colectiva para enfrentar situaciones de carencia o injusticia.

Avanzando un poco más en la misma dirección, se puede aplicar ese principio a la valoración capacitadora de las acciones de desarrollo.

En concreto, se trata de seleccionar en primera instancia, dentro de un programa de desarrollo rural, tres o cuatro acciones de la programación general que tengan las condiciones intrínsecas –por su valor estratégico, sus proyecciones, su capacidad de interrelacionar componentes y tipos de eventos– para materializar la idea de integralidad de los distintos componentes de un programa en torno al objetivo educativo, de modo de tejer una auténtica telaraña, donde el flujo integrador se produzca en múltiples sentidos.

Así, por ejemplo, un crédito colectivo para un microproyecto ganadero puede generar acciones educativas en el campo de la veterinaria, de la administración de proyectos, de la comercialización, de la diversificación agrícola, de la industrialización agropecuaria, de la creación de un botiquín veterinario.

Otro ejemplo: una parcela comunitaria en explotación experimental puede generar un fondo de semillas que le permita a la colectividad o a un grupo de productores defenderse de los especuladores que elevan los precios en momentos de mayor demanda. Puede ser, igualmente, el espacio de una serie de prácticas tecnológicas en conservación de suelos, alimentar con la producción experimental un fondo de crédito, o convertirse en una pequeña experiencia en materia de comercialización de insumos.

De este modo, el proceso capacitador se multiplica, los técnicos amalgaman sus experiencias y su actividad bajo objetivos comunes, los campesinos se ven favorecidos por un constante y fluido ejercicio de gestión y de organización.

Poco a poco, a mayor poder generador de la acción, menores acciones generadoras se seleccionarán en un proyecto. Y siguiendo este hilo del análisis, si se avanza en la concepción de programas concebidos como acciones que giran en torno a problemas estratégicos –cuya solución va a afectar las estructuras y provocar futuros cambios– tres o cuatro problemas básicos como comercialización, riego, crédito pueden ser las acciones generadoras y ejes de un proyecto.

Más aún: el proyecto de desarrollo rural como totalidad se convierte en una acción generadora, en un tejido de subproyectos que nacen de un proyecto/ idea central.

Para efectos de seleccionar las acciones generadoras, puede utilizarse, por lo menos en sus inicios, un conjunto de criterios para medir la capacidad generadora de una acción. Posteriormente, estos mismos criterios se aplicarán con respecto a la idea misma de un programa de desarrollo rural entendido como la articulación en torno a pocos problemas estratégicos. Finalmente

pueden ser útiles en el momento de reflexionar sobre la valoración de cualquier actividad y proyectar sus efectos sociales.

Los criterios que se exponen a continuación deben confrontarse con una eventual acción generadora y medir su capacidad de dinamizar procesos, según sea mayor o menor el número de criterios que le son aplicables. Si en el ejercicio adjudicáramos un puntaje a cada criterio, se seleccionarían aquellas acciones que mayor puntaje alcancen:

- Incidencia en la organización popular del sector.
- Incidencia, por su efecto irradiador, en un ámbito suficientemente amplio de población.
- Capacidad para involucrar al conjunto de la comunidad.
- Su incidencia directa sobre las condiciones económicas de la población campesina.
- Sus ventajas para generar un conjunto articulado de acciones educativas y de servicio.
- Sus posibilidades de autofinanciamiento, de modo de no convertirse en una acción constantemente subsidiada.
- Sus virtualidades para producir resultados a corto plazo.
- Sus condiciones para convertirse en una acción autogestionaria y con una mínima dependencia tecnológica.
- Su incidencia en las estructuras de poder regional.

Las unidades de capacitación

La idea de las “unidades de capacitación” apunta a uno de los principios metodológicos del aprendizaje: la sistematización de experiencias, su registro durante el proceso de producción de nuevos conocimientos y la necesidad de contar así con insumos previamente validados, para futuros procesos educativos.

Un poco robándole la estrategia a la denominada “educación a distancia”, se trata en estas “unidades” de recoger un conjunto de experiencias de aprendizaje organizadas en torno a la solución de un problema determinado, y convertirlas en un “corpus” coherente pero modular, de contenidos elaborados con el uso de distintos medios –sean impresos, audiovisuales, radiales– para ser aplicados en diversos procesos de capacitación.

Algo así como un “paquete tecnológico”, sólo que no se lo organiza de acuerdo con una sucesión formal y académica, de lo más general a lo más concreto, sino en torno a un problema/solución. Son paquetes que han nacido de la confluencia de los conocimientos y experiencias tanto del técnico como del campesino y han sido probados y validados por los propios campesinos, antes de poder darles una “forma” pedagógica con auxilio de distintos “medios” y ponerlos al servicio de otros sectores campesinos.

Tradicionalmente, lo que han hecho las unidades modulares de aprendizaje es trasladar el conocimiento científico, generalmente universitario, a un conjunto de entregas periódicas seriadas en forma de unidades parciales, con el objeto de facilitar el acceso a dicho conocimiento; como si el problema radicase no en los contenidos mismos sino en los recursos pedagógicos a utilizarse.

No se trata, en este caso, de fraccionar un conocimiento científico general en etapas. Cada "unidad" tiene su relativa autonomía en la medida en que gira en torno a la solución de un problema, recogiendo alternativas, puntos de vista, ángulos distintos de análisis, que serán puestos a prueba nuevamente por el grupo que los adopte.

Así, una experiencia original sistematizada, puede ser en buena parte extrapolada para su aplicación a otro espacio y grupo humano distintos y enriquecida a su vez. Esto la diferencia sustancialmente de la concepción vertical de la aplicación del conocimiento científico.

El grupo que retoma la experiencia y la enriquece puede utilizar aquello de la unidad que le sea útil en la coyuntura más apropiada. De allí su carácter modular. No debe manejar recursos ni contenidos complejos, debe ser amena y orientadora, de ser posible abierta, de modo de no entregar propuestas y recetas acabadas, con menoscabo del necesario ejercicio de crítica y reflexión del sujeto o los sujetos que lo utilizarán posteriormente.

Evidentemente, conforme avanza la producción de unidades, éstas van determinando los instrumentos y eventos a través de los cuales se concreta la unidad, buscándose en los eventos propuestos dejar las puertas abiertas para recuperar iniciativas que nazcan del mismo sistema de vida de cada comunidad campesina.

Las unidades se apoyarán en los medios e instrumentos para motivar la participación, establecer la reflexión crítica, enriquecer la sistematización de la experiencia, teniendo presente que los medios no deben convertirse en ningún momento en "recursos mágicos". La comunidad debe controlar en todo momento el mecanismo de funcionamiento de los medios, de modo de alejar del proceso cualquier sombra de mistificación.

Usaremos un ejemplo para dejar más claro este aspecto:

Si se toma en consideración como sujeto del proceso capacitador a un grupo de productores de un rubro específico, se procederán a establecer colectivamente los problemas más críticos de dicho sector. A partir de dicha identificación, el grupo seleccionará a sus miembros más conocedores de las prácticas productivas, los que en un taller de trabajo acopiarán los conocimientos naturales de la zona en torno al rubro seleccionado y, conjuntamente con el capacitador, los irán confrontando con propuestas técnicas elaboradas fuera del grupo.

Sobre la base de este procesamiento, se instalarán parcelas de experimentación, reciclando el taller con los resultados de las parcelas. Se establecerán finalmente las recomendaciones probadas. Este ejemplo de procedimiento se expone más ampliamente en el último capítulo, referido a las prácticas educativas dentro de un proyecto de desarrollo rural.

Frente a este ejemplo, es posible plantearse los siguientes interrogantes:

- ¿La experiencia podría tener validez para otros sectores de productores, o se agota en el grupo sujeto de la acción?
- Si la experiencia puede ser replicada ¿por qué no proceder sistemáticamente a registrar el proceso?
- Una vez registrada ¿por qué no producir, por ejemplo, un conjunto de folletos, de video-filmes, de diapo-filmes, de gráficos o láminas, de programas radiales, de guías de investigación, para que puedan ser de utilidad para otros sectores?

La respuesta a este tipo de preguntas desemboca, precisamente, en la producción de una “unidad de capacitación”.

La “comunidad de aprendizaje”

La “comunidad de aprendizaje” subraya el carácter capacitador, tanto de la relación técnico-campesino como de la relación técnico-técnico y campesino-campesino.

Se conceptualiza a la “comunidad de aprendizaje” como una etapa cualitativamente superior al simple conjunto de personas o a un grupo de trabajo determinado. No se trata de una instancia que será institucionalizada. Es un proceso. Un espacio en el que no solo se pone en común el esfuerzo, sino principalmente los intereses de sus integrantes.

En esta identificación, los miembros encuentran sentido y trascendencia a su acción, lo cual eleva sus grados de cohesión y de interrelación personal, hasta el punto de constituir un todo humano homogéneo, en el cual es difícil separar las partes, cobrando sentido cada una de ellas solamente en relación con la totalidad.

La comunidad de aprendizaje es fruto de un proceso constante de identificación de sus miembros en torno a los objetivos que los convocan, en la confrontación de sus intereses y la superación de sus contradicciones y conflictos.

A esta propuesta metodológica pueden sumarse otras que se han probado en distintas experiencias de desarrollo rural en la región, como por ejemplo la llamada “capacitación en servicio”. Puede pensarse, por ejemplo, en la presencia rotativa de técnicos, que realizan una pasantía por distintas unidades ejecutoras de proyectos de desarrollo rural, enriqueciendo su propia experiencia y aportando una visión objetiva y crítica a la unidad visitada.

LA CAPACITACION Y LAS DISTINTAS ETAPAS DE UN PROYECTO

Diagnóstico y formulación

No se trata, en este punto, de describir la técnica de elaboración de un proyecto, sino de presentar un procedimiento que puede transformar esta etapa en un servicio de capacitación participativa para técnicos y campesinos.

El primer paso es aglutinar a profesionales y técnicos bajo un mismo marco de referencia, bajo una misma comprensión crítica de una realidad, correlacionando sus aspectos sociales, económicos, técnicos, culturales, políticos. Un acuerdo mínimo en este sentido es indispensable para continuar adelante y materializar acciones.

Diversas estrategias pueden ser útiles para lograr esta homogeneidad inicial. Una de ellas, utilizando procedimientos más o menos clásicos, puede ser la de combinar exposiciones del problema, debates en grupo y tomas de acuerdos mínimos, todo ello en un taller de varias semanas de internado, de modo de provocar también una interrelación entre los técnicos provenientes de diferentes disciplinas y prácticas.

A renglón seguido y una vez determinadas las etapas de la investigación de campo se buscará, desde la formulación de hipótesis hasta la aplicación de instrumentos de campo, la interrelación entre los técnicos y la conversión de toda la actividad en un espacio capacitador.

Finalmente, previo al análisis de la información de campo, que constituye la actividad crucial del diagnóstico pues de él dependen las propuestas a las que se arribe, se hace necesario el esclarecimiento del marco teórico, pero ello no debe estar mediatizado por las propias visiones del mundo que tengan los técnicos. Es importante entonces el reconocimiento de que una parte fundamental del conocimiento la poseen los campesinos.

El reconocimiento de este aspecto es sustancial para que se establezca una concepción participativa del proyecto, para que se genere una relación dialéctica técnicos-campesinos, para que se reconozcan las representaciones de campesinos y técnicos y se entienda la práctica del desarrollo rural como una sola dinámica capacitadora.

Es así como surge la necesidad de buscar formas de participación campesina en el proceso de interpretar su realidad y detectar las necesidades prioritarias y las alternativas de solución.

El inicio de este diálogo es posible si se procede a una devolución al campesinado de la información registrada, procesada, sistematizada por los técnicos de campo y convertida en materiales de manejo simple y muy didácticos.

Finalmente, cuando ocurre este encuentro inicial -por ejemplo, un taller entre representantes campesinos y técnicos- se comienza por entregar la

información. Y sobre la base de esta información, se procede al análisis crítico de la realidad, la determinación de la causalidad social, la conformación histórica de una situación de pobreza y el vislumbre de posibles soluciones.

Es importante subrayar que, tanto las visiones de los campesinos como la de los técnicos, van a variar en este proceso. Y es posible, desde ya, llegar a acuerdos en el modo de operar en el futuro.

La formulación del proyecto, luego de esta primera experiencia, puede seguir el mismo procedimiento, promoviendo un proceso capacitador, motivando y movilizándolo al campesinado para que participe en el diseño de las acciones.

Esta práctica referida al diagnóstico y formulación de un proyecto, lleva a algunas reflexiones siempre encuadradas en lo que aquí interesa, el proceso capacitador:

- a) El carácter técnico de la elaboración de un documento/proyecto no limita la participación campesina. Por el contrario, contribuye al conocimiento de su realidad como algo que forma parte de un contexto más amplio. Integra la percepción de la colectividad con la problemática regional e incluso nacional.
- b) La experiencia introduce un nuevo concepto de planeación, en la que el diagnóstico se convierte, sobre todo, en una forma de interacción y reflexión mutua entre campesinos y técnicos que van a iniciar una etapa nueva. Técnicos y campesinos participan en una dinámica que procura ubicarlos en un marco común de interpretación de la problemática rural.
- c) A partir de una concepción de acción-reflexión-acción, el proyecto puede iniciar actividades que contribuyan a despejar la problemática campesina y que sean las primeras prácticas de gestión con participación, fortaleciendo las formas organizativas. Desde ya, es importante tener presente el peligro de que la organización campesina actúe en función del proyecto, pensándola como un instrumento para facilitar la ejecución del mismo.
- d) La información, procesada en el marco de la relación dialéctica técnico-campesino, adquiere además mayor confiabilidad para trazar el proyecto, pues ha sido la resultante de múltiples confrontaciones que han tamizado y valorizado los datos de la realidad.

Etapa de la negociación

Con respecto a las negociaciones del apoyo financiero que suele provenir de entidades internacionales, con frecuencia se pierde de vista en la Región esta etapa fundamental de un proyecto de desarrollo rural y se la deja por cuenta de las instancias estatales responsables de procurar los recursos.

Sin embargo, de la forma como la negociación se lleve adelante depende la vida futura de un proyecto.

Si se tiene en cuenta que la etapa de diagnóstico y formulación ha generado una amplia movilización campesina y el proceso se suspende durante el período de la negociación, el reflujó puede ser de impredecibles consecuencias: la desconfianza puede hacer presa del sector campesino y, después, recoger el hilo de la acción será muy difícil.

Esta etapa es, entonces, un momento propicio para la información; para un flujo de información que les permita a técnicos y campesinos entender mejor los términos de relación de un proyecto regional con el conjunto del país y de éste con el contexto internacional.

En la negociación de un proyecto intervienen, aunque no explícitamente, los factores estructurales de la división internacional del trabajo y de los términos en que los países pobres se relacionan con los centros del poder financiero internacional. Por tanto, no se trata de una etapa exclusivamente técnica, sino que entraña consecuencias políticas y sociales.

Programación

¿Cómo ejecutar la programación?

Generalmente esta inquietud no surge dentro del estilo de programación tradicional. Simplemente, establecidas las metas, cada técnico actúa a su buen saber y entender, y la relación logística o de coordinación que se puede dar en el interior del equipo de trabajo de ninguna manera significa una respuesta institucional que considere la integralidad de los factores en juego.

Por lo tanto, superar esta práctica conlleva un ejercicio que va dando respuestas a la pregunta: ¿cómo ejecutar las actividades que se están programando? Por ejemplo, ¿cómo se van a aplicar las actividades de investigación agrícola, cómo se va a proceder para desarrollar la asistencia técnica, cómo se va a ejecutar la constitución de un centro de servicios comunitarios?

La programación es otro fenómeno fundamental de un plan de desarrollo rural. Y para interpretarla correctamente, en relación con el conjunto del proyecto, es necesario tener en cuenta que se está protagonizando un proyecto-proceso, esto es, algo que se va constituyendo a lo largo del tiempo.

Una programación anual generalmente es considerada como un procedimiento técnico en el cual deben participar exclusivamente los técnicos. Así, la programación de actividades, el seguimiento de su ejecución y el control presupuestario pasan a ser el secreto de éstos.

Sin embargo, en un programa de desarrollo rural participativo es posible poner en marcha otra forma de programación para provocar una "situación pedagógica" que convoque a la colectividad al debate reflexivo sobre el qué hacer, cómo hacer y dónde hacer.

De tal modo, el plan operativo anual se constituirá en la consolidación final de una serie de instancias de consulta, debate y decisión, en los distintos niveles, entre las bases campesinas. Esto significa, para el técnico, un giro total

del modo de operar tradicional, en el que las metas eran establecidas por él, de acuerdo con su propio análisis de la situación.

Esta nueva propuesta ratifica que las etapas y componentes de un proyecto no se inician y terminan en sí mismos, sino que son parte de un proceso continuo que está permanentemente reajustándose, actualizándose en relación con las diversas coyunturas.

Desde ese enfoque, la programación anual puede constituir un trabajo capacitador y compartido de campesinos y técnicos.

Además, la elaboración de un plan operativo anual realmente se constituye en una situación educativa, pues reactiva el análisis para la priorización de actividades, para decidir dónde ejecutarlas, para evidenciar el carácter integrador y totalizador de la programación.

En cuanto al propósito de alcanzar eficiencia y eficacia en la ejecución de la programación, esta concepción y práctica de la elaboración del plan anual facilita la asignación de responsabilidades, crea un compromiso compartido, se "apropia" la organización campesina de su gestión/autogestión y pone una base sólida para el posterior seguimiento y la evaluación de la acción compartida.

El plan operativo anual puede ser un instrumento sumamente valioso para interiorizar una concepción y una metodología participativas del desarrollo rural. Es el momento para identificar las "acciones generadoras" que asegurarán la integralidad de la acción en la fase de ejecución. Y no sólo identificarlas, sino programarlas, determinar el grupo objetivo, los objetivos específicos, los efectos intermedios que se esperan en términos de generar una microprogramación que integre diversos componentes y las tareas educativas que conllevará su ejecución.

En el desarrollo del ejercicio de planificar la acción generadora, se va sistematizando una propuesta de pasos a cumplir con la participación de los beneficiarios, delineando y consolidando un método de trabajo dentro de una visión común del desarrollo que trasciende el ámbito del programa anual.

Seguimiento y evaluación

Dentro de la aplicación de metodologías participativas, está latente la preocupación por la cobertura que la participación campesina alcanza, para evitar el sesgo que los dirigentes pueden darle como representantes de estratos diferenciados, presentes en el interior del área.

Es aconsejable, por ejemplo, durante cada año, cumplir un ciclo completo de reuniones de la base campesina y encuentros de dirigentes campesinos, instancias en las cuales, dependiendo del avance del proyecto, se interrelacionan el análisis y validación del documento/proyecto, la evaluación del avance físico del plan anual, su reajuste periódico y nuevamente la próxima programación anual; es decir, se puede concretar en la práctica una concepción de la planeación con participación.

Finalmente, hay otras instancias de planificación que combinan la programación con el seguimiento y que contribuyen a profundizar la capacitación en la unidad ejecutora del proyecto.

Un ejemplo de lo anterior es la programación/evaluación en unidades de tiempo más cercanas a la práctica tradicional de los técnicos de campo: cada semana o cada mes.

Más allá de la organización de un plan de trabajo, ésta es una instancia de reflexión sobre lo realizado, llegando a un cierto nivel de detalle en cuanto a cómo se cumplieron las tareas, el procedimiento seguido y la interacción con los campesinos. Además, el plan para un tiempo corto permite la conformación de equipos multidisciplinarios que extiendan al campo el concepto de "comunidad de aprendizaje".

Esta instancia va aproximando gradualmente a la unidad ejecutora de un proyecto, a una comprensión cualitativa de los procesos en marcha y de los objetivos del desarrollo rural con participación, al igual que a la unificación de un estilo de trabajo.

Se puede asegurar que, si existe participación de la organización campesina en las etapas de formulación y ejecución, ésta va a interesarse fácilmente por ejercer un control sobre el avance, es decir, realizar por su cuenta un seguimiento y evaluación sobre la marcha del trabajo.

Para tal efecto, los usuarios de la información no solamente deben ser las instituciones participantes o las financieras, sino principalmente los propios campesinos; para lo cual, hay que imaginar, crear formas a través de las cuales se entienda y practique un sistema de seguimiento y evaluación continuo y participativo; diseñar materiales de capacitación que faciliten y aseguren un seguimiento crítico por parte del campesinado.

El análisis colectivo de cómo se alcanzan ciertos éxitos significa la socialización de conocimientos y de experiencias metodológicas, y a su vez permite una progresiva sistematización de una metodología de trabajo. De igual manera, el incumplimiento de las metas propuestas remite a la búsqueda de los sujetos del proyecto, causas de los desfases.

Bajo este procedimiento, la discusión permite identificar las deficiencias institucionales, el incumplimiento de responsabilidades asignadas tanto a técnicos como a campesinos; en fin, tomar conciencia sobre el verdadero rol de los actores de un proyecto y los límites estructurales de una situación.

Estos procedimientos, de hecho, responden a la necesidad de fortalecer la capacidad campesina para autoevaluar los efectos y resultados del proyecto, como parte integral de los procesos educativos.

Ejecución de componentes

En la etapa de ejecución, debe concretarse la planeación participativa que se describió en páginas anteriores.

De hecho, el proyecto encierra varios componentes productivos, socio-organizativos y de infraestructura, que deberán ser tratados articuladamente.

Reiteradamente se ha sostenido la necesidad de concebir e impulsar la acción del desarrollo rural bajo una perspectiva de integralidad, es decir, sobre la base del reconocimiento selectivo de las acciones sustanciales priorizadas

de antemano, con el objeto de remover más efectivamente las constricciones económico-sociales de la realidad campesina. Al mismo tiempo, se reconoce a un proyecto de desarrollo rural como un complejo multidisciplinario.

Igualmente, la etapa de ejecución de los distintos componentes de un proyecto es el espacio más rico para la generación de una variedad extraordinaria de formas de participación, de espacios de capacitación, de oportunidades para desarrollar capacidades de gestión campesina. En ese sentido, son incontables las experiencias que se conocen en la Región. De todas ellas, es indispensable llamar la atención sobre los aspectos que más interesan en la experiencia múltiple:

- En la etapa de ejecución de un proyecto, una acción cualquiera de desarrollo puede convertirse en el punto de partida de una auténtica microprogramación, de una acción generadora múltiple.
- La ejecución de un proyecto rompe con formas tradicionales de ejercer la asistencia técnica, ya sea en el campo agropecuario, de salud o cualquier otro. No sólo porque la dinámica de la que se contagia el grupo campesino obliga al técnico a partir de la investigación y de la selección de alternativas por parte del propio campesino, sino porque se ve obligado a considerar en primer término la propia sabiduría campesina.
- Lo que comenzó siendo una acción educativa puede constituirse en un proyecto campesino que, al tiempo que mejora las condiciones de producción, fortalece los procesos organizativos.
- En fin, durante la ejecución de un proyecto, es posible objetivizar de qué modo la capacitación traspasa toda la acción, en qué forma se confunde con el conjunto de la gestión, en qué forma va articulando un conjunto de procesos autosostenidos y muy dinámicos.

El caso de la investigación alternativa

Por último es ilustrativo recoger un caso muy particular en cuanto a transformaciones sufridas en el marco del desarrollo rural: los programas de investigación agropecuaria. Abordados dentro de la dinámica de los proyectos participativos, han debido renunciar a trasladar al pequeño campesino las experiencias de laboratorio y optar más bien por programas abiertos, definidos y diseñados conjuntamente con el campesinado. Asumiendo con ello criterios de riesgo y procedimientos más lentos para popularizar la investigación y no únicamente difundir resultados obtenidos en granjas experimentales.

La experimentación y el diseño de elementos tecnológicos no constituye, por tanto, una responsabilidad exclusiva del técnico, ni será el resultado de procedimientos investigativos formales que se orientan a conseguir índices óptimos de productividad. Pues, definitivamente, la transferencia tecnológica que no considere las variables socioeconómicas y culturales de los beneficiarios no será "asumida" por los campesinos.

En síntesis, este tipo de investigación alternativa se caracteriza por:

- a) El respeto a la percepción del campesinado sobre los problemas tecnológicos de la producción agropecuaria.
- b) La definición, juntamente con los campesinos, de los contenidos y necesidades de asistencia técnica.

Con estos antecedentes, se consigna aquí, brevemente, un esquema de procedimiento:

- En asambleas de base, el campesinado diagnostica sus problemas productivos y los prioriza.
- Igualmente, en asamblea, nombra dos representantes de cada organización para participar en un taller que sintetice las tecnologías locales de producción.
- Por su parte, el técnico prepara fichas temáticas para orientar la discusión del taller, además de formatos para resumir la información que se genere.
- El el lapso de un día de trabajo, campesinos y técnicos han reconocido la tecnología local de producción del agricultor para combinar sus escasos recursos dentro de un medio caracterizado por la presencia de múltiples limitaciones.
- Las conclusiones más importantes de la evaluación de las prácticas locales, confrontadas con las propuestas técnicas del profesional, constituyen los resultados preliminares. A su vez, este esfuerzo conjunto compromete a todos a diseñar alternativas de solución.
- Se acuerda impulsar un trabajo de investigación/experimentación en las parcelas de los propios agricultores, seleccionando prácticas de bajo costo y mínimo riesgo.
- Analizadas y ajustadas estas propuestas a las reales posibilidades del agricultor, se organiza su ejecución procurando los mejores niveles de eficiencia y eficacia, a través de la definición de responsabilidades, establecimiento de metas, análisis de disponibilidad de recursos.
- El proceso de ejecución/experimentación es acompañado permanentemente por los campesinos hasta el análisis de resultados que, a su vez, se convierte en insumo para la fase de disseminación de dichos resultados.
- Se prepara la disseminación de resultados conjuntamente con los delegados campesinos, teniendo en cuenta dos cosas: la elaboración de formas de presentación pedagógicas de los resultados; y la proyección de la administración colectiva futura de los resultados.

Este procedimiento es consistente con el marco conceptual y metodológico de la capacitación participativa. Sin embargo, resulta particularmente ilustra-

tivo resaltar que ni el proceso en sí, ni la posterior autogestión campesina, son posibles si la acción no se fundamenta en la organización campesina. En este sentido, el esquema descrito no pone en pugna la capacidad técnica con la social. Ambas son tratadas generalmente como componentes diferentes.

CONCLUSION

A modo de conclusión, todo lo descrito anteriormente permite objetivizar la simplicidad de procedimientos que encarnan la capacitación participativa. Lo sustancial es la "actitud" del agente de cambio, su disponibilidad a no precipitar procesos y a valorar de otra manera su grado de efectividad en materia de desarrollo rural.

Además, lo que se propone con respecto a la acción dentro de proyectos de desarrollo rural es la aplicación de todo lo anteriormente expuesto.

Con un poco de paciencia, se conseguirán en el tiempo resultados mucho más positivos, pues un programa que comienza con la participación crítica de los beneficiarios, desencadenará posteriormente un abanico insospechado de iniciativas, abriendo el espacio indispensable para el pleno ejercicio de la creatividad por parte del campesinado.

BIBLIOGRAFIA

- IICA (C.R.). 1987. Capacitación campesina, un instrumento para el fortalecimiento de las organizaciones campesinas. San José. Serie Documentos de Programa.
- INSTITUTO NACIONAL DE CAPACITACION CAMPESINA. 1982. La Capacitación Campesina en el desarrollo rural. Quito, Ec.
- RAMA, G. 1980. Educación y sociedad en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, UNESCO-CEPAL-PNUD.
- RIVERA, J. 1987. Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe. Proyecto EBI-MEC-GTZ. Quito, Ec., Abya Yala.
- SARH/INCA RURAL/PNUD/FAO. 1987. Desarrollo Rural y Capacitación. Proyecto de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural. México.
- WERTHEIN, J.; ARGUMEDO, M. 1986. Educación y Participación. Brasilia, Bra. IICA/MEC-SEPS.
- WERTHEIN, J. *et al.* 1985. Educación de adultos en América Latina. Buenos Aires, Arg., Ediciones de la Flor.
- ZUTTER P. DE. 1980. ¿Cómo comunicarse con los campesinos? Educación, Capacitación y Desarrollo Rural. Lima, Perú. Horizonte.

CAPITULO III

**REPRESENTACIONES Y CONCEPTOS
ESTRUCTURANTES**

Contribución al Método*

* Este capítulo fue elaborado por Consuelo Yáñez Cossío a solicitud del Programa de Organización y Administración para el Desarrollo Rural. IICA.

INTRODUCCION

El presente trabajo **Representaciones y conceptos estructurantes** forma parte de la serie de documentos que el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) se encuentra empeñado en poner a disposición de técnicos, profesionales, maestros y líderes campesinos que participan en procesos de capacitación relacionados con la implementación de proyectos de desarrollo.

El IICA, a través de una de sus publicaciones (Cap. I), expresa su preocupación por el mejoramiento de los procesos de capacitación campesina en los términos que se transcriben a continuación:

“Una de las áreas temáticas de concentración que es crítica para los países miembros del IICA es la capacitación campesina. Por su parte, el Instituto mantiene liderazgo en el manejo y aplicación de proyectos de capacitación y dispone de antecedentes y experiencias que le dan la posibilidad de actuar en la profundización metodológica y organizativa de la capacitación”.

El tema, que fue presentado y discutido en el Seminario-taller realizado en Costa Rica en julio de 1987, y experiencias educativas llevadas a cabo en el Area Andina, demostraron tener interesantes coincidencias que se tratan de sistematizar en este documento, integrando diversos aspectos teóricos con la práctica efectuada.

Se considera que, a partir del concepto de representación y de la identificación de las representaciones que caracterizan a un grupo o a una sociedad determinada, es posible detectar una serie de elementos para diseñar nuevas estrategias y mejorar los procesos de capacitación.

A este respecto, se señala lo siguiente (Cap. I):

“El análisis de representaciones es un instrumento fundamental de todo acto educativo, porque permite:

- Conocer las representaciones de los alumnos sobre un determinado tema y utilizarlas como punto de partida para la enseñanza.
- Definir los principales obstáculos del aprendizaje.

- Evaluar el resultado del proceso de enseñanza que permite verificar si las representaciones se transformaron y si los obstáculos al aprendizaje fueron superados.

Junto con el análisis de las representaciones, se considera de importancia determinar los conceptos estructurantes que son necesarios tanto para comprender los fenómenos como para desarrollar el aprendizaje, de manera que haya una verdadera elaboración y construcción del conocimiento, evitando así los riesgos habituales de un aprendizaje memorístico y poco efectivo.

El objetivo principal de este trabajo es, por una parte, el de proporcionar algunos elementos para el análisis de la realidad con la que podemos enfrentarnos, y de hecho nos enfrentamos, como parte de nuestras actividades en los proyectos de desarrollo.

Por otro lado, se intenta explicitar algunos elementos que sirvan para el diseño y aplicación de nuevas estrategias de capacitación, en las que se tome en cuenta la manera de pensar que tienen los distintos grupos socioculturales con los cuales trabajamos.

Iniciaremos este documento haciendo una reflexión sobre la interpretación de la realidad y sus diferentes posibilidades, como paso previo a la identificación de las representaciones en una sociedad.

Puesto que las representaciones tienen una estrecha relación con la manera de pensar y concebir la realidad de un pueblo, revisaremos algunos ejemplos que pueden servir de referente para alertarnos sobre la existencia de categorías de pensamiento que difieren de las que estamos acostumbrados a manejar en las sociedades urbanas y poder, de este modo, identificar la causa de comportamientos no explicables, por no haber una aproximación al conocimiento de otros sistemas culturales.

Posteriormente, haremos un breve análisis de la situación educativa en lo que tiene que ver con la concepción y enseñanza de las ciencias, para pasar luego a tratar sobre los conceptos estructurantes, algunos procedimientos para su identificación y su utilización en los procesos de capacitación.

Puesto que América Latina y el Caribe presentan una multiplicidad de situaciones, conviene tener presente que este documento representa sólo un intento de aproximación, cuya posible aplicación tendrá, necesariamente, que ser canalizada de acuerdo con las situaciones concretas y la población-meta.

REALIDAD Y REALIDADES

Alguna vez, todos hemos hablado de la “realidad” y nos hemos referido a la nuestra y a la de los otros. Decimos que los proyectos de desarrollo que se ejecutan en las áreas rurales deben estar de acuerdo con la realidad de la población, con sus intereses y expectativas.

Estamos convencidos de que existe la necesidad de provocar cambios para mejorar o superar las condiciones de pobreza y marginalidad de los grupos con los que trabajamos... Creemos conocer su realidad, saber cuáles son sus intereses y hacia dónde quieren dirigirse.

Sin embargo, encontramos que, muchas veces, los objetivos y las metas que se proponen no llegan a cumplirse por causas tales como la falta de comprensión de los campesinos o los errores en la concepción de los proyectos.

Lo que decimos los agentes externos no siempre coincide con lo que dicen y piensan los campesinos o, poniéndolo al revés, las opiniones de los campesinos no siempre coinciden con las nuestras.

¿Quién tiene la razón? Posiblemente, las dos partes, cada una desde su propio punto de vista y de acuerdo con su propia realidad; esto quiere decir, en definitiva, que hay más de una visión de la realidad que se debería tener en cuenta para comprender una situación en su conjunto.

Veamos algunos ejemplos.

La realidad de la naranja

Para un gramático, una naranja es un sustantivo; para un botánico, es una fruta de la familia de los cítricos; para un ama de casa, es un alimento; para un matemático, es una unidad.

Una naranja puede ser dulce o ácida; puede estar tierna, madura o dañada; puede ser comida al natural o preparada de muy diversas maneras; puede gustar o no gustar; puede tener mucha importancia en la dieta o puede no tener ninguna.

Unas tierras son más aptas que otras para su cultivo. Hay pueblos que la consumen de ordinario y otros que apenas la conocen. Es posible también que haya gente que nunca ha visto una naranja en su vida.

La naranja sustantivo, fruta, alimento, unidad, dulce/ácida, agradable/desagradable, común/rara, conocida/desconocida, etc., es objeto de experiencias diferentes. Para unos existe y para otros no.

¿Cuál es la realidad? En unos casos, la realidad puede tener características de un tipo y, en otros, características distintas.

- La naranja A puede ser sustantivo, fruta, alimento, agradable, común.
- La naranja B puede ser fruta, unidad, desagradable, rara.

- La naranja C puede ser fruta, alimento, común, ácida.
- La naranja D puede ser fruta, redonda, amarilla.

De acuerdo con la experiencia personal, esta fruta adquiere características particulares, todas ellas posibles y todas ellas reales.

Es probable que se piense que hay realidades completas e incompletas, y que las completas corresponden a personas “cultas”, mientras que las incompletas son propias de “ignorantes”.

Sin entrar a dar criterios de valor, tenemos que aceptar que se trata de realidades diferentes, resultantes de situaciones que no son similares.

Para una persona que tiene un naranjal puede ser muy normal comerse cinco o seis naranjas en un día. Para otra que vive en una región muy fría, comerse una naranja puede resultar un lujo, no solo por el precio sino también por lo extraña que resulta en su medio.

La situación del naranjal y la de la zona fría cambian el “valor” de la fruta aunque, objetivamente y fuera del contexto social, económico y ecológico, ésta tenga un valor determinado en sí misma.

Pero, ¿es posible concebir una fruta como ésta o cualquier otro objeto o situación fuera de contexto, es decir, lejos de la vida cotidiana? Indudablemente que sí, aunque esta situación se presenta sólo en las ciencias puras que estudian los fenómenos en sí y desligan de su análisis el contexto social dentro del cual se producen.

Analicemos nuestra experiencia con respecto a situaciones como la expuesta.

Pasemos ahora a revisar un caso más complejo como es la estructura familiar.

La realidad de la familia

Si investigamos y nos acercamos a estudios que se han realizado sobre la composición y la organización de la familia, podemos encontrar que existen muchos tipos y que la nuestra no es igual que la de otros pueblos.

¿Quiénes integran nuestro núcleo familiar? ¿Qué funciones desempeñan los diferentes miembros de la familia? ¿Quién es la autoridad principal?

En unas sociedades, la familia está compuesta por el padre, la madre y los hijos; en otras, también se incluyen los abuelos y tíos, nietos y sobrinos. Hay otras sociedades que incluyen en el núcleo familiar a los yernos, es decir, que éstos pasan a ser parte de la familia de la esposa, mientras que en otras son las nueras las que se integran a la familia del marido.

No faltan pueblos en los que las dos familias se juntan y hacen una gran familia que va creciendo a medida que los hijos contraen matrimonio.

Cada pueblo, cada sociedad tiene una forma característica de organización familiar que responde, por lo general, a sus valores y tradiciones culturales, como también al sistema económico en el que viven.

A muchos latinos nos llama la atención que en algunos pueblos anglosajones, por ejemplo, los hijos se separan de la familia cuando cumplen la mayoría de edad y los abuelos tienen que ir a asilos de ancianos.

También nos produce sorpresa el saber que hay familias que todavía tienen más de cinco hijos. Y entonces, la sociedad industrializada, en la que la cantidad de hijos es muy limitada, introduce programas de planificación familiar o de control de la natalidad porque es una locura –cuando no una falta de responsabilidad– “traer al mundo hijos que no se puede mantener”.

Muchos pueblos se sorprenden al saber que hay familias que no aceptan tener más de uno o dos hijos cuando ellos están acostumbrados a familias numerosas.

Nuevamente podemos preguntarnos quién tiene la razón. El hecho de que los unos piensen de una manera con respecto a los otros no implica, necesariamente, que tengan la razón, porque la opinión que tienen es producto de su experiencia, de su posición frente a la situación, de sus intereses y, en definitiva, de su realidad.

¿Y la realidad de los otros? Evidentemente, hay más de una realidad: la nuestra y la de los otros.

Simplificando, podemos afirmar que unos pueblos, debido a sus condiciones socioeconómicas necesitan tener más hijos, porque éstos son parte de la economía familiar; otros no tienen esta necesidad por pertenecer a otro tipo de economía.

Analicemos cuál es nuestra realidad familiar: cómo se compone nuestra familia, qué funciones desempeñan sus miembros, cómo se relacionan entre ellos. Comparémosla con familias de otros sectores.

Veamos ahora un ejemplo de lo que sucede en el nivel conceptual. Para ello tomemos un caso muy conocido en el mundo de la antropología y de la lingüística que es el referente a los colores.

La realidad de los colores

“Los físicos consideran el espectro de los colores como una escala continua de ondas luminosas de diferente longitud y que varían entre 40 y 72 cien milésimas de milímetro. Sin embargo, las lenguas (idiomas) señalan partes de esta escala en forma bastante arbitraria y sin límites precisos, como se aprecia en el significado de los nombres los los colores...”

(Bloomfield 1964).

Lo que este autor señala es que hay una interpretación física (ondas luminosas) y varias interpretaciones o realidades de acuerdo con el idioma de que se trate.

Esto significa que no todos los idiomas y, por lo tanto, todas las culturas tienen las mismas palabras o conceptos para nombrar los colores. Hay pueblos que tienen cuatro palabras para colores (amarillo, azul, rojo, violeta); otros que tienen cinco (amarillo, azul, rojo, verde, anaranjado); y otros, más palabras.

En algunas regiones donde se habla español, se han creado palabras o expresiones para el color verde haciendo comparaciones: verde agua, verde limón, verde botella, verde pasto, verde perico, verde esmeralda, verde aceituna, verde olivo, etc. Además, hay verde claro, oscuro, pálido, intenso y muchos más.

Algunos idiomas no tienen palabras para diferenciar el verde del azul. Estos dos colores se convierten en uno solo que puede ser entendido como verde-azul. Ello no quiere decir que la gente no distinga físicamente la diferencia; lo que sucede es que no hace falta expresar con palabras una diferencia que para otros sí es necesaria.

El concepto verde-azul abarca un espacio del espectro de ondas luminosas que nuestra mente no puede comprender sino después de un gran esfuerzo de concentración y síntesis. En un primer momento, probablemente, vamos a relacionar este concepto con la idea de verde azulado o azul verdoso, que no es lo mismo porque en el primer caso prima el verde y, en el segundo, el azul.

Originalmente, el español no tenía palabras para nombrar ciertos colores. Con el tiempo fue haciendo comparaciones con la naturaleza y “bautizó” algunos. Así café, tomate, naranja, violeta, lila son nombres de plantas que fueron tomados para dar nombres a los respectivos colores, porque la sociedad tuvo, en un momento determinado, la necesidad de hacerlo.

En este punto, podemos caer en la tentación de pensar que los idiomas que tienen pocas palabras son inferiores, pobres o poco desarrollados. Sin embargo, vamos a encontrar problemas de este tipo en todas las lenguas y en todas las culturas.

Los esquimales, por ejemplo, han desarrollado una enorme cantidad de palabras relacionadas con la nieve, debido a la realidad en que viven y sobre la que necesitan expresarse. En ningún caso del español encontraremos palabras de este tipo. No se puede afirmar, por lo tanto, que haya lenguas y culturas inferiores o superiores. Son distintas, como distintas las realidades que les corresponden.

Lo que sucede con los ejemplos indicados, sucede también con otras áreas del pensamiento y con muchos otros aspectos del conocimiento, no sólo cuando se trata de idiomas o culturas diferentes.

Pueden darse casos de distintos grupos socioculturales que, a pesar de hablar un mismo idioma, conciban, interpreten y expresen su realidad de acuerdo con sus experiencias y en relación con el medio que les rodea y dentro del cual están inmersos.

Cuando hablamos de hechos sociales, por lo tanto, no podemos aceptar que haya una realidad absoluta y válida para todos los pueblos y para todas las

situaciones, dado que las condiciones individuales, grupales, culturales, ecológicas, económicas y políticas varían de manera considerable según el caso.

Realidades diferentes

La desigualdad de oportunidades y la diferencia de situaciones ha dado lugar a que unos grupos puedan desarrollar determinadas capacidades, mientras que otros se han visto forzados a paralizar su acción o a realizarla dentro de límites más o menos restringidos.

De este modo, se ha llegado a restringir el desarrollo y la utilización de conocimientos, ya que no todos los individuos ni todos los grupos sociales tienen la posibilidad de recuperar para sí los avances de la ciencia. En otras palabras, el poder del conocimiento, al igual que los poderes social, económico y político, constituyen patrimonio de sectores muy reducidos o de grupos muy pequeños de la sociedad.

Por otra parte, es innegable que existen pueblos que han logrado mantener y desarrollar su saber tradicional a pesar de las situaciones de dominio y opresión. Tal es el caso de las culturas amerindias que conservan, aún en la actualidad, una serie de valores y prácticas funcionales dentro de su contexto y que, en no pocas ocasiones, son el único referente válido para solucionar sus problemas.

Igual cosa, aunque con características diferentes, sucede con los grupos campesinos de toda la Región en los que, debido al mestizaje, se encuentran elementos provenientes de las culturas aborígenes y de la sociedad occidental.

Sin embargo, en uno y otro caso, tiende a imponerse la realidad de los grupos predominantes que se consideran poseedores de un conocimiento ubicado en la cúspide de la escala de valores sociales.

La diversidad de situaciones nos pone también frente a una gran diversidad de realidades que, para efectos de este análisis, podemos resumir en tres grupos no siempre bien delimitables. En estricto sentido, se trata de diversas visiones de la realidad que, para efectos de los grupos sociales que las poseen, representan para cada uno su propia realidad.

Es posible hablar, entonces, de realidades impuestas, es decir, de aquellas que han suplantado a otras a la fuerza; de realidades paralelas o que coexisten de manera independiente; y de realidades superpuestas o que se estremezan sin llegar a integrarse totalmente.

¿Cómo se dan estas realidades? Para ilustrar este hecho, consideremos a continuación algunos ejemplos.

Realidades impuestas

Sin analizamos la situación agrícola de nuestros países, podemos comprobar que, en no pocas regiones campesinas, se ha llegado a eliminar el empleo de abonos y pesticidas naturales suplantándolos por productos químicos de muy variada calidad y efecto.

La implantación de zonas de monocultivo, la introducción de especies traídas del exterior o de zonas diferentes, el empobrecimiento de la tierra, la necesidad de incrementar la producción y la creación de grandes industrias agroquímicas, entre otras cosas, ha llevado a la introducción indiscriminada de productos artificiales.

¿Cómo se ha producido este hecho? Uno de los recursos más comunes ha sido la propaganda masiva, basada exclusivamente en el anuncio de los supuestos beneficios de los productos, sin referirse a los efectos negativos.

Igualmente, la eliminación en los programas educativos de estudios sobre pesticidas naturales, la falta de capacitación para orientar a los campesinos sobre el empleo racional de los productos químicos y la negación sistemática de la validez de los productos naturales son factores que han contribuido a imponer el uso de nuevos productos.

La presión ejercida por los grupos de poder, aún cuando muchos estudios alertan sobre los efectos negativos de muchos pesticidas, es evidente.

¿Cómo miran los países industrializados a los países del llamado “tercer mundo”? ¿Por qué somos depositarios de productos de desecho y aún de muchos prohibidos en los países productores? ¿Por qué la legislación sobre este aspecto es insuficiente?

El uso de pesticidas nocivos responde a una realidad ajena a nuestros intereses. La otra realidad, es decir, la realidad impuesta responde a la necesidad de deshacerse de lo que no sirve, de evitar pérdidas en las inversiones, de continuar haciendo experimentos para mejorar los productos, de lograr mayores beneficios económicos y quizá también, en algún caso aislado, de contribuir con la ciencia y el mejoramiento de las condiciones de vida de la humanidad.

Pensemos en **realidades impuestas** que se hayan introducido y que hayan cambiado en algo nuestra vida.

Realidades paralelas

La imposición, conciente o inconciente, de criterios no trae consigo su adopción automática.

Lo más frecuente es que sobrevivan, de manera simultánea, una variedad de situaciones. Unas pueden ser de tipo oficial o promulgadas; otras aparentes, es decir, que de acuerdo con nuestra visión están establecidas pero que, en la práctica, corresponden a otra cosa; y otras reales, que se dan en un grupo, aunque no sean percibidas desde el mundo exterior.

Mientras, por un lado, los organismos oficiales y sus miembros actúan de acuerdo con sus propios valores y el convencimiento de que sus criterios son compartidos por todos, los distintos sectores sociales se mantienen el margen de ellos y actúan de manera similar, es decir, creyendo que los otros conocen su situación.

Unos y otros se ignoran mutuamente por considerar, cada uno de ellos, que su realidad es de carácter general o que es compartida por todos.

Si pensamos en lo que sucede con el sistema de medidas podemos comprender mejor este hecho. Podemos afirmar que no todos los pueblos emplean un sistema único y que hay grupos que mantienen un determinado sistema sin conocer ni emplear otros existentes.

Hay medidas que se basan en el cuerpo humano: el paso, el pie, el brazo, el codo, el palmo, el jeme y la cuarta para determinar la longitud; la mano y la brazada para medir ciertos productos.

Hay también medidas de volumen que se basan en recipientes: canastas, botellas, tarros, cajas, cajones, barriles, etc.

Por otra parte, existen medidas basadas en el sistema decimal y organizadas a partir del metro (kilómetro), del área (hectárea), del gramo (kilogramo) y del litro (hectolitro), además de otros sistemas particulares de varias sociedades y que, aunque tienen el mismo nombre, no siempre expresan la misma cantidad.

Las medidas introducidas en América después de la Conquista y que todavía se utilizan en las zonas rurales no coinciden en todos los casos. Así, podemos ver que hay libras que pesan 0.301 kg., 0.327 kg., 0.339 kg., 0.362 kg., 0.369 kg., etc.

Frente a la multiplicidad de realidades, conviene analizar cuidadosamente lo que sucede en las zonas donde nos encontramos trabajando, ya que muchas veces las realidades sociales y las actividades socioeconómicas se ven afectadas por la falta de coincidencia entre el sistema conceptual que maneja la población y el de los agentes externos.

Identifiquemos en nuestro propio sector algunos ejemplos de realidades paralelas.

Realidades superpuestas

La ampliación de las comunicaciones y la implantación de la educación formal en los sectores campesinos ha dado lugar a la introducción de **nuevos conceptos** que, unas veces corresponden a lo que realmente significan en la sociedad de dónde provienen; y otras, son “acomodados” de acuerdo con el pensamiento de los grupos que los adoptan.

En este último caso, se trata de una **adaptación** de los significados nuevos a la realidad interna del grupo, dando como resultado un nuevo concepto, el que es manejable con criterios distintos a los originales.

Para comprender esta situación, analicemos un ejemplo a partir de los créditos o préstamos a los que se encuentran, generalmente, abocados los sectores campesinos.

En muchas regiones existe la práctica de recurrir al “prestamista” para obtener dinero, sea en pequeñas cantidades o en montos más o menos considerables. Sabemos, como lo saben también los campesinos, que esta actividad se encuentra fuera de la ley y que, por lo general, está marcada por criterios “usureros”, en los que los propios prestamistas imponen las condiciones para garantizar el préstamo (letras de cambio, papeles informales, la

palabra, etc.), lo mismo que para el cobro de intereses (dinero y/o prestación de servicios) y la fijación de plazos -no siempre bien definidos- para la devolución del capital.

Por otra parte, es posible encontrar también casos en los que el préstamo se produce como una forma de compensación social, en la que el dinero como tal pierde su valor monetario y pasa a transformarse en un valor no contable, que puede ser traducido en fuerza de trabajo, en prestigio social o en otras formas de retribución social dependientes de las normas internas y de los hábitos de un grupo determinado.

En este punto es importante notar que, tanto en uno como en otro caso, ni el factor **tiempo** ni las **condiciones** logran ser precisados, pues es posible cambiar los compromisos sin mayor dificultad mediante acuerdos usualmente orales y de tipo informal.

Frente a esta realidad, nos topamos con la otra realidad derivada de los conflictos que se producen cuando los campesinos recurren a préstamos bancarios o institucionales, en los que las condiciones establecidas obedecen a criterios fijos, cuyo incumplimiento produce consecuencias penadas por la ley.

Y para nosotros, es claro que, con frecuencia, los campesinos no cumplen con algunas obligaciones establecidas. Sin embargo, para ellos la situación no es así, ya que consideran que sí están cumpliendo con sus compromisos.

En esta situación hay, por lo menos, dos realidades superpuestas: la institucional, que exige el cumplimiento de unas normas determinadas, y la campesina que funciona sobre la base de otro tipo de normas. ¿Hasta qué punto, entonces, podemos hablar de incumplimiento, si en la práctica se está partiendo de criterios diferentes?

El problema radica en que un mismo concepto, en este caso el crédito, tiene dos interpretaciones o dos lecturas diferentes, cada una de las cuales se ajusta a la experiencia y a los conocimientos que tiene cada sector.

Cuando proponemos o motivamos el uso de créditos, es común creer que los campesinos saben exactamente de lo que se trata porque, los que hacemos la propuesta, tenemos de antemano los conocimientos necesarios al respecto.

Analizando nuestra experiencia personal, identifiquemos algunos casos que puedan considerarse **realidades superpuestas**.

Como un ejemplo final, podemos referirnos al trueque en el que pueden darse, una o más de las realidades que se han analizado.

La realidad del trueque

En la actualidad, muchos de nuestros países se encuentran realizando actividades comerciales con países industrializados, basados en el sistema de trueque. Colocamos nuestros productos en el exterior y, a cambio de ello, nos envían sus propios productos.

Unas veces, y cuando los compromisos han sido bien negociados, recibimos productos que realmente necesitamos para el desarrollo de nuestras socieda-

des. Otras veces, sin embargo, nos vemos obligados a aceptar lo que se nos ofrece -aunque no sea algo prioritario-, por la necesidad de vender la producción local.

En este caso, los negocios no se hacen con dinero, sino de acuerdo con el valor monetario de los productos que se mandan y de los que se reciben.

Las necesidades que influyen en este tipo de negocio no tienen que ver con los precios que se establecen. Las necesidades pueden ser una causa o una razón para adoptar este sistema pero, en ningún caso, influyen en la fijación de precios.

En algunas sociedades de la Región, el sistema de trueque funciona tomando en cuenta criterios tales como el tipo de producto y la zona donde se produce un artículo determinado, la necesidad de contar con ese producto y las actitudes de reciprocidad que forman parte de la convivencia y las relaciones sociales.

El valor económico no es, necesariamente, un criterio determinante, por lo que es posible cambiar un producto que cuesta más por uno que cuesta menos sin que se considere que hay perjuicio económico en la transacción, ya que la necesidad de mantener buenas relaciones sociales puede ser tan importante y tan valiosa como el producto en sí.

En el primer caso nos encontramos frente a un caso de trueque que equipara precios mientras que, en el segundo, se combinan precios relativos y factores de tipo social, lo que nos pone frente a dos realidades muy diferentes, es decir, frente a dos conceptos de trueque, aunque se trate lingüísticamente de una sola palabra.

Este ejemplo que hemos empleado para explicar una realidad lingüística, en la práctica se traduce en dos realidades sociales diferentes que, en caso de no ser identificadas y comprendidas dentro de su propio contexto, pueden llevar a interpretaciones erróneas que impiden una verdadera comunicación.

Partiendo de la realidad que conocemos, identifiquemos conceptos que pueden tener significados tan diferentes como los de este ejemplo.

Conclusiones

Hasta aquí hemos visto algunas situaciones que nos llevan a pensar que no todas las personas, ni todos los grupos sociales tienen una manera común de interpretar la realidad, debido a la diversidad de experiencias vividas y al tipo de conocimientos de que disponen.

Las situaciones presentadas pueden servir para ilustrar los problemas de comunicación que se producen en nuestras relaciones con cualquier grupo y, en especial, con los sectores campesinos, sobre todo si pensamos que todos tenemos una misma forma de pensar y de concebir la realidad.

Si la interpretación del pensamiento de los sectores campesinos de habla similar al de la sociedad dominante es complicada, esta situación presenta mayores dificultades cuando se trata de grupos indígenas cuya cultura es muy distinta.

La necesidad de canalizar mejor, y de optimizar los esfuerzos que se realizan a través de los distintos proyectos de desarrollo, nos lleva a tratar de buscar medios para comprender su realidad y actuar en consecuencia con efectividad, acercándonos lo más posible a la manera de pensar que caracteriza a cada grupo sociocultural.

Para lograr estos objetivos, intentaremos analizar algunos aspectos generales que se relacionan con los conceptos, es decir, con las ideas o representaciones que tiene toda sociedad sobre su vida, sus actividades, su situación y, en definitiva, con todos los elementos que forman parte de su realidad.

LAS REPRESENTACIONES Y LA CULTURA

Como hemos visto anteriormente, toda persona y todo grupo humano tiene conocimientos de algún tipo y se "hace una idea de las cosas" de acuerdo con el medio en que se desenvuelve.

El contacto con la naturaleza nos proporciona diversos tipos de información que se relacionan con la que proviene de la sociedad, dando lugar a la formación de ideas o representaciones, utilizadas conciente o inconcientemente en la vida cotidiana.

El proceso de adquisición del conocimiento se realiza mediante la socialización, es decir, la relación que establecemos con instituciones tales como la familia, los grupos con los que mantenemos contacto, la escuela, los medios de comunicación, etc.

Las ideas o representaciones elaboradas de este modo -y entendidas como la manera de ver, entender, interpretar o concebir una realidad- no son un producto casual ni se encuentran aisladas. Responden a un sistema basado en la realidad del mundo tal como es concebido e interpretado por cada grupo sociocultural.

Esto significa que, aparte de las realidades estrictamente personales, en las que se ubican por ejemplo el gusto o inclinación hacia determinada cosa, existen realidades sociales que corresponden a formas de interpretación del mundo, compartidas por todos los miembros de un grupo en un contexto dado.

Es posible, sin embargo que, aun en el caso de las realidades consideradas como personales, existan referencias de carácter social que determinen la aceptación, rechazo o preferencia hacia determinado objeto, persona o situación.

La actitud personal frente a un color (agrado o desagrado) puede tener origen en alguna concepción establecida en el grupo, aunque ésta no sea evidente. El color dado puede representar un significado positivo o negativo (buena o mala suerte, p.e.) que hace que una persona lo acepte o rechace aunque el resto no lo haga.

Casos como el señalado hacen necesario diferenciar las representaciones individuales de las colectivas, con el fin de poder identificar su ubicación y pertenencia a uno u otro sistema sociocultural.

Representaciones individuales y colectivas

Entre las representaciones individuales podemos ubicar a aquéllas que se refieren a actitudes originadas en la persona como tal, es decir, que son producto de una experiencia particular, sin que existan condicionamientos de carácter grupal.

Si a alguien, por ejemplo, le disgusta una fruta, rechaza una medicina por considerarla dañina o tiene una actitud negativa frente a una actividad que es aceptada comúnmente por el grupo al que pertenece, y tal actitud o actitudes son el resultado de su posición personal ante el hecho, estaríamos ante lo que denominamos **representaciones individuales**.

Estas representaciones son importantes en la medida en que pueden transformarse en representaciones colectivas si llegan a ser compartidas por los demás miembros del grupo.

La formación de un concepto de carácter general, a partir de un hecho individual considerado como positivo o negativo, puede darse por la influencia que ejerza esa persona sobre el grupo, o por el simple hecho de ser imitado por los demás.

Las representaciones colectivas, por su parte, se caracterizan por ser compartidas por todos, o por la mayor parte de los miembros de una comunidad o grupo social, siendo por lo tanto elementos constitutivos de una realidad mayor.

Estas representaciones pueden, asimismo, ser el resultado de la generalización de representaciones individuales o también de tradiciones y creaciones culturales.

En algunos sectores, por ejemplo, es posible encontrar un abierto rechazo a la utilización de vacunas, por considerar que a través de ellas se incrementan las enfermedades.

La experiencia negativa, nacida a raíz de un caso particular de infección, puede haber llevado a la generalización de la idea, transformando de este modo un caso de interpretación individual en una interpretación colectiva.

En otro caso, podemos constatar que la introducción de tractores en comunidades campesinas puede estar determinada por la experiencia positiva de una persona en particular. El uso generalizado de la idea de que la maquinaria es efectiva en esa zona puede, sin embargo, tener efectos negativos en la economía del grupo, sin que éste (que la ha introducido sin un análisis previo) pueda explicarse las razones del fracaso.

En estos últimos ejemplos, la fuente de creación de las representaciones colectivas proviene del mundo exterior, caso que se analizará, posteriormente, con mayor detenimiento, por darse con mucha frecuencia entre los sectores campesinos y constituir un aspecto determinante en la aplicación de proyectos de desarrollo.

A continuación nos referiremos a algunos aspectos relacionados con la fuente de formación de representaciones, a partir del sistema cultural característico de una sociedad determinada.

Esquemas culturales

Todo pueblo o todo grupo sociocultural concibe la realidad a partir de un sistema particular de pensamiento, de una manera de comprender e interpretar el medio que le rodea y de un modo de establecer relaciones entre los elementos que forman parte de esa realidad.

Esta situación nos pone frente a la posibilidad de encontrar representaciones que, aunque en apariencia coincidan con las nuestras, pueden tener significados y explicaciones muy distintos, por corresponder a otras formas de concepción e interpretación de la realidad.

Un sistema cultural, cualquiera que éste sea, se concretiza a través de manifestaciones tales como las actitudes y comportamientos; el arte, en sus diversas formas de expresión (música, danza, cerámica, pintura); los juegos (recreación, aprendizaje); el uso del tiempo y del espacio (territorio personal, distribución de la vivienda); la lengua (oral y escrita); los sistemas de producción, salud, educación, etc.

Todos los componentes de un sistema cultural expresan significados que van más allá de las formas perceptibles por los sentidos y que responden a una organización determinada.

Entre tales componentes, la lengua, las relaciones espacio-temporales, la clasificación que se establece en las ciencias y las matemáticas tienen gran importancia para el presente análisis, por encontrarse dentro de un ámbito más abstracto y consecuentemente implicar un mayor esfuerzo para su reconocimiento e interpretación.

A continuación trataremos algunos aspectos relacionados con esta área, por considerarlos de utilidad para los procesos de capacitación.

Aspectos lingüísticos

Cuando nos relacionamos con personas extrañas, es relativamente fácil darse cuenta si son de nuestro propio país o de otro y, en este caso, si el idioma que hablan es nativo o si lo han aprendido como lengua extranjera.

Generalmente, podemos conocer las diferencias por el acento, es decir, la entonación que emplean, la pronunciación, el vocabulario y aun la gramática. Algunas veces notamos también la diferencia por causas no lingüísticas, como son por ejemplo el movimiento de las manos, los gestos de la cara, la manera de mirar, de saludar, de vestirse, de comer, el aspecto físico (color de la piel, ojos, pelo, etc.).

Los movimientos del cuerpo, los gustos o preferencias, las actitudes y comportamientos sociales, junto con la manera de hablar, nos proporcionan información sobre el origen étnico y cultural de las personas.

Ahora bien, si analizamos la manera de hablar de los miembros de nuestra familia, podemos darnos cuenta de que no todos lo hacen de un modo similar: la velocidad para hablar no es la misma, como tampoco lo son las palabras y frases u oraciones que utilizan. Cada uno de nuestros familiares se identifica por un estilo personal. De este modo, se dice que todos tenemos un idiolecto.

Notamos también que los miembros de nuestra comunidad tienen características especiales que los diferencian de los de una comunidad un poco más distante y que, dentro de nuestro propio país, hay regiones donde las diferencias son mayores, siendo todavía más amplias cuando se trata de personas que provienen de otros países.

Así, por ejemplo, no es igual la forma de expresarse de un grupo que vive en una zona costera y de uno que vive en las montañas. Las personas del campo hablan de manera distinta a las de la ciudad y, en la ciudad, podemos distinguir la manera de hablar de un locutor, de un maestro, de un ama de casa, de los jóvenes, de los maleantes, etc.

Encontramos también situaciones en las que se establecen criterios de valor y, así, se dice que hay personas, grupos o pueblos que hablan bien o que lo hacen mal, que el idioma está usado de manera correcta o incorrecta, que la gente tiene un vocabulario pobre o uno rico, etc.

Estas diferencias se conocen con el nombre de dialectos, que no son otra cosa que la manera característica de hablar de un grupo, de una comunidad o de un pueblo con referencia a un mismo idioma.

Podemos, entonces, hablar de dialectos regionales o nacionales, cuando hacemos referencia a la geografía; de dialectos profesionales, cuando nos referimos a la actividad que realiza un grupo de personas; de dialectos sociales, cuando se establecen criterios de valor (bien-mal, correcto-incorrecto, rico-pobre).

De los casos indicados, los que nos interesan más en este estudio son los relacionados con los dialectos profesionales y sociales, por ser los que inciden más directamente en nuestras relaciones y en los procesos de comunicación.

Problemas socio-lingüísticos

La actitud de los técnicos, profesionales y en general las personas de la ciudad con respecto a los sectores campesinos, en no pocas ocasiones, presenta características discriminatorias originadas en prejuicios sociales.

Así, se considera que los campesinos son incultos, que no saben hablar bien, que tienen una serie de limitaciones para expresarse correctamente y que, en definitiva, son inferiores. Estas opiniones parten de una actitud de superioridad basada en criterios propios de los grupos dominantes, pues éstos se consideran “mejores” que los subordinados.

La comunicación que se da entre estas personas y la población rural, frecuentemente, se encuentra marcada también por la idea de que los campesinos, por no haber tenido la posibilidad de “educarse”, no han podido alcanzar un desarrollo lo suficientemente adecuado de la lengua.

Esta situación equivale a “pobreza de pensamiento”, por el hecho de considerar que la cantidad de vocabulario de que dispone una persona es un indicador de la capacidad de comprender el mundo, de la posibilidad de analizar la realidad y, en consecuencia, de lograr mejores niveles de desarrollo.

Desde el punto de vista de los agentes externos, por lo tanto, la ausencia de vocabulario técnico o científico es un grave problema que, muchas veces, se intenta solucionar enfatizando su aprendizaje aunque, en la práctica, no se consigan buenos resultados.

La dificultad radica, básicamente, en que se da a la cantidad de vocabulario un lugar preponderante, dejando a un lado el problema de identificación y

comprensión de los conceptos que, aunque no sean evidentes, pueden estar presentes en el grupo con el que se trata.

Las diferencias dialectales existentes entre las distintas comunidades lingüísticas, si bien pueden ser causa de ciertas limitaciones y problemas, no necesariamente pueden ser consideradas como la causa, puesto que existen factores externos de mayor incidencia.

Sin embargo, conviene analizar con más detenimiento algunos aspectos relacionados con el problema de la lengua y más concretamente con el uso del vocabulario, con el fin de poder contar con algunos elementos que nos permitan mejorar tanto nuestros procesos de comunicación como de capacitación.

El vocabulario y los conceptos

Según estudios realizados en la Región (Kany 1962), encontramos que para identificar un mismo objeto se utilizan una serie de nombres de acuerdo con la zona o país. Así, por ejemplo, **pavo** tiene los siguientes equivalentes:

- en México: guajolote,
- en Centro América: chompipe o chumpipe y jolote,
- en Venezuela y Colombia: pisco.

En la región andina, donde la papa es un producto básico tanto en lo que se refiere a su producción como a su consumo, existe una variedad de nombres para identificar los tipos existentes. En el caso concreto de Ecuador se encuentra lo siguiente:

- papa chola, papa chaucha, papa uvilla, papa bolona, papa pera, papa yema de huevo, papa negra, papa Catalina, y otras de reciente producción.

Algo similar sucede con el maíz en las zonas de mayor producción: maíz negro, maíz amarillo, maíz blanco, morocho, sapón, chulpi, llima, canguil, además de otros nombres como elote, jojote, choclo y sara empleados en México y Centro América, Venezuela, Sudamérica (en general) y Perú, respectivamente (Kany 1962).

Un ejemplo más complejo es el que se relaciona con las estaciones del año, que no coinciden en los hemisferios norte y sur ni en la zona ecuatorial del continente:

MESES	HEMISFERIO NORTE	HEMISFERIO SUR
marzo, abril y mayo	primavera	otoño
junio julio y agosto	verano	invierno
setiembre, octubre y noviembre	otoño	primavera
diciembre, enero y febrero	invierno	verano

En la zona ecuatorial, por su parte, el invierno o época de lluvias comprende los meses de octubre a junio; y el verano, o época de sequía, comprende de julio a noviembre, aunque también pueden encontrarse variaciones de acuerdo con la altitud de la región. Las estaciones de las zonas costeras no coinciden con las de las zonas montañosas.

En unos lugares, el concepto invierno incluye la presencia de nieve, lluvia y frío, mientras que en otros solo incluye lluvia y frío. El verano puede estar relacionado o no con el viento.

Estos ejemplos ilustran, por una parte, la variedad de términos que puede haber para un mismo concepto y, por otra, la diferencia de significados que puede tener una misma palabra según la situación, la comunidad y la zona donde sea utilizada.

En resumen, podemos concluir que, aunque se hable una misma lengua, se utilicen las mismas palabras y, aparentemente, se haga referencia a un mismo concepto, los significados no son siempre similares, debido al tipo de dialecto, a la realidad que se vive y a las concepciones culturales que tiene el grupo respectivo con respecto a la realidad.

Concepciones espacio-temporales

Un aspecto adicional y que tiene mucha importancia en los procesos de capacitación es el relacionado con las concepciones sobre el tiempo y el espacio que caracterizan las diversas culturas.

A diferencia de los grupos indígenas y de algunos sectores mestizos, en los que es más evidente la influencia de las culturas amerindias, la sociedad occidental se caracteriza por establecer una clara diferencia entre los conceptos de tiempo y de espacio.

Sin embargo, si hacemos un esfuerzo y tratamos de ubicarnos en el tiempo, podemos colocar el tiempo en el espacio y, así, sentimos el pasado a las espaldas y el futuro frente a nosotros. Podemos imaginarnos también que vemos el futuro al frente y que, para mirar el pasado, tenemos que volver la cabeza hacia atrás.

En la lengua, por su parte, podemos encontrar expresiones en las que intentamos establecer relaciones entre el tiempo y el espacio, sea a través de verbos (ir-venir) o de otras palabras que expresan el concepto de espacio (atrás, adelante).

Es así como en el español se dan expresiones de este tipo:

- “Venimos del pasado y vamos hacia el futuro”.
- “El pasado quedó atrás”.
- “Tenemos el futuro ante nosotros”.
- “Me pesa el pasado que llevo a las espaldas”.
- “Al pasado le siguen el presente y el futuro”.

Esto que, para los hablantes de español es evidente, resulta muy conflictivo para culturas en las que no hay una distinción entre el tiempo y el espacio, por formar estos conceptos una sola unidad, algo similar a la que se da en el caso de los colores (verde-azul) a que se hizo referencia en la primera parte.

En esta concepción prima un sentido de globalidad, a diferencia de la que se mantiene en Occidente, que es disgregada o que prefiere una mayor especificación en este campo.

Por otra parte, se encuentra también que la ubicación de la persona con respecto al espacio difiere en algunos casos de manera considerable, pues mientras para unos el pasado está atrás y el futuro adelante, para otros la situación es inversa, como en el caso concreto de la cultura hispano-hablante y de la quichua, respectivamente.

En los estudios realizados sobre la lengua y la cultura quichua, se pone de manifiesto lo expresado. Para esta cultura, el pasado se encuentra al frente de la persona, mientras que el futuro se encuentra a sus espaldas, lo que quiere decir que se “camina” hacia el futuro mirando el pasado que se tiene adelante.

En resumen, esta realidad o este tipo de realidades se expresa de la siguiente manera:

	ATRAS	ADELANTE
Español	pasado	futuro
Quichua	futuro	pasado

La diferencia existente entre las distintas formas de ubicación de la persona frente a la realidad espacio-temporal tiene mucha importancia si se quieren comprender una serie de problemas que surgen por la falta de conocimiento de este tipo de realidades que, por no ser evidentes, no pueden tomarse en cuenta en los análisis que se llevan a cabo.

Aunque el ejemplo dado constituye un caso extremo, existe la posibilidad de encontrar situaciones intermedias en las que no haya una definición absoluta como la indicada, como puede ser la de concebir unas realidades en un espacio y otras en el contrario.

Es probable que esta situación se presente en zonas andinas de población mestiza quichua-español donde la población, que emplea la lengua española como medio de comunicación, mantiene rasgos culturales de procedencia indígena muy poco acentuados.

En todo caso conviene tener presente esta posibilidad para la interpretación de las situaciones que puedan aparecer, y sobre las cuales no se posean elementos precisos de análisis.

Una situación adicional, y que requiere ser identificada, es la que se relaciona con la frecuencia de uso de los tiempos (pasado, presente y futuro), por reflejar también aspectos relacionados con la ubicación de la sociedad en el espacio temporal.

En un estudio (Yáñez Cossío 1978) sobre el uso de las formas verbales que tienen relación con el tiempo, realizado en una zona de la región andina, con

hablantes nativos de español, se llegó a determinar que la frecuencia de uso del pasado (p.e. viví, vivía, he vivido, etc.) superaba al presente (vivo, estoy viviendo) y al futuro (viviré, voy a vivir), siendo éste muy limitado.

Traducida esta situación en términos cuantitativos, se obtuvo el siguiente cuadro:

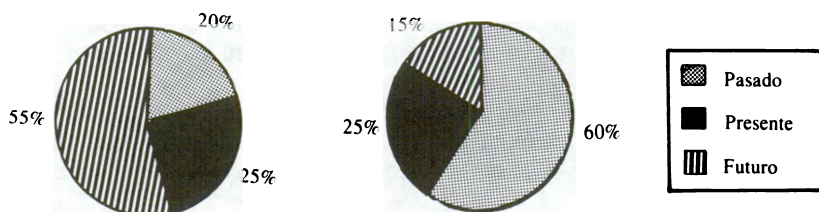
- frecuencia de uso del pasado: 60%
- frecuencia de uso del presente: 25%
- frecuencia de uso del futuro: 15%

En otros grupos como los de habla inglesa, por ejemplo, es muy probable que se encuentren proporciones diferentes, ya que el uso de tiempos verbales es distinto.

En un muestreo realizado al respecto, con hablantes nativos de inglés americano, se obtuvo el siguiente resultado:

- frecuencia de uso del futuro: 55%
- frecuencia de uso del presente: 25%
- frecuencia de uso del pasado: 20%

Gráficamente se tendría lo siguiente:



Si se acepta que la lengua constituye una de las manifestaciones más importantes del pensamiento de una sociedad, es posible aceptar también que la lengua refleja la posición de los miembros de esa sociedad frente a la realidad; y que ello condiciona, de alguna manera, la realización de acciones en la vida cotidiana.

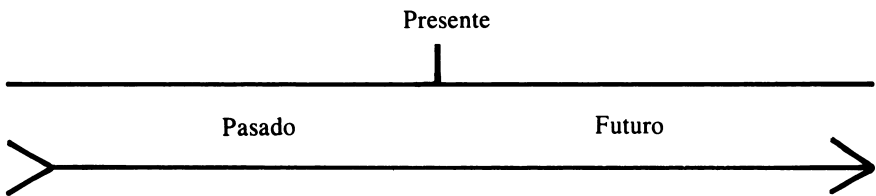
Aunque este estudio fue realizado con base en una muestra, los datos obtenidos son muy significativos, sobre todo si se los contrasta con la realidad de esas sociedades. De hecho, se encuentra que un estadounidense tiene mayor inclinación que un latinoamericano para proyectarse hacia el futuro.

A través de verificaciones realizadas al respecto, se encuentra que, para muchos campesinos, el pasado tiene una extensión mayor que el futuro. Esto significa que el pasado puede alcanzar, sin dificultad, espacios de más de 50 años, mientras que el futuro, que es corto, puede llegar a menos de 10, situación que es inversa en otro tipo de sociedades.

Además de lo indicado, encontramos que la sociedad occidental difiere de la mayor parte de pueblos amerindios en lo que a la concepción del tipo de tiempo se refiere.

Mientras por un lado Occidente concibe el tiempo en términos lineales, donde el pasado se encuentra seguido del presente y del futuro, hay sociedades que tienen una concepción circular, en la que en el presente y el futuro se reflejan las realidades del pasado.

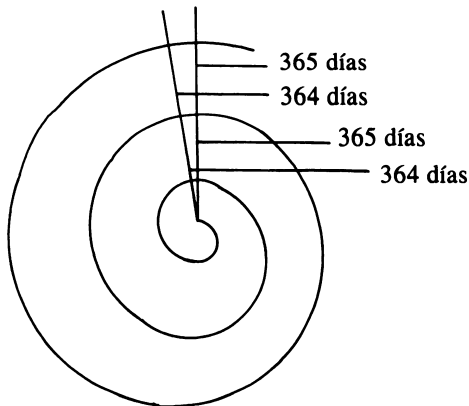
Según lo expresado, la concepción occidental puede ser graficada de acuerdo con lo siguiente:



La concepción circular por su parte puede ser entendida mejor si tomamos como referencia el ciclo anual, en el que el comienzo del año corresponde a su terminación, aunque en un nivel superior, como si se tratara de una espiral que crece progresiva y continuamente.

En este crecimiento, puede decirse que el pasado se encuentra en el interior y el futuro se encuentra en la parte externa de la espiral.

Observemos el siguiente gráfico (Yáñez Cossío 1985).



En la práctica, encontramos que muchos proyectos de desarrollo contemplan, entre sus acciones, la preservación de la naturaleza a través de la forestación y reforestación.

A pesar de que cuenta con los suficientes recursos, y de que hay zonas apropiadas para el efecto, resulta sumamente complicado interesar, sobre todo a los campesinos, en la aceptación de este tipo de proyectos.

Al preguntarnos las razones, lo más frecuente es que se piense en la "mentalidad inmediatista" de los campesinos. Sin embargo, tras esta supuesta mentalidad encontramos causas mucho más complejas, como las que se han expuesto.

El caso de la forestación, por lo tanto, puede ser comprendido mejor si se lo analiza a partir de la realidad conceptual de los campesinos. ¿Qué sentido tiene sembrar árboles cuya maduración puede darse al cabo de 15 ó 20 años?

Por otra parte, la historia de la deforestación es ajena a los campesinos, en cuanto ellos no tuvieron una participación activa en el hecho. Los árabes formaron parte de la naturaleza y sirvieron para su uso racionalizado, por lo que no hacía falta desarrollar técnicas especiales para su mantenimiento y recuperación.

Fue sólo cuando se dio la sobre-explotación externa y se constataron sus efectos nocivos, cuando se despertó, internacionalmente, la preocupación por superar los daños ocasionados y prevenir las consecuencias de la destrucción de la riqueza forestal.

¿Es posible considerar, entonces, a los campesinos como inmediatistas sin hacer un análisis de su realidad? ¿Cómo pueden aceptar con facilidad la aplicación de proyectos como el del ejemplo, cuando su realidad no coincide con la que contienen las propuestas?

Parece ser claro, entonces, que en hechos tales como el señalado intervienen factores culturales, sociales e históricos, y no solamente los de tipo económico como podría suponerse.

En muchas sociedades indoamericanas y en no pocos grupos mestizos se mantienen concepciones difícilmente comprensibles para el hombre occidental y que, en resumen, se concretan en lo siguiente:

- el pasado es más largo que el futuro,
- el tiempo y el espacio forman una sola unidad conceptual,
- el tiempo-espacio tiene características circulares y no lineales,
- la realidad del presente es una reproducción de la realidad del pasado,
- el futuro se construye con base en la realidad del pasado y del presente.

Si bien aquí hemos hecho una referencia muy breve sobre el tema, se considera necesaria una mayor profundización de acuerdo con las situaciones particulares que se pueden dar en la Región.

En el caso de los grupos mestizos aislados y de los que mantienen contactos casuales o permanentes con los pueblos indígenas, no es raro encontrar

características similares, aunque puedan estar un tanto ocultas por la superposición de otros modelos de pensamiento.

En uno y otro caso, conviene tener presentes aspectos como los señalados, con el fin de determinar los puntos de partida en las acciones de capacitación y desarrollo que se emprendan con esos sectores.

Estos conceptos nos ponen frente a diferentes formas de entender y explicar la realidad, formas que no pueden ser analizadas sobre la base de criterios de valor. No es posible, por lo tanto, hablar de sociedades más o menos atrasadas, cuando de lo que se trata es, en definitiva, de situaciones de subordinación que han impedido la autoafirmación y evolución de los distintos pueblos.

Concepciones lógicas

Toda sociedad, para poder sobrevivir y desarrollarse, necesita contar con elementos organizados de acuerdo con ciertas reglas que regulan sus actividades. Estos elementos se organizan en estructuras y las estructuras conforman sistemas de diverso tipo. Así se habla de sistemas legales, educativos, administrativos, agrícolas, de salud; de sistemas de pensamiento, de sistemas culturales y sistemas lógicos, entre otros.

Todo sistema, al tener una organización, responde a principios que se fundamentan en la razón o en principios lógicos, por lo que el hombre es el único ser viviente que puede establecer condiciones, tomar decisiones y llegar a hacer clasificaciones y a sistematizarlas. Decimos que existe lógica, o principios racionales en los sistemas de clasificación del mundo, por ejemplo; y que no es casual la división de los seres en animados y no animados, vivos e inertes, racionales e irracionales.

Decimos también, muchas veces, que el comportamiento de algunas personas carece de lógica porque sus actitudes no corresponden a las que, normalmente, se encuentran establecidas en la sociedad a la que pertenecemos. Cuando se producen situaciones o hechos que no están de acuerdo con lo que esperamos, es decir, cuando no hay relación entre lo que se supone que debe suceder y lo que de hecho sucede, se crean situaciones conflictivas porque, aparentemente, han desaparecido los principios lógicos.

Es evidente que hay casos en los que, en efecto, existe esta falla. Sin embargo, se dan también situaciones en las que, tras una aparente falta de lógica, existe otro tipo de razonamiento que no forma parte de nuestra experiencia y que, por desconocido, nos impide comprender la situación. Este caso es muy frecuente cuando se trata de relaciones con personas que pertenecen a un grupo sociocultural distinto del nuestro, como pueden ser los campesinos –indígenas o no indígenas– que, muchas veces, tienen una manera diferente de pensar.

Analicemos algunos ejemplos tomando como referencia los sistemas de clasificación de las ciencias y las matemáticas.

Sistemas de clasificación

La existencia de distintos sistemas de pensamiento, como también de diferentes sistemas lógicos, nos permite aceptar la posibilidad de poder contar con sistemas de clasificación de los fenómenos naturales que no son similares a los que se nos enseñan, tradicionalmente, en la escuela.

En efecto, las sociedades de tradición oral como son las indígenas, que no han llegado a sistematizar su conocimiento por medio de la escritura, disponen de formas muy particulares de clasificar el mundo.

En el área de la alimentación, por ejemplo, varias sociedades clasifican los elementos de acuerdo con dos criterios básicos: 1) lo frío y 2) lo caliente, dándose también un tercer criterio intermedio: lo templado. Es así que, para los quichuas:

“El maíz es valorado como un producto caliente, adaptado a las tierras bajas, también ponderadas con la propiedad caliente, lo que exige la necesaria manipulación de otros elementos valorados como fríos, a fin de alcanzar el deseado equilibrio...”

“La papa es valorada como un producto frío, adaptado a las tierras altas, también ponderadas como frías, expuestas a condiciones climáticas muy desfavorables como la helada y el granizo, valoradas como elementos fríos...” (Fuentealba 1985).

Además, la sociedad quichua establece la diferencia de temperatura de acuerdo con el estado del producto (tierno, maduro), con la parte del producto (raíz, tallo, fruto) y con el tipo de cocción que se realice.

Así, el maíz tierno asado no tiene la misma temperatura que el maíz maduro hervido, o la caña recién cortada.

Esta forma de clasificación determina, en la alimentación, las combinaciones alimentarias y, en definitiva, el sistema de nutrición que caracteriza a la población quichua, a diferencia del sistema occidental en el que se analizan los componentes (vitaminas, proteínas, grasas, minerales, etc.). El análisis de este tipo de clasificaciones resulta muy complejo para la sociedad occidental, puesto que ésta se basa en otro tipo de categorías que, como puede observarse, responden a diferentes criterios.

Igual que en el caso presentado, podemos encontrar formas muy distintas de clasificación en aspectos tales como la botánica, zoología, anatomía, artes, etc. que aún no han sido estudiados con detenimiento.

Todas estas clasificaciones forman parte de un sistema organizado y, por lo tanto, regulado por nociones lógicas que reflejan la manera de concebir el mundo y de interpretar la realidad.

El pensamiento matemático

Una de las áreas del pensamiento donde se reflejan también las concepciones lógicas es la relacionada con el campo de las matemáticas.

Debido a las corrientes educativas establecidas e implementadas en nuestra sociedad, nos hemos habituado a pensar en términos de un solo esquema matemático y a realizar las respectivas operaciones de acuerdo con un modelo determinado. Por otra parte, encontramos que, en la enseñanza escolarizada de esta ciencia, se han llegado a eliminar los referentes sociales transformando su estudio en un ejercicio puramente mecánico y especulativo que crea, como consecuencia, un sentimiento de inutilidad del conocimiento matemático (Yáñez Cossío 1985).

En las sociedades no letradas y, aún en las alfabetizadas que conservan rasgos culturales propios, sin embargo, se encuentra que todo conocimiento matemático, además de tener aplicaciones concretas en la vida real, utiliza procedimientos muy particulares para realizar las operaciones de cálculo. El número, por ejemplo, no existe sino en relación con hechos reales. Las operaciones aritméticas parten de problemas reales que necesitan una solución matemática. Pasan a una etapa de eliminación del referente social y regresan al referente que sirvió como punto de partida.

Si se necesita sumar, es porque hay una acumulación de valores de una misma especie que pueden ser agrupados en un solo valor.

Así, en el caso de organizar una reunión y querer saber el total de asistentes, se tendría:

Realidad 1: Asistentes por zona

de la zona A: 15

de la zona B: 27

de la zona C: 18

de la zona D: 13

Realidad 2: cálculo

$$15 + 27 + 18 + 13$$

Realidad 3: total de asistentes

Esta relación se va a traducir en hechos concretos, en la siguiente forma:

- 1) **Realidad social 1:** asistentes por zona
- 2) **Realidad matemática:** cantidades
- 3) **Realidad social 2:** total de asistentes

Para efectos de la operación de cálculo, por su parte, es posible que se sume de acuerdo con el orden en que se dan las cantidades, o que se cambie el orden, adecuándolo a las necesidades de cálculo bajo las que opera un sistema.

En el primer caso tendríamos: $15 + 27 + 18 + 13 = 73$

En el segundo caso, tendríamos una forma diferente en la que hay cambio de orden y de componentes:

$$\begin{aligned}
 &= (10 + 10 + 10 + 10) + (7 + 3) + (5 + 5 + 5) + (5 + 3) \\
 &= 40 + 10 + (15 + 8) \\
 &= 40 + 10 + 23 \\
 &= 73
 \end{aligned}$$

O podría ser que se reordenen las cantidades y se proceda a sumas parciales, dando:

$$\begin{aligned}
 &27 + 13 + 18 + (12 + 3) \\
 &= 27 + 13 = 40 \text{ y} \\
 &18 + (12 + 3) = 33 \\
 &= 40 + 33 \\
 &= 73
 \end{aligned}$$

Estos procedimientos no son casuales. Responden tanto a formas simplificadas y más seguras de operar, como a principios matemáticos establecidos y que forman parte de la lógica matemática del grupo respectivo, como pueden ser:

- 1) La base o bases matemáticas existentes en la mente: bases 5 y 10, por ejemplo.
- 2) La descomposición: $27 = 20 + 7$
 $7 = 5 + 2$ (Si existe la sub-base 5)
- 3) La complementación: $7 + 3 = 10$
- 4) El predominio de la cantidad mayor sobre la menor:

$$(7 + 3) \text{ y no } (3 + 7)$$

Este ejemplo, relativamente sencillo, puede darnos una pauta para comprender los problemas que enfrentamos en prácticas como la contabilidad, el cálculo de costos, la presentación de informes contables, los préstamos y una variedad de situaciones donde la aplicación de esquemas matemáticos difiere considerablemente de cultura a cultura.

La idea de que la población campesina no sabe matemáticas no es siempre real. Lo que sucede, muchas veces, es que tienen concepciones, formas de realizar operaciones y de presentar los resultados que no son similares a las que hemos aprendido a través del sistema escolar y que, por imposición del sistema, creemos que son las únicas que tienen validez.

Estos ejemplos nos llevan a pensar en los problemas que surgen cuando se introduce un sistema que no corresponde al pensamiento matemático de la población pues, muchas veces, no es que ésta desconozca el cálculo, sino que no existe relación entre lo que esperan los agentes externos y lo que realmente conoce y practica la población.

IDENTIFICACION DE REPRESENTACIONES

Al hablar de representaciones, debemos tener presente que todos nos hacemos una idea de las cosas, es decir, que todas manejamos representaciones en diversas circunstancias de la vida.

Unas veces pueden pesar más los conocimientos “científicos”, otras los conocimientos que hemos adquirido a través de nuestra experiencia y, finalmente, en otras ocasiones, las ideas que nos hemos formado por influencia de las opiniones ajenas.

Las representaciones, por lo tanto, pueden ser de diferente tipo y nadie escapa del uso de ninguna de ellas, excepto en casos muy excepcionales. Tanto los técnicos como los campesinos y demás sectores sociales tienen sus propias representaciones que, muchas veces, son desconocidas por los demás y aun por ellos mismos.

La identificación de los distintos tipos de representaciones existentes, tanto en los campesinos como en los agentes externos, tiene mucha importancia en los procesos de capacitación puesto que, a través de ellos, podemos reconocer la concepción y saber cuál es el conocimiento que se tiene sobre la realidad de cada sector.

A partir de la información que nos proporcione este reconocimiento, estaremos en capacidad de acercarnos a la mentalidad de las personas o grupos con los cuales trabajamos.

De este modo, podremos reafirmar, completar, modificar o transformar las concepciones existentes con el fin de mejorar el sistema de transmisión de conocimientos.

Debemos tener presente, sin embargo, que la reafirmación, modificación o transformación de las representaciones no es unilateral y que este proceso tiene que involucrar a todos los sectores que intervengan en las acciones de desarrollo. Lo contrario significaría ignorar una parte de la realidad, con las consecuencias que todos conocemos, a saber:

- falta de comunicación
- errores de interpretación en los hechos y situaciones
- aplicación de medidas incorrectas
- fracasos en la aplicación de los proyectos
- frustración de los participantes
- desperdicio de recursos

Las formas en las representaciones lingüísticas

Las ideas, conceptos o representaciones pueden darse, en la lengua, bajo diferentes formas, tales como palabras, expresiones o frases, dependiendo del idioma y del dominio que los hablantes tengan con respecto a la lengua que utilizan.

Desde un punto de vista formal, pueden existir representaciones simples o complejas, es decir, conceptos o ideas que se expresan con un solo término, con varios o con una composición de elementos significativos.

Son representaciones formalmente simples, por ejemplo, **vivienda, suma, salud, herramientas, etc.**, porque se expresan con un solo término aunque el significado sea muy complicado.

Entre las representaciones formalmente complejas podemos señalar algunas que se expresan con términos compuestos como, por ejemplo, **agricultura** (agro + cultivo), **micro-organismo** (microscópico + organismo), **compra-venta** (actividad de comprar y vender), etc.

Igualmente, se ubican en esta categoría expresiones tales como **control sanitario** (control + sanidad), **transmisión de enfermedades** (transmisión + enfermedad), **mano de obra** (obra + trabajo manual) **ingreso per cápita** (ingreso + cabeza) y otras similares que incluyen varios conceptos y tipos de relaciones (de, por).

Se incluyen también, situaciones que aunque no sean verbalizadas o expresadas a través de la lengua que emplea un grupo o comunidad constituyen hechos reales. Un ejemplo podría ser la actividad de trueque o el tipo de organización de un sector determinado.

Esta distinción es fundamental para el análisis de las representaciones, ya que éstas no corresponden, en todos los casos, a la noción de concepto que se encuentra presente en la sociedad en general.

La unión de conceptos, en no pocas ocasiones, puede modificar el significado de los términos aislados, dándoles una significación particular que requiere ser especificada para lograr una buena comprensión, como es el caso de los términos técnicos que se utilizan muchas veces sin comprender ni transmitir correctamente el verdadero significado que se les asigna.

Una representación, por lo tanto, no es solo una palabra sino un conjunto de palabras organizadas en una expresión o una situación que se da en un contexto particular.

Veamos ahora algunos tipos de representaciones, tomando en cuenta ciertas características para su identificación.

Tipos de representaciones

En toda sociedad podemos encontrar diferentes niveles de representaciones, de acuerdo con la cantidad y calidad de información que contienen y con la concepción sociocultural que expresan.

En el tratamiento de los problemas de salud, por ejemplo, uno de los aspectos mencionados con frecuencia es el referente al conocimiento y manejo

de determinados elementos que intervienen en la transmisión de enfermedades, como es el caso de los micro-organismos.

En otros casos, se percibe una confusión, debido al establecimiento de relaciones o comparaciones basadas en hechos circunstanciales que dan lugar a la creación de conceptos erróneos.

Y, finalmente, hay ocasiones en que un grupo social define características, cualidades o nociones que no coinciden con la realidad, por estar basados en concepciones originadas en una percepción parcializada o unilateral y, muchas veces, producida por actitudes emotivas.

Estos casos nos permiten tener algunos referentes para identificar una serie de representaciones, como las que se indican a continuación.

Representaciones completas

Podemos hablar de representaciones completas, cuando existe un conocimiento lo suficientemente claro y explícito que permite comprender, analizar, explicar y, sobre todo, actuar con efectividad frente a un determinado fenómeno.

Este conocimiento implica que un individuo pueda reconocer las causas y consecuencias de un hecho, determinar los elementos que lo componen, tomar decisiones conscientemente y actuar de acuerdo con sus necesidades reales.

Un conocimiento completo se traduce en una representación completa, en la medida que el concepto, idea o representación encierra la información necesaria para comprender no solo los significados, sino también su función en la vida real.

Es por eso que no basta con poder definir una idea. Es preciso poder ubicarla en su contexto, y estar en capacidad de usarla adecuadamente de acuerdo con las circunstancias.

Por ejemplo, al analizar el caso de la transmisión de enfermedades, se requiere, como punto de partida, comprender el significado de **transmisión** y de **enfermedad**. Adicionalmente, se considera indispensable integrar, entre otros, el concepto de **micro-organismo** y tener presentes las condiciones ecológicas, sociales, culturales y económicas del medio, las formas de prevención y las consecuencias en la persona y en la sociedad para manejar la representación **transmisión de enfermedades** en toda su integridad.

Esta representación que es compleja por incluir varios conceptos, puede ser expresada tal como se la ha enunciado; o en otros términos (contagiar, pasar el mal, etc.), sin que esto signifique necesariamente un cambio de concepción.

Pueden darse, por lo tanto, casos de representaciones completas sin que haya utilización de términos científicos o técnicos en un sentido estricto. Lo que interesa es que existan los elementos conceptuales necesarios que den una visión global de la situación.

En el ejemplo que analizamos, tan válido es el uso de la palabra **micro-organismo** como de su significación: ser vivo (en lugar de invisible); capaz de reproducirse en el cuerpo humano o de los animales, y/o en las plantas; y de producir enfermedades bajo ciertas condiciones.

Si falta uno de los elementos que componen la significación global de una representación, nos encontraríamos frente a un nuevo tipo de representaciones como vemos a continuación.

Identifiquemos uno o dos casos que podamos considerar como ejemplos de representaciones completas.

Representaciones incompletas

En el mismo ejemplo de la transmisión de enfermedades, se puede constatar que hay poblaciones que no conciben, por una diversidad de razones, la existencia de organismos invisibles, en cuyo caso la transmisión de ciertas enfermedades no puede ser controlada por medios físicos.

Esta carencia puede impedir el conocimiento exacto de las causas y consecuencias de la enfermedad e impedir la realización de acciones efectivas para prevenirla o atacarla.

En situaciones como ésta, es decir cuando falta un elemento o aspecto del conocimiento global, sea por no encontrarse identificado o reconocido o porque el grupo social no lo ha integrado a su saber, nos encontramos frente a representaciones incompletas.

Los aspectos que llamamos "no identificados" pueden ser de diverso tipo, siendo más comunes los que se relacionan con situaciones no perceptibles a través de los sentidos, con situaciones que no forman parte de los intereses de la vida cotidiana o con nociones que, por venir del mundo exterior, no han sido captadas en su totalidad.

Entre las actividades que caracterizan a los proyectos de desarrollo, podemos encontrar muchos ejemplos de ello, como pueden ser los conceptos de crédito, mejoramiento de semillas, oferta y demanda, cálculo de costos y manejo de equipo.

Estos conceptos, si bien pueden ser comprendidos parcialmente por los campesinos, presentan vacíos que impiden una correcta interpretación, produciendo en muchos casos situaciones que, en lugar de ayudarles, contribuyen a crearles nuevas y mayores dificultades.

El tipo de información requerida para llegar a una representación completa, lo mismo que los conocimientos faltantes en una representación, son factores que condicionan de manera general la definición de alternativas o propuestas de solución a los problemas que enfrenta un grupo.

Tomando como referencia nuestra experiencia de trabajo con sectores campesinos, tratemos de identificar, y luego analicemos, algunas situaciones en las que hay **representaciones incompletas**

Representaciones míticas

La necesidad que tiene todo ser humano de dar explicaciones de los fenómenos y de llenar los vacíos de conocimiento que expliquen la realidad, por una parte, y la imposibilidad de llegar a comprobaciones experimentales,

por otra, ha dado lugar a la búsqueda de interpretaciones de la realidad mediante la creación colectiva.

Si en el caso que analizamos no es posible determinar las causas físicas de la transmisión de enfermedades, el concepto de **micro-organismo** desconocido en el grupo puede ser sustituido, por ejemplo, por la idea del “mal”, asignándole el poder de producir la enfermedad.

De esta manera, el “mal”, que se interpreta como producido por fuerzas superiores, llena el vacío de conocimiento, dando lugar a una representación mítica que, de hecho, se transforma en una realidad para el grupo.

Es así cómo este tipo de representaciones entra a formar parte de una realidad concreta, aunque desde el punto de vista de un observador externo se considere que se trata de un asunto de ignorancia en el peor de los sentidos.

Igual que en el caso de las representaciones incompletas, las representaciones míticas son muy frecuentes en todo tipo de sociedad, siendo su posible sustitución mucho más compleja que en otros casos, por formar parte de la concepción cultural del grupo que las maneja.

A partir de nuestra experiencia, identifiquemos algunas **concepciones míticas** que tengan que ver con las acciones de desarrollo que realizamos, y comparémoslas con la información que puede proporcionar la “ciencia oficial”.

Representaciones erróneas

Estas representaciones, por lo general, son producto de interpretaciones analógicas o basadas en comparaciones, a partir de semejanzas de carácter formal o casual.

Un caso que ha sido investigado en los últimos años, y que puede ilustrar con claridad la característica de las representaciones erróneas, se refiere a la concepción que se ha desarrollado con respecto a la quinua, gramínea característica de los Andes, de gran valor nutritivo. Desde hace más de una década se había notado el decrecimiento de su cultivo y consumo en la sierra ecuatoriana. A pesar de las recomendaciones para fomentar su producción, los indígenas, principales productores tradicionales de este cereal, no sólo parecían haber perdido todo interés en cultivarla sino que, además, evitaban hacerlo.

Investigadas las razones de esta situación, se llegó a conocer que la población había establecido una estrecha relación entre la quinua y la triquina, debido al parecido formal existente entre las dos. En efecto, la carne triquinada presentaba un aspecto muy parecido al de la quinua cocida. La población, con un conocimiento real sobre los efectos de los triquinosis en la salud, había optado por eliminarla de su dieta y de sus cultivos, prefiriendo de este modo preservar su salud antes que su economía.

El problema empezó a ser resuelto sólo cuando se informó a la población que se trataba de dos cosas diferentes, y ésta procedió a realizar pequeños experimentos con animales domésticos para comprobar la información.

La representación errónea del ejemplo había surgido como consecuencia de haber relacionado hechos casuales: 1) los animales domésticos consumían los granos que caían al suelo al momento de la cosecha; y 2) la aparición de la enfermedad en el hombre que consumía la carne de esos animales. Si bien es cierto que el proceso de contaminación era correcto, la falla se encontraba en la interrelación de los hechos. La quinua, que es visible, podía explicar la situación, a diferencia de la triquina cuyos huevos no son perceptibles por el ojo humano y, por lo tanto, no pueden ser fuente de explicación.

Intentemos encontrar representaciones erróneas tanto en nuestra propia cultura como en la de los grupos campesinos con los cuales nos relacionamos.

Hasta aquí nos hemos referido a representaciones basadas en la presencia o no de conocimientos y, por lo tanto de percepciones reales que permiten entender y explicar los fenómenos de manera global o parcial, aunque tengan diferentes niveles de confiabilidad.

A continuación, haremos referencia a dos tipos adicionales de representaciones que provienen de condicionantes de carácter psico-social.

Representaciones estereotipadas

Este tipo de representaciones se caracteriza por transformar un caso o casos particulares en situaciones generales, sin la debida comprobación. Las representaciones estereotipadas tienen, por lo tanto, algo de realidad. El problema radica en la generalización de ese algo que, al ser convertido en una característica común, transforma la realidad parcial en una realidad absoluta y, por lo mismo, en un hecho falso.

Los estereotipos pueden crearse a partir de experiencias personales y en relación con cualquier objeto, aunque son más frecuentes los que tienen que ver con grupos humanos.

Si recordamos lo que se dice sobre los habitantes de nuestros países y regiones, tenemos ejemplos como los siguientes: **mexicanos = sombrero de charro; andinos = indios; caribeños = negros; brasileños = samba, etc.**

En estos casos, los estereotipos no implican mayores problemas. La situación se vuelve más conflictiva cuando, con base en experiencias personales, se establecen generalizaciones que llevan a la introducción indiscriminada de artefactos o productos de consumo sin las debidas precauciones.

Si nuestra experiencia personal ha sido positiva en el uso de un tipo de tractor, en un terreno específico, por ejemplo, podemos tener la tendencia de fomentar su introducción, bajo el supuesto de que todos los tractores pueden ser utilizados en todo tipo de terrenos.

Lo mismo puede darse en el caso de haber tenido una experiencia negativa que, sin el debido análisis de las circunstancias, hace que la generalicemos como si siempre fuera a suceder lo mismo. Un ejemplo puede ser el del uso de

abonos orgánicos que, por haberse cometido algún error en su preparación, resultó mal y por ello se llega a considerar que no sirven en ninguna circunstancia.

En uno y otro caso hemos creado estereotipos.

Analizando nuestras acciones con los sectores campesinos, busquemos estereotipos que hayan sido creados en su medio y en el nuestro, y que afecten el trabajo agrícola por ejemplo.

Representaciones prejuiciadas

Las representaciones prejuiciadas parten, normalmente, de posiciones emotivas creadas antes de tener una experiencia real sobre el hecho; y pueden estar originadas en actitudes concientes o inconcientes de defensa frente a lo desconocido o a lo que se considera diferente, o también frente a una actitud de superioridad personal o grupal.

Los prejuicios son transmitidos, generalmente, a través de la familia, la escuela, las instituciones y los medios masivos de comunicación, y “lo que impresiona a muchas personas como la posibilidad más obvia es que vamos creando actitudes amistosas o inamistosas hacia otros grupos como resultado de nuestra experiencia con ellos” (Klineberg 1963).

Entre los diversos tipos de representaciones, quizá, las que resultan más peligrosas son las representaciones prejuiciadas, dado que se originan en situaciones subjetivas.

Las opiniones que se dan con respecto a los campesinos están marcadas, muchas veces, por prejuicios que nos han sido transmitidos en la infancia y sobre los cuales no ha habido reflexión.

Es muy común la creencia de que los campesinos, sean indígenas o no indígenas, deben “integrarse” a la sociedad dominante por prejuicios como las siguientes:

- son ignorantes, sucios, ociosos, atrasados, mentirosos, insensibles
- no tienen “costumbres” ni valores (artísticos, morales, sociales)
- son incapaces de mejorar sus condiciones de vida y de asimilar tecnologías modernas

Así, con respecto a los indígenas, es posible encontrar afirmaciones como la que se transcribe a continuación (Rubio Orbe 1965), y que todavía se mantienen vigentes en muchos sectores de la sociedad dominante:

“En mayor o menor grado (los indígenas) mantienen formas de vida, costumbres y reacciones mentales negativas... las técnicas, medios de trabajo y la producción son primitivos y retrasados... El espíritu y el pensamiento viven agobiados por prejuicios, supersticiones, fuerzas totémicas y tabúes. Estas características limitan la acción mental y la razón; hacen que imperen la brujería y la magia, antes que la verdad y la ciencia...”

Los prejuicios con respecto a los campesinos no indígenas presentan características similares que conviene analizar en cada situación.

Tratemos de reconocer los **prejuicios** que tenemos en relación con los campesinos indígenas o no indígenas con los que hemos establecido relaciones. Investiguemos sus prejuicios en relación con la sociedad dominante.

Procedimientos para identificar representaciones

Para la identificación de representaciones podemos proponer dos procedimientos, además de los que podrían derivarse de la aplicación de metodologías diseñadas expresamente para el efecto.

Literatura popular

Todos sabemos que la literatura oral (copias, refranes, dichos, cuentos, mitos, leyendas) expresa el pensamiento que tiene el pueblo con respecto a diferentes aspectos de la vida, por lo que en estas formas de expresión es relativamente fácil reconocer e identificar representaciones ya establecidas.

En este caso podemos recurrir a procedimientos como los siguientes:

- Investigar en recopilaciones ya existentes coplas, refranes, dichos y demás manifestaciones de la literatura oral de uso común en la Región.
- Recopilar, conjuntamente con los participantes de los proyectos, estas formas de expresión en las zonas donde se desarrollan los proyectos.
- Analizar el material recopilado con los participantes, identificando el tipo de representaciones y sus significados.
- Crear, junto con los participantes, nuevas formas, de acuerdo con los temas que interesen a los proyectos.

Veamos los siguientes ejemplos:

Refranes

Sobre la justicia: La ley es para el de poncho.

Sobre la organización: Mientras el gato no está, los ratones se pasean.

Sobre préstamos: Quien no quiere tener, presta.

Coplas (IADAP 1984)

- *Sobre la justicia: A mí no me han condenado por salteador esta vez,*

*sino porque no le di al juez
la mitad de lo robado. (Ecuador)*

- **Sobre las deudas:** *Cuando llegues a ser deudor,
cuando llegues a ser deudor,
aquí estoy firme y constante
le diré, patroncito. (Perú)*
- **Sobre la sociedad:** *Todos quieren hacer leña
de un árbol que está caído,
apuesto que no lo harían
de un árbol que está florecido. (Bolivia)*

Comparaciones

Una forma de reconocer el tipo de representación que tiene la población sobre conceptos nuevos, o sobre los cuales existe duda con respecto a su interpretación, es la de efectuar comparaciones.

El procedimiento que se se puede emplear es el siguiente:

- 1) Dar ejemplos de comparaciones que se emplean en el habla común para introducir la noción de comparación:
 - Es tan astuto como un águila.*
 - *Es tan molesto como una avispa.*
 - *Habla como una lora.*
 - *Salta como una rana.*
- 2) Presentar ejemplos con cualquier otro tipo de conceptos:
 - *Un libro es como una caja cerrada.*
 - *El frío es como un cuchillo.*
- 3) Pedir que se hagan comparaciones dando palabras comunes como **luna, casa, mesa, tenedor, quebrada.**
- 4) Introducir palabras relacionadas con las actividades de los proyectos para que se hagan comparaciones:
 - El *crédito* es como...
 - Un *préstamo* es como...
 - La *salud* es como...
 - Una *letrina* es como...
 - Un *tractor* es como...

- Los *abonos químicos* son como...
 - Un *banco* es como...
 - Un *técnico* es como...
- 5) Interpretar el significado de las comparaciones.
 - 6) Discutir con los participantes los significados, tratando de llegar al por qué de cada uno de ellos.
 - 7) Comparar los significados discutidos con el significado que se trata de introducir.
 - 8) Presentar casos en los que se utilicen los nuevos conceptos, analizando los posibles errores de interpretación.

Testimonios

La utilización de testimonios o historias personales suele ser un procedimiento muy efectivo, no solo para los propósitos del proyecto sino sobre todo para mejorar la comunicación y la confianza mutua entre los participantes externos y los campesinos.

Muchos técnicos o profesionales mantienen fuertes prejuicios contra las anécdotas y tienden a evitar que los campesinos se las cuenten.

Este rechazo implica eliminar una fuente muy rica de información que, en muchos casos, puede ser una de las formas más efectivas de llegar a comprender determinadas situaciones.

Los procedimientos, en este caso, pueden ser muy sencillos, siempre que se cuente con la actitud favorable por parte de los agentes externos para escuchar a los campesinos y éstos, a su vez, se interesen en conocer experiencias de personas de un mundo distinto al suyo.

Entre los mecanismos posibles podemos señalar los siguientes:

- Contar experiencias personales a los campesinos.
- Pedirles que cuenten ellos situaciones parecidas.
- Analizar comparativamente las experiencias contadas.
- Determinar los puntos o aspectos de conflicto.
- Tomar decisiones, incluyendo los puntos de vista contradictorios en los distintos sectores.

Procedimientos generales

Los procedimientos generales que podemos emplear para la identificación de representaciones pueden ser algunos como los siguientes:

- Identificar (los técnicos) los conceptos que queremos verificar.

- Reconocer las representaciones más comunes que se dan socialmente con respecto a los campesinos indígenas y no indígenas.
- Orientar a los grupos con los que trabajamos sobre la necesidad y procedimientos para identificar las representaciones.
- Identificar casos explicativos o demostrativos de diferentes formas de representación.
- Ilustrar las situaciones con testimonios personales y anécdotas para reforzar la realidad encontrada.
- Buscar las representaciones existentes en el grupo.
- Comparar las representaciones de los agentes externos y las de los campesinos.
- Definir, conjuntamente, acciones para modificar o transformar las representaciones de acuerdo con lo que consideren necesario los participantes, tomando en cuenta la realidad de la situación en la que se inserta el proyecto.

Además de estos aspectos, podemos incluir otros que consideramos importantes para los fines que perseguimos.

REPRESENTACIONES Y CONCEPTOS ESTRUCTURANTES

En un proceso de capacitación como el que se propone el IICA, al igual que en cualquier otro proceso educativo, tiene mucha importancia la identificación y reconocimiento de las representaciones, tanto de los capacitadores como de la población.

Si tratamos de mejorar nuestros procedimientos es necesario conocer, lo más precisamente posible, cuáles son los conocimientos que tienen los sectores involucrados, de dónde parten esos conocimientos y qué aspectos requieren profundización o transformación, con el objeto de lograr una adecuada comprensión de los problemas y con base en ello definir las soluciones.

En este sentido, tanto los grupos de campesinos como los agentes externos requieren descubrir, a través de un análisis compartido e interrelacionado, sus respectivos conocimientos.

No basta, por lo tanto, el conocimiento unilateral, es decir, el que pueden tener los técnicos sobre sí mismos y sobre los campesinos. También éstos deben hacer conciencia de su propio saber y tener en claro qué es lo que los técnicos tienen en su mente. Se trata, por lo mismo, de un proceso de inter-comunicación e inter-transferencia de conocimientos, puesto que éste existe y se encuentra presente, bajo características particulares, en los dos sectores.

La mayor dificultad radica, frecuentemente, en que cada uno, por su lado, imagina que el otro sabe de lo que está hablando, cuando en realidad hay muchos vacíos que no se han llegado a identificar por creer que todo está comprendido o que se comparte una misma idea.

La realidad nos demuestra lo contrario.

Tratemos de encontrar el significado que tienen para los campesinos conceptos tales como **enfermedad, desarrollo, técnico, agencias de desarrollo, capacitación**. Comparemos sus significados con los nuestros.

Representaciones y sociedad

Como se puede deducir de los diversos tipos de representaciones analizadas, éstas corresponden a la visión que tiene la persona –como parte de una sociedad– sobre una realidad determinada. Esta visión puede adolecer de vacíos o errores de interpretación de los fenómenos, según las circunstancias, o puede también estar basada en concepciones culturales de origen mágico o religioso.

Con excepción de las representaciones completas que tienen los elementos necesarios para comprender y explicar las causas de un hecho, las demás representaciones son limitadas, debido a la ausencia o al tipo de concepción que se tiene sobre alguno de sus aspectos. Esto dificulta o impide llegar a las raíces del problema para poder hacerle frente y solucionarlo.

Esta situación se hace evidente, y se complica más, cuando nos encontramos frente a realidades diferentes puestas en contacto, como es el caso de la realidad urbana y de la rural que, de alguna manera, han llegado a convivir dentro de espacios nacionales.

Las realidades impuestas, las superpuestas y las paralelas son un ejemplo de tal situación, en la que las realidades intergrupales o intersectoriales son inevitables.

La imposibilidad de que los pueblos puedan, en la actualidad, seguir una evolución o un desarrollo autónomo, independientemente de lo que sucede a su alrededor, obliga a estrechar los lazos intergrupales como una medida inevitable.

Esto implica, asimismo, la imposibilidad de prescindir de elementos del mundo exterior y la necesidad de adoptar elementos que sirvan para mejorar nuestras propias condiciones de vida, sin que se trate de una adopción indiscriminada.

Por el contrario, se requiere analizar las propuestas externas y tomar posición y decisiones en función de las conveniencias propias, eliminando toda forma de presión e imposición.

Es importante, sin embargo, enfatizar en los procesos de inter-transferencia de conocimientos, más aún cuando la sociedad dominante tiende a destruir los valores, conocimientos y técnicas locales para sustituirlas por aquéllas que se distribuyen, difunden e imponen como producto de sus propios intereses.

Inter-transferencia de conocimientos

La sociedad dominante está habituada a considerar que los conocimientos de que dispone superan, en todo sentido, a los que pueden darse en otros sectores. Más aún, en muchos casos y como hemos visto anteriormente, considera que los grupos de posición subordinada carecen de conocimientos.

El reconocimiento y la comprobación de la existencia de saberes y conocimientos en todo tipo de sociedades, lo mismo que la existencia de relaciones entre ellas, hace que los conocimientos tiendan a difundirse. Es innegable, sin embargo, que los grupos más poderosos imponen los suyos, a diferencia de los de las sociedades dominadas que, en no pocas ocasiones, tienden a ocultarlos, sea por no tenerlos sistematizados o por considerarlos de menor valor.

En situaciones de equilibrio o que buscan restablecer el equilibrio social debe recuperarse el concepto de inter-transferencia, es decir, de traspaso de conocimientos de un sector hacia otro y viceversa. Si consideramos, por ejemplo, que las sociedades iletradas deben conocer la escritura, es importante

también que las sociedades alfabetizadas conozcan los sistemas orales tal como se dan en este tipo de sociedades.

Igualmente, si los técnicos ven la necesidad de introducir algún tipo de implemento agrícola en una zona determinada, tienen que conocer también los implementos agrícolas tradicionales y no sólo los que intentan introducir. Y ésto no sólo por una necesidad teórica de adquirir conocimientos, sino sobre todo por razones prácticas. No se puede, ni siquiera desde un punto de vista pedagógico y social, depositar conocimientos. Todo conocimiento se construye a partir de datos pre-existentes y no a partir del vacío.

Resulta imposible por ejemplo introducir el concepto de crédito, sin antes conocer el concepto de moneda –dentro del sistema monetario–; tampoco se puede introducir el uso de tractores, sin conocer previamente el uso el arado.

Lo más frecuente es que los técnicos eliminen todo referente socio-cultural y económico, visto desde la perspectiva de los propios campesinos, e intenten que éstos acepten sus propuestas porque, simplemente, provienen de una sociedad más desarrollada.

El riesgo, en este caso, es el de acumular experiencias negativas y frustrantes, con el consiguiente desperdicio de recursos y la repetición de fracasos, como se observa en general en el sistema educativo y en particular en los proyectos de desarrollo rural.

Conocimiento “científico” y conocimiento “empírico”

Uno de los elementos del mundo exterior es el llamado conocimiento científico que, junto con la tecnología, puede servir a los sectores campesinos para orientar y mejorar su propio desarrollo.

Este conocimiento se caracteriza, en palabras de R. Gagliardi, por ser:

“producido socialmente en ciertas instituciones especializadas financiadas, en general, con fondos públicos; por utilizar una metodología definida que implica la aceptación de una serie de premisas (explícitas o implícitas); por utilizar instrumentos sofisticados; por el conocimiento de una “jerga” (vocabulario) particular... Además, este conocimiento es escrito y, generalmente, en un estilo tan complicado que sólo puede ser comprendido por un número limitado de personas. Ello hace que se necesite de especialistas preparados para transmitir la “ciencia” creada de este modo, y hacerlo de una manera “simplificada”.

La simplificación, evidentemente, no solo transforma el estilo difícil sino que, además, elimina aspectos de ese conocimiento que nunca llegan a la población común. Esto significa que hay muchos aspectos que permanecen ocultos, creando la idea de que esta ciencia es un nuevo milagro.

El conocimiento empírico, por su parte, es el resultado del saber producido por la sociedad fuera de ambientes institucionalizados, como son los centros de

investigación y las universidades; se basa en las experiencias vividas que, al ser interpretadas y verificadas, se transforman en conceptos que integran el saber cultural; y se transmite oralmente, sin intermediación de la escritura.

En la mayor parte de los grupos sociales, este conocimiento tiene más importancia que el "científico", debido en gran parte a las contradicciones del sistema escolar que, en lugar de establecer relaciones entre estos dos tipos de conocimiento, elimina el llamado conocimiento "empírico" de todos sus esquemas.

A este respecto, el mismo autor señala:

"En la mayor parte de los países, la función asignada a la escuela pública es, entre otras, la transmisión al conjunto de la población de ciertos conocimientos científicos considerados importantes por las autoridades que confeccionan los currícula escolares, o por los grupos de presión que están detrás de esas autoridades educacionales. En general, la escuela no cumple bien esa función. Durante su escolaridad, los alumnos son confrontados a una masa de informaciones científicas cada vez más grande, de la cual asimilan muy poco. Los programas escolares contienen muchos puntos que podrían ser muy útiles para comprender los procesos de la sociedad y la naturaleza..."

Si bien es cierto que puede haber vacíos y errores de interpretación en el conocimiento empírico, no es menos cierto que muchas de sus interpretaciones son correctas, como lo ha comprobado el mismo trabajo científico. Uno de los principales objetivos de la capacitación debe ser, por lo tanto, la recuperación de este conocimiento y la búsqueda y construcción de interrelaciones entre la "ciencia" y el "saber popular".

Los conceptos estructurantes

Hemos visto que, con excepción de las representaciones completas, todas las demás presentan algún problema, sea porque les falta algún elemento para explicar toda la situación y comprender el problema de manera íntegra; o porque existe algún elemento que tiene una interpretación mágica, parcialmente falsa, totalmente errónea o distorsionada.

Este elemento, cualquiera que sea, puede ser, potencialmente, un concepto estructurante, por ser el que nos permite reconstruir o modificar una forma de interpretación o, también, crear y construir nuevas interpretaciones.

Esto significa, por una parte, que toda representación o idea sobre algo parte de un concepto o de una serie de conceptos manejados por la sociedad y, por otra, que en toda situación existe una organización de elementos que dan como resultado estructuras y sistemas.

El cambio o modificación de un elemento es un factor de cambio o modificación de estructuras y sistemas, con mayores o menores dificultades de acuerdo con el caso.

En términos lingüísticos, la palabra **estructurante** significa “que tiene la capacidad de estructurar”:

estructura + nte = estructura + capacidad de

El término **estructurante** significa, por lo tanto, un concepto que tiene la capacidad de producir (cambiar, modificar, transformar) estructuras. En otras palabras, se trata de conceptos que facilitan la posibilidad de relacionar conceptos aislados y de adquirir otros nuevos para incorporarlos a los ya existentes y poder completar, modificar o transformar un sistema de conocimientos o una parte de este sistema (Gagliardi 1983).

Un concepto estructurante no siempre está relacionado con una palabra. Puede ir más allá, igual que en el caso de las representaciones, que pueden darse a través de frases, hechos o situaciones.

No se trata, por lo tanto, de trabajar sólo con las expresiones lingüísticas. Se requiere ubicarlas dentro de un contexto más global que incluya, además, la situación socioeconómica y la realidad cultural.

Las representaciones constituyen un medio para la identificación de los conceptos estructurantes y éstos son, a su vez, medios para facilitar el desarrollo y la inter-transferencia de conocimientos.

Retomemos el ejemplo de la confusión entre la quinua y la triquina que se presentó al hablar de las representaciones erróneas.

Análisis de caso

La confusión entre la quinua y la triquina, y la creencia de que la quinua es una causa de enfermedad, proviene de lo siguiente:

Representación errónea

- La quinua es causa de la triquinosis.
- Los animales que ingieren granos de quinua se enferman.
- Las personas que comen la carne de esos animales se contagian.

Constataciones iniciales

- Los dos elementos tienen, en un momento dado, un aspecto bastante similar.
- La enfermedad, por razones atribuibles a la triquina, se había incrementado de manera considerable.

Constataciones posteriores

- La población desconocía el proceso de desarrollo de la triquina.

- No se relacionaba la triquinosis con el suelo contaminado por otras causas.
- No existía el concepto de seres orgánicos invisibles.

Identificación del concepto estructurante

De los datos obtenidos, se concluyó que, en la cadena de conocimientos, faltaba el concepto de seres orgánicos no visibles o, en palabras menos comunes, de micro-organismos como elementos de contaminación.

- Los huevos de los parásitos no son visibles. La quinua es visible.
- La población “manipula” la quinua a lo largo de todo el proceso agrícola y, por lo tanto, tiene control sobre ella. La triquina, por el contrario, está fuera de su control.
- En la concepción cultural, la triquinosis no pertenece a las enfermedades del “espíritu”, por lo que esto no da lugar a la formación de representaciones “míticas”, por ejemplo.

Esta situación puede ser manejada de diversas formas, una de las cuales se indica a continuación.

Manejo de la situación

Una vez conocida y analizada la representación de referencia, y después de haberse identificado el concepto faltante para la explicación del hecho, se puede proceder de la siguiente manera, sin entrar en explicaciones complejas:

- Pedir “testimonios” sobre la situación a los miembros de las comunidades donde se ha detectado el problema.
- Pedirles explicaciones sobre la forma cómo han detectado el problema.
- Hacer comparaciones con la actitud de la sociedad dominante frente al cultivo y consumo de la quinua:
 - a) ¿Cultivan más o menos que antes?
 - b) ¿La sociedad dominante es o no capaz de incrementar el cultivo y consumo de un producto que le puede hacer daño?
- Recordar la práctica cultural sobre el producto y sus consecuencias.
 - a) Antes la gente consumía más quinua y no se enfermaba.
 - b) La quinua era un producto básico para la alimentación.

- c) La quinua ha sido sustituida por alimentos menos nutritivos como el fideo.
- d) Se ha perdido una de las fuentes de ingreso.
- Analizar, conjuntamente con las comunidades, situaciones tales como el deterioro de la ecología, la reducción de espacios para cultivo y vivienda, las condiciones higiénicas, la contaminación del suelo.
- Comparar la reproducción de animales “grandes” (cóndor), “pequeños” (lagartija) y “muy pequeños” (mosca), cuyos huevos son visibles en mayor o en menor grado.
- Utilizar recursos de saber popular como el de este ejemplo:

“El animal más pequeño que se incrusta en la uña del hombre es la nigua. Hay un animalito que también se incrusta en la uña de la nigua que se llama “Ñiquimiqui” y que no se puede ver. En la uña del Ñiquimiqui, se incrusta uno más pequeño todavía que se llama “Miringuitingui” y que tampoco se puede ver”.
- Averiguar sobre la forma de reproducción de algunos parásitos que conoce la población (tenia, áscaris, etc.).
- Hacer comparaciones entre seres “visibles” e “invisibles”.
- Relacionar la quinua y la triquina con el trabajo humano.
- Introducir el concepto de los seres no visibles.
- Observar con detenimiento la quinua y los quistes de triquina.
- Establecer la relación entre la triquina, los seres invisibles y la enfermedad.
- Presentar gráficos “agrandados” de las etapas de desarrollo de la triquina (o hacer observaciones en microscopio).
- Recomendar la realización de pequeños experimentos.
- Recomendar la evaluación de los resultados.

El procedimiento, que se presenta de manera sistemática y detallada para efectos de una mejor comprensión, puede resultar en la práctica muy sencillo y aplicable en un par de horas, sobre todo si se logra despertar el interés de la población mediante una discusión muy ágil, en la que los participantes perciban aspectos como los siguientes:

- Que tienen conocimientos.
- Que tales conocimientos son valiosos y útiles.
- Que hay algunos elementos que no se encuentran incorporados, de manera conciente, en su conocimiento.
- Que la ampliación de conocimientos no es un proceso complicado.

- Que los conocimientos tradicionales pueden inter-relacionarse con conocimientos nuevos sin destruir la cultura,
- Que su situación actual les obliga a profundizar y ampliar su conocimiento tradicional, etc.

Acciones esperadas

La introducción de un concepto nuevo, o el reconocimiento de un concepto ya existente no incorporado a un proceso determinado, es un hecho educativo y debe conducir a la acción para tornarse realmente efectivo.

En el caso que analizamos, se esperaban acciones como las que se indican a continuación:

- Reincorporación de la quinua en los procesos de producción y en la alimentación.
- Incorporación de nuevas formas de preparación de la quinua (chicha, pan y otros).
- Difusión de la información, por lo menos, entre grupos cercanos a los involucrados en una primera acción.

EVALUACION

Como en toda situación educativa, es necesario tener en cuenta la necesidad de evaluar los resultados de las acciones, sea que se trate de acciones puntuales o de acciones planificadas.

Debido a las prácticas establecidas tanto por los organismos oficiales como por sus miembros, lo más frecuente es que se enfatice o se dé prioridad a la evaluación cuantitativa.

Interesa saber si los recursos asignados al proyecto se justifican o no, de acuerdo con la cantidad de personas que se pretenda beneficiar o que hayan sido beneficiadas. Tiene que haber "rentabilidad" comprobada, de acuerdo con los criterios establecidos.

Interesa también que el resultado de las acciones sea perceptible, es decir, que pueda ser comprobado de manera "visible". Muchas veces se considera que lo que no es medible en términos matemáticos no tiene validez.

Asimismo, interesa que las acciones que se emprenden produzcan resultados a corto plazo como una demostración de la efectividad de los proyectos.

Sin embargo, en la mayor parte de los casos se olvida que cualquier proyecto de desarrollo tiene mucho que ver con procesos de conocimiento y que, tanto la adquisición de nuevas formas de interpretación de la realidad como la introducción de conocimientos no incorporados anteriormente en los sistemas propios, forman parte de un proceso muy complicado que implica, entre otras cosas, lo siguiente:

- Relacionar los nuevos conocimientos con los que ya se tienen.
- Ubicar esos conocimientos dentro del sistema que se maneja.
- Analizar el tipo de relaciones que se dan.
- Aceptar la incorporación.
- Activar esa incorporación.

La ejecución de un proyecto, por lo tanto, va más allá de las acciones puntuales puesto que, si bien es cierto que éstas pueden producirse con cierta efectividad, muchas veces no se logran mejores resultados por no haberse tomado en cuenta el proceso de conocimiento que es anterior a la acción.

De acuerdo con los estudios realizados, se constata que el saber que se transmite a través de los sistemas institucionalizados, entre los cuales se incluyen los programas de capacitación campesina, en una gran cantidad de casos no es incorporado al conocimiento anterior debido a que no se establecen las relaciones necesarias.

De este modo, se crean dos situaciones paralelas, en la que una sigue siendo el referente de acción y otra el referente "institucional". El último frecuentemente sirve para efectos sociales, tales como elevar el prestigio, satisfacer requisitos burocráticos y otros.

La evaluación de un proyecto que incluye la capacitación entre sus actividades no puede reducirse a medir cuantitativamente los resultados. Debe, en cualquier caso, tomar en cuenta los aspectos cualitativos y enfocar sus procedimientos de evaluación a partir de realidades como la mencionada.

No es raro encontrar casos de proyectos que son interrumpidos porque presentan evaluaciones cuantitativas negativas y que, al poco tiempo de haber sido interrumpidos, topan con la novedad que la población ha empezado a actuar y de manera acelerada.

El problema suele ser sencillo: es que la población se ha estado preparando para la acción y ese proceso no ha sido percibido por los agentes externos y la mayoría de las veces tampoco ha sido "racionalizado" por los propios campesinos.

En este punto, podemos hacernos preguntas como las siguientes:

- ¿Por qué se prioriza la evaluación cuantitativa?
- ¿Qué aspectos negativos se encuentran en la evaluación cualitativa?
- ¿Por qué se relaciona, generalmente, evaluación cualitativa con subjetividad?
- ¿Qué se quiere decir con subjetividad?
- ¿Cuáles son nuestras propias representaciones frente a la evaluación cualitativa?

Algunas de estas preguntas pueden ser contestadas de manera muy sencilla: estamos habituados a un tipo de procedimientos y no hemos intentado buscar, encontrar y aplicar otras alternativas.

De todas maneras, conviene recalcar la necesidad de incluir en la evaluación aspectos que no son cuantificables, pero que pueden servir de indicadores en la realización de acciones no previstas y que, sin embargo, forman parte de un proceso.

Aspectos tales como las actitudes, comportamientos, procesos de adquisición y socialización de conocimientos pueden resultar muy reveladores de lo que sucede en el interior del grupo.

Asimismo, conviene tener presente que, muchas veces, los proyectos son elaborados a partir de representaciones externas que no necesariamente coinciden con las de los ejecutores inmediatos, como son los campesinos.

Toda evaluación, por lo tanto, debe incluir también a los propios sectores campesinos con el fin de conocer su marco de referencia y poder contrastarlo con el del exterior.

CONCLUSIONES

La aplicación de un tipo de metodología como la presentada, que incluye el marco referencial de los grupos participantes (técnicos, maestros, líderes, campesinos indígenas o no indígenas) a diferencia de la metodología tradicional que parte generalmente de una visión unilateral, abre nuevas posibilidades para el tratamiento de la capacitación.

Es indudable que la búsqueda de alternativas diferentes tienen como origen los problemas detectados, en general, en los procesos de educación y, en particular, en los de capacitación.

La utilización del concepto de representación (que corresponde a la idea o ideas que se forma la gente sobre la realidad) y de los conceptos estructurantes, que hace referentes a aquellos conceptos que posibilitan una mejor comprensión de los hechos y fenómenos, integra el conocimiento científico institucional con el conocimiento comúnmente denominado popular.

Intenta, a través de la relación de diferentes formas de conocimiento e interpretación de la realidad, superar las contradicciones que se producen entre técnicos y campesinos por la falta de comprensión de los marcos de referencia con que actúan unos y otros.

Aunque la metodología, en principio, es relativamente sencilla, su aplicación está condicionada al cambio de actitudes frente a una situación que requiere revisión y modificación de procedimientos.

Es interesante notar, sin embargo, que un proceso como el presentado se caracteriza por su creatividad, ya que no fija pautas ni marca procedimientos rígidos, una de las fallas más sensibles del sistema educativo.

Una alternativa como ésta significa, indudablemente, un reto para la capacitación campesina, sobre todo si consideramos que el trabajo que se realiza en el campo está menos condicionado que el de las aulas para desarrollar nuestra propia creatividad y lograr efectos más positivos y duraderos.

BIBLIOGRAFIA

- BUSTAMANTE ROLDAN, J. 1987. *Compendio del Seminario Internacional de Economía Campesina y Pobreza Rural*. Bogotá, Ministerio de Agricultura de Colombia Fondo DRI.
- FUENTEALBA, G. 1985. *La comida como práctica simbólica y ritual (una aproximación a la cultura indígena y procesos de cambio)*. Quito, Ecu. (Debate no. 9, CAAP).
- GAGLIARDI, R. s.f. *Las representaciones de los alumnos*. Presentado en el Congreso Nacional para la Educación. Ginebra.
- _____. 1983. *Les concepts structurants de la biologie, Actes des cinquiemmes journées internationales sur l'éducation scientifique*. Paris.
- _____. s.f. *Pedagogie de la science ou science de la pedagogie*. Universidad de Ginebra (Fotocopia).
- _____. s.f. *La historia de las ciencias: una herramienta para la enseñanza*. Universidad de Ginebra (Fotocopia).
- HALL, E.T. 1966. *The silent language*. New York, Fawcett Publications.
- HALL, R.A. 1960. *Linguistics and your language*. New York, Doubleday & Company.
- IADAP. 1984. *Poesía popular andina: Ecuador, Perú, Bolivia, Chile*. Quito, Ecu. Tomos 1-2.
- IICA (C.R.). 1987. *Capacitación campesina, un instrumento para el fortalecimiento de las organizaciones campesinas*. San José, Serie Documentos de Programas no. 3.
- KANY, CH.E. 1962. *Semántica hispanoamericana*. Madrid, Ed. Aguilar.
- MALMBERG, B. 1978. *La lengua y el hombre*. Madrid, Ediciones ISTMO.
- MAZZOCCHI, L. 1950. *Memorial técnico, 7ma. d.* Madrid, Ed. Dossat.
- MERA, J.L. s.f. *Cantares del pueblo ecuatoriano*. Quito, Museo del Banco Central del Ecuador.
- MAS, L.I. 1981. *El folklore agrario de Cajamarca*. Universidad Nacional de Cajamarca. Dirección de Investigación y Promoción Social.
- TOBAR DONOSO, J. 1961. *El lenguaje rural en la Región Interandina del Ecuador*. Quito. La Unión Católica.
- YANEZ COSSIO, C. 1978. *Estudio de caso sobre el uso de tiempos verbales: español-inglés*. Quito, Ecu. (Manuscrito).
- _____. 1985. *Elementos de análisis quichua en matemáticas*. *Revista Cultura (Ecu.)*7:(21b).

CAPITULO IV

COMUNICACION, MEDIOS Y CULTURA*

* Este capítulo fue elaborado por Daniel Prieto Castillo como producto de una colaboración del Convenio IICA-RNTC con el Programa de Organización y Administración para el Desarrollo Rural. IICA.

INTRODUCCION

En el Capítulo I se pueden seleccionar tres recomendaciones para la capacitación de capacitadores campesinos:

- 1) Se desarrollará la capacidad de elaborar diagnósticos participativos y de recuperar la historia de las organizaciones, de las prácticas sociales en general y de las metodologías agropecuarias.
- 2) La enseñanza se apoyará en distintos sistemas de comunicación. En tal sentido, se recomienda la elaboración de materiales con los propios participantes, por ser ésta una tarea de alto valor pedagógico.
- 3) Se deberá capacitar en el análisis crítico de los mensajes propios y ajenos, y en la elaboración de mensajes válidos para la labor educativa.

Se trata de propuestas ligadas directamente con la problemática de la comunicación. Y, sin embargo, llevamos ya más de 25 años de recomendaciones para el trabajo en esa línea, dentro del área rural. Si se insiste en ellas es porque algo ha sucedido con tanta campaña y tanto producto enviado a los campesinos, con el fin de llevarles información o de cambiarles la conducta.

Para nosotros el cumplimiento de estas tres recomendaciones, inscriptas en una percepción diferente de lo comunicacional, depende de un cuestionamiento a fondo del modelo clásico de comunicación utilizado todavía por la mayor parte de las organizaciones gubernamentales de la región. El viejo esquema de emisor-mensaje-medios-receptor ha causado estragos en el trabajo con campesinos por varias razones:

- ha llevado a confundir comunicación con medios de difusión;
- ha privilegiado la instancia de emisión, sobre todo la de emisión institucional;
- ha reducido todo intento de comunicar al logro de algún cambio de conducta;
- ha simplificado excesivamente algo tan complejo como la comunicación en las relaciones sociales;
- no ha sabido abordar la vida cotidiana de la población a partir de sus características culturales.

Cuando se trabaja de esta manera, todo lo que piden las recomendaciones transcriptas queda fuera. Resulta imposible elaborar diagnósticos participativos, elaborar materiales con la población y leer críticamente los mensajes, si a la vez se está privilegiando la instancia emisora y condenando a la gente al papel de receptor.

El objetivo de este documento es cuestionar el modelo clásico de comunicación y ofrecer alguna alternativa para acercarse a la comprensión de los procesos comunicacionales vividos por determinadas comunidades. Para ello incluimos conceptos más abarcentes, como los de *universo discursivo*, *situaciones de comunicación*, *representaciones*, *emisión y percepción permanentes*, *apropiación cultural y medios y recursos de comunicación*.

Sobre la base de ellos, y a partir siempre de experiencias vividas en nuestra América Latina, desarrollamos conceptos y técnicas para diagnósticos de comunicación institucional y comunitaria; diagnósticos de comunicación comunitaria; análisis de discurso institucional y comunitaria y uso de medios impresos, radiales y audiovisuales.

El documento tiene como referentes **Capacitación Campesina, un instrumento para el fortalecimiento de las organizaciones campesinas**, publicado por IICA en su Serie Documentos de Programas; **La capacitación con participación campesina (un enfoque aplicado al desarrollo rural)**, de Javier Ponce y René Unda; y **Representaciones y conceptos estructurantes**, de Consuelo Yáñez Cossío, materiales estos últimos encargados por el Programa III del IICA, Organización y Administración para el Desarrollo Rural.

CONCEPTOS BASICOS

¿Qué entienden por comunicación?

Esta pregunta la he repetido cientos de veces a integrantes de diferentes grupos en casi todos los países de América Latina. Ha habido siempre una tendencia muy clara en las respuestas:

- comunicación es confundida con medios de difusión colectiva;
- está muy presente la intención de persuadir y de modificar alguna conducta;
- se trabaja a partir del esquema clásico de emisor, mensaje, medios, receptor, retroalimentación.

Y cuando se abre la discusión cuesta mucho salir de esos temas. Aparecen expresiones como “clientela”, “público meta”, “público blanco”, “impacto”, “efectos”, “influencias”, “resistencia al cambio” y muchos otros de significado similar.

Por supuesto que no todas las respuestas son de este tipo. Hay quienes hablan de diálogo; de comunicación y participación; de comunicación y cultura; de horizontalidad; de educación. Y las expresiones que acompañan a estas propuestas son muy distintas: “vida cotidiana”, “prácticas sociales”, “memoria histórica”, “intercambio de experiencias”, “sabiduría popular”, “co-responsabilidad comunicacional” y otras que van en la misma dirección.

Si nos detenemos a reflexionar un poco sobre ambas líneas podemos reconocer dos modelos de comunicación vigentes en nuestros países latinoamericanos:

- un modelo eficientista, apoyado en la creencia de que la comunicación está llamada a influir, a cambiar conductas;
- un modelo democrático-participativo que considera a la comunicación como un elemento, importante sin duda, de procesos más amplios de relación horizontal.

El modelo eficientista es el más difundido en los organismos que trabajan con sectores campesinos, en especial los que pertenecen al Estado. Y lo es tanto en la concepción teórica como en la práctica, sobre todo en la práctica.

Aun cuando no se sepa nada de comunicación, a menudo se actúa según las reglas de juego de dicho modelo. Cuando un extensionista asume el rol protagónico; cuando una historieta se presenta a los campesinos como si fueran tontos y al técnico como el único que sabe; cuando un organismo protesta porque su campaña no cambió los hábitos de la gente, se parte siempre de la concepción básica del modelo eficientista.

¿Y cuál es ésta? La comunicación todo lo puede, basta encontrar el discurso adecuado y la gente cambiará según nosotros queremos. Un comunicador es una suerte de “ingeniero de la conducta”, su trabajo consiste en persuadir a la gente para que adopte tal o cual tecnología. ¿Acaso no es eso lo que hace la publicidad?

Pues bien, con el medio rural pasa lo mismo: hay que vender ideas, vender productos. Y para eso se requiere un buen impacto. La estrategia de trabajo agrícola, de difusión de tecnologías, de relación con los campesinos, ha sido confundida en muchas ocasiones (y ello sigue aún muy vigente) con estrategias de colocación de productos. Y cuando un técnico, una institución, proceden de esa manera, no ven personas, familias o grupos con tales problemas, ven sólo consumidores.

No es ajeno a esta situación el esquema tradicional de comunicación. En las respuestas a nuestra pregunta aparece casi siempre, aunque en general reducido a unos pocos elementos:

emisor, mensaje, medios, receptor, retroalimentación.

¿Para qué emite un emisor? Para persuadir, para modificar conductas. Todo el proceso se funda en esa intención, acentuada más aún por el polo terminal, el “receptor”. Clarísima palabra ésta: un ser humano comparado con cualquier aparato al que se le introduce, se le inyecta una señal. Tenemos de un lado una parte activa y del otro una pasiva. Pero viene aquí en auxilio del esquema el concepto de retroalimentación. Tal concepto permite que el receptor se convierta en emisor, que algo fluya del segundo polo al primero. Sin embargo, planteada dentro del esquema, la retroalimentación es una trampa; ella se produce, si es que eso ocurre, a partir de un proceso que otro ha iniciado; responde a reglas del juego puestas por otro, se adapta a lo que el receptor considera que el emisor quiere escuchar.

Doy algunos ejemplos que me han narrado técnicos agrícolas:

Un extensionista explica las ventajas de un sistema de fertilización a una asamblea de campesinos; despliega para ello sus mejores recursos de persuasión: repite los conceptos, pregunta si le van entendiendo, trae a cuento experiencias vividas en otras comunidades. A todo, el grupo responde sí. Cuando se van, el técnico queda contento de su labor pero, a los pocos días, comprueba que nadie le ha hecho caso.

Una comunidad, literalmente enredada en las trampas del clientelismo, ha desarrollado toda una terminología, destinada a pedir aquello que a las instituciones del Estado les encanta escuchar.

Un extensionista hace una pregunta, a la que se le contesta sí. Luego hace la pregunta contraria para recibir la misma respuesta. Repite la experiencia con otros interrogantes y recoge siempre un sí. Pide aclaraciones, nadie es tan tonto como para no percibir elementos contrarios. “Es que no queremos molestarlo, usted es el que sabe estas cosas”. Y, de todas maneras, ellos deciden luego lo que harán, en diálogo con su familia o con sus grupos más inmediatos.

No es mi intención dejar fuera el concepto de retroalimentación, pero no hay que perder de vista que a veces ésta es inducida, condicionada por la institución y no responde a una iniciativa de los grupos de campesinos.

Quienes trabajan dentro de la lógica del esquema tradicional, asumen casi siempre la posición de emisores privilegiados, deciden de qué hablar (esto es, el contenido de los mensajes) y cómo hablar (la forma de los mismos). Y lo hacen aunque desconozcan por completo el esquema tradicional.

Aclaremos este punto:

- la sociedad está organizada a partir de emisores privilegiados y como uno crece entre ellos termina por considerarlos algo natural. A la vez, como se ha recibido una formación dentro de tales reglas de juego, lo más lógico es que cuando a uno le toca emitir con alguna cuota de poder, lo haga a la manera de un emisor privilegiado.

Si el esquema tradicional privilegia al emisor, y si ha tenido tanto éxito como instrumento conceptual para interpretar la comunicación social, es porque la sociedad está, en general, organizada a partir de fuentes de emisión privilegiada: en la familia, en la escuela, en las instancias de control estatal, en los medios de difusión colectiva. Uno tiende a educar de la manera en que lo educaron y uno tiende a conceptualizar la realidad a partir del modo en que le enseñaron a hacerlo. El esquema no hace más que reflejar un orden de cosas, una manera de percibir y de vivir las relaciones sociales.

Ejemplifiquemos todo esto con lo que a diario viven nuestros hijos en la escuela, sea primaria o secundaria:

- un maestro da una lección y al niño le toca responder. Cuando lo hace se dirige al docente emisor y en ese caso está cumpliendo un acto de retroalimentación. En efecto, de receptor se ha convertido en emisor. Pero ¿para qué?. Para repetir la lección. Si se le ocurre decir otra cosa, si intenta disentir, criticar, recibirá el consabido castigo.

En no pocas ocasiones la relación con los sectores rurales se asemeja a ésta. El representante de la institución tiene el saber, se dedica a difundir conocimientos y espera una respuesta positiva a lo que dice, sea a través de palabras o de prácticas. Y para ello utiliza a menudo amenazas:

- si no haces esto, te sucederá tal cosa; si no haces lo otro es probable que ya no recibas ningún apoyo.

Lo más natural, entonces, es constituirse en un emisor privilegiado. Lo cual conlleva una serie de consecuencias:

- condicionamiento (o al menos intento) de las respuestas verbales y conductuales de los destinatarios;
- división entre el que sabe y el que no sabe;
- descalificación del saber de los destinatarios;
- descalificación de las capacidades prácticas, de la cultura;
- protagonismo de la institución y de sus representantes;
- despilfarro de capacidades (uno solo actúa, es dinámico; los otros escuchan y “aprenden”, nada tienen que aportar);
- excesiva confianza en el poder de los mensajes: con una campaña o un discurso se pretende cambiar la vida ajena.

Multitud de ejemplos demuestran la existencia actual de esas actitudes. Doy algunos:

- Un extensionista de largos años de profesión me decía que los campesinos son ignorantes, borrachos, vagos, incapaces de entender cosas sencillas... ¿Cómo se puede trabajar, me pregunto, tanto tiempo con grupos a los cuales se descalifica totalmente?
- En una historieta dedicada a difundir técnicas para combatir la roya del café, cada vez que quería intervenir algún campesino el coordinador de la asamblea lo hacía callar: “escuche al ingeniero, no interrumpa, él sabe”.
- Me tocó realizar, con un grupo de amigos, un diagnóstico de una universidad. La Facultad de Agronomía tenía 20 empleados, trabajadores rurales, en sus dos granjas experimentales. A menudo se les daban charlas a los campesinos de la zona, pero nunca se les pidió apoyo; eran simples peones, se consideraba que nada podían aportar a una labor educativa.

Insistimos: la presencia del esquema tradicional de comunicación en la mayoría de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con sectores rurales, no obedece sólo a la fuerte difusión que del mismo se ha hecho a través de programas nacionales e internacionales. Su vigencia responde a la vigencia de una manera de vivir y de practicar la comunicación desde las instituciones, manera fundada en la práctica de la emisión privilegiada.

Cuando una propuesta conceptual no permite comprender la realidad a la que se aplica, porque deja cosas fuera o distorsiona otras, lo más sensato es abandonarlo. Llevamos décadas enredados en términos que poco y nada aportan a un enriquecimiento del trabajo con los sectores campesinos. ¿Qué gana una institución con incorporar a su vocabulario palabras como “emisor”,

“mensaje”, “medios”, “receptor”, “retroalimentación”, si continúa con prácticas pedagógicas ancladas en una relación autoritaria; si no alcanza a percibir la riqueza y las contradicciones de la cultura con que se enfrenta; si en nada mejoran las prácticas y la participación de los campesinos?

¿Qué han ganado los sectores mayoritarios del medio rural con tanto intento de “dar en el blanco”, con tanto esfuerzo de persuasión, con tanta venta de productos y de proyectos? ¿En qué se han enriquecido la cultura y la vida cotidiana de millones de seres con tanta campaña, con tanto impacto, efectos e influencias?

Estamos enredados en un esquema que si a alguien ha beneficiado ha sido a las propias instituciones y no a aquéllos para los cuales dicen trabajar. Porque cuando uno monopoliza forma y contenido de los mensajes, cuando es dueño del poder de emitir, siempre tiene algo para mostrar: cartillas, folletos, historietas, periódicos. Muchos productos, muchos; pero detrás de ellos hay procesos y sobre los mismos poco y nada sabemos.

Nuestra propuesta, entonces, es la de abandonar el modelo tradicional de comunicación para acceder a una conceptualización que permita abarcar los problemas comunicacionales propios del mundo rural y que permita aportar algunos recursos para apoyar la práctica de trabajo con esos sectores sociales.

Pero lo que está en juego aquí es mucho más complejo que el abandono de un modelo y la adopción de otro. Porque si al primero lo atacamos por favorecer la emisión privilegiada, el autoritarismo, la descalificación de la cultura y la práctica de la gente, el segundo debería abrir el camino de las alternativas a todo esto. ¿Es solo un problema de propuestas conceptuales el abandono de actitudes como las que venimos criticando? ¿Por conocer un esquema distinto dejará alguien de lado la cuota de poder de la emisión privilegiada, abandonará el autoritarismo, comenzará a reconocer la cultura y las prácticas de la población? Sin duda no. Nuestra propuesta conceptual (que, por lo demás, no es tan original, hace años que se viene trabajando en esa dirección en América Latina) intenta ampliar la comprensión sobre los procesos de comunicación, con el fin de no justificar la emisión privilegiada y el autoritarismo. Pero la opción por una actitud distinta excede en mucho cualquier propuesta teórica o metodológica; es una opción personal y, por lo tanto, intransferible: o se está con un viejo orden pedagógico o con uno nuevo; o se está con una práctica (aunque sea pequeña, miserable) de poder o en una relación democrática. Cada quién con sus opciones... recordemos, en todo caso, que las primeras poco y nada han aportado al campesinado latinoamericano.

- Para trabajar los temas desarrollados en este capítulo, sugerimos reflexionar sobre la propia experiencia. ¿Cómo se ha aplicado la comunicación en la práctica? ¿Qué percepción se tiene del propio trabajo desde el punto de vista comunicacional? ¿Cómo ha sido y es la comunicación con los destinatarios?

REPENSAR LA COMUNICACION

No es mi interés rechazar en bloque todo lo que se ha trabajado en comunicación a partir del esquema tradicional. En las propuestas que siguen, algunos elementos se relacionarán con temas desarrollados por este último. Pero insisto en que la versión que circula en nuestros países limita la comprensión de algo tan rico como la comunicación y, por lo tanto, lleva a propuestas y prácticas limitadas.

Trabajaremos sobre la base de seis elementos. Para cada uno de ellos será presentada la mayor cantidad de ejemplos posibles.

Universo discursivo

Este concepto ha sido propuesto por Arturo Roig. Aclaremos primero la noción de discurso:

- en primer lugar aludimos a las características formales, a los recursos expresivos que aparecen como constantes en ciertos espacios de comunicación. Así, el discurso científico tiene modalidades expresivas distintas del discurso publicitario. Aquél usa las palabras de una manera muy distinta a como lo hace éste. Se eligen ciertos términos más técnicos en el primero, más impactantes en el segundo; se busca la claridad y la precisión en un caso, el atractivo y cierta belleza en el otro.

Esta diferenciación formal de recursos expresivos, en cuanto al uso de las palabras o de otros recursos discursivos (porque hay el discurso de la arquitectura, de los gestos, de las vestimentas, de las comidas...), es importantísima para comprender el tema que nos ocupa: la comunicación campesina. En algunos países los materiales enviados a amplios sectores de la población están cargados de un vocabulario técnico que de nada sirve para informar. Hay publicaciones que han sido escritas como si un colega le hablara a otro, cuando lo que se pretende es llegar a la mayor cantidad posible de gente.

Sucede que una profesión o una organización desarrollan repertorios formales (o repertorios expresivos) que a fuerza de ser usados terminan por considerarse naturales, como si el resto de la gente se expresara de la misma manera. Pienso en formas de organizar el discurso propias de médicos, de arquitectos, de ingenieros agrónomos; o bien de instituciones del Estado, o de tendencias religiosas.

Ruego no pasar por alto la noción de repertorio. Aludimos con ella a un conjunto de formas comunes que tienen valor para ciertos grupos y que están allí como en un depósito, almacenadas y listas para su utilización. Cuando decimos que tal cantante tiene un repertorio de canciones muy amplio, aludimos a todas las que sabe y puede actualizar en cualquier momento. Los repertorios expresivos son aquellos recursos de elección y combinación de los

elementos de un discurso que caracterizan ciertas líneas de comunicación, y que son compartidos por los integrantes de determinada comunidad (usado este término en sentido amplio: comunidad campesina o comunidad de profesionales, por ejemplo).

De otro modo: hay ciertas maneras de decir, de expresar que caracterizan a determinados discursos. Quien no atiende a esto, quien no sabe reconocer esas maneras, difícilmente podrá establecer una buena comunicación.

Los ejemplos sobran:

- Una cartilla sobre enfermedades del ganado: ocho páginas colmadas de texto escrito en una letra pequeña y apretada; nombres científicos por todas partes; ninguna alusión a experiencias hechas por algún campesino, ningún relato, ninguna concesión a formas cotidianas de expresión. El autor ha confundido el aula universitaria con la sociedad toda, como si la gente se comportara como está obligado a hacerlo un estudiante. Y, además, al final, el nombre de dicho autor y una larga referencia a su currículum.
- Otra cartilla referida también a enfermedades del ganado: aparecen, sin ninguna tregua, uno tras otro, los nombres de siete virus con los de sus 50 subtipos. Y al final la siguiente frase: “gracias a los técnicos se acabará la brucelosis”.
- Un grupo de 25 campesinos “estrella” contratados por un ministerio para ir a convencer a sus compañeros, para aparecer en televisión. Sus vestimentas y sus gestos se estereotiparon tanto que terminaron por convertirse en actores.
- El profesor Yarumo, de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. Ejemplo positivo, éste. Se trata de un personaje que visita a los distintos productores del país, habla con ellos en su idioma, es capaz de reírse, de gastar alguna broma, de apelar a formas cotidianas de comunicación. Y todo esto sin perder de vista el aspecto educativo.

Un discurso, pues, se caracteriza por sus recursos expresivos. Y los mismos constituyen formas de reconocimiento social, nos identificamos a través de estos recursos. Quienes mejor saben esto son los políticos. Cuando logran generalizar ciertas constantes expresivas, cuando el público espera por ellas y las aplaude, buena parte del éxito está asegurada.

Los recursos expresivos van desde grandes ámbitos discursivos compartidos por mucha gente, incluso de países distintos (como, por ejemplo, el discurso religioso, el político), hasta formas personales de comunicarse. A éstas nos referimos cuando hablamos de la capacidad de un profesor o de un político, cuando reconocemos el estilo de tal autor o tal cantante.

Y atraviesan también los distintos géneros, los distintos tipos de mensajes que circulan a diario en nuestras sociedades. No son los mismos los recursos expresivos de una historieta que los de una fotonovela; los de un cartel que los de un periódico mural. Y quien no conoce esos recursos y pretende comunicar

a través de cierto género, termina por ofrecer un mensaje que a nadie atrae, en el cual nadie puede reconocerse.

Una segunda característica de los discursos es su preferencia por determinados contenidos, por determinados temas. En sentido amplio, el discurso religioso se ocupa de la divinidad en general; el científico de la realidad física y social; el estético de la belleza; el político de la conducción de la sociedad...

Pero esto no es suficiente. Hay preferencias por ciertos temas en determinados períodos sociales. Así podemos, por ejemplo, analizar los temas sobre los que ha insistido determinado hombre público a lo largo de dos distintos períodos de gobierno; o bien aquéllos que han sido puestos de relieve para referirse al problema agrícola en nuestros países. En este último caso nos encontramos con los discursos dirigidos a la modernización, al incremento de la producción, a la organización, a la participación, a la autogestión... Cada uno bien puede marcar períodos muy definidos dentro de las estrategias de trabajo con campesinos.

Para sintetizar: *un discurso se caracteriza por la preferencia de determinados temas y la manera de expresarlos.*

Podemos preguntarnos, en este sentido, cuál es el discurso de determinada institución, qué lo caracteriza desde el punto de vista de su forma, qué temas aborda preferentemente.

Con estos elementos podemos trabajar ahora la noción de universo discursivo:

- toda situación social está caracterizada por un entrecruzamiento constante de distintos discursos. El conjunto de todos estos, en determinada situación, constituye un universo discursivo.

Y bien, ¿qué utilidad nos puede prestar este concepto? Muchísima. Los discursos no conviven de una manera pacífica. Algunos se complementan, otros se oponen, constituyendo discursos contrarios (o antidiscursos, como dice Roig).

Un ejemplo:

- un buen espacio del universo discursivo lo llenan las instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Supongamos que trabajamos en una de las primeras. ¿Cómo funcionan nuestras propuestas discursivas con relación al discurso cotidiano, compartido por las personas que hemos elegido como destinatarias? ¿Qué relación tienen con otras difundidas por las demás instituciones del Estado? ¿Están en contradicción o en armonía con las de las organizaciones no gubernamentales?

Casi nunca se tiene toda esa información y se suele trabajar como si el propio discurso fuera el único, como si nada sucediera en el espacio social en que nos movemos.

Lejos estamos aquí de aquello de un emisor que envía un mensaje y espera la retroalimentación. Lo comunicacional es mucho más complejo, y resulta

necesario asumirlo en toda esa complejidad. Es preciso reconocer el universo discursivo del mundo en que pretendemos movernos, sus recursos expresivos, sus temas fundamentales. Y, además, necesitamos hacerlo a partir de una noción amplia de discurso, ya que el universo abarca, además del lenguaje verbal y las imágenes, las expresiones espaciales (la vivienda, el trazado urbano...), del vestido, de las artesanías, de las comidas, de los gestos, de los rituales, etc.

El concepto de universo discursivo nos sitúa de lleno en los procesos culturales y nos permite superar las limitaciones del modelo tradicional, basado en los productos comunicacionales.

Algunas preguntas-guía para orientar la reflexión:

- ¿Qué propone el discurso escolar a los niños con respecto a la sociedad?
- ¿Qué propone el discurso televisivo a los niños con respecto a la sociedad?
- ¿Qué propone el discurso de una institución del Estado a los campesinos con respecto a su futuro?
- ¿Qué propone el discurso de una secta religiosa a los campesinos con respecto a su futuro?
- ¿Qué propone una institución no gubernamental a los campesinos con respecto a las ciudades?
- ¿Qué propone el discurso publicitario a los campesinos con respecto a las ciudades?

Si respondemos cada pareja de preguntas podremos encontrar no pocas contradicciones entre unas y otras propuestas.

Una vez hecho ese ejercicio es posible pasar a otro que se orienta al cómo. Por ejemplo

- ¿Cómo se expresa, con respecto a la sociedad, el discurso escolar dirigido a los niños?
- ¿Cómo se expresa, con respecto a la sociedad, el discurso televisivo dirigido a los niños?

Y así sucesivamente.

Encontraremos también aquí no pocas contradicciones. La propuesta televisiva es muy distinta a la del sistema escolar; y los recursos expresivos utilizados para formular aquélla son mucho más ricos que los empleados por los docentes.

Situaciones de comunicación

La noción de universo discursivo, en tanto nos sitúa de lleno en procesos culturales, permite llegar a comprender que todos los fenómenos tienen un significado. Estamos insertos, desde que nacemos, en situaciones de comunicación. La sociedad nos habla a través de múltiples discursos y nos va exigiendo que aprendamos a hablar de determinada manera y que nos refiramos a determinados temas.

Para entender esto, poco y nada puede ayudarnos el esquema tradicional. Una situación de comunicación no se resuelve a través de algo tan pobre como aquello de un emisor que emite y un receptor que recibe. Estamos en presencia de un todo significativo que se manifiesta por medio de múltiples discursos, los cuales pueden estar en contradicción, sin dejar por eso de pertenecer al todo.

Una situación de comunicación va mucho más allá de la presencia de determinados medios de difusión colectiva (recordemos que el esquema tradicional nace ligado a ellos y se lo extiende luego a toda la sociedad, con la intención de interpretarla). Comprende las relaciones intrapersonales (el yo consigo mismo), grupales, sociales en general; comprende circunstancias económicas, políticas; comprende el desarrollo de ciertas tecnologías, de ciertas formas de enfrentar y resolver los problemas de la naturaleza y de la sociedad.

Una situación de comunicación se explica no sólo desde la comunicación, sino también desde el contexto social en que se produce.

Vayamos a los ejemplos:

- Los proyectos DRI impulsados en el Ecuador desde 1980-1984 estuvieron caracterizados por una riquísima estrategia de comunicación, basada en lo que se denominó las **comunidades de aprendizaje**. Los técnicos se reunían una vez por semana a plantear sus problemas. Los análisis realizados de manera igualitaria con los campesinos buscaban superar la visión eficientista, productivista, para contemplar cuestiones culturales más amplias (como, por ejemplo, una lectura antropológica de la papa, y no solo técnica), buscándose por todos los medios la participación. A partir del 84, por razones de cambio político en el orden nacional del país, se redujo el aporte económico, y la gente del Estado que trabajaba directamente en las experiencias como apoyo comunicacional fue derivada a la capacitación de técnicos, sin ningún contacto con los campesinos.
- Muchos proyectos de gran riqueza, en lo que a recursos de comunicación se refiere, han durado exactamente el tiempo que duró el dinero proveniente de algún préstamo del exterior. En sesiones de reflexión con distintos grupos latinoamericanos, hemos escuchado muy a menudo estas palabras: “todo anduvo bien hasta que se acabó la plata”.

Pues bien, dos ejemplos de situaciones comunicacionales que ha perdido fuerza debido a problemas políticos o económicos. Ambas experiencias nos

permiten comprender que, sobre todo en el medio rural, las situaciones comunicacionales no son nunca permanentes, que se puede avanzar aquí y luego se retrocede o se vuelve más atrás del punto inicial. Aunque también hay otras experiencias, por demás ricas en nuestros países. A algunas de ellas nos iremos refiriendo más adelante.

Por otra parte, toda situación comunicacional tiene su historia; y ésta se entreteje, insistimos, con elementos políticos, económicos, con el desarrollo de ciertas tecnologías, de ciertas formas de enfrentar y resolver los problemas de la naturaleza de la sociedad.

¿Por qué, por ejemplo, la escuela primaria de la mayoría de los países latinoamericanos ha llegado a la situación comunicacional en que se encuentra? Mucho se ha escrito sobre está última:

- exceso de información, falta de actualización, carencia de recursos expresivos para dirigirse a los niños de diferentes edades, tendencia a la memorización, presentación de la historia a través de una galería de personajes estereotipados...

Pues bien, la escuela primaria, en la mayoría de los países, ha quedado sujeta a las marchas y contramarchas de los partidos que se fueron apropiando del poder. Y ello ha significado un estancamiento o un intento de reformas que pronto se truncó.

Esto de los cambios políticos que terminan por frustrar procesos es una constante en nuestra región. En un país, a lo largo de 16 años hubo 21 ministros de agricultura. Las fotos eran colocadas en un gran salón; como ya no cabían, para ubicar la del último fue necesario quitar la del primero.

El concepto de situación de comunicación vale tanto para analizar situaciones sociales generales como las que corresponden a instituciones o incluso a grupos pequeños. Así, es posible reconocer lo que ha sucedido con la comunicación en un régimen de gobierno autoritario (la censura y la autocensura, por ejemplo) a partir de medidas económicas y políticas. Pero también podemos analizar las situaciones de comunicación de organizaciones campesinas. Un magnífico ejemplo de esto, que desarrollamos en detalle más adelante, lo constituye el Diagnóstico de Comunicación de las Organizaciones Campesinas en Cotopaxi, realizadas por un grupo de especialistas convocados por CIESPAL en 1987. Pudo apreciarse en esa experiencia la relación directa que existe entre una comunicación de tipo democrático y una de tipo vertical, a partir del avance de las organizaciones.

Podemos hablar, entonces, de la situación de comunicación de un país, de una institución, de un proyecto, de una comunidad, de una familia incluso. En esas situaciones hay algunos discursos que predominan sobre otros, que tienen más fuerza; y hay, por lo tanto, ciertos recursos expresivos privilegiados y ciertos temas a los que se presta más atención.

Todo esto es lo que tenemos que conocer si pretendemos trabajar con sectores rurales. En la medida en que se nos escapan las características de esas

situaciones comunicacionales, poco y nada será lo que podremos ofrecer, poco y nada lo que podremos aprender de esos grupos.

Y en la medida en que no seamos capaces de leer nuestras propias situaciones comunicacionales, que no podamos reconocer los problemas de nuestra institución, tampoco podremos hacer gran cosa en el campo de la comunicación.

Representaciones

Hemos avanzado ya en dos conceptos: **universo discursivo y situaciones de comunicación**. He dejado pendiente una pregunta central para abrir una propuesta alternativa al esquema tradicional:

¿Qué se expresa en los discursos?

Agrego otra:

¿Qué caracteriza a las situaciones de comunicación?

Hemos aludido ya a un espacio de significados en el que nos movemos desde nuestro nacimiento.

Ese espacio está conformado por representaciones. Sigo para el despliegue de este concepto el trabajo de Consuelo Yáñez Cossío (Cap. III).

- “Al hablar de representaciones, señala la autora, debemos tener presente que todos nos hacemos una idea de las cosas, es decir, que todos manejamos representaciones en diversas circunstancias de la vida. Unas veces pueden pesar más los conocimientos “científicos”, otras los conocimientos que hemos adquirido a través de nuestra experiencia y, finalmente, en otras ocasiones, las ideas que nos hemos formado por influencia de las opiniones que hemos escuchado”.

Las representaciones son, pues, nuestra toma de posición ante la realidad, ante los otros y ante nosotros mismos. Es imposible vivir al margen de ellas. Somos esencialmente nuestras representaciones, somos nuestra manera de situarnos en el mundo.

Pero esta manera varía de situación comunicacional en situación comunicacional, porque varían nuestros pasados, nuestras relaciones económicas y políticas. Es por eso que hay distintos tipos de representaciones:

“Podemos hablar de representaciones completas cuando existe un conocimiento lo suficientemente claro y explícito que permite comprender, analizar, explicar y, sobre todo, actuar con efectividad frente a determinado fenómeno”.

Información y acción, ambas van ligadas a las representaciones:

“Un conocimiento completo se traduce en una representación completa en la medida en que el concepto, idea o representación encierra la información necesaria para comprender, no sólo los significados, sino también su función en la vida real. Es por eso que no basta con poder definir una idea. Es preciso poder ubicarla en su contexto y estar en capacidad de usarla adecuadamente de acuerdo con las circunstancias”.

Aclaremos, como lo hace más adelante la autora, que una representación completa no está ligada necesariamente a la ciencia. Hay representaciones de ese tipo provenientes de la práctica, de la experiencia, y son tan completas como las científicas.

Pero sigamos adelante.

“... cuando falta un elemento o aspecto del conocimiento global, sea por no encontrarse identificado o reconocido, o porque el grupo social no lo ha integrado en su saber, nos encontramos frente a representaciones incompletas. Los aspectos que llamamos “no identificados” pueden ser de diverso tipo, siendo más comunes los que se relacionan con situaciones no perceptibles a través de los sentidos, con situaciones que no forman parte de los intereses de la vida cotidiana o con nociones que, por venir del mundo exterior, no han sido captadas en su totalidad”.

Digamos que no hay ser humano que tenga representaciones completas de todo. Siempre hay algo que escapa a los sentidos en la vida cotidiana. Esta se caracteriza, precisamente, por no pocas representaciones incompletas.

Pero hay todavía otras posibilidades:

“La necesidad que tiene todo ser humano de dar explicaciones de los fenómenos y de llenar los vacíos de conocimiento que expliquen la realidad, por una parte, y la imposibilidad de llegar a comprobaciones experimentales, por otra, han dado lugar a la búsqueda de interpretaciones de la realidad mediante la creación colectiva”.

Estamos ahora ante representaciones míticas, tan comunes en sectores rurales y urbanos.

Las representaciones erróneas

“son producto de interpretaciones analógicas o basadas en comparaciones a partir de semejanzas de carácter formal o casual”.

La autora trae, para aclarar esto, un ejemplo tomado de la experiencia vivida por indígenas ecuatorianos con relación a la quinua. Se había generalizado una actitud contraria a ese cereal debido al parecido formal existente entre el producto y la triquina. “En efecto, la carne triquinada presentaba un aspecto muy parecido al de la quinua cocida”.

Por último, las representaciones estereotipadas:

“Este tipo de representaciones se caracteriza por transformar un caso o dos particulares en situaciones generales, sin la debida comprobación. Las representaciones estereotipadas tienen algo de realidad. El problema radica en la generalización de ese algo que, al ser convertido en una característica común, transforma la realidad parcial en una realidad absoluta y, por lo mismo, es un hecho falso”.

Llevemos ahora estas propuestas a los temas que venimos trabajando. No hay situación de comunicación químicamente pura, caracterizada solo por un tipo de representaciones, en especial cuando se habla de la vida cotidiana. Uno de los problemas más graves que se ha vivido desde el punto de vista comunicacional han sido el de suponer que los sectores campesinos solo manejan representaciones erróneas y estereotipadas y que, por lo tanto, las instituciones tienen la misión de llevarles la luz de la ciencia y de la conciencia. Aquí está una de las claves para entender esa tenaz versión de la comunicación como persuasión, de la búsqueda a cualquier precio del “cambio de conducta”. Cuando reconocemos en los demás representaciones erróneas, míticas o incompletas, ellas tienden a descalificarlos, llevándonos a considerar que viven en el reino de la descalificación y que es necesario llevarles la luz para que transformen sus vidas y sus formas de producción.

Pero hay que agregar algo más:

- existen propuestas comunicacionales cuya función es acentuar las representaciones incompletas, erróneas, míticas o estereotipadas.

Cuando un programa televisivo muestra sólo una posibilidad de solucionar los problemas –la violencia– está insistiendo en una representación estereotipada.

Lo mismo vale para las versiones de las instituciones que presentan a campesinos tontos, incapaces de resolver hasta los problemas más pequeños.

Caben aquí numerosas preguntas:

- ¿Qué representación tenemos de los campesinos?
- ¿Qué representaciones les ofrecemos?
- ¿Qué representación tenemos de nuestra institución?
- ¿Qué representación tenemos de nosotros mismos?

¿Qué representaciones tenemos de la sociedad en general?

¿Qué representaciones tenemos del pasado?

¿Qué representaciones tenemos del futuro?

¿Qué representaciones tenemos de las otras instituciones?

¿Qué representaciones tenemos de la mujer campesina?

Y todas las que se quieran agregar. Una reflexión sobre las representaciones no es muy común en nuestras instituciones. Sin embargo, resulta capital para acercarse a una comprensión de la comunicación sin pasar por las limitaciones del esquema tradicional.

Emisión y percepción permanentes

Mantenemos el primero de los términos del modelo anterior y proponemos un cambio radical para el de receptor. No es el hombre quien recibe, es la máquina, el aparato; nosotros no somos entes pasivos a los que se les meten señales; nosotros no recibimos, percibimos, y sobre esto ha trabajado ya lo suficiente la psicología de este siglo.

Mantenemos, pues, estos conceptos, pero con el agregado de permanentes. El esquema tradicional presenta las cosas como si todo estuviera detenido hasta que a alguien se le da por emitir. Esto lo dicen algunos manuales y también lo he recogido en las respuestas a las preguntas sobre comunicación:

“El emisor inicia el proceso...”

Es como si todo estuviera congelado hasta que alguien libera las cosas. Y cuando deja de hacerlo todo vuelve a congelarse. Esta versión nos ha hecho mucho daño. Nos habituamos a ver comunicación sólo en los medios de difusión, en las campañas, y no en la sociedad toda.

En la medida en que no hay nada humano que no tenga algún significado, en la medida en que todo lo humano significa, todo emite de manera constante. Y en la medida en que es imposible pasar por la vida sin percibir, todo el tiempo percibimos, todo el tiempo actualizamos significados, reconocemos determinadas representaciones.

¿Qué puede aportar a una comunidad quién no es capaz de leer en sus procesos de emisión, sus representaciones, sus distintos discursos? No hablan, no emiten solo los labios. Lo hacen también los gestos, los espacios, las miradas, los objetos, las ceremonias, las vestimentas...

Y también es importante aquí poner en duda esa relación tan transparente entre emisión y conciencia, como si cualquiera que emite supiera lo que está haciendo, tuviera una inmensa claridad sobre sus mensajes. Sucede que hay quienes emiten sin saberlo, sin tomar conciencia de los significados que están mostrando a los demás. Uno puede leer un gesto autoritario, aunque las

palabras vayan por otro lado. Y, además, es posible emitir sin conocer claramente lo que se está proponiendo. Tengo ejemplos terribles de representaciones estereotipadas propuestas por autores que no tenían la más mínima idea de que ofrecían eso a sus destinatarios.

En un audiovisual que vendía una institución, dedicada a producir materiales educativos, se insistía en la necesidad de mantener la higiene. Para ejemplificar lo malo y lo bueno aparecían dos personajes. Uno era muy atildado, muy prolijo, se cepillaba los dientes, se bañaba, se peinaba... El otro, por el contrario, era un sucio, que andaba desarreglado, se levantaba y pasaba a desayunar sin ningún cuidado personal. El primero era un personaje de la ciudad, un empleado de oficina, por ejemplo; el segundo un campesino. Tuve oportunidad de hablar con el emisor y le hice ver el terrible estereotipo en que había incurrido. Me juró que no se había dado cuenta, que únicamente había buscado una manera de ilustrar su mensaje. Le creí, estaba ante uno de los tantos casos en que alguien emite sin saber qué está emitiendo.

Estar en situación de emisor, y de emisor privilegiado, no asegura nada si no se tiene un conocimiento de la situación social de la comunicación para la cual se trabaja y de aquello que, realmente, uno está colocando en los materiales. Volveremos sobre este tema más adelante.

Apropiación cultural

Tomo este concepto de una de las obras de Néstor García Canclini (**Las culturas populares en el capitalismo**). El esquema tradicional nos acostumbró a pensar en una abstracción (los receptores, el público blanco, la clientela), destinada a recibir los mensajes para transformarse mágicamente. Pero esto nunca fue así y la mejor prueba la dan las campañas fracasadas en nuestros países.

Uno no es un espacio que vendrá a llenarse con los mensajes dirigidos por las instituciones o los medios de difusión colectiva. Uno no es un espacio vacío, es un ser que vive en situaciones de comunicación, que posee una cultura (tan válida como cualquier otra), que ha ido conformando su percepción de la realidad y de sí mismo a través de todo tipo de representaciones, que participa en determinados discursos, que reconoce y utiliza recursos expresivos ajustados a ciertos temas.

Pues bien, es desde ese ser que ya somos que nos apropiamos de la oferta cultural existente en nuestra sociedad, en nuestras situaciones comunicacionales. Por ello, un material puede ser leído de muchas maneras y por ello una campaña que busca llevar la conducta en una dirección puede provocar un rechazo.

Hay muchos ejemplos de esto.

- Hasta hace algunos años se pensaba que si un niño era capaz de lanzarse por la ventana de su departamento con la idea de que iba a volar como Superman, la culpable directa era la televisión. Es decir, se establecía una relación causa-efecto entre el mensaje y la conducta. Hoy sabemos que la pregunta debe ser orientada hacia el mundo, la vida cotidiana, la situación comunicacional en que transcurre la existencia del niño. Algo ha pasado allí para que éste termine por confundir la realidad y la ficción.
- Una institución boliviana dirigió mensajes a mujeres para hacerles tomar conciencia sobre sus derechos, sobre la violencia. Se trataba, entre otros, de una historieta. Cuando llegó la hora de la evaluación, una señora dijo: “Señorita, ustedes tienen razón, nosotras somos sucias, feas y descuidadas como nos muestran en los dibujos”. La percepción de las ilustraciones era correcta, aparecían allí mujeres que se correspondían con esa apreciación. Pero lo grave es que la lectura se desplazó hacia ese punto y quedaron fuera las informaciones que la institución pretendía dar. La apropiación del mensaje había sido muy distinta de la que se buscaba.
- Una institución gubernamental distribuyó unas guías para seguimiento del hato de ganado en distintas regiones de un país. La tarea debía estar a cargo de los propios productores, pero ellos se resistieron a cumplirla, a pesar de los beneficios que les podía traer un control de ese tipo. La guía fue leída, desde el contexto de los ganaderos, como un intento de recoger información para cobrar más impuestos.

En otras palabras: la gente lee desde su experiencia y a veces esa lectura puede corresponder a representaciones completas, pero en otros casos a incompletas, erróneas o estereotipadas. Lo cierto es que nunca se lee sin confrontar lo leído con la propia experiencia y con la de los miembros de la comunidad.

Caben también aquí algunas preguntas:

¿Qué ejemplos se tienen de lecturas distintas a las previstas en el trabajo con campesinos?

¿Cuáles son los criterios que un grupo sigue para leer de determinada manera?

¿Qué ha servido de punto de referencia para la apropiación: una experiencia personal, una grupal, una opinión de alguien respetado en la comunidad?

Medios y recursos de comunicación

Ultimo elemento de nuestra propuesta. Aquí nos acercamos a lo que quiere expresarse con el concepto de **medios**. Pero si agregamos la palabra **recursos** es porque aquel término ha sido empleado en una forma tal que ha ido

perdiendo su sentido original. Un medio es eso, algo que sirve para otra cosa. Sin embargo, en muchas instituciones se ha terminado por convertirlo en un fin en sí mismo. Y esto de dos maneras:

- Por la creencia de que si algo no aparece en los medios de difusión colectiva no existe. En muchas instituciones hemos encontrado la idea de que toda la comunicación es igual a medios, y ni siquiera a los de trabajo directo con la comunidad, sino a los de mayor alcance.
- Por la creencia de que por el mero hecho de disponer de un medio uno tiene acceso a la conciencia, a la conducta de la gente. Es decir, se mantiene la fe en el poder de los mensajes, basada en el esquema tradicional.

Y no es que neguemos la posibilidad y la necesidad de utilizar los grandes medios de difusión, ni tampoco la importancia de disponer por ejemplo de una radioemisora.

Preferimos añadir la palabra recursos porque ella nos aleja de esa percepción tradicional y porque nos permite acercarnos a la comprensión de los instrumentos que ponen en juego las comunidades o las instituciones.

En efecto, en una comunidad son medios o recursos de comunicación las campanas de la iglesia, los periódicos murales, los pasacalles, los carteles, los locales donde la gente se puede reunir, los altoparlantes, las cabinas radiofónicas en el caso de una experiencia en la provincia de Cotopaxi, en Ecuador.

Algunas preguntas también aquí:

¿Cuáles son los medios y recursos de comunicación disponibles en una institución?

¿Quiénes son capaces de utilizarlos para que funcionen al máximo?

¿Cuáles son los instrumentos disponibles en la comunidad con la que se trabaja?

¿Quiénes los utilizan con más frecuencia?

¿Qué otras personas podrían apropiarse de esos instrumentos?

¿Qué otros instrumentos podrían ser generalizados entre la población?

Síntesis

Reunamos todos los elementos de nuestra propuesta:

- Universo discursivo
- Situaciones de comunicación
- Representaciones
- Emisión y percepción permanentes

- Apropiación cultural
- Medios y recursos de comunicación.

¿Qué ventajas ofrecen estos seis conceptos con respecto al esquema tradicional?

La primera de todas es que a través de ellos tratamos de aportar recursos para comprender mejor la cultura y la vida de la gente. Hablar de “universo discursivo” no es lo mismo que referirse a “emisor”, “mensajes”, etc. Aquél nos acerca a un espacio mucho más complejo y más rico, el espacio de la vida misma. Y cuando uno tiene más conocimiento de ese espacio le quedan menos excusas para seguir considerando a los demás como posibles consumidores, como seres a los cuales hay que persuadir a cualquier precio.

De otra manera: los seis elementos buscan abrir los caminos de una relación comunicacional distinta a la tradicional, caminos a la comprensión y la democratización. Porque si no tenemos de los demás representaciones erróneas, si aprendemos a respetar sus situaciones de comunicación, si valoramos sus modos de apropiación cultural, podremos orientarnos hacia formas más igualitarias y participativas de trabajo. Queda una vía abierta para abandonar la vieja práctica de la emisión privilegiada.

Una segunda ventaja es que los elementos nos permiten situarnos ante la comunidad y ante nosotros mismos como institución. Cuando, por ejemplo, se habla de situaciones de comunicación, éstas pueden ser trabajadas a escala macro (qué sucede con todo un país), a escala media (la situación de comunicación de tal ministerio) y a escala micro (la situación de comunicación de esta comunidad). Lo mismo vale para los otros elementos (es posible, por ejemplo, estudiar los instrumentos de comunicación disponibles en varias instituciones y a la vez los que pueden aportar organizaciones campesinas).

Y una tercera ventaja, en fin: no tenemos que andar inventando flechas para hacer que el receptor emita o que el emisor se entere de lo que los demás quieren. Llevados hacia sus últimas consecuencias, los elementos permiten reconocer que la comunicación tiene muchas modalidades, que es parte indisoluble de todo tejido social, que emisores y receptores no andan cada uno por su lado, sino que viven en interacción permanente dentro de determinados situaciones de comunicación.

Además no consideramos demasiado compleja la propuesta. Vamos a esquematizarla con el fin de presentar en síntesis los conceptos fundamentales:

Universo discursivo	El conjunto de los diversos discursos en una determinada situación de comunicación.
Discurso	Recursos formales o expresivos; preferencia por ciertos temas.
Situaciones de comunicación	Todo significado que se manifiesta a través de múltiples discursos. Comprende relaciones gru-

pales, sociales en general; comprende circunstancias políticas y económicas, desarrollo de ciertas tecnologías. Se explica desde la comunicación y desde el contexto social en que se produce.

Representaciones

Ideas, concepciones, toma de posición ante la realidad, ante los otros y ante nosotros mismos. Hay representaciones completas, incompletas, míticas, erróneas y estereotipadas. En una situación de comunicación pueden aparecer todas.

Emisión y percepción permanentes

Todo lo que es humano, producción humana, emite significados y todo ser humano percibe de manera permanente, constante. Hay emisiones de las que no son conscientes sus autores.

Apropiación cultural

Desde lo que somos, desde nuestra cultura, desde nuestra historia en una determinada situación de comunicación, nos apropiamos de la oferta cultural. Esa lectura a partir de la propia experiencia puede corresponder a distintas representaciones. La apropiación cultural es de formas y de contenidos.

Medios y recursos de comunicación

Instrumentos de comunicación disponibles en una determinada situación de comunicación. Instrumentos de bajo costo y sistemas de difusión colectiva. Recursos materiales y personas capaces de comunicar.

DIAGNOSTICOS DE COMUNICACION

La ausencia de diagnósticos de comunicación constituye uno de los grandes problemas de los trabajos de apoyo al desarrollo rural en nuestros países. Las instituciones gubernamentales actúan casi siempre a partir de diagnósticos socioeconómicos. Una vez que se conocen las necesidades de una población se buscan las soluciones comunicacionales.

¿Cuáles son esas soluciones aportadas como una fórmula mágica? De alguna manera aludimos ya a ellas. Se trata de publicaciones, de discursos radiales y televisivos, de campañas dirigidas a persuadir a la gente, a cambiar sus conductas. En la base de todo esto figura la creencia en el poder de la información, de ciertos impactos, como si con un discurso se pudiera cambiar la vida ajena. Y las propuestas llegan siempre desde espacios de emisión privilegiada, sea desde las instituciones o desde alguna agencia de publicidad. Se confunde *publicidad* con *educación* y se termina por creer que la primera puede llevar a los campesinos a alguna transformación.

Ya hemos indicado que las cosas son mucho más complejas, que la visión del esquema tradicional no permite percibir todos los elementos de una situación de comunicación. Cuando se trabaja a partir de esas soluciones superficiales, del intento de persuadir a cualquier precio, se parte en realidad de una descalificación del mundo campesino. Y cuando uno descalifica un espacio social, difícilmente se preocupa por conocerlo. Lo importante es orientar conductas, nada más.

Un amigo brasileño, Malaquías, decía que los programas destinados al medio rural parecían ocuparse de todo, de la producción, de las maquinarias, de las tierras, de los fertilizantes, de todo, menos de los campesinos.

En efecto, muchas campañas se dirigen a incrementar la producción y no al enriquecimiento de la vida misma de la población rural.

Cuando lo que se busca son productos, cuando se ve a los demás como meros instrumentos para lograr otra cosa, no hace falta mayor conocimiento de la cultura. Si tales mecanismos persuasivos funcionan a la hora de vender jabones o cervezas, ¿por qué no han de servir para vender propuestas de mejoramiento del hato ganadero o de la utilización de fertilizantes? Hay otra ventaja; la mayoría de las campañas, de las publicaciones, no son evaluadas. Cuando uno no tiene que rendirle cuentas a nadie, cuando solo se le exige que muestre productos (folletos, audiovisuales, algún programa de video) sin preguntar por el destino de los mismos, por el aporte real que hizo, es muy fácil justificar un sistema de comunicación semejante.

En la práctica, y hemos entrevistado a mucha gente para afirmar esto, la inmensa mayoría de los materiales es producida sin consultar a los destinatarios, es enviada a las comunidades para alguna lectura y no es evaluada para comprobar el aporte que hizo. Hay excepciones, sin duda, y muchas. Pero las mismas corresponden, en general, a las organizaciones no gubernamentales.

Para pasar de la actitud publicitaria a una labor educativa es preciso cambiar completamente la filosofía básica de una institución. Porque no se trata solo de variar la forma y el contenido de los materiales, sino de considerar que el trabajo con los campesinos es imposible sin una relación igualitaria, sin un proceso democrático participativo. Cuando se hace propia una filosofía semejante, cuando se busca dejar de lado la tentación de la emisión privilegiada, cuando se intenta abandonar el autoritarismo abierto o sutil, las prácticas de comunicación varían radicalmente. Es decir, la emisión privilegiada y el autoritarismo no cambian gracias a la comunicación, sino que ésta se transforma cuando se toma partido por un trabajo educativo, de acompañamiento de los procesos campesinos.

Y la comunicación se transforma cuando se apoya en diagnósticos. Pero también este concepto debe ampliarse. No nos referimos a la información recogida por alguna encuesta apresurada, a los datos que suelen pedir estudiantes de antropología para justificar alguna hipótesis, a las preguntas sobre cantidad de receptores de radio o sobre la preferencia por determinados programas. Todo esto no sirve para nada en una relación educativa, no es más que la continuación de las prácticas propias del modelo tradicional; sigue existiendo alguien que decide sobre contenido y forma de los mensajes, que se apoya en algunos datos para justificar su propuesta.

Nosotros hablamos de *diagnósticos de comunicación participativos* y consideramos que los mismos pueden hacerse en dos espacios: a) el de las propias instituciones y b) el de las comunidades. Hemos trabajado el tema en otra obra (*El autodiagnóstico comunitario e institucional*). La propuesta básica es la siguiente:

- No se puede ser canibal hacia adentro y vegetariano hacia afuera.

Ningún acertijo extraño en estas palabras. Podemos traducirlas así:

- No se puede ser autoritario hacia adentro y democrático hacia afuera.

Diagnóstico institucional

Muchas instituciones que pregonan la democratización en el trabajo con los campesinos, la participación, están organizadas por dentro de una manera casi policíaca, con controles y sistemas de censura, con vigilancia. Una contradicción semejante pronto termina por estallar. Recuerdo un caso: en un ministerio se intentó cambiar el horario para adecuarlo al de los campesinos, con el fin de que los técnicos trabajaran horas distintas a las del resto de la burocracia. Hubo una huelga de seis meses ... y al final se mantuvo el horario anterior.

Cuando la decisión por un cambio de filosofía es real, el diagnóstico de comunicación institucional pasa a convertirse en una necesidad. Y esto porque la institución toda se vuelca en el proceso educativo. Es decir, el esfuerzo educativo no se da sólo con los campesinos sino también con uno mismo, con la propia organización.

Destacamos el valor educativo del diagnóstico como proceso de reconocimiento, de valoración, de crítica de la propia acción. Y, en consecuencia, destacamos la necesidad de la continuidad del diagnóstico, de una práctica permanente del mismo.

¿Cuál es el objetivo?

- evaluar a la entidad en tanto situación de comunicación, con el fin de ampliar las relaciones democráticas entre sus integrantes y apuntar a la co-responsabilidad comunicacional.

Ya hemos hablado de situaciones de comunicación. Cada institución se constituye en una de ellas. Hay allí distintas representaciones, puntos de concentración de información, prácticas de poder, diferentes percepciones sobre el valor y uso de los discursos, medios y recursos monopolizados por ciertas instancias; capacidad de decisión, por parte de algunos funcionarios, sobre características formales y contenido de los materiales; directivas sobre la metodología a seguir en el trabajo directo con los campesinos...

El conocimiento de todo esto es fundamental para ampliar las relaciones democráticas entre los integrantes de la institución. Veremos en seguida algunos métodos de ese diagnóstico. Recordemos, por ejemplo, el sistema de *comunidades de aprendizaje* que pusieron en práctica los amigos de Ecuador.

Pero antes aclaremos el concepto de co-responsabilidad comunicacional. Partimos de una afirmación que no busca atacar a nadie en particular:

la comunicación es demasiado importante como para dejársela sólo a los comunicadores

La comunicación es un problema de todos los integrantes de una institución, y no de algún departamento o de alguna persona. Cuando esto no se reconoce suelen producirse distintos inconvenientes. Así, por ejemplo, un proceso de trabajo participativo con la población, que lleva a propuestas alternativas en cuanto al tratamiento de necesidades de la zona, es desvirtuado totalmente a la hora de la elaboración de los mensajes, porque allí prevalecen los estereotipos de los especialistas en comunicación y no la percepción de la gente misma.

O bien, el caso de un dibujante que no conoce para nada la vida rural y dibuja los plátanos en una planta exactamente al revés de cómo se desarrollan en la naturaleza.

O el de un locutor que insiste en echarle la culpa a los campesinos de todos los problemas que tienen, utilizando para colmo argumentos moralistas que constituyen un insulto a la vida y la privacidad de la gente.

Cuando la responsabilidad comunicacional se comparte, cuando todos tienen algo que ver con la marcha de la institución, cuando se realizan reuniones con el fin de evaluar la forma en que se transmite la información, la manera en que se planifican y elaboran los materiales, la acumulación de aciertos o de errores en el trabajo, es posible evitar propuestas que muchas veces son verdaderas agresiones institucionales contra los campesinos.

Todo esto apunta a un proceso de democratización interna, de toma conjunta de decisiones, de reflexión permanente sobre la práctica.

Veamos algunos caminos del autodiagnóstico institucional.

La organización no gubernamental Qhana, en Bolivia, realizó un autodiagnóstico sobre la base del viejo juego del "amigo invisible". Comenzaron a circular cartas y regalos entre el personal, en las que se apuntaban elogios y también críticas. Esto permitió un proceso de reflexión que culminó con una reunión general, en la que se dieron a conocer los amigos y se procedió al análisis de las recomendaciones que se habían venido haciendo.

En otra oportunidad, el trabajo se basó en el esquema de Jurado 13. Una o varias personas fueron sometidas a juicio y se formó un jurado que debió resolver sobre las acusaciones y la defensa. Por supuesto que no se trataba de condenar a nadie, sino de buscar la mayor cantidad posible de explicaciones con respecto a determinadas conductas.

Otro camino es el de la memoria institucional. Mediante trabajo grupal se procede a recuperar y evaluar la historia más lejana y más reciente, con el fin de confrontar la información y aquello que se pretende en los objetivos y las declaraciones. Muchas veces la memoria institucional muestra grandes contradicciones con el presente y con los proyectos, o bien permite tomar conciencia de que se están repitiendo viejos errores.

De las experiencias que conozco vale la pena decir que nunca ha sido sencillo el trabajo de autodiagnóstico, en especial cuando existe en la organización un clima enrarecido por excesos de poder. El intento de avanzar hacia formas de democratización suele convertirse en una oportunidad para abrir una guerra total.

Pero quienes buscan relaciones internas más igualitarias han decidido correr el riesgo y abrirse a esa reflexión. La clave sigue siendo aquello de que no se puede ser caníbal hacia adentro y vegetariano hacia afuera.

Veamos algunas preguntas para orientar el autodiagnóstico:

- ¿Qué información tenemos de otras secciones, de otros proyectos de la institución?
- ¿Quién decide sobre la metodología de trabajo directo con los campesinos?
- ¿Quién decide sobre el contenido y la forma de los mensajes?
- ¿Con qué periodicidad se realizan reuniones de reflexión y de evaluación?
- O la misma pregunta planteada de otra manera: ¿cuántos momentos comunicacionales tenemos a lo largo de un año?
- ¿Cuáles son los lineamientos fundamentales de comunicación que sigue la institución?
- ¿Hay bolsones de poder donde se concentra información y no fluye hacia otros sectores?
- ¿Cuáles son los sistemas de comunicación interna?

- ¿Tienen todos acceso a ellos?
- ¿Qué información difunden y cuál dejan sin difundir?
- ¿Qué sucede con las relaciones informales?

La pregunta sobre los lineamientos fundamentales de comunicación la ampliaremos más adelante, cuando nos refiramos a planificación. A esta altura lo que nos interesa es llamar la atención sobre los mismos, ya que en general brillan por su ausencia en las instituciones.

Diagnóstico de comunicación comunitaria

Una comunidad es también una situación de comunicación en la que aparecen distintos tipos de discursos y de representaciones; en la que se utilizan ciertos recursos de comunicación, en la que se registran diferentes formas de apropiación cultural. El centro de todas esas formas de comunicación es la *vida cotidiana*, conformada por nuestras diarias relaciones, por los repertorios expresivos que hemos venido aprendiendo desde la infancia, por nuestras formas de percibir a los demás y de percibirnos, por nuestras convicciones, nuestras creencias, por la suma de nuestras experiencias y las de los seres que nos rodean.

Somos esencialmente esa vida cotidiana y es desde ella que nos relacionamos con las propuestas de las instituciones privadas y estatales. Pero, y también hemos comprobado una y otra vez esto, esa vida es la eterna ausente en la mayor parte de los proyectos de trabajo con sectores campesinos y en los materiales que para éstos se producen.

Aquí la emisión privilegiada causa estragos. A partir de algunos estereotipos de los destinatarios se construyen propuestas que a nadie llegan y a nadie representan. Hablaremos más de ello en el capítulo dedicado al análisis de materiales. Y además están aquellos mensajes escritos en una terminología que ni los técnicos llegan a entender del todo, con lo que se excluye a la comunidad como intérprete de determinada información.

Necesitamos de un diagnóstico de comunicación comunitaria en dos sentidos:

- para comprender los problemas comunicacionales que se viven en el seno de la comunidad;
- para planificar sistemas de trabajo y contar con información de apoyo para la producción de materiales.

Aclaremos de inmediato que los verbos “comprender”, “organizar” y “contar”, utilizados en las líneas anteriores, no tienen el sentido de algo hecho por una institución desde afuera, como un mero acopio de datos para trabajar mejor con la gente.

La noción de co-responsabilidad y de democratización se extiende aquí a la comunidad misma; de lo contrario seguiríamos enredados en el esquema de

emisión privilegiada, solo que ahora con algo más de información.

Dicho de otra forma: no se trata de que una institución realice diagnósticos de comunicación para mejorar su trabajo, su acercamiento a la gente; se trata de que esta última se involucre en los procesos, participe en una relación igualitaria con los representantes de la institución, pueda opinar y decidir sobre los materiales y los medios a utilizar. Y, sobre todo, que avance en un reconocimiento del propio universo discursivo, de las propias representaciones, con el fin de acompañar su organización, revisando las formas de comunicación negativas para marchar hacia la democratización, hacia la mayor participación.

Si ese involucramiento de la comunidad no se produce, estamos muy lejos de lograr el sueño de una comunicación educativa. Esta, en realidad, es la gran ausente en la sociedad en general. Cuando estamos expuestos a los medios de difusión colectiva no podemos aportar gran cosa al proceso. Recibimos algo, lo comentamos, nos reímos o nos emocionamos, pero no participamos en una búsqueda común, no nos enriquecemos en el diálogo, no evaluamos nuestros aciertos y errores. La aplicación del modelo tradicional al medio rural repite esto mismo; en cambio, cuando uno se decide por la educación, la corresponsabilidad comunicacional pasa a primer plano. Ya no hay un grupo institucional que emite y otros que reciben, hay un trabajo en común, una discusión sobre contenidos y formas, una elaboración conjunta de los productos comunicacionales.

Entre las distintas formas de trabajar la comunicación comunitaria, podemos proponer dos alternativas, sin dejar de recordar que hay muchas otras, producto de ricas experiencias vividas en nuestros países:

- el autodiagnóstico en función del cumplimiento de un proyecto;
- el autodiagnóstico en función del conocimiento de la propia situación de comunicación.

Nos hemos acercado al primero en la obra ya mencionada (**El autodiagnóstico comunitario e institucional**). Veamos los pasos que allí se sugieren:

- Identificación del problema o del tema.
- Análisis del contexto del problema o del tema.
- Jerarquización de problemas o temas.
- Información que poseemos.
- Organización para la obtención de la información.
- Reunión de información.
- Procesamiento de la información.
- Elaboración de algún tipo de documento con los resultados del procesamiento y del análisis de la información.
- Distribución de la información.

- Recepción de los puntos de vista sobre la información.
- Elaboración de documentos finales.
- Proyección al futuro de lo que anticipa la información.
- Planificación de pasos a seguir para el tratamiento del problema o del tema.

Como puede apreciarse, esta propuesta tiene un carácter más instrumental; no hay aquí mayor preocupación por el análisis de las representaciones, de las formas de apropiación cultural, etc. No obstante, tales temas están en el ambiente y en algunos momentos se hace necesario abordarlos. Pero el objetivo es encontrar un camino adecuado para reunir información, socializarla y lanzarse a la resolución de un problema. También está en la base de todo esto una organización; ninguno de los pasos se da espontáneamente. Y el tema de la organización es fundamental, como lo veremos en seguida con el ejemplo de un diagnóstico de comunicación realizado en Ecuador.

La segunda línea de autodiagnóstico se orienta hacia una reflexión sobre la situación de comunicación que caracteriza a la comunidad o a la organización. Se trata de algo más complicado, porque en general nos cuesta aprendernos a nosotros mismos, en especial cuando queremos evaluar nuestras formas de relacionarnos, nuestras representaciones, nuestros estereotipos.

En muchas experiencias vividas en la década del 70 hubo quienes quisieron apurar este tipo de diagnóstico. Era todavía el tiempo en que se creía que con un discurso alguien podía cambiar su conciencia y su conducta. Entonces, no pocos predicadores políticos (que a veces venían de las universidades) iban a las comunidades a “enseñarle” a la gente la realidad, a criticarle sus hábitos, sus relaciones de poder. Por supuesto que nunca cambiaron a nadie y a menudo fueron abiertamente rechazados. Las más de las veces se los dejó hablar para luego actuar como a cada cual le parecía.

Hay quienes afirman que esta línea de autodiagnóstico es algo totalmente ajeno al trabajo de las instituciones, que a éstas les toca llevar información sobre transferencia de tecnología, en tanto que la vida de la población es cosa de ella y nadie tiene por qué meterse a proponer cambios.

Hay algo de razón en estos argumentos, sobre todo en aquello de “meterse a proponer cambios”. Pero lo que sucede es muy distinto a una simple intromisión en la vida ajena. Cuando un proceso democrático se va viviendo en una organización, necesariamente se llega a evaluar la comunicación, aunque no sean trabajados todos los elementos de una situación comunicacional.

Que el desarrollo organizativo lleva a procesos de democratización comunicacional es algo que ha sido comprobado en muchas experiencias en nuestros países. Presento a continuación una que he venido anunciando: el diagnóstico de comunicación de organizaciones campesinas en Cotopaxi, Ecuador. A raíz de una convocatoria de CIESPAL, un grupo de especialistas latinoamericanos se dedicó, en los meses de octubre y noviembre de 1987, a realizar un diagnóstico de tres organizaciones de segundo grado de la provincia de Cotopaxi. Excede los límites de este trabajo una presentación en detalle de la metodología seguida y de todo lo encontrado en esa oportunidad.

Digamos solo que fueron seleccionadas, de común acuerdo con las respectivas organizaciones, tres experiencias caracterizadas de la siguiente manera:

- una en la que se había avanzado en la autogestión y en procesos de afirmación de la propia comunidad;
- otra en la que se vivía de manera incipiente una mayor independencia;
- una tercera en la que la dependencia con respecto a una institución externa era manifiesta.

Una síntesis de las conclusiones a las que llegó el grupo es la que sigue:

- Las organizaciones campesinas de segundo grado de la provincia de Cotopaxi que han incorporado como modelo la autogestión, la toma de decisiones en forma democrática, han implementado sistemas solidarios y propenden a la mayor participación comunitaria, utilizando la comunicación como un complemento y apoyo para fortalecer estos procesos; han alcanzado o están en vías de obtener un mayor grado de desarrollo, en contraste con las que no han implementado ese tipo de iniciativas. En las organizaciones campesinas más desarrolladas surge –como la máxima instancia de articulación y cohesión– la ejecución de un proyecto económico (productivo-comercial). Un factor que contribuye a fortalecer este proceso es la definición de independencia política, religiosa y étnica de la organización.

El análisis alcanzó a las relaciones entre los integrantes de las organizaciones, a las relaciones de poder, a las características de los mensajes, a la participación de la mujer y de los jóvenes, a las relaciones con otras instituciones, a la recuperación de la memoria de las propias prácticas... Y fue clarísimo en todos los casos cómo esos elementos se movilizaban en sentido positivo (democrático-participativo, en una línea de co-responsabilidad comunicacional) en las organizaciones que habían avanzado más en su independencia y su capacidad de gestión.

Solo cuando esos procesos organizativos se han ido consolidando es posible lanzarse a la segunda línea de diagnóstico que nos ocupa. En lo que a comunicación se refiere, lo más cercano suele ser lo más lejano. Siempre resultan más visibles las necesidades sociales apremiantes, en tanto que las diarias relaciones pasan a un segundo plano.

Y, sin embargo, esa línea es fundamental para sostener el trabajo educativo. Tal vez el error consista aquí en querer aclararlo todo de una vez, en querer resolver todos y cada uno de los problemas comunicacionales. Estamos, pues, ante un ámbito de problemas al que hay que acercarse de manera gradual, según avancen la organización y la integración de la comunidad.

Veamos ahora una serie de preguntas a las que podría ir dando respuesta este autodiagnóstico.

- ¿De dónde proviene la información que circula en la comunidad?

- ¿Cuáles son las fuentes principales de información?
- ¿Cuáles son las de mayor credibilidad y por qué?
- ¿Qué información se manejó para resolver un problema anterior?
- ¿Qué información se utiliza para enfrentar situaciones nuevas?
- ¿Quiénes son las personas más informadas en la comunidad?
- ¿Qué tipo de información manejan?
- ¿Qué resultados logran con esa información?
- ¿Quiénes manejan menos información y por qué?
- ¿Qué inconvenientes les trae esa falta de información?
- ¿Cuáles fueron las representaciones que prevalecieron en la solución de algún problema vivido anteriormente?
- ¿Cómo percibe la comunidad a las instituciones representadas en la zona?
- ¿Cómo percibe los proyectos externos y su propia capacidad de resolver problemas?
- ¿Cuáles son los discursos que prevalecen en la comunidad?
- ¿Cuáles son los discursos contrarios y por qué?
- ¿Cómo interpretó la comunidad una serie de materiales dirigidos con motivo de algún problema que haya afectado a la mayoría de la gente?
- ¿Que presencia tiene la experiencia anterior en la solución de problemas actuales?
- ¿Quiénes y cómo sostienen la memoria histórica?
- ¿Qué recursos utiliza la comunidad para comunicarse?
- ¿Quiénes son los principales comunicadores de la zona?

Todas estas preguntas son apenas indicativas. Se las puede aplicar en la medida en que sea necesario, con el fin de abarcar la totalidad de los datos de una situación de comunicación.

Pero hay otros elementos. La metodología de diagnóstico es muy rica y es posible recrearla continuamente. Los compañeros que realizaron el diagnóstico en Cotopaxi utilizaron fundamentalmente las entrevistas y la observación directa. Y las entrevistas se realizaron tanto en sistemas de trabajo individual como grupal, es decir, consultando a dirigentes y a grupos de las organizaciones.

Otro sistema es el de las historias de vida. No sólo aquéllas que se refieren a personas mayores, las cuales pueden aportar datos sobre el pasado y sobre determinadas tradiciones y prácticas sociales. También apunta ese sistema a la recuperación de experiencias vividas por personas de cualquier edad.

El punto de partida es que todo ser es valioso, que las experiencias de cada quien cuentan a la hora de recuperar y de reconocer la situación de comunicación en que se vive.

Síntesis

Los autodiagnósticos institucionales y comunitarios son parte fundamental de todo proceso de democratización en las relaciones con los campesinos.

Tienen un valor educativo innegable, en la medida en que se involucra en ellos a la mayor cantidad posible de gente. Cuando se los realiza, se inicia necesariamente una ruptura con el esquema tradicional, ya que comienzan a abandonarse las prácticas de emisión privilegiada y el poder de comunicar se amplía a toda la base de los seres comprometidos en la experiencia.

La palabra diagnóstico ha significado en muchos contextos una suerte de invitación a lanzarse a algo que no terminará nunca y que será solo posible con la participación de superespecialistas. Pero no es así, el diagnóstico no tiene ningún misterio ni es una práctica exclusiva de los universitarios. Por el contrario, es un recurso que cualquier comunidad, cualquier institución puede realizar, independientemente de la formación escolar que cada quien tenga.

Lo que no quiere decir que estemos ante una improvisación que a nada conduciría. Las tareas de autodiagnóstico permiten sistematizar experiencias y enriquecer la práctica cotidiana. Se debe comprender como:

- Punto de partida para cualquier propuesta comunicacional. Es un esfuerzo de autoconocimiento y de evaluación de la propia práctica. Tiene valor educativo por el comienzo de una actitud distinta a la de la emisión privilegiada.
- Su objetivo es evaluar la propia situación de comunicación, con el fin de ampliar relaciones democráticas y lograr la co-responsabilidad comunicacional. Aspira a lograr que las decisiones sean tomadas por la mayoría y no por algunos especialistas. Además, hay que recuperar la experiencia y la memoria de la institución.
- La comunicación es demasiado importante como para dejársela solo a los comunicadores. En un compromiso común no hay quienes mandan y quienes obedecen. La co-responsabilidad es el camino alternativo a los vicios de la burocracia.
- Se dirige a comprender los problemas comunicacionales que se viven en el seno de la comunidad y a planificar sistemas de trabajo, contando con información de apoyo a la producción de materiales. Hay autodiagnósticos orientados al conocimiento de la propia situación de comunicación y hay otros que se realizan en función del cumplimiento de un proyecto.

Un tema importante, al que todavía no hemos hecho referencia, es el del tiempo. Muchas instituciones pretenden imponer tiempos que no son los de las comunidades, los de la vida cotidiana. Con unos amigos reconocimos que los campesinos invierten mucho tiempo en sobrevivir y que no disponen del tiempo de que disponemos nosotros para trabajar en un proyecto. Todo esfuerzo de autodiagnóstico es un tiempo quitado al trabajo de sobrevivir y, si no lo valoramos de esta manera, corremos el riesgo de minusvalorar el aporte de la comunidad.

DISCURSO INSTITUCIONAL Y DISCURSO COMUNITARIO

Dé qué manera se expresan las instituciones y qué les dicen a los campesinos? ¿De qué manera se expresan éstos y qué temas tocan en sus conversaciones, en sus asambleas?

Hemos avanzado algo en la respuesta a la primera pregunta. En 1976 realizamos a través de CIESPAL una investigación de mensajes producidos por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en 14 países de la región. También hemos recogido mucha información a través de cursos y seminarios y en trabajo directo con representantes de instituciones de apoyo al desarrollo rural. Las producciones son muy variadas y sería un tanto riesgoso pretender sacar conclusiones válidas para toda América Latina. Sin embargo, hay algunas tendencias muy marcadas en lo que llevamos investigado, y a ellas queremos referirnos.

- Muchos materiales producidos por el Estado, que circulan en nuestros países con costos muy elevados, constituyen una verdadera agresión institucional a los campesinos. Hablamos de agresión cuando un producto discursivo incluye elementos que caricaturizan la vida de la gente, que muestran a la cultura ajena como un cúmulo de errores, que separan nítidamente al que sabe (representante de la institución) del que no sabe (irremediamente un campesino), que se mueve en un sistema velado o abierto de amenazas, que promete cosas que no podrán cumplirse, que reduce los problemas a unas pocas notas y pretende aportar soluciones a partir de ellas a cuestiones mucho más complejas que acentúa el protagonismo institucional.

Por la importancia (y la gravedad) de lo que estamos señalando, vale la pena dar unos cuantos ejemplos. Aclaremos antes que tales errores no son solo patrimonio del Estado, hay organizaciones privadas que también caen en ellos.

- Una fotonovela, difundida por un ministerio de un país de la región lleva por título “Amor correspondido”. En la portada se nos muestra a una pareja de campesinos, muy engalanados y sonrientes. El conflicto gira en torno de la negativa de la madre a la relación de su hija con un hombre de la zona. El amor se ve frustrado porque el novio ¡no tiene letrina en su casa! Entonces él construye la letrina, dirigido por un amigo de piel blanca, venido de la ciudad, y por fin consigue a su amada.
- Una segunda fotonovela, producida en otro país, “Salvaste a tu hermanita”, muestra a una señora analfabeta que no sabe reconocer la grave enfermedad de su hija más pequeña. Es el hijo varón quien le

insiste a la señora en la necesidad de llamar a un médico y es él quien al final consigue que su hermanita se salve. El niño, hay que decirlo, es presentado como alfabeto.

- Una historieta presenta a los campesinos como tontos que no comprenden nada de lo que les pasa hasta que llega un técnico capaz de solucionarlo todo. Su clase comienza de esta manera: “esta es una planta sana y esta otra es una enferma”. Cada vez que alguien interviene, los otros lo hacen callar: “deje hablar al ingeniero que él es el que sabe”.
- Un programa de radio intenta imitar Jurado 13 y para ello un grupo de vecinos acorralla literalmente a Carmen, una joven mamá a la cual se le ha muerto un niño de sarampión: “tú tuviste la culpa”, “siempre fuiste una descuidada”, “si hubieras seguido nuestros consejos”, “si hubieras ido al médico”. El tono va creciendo entre acusaciones y llantos desgarradores, hasta que llega el responsable de la posta de salud a poner orden.
- Una cartilla sobre enfermedades del ganado trae más de 15 temas diferentes, cada uno desarrollado en un lenguaje técnico, con una enorme dosis de información. al comienzo aparece el nombre del autor, con gruesas letras, y al final de unas pocas páginas el currículum.

Recorramos estos ejemplos. En la primera de las fotonovelas hay dos personajes que no tienen ninguna competencia para resolver sus problemas: María, la muchacha, y Antonio, el galán. Ella es llevada y traída entre la madre y el joven, no opina, no actúa, solo espera a que el otro construya la letrina para casarse y tener “hijos coloradotes y fuertes”. Antonio tampoco puede resolver nada, hasta que llega su amigo y le explica cómo hacer una letrina. A lo largo de páginas enteras este personaje da clases, en un uso manifiesto de la emisión privilegiada. Cuando por fin termina el trabajo, el afortunado novio pronuncia una frase digna de ser incorporada a cualquier antología de las agresiones institucionales:

“aunque campesinos, pero con letrina”.

Lo que equivale a decir “aunque seres de segunda categoría”, “aunque casi animales”... No exagero con esto último, ya que la madre le dice al candidato: “tú no tienes ni las costumbres de los animales”.

En la segunda se descalifica (otra vez) cualquier competencia de la mujer para resolver sus problemas. Un niño alfabetizado sabrá siempre más que una madre ignorante. De nada valdrá la experiencia de ésta, de nada el hecho de haber criado al pequeño héroe; solo un representante de la ciencia y de la ilustración puede solucionar un problema tan grave.

En el tercero el clima de agresión es tal que a uno le cuesta llegar al final del programa. La joven madre, que no cesa de llorar, es descalificada una y otra vez, las vecinas tienen voces desagradables, los calificativos que utilizan son francamente chocantes. Todo esto hasta que aparece el ángel salvador, un representante de la posta sanitaria, quien con voz grave y calmada comienza a

interrogar a la llorosa madre. No hay nada más duro e intransferible como la muerte de un hijo pequeño, el programa manosea esa experiencia y la mete en un esquema de aprendizaje por lecciones, porque al final todo apunta a dejar una moraleja.

El último ejemplo se orienta en otra dirección: nada de patetismo, nada de acercamiento a la vida cotidiana. Pura información, puros consejos para cuidar del hato ganadero. Los datos se precipitan sin ninguna concesión a los destinatarios, como si un colega le hablara a otro en la universidad.

Estos discursos institucionales, insisto, marcan tendencias en nuestros países, que será necesario confirmar con otras investigaciones. Siguen siendo, desde luego, producto de la emisión privilegiada. En general nadie evalúa los materiales, nadie se queja por la manera en que se lo ha representado, nadie cambia su vida a raíz de tales propuestas.

Hay que reconocer la existencia de otros enfoques, respetuosos de la vida y la cultura ajenas. De ellos nos ocuparemos más adelante, cuando hagamos algunas propuestas. Digamos que en estos casos hay un acercamiento, y un conocimiento de las formas de expresión y de las relaciones propias de la situación de comunicación con que se busca trabajar.

Y ¿cómo es esa situación?, ¿cuáles son las características de los discursos comunitarios?, ¿de qué manera se organiza la expresión?, ¿cuáles son los contenidos fundamentales?

Imposible responder *a priori* a todas esas preguntas. También necesitamos aquí de un acercamiento a tales situaciones. No obstante, podemos también señalar algunas tendencias, para lo que presento un texto trabajado en otra obra (*Manual de análisis de mensajes*):

- “Es en ese inmenso ámbito de la vida cotidiana donde producimos y recibimos discursos... Todo mensaje se apoya de alguna manera en las relaciones sociales vigentes dentro de determinado grupo. Su éxito o fracaso depende del acercamiento a la vida cotidiana de los destinatarios... La vida cotidiana constituye el espacio donde se entrecruzan todos los discursos, tanto en la recepción como la producción. Una persona recibe mensajes correspondientes al discurso retórico, por ejemplo, pero a la vez utiliza recursos de este tipo para dirigirse a sus semejantes. En la vida diaria vamos empleando distintas estrategias discursivas, según los temas que tocamos, según la gente con que nos relacionamos, según la información de que disponemos, según los recursos expresivos que somos capaces de poner en juego. Nos comunicamos a diario para satisfacer nuestras necesidades, para expresar nuestros estados de ánimo, para rogar, pedir, ordenar, indagar, recordar, narrar... Pero nos comunicamos también para gozar con el acto mismo de la comunicación. Hay en la vida diaria un enorme espacio para el juego con la palabra, para los gestos, para las manifestaciones de cariño, de amistad, que constituyen fines en sí mismos; hay un componente festivo, lúdico, tan importante como cualquiera de los que hacemos por algún tipo de interés; hay, en fin, una gratuidad de la comunicación que lleva al discurso a convertirse en un punto de encuentro, de reconocimiento social”.

El texto se orienta hacia algo por demás importante: ¿para qué se usan los discursos en la vida diaria? Por un lado está todo aquello que fue trabajado dentro del modelo tradicional: la persuasión, la modificación de alguna conducta ajena. Pero allí no se agota la riqueza de la comunicación, porque en la vida diaria nos comunicamos también sin intereses de aquel tipo, por el placer de comunicarnos, como una forma de reconocimiento social. Ello sucede cuando contamos chistes, cuando jugamos con las palabras, cuando relatamos lo que nos sucedió el día anterior, cuando nos entusiasmos en una charla dedicada a rememorar viejas experiencias, cuando imaginamos futuros soñando despiertos.

Es a ese espacio discursivo adonde se dirigen los mensajes y, muchas veces, el desencuentro de las propuestas institucionales con el mismo proviene de un desconocimiento de las formas de expresión, de los temas prioritarios, de la manera de organizar un relato sin caer en el ridículo.

Quien pretende comunicarse con seres a los cuales nunca ha escuchado no llega muy lejos. Es preciso dialogar mucho, afinar el oído, reconocer modalidades expresivas. Por eso el trabajo de producción de materiales educativos nunca tiene la validez necesaria cuando se lo hace desde la emisión privilegiada. Aquí más que en ninguna parte es necesario jugar hasta las últimas consecuencias la co-responsabilidad comunicacional en los temas a trabajar, en los formatos a utilizar, en los recursos expresivos, en todo lo que concierne a la producción.

Insistimos, éste no es un trabajo sólo para especialistas. Y, si se acepta que ellos hagan los materiales, tendrá que ser en consulta constante con la gente, en prácticas de validación destinadas a recoger la opinión de todos, para que no se repitan agresiones como las que señalamos antes.

ACUERDOS MINIMOS

Para avanzar en una producción alternativa de materiales, es necesario llegar a algunos acuerdos mínimos tanto dentro de la institución como con los miembros de la organización con que se trabaja. Dichos acuerdos se orientarán a evitar la difusión de productos como los que presentamos más arriba. En realidad, para llegar a ellos es preciso hacer previamente una lectura cuidadosa de lo que se distribuye, tanto desde la institución como desde otras que actúan en la zona. La tarea, entonces, se dirige en primer lugar a un ejercicio de lectura de las propuestas discursivas.

También aquí presentamos preguntas que pueden servir de guía para el análisis.

- ¿Qué problemas presentan los materiales?
- ¿Qué información se ofrece para contextualizar los problemas?
- ¿Se corresponden esos problemas con los que vive la comunidad?
- ¿Cómo se han jerarquizado?
- ¿Quiénes provocan los problemas?
- ¿Por qué los provocan?
- ¿Qué información tienen los campesinos representados en el material sobre el problema?
- ¿Qué información tiene la institución representada en el material?
- ¿Qué capacidad de solucionar el problema se le atribuye al campesino?
- ¿Qué capacidad de solucionar el problema se les atribuye a los técnicos?
- ¿Cuáles son las soluciones propuestas?
- ¿Se recoge en ellas la experiencia acumulada por los campesinos?
- ¿Son posibles las soluciones dentro de la situación en que se vive?
- ¿Adónde conducirá en definitiva la solución?
- ¿No será peor el remedio que la enfermedad?
- ¿Resultan accesibles los materiales?
- ¿Cómo se caracteriza en las imágenes a los campesinos, a las familias, a la mujer, al entorno en que viven?
- ¿Cómo se caracteriza a los técnicos?
- ¿Quiénes hacen las preguntas y quiénes dan las respuestas?
- ¿Son preguntas inteligentes o tontas?
- ¿Hay mucho vocabulario técnico?

- ¿Se hace aburrido el material?
- ¿Qué relación tiene el vocabulario empleado con la forma en que se habla en la comunidad?
- ¿Siente uno como que le están dando clases?

Insistimos, son preguntas-guía que se pueden ampliar o reducir según las necesidades de análisis. Pero lo importante aquí es que los ejercicios pueden ser realizados por integrantes de la institución, con el fin de indagar qué están proponiendo realmente, y por miembros de la comunidad. A la vez se pueden realizar reuniones de evaluación conjunta. Aquello de que muchos ojos ven más que dos resulta aquí muy cierto. Los materiales requieren de distintas lecturas, si se desea comprobar lo que cada uno contiene, con el propósito de evaluar sus formas.

Pues bien, a partir de un análisis semejante, es posible avanzar en algunos acuerdos mínimos para producir y difundir materiales. Me refiero a una especie de guía de lo que habría y no habría que hacer. Lo importante es que la misma sea construida por quienes están involucrados en los proyectos, de manera que los puntos siguientes son apenas una orientación:

- Todo material educativo dirigido a la comunidad deberá ser evaluado cuidadosamente por ésta, antes de su edición definitiva.
- Todo material educativo deberá acercarse lo más posible a la situación de comunicación de la comunidad, para lo cual será necesario partir de un diagnóstico comunicacional.
- Todo material educativo deberá evitar hasta donde sea posible el exceso de tecnicismos, sin negar el valor que tienen los conceptos científicos. Es tarea de las instituciones proponer recursos científicos de manera clara.
- Todo material educativo deberá centrarse en problemas vividos por la comunidad y adecuar a ellos la información.
- Todo material educativo dejará de lado la tendencia a la clase tradicional, para incorporar la experiencia y la cultura de los campesinos.
- Todo material educativo buscará recuperar la sabiduría de los campesinos, sin dejar de lado los posibles aportes que puedan hacer la institución.
- Todo material educativo buscará contextualizar al máximo los problemas presentados.
- Todo material educativo incorporará las propuestas de solución discutidas y resueltas con los campesinos y no las que quiera imponer la institución.

- Todo material educativo buscará acercarse a formas narrativas, con el fin de utilizar lo menos posible un discurso universitario, despersonalizado.
- Todo material educativo tratará de aprovechar lo mejor posible el formato seleccionado (historieta, fotonovela, radio-revista, etc.), ya que los formatos son patrimonio común de la mayor parte de los sectores de una sociedad.

Y así sucesivamente. Los acuerdos mínimos se constituyen en una guía de trabajo para las instituciones, siempre dentro de un enfoque distinto del tradicional. Lo que está en juego aquí es la co-responsabilidad comunicacional y lo que se busca es eliminar de una vez por todas las agresiones.

Sin duda para avanzar en esta dirección se requiere tiempo, pero una actitud distinta se prueba en los hechos; y los materiales son hechos comunicacionales que, a diario, se lanzan a miles de personas. En ese avance habrá que prever la posibilidad de que los propios campesinos hagan sus materiales y se apropien de los recursos tecnológicos para difundirlos, como ocurre en muchos de nuestros países. Es ése el último paso en el camino hacia la ruptura de las formas tradicionales de emisión la privilegiada.

LOS RECURSOS IMPRESOS

En una reunión que realizamos con instituciones de distintos países de la región, pudimos comprobar que la mayor parte de los esfuerzos de las mismas estaba dirigida a los medios impresos. Casi todos los materiales exhibidos eran folletos, revistas, periódicos, cartillas, y apenas algunas muestras de programas radiales o audiovisuales. Además, eran productos para campesinos que habían sido elaborados sin éstos.

Es curiosa una tradición tan larga y una presencia tan fuerte de mensajes escritos dirigida a sectores sociales caracterizados en general por altos índices de analfabetismo.

Hay algunas explicaciones.

- los productores de esos materiales han sido formados, en su gran mayoría, en el esquema clásico de comunicación, el cual privilegió siempre lo impreso;
- es más fácil trabajar con papel y algún medio de escritura o de dibujo que con sistemas audiovisuales; además, para estos últimos hay muy poca gente capacitada;
- pero lo más importante es que en la base de esas propuestas tradicionales está la creencia en el poder de la palabra escrita, la convicción de que con un discursito se le puede cambiar la vida a alguien.

Y, sin embargo, no hace falta indagar mucho para comprobar lo poco que han servido semejantes materiales como mecanismos de trabajo educativo (siempre que la educación sea entendida como un proceso de búsqueda común y no como una transmisión de información y de órdenes). Sucede que muchas instituciones los distribuyen y no saben nunca qué ocurre con ellos. Los sistemas de evaluación y de seguimiento son prácticamente nulos en buena parte de los casos.

¿Significa esto que es necesario dejar de lado lo impreso en una labor de capacitación? De ninguna manera, pero su uso dependerá no de una iniciativa de la institución, basada casi siempre en una percepción letrada de la realidad, sino de una consulta con los destinatarios, una participación directa de éstos, tanto para señalar la utilidad que pueden tener los productos como para discutir cada elemento que en ellos se incluya, para prever cómo será la distribución, para colaborar –o asumir– la elaboración.

Dicho de otra manera: los medios impresos están en relación directa con las posibilidades de utilización y de apropiación por parte de la comunidad, y no responden a una oferta externa que *a priori* considera que serán valiosos.

Por eso suelen resultar tan poco aprovechables los mensajes elaborados para todo un país o toda una región. En lo impreso es muy importante la huella

de la comunidad a la cual se pretende alcanzar y la presencia de individuos de la zona, con sus nombres, sus problemas, sus costumbres, su entorno... De lo contrario, caemos en aquello que decía en una reunión un extensionista:

“De la campaña anterior me sobraron 5000 folletos, voy a ver cómo los uso esta vez”.

Aparece aquí el tema de las campañas y de la capacidad de lograr algún efecto con cierta publicación. Por lo que señalamos en los capítulos anteriores, esta forma de percibir la comunicación rural es, a nuestro entender, errónea. En todo caso una campaña permite acercar alguna información a la gente, y es posible también que esa información sea útil. Pero cuando hablamos de educación pretendemos ir mucho más allá. La pregunta fundamental aquí es:

¿Cómo un material impreso puede tener valor educativo dentro de los procesos vividos por una organización?

Ya no se trata de enviar mensajes para que la gente se entere, resulte influida y cambie su conducta, como lo quiere el enfoque tradicional. Se trata de que el material impreso surja como parte de la interrelación organización-institución, como una necesidad del proceso y no como una propuesta forzada de lo que habría que hacer o dejar de hacer.

Lo que no significa que no haya que ofrecerle nada a la población, que no existan productos científicos que le puedan resultar útiles. Es el modo de apropiación el que aquí nos interesa, la manera en que la producción de materiales forma parte de un proceso educativo.

Hay intentos de acercar más la producción a la gente que terminan por reiterar actitudes tradicionales. Un ejemplo:

Una institución decide promover la creación de un taller de comunicación en determinada comunidad. Se convoca a la gente, se le explican los objetivos, se donan algunos humildes equipos y se capacita a un grupo de entusiastas. Al poco tiempo está en circulación un periódico. Salen tres números preparados con la ayuda de los vecinos; para la elaboración del cuarto ya casi no viene nadie y quien termina por asumir la publicación es la propia institución.

El problema aquí es que el taller ha sido propuesto desde afuera de la comunidad, en el supuesto de que la comunicación va a cambiar la realidad, de que gracias a ella vendrán procesos sociales. Y también que es bueno tener un periódico, cuando no está claro quién lo leerá, cómo se lo hará circular ni qué contenido tendrá. Es natural que el esfuerzo termine en manos de la institución. No es tan sencillo que alguien asuma como propio un sistema de comunicación.

No es gracias a las publicaciones cómo se genera una organización o un proceso educativo. Es el desarrollo de estos últimos el que va pidiendo mayor presencia de recursos de comunicación.

Un ejemplo de esto aparece en el concurso de cartillas promovido por Qhana, en Bolivia, en 1986, sobre el tema "Mi comunidad". Los materiales publicados por dicha institución muestran cómo lo escrito va ligado al progreso de una organización. Y ello no solo por una cierta capacidad para presentar el discurso, sino también, y fundamentalmente, por los temas que son desarrollados, por la mayor presencia de la memoria social, de los hechos que hacen a la vida cotidiana, de los procesos de democratización que se van viviendo.

Lo mismo puede decirse de ASSOSENE, en el nordeste de Brasil. Las cooperativas para las cuales ella trabaja producen su material o bien le son pedidos de acuerdo con sus necesidades, pero no hay un programa de envíos a partir de decisiones de personas externas a las organizaciones. Este ejemplo es interesante porque ASSOSENE posee muchos recursos de comunicación que no están dirigidos a una producción decidida desde afuera, sino con la gente, según sus intereses y requerimientos. Así es posible combinar producciones comunitarias con otras más generales, a cargo de una institución, pero siempre dentro de un trabajo común. De manera que lo comunitario, lo institucional e incluso lo masivo se articulan en una misma dirección.

LA RADIO Y LOS RECURSOS AUDIOVISUALES

Todos los argumentos presentados con respecto a lo impreso valen sin duda para la radio y los audiovisuales.

La importancia de la elaboración de un audiovisual como experiencia de aprendizaje fue señalada por Francisco Gutiérrez a finales de la década del 60 en su obra *Pedagogía de la comunicación*. El autor se refiere a una ejercitación válida para la educación formal, pero él mismo llevó a la práctica sus propuestas con grupos de adultos.

El caso que nos interesa presentar aquí es el de las organizaciones campesinas de Cotopaxi, a las cuales hemos hecho referencia anteriormente. Pues bien, en las comunidades de Cumbijín y Sacha se produjo toda una movilización para obtener el agua potable, ya que la mortalidad infantil era muy elevada. Los comuneros, mediante un convenio con el gobierno a través de los proyectos DIR, que por el 85 se desarrollaron en el Ecuador, participaron en trabajos de excavación de zanjas y del pozo para la instalación del tanque de agua, colocación de tuberías, acarreo de piedras y otras tareas semejantes. Funcionaba en Cumbijín un taller de comunicación y nació la idea de hacer un audiovisual para reflejar la marcha de los trabajos hasta su culminación. Así, fueron registrados los momentos fundamentales en audio y en fotografías. Se hicieron tomas de los trabajos, de los actos centrales en el día de la inauguración, del emplazamiento de las instalaciones; fueron entrevistados hombres de la comunidad, mujeres y niños; fueron anotados cuidadosamente el día de comienzo de labores y otras fechas significativas.

El material, realizado en su totalidad por los campesinos, presenta los antecedentes históricos de la comunidad, sus luchas por la tierra, los pasos para la organización, la preocupación por la mortalidad infantil, los trámites con el gobierno, el trabajo comunitario (más de 14 kilómetros de excavaciones en roca viva), la inauguración y la fiesta.

¿Por qué extenderse tanto en la presentación de esta experiencia? Porque el audiovisual fue una manera de registrar la propia historia, y no un mensaje hecho por alguna institución, con algún locutor profesional, para mostrarlo a los superiores o a algún organismo internacional. Registrar la propia historia significó para los campesinos protagonizar el audiovisual, así como protagonizaron el duro trabajo de conseguir el agua. Y ninguna de estas cosas se hacen de un día para otro. La instalación del agua duró casi dos años y el registro fotográfico fue siguiendo pacientemente esa labor. La elaboración propia de dicha llevó más de cuatro meses, entre discusiones sobre las fotografías a incluir, el texto, la música... Discusiones en las que cualquiera tenía derecho a opinar, porque estaba en juego un documento destinado a reflejar la vida de todos.

Estamos ante algo valiosísimo desde el punto de vista comunicacional, ya que los campesinos se apropiaron de un medio y lo usaron según sus

prioridades y sus tiempos. Nadie hizo aquí algo para ellos o para mostrarlo por ahí; nadie lo usó para ganar méritos; nadie intentó sintetizar un trabajo de más de dos años en una semana de febril actividad, como las que suelen protagonizar las agencias de publicidad a las cuales en más de una oportunidad les son encargados esos productos.

Estas afirmaciones valen también para otros recursos, como el video. Cuando la cámara viene desde afuera a registrar rostros y ambientes para que aparezca luego la voz del locutor profesional, cuando se termina por hacer que los seres humanos aparezcan solo como excusa para exaltar el valor de la incorporación de tal tecnología, la atención se desplaza hacia ésta o hacia la institución y no hacia la vida de la gente.

La apropiación de los medios significa una afirmación en el trabajo discursivo, a la que los campesinos tienen derecho. Cuando más pueden enriquecerse los caminos para la expresión de la propia situación social, más se avanzará en la democratización de los recursos comunicacionales.

Las experiencias de las organizaciones no gubernamentales en el uso de medios audiovisuales se multiplican en nuestros países. Sin negar lo impreso, las líneas de expresión se van ampliando y, sobre todo, se va ampliando la apropiación por parte de los campesinos.

CONCLUSIONES

¿Cuáles son las posibilidades de sostener un modelo de comunicación distinto del tradicional? Muy pocas si el mismo surge de la pura teoría, si a partir de una reflexión más o menos profunda no se llega a la conclusión de que resulta necesario cambiar la manera de percibir procesos sociales tan ricos.

Pero las preguntas presentadas a lo largo de este texto surgieron de la realidad misma, de las prácticas sociales de nuestros países latinoamericanos. En una oportunidad le preguntaron a Paulo Freire si sus ideas habían sido la causa de los procesos campesinos en su país. El contestó que las causas habían sido exactamente a la inversa, que los procesos campesinos habían dado origen a sus ideas.

Pues bien, en el campo de la comunicación nos ha venido sucediendo lo mismo. No fuimos al encuentro de la vida y la cultura de la gente por un simple esfuerzo intelectual, no nos ocupamos del universo discursivo porque éramos un poco genios o porque alguna intuición nos llevara a ello. Sucedió que los procesos sociales, las prácticas vividas en nuestros países, la presencia creciente de la cultura popular en todos los ámbitos de la vida en un país, nos llevaron a pensar y a buscar alternativas en ese espacio.

En pocas palabras, comprendimos que se hacía comunicación, rica comunicación a pesar de nosotros, a pesar de todo lo que no aportábamos desde las escuelas y facultades. Comprendimos que la realidad sigue su camino sin nosotros, porque existen problemas comunicacionales que la práctica social resuelve, así como existen problemas de salud que nadie atiende y que la gente enfrenta con sus recursos y su experiencia.

No intentamos idealizar nada. Solo señalamos que aprendimos a percibir procesos comunicacionales que antes, desde el espacio universitario, no podíamos ni siquiera atisbar. De allí que estamos ahora en un aprendizaje continuo de toda la riqueza y aun de los errores propios de la cultura de amplios sectores de la población.

Por supuesto que todas las propuestas incluidas en este trabajo son solo eso, propuestas. También hemos aprendido que los conceptos y los esquemas de interpretación sirven exactamente hasta que dejan de servir. Y la medida de ello es la utilidad que tienen para resolver problemas prácticos, cotidianos. Es allí, en la vida misma donde se prueban conceptos, métodos y técnicas. Así como un error de un técnico o de una institución puede significar la ruina de una familia campesina, así también una propuesta errónea puede complicar el trabajo o llevar a una percepción distorsionada de la realidad que pretende interpretar.

Hemos puesto en práctica muchos de los conceptos aquí expuestos, sea con técnicos o con sectores de la población. A menudo hemos traducido los términos para adaptarlos a determinada situación, a las exigencias de tal o cual contexto. Pero en todos los casos hemos mantenido el espíritu de estos materiales, de estas propuestas: si no democratizamos la labor comunicacional, si no abrimos espacios a la apropiación de estos elementos por parte de la

gente, si no confiamos en la creatividad y en la capacidad de los seres con los que queremos colaborar, nunca podremos apartarnos del modelo tradicional de comunicación.

Por el camino del autoritarismo abierto o sutil nada podremos ganar en el trabajo en común con la población. Y ello implica una práctica no solo nuestra, sino de la gente, de todos en un intento de hacer realidad los ideales de democratización que mueven nuestras sociedades.

BIBLIOGRAFIA

- ANGELITITA. 1979. Autobiografía de Angelita. In Autobiografías campesinas. Heredia, Universidad Nacional de Costa Rica. v. 1.
- EL AUTODIAGNOSTICO comunitario. 1984. Quito, Ec., CIESPAL.
- BALLY, CH. 1977. El lenguaje y la vida. Buenos Aires, Arg., Losada.
- BELTRAO, L. 1980. Folkcomunicação, a comunicação dos marginalizados. San Pablo, Bra., Cortez.
- CONTRERAS, E. 1985. La planificación comunitaria. Quito, Ec., CIESPAL.
- EL DERECHO a la imaginación. 1988. Buenos Aires, Arg. Paulina.
- DIAGNOSTICO DE comunicación. 1987. Quito, Ec., CIESPAL.
- DISCURSO AUTORITARIO y comunicación alternativa. 1983. México, Premia.
- ECO, H. 1981. Lector en fábula. Barcelona, Lumen.
- FREIRE, P. 1986. Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena. In Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina. Comp. por Emanuele Amodio. Quito, Ec., Abya Yala.
- GIMENEZ, G. s.f. Para una concepción semiótica de la cultura. México, Instituto Nacional de Investigaciones Sociales, UNAM.
- GONZAGA MOTTA, L. 1984. Planificación de la comunicación en proyectos participativos. Quito, Ec., CIESPAL.
- JOUTARD, P. 1986. Esas voces que nos llegan del pasado. México.
- O'GORMAN, F. 1981. Dinámica comunitaria nas palavras do povo. Petrópolis, Vozes.
- PRIETO CASTILLO, D. 1985. Comunicación y percepción en las migraciones. Barcelona, Serbal-UNESCO.

- RAMIRO BELTRAN, L. 1979. La planificación de la comunicación para el desarrollo en América Latina, un bosquejo histórico. Caracas, Ven. 23 p. (mimeo).
- SANGUINETI VARGAS, Y. 1980. La investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina. México, UNAM.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE CEARA. 1983. Educação rural integrada. Río de Janeiro, Pazo e Terra.
- SIRVENT, M.T. 1966. Participación, educación y cultura. In Educación y participación. Ed. por Jorge Werthein, Manuel Argumedo. Brasilia, Bra., IICA, MEC-SEPS. p. 133-173.
- THIOLENT, M. 1981. La búsqueda de alternativas metodológicas. In Crítica metodológica, investigación social y encuesta obrera. San Pablo, Bra., Polis.
- VELA, G. DE. 1986. Comunicación educativa para áreas rurales. Quito, Ec., CIESPAL.

CAPITULO V

ALFABETIZACION Y DESARROLLO RURAL*

* Este capítulo fue elaborado por Consuelo Yáñez Cossío a solicitud del Programa de Organización y Administración para el Desarrollo Rural. IICA.

INTRODUCCION

El Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), integrado por los distintos países de América Latina y el Caribe, se encuentra empeñado en realizar programas tendientes a proporcionar elementos de capacitación que contribuyan a solucionar los problemas más acuciantes que enfrenta la Región, sobre todo en las áreas rurales de sus países miembros.

Dentro de este contexto se ha preparado el presente documento, "Alfabetización y Desarrollo Rural", por considerar que el analfabetismo y, en general, la situación educativa de las poblaciones rurales presenta condiciones deficitarias que limitan y, en muchos casos, impiden su propio desarrollo y el de la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, considera que al no existir relación entre los proyectos de desarrollo que se ejecutan en las zonas rurales y los programas de educación en los que participan el Estado y determinados Organismos No Gubernamentales (ONGs), las acciones tienden a disgregarse, perdiendo la efectividad que podrían tener.

En efecto, se comprueba que, si bien los proyectos de desarrollo están encaminados a resolver las necesidades inmediatas de los sectores campesinos, el sistema educativo tradicional mantiene esquemas que se encuentran alejados de la realidad de estos grupos.

Es asimismo de constatación general el hecho de que las zonas rurales presentan los más altos índices de analfabetismo, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para reducirlo.

Sin embargo, organismos internacionales llaman la atención sobre la situación educativa en su conjunto puesto que, mientras no se tomen medidas para mejorar la calidad de la educación y ampliar la cobertura escolar, no será posible acabar con una de las "fuentes de analfabetismo" que existe en la etapa escolar.

Es así como, a la vez que se analiza el problema del analfabetismo entre la población adulta, todos los estudios enfrentan los problemas del abandono y de la repetición de años en los primeros niveles o grados de la escuela primaria.

Al tratar del analfabetismo, por lo tanto, se requiere actualizar el problema educativo en su conjunto, para contar con una visión que posibilite tomar medidas estructurales y no solamente remediales.

Por ser la escritura uno de los instrumentos de comunicación de mayor difusión en el mundo actual, y dado que constituye uno de los medios más utilizados para la transmisión, producción y socialización del conocimiento, se

considera imprescindible intensificar los esfuerzos y la cooperación de todos los sectores, con el objeto de lograr la alfabetización efectiva y general de la población en plazos lo más cortos posibles.

Este documento está dirigido a los Capacitadores que participan en proyectos de desarrollo de los países de América Latina y el Caribe, miembros del IICA, y se inscribe dentro de las políticas establecidas por el Instituto y por otros organismos internacionales de educación, interesados en mejorar las condiciones de vida de la población y en facilitar el acceso de un público más amplio a los estudios e innovaciones realizadas en la presente década en el campo educativo, con particular énfasis en la alfabetización.

Después de una breve exposición de los antecedentes generales que han dado lugar a este trabajo, se entrará a presentar una visión panorámica de la situación educativa por la que atraviesan nuestros países, de las principales causas y problemas derivados del analfabetismo, de las políticas educativas estatales y no estatales frente a la diversidad de condiciones socioculturales que se encuentran en la Región, y de las características más sobresalientes que se manifiestan en las sociedades orales y en aquéllas que están habituadas a la escritura.

A continuación se hará un análisis de los aspectos relevantes que intervienen en un proceso de alfabetización, tanto en lo que se relaciona con los cambios mentales que produce en el individuo la introducción de un nuevo medio de comunicación como la escritura, así como con las transformaciones sociales y culturales que pueden producirse en sociedades de tipo oral por la misma causa.

Posteriormente, se pasará a la exposición de algunos procedimientos metodológicos que pueden ser de utilidad en la ejecución de programas educativos, especialmente de alfabetización. Se hará referencia a problemas relacionados con el uso funcional de la escritura como medio para la revalorización y desarrollo del conocimiento tradicional, del mismo modo que como medio para la adquisición de nuevos conocimientos. Y, finalmente, se tratará de la integración del componente educativo en proyectos de desarrollo rural como una necesidad para optimizar las acciones que se emprenden, especificando los objetivos puntuales de este documento.

Por pertenecer los procesos de seguimiento y evaluación a una de las áreas que generalmente presentan mayor dificultad, se incluirán algunas recomendaciones de acuerdo con experiencias que se están llevando a cabo en América Latina, y que pueden contribuir para el logro de resultados más efectivos en este campo.

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El IICA, a través de la Junta Interamericana de Agricultura, consideró la conveniencia de revisar y actualizar, de manera permanente, los planes de acción de la Institución “de acuerdo con las necesidades cambiantes de los países miembros” (IICA 1986).

Acordó realizar una evaluación del Plan de Mediano Plazo puesto en vigencia en 1983 y 1987, de cuyo trabajo surgieron una serie de recomendaciones que fueron recogidas en el Plan de Mediano Plazo elaborado para el período 1987-1991, y que se encuentra actualmente en ejecución, una vez que fuera discutido y aprobado por los respectivos Ministros de Agricultura. Este Plan se propone estimular, promover y apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros con el fin de lograr los siguientes objetivos:

1. Potenciar el desarrollo del sector agropecuario como fuente de crecimiento económico;
2. Profundizar la modernización y el aumento de la eficiencia productiva del sector agropecuario;
3. Avanzar en el proceso de integración regional.

Para el cumplimiento de los objetivos señalados en este Plan, el IICA define una serie de principios tales como la delimitación de las áreas de trabajo “en función de su importancia y de las necesidades que enfrentan los países miembros”; la integración de “personal técnico altamente calificado” que se actualizará “a través de su participación en actividades de investigación y reuniones profesionales”; la realización de acciones innovadoras, lo que “se logrará a través del permanente estudio y análisis de las situaciones y perspectivas nacionales, regionales y mundiales”; la “movilización de recursos técnicos nacionales”, y el establecimiento de relaciones de cooperación con diversos organismos internacionales, entre otros (IICA 1986).

Estos principios se concretan en cinco programas denominados:

- Análisis de planificación de la política agraria
- Generación y transferencia de tecnología
- Organización y administración para el desarrollo rural
- Comercialización y agroindustria
- Salud animal y sanidad vegetal

El Programa dentro del cual se inscribe este documento expresa en breves términos lo siguiente:

Organización y administración para el desarrollo rural: se considera que amplios sectores de la población de América Latina y el Caribe enfrentan

graves dificultades de acceso a recursos básicos (tierra, agua, capital), del mismo modo que a los servicios esenciales (asistencia técnica, comercialización, educación, salud), siendo necesaria la superación de la pobreza y la incorporación de la población a la vida social y política de los países, posibilitándoles compartir los beneficios del desarrollo.

Este programa se propone apoyar a los Estados Miembros en la identificación de la problemática de los sectores rurales, para diseñar y ejecutar políticas tendientes a superar la pobreza, fortalecer a los organismos vinculados con el desarrollo rural, incrementar la capacidad para la preparación y manejo de proyectos de desarrollo y fortalecer a las organizaciones de productores, mejorando su gestión empresarial.

En el contexto del Plan de Mediano Plazo 1987-1991 y, particularmente, dentro del Programa III, se llevó a cabo en San José, Costa Rica (en julio de 1987), un Taller sobre Capacitación Campesina para analizar una serie de problemas relacionados con la educación de los sectores campesinos e indígenas de la Región, y recoger sugerencias para el diseño de un proyecto multinacional de capacitación centrado en las áreas rurales.

El presente documento, por lo tanto, responde a uno de los objetivos planteados en el Programa III, y pretende contribuir con algunos elementos teóricos y prácticos para enfrentar una de las manifestaciones de la pobreza, esto es la ausencia, limitación o ineficiencia de los servicios educativos en los sectores rurales.

SITUACION SOCIOEDUCATIVA EN LA REGION

De acuerdo con estudios realizados por organismos nacionales e internacionales, se confirma que las zonas rurales de los distintos países de América Latina y el Caribe mantienen condiciones alarmantes con respecto a la educación, tanto de niños como de jóvenes y adultos.

Los mismos estudios llaman la atención sobre la ineficiencia del sistema educativo –considerado como la “llave del analfabetismo”– y se refieren a su limitada capacidad para introducir cambios tendientes a satisfacer las verdaderas necesidades y a solucionar los problemas que enfrenta la población, particularmente los campesinos que habitan en las zonas rurales de casi la totalidad de países de América Latina y el Caribe.

El abandono de la escuela y la repetición de años, sobre todo en los primeros niveles de la educación primaria, no han sido controlados; el analfabetismo de la población mayor de 12 años no ha sido superado; y la desalfabetización por desuso ha incrementado el número de iletrados, aunque frecuentemente las estadísticas oficiales señalan lo contrario.

A pesar de que se advierte que la crisis del sistema educativo es general, es evidente que las zonas rurales resultan las más afectadas, dado que el sistema –además de ser obsoleto– ha sido diseñado en función de los imperativos y necesidades de la sociedad urbana dominante, interesada en imponer criterios universales basados en principios ajenos a la realidad sociocultural de una gran parte de destinatarios.

Las condiciones vigentes, por lo tanto, obligan a profundizar el análisis y a definir nuevas estrategias que posibiliten el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la educación, tomando en cuenta una serie de aspectos relacionados con las características poblacionales y con las alternativas y acciones innovadoras desarrolladas en la Región en el campo educativo.

Igualmente, se hace necesaria la difusión de estudios realizados en los últimos años, con el fin de redefinir conceptos que contribuyan a la comprensión y solución de problemas de índole educativa y, en consecuencia, también socioeconómica y política.

Crisis del sistema educativo

La crisis del sistema educativo, tal como ha sido definida por numerosos autores, se manifiesta en todos los sectores sociales como un resultado de prácticas conscientes o inconscientes destinadas a mantener el desequilibrio social.

No es casual que la mayor cantidad de recursos asignados en los presupuestos nacionales se destinen a los centros urbanos: ni es casual tampoco que los maestros prefieran trabajar en las ciudades, aun cuando proceden del medio rural.

A pesar de que, en los sistemas de todos los países, los objetivos que plantea la educación expresan con claridad aspectos de innegable validez, su práctica demuestra una notable incoherencia.

Se puede afirmar que, en las últimas décadas, se ha eliminado la parte formativa de la educación para sustituirla con la instrucción, dando primacía casi absoluta a la acumulación de conocimientos que, en muchos casos, se encuentran desligados de las necesidades y de los intereses reales de la población.

Los métodos memorísticos, la ausencia de oportunidades para la crítica, el análisis, la investigación y, más todavía, el desarrollo de la creatividad, son características que marcan el estado actual de la educación. Junto con ello, se encuentra la sobrevaloración de aspectos disciplinarios de tipo vertical que impiden toda iniciativa. Es innegable que el sistema requiere disponer de individuos "obedientes" y no deliberantes.

La crisis afecta por igual a todos los niveles del sistema educativo: escuela, colegio y universidad. Y en ella se incluyen también los programas no formales, usualmente denominados de capacitación o entrenamiento, cuya función es, entre otras, las de suplir las deficiencias cualitativas que se encuentran en los sistemas formales, y la de crear espacios para atender a los sectores menos favorecidos de la sociedad.

Si bien es cierto que la crisis educativa afecta de manera considerable a la zona urbana de donde proviene el sistema, no es menos cierto que los efectos negativos son muchos más graves en el área rural, donde la población carece hasta de los servicios más elementales. Se observa que los locales escolares no se adaptan a las condiciones del medio, que los maestros desconocen la realidad socio-cultural campesina, que los planes y programas de estudio enfocan temas desligados de las vivencias de la población, y que los horarios y calendarios escolares —producto de las decisiones ciudadanas— no guardan relación con las disponibilidades de los campesinos, entre otras cosas.

Por otra parte, se observa también que la concepción que tienen los responsables de la educación con respecto al campesino, sea éste indígena o no indígena, se basa en criterios discriminatorios, pues se le asigna un estado de ignorancia e inferioridad no siempre acorde con la realidad. Sin pretender negar que los grupos campesinos se encuentran en desigualdad de condiciones frente al avance de la ciencia, es incuestionable que el sistema pretende, aun en el momento presente, integrarles a un tipo único de "civilización", no percibiendo de que toda sociedad, cualquiera sea, dispone de determinados sistemas de conocimiento vigentes todavía en los momentos actuales.

El saber acumulado a través de siglos y desarrollado sobre la base de las experiencias cotidianas; las formas de educación y de transmisión del conocimiento; el sistema de organización familiar y social que se mantiene en muchos sectores constituyen claras manifestaciones de la existencia de "otras" formas de saber, cuyas características son desconocidas por la generalidad de las sociedades dominantes.

Puede afirmarse, por lo tanto, que la oferta del sistema educativo formal se encuentra lejos de satisfacer las necesidades de las grandes mayorías, y que se

ve distante una transformación que realmente intente resolver la crisis que le afecta.

Sin embargo, en el caso de los programas no formales como son los de capacitación y entrenamiento, y que están destinados a la aplicación de proyectos específicos de desarrollo, parece más factible la introducción de innovaciones y alternativas, puesto que los responsables directos tienen un contacto más cercano con las necesidades reales de la población.

El analfabetismo

En todo proceso de alfabetización, la integración de los elementos de la identidad cultural es un principio derivado del simple sentido común. ¿Cuál es la razón de que se haya entendido siempre así? ¿Y por qué no respetarlo sistemática y rigurosamente desde ahora?

Marcos Guerra 1984

Es frecuente invocar el analfabetismo como una de las causas del subdesarrollo de los pueblos. No es raro tampoco referirse a la solución del problema utilizando el término "erradicación", como si se tratara de una epidemia social de la cual hay que librarse para evitar grandes desastres.

Conviene señalar, se manera enfática, que el analfabetismo no es una causa, sino el resultado de las condiciones históricas y sociales de los pueblos. Es innegable que al inventarse y generalizarse la escritura como medio de comunicación, muchos pueblos de tradición oral quedaron al margen, sea por haberse mantenido aislados o por haberse cortado y detenido sus procesos de desarrollo autónomo, como efecto de los hechos de conquista y dominación.

El analfabetismo debe ser entendido como una carencia, debido a la desigualdad de oportunidades de aprendizaje de la lecto-escritura y como una consecuencia de las limitaciones de los propios sistemas educativos nacionales. En este sentido, la alfabetización es un deber de los Estados, y un derecho de los pueblos acceder a ella.

El hecho de que se reconozca el analfabetismo como un serio problema radica, fundamentalmente, en que la escritura se ha convertido en el principal medio de comunicación del mundo contemporáneo y que, en las condiciones actuales, es imposible prescindir de su utilización sin caer en situaciones de marginación social.

Si las situaciones cambiaran y se impusieran, por ejemplo, la televisión o la imagen como los medios masivos de comunicación, la escritura dejaría de ser una necesidad, pero esto es solo una utopía.

La educación rural

Cuando se atiende al diagnóstico de la situación educativa en América Latina y a los supuestos efectos de la educación sobre la pobreza, resulta completamente obvio que falta un largo camino por recorrer para acercarse, aunque sea mínimamente, a los objetivos de una educación que sea un instrumento efectivo de democratización.

Fausto Jordán, Diego Londoño 1987

La experiencia que tienen muchos sectores campesinos con respecto a su propia educación escolar, a los programas de alfabetización, a la educación de sus hijos y a la de otras personas con las que se relacionan, no ha sido siempre favorable.

En el medio rural, el porcentaje de niños que abandonan la escuela antes de terminar su educación primaria; que se ven forzados a repetir uno o más años, sobre todo en los primeros grados; o que ingresa al sistema escolar es alarmante.

Por otra parte, el aprendizaje de la lecto-escritura y de las matemáticas, además de otras áreas del conocimiento, tiene grandes deficiencias. Los conocimientos que se administran en los centros educativos son, salvo pocas excepciones, irrelevantes, carentes de significación social y formativa e inútiles en la vida cotidiana.

No es raro el maltrato físico, psicológico y moral a los niños que, por temor a nuevos castigos, ocultan la situación a los supervisores escolares y aun a su propia familia.

Igualmente, es notoria la falta de material didáctico apropiado, la escasa o nula utilización de recursos del medio, la exigencia de útiles escolares no utilizables, la obligatoriedad de adquirir una variedad de uniformes a precios tan elevados que hacen imposible su adquisición, etc.

Una situación como la descrita forma parte de la experiencia cotidiana entre los sectores campesinos, proporcionándoles una visión muy negativa del sistema educativo, y poniéndoles en la disyuntiva de someterse, junto con sus hijos, a los condicionamientos del sistema en un intento por aprovechar algo, o de mantenerse alejados de él por temor a lo que ello implica.

Las condiciones poco favorables que se perciben en la educación escolar de las áreas rurales producen, como una de las consecuencias más inmediatas, el abandono escolar, dando lugar a un rechazo posterior de cualquier intento de educación, sin importar de dónde provenga ni quién lo ejecute.

El sistema, a pesar de tener conocimiento de esta realidad, no ha llegado a tomar medidas de fondo que tiendan a solucionar el problema, salvo en algunos casos, cuando ha introducido reformas de tipo remedial como son, por

ejemplo, la promoción automática en determinados niveles, el incremento de materias de estudio o la reducción de horas de clase.

Por su parte, los jóvenes y adultos analfabetos que se inscriben en programas de alfabetización se ven sometidos, en no pocas ocasiones, a procesos frustrantes, pues estos programas repiten de manera sistemática los mismos errores que se producen en el sistema educativo regular.

La enseñanza mecanicista sin explicaciones conceptuales ni utilización de recursos creativos, la utilización de contenidos irrelevantes y hasta vacíos de significación, la imposición de horarios de clase, el desconocimiento del idioma de los analfabetos (en el caso de los pueblos indígenas), la falta de capacitación de los alfabetizadores y de continuidad de los programas constituyen elementos negativos para lograr una inserción efectiva en los procesos de alfabetización.

Los niveles de alfabetización, por su parte, abarcan en la práctica desde una simple reproducción de la firma hasta un manejo elemental de la lectoescritura, cuyo uso se mantiene reducido a contactos casuales con la escritura por la poca disponibilidad de materiales escritos para reforzar el aprendizaje inicial.

A ello se suman los problemas de trabajo y de migración. Por lo general, los campesinos de América Latina y el Caribe mantienen situaciones de extrema pobreza que obligan a todos los miembros de la familia a contribuir en la economía doméstica con su fuerza laboral.

La poca disponibilidad de tierra para el cultivo, la escasa asistencia para el mejoramiento de la producción, la ausencia de servicios, el deterioro de las condiciones de vida y "el espejismo de la ciudad" dan lugar a una migración cada vez más creciente, sin que esto solucione de manera real la situación ni los problemas individuales ni los problemas sociales.

Por el contrario, los migrantes campesinos carecen también en las ciudades de servicios pues, en su gran mayoría, van a incrementar el número de desocupados y subempleados, creando nuevas zonas de refugio donde tampoco reciben atención.

Es así como la alfabetización en las áreas suburbanas y entre la población migrante, sea ésta de tipo temporal o permanente, sigue siendo un problema que no ha encontrado solución.

Un problema adicional lo constituye el relacionado con la población femenina y con el grupo comprendido entre los 12 y los 15 años de edad. La población femenina, por el mantenimiento de condiciones discriminatorias de diversa índole que impiden su ingreso a programas educativos; y los jóvenes por no existir proyectos especialmente preparados para proporcionarles atención.

De hecho, la limitada preocupación por la juventud campesina –indígena o no indígena– hace que se considere innecesario el planteamiento de propuestas en su beneficio.

Junto con los problemas señalados debe tomarse en cuenta que gran parte de la población alfabetizada o medianamente alfabetizada ha sufrido un proceso de regresión por falta de seguimiento, motivación o carencia de materiales escritos. Muchas personas, aún después de haber tenido mayor o menor contacto con la escritura, mantienen su apego a la comunicación verbal por no

encontrar funcionalidad en el uso de la escritura, debido a causas que se analizarán más adelante.

La reducción del analfabetismo

Hacia el año 1990 se estimaba que el número de analfabetos mayores de 15 años alcanzaba, en los países de la Región, la suma de 44,3 millones de personas, con una mayor concentración en la zona rural y con mayor incidencia en el sector femenino (Beca 1987).

Según resoluciones tomadas por organismos internacionales de educación, de los cuales son miembros los Estados de América Latina y el Caribe, se proyecta la eliminación total del analfabetismo hacia el año 2000, comprometiéndose para ello los esfuerzos tanto de organismos internacionales como de los propios Estados y de organismos no gubernamentales (ONGs), y se pretende dar atención a la población infantil hasta el sexto año de primaria.

Los resultados obtenidos en la presente década, sin embargo, parecen indicar que, si no se intensifican los esfuerzos y se mejora la calidad de la oferta educativa, tanto en lo que se refiere a la educación infantil como de adultos, las metas propuestas no podrán ser alcanzadas. El énfasis, por lo tanto, se centra en los aspectos cualitativos que, de acuerdo con los estudios existentes, son los que presentan mayor complejidad.

Por otra parte, se observa que la tradición de realizar programas educativos desvinculados de la vida cotidiana de la población va perdiendo vigencia de manera muy acelerada. Si el hecho educativo se mantiene fuera del contexto social, será muy difícil que se lleguen a cumplir las metas propuestas, dado el evidente rechazo que se manifiesta en la población.

Cualquier intento que se proyecte requiere tener presente la existencia de un número indeterminado y, consiguientemente, no incluido en las estadísticas oficiales (más numeroso de lo que se cree), de personas semi-alfabetizadas y desalfabetizadas que no pueden quedar al margen de los servicios educativos, aun cuando dispongan de certificados que acrediten su conocimiento.

La "realfabetización", por lo mismo, debe ser integrada a los procesos educativos, con el fin de garantizar una cobertura lo suficientemente adecuada para todos los sectores de la población, buscando su funcionalidad a través de la socialización y extensión de su uso en situaciones que tengan significado para el usuario.

En este punto, cabe recordar que, una vez que un analfabeto se ha visto enfrentado a experiencias negativas, sea por deficiencias de las acciones educativas o por discontinuidad del proceso, resulta muy difícil reiniciar o conseguir la aceptación de nuevos programas.

Muchos autores coinciden en señalar que una experiencia negativa puede representar la pérdida de una generación completa hasta volver a recuperar la confianza en sí mismos y la credibilidad en las propuestas, aun cuando exista credibilidad en lo que a la validez de las acciones se refiere.

No puede olvidarse que los campesinos tienen en su haber no pocas frustraciones y fracasos que, de una u otra manera, condicionan la ejecución y el éxito de los proyectos, cualesquiera que éstos sean.

LA ALFABETIZACION EN PROYECTOS DE DESARROLLO

Como una práctica generalizada, se observa que las acciones educativas mantienen una notable distancia en relación con las actividades de las comunidades o grupos de población rural. Los esfuerzos educativos, de la misma manera que los proyectos de otra índole (agricultura, artesanía, etc.) que se proponen o se llevan a cabo en las áreas rurales, carecen de coordinación, debido entre otras razones a la práctica occidental de considerarlos como campos independientes y, metodológicamente, como áreas de distinto tratamiento.

Si por un lado se han realizado esfuerzos evidentes para proporcionar a los campesinos tanto servicios educativos como apoyo para la ejecución de proyectos de desarrollo, no es menos cierto que los resultados no llegan a cumplir las expectativas o las metas esperadas. Esta realidad lleva a pensar no solo en el mejoramiento de la calidad de las ofertas, sino también en la necesidad de diseñar nuevos mecanismos que permitan retomar la concepción integrada del mundo que caracteriza a un gran porcentaje de habitantes de las áreas rurales, como también de pobladores urbanos.

La costumbre de fragmentar el conocimiento en áreas, como es la práctica corriente en la sociedad actual, se deriva del desarrollo de la ciencia y de la necesidad de profundizar el análisis del conocimiento y su aplicación. Esta necesidad, innegablemente válida para tales objetivos, se ha impuesto de manera general y muchas veces sin suficiente justificación, en todos los ámbitos de la vida humana.

Proyectos de desarrollo integrado

Desde mediados de la década del 60, sin embargo, resurge en un nivel mundial la preocupación por la integración de las ciencias. En muchos centros educativos de Europa y Asia, especialmente, se hacen intentos por reorganizar la enseñanza dentro de una concepción integradora y, así, se aplican los primeros proyectos de "desarrollo rural integral".

Estos proyectos, que pretenden reunir distintos aspectos de la actividad socio-económica para prestarles atención conjunta, logran relacionar algunas áreas, incluyendo programas de capacitación. La integración, sin embargo, se concibe como una suma de componentes que no logran ser interrelacionados de manera coherente, por el primado de la concepción occidental de la "especialización".

Es así como los componentes introducidos se mantienen desarticulados: actividades agrícolas, por ejemplo, no toman en cuenta las actividades de salud familiar, ni éstas las anteriores. La educación como tal, es decir la alfabetización, post-alfabetización y la escuela se mantienen al margen como una

consecuencia de su carácter especificista, individualizador y desmovilizador, a lo cual se suma la rigidez de sus estructuras.

Diversos organismos no gubernamentales que se dedican a tareas educativas dentro de un marco no formal, lo mismo que instituciones de desarrollo que realizan actividades en las zonas rurales, son los que han comprendido la urgente necesidad de integrar las acciones en el campo.

Por un lado se considera que los contenidos educativos tienen que referirse a la realidad socioeconómica y cultural de la población, es decir, "hablar" sobre la base de sus características (cosmovisión), tratar sobre los problemas que enfrentan (carencias: agua, salubridad, tierras, identidad) y proponer soluciones viables para su mejoramiento (organización, tecnología apropiada).

Por otra parte, se desea que los proyectos de desarrollo integren, de modo real, los programas educativos en sus acciones, relacionando los trabajos que proponen con la actividad escolar, para lograr la incorporación efectiva de las acciones en un solo hecho social y unitario.

En la práctica, solamente algunos proyectos educativos logran modificar su concepción de acuerdo con las características indicadas, al introducir un cambio sustancial de contenidos y al incorporar a personal de campo como responsable directo y ejecutor de la tarea educativa.

¿Cuáles son las verdaderas necesidades de las poblaciones rurales? ¿Hasta qué punto pueden los proyectos de desarrollo mantenerse alejados de las acciones educativas? ¿Tienen capacidad los organismos de desarrollo de apoyar, como primera medida, acciones de alfabetización con perspectivas de éxito? ¿Pueden ir más allá, integrando definitivamente el componente educativo a los proyectos?

Estas y otras preguntas responden a la preocupación por optimizar las acciones de desarrollo, constatando de manera paralela que el sistema educativo, simplemente, se mantiene al margen de tales cuestionamientos. Pareciera que la realidad rural no se encuentra presente ni entre los propios maestros, ni menos aún entre los planificadores y demás responsables del sistema.

La población, por su parte, está habituada a un determinado estado de cosas, carece de oportunidades para analizar distintas alternativas y, lo que es más grave, tiene poca o ninguna autoridad para realizar planteamientos y ser escuchada. En definitiva, suena bastante claro que el "sistema educativo siempre tiene la razón".

Frente a semejante situación, las iniciativas emprendidas por los organismos de desarrollo, a partir de la realización de cursos de capacitación campesina, constituyen a la vez avances innovadores y soluciones concretas. Sumado a ello, la actual preocupación por mejorar sus diseños de integración puede significar una respuesta valedera para mejorar los servicios en los sectores campesinos, facilitándoles el acceso a la lecto-escritura y, como consecuencia de ello, a nuevos conocimientos y procesos de producción y reproducción del saber.

Funciones de la lecto-escritura

Los proyectos de desarrollo, por lo general, están diseñados con elementos que proceden de las sociedades letradas. Los procesos de investigación, planificación, ejecución, evaluación, transmisión de conocimientos requieren contar con instrumentos escritos. Resulta difícil manejar proyectos de alguna envergadura con eficacia sin recurrir a la escritura, entre otras cosas, por la cantidad de documentos y de información que se requiere disponer.

Por otra parte, es evidente que los proyectos tienden cada vez más a reducir los niveles de dependencia, no solo por la necesidad de disponer de tiempo para atender a un mayor número de beneficiarios, sino también por la necesidad de fomentar un manejo más autónomo de los proyectos.

En el contexto de un proyecto de desarrollo, por lo tanto, la lecto-escritura puede desempeñar funciones traducibles en aportes efectivos, tanto para los campesinos beneficiarios como para los agentes de las acciones de desarrollo.

Aparte de los efectos que produce en el individuo como consecuencia de la adquisición de un nuevo medio de comunicación, la alfabetización puede cumplir funciones sociales específicas dentro de los proyectos de desarrollo, como las que se indican a continuación:

1. Reducir la dependencia de los campesinos con respecto a los organismos de desarrollo, por la posibilidad de un manejo más autónomo de la información contenida en los proyectos.
2. Lograr una mayor concentración en el análisis de los documentos de los proyectos y facilitar el acceso a información escrita adicional que, de otra manera, no se podría conseguir.
3. Mejorar los niveles de comunicación entre los campesinos y las agencias de desarrollo, con el fin de evitar problemas innecesarios que pueden surgir como consecuencia de la comprensión equivocada de determinados aspectos del proyecto.
4. Impulsar una sistematización más efectiva de información, para rectificar, corregir y/o actualizar aspectos del proyecto que así lo requieran.
5. Controlar de manera permanente el cumplimiento de las etapas y actividades del proyecto, de acuerdo con lo establecido en la documentación respectiva.
6. Evitar que la información sea accesible solo a unas pocas personas, proporcionando iguales oportunidades a todos los participantes del proyecto.

Es sabido que, en su aplicación, muchos proyectos enfrentan serias dificultades por el manejo deficiente y restringido de la información. Debido al limitado dominio de la lecto-escritura, los campesinos participantes no siempre llegan a informarse de modo correcto, preciso y completo sobre

aspectos que requieren la toma de importantes decisiones que pueden afectar la vida de la comunidad.

La situación mencionada es más clara cuando se trata de grupos indígenas que hablan un idioma distinto al de los funcionarios de los organismos de desarrollo con quienes se relacionan, por lo que requieren un estudio más cuidadoso y largo para evitar errores de interpretación.

En todo caso, tanto los campesinos indígenas como los no indígenas difieren de las agencias de desarrollo con los que se relacionan, por lo que requieren un estudio más cuidadoso y largo para evitar errores de interpretación.

En todo caso, tanto los campesinos indígenas como los no indígenas difieren de las agencias de desarrollo en la concepción de aspectos tales como las relaciones espacio-temporales (plazo, cronogramas, etc.) y el manejo financiero, por ejemplo. Al verse abocados a situaciones, instrumentos y procedimientos que implican, a su vez, nuevos conocimientos, no es factible lograr un buen grado de comprensión y apropiación de los mismos con el solo recurso de la lengua oral.

Algunos procedimientos de integración

Cualquier tipo de modificación o innovación de las políticas estatales o institucionales, implica la realización de acciones específicas para lograr los objetivos. Debe tenerse presente que la introducción de cambios no siempre es una tarea sencilla, ya que existen hábitos establecidos y arraigados hasta extremos insospechados que, muchas veces, dificultan los procesos.

En todo caso, la integración de la educación en los proyectos de desarrollo ha de ser concebida como un proceso que, a partir de la realización de ciertas acciones puntuales, requiere ser mantenido y evaluado de manera permanente para realizar los ajustes que sean necesarios.

Conviene, además, tener presente que en estas acciones se encuentran involucrados tanto los organismos de desarrollo como las poblaciones con las cuales se trabaja o se pretende trabajar, y que pueden existir grupos de influencia que no pocas veces intervienen, sea para apoyar o para impedir la ejecución de los proyectos. En este caso es recomendable contar con ellos para eliminar o contrarrestar obstáculos que puedan aparecer en el proceso y evitar, así, demoras y dificultades en el futuro.

Entre los procedimientos que pueden recomendarse constan los que se indican a continuación, sin que el orden de presentación indique, necesariamente, el grado de importancia de los mismos. Estos procedimientos pueden variar de acuerdo con los proyectos y la situación de los respectivos Estados, y son los siguientes:

- Tramitación de la propuesta de integración para lograr la aceptación de los organismos financieros, políticos y técnicos.
- Realización de gestiones ante los ministerios de educación para obtener la aprobación de los programas de estudio que contemplen los proyectos.

- Obtención del compromiso de la población y de los sectores de influencia para la introducción del componente educativo en los proyectos de desarrollo.
- Inclusión oficial de la educación en los proyectos de desarrollo, por parte de los organismos técnicos.
- Definición de los alcances de la propuesta educativa (alfabetización, post-alfabetización, educación escolar, técnica, etc.) a incluirse en el proyecto, de acuerdo con las condiciones reales de la población.
- Análisis de propuestas y alternativas educativas formales y no formales, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a la metodología, material didáctico y demás elementos que definen las propuestas, con el fin de seleccionar la más apropiada para la población con la que se pretende trabajar.
- Previsión de la necesidad de preparar material didáctico suplementario o complementario que integre los elementos del proyecto de desarrollo, como también de cursos, talleres o seminarios de capacitación para los participantes en el proyecto, de acuerdo con los objetivos que se establezcan.
- inclusión de instrumentos de seguimiento y evaluación del impacto social en los proyectos, con el propósito de realizar los ajustes del caso y garantizar la efectividad de la propuesta integrada.

Puesto que la integración de la educación en proyectos de desarrollo se presenta como una nueva alternativa, conviene llevar a cabo un proceso de seguimiento adecuado que permita, por una parte, la auto-corrección del proceso y, por otra, la difusión de las experiencias.

Uno de los problemas más frecuentes que enfrentan los proyectos innovadores que se han ejecutado o se encuentran en ejecución en la Región, es la ausencia de sistematización de las experiencias, debido principalmente a la concentración casi exclusiva en la atención directa a la población con un descuido notable del trabajo de sistematización.

POLITICAS EDUCATIVAS

La situación en los distintos países de América Latina y el Caribe con respecto a las políticas educativas presenta notables coincidencias, como se pudo observar al tratar de la situación socio-educativa. Pero, ¿qué define tal situación? ¿Por qué los sistemas educativos permanecen básicamente inmutables a pesar de constatare la necesidad de una transformación? ¿Cuáles son los fundamentos para el mantenimiento del sistema?

Uno de los fundamentos más sobresalientes es el que se relaciona con el criterio de “integración” o “asimilación”, cuya intención es la de conformar una sociedad homogénea, es decir, sin diferencias basadas en aspectos de tipo cultural o político.

Dentro de este esquema no tienen cabida las sociedades basadas en realidades homogéneas, como son las latinoamericanas y caribeñas. Todos los habitantes de un país deben someterse a las mismas disposiciones, independientemente de las características de su población.

En este contexto, la educación cumple el papel que se le asigna el sistema, al funcionar dentro de esquemas uniformes: el currículum, el material didáctico, la formación de maestros, las regulaciones administrativas, etc. responden a diseños únicos, con algunas salvedades que, en muy pocas ocasiones, llegan a convertirse en acciones de real repercusión social.

Propuestas estatales de educación rural

Frente a las diferencias que se perciben entre la situación urbana y la rural, se presentan dos alternativas a partir de las ofertas estatales. La una consiste en la reproducción de los mismos esquemas de los centros urbanos, con las consecuencias que ya se conocen (deserción, fomento de la migración, etc.) y la otra, en el establecimiento de programas diferenciados que pretenden dar atención a áreas relacionadas con la actividad del medio rural, aunque sin conocer exactamente las necesidades reales.

Los sistemas o subsistemas conocidos con el nombre de educación rural, si bien intentan acercarse a las necesidades de este sector, no llegan a solucionar de modo eficiente ni la situación educativa ni los problemas relacionados con el desarrollo y el mejoramiento de las condiciones de vida.

Se observa que la calidad educativa es generalmente inferior a la urbana como consecuencia de la reducción del nivel científico, de la simplificación –en el peor sentido– de contenidos, y de la asignación a los sectores rurales de maestros con una preparación insuficiente. Se observa, igualmente, la tendencia a ofrecer un tipo de educación basada en la prestación de servicios tales como mecánica, carpintería, corte y confección y otras similares que entran en la denominación tradicional de “artes y oficios”.

Esta tendencia se explica por la presencia de actitudes discriminatorias que llevan a considerar que las poblaciones rurales, a causa de hechos tales como la

desnutrición y el aislamiento, por ejemplo, carecen de capacidad intelectual y física para realizar estudios científicos, y que sus condiciones de vida hacen innecesarios tales estudios.

Desde un punto de vista objetivo, se puede afirmar que este tipo de posiciones contribuyen a mantener las mismas condiciones de precariedad, cuando no a deteriorarlas, por la ausencia de incentivos, motivación, información y conocimiento de otras realidades.

Propuestas alternativas de ONGs

Debido a las carencias que se encuentran de modo general en las propuestas educativas estatales, los organismos no gubernamentales que trabajan con sectores rurales han tomado la iniciativa de buscar y desarrollar una variedad de alternativas de educación, muchas de ellas enmarcadas dentro de sistemas conocidos como no formales.

La característica fundamental de estas propuestas de tipo no formal, a diferencia de las que tradicionalmente emplea el sistema regular, es la de tratar de acercarse, en mayor o menor grado, a las necesidades y particularidades que presentan los grupos atendidos.

Unas propuestas se limitan a ofrecer programas complementarios y sustitutivos de capacitación, según sus disponibilidades y objetivos institucionales, mientras que otras intentan establecer programas paralelos que, de alguna manera, reemplacen a los que ofrece el Estado.

La capacidad de cobertura y expansión de estos programas es –por su naturaleza– limitada y hasta cierto punto remedial, aun cuando haya participación estatal, debido a la imposibilidad de que las ONGs asuman totalmente una responsabilidad que por obligación compete a los Estados.

De todas maneras, a pesar de las dificultades encontradas en el desarrollo de las experiencias, algunos programas han logrado implantarse con mayor o menor grado de efectividad, sobre todo cuando la población se ha visto realmente favorecida.

Las propuestas desarrolladas por ONGs se relacionan, generalmente, con programas complementarios o alternativos de capacitación que nacen de la necesidad de apoyar acciones de desarrollo, y con programas de alfabetización surgidos como respuesta al planteamiento de organismos internacionales y de los propios Estados de llegar a “erradicar el analfabetismo” en un plazo relativamente corto.

En uno y otro caso, sin embargo, es frecuente encontrar escaso apoyo estatal y falta de continuidad en los programas, como consecuencia de la inestabilidad política de algunos Estados o del cambio de regímenes políticos que obligan a renegociaciones y replanteamientos periódicos, o a la anulación de los proyectos, con consecuencias sociales negativas.

Las demandas de la población y sus reivindicaciones sociales y culturales obligan, en la actualidad, a que planificadores y ejecutores de proyectos tomen en cuenta sus propuestas, en el sentido de acelerar y mejorar la calidad de los

procesos en los que se encuentran involucrados; y a que enfrenten la realidad sociocultural heterogénea que caracteriza, sin distinción, a todos los países de la Región.

Entre las reivindicaciones más frecuentes, con respecto a las condiciones de vida y a la educación, se pueden citar algunas como las que se indican a continuación:

- Recuperación y desarrollo de tecnologías propias, de acuerdo con las condiciones socioculturales, económicas y ecológicas de los grupos.
- Elevación de la calidad de la educación en todos los niveles y no solamente preocupación por la cobertura.
- Desarrollo de un curriculum que posibilite la creación y manejo autónomo de tecnologías apropiadas.
- Recuperación de la capacidad de producción agropecuaria del campesinado indígena y no indígena, como uno de los medios para limitar el abandono del campo.
- Proveer a las zonas rurales de suficiente atención para solucionar el problema del hambre y la morbilidad y mortalidad infantiles.
- Crear proyectos especiales para solucionar el problema de marginación, discriminación y explotación por los que atraviesan los sectores femeninos.

Sin embargo, se encuentra que estas demandas, a pesar de ser repetidas permanentemente por la población y de ser recogidas en infinidad de documentos oficiales, permanecen sin solución o, en el mejor de los casos, reciben paliativos tan poco eficientes que apenas contribuyen a resolver uno que otro problema, más aun cuando tienen un carácter generalmente masificador.

Diversidad sociocultural

Las políticas integracionistas han olvidado que todos los países, prácticamente sin exclusión, están conformados por grupos de distintas características socioculturales (indígenas, negros, mestizos, etc.), cuya mayor concentración se encuentra en áreas rurales de muy variada ecología.

La percepción más directa de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas (idioma, música, vestido, producción artesanal, etc.) posibilita, en alguna medida, comprender y aceptar, por lo menos en teoría, la necesidad de una política educativa y de desarrollo particular. Sin embargo, es muy difundida la concepción que engloba a todos ellos en un solo grupo como si se tratara de un problema exclusivamente económico y no sociocultural y político.

Estudios antropológicos, realizados en las últimas décadas, ponen de manifiesto la enorme diversidad cultural existente entre los pueblos indígenas. Los pueblos andinos difieren de los centroamericanos y caribes y éstos de los

amazónicas, aunque también en cada uno de ellos se encuentran características especiales.

Sin que se pretenda un tratamiento independiente para cada pueblo –más por razones de tipo económico que por otras–, sí se considera necesario que los proyectos educativos y de desarrollo tomen en cuenta sus características esenciales, tales como la lengua, los conocimientos y prácticas tradicionales, los sistemas de organización, producción, etc.

Debido a la actitud etnocentrista de la sociedad dominante, ha existido la creencia de que los pueblos indígenas se encuentran en niveles muy deficitarios de “civilización” o, simplemente, que no tienen una civilización. Esta concepción ha llevado a considerar que no existen aportes de su parte aunque, en muchos casos, una buena cantidad de la producción agrícola, por ejemplo, se encuentre en sus manos.

Por su parte, la historia muestra la ineficacia de las propuestas de “integración”, a pesar de los indigentes recursos empleados en la empresa, a lo cual se ha sumado la resistencia de los mismos grupos empeñados en defender sus propios valores culturales.

Frente a la realidad indígena que se percibe con algún grado mayor de claridad, se da una gran variedad de grupos socioculturales que comparten la denominada lengua “oficial” (español, inglés, francés, portugués, holandés) como consecuencia del mestizaje y que, sin embargo, tienen características particulares.

Grupos tales como los campesinos de habla hispana, nativos de los Andes, del Caribe, de las zonas costeras y amazónicas, por una parte, y los grupos de migrantes y colonos, por otra, varían en cuanto a sus concepciones culturales en mayor medida de lo que puede creerse.

Las diferentes concepciones explican, en gran parte, la falta de éxito de muchos proyectos educativos o de desarrollo que, aunque tengan una programación técnicamente correcta desde el punto de vista de las agencias, en la práctica no logran ser aceptados por la población, con el consiguiente desperdicio de recursos.

Las ideas extendidas de que la gente carece de inteligencia y capacidad, de que su nivel de conciencia es muy bajo, de que no le interesa mejorar sus condiciones de vida y otras por el estilo, no pueden seguir siendo mantenidas en la actualidad.

No es posible, por lo tanto, continuar buscando justificaciones para el fracaso de las acciones que se proponen desde afuera, cuando en toda la Región existen experiencias que demuestran que el cambio de políticas institucionales y la adaptación de los proyectos a las características de los grupos atendidos han dado resultados positivos.

Frente a este problema se plantean una serie de interrogantes que es necesario analizar para tomar decisiones innovadoras. ¿Es posible construir una sociedad en base a la diversidad cultural? ¿Puede lograrse un mayor desarrollo dentro de la heterogeneidad? ¿Hasta qué punto las instituciones educativas y de desarrollo están dispuestas a revisar sus políticas e incorporar en sus proyectos el componente cultural?

Y en este punto, ¿se entiende que la cultura es distinta del folklore, es decir, de las manifestaciones más perceptibles para los ojos del “extraño” acostumbrado a minusvalorar lo que no es parte de su propia experiencia?

De hecho, existen ya proyectos educativos a cargo de ONGs, especialmente, que están obteniendo buenos resultados. Entre ellos pueden mencionarse los proyectos de educación popular dirigidos a sectores campesinos de habla no vernácula, y los proyectos de educación indígena a los que se hace referencia a continuación.

Educación indígena

...los pueblos indios tienen el derecho inalienable a una educación propia, esto es, una educación bilingüe bicultural, por cuanto las fuentes de conocimiento son la familia y la comunidad indígena, y los líderes y las autoridades tradicionales indígenas... Asignamos un papel esencial y prioritario a la enseñanza de la lengua, en cuanto la consideramos el medio irremplazable para la comunicación y representación de la totalidad coherente e integrada de la cultura india.

VIII Congreso Indigenista Interamericano, 1980

Entre las experiencias llevadas a cabo por ONGs en América Latina, son quizá las desarrolladas en países que cuentan con poblaciones indígenas las que han logrado una mayor diversificación y han introducido mayores innovaciones en el campo educativo, por lo que constituyen una valiosa fuente de información y referencia.

Tradicionalmente, la educación a la que podían tener acceso los pueblos indígenas era, salvo casos muy especiales, del mismo tipo y con los mismos defectos que la de la sociedad dominante. A ello se sumaban los problemas derivados del desconocimiento de la lengua de la educación por parte de los alumnos, lo que contribuía a incrementar los índices de abandono escolar, repetición de años y rechazo al sistema educativo formal.

A partir de estudios antropológicos y lingüísticos realizados en las últimas décadas, se logró identificar y recuperar una variedad de elementos culturales que dan cuenta de aspectos fundamentales para la comprensión de la realidad indígena.

¿Qué implicaciones tiene una concepción espacio-temporal de tipo circular e integrada frente a las propuestas hechas dentro de una visión lineal del tiempo? ¿Cual es la estructura familiar de las sociedades indígenas? ¿Qué

papel juega en la educación, al igual que en otros proyectos, la organización comunitaria que mantienen los pueblos indígenas? ¿Cómo integrar sistemáticamente las características socioculturales tradicionales a la educación para hacerla más eficiente?

Estas y otras preguntas, llevan a profundizar el análisis de la oferta educativa estatal y a estudiar nuevas alternativas que respondan a la realidad y a las necesidades y demandas de estos sectores, en el sentido de que la educación debe respetar su lengua y responder a sus características culturales.

Desde mediados de la década del 70 se intensifican, en algunos países de la Región, los esfuerzos tendientes a introducir las lenguas nativas en los sistemas educativos y a modificar las condiciones de educación, como una respuesta a sus demandas y a la necesidad de buscar soluciones para los problemas que se perciben en la educación ofrecida por el Estado.

Con el impulso que se da a la educación de adultos para resolver el problema del analfabetismo, se abre un espacio en la aplicación de proyectos en lenguas indígenas, lo que da lugar al desarrollo de programas experimentales de alfabetización y, posteriormente, a la realización de experiencias de educación infantil y educación secundaria en lengua nativa.

Los primeros intentos de educación indígena se inician con el uso de las lenguas nativas, como recurso para llegar a una integración más rápida al sistema dominante, dando como resultado una violenta aculturación, pérdida de los valores tradicionales y un incremento notable del abandono del campo y la consiguiente migración a las ciudades.

Los efectos de esta educación, conocida con el nombre de “transicional”, inducen a buscar nuevas alternativas basadas en planteamientos recogidos en los modelos “bilingüe bicultural” –que utilizan la traducción de los conocimientos occidentales a las lenguas nativas– y luego al desarrollo del modelo “intercultural bilingüe”, del que se hablará más adelante.

Las reuniones y congresos internacionales que se llevan a cabo, patrocinados por organismos internacionales de educación y que cuentan con la participación de representantes oficiales de los Estados y miembros de ONGs, definen lineamientos políticos y estrategias para enfrentar la educación indígena.

Entre los principales planteamientos, recogidos más por ONGs que por los organismos oficiales de educación, se pueden citar los siguientes:

- Revalorización de la persona y fortalecimiento de la identidad cultural propia, con todos sus condicionantes.
- Utilización de la lengua materna como lengua principal de educación en todas las etapas del proceso educativo; y enseñanza del idioma “oficial” como segunda lengua, lengua de relación y diálogo intercultural.
- Unificación de los alfabetos y sistemas de escritura de cada lengua indígena, según los patrones lingüísticos correspondientes, como un apoyo al fortalecimiento de su propia identidad y un medio de mejorar

las relaciones intraculturales y los nexos en el interior de cada pueblo indígena o nacionalidad.

- Integración de la cultura y de los conocimientos tradicionales benéficos en el curriculum escolar y de alfabetización, evitando la imposición de contenidos de la sociedad dominante.
- Utilización de la metodología de ciencias integradas, evitando la fragmentación del conocimiento, por constituir un factor limitativo para la comprensión, análisis y lectura de la realidad.
- Capacitación de maestros indígenas de las propias comunidades para integrarlos al proceso educativo y fortalecimiento de las relaciones entre la escuela, los programas de alfabetización y la comunidad.
- Organización del sistema educativo de acuerdo con las condiciones socioculturales de las comunidades, respetando su calendario social y adecuando el horario a sus disponibilidades reales.
- Integración de los distintos niveles educativos (alfabetización, postalfabetización, educación escolar, etc.) como partes de un solo proceso, es decir, como un proceso unitario y no compartimentado.
- Diseño de estrategias educativas que faciliten el ingreso de personas que por sus condiciones socioeconómicas y culturales no pueden acogerse al sistema regular.

Los planteamientos señalados dan lugar a la definición del modelo educativo denominado "intercultural bilingüe", que se aplica en la actualidad en varios países de la Región y que, además de recuperar la cultura, el conocimiento tradicional y la lengua nativa de los pueblos indígenas, plantea el empleo de la lengua dominante como medio de apertura al mundo exterior y como un instrumento para fortalecer el diálogo y las relaciones interculturales.

Si bien los principios teóricos alcanzan un desarrollo notable y las experiencias demuestran la validez de la propuesta, se encuentra que, en la práctica, la puesta en marcha de programas de este tipo enfrenta muchas dificultades, debido principalmente a la rigidez de la administración educativa oficial y a las actitudes discriminatorias que se manifiestan entre los distintos sectores dominantes.

Muchas experiencias, sin embargo, logran mantenerse y desarrollarse en mayor o menor grado, tanto por la aceptación y presión de los beneficiarios como por el apoyo de organismos no gubernamentales interesados en mejorar la situación educativa de los indígenas.

Es asimismo interesante señalar que los costos de los programas de educación bilingüe intercultural resultan mucho menos elevados que otros, aun cuando estos proyectos incluyen actividades de investigación, capacitación de investigadores y docentes, cursos de formación para los estudiantes y elaboración e impresión de material didáctico.

Debido a la situación económica de los participantes, los costos del material didáctico y de los cursos son asumidos por los programas mientras que, en

muchos casos, las comunidades indígenas aportan con los locales para el efecto. Los bajos costos se explican también por la escasa remuneración que perciben muchos educadores indígenas que no son titulados y que por ello no pueden ingresar en los escalafones ministeriales.

A pesar de los avances logrados en el campo de la educación indígena, es evidente la necesidad de una mayor atención por parte de los organismos estatales con el fin de acelerar y mejorar la calidad de los procesos, contribuyendo de este modo a solucionar la crisis del sistema educativo actual, por lo menos dentro de este sector de la población.

Igualmente, se considera necesario impulsar, desde el sector educativo, la integración de los programas de educación en los proyectos de desarrollo, adecuando las ofertas a la realidad socioeconómica de los grupos atendidos.

Las experiencias desarrolladas con este sector de la población, dificultadas en gran parte por el desconocimiento de su realidad y de su lengua y por los requerimientos de investigación que se presentan, demuestran la factibilidad de realizar innovaciones que pueden también ser emprendidas desde las perspectivas de los pueblos campesinos no indígenas.

En este caso, es evidente que el trabajo puede resultar menos complicado al no existir problemas lingüísticos que impidan la comunicación directa entre los interlocutores, por contarse con una base cultural no tan diferenciada como la indígena.

SOCIEDADES ORALES Y LETRADAS

... todos los seres humanos normales hablan, pero casi la mitad de los habitantes del globo son totalmente iletrados, y el uso efectivo de la lectura y escritura es un rasgo de una pequeña minoría, incluso en este último caso la alfabetización es una adquisición secundaria.

Roman Jakobson, 1976

Uno de los factores que diferencian a una sociedad de otra, aparte de sus características culturales y de sus procesos históricos, es la presencia o no de determinados medios de comunicación a través de los cuales se lleva a cabo la transmisión, creación y recreación de conocimientos, por medio de los cuales se establecen ciertos tipos de relaciones sociales.

Junto con la lengua, que es solo uno de los medios más usuales de comunicación, existen otros tales como la música, el dibujo (tejidos y cerámica, p.e), la pintura, la danza, etc., es decir, todo aquello que sirve como forma de expresión que cabe bajo la denominación de “lenguajes”.

En lugares donde la técnica ha alcanzado un gran desarrollo, se han impuesto también, aunque como medios secundarios, la radio, la televisión, el cine y, en general, los llamados medios audiovisuales que integran la lengua oral con otras formas de expresión.

Desde su aparición en el mundo, el hombre busca la manera de expresarse. Las primeras manifestaciones de la humanidad que marcan el inicio de la escritura, se hallan en la pinturas grabadas en las cuevas subterráneas, donde habitaba el hombre. Su intención primordial es la de reproducir el pensamiento con un sentido mágico para “capturar” los objetos dibujados.

Más tarde aparecen los guijarros prehistóricos grabados con signos muy variados, y los quipus o cuerdas anudadas, que sirven para llevar registros de diversa índole.

Para comunicar el pensamiento o para grabarlo en la memoria histórica, se producen expresiones pictóricas que representan de manera sinóptica escenas o acontecimientos de la vida diaria. Posteriormente, se recurre a la representación pictográfica, en la que se separan los elementos que componen el dibujo, dando a cada uno un significado individual.

La escritura alfabética que representa los sonidos de la lengua es el resultado de un proceso de siglos de evolución: de la representación simplificada como producto de los procesos de análisis y abstracción de la realidad.

Lo que hace la sociedad actual es utilizar un instrumento que ha pasado por múltiples etapas de desarrollo; y su conocimiento responde a los alcances que su difusión e imposición han establecido sobre todo a través del sistema escolar.

Características de la comunicación oral

Al comparar el uso de la lengua oral con la escritura pueden establecerse una serie de contrastes, útiles para comprender con mayor claridad la complejidad que entraña un proceso de alfabetización, sobre todo cuando se trata de poblaciones de tradición oral.

Los sistemas de comunicación oral y escrita corresponden, cada uno de ellos, a códigos diferentes, cuyo empleo se produce en situaciones, condiciones y tiempos también diferentes. Por ejemplo, se habla ante la presencia de un interlocutor, pero no se escribe en la misma situación.

La lengua oral es el medio primario de comunicación y dispone de un sistema de elementos que se organizan para estructurar mensajes, contando por lo menos con la presencia de un interlocutor. Así puede establecer una relación inmediata a través de preguntas y respuestas, de exposiciones y comentarios, etc.

Los mensajes transmitidos oralmente comprenden, desde un punto de vista lingüístico, dos tipos de elementos sonoros: 1) las vocales y consonantes que conforman las palabras y las frases; y 2) los elementos de entonación como el ritmo, el acento, las pausas, los tonos, etc.

A los elementos lingüísticos se suman las situaciones en las que se produce la expresión verbal, es decir, los contextos de situación y el ambiente físico que puede ser percibido global o parcialmente por los sentidos (vista, oído, olfato, tacto, gusto), de modo que el mensaje oral puede ser ampliado o completado de acuerdo con las circunstancias.

La expresión oral, asimismo, va acompañada del lenguaje corporal y del lenguaje gestual que también transmiten significaciones que pueden sustituir a una o más formas lingüísticas. De todas maneras, es evidente que la comunicación verbal incluye una multiplicidad de códigos que se interrelacionan e interactúan en todo hecho comunicativo de esta naturaleza.

Si bien lo indicado anteriormente da cuenta de las características más sobresalientes de la comunicación verbal, la comunicación en culturas de tradición oral, es decir, que no han desarrollado o adoptado un sistema de escritura lingüística, tiende a complicarse por el hecho de disponer de formas adicionales con un auténtico valor comunicativo.

Tal es el caso, por ejemplo, de las expresiones musicales, escénicas, pictográficas que, entre otras, conservan sentido y estructura de verdaderos medios de comunicación. Las representaciones escénicas, cantos, danzas, etc. transmiten una variedad de mensajes tales como hechos históricos, crítica de problemas sociales, reflexiones sobre diferentes aspectos de la vida, enseñanzas y otros.

Por su parte, los estudios etnológicos demuestran que las sociedades no letradas disponen de sistemas de representación simbólica, como puede observarse en la producción artística, comúnmente llamada artesanal.

Las grabaciones e impresiones en cerámica, los diseños en tejidos, etc., no son simples decoraciones ni tienen solamente un valor estético. El simbolismo que en ellas se manifiesta, aunque las sociedades externas no puedan interpretarlos, dan cuenta de una gran cantidad de significaciones culturales que se traducen en hechos de comunicación.

De igual manera, disponen de mecanismos de cálculo mental que, en no pocas ocasiones, resultan mucho más complejos que los realizados por escrito, y que demuestran ser muy efectivos para resolver las situaciones sociales derivadas de su propia realidad, trátese del registro de cantidades, cálculo del tiempo, actividades económicas, medidas, etc.

Es innegable, por otra parte, que en las sociedades no letradas la comunicación oral depende del contexto y de las situaciones sociales que se encuentran determinadas por el grupo, de acuerdo con sus normas y tradiciones culturales.

No hacen falta, por lo tanto, documentos escritos que ratifiquen la veracidad de los hechos y de los compromisos contraídos oralmente. No se necesitan documentos para probar los derechos sobre la propiedad, ni para determinar las responsabilidades sociales o definir las obligaciones de los miembros del grupo.

La palabra oral tiene valor por sí misma, cuanto tiene valor la palabra que da una persona, porque la sociedad así lo ha establecido. Las relaciones, por lo tanto, se basan en valores de comunicación oral que no pueden ser quebrantados sin los riesgos consiguientes (Abdulazis 1982).

El empleo de sistemas de comunicación que, en general, en las sociedades occidentales actuales tiene más valor estético que comunicativo y que, de alguna manera, puede compararse con la "música protesta", hace que la oralidad de los pueblos que mantienen esta tradición deba ser analizada en todos sus alcances para enfocar el problema de la alfabetización con eficacia.

El problema de la escritura

El paso de la lengua oral a la escrita, o del mundo de la oralidad al mundo de la escritura, no implica solamente la adquisición de un conjunto de signos para representar gráficamente la lengua hablada. Implica, además del aprendizaje formal de signos (letras), el aprendizaje de un conjunto de sistemas tales como el ortográfico y el sintáctico, ya que no se escribe como se habla.

La adquisición de un nuevo medio de comunicación como es la escritura conduce, necesariamente, a un cambio de esquemas de pensamiento y estructuras mentales para llegar a comprender y manejar un código nuevo y sujeto a limitaciones y restricciones, inexistentes en situaciones de comunicación oral.

Desde el punto de vista de las adquisiciones, el proceso de alfabetización requiere desarrollar, en sus etapas iniciales, una serie de destrezas tales como las siguientes:

- Manejo de dimensiones reducidas a las posibilidades que presenta el espacio de una hoja de papel, más aun teniendo en cuenta que el campesino, por lo general, está habituado a desarrollar sus actividades sobre superficies de mayor amplitud.

- Manejo de instrumentos que implican el desarrollo de ciertas habilidades motrices para realizar trazos pequeños y regulares, manteniendo una proporción, distribución y presión adecuados a la superficie donde escribe.
- Reajuste de posiciones y distancias del cuerpo en relación con la superficie de escritura.
- Adecuación de la vista a una percepción lineal y desarrollo de la atención para la producción repetitiva y sistemática de signos.
- Control de direcciones fijas (izquierda/derecha, arriba/abajo) que, muchas veces, no coinciden con las que se emplean, de ordinario, en las actividades manuales.

Un aspecto quizá más complicado es el que tiene que ver con la representación gráfica o escrita de la lengua, donde se eliminan elementos significativos de la situación oral, tales como la presencia de interlocutores, el referente concreto que proporciona el entorno físico, los significados que se transmiten por medio de la entonación, el tono, el timbre y volumen de la voz, los gestos y las posiciones corporales, como también las posibilidades de diálogo directo, de repetición, explicación, discusión, etc.

El mensaje escrito no puede ser regulado de inmediato. Existe la intermediación del tiempo que transcurre entre su emisión y la recepción por parte del destinatario. Los interlocutores se encuentran ubicados en tiempos y espacios diferentes. El tiempo social o real es alterado, transformándose en un tiempo relativo, en el que se crean por lo menos tres situaciones temporales: la del escritor, la del lector y la correspondiente al texto escrito.

La lengua oral, por su naturaleza, es un medio social y completo de comunicación. Los hablantes se encuentran frente a frente, puede haber inclusión de cualquier cantidad de personas simultáneamente, se cuenta con un espacio y con las condiciones físicas del momento y se da la intervención de todos los sentidos.

La escritura, por su parte, individualiza las situaciones: es una persona la que escribe y la que lee, a menos que se hagan reproducciones del material escrito para otros lectores que también entran en situaciones personalizadas o individuales.

La escritura utiliza solamente la vista para interpretar los mensajes, pues los otros sentidos no son necesarios. El lector y el escritor fragmentan, de este modo, la capacidad de percepción completa de que disponen normalmente en situaciones de comunicación oral, donde todos los sentidos les proporcionan un determinado tipo de información.

El oído, el tacto, el gusto y el olfato no juegan ningún papel real o perceptible en la interpretación de los mensajes escritos, pues éstos sólo pueden ser percibidos por el sentido visual, que tiene el predominio.

En este sentido, la escritura se sitúa en un nivel abstracto, es decir, "idealizado". El cerebro debe captar las ideas que contiene el mensaje y, con

base en ello, recrear la situación también “ideal” que le transmiten los signos graficados que pertenecen a otro tipo de realidad.

Adicionalmente, conviene mencionar que la oralidad se produce en situaciones tridimensionales condicionadas por la realidad de los hechos sociales y por la presencia física del individuo y de las cosas en el medio. No puede prescindirse de un espacio en el que hay superficies y profundidad con anchura y altitud.

La escritura se reduce a sólo dos dimensiones determinadas por la superficie donde se escribe: el ancho y el alto de la hoja de papel, del pizarrón, del suelo o de cualquier otra superficie plana. El analfabeto debe aprender a transformar la realidad tridimensional –la de la vida real– en una de tipo bidimensional –abstracta o figurada–, lo cual implica procesos de adaptación que no se pueden soslayar.

Situación de la oralidad y la escritura

De acuerdo con la situación de comunicación y la utilización de la oralidad y/o de la escritura, se pueden dar, en la práctica, algunos casos que se requiere tener en cuenta para comprender y orientar los procesos de alfabetización, entre los cuales se pueden mencionar los que siguen (Zumthor 1985):

- Oralidad primaria, en la que no existe la escritura lingüística, aunque existan otros medios de comunicación graficados como son, por ejemplo, los diseños en tejidos y cerámica.
- Oralidad mixta, en la que interviene de modo complementario o adicional la escritura y que, de alguna manera, identifica a la mayor parte de pueblos de América Latina y el Caribe que, a pesar de depender “oficialmente” de un sistema escrito, no pueden prescindir de la lengua y de las situaciones de comunicación orales.

Es frecuente, y más de lo que puede pensarse, el hecho de apoyar las gestiones y trámites escritos con la participación de situaciones orales para asegurar la consecución de objetivos. Esta realidad podría reflejar, según las circunstancias personales y sociales, un grado limitado de apropiación de este medio, la persistencia de la oralidad o una falta de credibilidad en la efectividad de la escritura.

- Oralidad secundaria, en la que existe el predominio de la escritura y que, si lo anterior es cierto, quedará reducida a pocos sectores sociales de la Región.

En este caso, debe entenderse que se trata de un grado muy alto de alfabetización o dominio de la lecto-escritura. Comúnmente, se trataría de personas que prescinden de la reproducción de los sonidos de las lenguas, sobre todo cuando leen.

- **Oralidad mediatizada**, que es la producida a través de medios técnicos como son la radio, la televisión, los discos, las grabaciones, etc., y cuyo uso todavía es restringido en las zonas rurales de los países en cuestión.

Dentro de esta clasificación habría que definir el espectro de posibilidades adicionales que pueden darse por la combinación de, por ejemplo, la oralidad primaria y la oralidad mediatizada con el uso de la radio y, en menor escala, de las grabadoras, que no son ajenas a ciertos sectores de las áreas rurales.

El estudio de la situación sociocultural, económica y política de los pueblos, por lo tanto, puede proporcionar claves muy concretas para definir el tipo de acciones a realizar. Como puede deducirse, no es lo mismo introducir la lecto-escritura en sociedades de oralidad primaria que mixta, secundaria o mediatizada.

Por otra parte, si se toman ciertas áreas de la producción intelectual, por ejemplo, se puede percibir que tanto los pueblos orales como los letrados realizan actividades similares, pero de acuerdo con diferentes procesos y recursos técnicos, lo que da como resultado "productos" que también son diferentes por responder a distintas formas, métodos y situaciones de creación y recreación.

La literatura, las tradiciones, la historia, las matemáticas y la misma educación, entre otros, que se pueden producir y de hecho se producen en toda sociedad, responden en cada caso a situaciones concretas que dependen de la pertenencia a uno u otro tipo de contexto.

Así se puede afirmar que, mientras los pueblos indígenas pertenecen a un tipo de sociedad de oralidad primaria, los campesinos no indígenas y que hablan la lengua dominante pueden encontrarse entre los límites de ésta, la oralidad mixta y la mediatizada, por estar más expuestos a la escritura y a los instrumentos técnicos.

En efecto, las instrucciones de calles y carreteras, los trámites burocráticos, la escuela, el servicio militar, el sistema legal, la expansión de la radio, de las grabadoras, de la televisión y otros medios que utilizan la lengua "oficial", ponen al campesino no indígena en contacto más directo con la escritura de esta lengua y con la tecnología de los medios masivos de comunicación.

En el mundo contemporáneo, la alfabetización, de igual manera que el acceso a otros medios de comunicación, presenta una serie de ventajas frente a la sola oralidad, incapaz de competir con la situación del momento, como ya se mencionó anteriormente.

Vistas, aunque brevemente, las características de la lengua oral y de la escrita, del mismo modo que las características de la oralidad y de la escritura y sus condicionamientos sociales, cabe preguntarse: ¿Cómo enfrentar, entonces, el problema de la introducción de la escritura en sociedades no habituadas a ella? ¿Qué aspectos deben tomarse en cuenta de manera preferencial? ¿A qué procedimientos puede recurrirse para lograr efectos positivos y duraderos?

Más que tratarse de recomendaciones, a continuación se indicarán algunos aspectos que requieren ser revisados y concretados con el fin de contar con elementos específicos para la toma de decisiones.

Aspectos metodológicos de la alfabetización

En primer lugar, conviene tener presente que, cuando en este documento se habla de la alfabetización, no se excluye a la población infantil, dado que niños, jóvenes y adultos enfrentan problemas similares. Si bien la pedagogía a utilizar puede variar según el grupo de edad, no por ello cambian los hechos sociales, ni los condicionamientos inherentes a la alfabetización.

Debe tenerse presente también que la alfabetización es un proceso que requiere integrar el manejo de signos gráficos con la internalización y apropiación de la escritura como medio de comunicación. Esto implica que deben generarse una serie de cambios, tanto en un nivel personal como social, lo cual requiere de algún tiempo –y no corto– para lograr la estabilidad.

Igualmente, es importante considerar el hecho de que la escritura es un código de nueva adquisición y que, al provenir del exterior, es ajeno a la experiencia de la población. Los iletrados, por lo tanto, desconocen el sistema y, con él, una gran cantidad de factores, elementos y condiciones que, en un momento dado, deberán reconocer y comprender para actuar sobre ellos con eficacia.

En una sociedad letrada, es muy común creer que todo el mundo sabe lo que significa la escritura. Debido a ello, es fácil iniciar su enseñanza, omitiendo información que es indispensable conocer con la debida oportunidad, con el objeto de conducir a un aprendizaje racionalizado y no puramente mecánico.

Desde el punto de vista pedagógico existen algunos recursos muy útiles que pueden incorporarse a los procesos y que se indican a continuación.

Caracterización de la alfabetización

Dado que la escritura es un código desconocido por los iletrados, se considera indispensable que, antes de iniciar el proceso de alfabetización, se les proporcione la información adecuada, con el fin de que conozcan y comprendan tanto su función social como los mecanismos de aprendizaje y los procesos mentales a los cuales tienen que habituarse.

Conviene poner en claro que en la lecto-escritura se producen, por lo menos, dos situaciones: 1) la producción y codificación de los mensajes a través de la escritura; y 2) su percepción y decodificación por medio de la lectura.

Al hablar de codificación se hace referencia al proceso intelectual de selección, organización y explicitación de los mensajes, de acuerdo con el sistema del código respectivo. La decodificación, por su parte, implica la interpretación y análisis de los hechos explicitados y no solamente su “reconocimiento” mecánico que, por lo general, está desprovisto de significaciones.

En la decodificación de la escritura se dan tres etapas: 1) el reconocimiento de los signos (letras y puntuación); 2) la comprensión del mensaje; y 3) su análisis.

El nivel de manejo del código escrito, en lo que a su lectura o decodificación se refiere, se puede percibir por el grado de verbalización que acompaña a la lecto-escritura.

En las primeras etapas del proceso, se produce la lectura oral que consiste en la repetición de las palabras y frases con todos sus sonidos, pues si no se “oye” lo que está escrito no se comprenden los significados, por ser la lengua oral la que todavía predomina en esa situación. Posteriormente, se pasa a la lectura silenciosa, es decir, a la lectura “hablada en silencio”, dado que los sonidos se producen mentalmente y, luego, se puede alcanzar un nivel de lectura en la que se eliminan los sonidos.

Si el cerebro reconoce los mensajes sin necesidad de apoyarse en los sonidos, es decir, cuando el signo gráfico es percibido de inmediato sin intermediación del “habla”, se puede decir que se ha llegado a dominar el sistema, o que el individuo está realmente alfabetizado.

La lectura mecánica es, precisamente, uno de los mayores problemas que enfrenta el sistema educativo, pues existe una gran cantidad de personas que “hablan” cuando leen, sin percatarse de que su nivel de dominio del sistema es muy limitado.

Por ello es recomendable advertir a los neo-alfabetizados con respecto a este hecho, con el fin de que tengan conciencia de la situación y procuren mejorar su capacidad de manejo de la lecto-escritura, para llegar progresivamente a su dominio total.

Adicionalmente, los neo-alfabetizados deben adquirir la capacidad de reconocer su propio sistema lingüístico, es decir, la forma de organización de los elementos y estructuras que lo componen. ¿Cuál es la composición básica de las palabras? ¿Cómo se relacionan semánticamente entre sí? ¿Cómo se interrelacionan para estructurar frases y oraciones? ¿Cómo se construyen párrafos? ¿Cómo se relacionan éstos entre sí?

No se trata, sin embargo, de que estudien gramática formal en el sentido tradicional, sino que dispongan de conocimientos suficientes para estructurar de manera escrita su pensamiento, pues la gramática oral es distinta de la gramática escrita.

La insistencia en el conocimiento racional del sistema lingüístico se debe a su utilidad para establecer comparaciones con otros sistemas y a su valor de recurso para descifrar, analizar y comprender una variedad de sistemas y, si acaso, modificar, crear y recrear otros que sean de provecho.

De la tridimensionalidad a la bidimensionalidad

Como se vio anteriormente, el ser humano está acostumbrado a percibir el mundo físico, en el que la realidad más directa es tridimensional. Por ser la escritura un sistema graficado de carácter artificial, su concreción se produce en una realidad de dos dimensiones, correspondientes a la de una superficie plana, en la que no existe la profundidad.

El paso de una realidad de tres dimensiones a una de solamente dos, implica el acostumbrarse a una serie de hábitos nuevos, aun antes de iniciar la reproducción de los sonidos y de sus combinaciones y llegar a la escritura como tal. Por este motivo, conviene hacer ejercicios de decodificación (lectura) y codificación (escritura) de situaciones tridimensionales, a partir de la propia experiencia de los participantes.

¿Qué se puede “leer” y qué “escribir” en este sentido? Se puede leer la realidad ambiental, la realidad cultural, social y política y, por lo tanto, también es posible escribirla, utilizando formas de expresión tales como la dramatización, la creación de historias y la construcción de maquetas, por ejemplo.

La “lectura” sistemática de la realidad o de partes de esa realidad y su posterior reinterpretación a través de otros lenguajes como los indicados, constituye un mecanismo válido de aproximación a la escritura, por tratarse de la utilización de sistemas de representación intermedios entre el nivel más concreto (el mundo físico o social) y el abstracto.

Otro factor de importancia es el aprendizaje del manejo del tiempo en la escritura que, como se indicó antes, corresponde por lo menos a tres situaciones “desfasadas” en el tiempo físico: la del que escribe, la del que lee y la del mensaje.

La construcción de maquetas rudimentarias –y a la vez creativas– que reproduzcan la realidad de la comunidad de los participantes puede significar también un recurso muy adecuado, sobre todo cuando en ellas se incluyen relaciones temporales: ¿cómo era la comunidad (pasado), cómo es la comunidad en la actualidad (presente) y cómo quisiéramos que fuera (futuro)?

Recursos de este tipo abren la posibilidad de aprendizaje y utilización de nuevos códigos, ya que se hace perceptible la factibilidad de “traducir” un tipo de realidad en otro tipo que la representa.

El proceso consistente en partir de la realidad física (primaria) hacia una realidad reconstruida (secundaria) que se encuentra también en tres dimensiones, permite aproximarse a la realidad bidimensional por el simple hecho de haber aprendido a emplear un código adicional que, en este caso, es de carácter intermedio.

Código de imágenes

Si se analiza la evolución de la escritura, se encuentra que en todas las culturas existen formas de expresión gráfica, tales como diseños corporales, tatuajes, grabados, diseños en tejidos y cerámica, pintura, etc. que tienen una significación social y una función comunicativa de muy variada índole.

Mucho antes de la invención de la escritura lingüística, o antes de que se tuviera acceso a ella, los pueblos buscaron una forma de manifestarse y de simbolizar de alguna manera el mundo circundante. Es así como muchos estudios demuestran claramente que las sociedades analfabetas no carecen de sistemas de representación simbólica.

En este sentido, se considera que toda representación gráfica, que puede ir desde un rasgo formalmente simple hasta la reproducción de figuras en situaciones más complejas, configura los elementos de un sistema de comunicación.

Se puede observar que las primeras manifestaciones gráficas se dan a través de los dibujos que se pintan en las cuevas. Más tarde se desarrollan formas de expresión como las pictográficas que representan escenas de la vida y, solo siglos después, se llega a la escritura lingüística, en la que cada signo (letra) representa un sonido de la lengua.

Sea que estas manifestaciones se consideren como precursoras de la escritura lingüística, o como formas de expresión artística, no cabe duda de que se trata de la utilización de un código que puede ser empleado en la alfabetización, recuperando las etapas de evolución del sistema.

Esto implica que, antes de la alfabetización lingüística, conviene introducir el código de imágenes (dibujos), por ser lenguaje menos abstracto que el escrito y por ofrecer la posibilidad de manejar dos dimensiones sin la complejidad propia de la escritura alfabética.

En efecto, la imagen graficada, al reproducir escenas de la realidad que facilitan una rápida interpretación del mensaje, permite también acceder al manejo del espacio o de la superficie graficada, centrar la atención en el manejo del sistema formal de representación y dar un paso más antes de entrar en la escritura de la lengua.

Los ejercicios de codificación y decodificación necesarios, lo mismo que los de motricidad a los que se hará referencia en la sección siguiente, pueden ser realizados a través de la imagen, evitando así la monotonía resultante de una práctica sin contenidos significativos y que carecen de interés intelectual y social para las personas que se alfabetizan.

Si bien en este caso se trata del uso del código de imágenes como un recurso didáctico, es importante recuperar su función como medio de comunicación, junto con la escritura, dado que en una gran cantidad de textos educativos aparecen solo como un elemento decorativo y, en el mejor de los casos, como un elemento ilustrativo.

¿Qué papel juega la imagen en la alfabetización? ¿Qué nos dicen los dibujos que figuran en los libros de alfabetización, escolares y otros? ¿Qué tipo de información transmiten? ¿La información puede ser entendida sin recurrir a la escritura que los acompaña? Preguntas como éstas deben ser tenidas en cuenta y respondidas por los responsables de la educación, para hacer más efectivos y duraderos los resultados de los procesos educativos.

Conviene recordar, asimismo, que la alfabetización no puede dejar a un lado la enseñanza de la matemática escrita, pues la escritura del número y con él de las operaciones matemáticas tiene que integrarse a la alfabetización lingüística, puesto que se trata de un solo proceso.

Actualmente se acepta como criterio indiscutible que una gran cantidad de analfabetos adultos —y aun niños— poseen conocimientos matemáticos “orales” y realizan, de ordinario, operaciones mentales con igual eficacia que las personas letradas.

Problemas de motricidad

La escritura, por la misma naturaleza de su sistema formal, condiciona a sus usuarios al empleo de instrumentos que, frecuentemente, no corresponden a los que se utilizan en otras actividades, sobre todo en las zonas rurales.

Para la elaboración de tejidos y cerámica, la realización de trabajos agrícolas, la construcción de viviendas, etc. se utilizan movimientos manuales y corporales, instrumentos y espacios más grandes que los que exige la escritura.

La posición del cuerpo, la dirección de la vista y de la mano, sus movimientos, la presión para sostener y manejar un lápiz, el tamaño de una hoja de papel y su textura, el tipo de concentración mental, etc., son factores que hay que tener muy en cuenta por sus implicaciones en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Comúnmente se piensa que un adulto, solo por el hecho de serlo, está condicionado para realizar esta actividad, cuando en realidad se trata de una situación desconocida que requiere conocer y a la que tiene que acostumbrarse mediante la ejercitación y explicación respectivas.

No es obvio que una letra represente uno o varios sonidos, ni que signos que difieren sólo en la posición de uno de sus componentes (líneas) correspondan a sonidos diferentes. Piénsese, por ejemplo, en el caso de la “b” y la “d”, de la “b” y la “q”, de la “d” y la “p”, de la “b” y la “p” que, solo con el cambio de posición de la línea vertical y del círculo o semicírculo, cambian de función.

No es fácil –ni para el niño ni para el adulto– seguir con la vista y la mano la horizontalidad que exige la escritura, como tampoco lo es ir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Si es verdad que el adulto se halla más capacitado que el niño para este aprendizaje, la omisión de tal tipo de ejercicios o la eliminación de explicaciones sobre las características más formales de la escritura no representan una buena solución.

El retraso en la comprensión del sistema y, consiguientemente, su utilización en la vida real, son factores desfavorables, sobre todo cuando el adulto intenta dar funcionalidad inmediata a lo que aprende.

Funcionalidad de la alfabetización

El hecho de aprender a leer y escribir no garantiza automáticamente su utilización en el futuro. La sociedad neo-alfabetizada y el medio social respectivo deben proveer los mecanismos adecuados para que este medio llegue a ser funcional, es decir, utilizable y utilizado, pues en caso contrario se producirá el regreso inevitable del analfabetismo.

Es sabido que las sociedades iletradas disponen de formas de comunicación para resolver sus problemas inmediatos. Es sabido también que el aislamiento en que se encuentran muchos grupos, la falta de relación intergrupala, la discriminación de los sectores urbanos hacia los rurales, el limitado acceso a

materiales escritos, etc., constituyen factores condicionantes del mantenimiento de la alfabetización y del fortalecimiento del proceso.

Si bien es cierto que la sociedad dominante y sus poderes son responsables de estos problemas y que, por lo tanto, son los llamados a resolverlos, no es menos cierto que también existe responsabilidad en las agencias y organismos de desarrollo que, por estar en contacto más directo con la población, pueden y deben intentar llevar a la práctica acciones tendientes a funcionalizar la alfabetización.

Es por ello que la integración de la educación a los proyectos de desarrollo abre una buena perspectiva en este sentido, pues puede llegar a disponer de un espacio, en el cual la lecto-escritura juegue un papel fundamental, para viabilizar con efectividad acciones tales como la transmisión y manejo de información; la recuperación de los conocimientos, prácticas y valores culturales tradicionales, además de su sistematización; y la creación y reproducción de nuevos conocimientos.

Es claro que la lecto-escritura será funcional solo en la medida en que la sociedad considere la alfabetización como un derecho y una necesidad actual de los pueblos y, en vista de ello, proporcione los medios a su alcance para socializar el conocimiento, haciéndolo asequible a todos los sectores que la conforman.

PROCEDIMIENTOS DE PLANIFICACION

Se ha convenido en que la integración de la educación a los proyectos de desarrollo implica una nueva alternativa para los sectores campesinos.

Como toda innovación, no siempre es posible que se dé una inmediata aceptación de la propuesta, siendo necesario, por lo mismo, determinar algunos procedimientos que permitan su aplicación con bajo riesgo y suficientes garantías de éxito.

Se entiende que los capacitadores, debido a la naturaleza de sus funciones, no tienen a su cargo tareas de alfabetización. Sin embargo, el papel que les tocará desempeñar como integrantes y partícipes de un proyecto de innovación, puede ser aún más importante que el de los mismos alfabetizadores.

¿Qué acciones les corresponde realizar en el proceso? ¿Quiénes van a realizar las actividades de intermediación con el sistema educativo formal?

Ante un proyecto innovador surgen preguntas como las señaladas, que será necesario responder, dado que el proyecto tiene que hacer previsiones destinadas a lograr los objetivos propuestos.

En primer lugar, se considera que los capacitadores deberán constituirse en los promotores del proyecto y en los intermediadores entre el sistema educativo, la población y las agencias locales de desarrollo, por lo que pueden tener un contacto más directo con esos sectores.

Igualmente, deberán disponer de suficiente información con respecto a la propuesta y a sus componentes, tanto en lo que tiene que ver con las acciones de desarrollo como con las características de la población y el sistema educativo, con el fin de ayudar a resolver las situaciones que se produzcan y evitar la repetición de los errores del pasado.

¿Qué funciones se pueden desempeñar a partir de los proyectos de desarrollo? A continuación se señalan algunas posibles.

Definición de funciones

Parece claro que la principal responsabilidad de los organismos de desarrollo es la de cooperar y orientar en la tarea de integración de la educación en los proyectos. Para ello, los participantes requieren disponer de una información general, tanto sobre los problemas críticos relacionados con esta área como con los aspectos científicos y técnicos más relevantes.

Este conocimiento posibilitará una mejor comprensión del problema educativo y, en consecuencia, desarrollará una mayor auto-motivación para actuar en función de los objetivos propuestos.

Una vez que los técnicos, promotores y líderes campesinos que participan en los proyectos, conozcan y comprendan la problemática educativa, se verá ampliada su capacidad de negociación ante las instituciones de educación y

sus ejecutores, pues podrán contar con argumentos válidos para analizar, junto con los sectores educativos, las mejores alternativas para las áreas rurales.

Si bien este documento centra su análisis en el problema del analfabetismo y de la alfabetización, debido sobre todo a la situación deficitaria en que se encuentra la población adulta, el énfasis dado no debe hacer olvidar los otros niveles de la educación, muy particularmente la post-alfabetización y la educación escolar, que también presentan serias limitaciones en el campo.

De todas maneras, los agentes de desarrollo, sea que se trate de actores externos o de campesinos, estarán en mejor capacidad para cumplir funciones como las que se indican a continuación, y que podrán ser asumidas por los proyectos de acuerdo con sus propios lineamientos:

- Analizar distintas propuestas educativas, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a los aspectos técnicos, para integrarlas a los proyectos, según las características y necesidades de los futuros beneficiarios.
- Negociar con los organismos de educación la implementación de programas de educación, en función de la realidad de la zona donde se ejecute el proyecto.
- Motivar a la población para la introducción, reforzamiento y mantenimiento de los programas educativos.
- Proponer la introducción de contenidos educativos relacionados con las áreas de actividad de los proyectos, facilitando a los educadores el material técnico de referencia para su inclusión en los programas de educación.
- Orientar y apoyar a los educadores en las actividades de seguimiento y evaluación de las acciones de integración y de los efectos resultantes, y recoger criterios de los campesinos para mejorar los procesos.
- Diseñar instrumentos para la aplicación de la lecto-escritura en actividades relacionadas con los proyectos, como pueden ser, por ejemplo, planes de producción.
- Facilitar a la población, y analizar con ella, el material informativo sobre productos, maquinaria y equipos a los que pueden tener acceso, sin conocer las consecuencias de su introducción.

En este punto conviene advertir sobre la cantidad de envenenamientos que se producen por el uso incorrecto de agroquímicos, como también sobre la adquisición de maquinaria sofisticada, cuyo manejo, mantenimiento y rentabilidad requieren análisis previos, a los que no se encuentran habituados los campesinos.

- Posibilitar el conocimiento y las características de servicios externos disponibles, a los que el campesino puede recurrir para la puesta en ejecución de proyectos, uno de los cuales puede ser el crédito, por ejemplo.

- Planificar y realizar, conjuntamente con la población, investigaciones relacionadas con la concepción (significación, valoración y práctica social) de aspectos específicos tales como pesticidas, crédito, comercialización, etc. con el fin de conocer su visión y canalizar de manera efectiva las acciones.

La participación de los agentes de desarrollo, sin convertirse en una intromisión que puede provocar fricciones con los sectores educativos, muchas veces resistentes a los cambios, puede por el contrario transformarse en una colaboración eficiente hacia el logro de objetivos y metas que se traduzcan en acciones de interés y beneficio para los propios sectores campesinos y los organismos externos de apoyo.

Entre otros procedimientos recomendables, se pueden señalar los que se indican a continuación.

Identificación de la población

La introducción de un programa de alfabetización, en una zona determinada, requiere la identificación de la situación educativa real de la población, con el objeto de conocer, según los grupos de edad necesarios, el número de analfabetos y de personas alfabetizadas y, dentro de este último grupo, el nivel o grado de manejo efectivo de la lecto-escritura.

Para determinar el analfabetismo o el grado de alfabetización, no es recomendable recurrir a las estadísticas oficiales o a los censos ya que, de manera general, en ellos se registran las declaraciones verbales, sin que medie una comprobación de la información.

Tampoco es recomendable contar sólo con la información personal de los interesados, ya que éstos no disponen de criterios reales para medir el nivel de alfabetización. Asimismo, el tipo o nivel de estudios formales no es un indicador válido para conocer la situación real en este campo, dado que el sistema escolar en las zonas rurales no siempre garantiza una verdadera alfabetización.

Un mecanismo muy sencillo y que, a la vez, puede resultar confiable en caso de ser bien utilizado, es la escritura de dos o tres párrafos cortos sobre algún tema de interés de los mismos participantes. Para medir el manejo de la escritura puede fijarse un tiempo límite, plazo en el que se espera la producción.

El análisis del material resultante puede proporcionar información en aspectos tales como la caligrafía, la ortografía, la construcción gramatical, la lógica del discurso, la velocidad de escritura, etc. Estos datos constituyen elementos válidos para la formación de grupos, dentro de un margen de homogeneidad aceptable.

En algunos casos es posible que se tengan que tomar en cuenta las características socioculturales de la población para la formación de grupos de estudio. ¿Pueden los niños estar separados de los mayores? ¿Es posible hacer grupos mixtos (hombres y mujeres)? ¿Requieren los jóvenes estar en grupos

separados? ¿Con qué tipo de alfabetizador (hombre o mujer, joven o mayor) funcionaría mejor cada grupo? ¿Cuáles son las horas más apropiadas para el estudio de cada grupo, en caso de haber varios?

Una pequeña investigación y la confrontación de sus resultados con la población pueden ayudar a responder estas preguntas.

Medios de motivación

Si bien el aprendizaje de los rudimentos de la escritura puede lograrse en un tiempo reducido (dos o tres), el dominio de la lecto-escritura con todas sus implicaciones no se alcanza en el mismo período de tiempo. De acuerdo con experiencias realizadas, se concluye que se necesita cuando menos un año de trabajo intensivo para estabilizar el aprendizaje inicial, y períodos mayores para crear el hábito en el manejo del sistema.

Debido al tiempo que lleva el aprendizaje, se hace necesario una motivación permanente y sostenida, con el fin de ayudar a mantener el interés de los participantes y garantizar la continuidad, afianzamiento y validez del proceso.

Las características de la motivación, por su parte, dependen del tipo de población, de sus intereses reales, de las expectativas que vayan desarrollando a medida que avanza el proceso y también de los problemas con los que se enfrenten en un momento dado. Para situaciones sociales que son inestables o que se encuentran en procesos de cambio, también tienen que darse tipos de motivación cambiantes.

No todos los grupos, aun perteneciendo a una misma comunidad, pueden tener idénticos requerimientos, por lo que hace falta buscar formas creativas de motivación, aprovechando también las situaciones socioeconómicas y políticas que resulten positivas en momentos determinados.

De hecho, la población por sí misma puede desarrollar una automotivación si encuentra los medios para hacer un uso funcional de lo que aprende. Este no es el caso más común, pero no faltan experiencias en tal sentido.

De todas maneras, conviene tener presente que son las personas letradas las que pueden apoyar el desarrollo de iniciativas que conduzcan a la automotivación, por ser ellas las que conocen las ventajas que presta la escritura en el mundo contemporáneo.

Modelos de alfabetización

Cualquier programa de alfabetización que se realice responde a una concepción ideológica determinada, a un tipo de política educativa, a una metodología particular y a unos objetivos previstos. En este sentido, no existe ningún programa de alfabetización que sea neutro; es decir, no se hace alfabetización por el hecho de hacer alfabetización.

Los modelos de alfabetización desarrollados en la Región han sido, unas veces, ideados por organismos internacionales y, otras, por instituciones o

agencias privadas. Cada uno de ellos ha respondido a la concepción sobre la alfabetización que se ha manejado y a los intereses socioeconómicos y políticos definidos o establecidos por sus autores y, luego, por los planificadores y ejecutores.

Existe una gran diferencia entre el modelo de la educación liberadora de Paulo Freire o la propuesta del modelo educativo "Macac" y el modelo de nuclearización educativa implementado por la UNESCO, a partir de la década de los 60, por ejemplo.

Aunque, en las últimas etapas, el modelo de nuclearización trató de integrar algunos elementos de la propuesta de Paulo Freire, la diferencia siguió siendo sustancial por haber nacido de dos concepciones distintas sobre el hombre, su realidad, sus derechos, sus perspectivas.

La educación en lenguas indígenas y en particular la alfabetización en la propia lengua, no responden únicamente a la necesidad de solucionar problemas pedagógicos o de ampliar la cobertura educativa.

La selección de un modelo determinado y el apoyo que prestan los gobiernos a uno u otro tipo de educación obedece a una posición ideológica frente a la población. En definitiva, ¿qué se espera de ella? ¿Hacia dónde se pretende conducirla? ¿Conviene más integrarla, absorberla o posibilitarle algún grado de autodeterminación? ¿Qué responsabilidad existe en la definición de un modelo para ponerlo en práctica?

Siendo el caso de proyectos que realmente pretenden apoyar a los sectores campesinos –indígenas o no indígenas–, el análisis de las posibles alternativas, antes de una definición, es de suma importancia para el proceso.

Este análisis debe someter a consideración todos los componentes del modelo, como son, por ejemplo: la lengua, los contenidos, el material didáctico, la metodología, el tipo de alfabetizadores, la organización de niveles de aprendizaje, los aspectos administrativos y legales pertinentes, los recursos económicos disponibles y/o necesarios, y todos los demás factores que forman parte de la propuesta.

Debe tenerse presente que la selección de un método o de un tipo de material didáctico no significa la adopción de un modelo determinado, aunque en gran medida pueden llegar a condicionar el programa en su conjunto, por ser los medios de transmisión de contenidos.

Por último, es importante señalar que, lamentablemente, muchos de los modelos que se han puesto en práctica o que se encuentran en ejecución en la actualidad carecen de documentos en los que se expliciten los fundamentos, principios, metodología, funcionamiento y demás componentes del respectivo sistema.

Debido a la falta de sistematización escrita, la información disponible es, por lo general, incompleta y fragmentada, por lo que se hace necesario recurrir a testimonios, revistas técnicas, científicas y culturales, y documentos de archivo para recabar la información pertinente.

Material didáctico

Por material didáctico se entienden los recursos pedagógicos que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje: textos, instrumentos de trabajo, equipos, ayudas didácticas, etc., cuya utilización se expresa a través de una metodología.

Los materiales que tienen mayor difusión en las zonas rurales para los trabajos de alfabetización son los textos o cartillas, junto con cuadernos de trabajo y pizarrones. En ocasiones se incluyen también afiches que sirven de apoyo y, en menor grado, materiales diseñados en el propio medio. De todas maneras, los recursos son limitados y tampoco se considera necesaria la introducción de más elementos.

En lo que a los materiales escritos se refiere, el uso de textos, libros, cartillas o folletos de alfabetización define, de alguna manera, ciertos elementos ideológicos frente al problema.

La diferencia entre los cuatro tipos de materiales indicados no radica solamente en el nombre del material, puesto que las características formales constituyen elementos significativos.

No es lo mismo hacer un libro que un texto, una cartilla o un folleto. Los objetivos, la metodología, la función, el uso, la presentación de contenidos, y aun los contenidos en sí, varían en cada caso. ¿En qué concepción, entonces, se basa la definición de un formato? Este es un problema que los proyectos deberán analizar, como punto de partida, antes de decidir sobre la selección de un modelo.

Con respecto a los contenidos, conviene tener presente que en los materiales de alfabetización se encuentran, por lo menos, dos tipos: 1) los contenidos "instrumentales", es decir, aquéllos que se relacionan con la adquisición de los elementos para el aprendizaje de la lecto-escritura y que se refieren al sistema lingüístico, y 2) los contenidos "conceptuales", referidos a la información o conocimientos socioculturales, económicos, políticos, etc. que se incluyen.

Si bien los contenidos instrumentales pueden presentar algunas dificultades técnicas, los contenidos conceptuales implican un grado mayor de complejidad, sea porque se les da la importancia que tienen, sea por no tener una idea clara de cómo presentarlos de manera sistematizada.

En unos casos, los contenidos instrumentales tienen absoluta supremacía sobre los otros. Es así como todavía se encuentran materiales que, para introducir la enseñanza de las sílabas, por ejemplo, emplean frases "obvias", simples, carentes de significado, alejadas de la realidad y fuera de todo contexto, como las que se pueden observar en materiales en uso actual en la Región.

Junto con la deficiencia de contenidos conceptuales se percibe, en no pocos casos, una actitud discriminatoria frente a la población. ¿Cómo si no comprender el uso de tales contenidos? ¿O es que falta capacitación en los autores de estos materiales? De todas maneras, es evidente que quienes resultan perjudicados son los supuestos beneficiarios.

Además de analizar la calidad de los contenidos, es necesario tomar en cuenta la calidad externa de los materiales, puesto que por reducir los gastos de

impresión existe la tendencia de producir materiales sin ningún valor estético, cuando este factor es de suma importancia para los estudiantes.

La producción de material supletorio o complementario, en caso de haber necesidad, deberá basarse en el análisis de la realidad sociocultural y en la definición de las necesidades y expectativas de la población, así como también en la selección de criterios científicos que lleven a corregir los errores técnicos y conceptuales que se detecten.

En todo caso es importante considerar la posibilidad de elaborar materiales que recuperen los recursos locales, tanto en lo que se refiere a los contenidos (situaciones significativas para la población) como a los instrumentos de apoyo, evitando de todas maneras el incremento de costos no justificables en el proceso.

Identificación de métodos

Los métodos de uso más frecuente se basan en criterios de tipo lingüístico y gramatical, aunque también hay algunos que dan mayor importancia a los contenidos conceptuales, tomando criterios o aspectos de los anteriores.

Entre los métodos lingüísticos se pueden señalar los fonéticos, que inician la enseñanza con la introducción de los signos básicos del sistema (letras o grafemas), estableciendo la relación entre el sonido (lengua oral) y la representación del sonido (letra o grafema), para pasar luego a la conformación de sílabas, palabras, frases, oraciones, párrafos y textos dentro de un sistema estructurado.

Este método se basa, además, en las características propias de la lengua de alfabetización y no en criterios externos a ella. Ello significa que organiza los contenidos instrumentales de acuerdo con la información que proviene del sistema interno de la lengua con la que trata.

Como ejemplos, se pueden señalar la inclusión de aspectos tales como la frecuencia de sonidos que existen en la lengua, el tipo de sistema silábico que la caracteriza, el tipo de sistema de conducción de palabras y su derivación, etc.

La intención de este método es la de permitir la decodificación y codificación del sistema de estructura, de modo que los participantes aprendan no solo a leer y escribir, sino también a interpretar, construir y reconstruir otros sistemas y, en última instancia, adquieran conocimientos para la creación de otros sistemas.

Los métodos silábicos tradicionales, por el contrario, concentran su atención en la enseñanza de las "letras", sin establecer las relaciones necesarias que caracterizan el sistema de la lengua en que se escribe. Se toma la "letra" como un elemento básico para la formación de palabras, sin llevar al análisis del sistema respectivo.

Los métodos silábicos que pueden tener fundamentos lingüísticos o gramaticales inician la alfabetización con la presentación de sílabas, para ir inmediatamente a la construcción de palabras y de frases. Estos métodos no

consideran necesaria la explicitación de que un signo (letra o grafema) representa a un sonido particular.

Finalmente, se puede citar el método de la “palabra generadora” ideado por Paulo Freire, cuyo fundamento radica en la necesidad de iniciar la alfabetización con elementos de significación social verdadera, con el fin de no crear situaciones “vacías de significado” y, por lo tanto, poco interesantes para los iletrados.

En un estudio realizado por la UNESCO se señala que, en los países analizados, el “método más recurrente es el llamado psicosocial”, de cuya descripción “se desprende que, en algunos casos, la reflexión dialógica se proyecta al cambio social, a la crítica de la marginalidad y de sus causas y, en otros, se centra en la dignidad del sujeto como persona. Se fundamenta esta elección en que se adecua mejor a la dinámica educativa propia del adulto. Otro método utilizado es el llamado ecléctico, que combina el método de oraciones con el psicosocial”.

Estos métodos integran aspectos de la teoría de Paulo Freire, aunque con diferentes interpretaciones y bajo distintas modalidades, según el país de que se trate. Cabe advertir que, en no pocos casos, la teoría como tal ha sido mal interpretada o se han tomado solo los elementos formales sin articulación.

En lo que tiene relación con la educación indígena, además de los aspectos señalados anteriormente, se incluyen el método monolingüe –en lengua materna y en la lengua dominante– y el método bilingüe. De éstos, el denominado método bilingüe es el menos recomendado, por planear la alfabetización simultáneamente en dos lenguas.

En este último caso se desconoce que la alfabetización es un proceso único que se realiza sólo en una lengua. La repetición del proceso en dos lenguas es, por una parte, una redundancia y, por otra, implica un gran desconocimiento teórico sobre las dimensiones, alcances y significados de la alfabetización.

Muchas veces, la alfabetización bilingüe sirve para justificar posiciones ideológicas y actitudes de acercamiento a la población indígena, aunque en la práctica se trata de formas encubiertas de control social e intentos de dominación.

Cabe señalar que, aunque la definición de un proceso metodológico tiene importancia para la consecución de los objetivos propuestos, es todavía más importante la acción de alfabetizador, ya que puede convertir un magnífico método en un fracaso o viceversa. El éxito o el fracaso en la aplicación de un método determinado depende, por lo tanto, de la calidad de alfabetizador.

Personal docente

¿Quiénes son, por lo general, los alfabetizadores? Salvo Cuba y Nicaragua, donde los procesos políticos integraron a una gran variedad de sectores sociales en los procesos de alfabetización, en el resto de países las acciones de alfabetización se encuentran, oficialmente, en manos de maestros, profesores y estudiantes de los últimos años de bachillerato, aunque también se cuenta con

alfabetizadores con instrucción básica (estudiantes) y alfabetizadores sin escolaridad.

A pesar de que no se cuenta con información de todos los países sobre la capacitación de personal, el estudio de la UNESCO mencionado antes indica que los planes de capacitación constan de un promedio de 54 horas de trabajo organizadas en seminarios, talleres y cursos que incluyen áreas como las siguientes:

- Objetivos, principios y estrategias de la alfabetización.
- Situación del analfabetismo.
- Metodología reflexiva y crítica.
- Elaboración de material educativo, cartillas, etc.
- Dinámica grupal, relaciones humanas.
- Rol del educador de adultos.
- Psicología del adulto.
- Teoría de la investigación participativa.
- Técnicas de comunicación popular.
- Promoción y participación comunitaria.
- Manejo del sistema de información y control.
- Análisis de la realidad nacional.

Como puede observarse, los contenidos de capacitación excluyen algunos aspectos de importancia como por ejemplo, el problema de la diversidad cultural, los problemas lingüísticos y la caracterización de la alfabetización como medio de comunicación, entre otros.

Estas limitaciones se explican por la posición formalista de los organismos estatales que, aun cuando intentan introducir innovaciones, no llegan a concretar propuestas o alternativas que enfrenten los problemas reales causantes de la crisis del sistema educativo.

Es evidente, entonces, que se requiere una nueva concepción y un cambio de esquemas en los programas de capacitación. Los contenidos deben estar orientados, por un lado, a “formar” al personal alfabetizador y, por otro, a proporcionarles la información suficiente para el ejercicio de sus actividades educativas.

El exceso de temas aparentemente relacionados; la falta de coherencia entre la teoría y la práctica; la superficialidad en el tratamiento de los contenidos de capacitación, a la que obligan las pocas horas de estudio; la carencia de bibliotecas, etc. son factores que inciden en el bajo nivel de preparación de los alfabetizadores.

A los problemas anotados se suma el desconocimiento que tienen muchos alfabetizadores sobre la realidad sociocultural de la población, pues muchos de ellos provienen de zonas urbanas donde se dan otro tipo de realidades y otras formas de solución a los problemas.

Es por eso que, como una solución que consideran normal, los alfabetizadores intentan imponer los conocimientos que traen, sus costumbres y formas de ser y de actuar y, en general, los esquemas originados y desarrollados en el medio de dónde provienen.

¿Qué recomendaciones hacer en este campo? Pareciera que no es factible provocar cambios en un plazo corto. Sin embargo, se pueden tomar algunas medidas emergentes que, en el caso de proyectos que se inician, localizados en determinadas zonas o comunidades y que cuentan con el respaldo necesario, han sido de probada validez.

Algunas recomendaciones que pueden ser aplicadas sin mayores dificultades se indican a continuación:

- Inclusión, como alfabetizadores, de miembros debidamente seleccionados en las propias zonas o comunidades donde se establece el proyecto.
- Organización de programas de capacitación con base en cursos puntuales que traten de temas específicos con la debida profundidad y que atiendan, progresivamente, las necesidades de formación, ampliación y sistematización de conocimientos de los alfabetizadores.
- Organización de talleres mixtos para alfabetizadores, evaluadores y participantes en la alfabetización, con el fin de detectar los errores y proceder a su inmediata corrección.
- Desarrollo de programas de autoeducación para los alfabetizadores y neo-alfabetizadores, tomando en cuenta sus características socioculturales, necesidades y expectativas.
- Creación de bibliotecas comunitarias para mejorar los niveles de formación y capacitación, como también apoyar la ampliación y sistematización de conocimientos, tanto de la población como de los neo-alfabetizados.

Procesos de evaluación

Una de las mayores dificultades que enfrentan muchos proyectos y programas, sean éstos de tipo educativo o de desarrollo rural, es la relacionada con el seguimiento y la evaluación de las acciones que se impulsan.

La dificultad principal radica en la definición y selección de una metodología que haga posible no solo la recopilación de información, sino sobre todo su sistematización y la obtención de datos para la retroalimentación respectiva.

De las experiencias analizadas, se puede deducir que las metodologías a las que recurren muchos proyectos derivan más de situaciones, esquemas y condiciones urbanas que rurales, a los que responden y se adecuan los evaluadores que también son de esa procedencia.

Esto no quiere decir, sin embargo, que puedan darse metodologías específicas para uno u otro sector. La validez de una metodología bien

concebida depende de su forma de aplicación, por lo que es recomendable, además del conocimiento adecuado del método, realizar los ajustes necesarios según el tipo de población que se va a evaluar.

Independientemente de los planteamientos teóricos, los procedimientos de evaluación deben ajustarse a las condiciones y características de la población, ya que en caso contrario no podrán obtenerse los resultados esperados.

La evaluación más generalizada ha sido, por mucho tiempo, la de tipo cuantitativo, en desmedro de la evaluación cualitativa que, en los últimos años, recobra su importancia, dada la necesidad de contar no solamente con datos estadísticos sino también con elementos valorativos que proporcionen información sobre los procesos.

Si se analizan los procesos, por lo tanto, se hace indispensable un seguimiento sistemático, de modo que se vayan registrando los cambios –o la ausencia de ellos– mientras dura el proyecto.

En este sentido, y utilizando términos lingüísticos, se puede decir que la evaluación cuantitativa es “diacrónica” (a través del tiempo), mientras que la cualitativa es “sincrónica” (en determinados momentos del tiempo). En todo caso, debe tenderse a una evaluación que integre tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos, con el fin de dar cuenta cabal de la situación analizada.

Para garantizar resultados positivos que reflejen y midan efectivamente lo que sucede en la zona de aplicación de un proyecto de desarrollo que integre el componente educativo en sus acciones, se considera necesario analizar los siguientes aspectos:

- Resultados de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura (apropiación y manejo del código, utilización como medio de comunicación, reproducción escrita, producción creativa, pedidos de material de lectura, etc.).
- Efectos de la alfabetización en el individuo (autovaloración, seguridad personal, autoconfianza, desarrollo de la iniciativa, otros comportamientos y actitudes).
- Efectos en el ámbito social (revalorización sociocultural, fortalecimiento de la organización, trabajo comunitario, relaciones con la sociedad externa, intercambio de conocimientos, etc.).
- Proceso de integración de los componentes del proyecto (grado de aceptación, dificultades, acciones realizadas, cambios percibidos, etc.).
- Efectos socioeconómicos (mejoramiento de las condiciones de vida, incremento de la productividad, proyectos o acciones derivadas, etc.).
- Aspectos cuantitativos y estadísticas generales.

Los resultados cualitativos deberán ser traducibles cuantitativamente con el objeto de llegar a un grado lo suficientemente aceptable de confiabilidad. De todas maneras, serán las condiciones del proyecto las que definen las prioridades.

Con respecto a la evaluación participativa que se aplica en diversos proyectos, se consideran oportunas algunas recomendaciones que posibiliten optimizar los procesos y conseguir una mejor y mayor participación de la población. Entre las recomendaciones se pueden incluir las que se indican a continuación:

- Integrar en los procesos de seguimiento y evaluación a miembros de las propias comunidades, proporcionándoles una formación progresiva en la medida que avanza el trabajo.
- Delegar a los evaluadores comunitarios responsabilidades de evaluación y hacer el seguimiento respectivo.
- Organizar sesiones de trabajo con participación de la comunidad, con el objeto de que sus integrantes se mantengan al tanto de las acciones y adquieran conocimientos sobre las mismas.
- Diseñar instrumentos de investigación evaluativa que respondan a las características socioculturales de los evaluadores comunitarios y del grupo donde se ejecuta el proyecto.
- Estimular la investigación sobre sistemas endógenos de seguimiento y evaluación, dado que toda sociedad dispone de recursos para el efecto.
- Recuperar e integrar en los procesos de evaluación los instrumentos y elementos que resultaren de tal investigación.

Aunque de alguna manera se ha hecho referencia a metodologías ya establecidas, debe pensarse también en la posibilidad de crear y desarrollar propuestas de seguimiento y evaluación que contribuyan a mejorar este tipo de acciones, considerando sobre todo que existen dificultades que aún no han sido superadas.

Como observación final cabe recalcar que la situación alarmante por la que atraviesa el campesinado indígena y no indígena de América Latina y el Caribe, obliga a los Estados y a sus organismos, a instituciones privadas y a organismos internacionales, a intensificar sus esfuerzos y a incrementar las acciones en beneficio de esta población.

Esta situación representa, asimismo, un enorme reto para la creación, "implementación" y ejecución de proyectos que signifiquen un aporte real para solucionar los problemas emergentes que se encuentran en toda la Región.

CONCLUSIONES

En este documento se ha tratado de dar una breve visión de la situación educativa por la que atraviesa la población rural de los países de América Latina y el Caribe, y se han expuesto algunos elementos relacionados con la alfabetización y su integración a proyectos de desarrollo, con miras a lograr mejores resultados sociales que los obtenidos hasta el momento.

Es evidente que cualquier proyecto que intenta introducir cambios en sus esquemas tiene que superar dificultades, no solo en lo que se refiere a las políticas institucionales, sino sobre todo en lo referente a la modificación de las actitudes personales y la disposición de sus miembros para llevar a la práctica las respectivas propuestas.

Un proyecto que se inicia contando con el suficiente interés de los participantes en su ejecución, aun cuando exista limitado apoyo institucional, tiene mayores garantías de éxito que un proyecto que cuente con apoyo oficial pero donde falta la voluntad necesaria en el personal de campo para actuar.

La experiencia demuestra que las transformaciones sociales, aunque hayan sido generadas en las esferas administrativas, se desarrollan y logran cimentarse a partir de sus actores reales.

En el presente caso, son los técnicos de campo, los educadores, líderes campesinos y las propias comunidades participantes los que pueden conducir, manejar las decisiones y concretar las acciones para alcanzar las mejoras deseadas.

Es incuestionable que una gran mayoría de técnicos de las zonas rurales olvidan que sus tareas tienen mucho que ver con la educación, puesto que, al intentar ejecutar proyectos de diversa índole, están abocados a transmitir conocimientos a las personas con las cuales se relacionan.

El hecho de transmitir conocimientos es de por sí una acción educativa, cuya efectividad depende en gran medida de sus propios conocimientos, de las condiciones locales, de los métodos que utilicen y del tipo de relación que establecen con la población.

Los posibles beneficiarios campesinos, por su parte, también realizan acciones de educación en su vida cotidiana, por lo cual no es difícil que se integren a proyectos de esta naturaleza.

La información que se proporciona en este documento pretende, solamente, servir como base o punto de referencia para comprender mejor algunos aspectos relacionados con el hecho educativo en general y la alfabetización en particular, de modo que puedan tomarse algunas previsiones y formular algunas sugerencias para la realización del proyecto.

Finalmente, cabe enfatizar que la integración de la educación a proyectos de desarrollo se presenta como una alternativa viable, de gran validez y con enormes perspectivas de éxito, puesto que se encuentra dentro de las necesidades y expectativas de los sectores campesinos, dadas las frustraciones a las que se han visto sometidos en el pasado.

BIBLIOGRAFIA

- ABDULAZIS, M. 1982. De viva voz y de boca en boca. París, Correo de la UNESCO.
- ARNHEIN, R. 1971. El pensamiento visual. Buenos Aires, Arg., Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- BARTHES, R. 1973. El grado cero de la escritura. Buenos Aires, Arg., Siglo XXI.
- BECA, C.E. 1987. Alfabetización y postalfabetización en América Latina. Santiago, Chile, UNESCO/REDALF.
- BLACK, M. 1976. El laberinto del lenguaje. Caracas, Ven., Monte Avila Editores.
- CORVALAN, G. 1985. Estado del arte del bilingüismo en América Latina. Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- DE OLIVEIRA LIMA, L. 1972. La educación del futuro según McLuhan. Río de Janeiro, Bra., Editora Vozes.
- ESCOBAR, A. 1972. El reto del multilingüismo en el Perú, Lima. Instituto de Estudios Peruanos.
- FAINHOLC, B. 1979. Introducción a la sociología de la educación. Buenos Aires, Arg., Editorial Humanitas.
- FREIRE, P. 1978. Educación como práctica de la libertad. Bogotá, Col., Editorial América Latina.
- GUERRA, M. 1984. La cultura del analfabeto. París, Correo de la UNESCO.
- HANNOUN, H. 1976. Ivan Illich o la escuela sin sociedad. Barcelona, Ediciones Península.
- IICA (C.R.). 1987. Capacitación campesina: un instrumento para el fortalecimiento de las organizaciones campesinas. San José. Serie Documentos de Programas no. 5.
- _____. 1986. Plan de Mediano Plazo 1987-1991. San José.
- ILLICH, I. *et al.* 1977. Un mundo sin escuelas. México, Editorial Nueva Imagen.
- JORDAN, F.; LONDOÑO, D. 1987. Experiencias en la aplicación de estrategias para combatir la pobreza rural. San José, IICA. Serie Documentos de Programas no. 5.
- MALMBERG, B. 1987. La lengua y el hombre. Madrid, Ediciones Istmo.
- MOORHOUSE, A.C. 1961. Historia del alfabeto. México, Breviarios, Fondo de Cultura Económica.

- SWADESH, M. 1967. El lenguaje y la vida humana. México, Breviarios, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (CHILE). 1979. Educación y participación. Programa de Educación Regional para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- _____. 1981. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Santiago, OREALC.
- VARIOS. 1972. Análisis de Marshall McLuhan. Buenos Aires, Arg., Tiempo Contemporáneo.
- YÁNES COSSÍO, C. 1985. Elementos para una definición de educación bilingüe intercultural, In Revista Cultural no. 21-b. Quito, Banco Central del Ecuador.
- _____. 1985. Estado el arte de la educación indígena en el Area Andina. Ottawa, Can., IDRC.
- ZUMTHOR, P. 1985. Permanencia de la voz. París, Correo de la UNESCO.

*Este libro se terminó de imprimir
en la Imprenta del IICA
en setiembre de 1989
Tiraje: 2000 ejemplares
Coronado, Costa Rica*

Digitized by Google

CENTRO DE INFORMACION Y DOCUMENTACION

" RODRIGO PEÑA "

HCA - COLOMBIA

Digitized by 

ISBN 929039155-3

El problema de la capacitación de los sectores rurales, tanto campesinos como indígenas, constituye el requisito indispensable del desarrollo integral de la Región. Sobre esa base, el Seminario-Taller del IICA reunido en San José en 1987 elaboró los lineamientos para el PROYECTO MULTINACIONAL DE CAPACITACION A LOS CAPACITADORES.

Capacitación y Participación Campesina: Instrumentos Metodológicos y Medios es una obra colectiva que responde a este llamado y refuerza conceptualmente el principio de que el proceso de capacitación debe comenzar con los mismos capacitadores, fórmula que recuerda el célebre lema de Krisnamurti de que hay que educar al educador.

No se trata, sin embargo, de una meta genérica. Al contrario, la tarea se cumple aquí bajo el asedio de las urgencias rurales y debe propiciar la feliz ecuación entre el ideal concientizador y sus lógicos sucedáneos: la organización rural y el crecimiento productivo.

En tal sentido, el esquema de trabajo estimula el empeño de participación y diálogo, subrayando en todo momento el papel de sujeto que el hombre rural desempeña a lo largo del proceso.

De manera que el espíritu de la obra no se limita a la plataforma conceptual, sino que ésta sirve de punto de partida a las temáticas específicas y quehaceres concretos que se incluyen en los capítulos siguientes: Capacitación Campesina, Escenarios de Capacitación Participativa, Representaciones y Conceptos Estructurantes: Contribución al Método, Comunicación, Medios y Cultura y Alfabetización y Desarrollo Rural.

El IICA, al poner en circulación de un vasto público —especializado o no— el presente libro, viabiliza el doble objetivo de interpretar la propia realidad y a la vez aportar una aclaración a los interrogantes fundamentales que dicha realidad plantea.

IICA

