

# SOCIEDAD RURAL: EDUCACION Y DESARROLLO

## Perspectivas desde la Sociología Rural.

*Edgardo D. Margiotta*

### **Educación y Desarrollo**

La Sociología Rural es inseparable del campo de la problemática del desarrollo y entre los temas que han atraído su atención, se encuentran los que se refieren a las relaciones entre la educación y el desarrollo en el medio rural.

Frecuentemente se ha visto la educación como factor de desarrollo. Ello no deja de ser cierto si esta simple afirmación no olvidase el carácter dialéctico de las relaciones entre educación y desarrollo. El olvido de tal carácter ha permitido sustentar dos posiciones en extremo opuestas. Por un lado, la que sostiene que para que haya desarrollo es indispensable que los miembros de la sociedad alcancen un determinado nivel educativo. Por un lado, la que sostiene que para que haya desarrollo es indispensable que los miembros de la sociedad alcancen un determinado nivel educativo. Por otro lado, la postura que sostiene que el cambio social y el desarrollo económico son previos e indispensables para que se pueda producir la expansión de la enseñanza y el fortalecimiento educativo de toda la población. Muchas veces este tipo de posiciones tiene un carácter marcadamente ideológico y es probable que hayan surgido de visiones parciales del proceso histórico de desarrollo de las sociedades avanzadas (1).

Cuando se sustenta que entre educación y desarrollo existen relaciones dialécticas se quiere decir que la educación puede ser a la vez causa y consecuencia del desarrollo. Más precisamente, cuando estas relaciones son ubicadas en su dimensión económica debe entenderse que la educación "contribuye" al crecimiento y, en cierta medida, que el nivel de educación es también producto del nivel de riqueza alcanzado.

En cualquier caso, debería precisarse a qué se refieren los términos "educación" y "desarrollo". Cuando se trata de analizar sus relaciones, la validez de muchas afirmaciones en las que se establece el carácter de determinante o de resultado, para la "educación" o para el "desarrollo", es claramente cuestionable si no se define el significado de tales términos. Así, por ejemplo, muchas confusiones se evitarían si al discutir las funciones sociales de la educación, se distinguiera si se está haciendo referencia al sistema escolar, a la educación no formal, a la incidental (2).

Por otra parte, ¿qué debe entenderse por desarrollo?. Originalmente la preocupación por las relaciones entre el desarrollo y la educación estuvo unida a una concepción que identificaba desarrollo con crecimiento económico. En verdad, aun cuando se sustente una visión integral del desarrollo, la separación entre desarrollo económico y desarrollo social sólo podrá tener una finalidad heurística, ya que carece de consistencia conceptual. El fenómeno de desarrollo se comprendería mejor utilizando el concepto de cambio social desde el cual pueden apreciarse el conjunto de transformaciones, que el mismo implica (3). Más aún: "todo proceso de desarrollo es un proceso de cambio, que requiere de uno o más grupos convencidos de su necesidad, que sean portadores de un proyecto de nueva sociedad y que detenten, en forma parcial o total, el poder como para imponer o asegurar, por convencimiento o por acuerdo, el mantenimiento de lo fundamental del proyecto societal del que son portadores". (RAMA, G.W., p. 5). Consecuentemente, todo proyecto societal entraña un proyecto educativo.

De modo tal que debe reconocerse la existencia de múltiples "estilos" de desarrollo social y educativo. El papel de la educación en el desarrollo depende del carácter de éste y, en consecuencia, hay tantos proyectos de desarrollo educativo como proyectos de sociedad a construir. "En toda sociedad hay grupos en conflicto, unos con más poder que otros, que tienen una imagen societal, entendiéndola como tal una imagen global de la sociedad a construir, que para los grupos más concientes de su papel en el proceso, puede ser integrada y coherente. De manera explícita o implícita esos grupos tratan que la educación se ajuste a ese proyecto de sociedad, aunque no siempre pueda alcanzarse ese objetivo, ya que en los sistemas sociales no hay coherencia perfecta entre las diversas partes que lo componen" (RAMA, G.W., p. 13, el subrayado es nuestro). (4).

En este contexto, sintéticamente expresado, y en la perspectiva propia de la Sociología Rural, nos proponemos hacer algunas consideraciones acerca de distintos estilos de desarrollo agropecuario y el papel asignado en ellos a la educación rural. Entendemos a esta última como un sistema global y permanente y no exclusivamente como sistema escolar relativo a jóvenes y

nifos; por lo tanto, comprende muy especialmente a las actividades de extensión agropecuaria a las que, tradicionalmente, se las vincula con el progreso agropecuario.

### ¿Desarrollo o modernización tecnológica?

Sobre el supuesto de que los problemas de la baja productividad del sector agropecuario tienen su origen en el carácter "tradicional" de la tecnología utilizada, muchas propuestas, estrategias o proyectos de desarrollo giran sobre la necesidad de difundir la tecnología "moderna". Sobre la dicotomía agricultura tradicional-agricultura moderna surge la noción de modernización que dentro del enfoque tecnocrático de desarrollo no significa más que la transformación de la agricultura tradicional en un sector muy productivo -léase moderno- de la economía. Efectivamente, la idea de fomentar planes y acciones de modernización, ha pivotado, fundamentalmente, en torno al problema de cómo aumentar la productividad de la actividad agropecuaria definida como tradicional, en base a la incorporación de tecnología.

En los enfoques tecnocráticos se ha privilegiado el análisis de los factores económicos y culturales en relación a la adopción de tecnología. En estos enfoques el núcleo definidor de lo tradicional parece limitarse a lo técnico y, en correspondencia, el desarrollo agropecuario se identifica casi totalmente con el progreso tecnológico (5).

En estas concepciones, el bienestar de la población rural sería consecuencia, básicamente, del aumento de la productividad y del ingreso que los productores obtienen gracias a la introducción y difusión del progreso tecnológico.

Frente a estas concepciones unilaterales del desarrollo, han venido conformándose concepciones más integrales que, sintéticamente, pueden expresarse del siguiente modo:

a) "Desarrollo no significa solamente crecimiento con finalidad restringida al aumento de la producción. Las Naciones Unidas han reconocido repetidamente que el desarrollo es un concepto más amplio, que implica redistribución de los ingresos, de los recursos productivos y de mayor participación de todos los sectores de la población en las instituciones sociales y políticas. El desarrollo de América Latina debe abordarse como un proceso de cambio estructural que implique no sólo el aumento en la producción sino modificaciones en las instituciones, como asimismo la participación creadora de toda la población.

b) Las estrategias que consideran solamente la modernización tecnológica sin cambios estructurales, limitan el desarrollo a una sola de sus dimen-

siones y acaban por perder su eficacia, incluso en cuanto al cambio tecnológico, llevando a una situación de estancamiento. Si la modernización tecnológica no va acompañada por una transformación social, puede convertirse en un factor negativo para el propio desarrollo". (10a. Conferencia Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. Caracas, 1970, Resolución 12/70).

### **La experiencia histórica de la modernización y sus consecuencias**

La serie de transformaciones que han tenido lugar en las áreas rurales latinoamericanas a partir de la segunda posguerra, revelan la presencia de un proceso de expansión del capitalismo que se verifica con intensidad variable en casi todos los países de la región (6). A este proceso se lo denomina habitualmente de "modernización de la agricultura", entendiéndolo por él, simplemente, "el conjunto de transformaciones en las estructuras y relaciones socioeconómicas de la agricultura que tienden a profundizar el carácter capitalista del régimen de producción agrícola" (GOMES, G. y PEREZ, A. p. 59). A pesar del proceso de modernización, muchos problemas socioeconómicos de vieja data, han perdurado o agudizado como consecuencia del mismo y único proceso. Así, al asumir este proceso -de rasgos aparentemente contradictorios- modalidades específicas para nuestros países, puede denominárselo, quizás con mayor propiedad, "estilo capitalista de modernización agropecuaria". Tal estilo no significaría otra cosa que la adaptación a nuevas condiciones de las funciones del sector agropecuario en el proceso de acumulación de capital a escala nacional.

El impacto de este proceso tiene un alcance tal que se hace necesaria su consideración a fin de comprender no sólo las nuevas situaciones socioeconómicas que se han conformado, sino también sus implicancias para la cultura y la educación en el ámbito rural.

Las transformaciones aludidas pueden sintetizarse en la creciente utilización de insumos tecnológicos y equipos modernos, la difusión de nuevas formas empresariales de carácter netamente mercantil, el aumento del número e importancia de los asalariados dentro del total de la mano de obra agrícola, la monetización generalizada de las relaciones económicas, el aumento y la diversificación de la producción comercializada, la agroindustrialización, el aumento de las comunicaciones de todo tipo, la intensificación de las migraciones temporales y definitivas (sea desde el campo a la ciudad, sea entre zonas rurales) y finalmente, la extensión de la presencia del Estado a través de la prestación de distintos tipos de servicios (7).

Entre los problemas sociales y económicos que han persistido o se han

intensificado, se encuentran la subocupación del trabajo agrícola, los bajos niveles de ingreso y de las condiciones de vida de la población rural, problemas de mala nutrición y de pobreza general, acentuadas disparidades entre las explotaciones rurales, inadecuados patrones en la utilización de la tierra y el agua, entre otros.

Las transformaciones ocurridas se originan desde afuera del medio rural. Los grandes cambios que tienen lugar en la estructura agraria y en los valores y comportamiento de la gente de campo, deben ser vistos como parte de un complejo proceso que responde a impulsos exógenos. Es la expansión capitalista del núcleo de las grandes sociedades industriales el factor de mayor importancia en la alteración de la vida y la estructura social rural, en cuanto crea nuevas condiciones para las decisiones que deban tomar los agricultores. Hay un movimiento de aceleración que emana desde los centros industriales urbanos y busca incorporar a su sistema -el capitalista- a los que hasta ahora no le pertenecen. Este movimiento llega a las áreas rurales mediatizado por las capitales nacionales y regionales que, en parte retrasmittien y, en parte generan nuevos de estos impulsos (8).

Una de las fuerzas impulsoras más importantes es el sistema de mercado que busca vendedores constantes de materias primas y trabajo barato, así como compradores de bienes industriales manufacturados y servicios. La agroindustrialización es uno de los generadores más importantes de esta expansión del sistema de mercado (9). Pero el proceso de penetración comercial se ve favorecido por la simultánea expansión de determinadas organizaciones burocráticas urbanas (organismos oficiales, servicios de salud y educación, iglesias, etcétera). El proceso implica, pues, no sólo una incorporación de mercado sino también una incorporación institucional. Como resultado de ambas se producen modificaciones y transformaciones culturales (valores y metas culturales) y modificaciones y transformaciones en la estructura social de las áreas rurales y en las relaciones entre éstas y la sociedad más amplia.

La penetración de las áreas rurales por relaciones comerciales y nuevas instituciones puede ser vista como una corriente de acción que va del centro a la periferia de la sociedad, que tiende a la incorporación, pero las reacciones a la misma son diversas, suceden a velocidades diferentes y desembocan en formas contrastantes.

En lo socio-cultural el cambio implica, básicamente, un movimiento que va de la pertenencia a una estructura de comunidad vecinal, hacia la pertenencia a una estructura de sociedad nacional, y un movimiento que va de la variedad cultural definida territorialmente hacia la homogeneidad nacional modificada por la diferenciación subcultural de clases sociales.

Asimismo, el proceso persistente de penetración e incorporación de las áreas rurales al sistema de relaciones de mercado es parcial y no conduce a una distribución económica pareja que involucre un aumento de producción e ingresos ni la formación de capitales.

De las características más o menos autárquicas y del grado de homogeneidad preexistentes en las distintas áreas rurales, así como de la intensidad de la ola modernizadora, dependerán las alteraciones que se produzcan. Así, la totalidad o parte de las comunidades rurales se incorporará al nuevo sistema; así, la totalidad o parte de los productores se convertirán en agricultores más o menos comerciales y empresariales.

La monetización de todas las relaciones -incluso las laborales- unida a la escasa capacidad de generación de empleo agrícola, intensifica las migraciones temporarias y definitivas, dado el impacto que provoca la emergencia del sector moderno sobre la ocupación. La limitada capacidad para generar empleo de las nuevas condiciones de la actividad agraria, posibilita sólo a algunos campesinos convertirse en asalariados en sectores agrícolas modernos. Para otros muchos, las posibilidades ocupacionales y de sobrevivencia en el medio rural son restringidas. En estas condiciones es comprensible que quienes no han podido "modernizarse" ni como productores ni como asalariados, mantengan una economía campesina de subsistencia que en muchos casos resulta funcional al sector moderno.

En este proceso va adquiriendo identidad un nuevo estrato medio rural que se va conformando a partir de los productores comerciales relativamente exitosos que se van asociando a los estratos medios del "pueblo" y adoptando conductas y símbolos urbanos. Estos sectores que se urbanizan son, por esa misma razón demandantes de bienes y servicios típicamente urbanos, entre ellos de educación. Se va dando, pues, un fuerte proceso de diferenciación, aún dentro de los sectores intermedios, dadas las distintas ventajas iniciales que posibilita variadas formas de inserción en el sistema productivo moderno. "Un número importante de agricultores medianos han sido favorecidos por los programas estatales de créditos y asistencia técnica y por relaciones contractuales con la agroindustria. Sin embargo, su integración al sector moderno también significa una mayor dependencia respecto de las decisiones de sus fuentes de financiamiento y de las agroindustrias que controlan la demanda de sus productos" (CEPAL, Cuadernos de la, N° 26, ps. 111/112). En el marco de programas de promoción, también algunos campesinos logran integrarse al sector moderno convirtiéndose en medianos o pequeños empresarios modernos, gracias a la ayuda crediticia y técnica del Estado.

Otro grupo, el de los campesinos, de un modo u otro, ha sido dejado atrás. Gran parte de ellos, si no la mayoría, no está en condiciones de asumir

el rol de empresario agrícola y sufrirá un proceso de descapitalización progresiva que lo llevará a depender más y más de la venta de trabajo por salario, ya sea localmente o en otras ciudades o áreas rurales.

El sector de estratos bajos (campesinos de subsistencia y asalariados rurales) se ve afectado de diversas maneras por la modernización. No debe pensarse que ellos no sufren también las consecuencias del proceso. El sector moderno emergente no está totalmente al margen del que se mantiene tradicional. Tampoco puede decirse que los campesinos vivan aislados de las transformaciones que van transcurriendo. Todos participan como interactuantes en un solo sistema socio-económico rural. Algunos se han beneficiado, otros se han perjudicado. Pero todo el sector de estratos bajos ha visto una integración en las estructuras nacionales aunque dentro de una relación subordinada.- La influencia del proceso de modernización "sobre el bienestar y la calidad de participación de las grandes mayorías rurales son bastante mixtas y ambiguas. Algunos se benefician sin lugar a dudas. Incluso se podría argüir que muchas familias campesinas con predios subfamiliares se benefician con la posibilidad del trabajo estacional en las grandes empresas agrícolas y agropecuarias. Sin embargo, el estancamiento o empeoramiento de sus niveles de consumo a través del tiempo, su dependencia de procesos decisivos en que ellos no participan, y la creciente diferencia entre su situación y la de pequeños grupos que gestionan la modernización rural, configuran una realidad muy distinta a las esperanzas expresadas en los planes de desarrollo social y los proyectos de desarrollo rural integral". (CEPAL, Cuadernos de la, N° 26, p. 117).

La incorporación institucional está acompañada por un proceso de aculturación y de intensificación de la interacción con la sociedad más amplia que disminuye las diferencias culturales entre campo y ciudad aunque -por supuesto- no las elimina. "Al impacto cultural "modernizante" de la nueva estructura de clases y las migraciones, debe agregarse el de las comunicaciones. La ampliación de redes urbanas, la construcción de caminos y la mayor frecuencia y variedad de medios de transporte, con el consiguiente aumento de contactos con lo urbano (en términos de costo y de tiempo), sea por el traslado de habitantes rurales a las ciudades o por la llegada de turistas nacionales y extranjeros, aumenta las relaciones interculturales de algunas zonas. A ello debe agregarse el aumento de las comunicaciones simbólicas (radio, televisión, revistas, etcétera), que trasladan al campo su visión urbana, incluida la de la misma rural" (UNESCO-CEPAL-PNUD, Informes Finales 4, ps. VI-15/16).

El proceso de incorporación está acompañado, pues, por una intensificación de la comunicación y el intercambio de bienes, personas e ideas entre

las áreas rurales y los centros urbanos. Se despliegan una serie de comportamientos y orientaciones alternativas que pueden ser adoptados por los campesinos. Cuando esto sucede, se reemplazan elementos de la subcultura particular, tradicional y local, por elementos de una cultura urbana estandarizada, nacional y contemporánea (no necesariamente "moderna"). Este mismo proceso genera un nuevo tipo de dependencia de la organización social respecto a los centros urbanos.

El impulso incorporador lleva a las áreas rurales una serie de instituciones formalmente organizadas, (algunas estatales, otras no) que se caracterizan por la estandarización a nivel nacional, la conformidad a normas urbanas de cultura y metas de desarrollo, tales como escolaridad, salud pública, desarrollo agrícola, educación de adultos, organizaciones de productores, asociaciones políticas, etcétera. Téngase en cuenta lo que significa culturalmente la llegada de personas y familias de origen urbano con estilos de vida, lenguaje, manera de ser, concepciones distintas o contrapuestas a las rurales. La incorporación institucional es una herramienta usada -deliberadamente o no- para lograr que las subculturas atrasadas y periféricas incorporen los roles prescritos en la economía y sociedad nacional.

### Proceso de modernización y escuela rural

En el contexto recién señalado, ¿qué papel se le asigna a la educación? En la experiencia histórica de modernización, habitualmente, se espera que la educación diversifique las capacidades y prepare a los campesinos para una más fácil aceptación de las innovaciones culturales y materiales que supone la modernización. La mera presentación de los valores que plantea la educación constituye un factor de innovación en relación a los valores internalizados por las comunidades campesinas de tipo tradicional, pero también un cuestionamiento de las prácticas sociales vigentes en las familias rurales. "Bajo esta perspectiva, la transmisión de valores congruentes con una sociedad democrática plural capitalista que realiza la escuela, constituye un importante factor de cambio, no mensurable en términos de éxitos en alfabetización o aprendizaje sino en términos de la modernización de los modos de pensamiento y, con mayor precisión, en términos de potencial de cambio social" (JUNAPLA, p. 14) (10).

Sin embargo, el desarrollo educativo en el medio rural, en un contexto como el señalado, pone de manifiesto un conjunto de contradicciones que afectan al mismo proceso pedagógico y relativiza sus efectos sobre la población rural. Estas contradicciones que se expresan tanto en las instituciones y sus funciones como los actores que participan en ellas, determinan -en más

de una ocasión- la falta de efectividad en el cumplimiento de las metas manifiestas por tales instituciones e ignorancia de las funciones reales que se están desarrollando.

Uno de los primeros aspectos que debemos señalar de esta configuración cultural compuesta de situaciones objetivamente conflictivas desencadenadas por el proceso de modernización en relación a la educación, es la oposición entre objetivos homogeneizantes y situaciones heterogéneas.

El sistema educativo rural en su conjunto tiene como función prioritaria el logro de la integración nacional a través de la homogeneización cultural. Para su cumplimiento debe enfrentarse a una realidad cultural heterogénea que muchas veces desconoce. Estos problemas se ven notoriamente incrementados cuando se trata del sistema educativo formal dada su uniformidad, centralización, burocratización y rigidez.

El objetivo homogeneizador que se hace más manifiesto en la escuela pública, gratuita y universal, indican que todos los educandos deben ser considerados y tratados como iguales, todos son o serán "ciudadanos". Sin embargo, es muy frecuente la contradicción institucional que se plantea entre el sistema social basado en la discriminación (racial o de otro tipo) del campesino y la acción pretendidamente igualadora de la escuela (11).

El hecho de que la función homogeneizadora de la escuela, y del sistema educativo global, se desarrolla como si no existieran distancias culturales entre los partícipes del proceso educativo, se pone claramente en evidencia en los contenidos de la educación y en la formación docente que se desenvuelven conforme a la "homogeneidad urbana".

La imposición cultural que caracteriza a la acción educativa está, generalmente, afectada por el hecho de ignorar la cultura de los destinatarios de tal acción. También puede estarlo por el surgimiento de contradicciones entre las pautas culturales que propagan los educadores escolares y la socialización recibida por el educando en su familia(12).- La contradicción entre escuela y familia será particularmente intensa cuando los campesinos que reciben el impacto de la modernización tratan de preservar tanto su identidad cultural como sus formas económico-productivas. Ya hemos señalado la diversidad de respuestas al impulso modernizador y, en este sentido, los grupos que se plantean su conversión en productores comerciales y empresariales, demandando activa y competitivamente recursos educativos, reducen, en la medida que se urbanizan, la contradicción escuela-familia.

Queremos poner de relieve que en el marco de estas contradicciones, evidentemente, las actitudes y expectativas familiares respecto a la educación permiten distinguir varias situaciones. Estas varían desde el máximo apoyo a la acción educativa como vía de modernización, hasta las que rechazando

activamente la cultura que transmiten los agentes educativos, reservan para la familia el rol socializador, limitando a aquella la transmisión de conocimientos instrumentales.

La heterogeneidad cultural que se pone en evidencia en el sistema escolar rural a través de los contenidos, muchas veces contrapuestos, de los procesos familiar y escolar de socialización, está acompañada por relaciones asimétricas entre los distintos universos culturales, donde uno se presenta como dominante y superior y, otro, como dominado e inferior. Esta relación tiende a reflejarse en las relaciones pedagógicas docente-alumno. En la situación educativa se enfrentan dos culturas que, consecuentemente, dificultan la interacción entre los actores (13).

El surgimiento de intensas demandas educativas por parte de las comunidades rurales así como la expansión de la oferta educativa -especialmente del Estado, aunque no exclusivamente- implican un hecho sumamente novedoso para la situación tradicional en vías de modernización.

La magnitud de los cambios ocurridos producen una rápida modificación de los horizontes vitales y, por lo tanto, de las aspiraciones de la población rural. Sin embargo, la expansión educativa que provoca el proceso de modernización, parece ser más la consecuencia de la descomposición de la economía tradicional que del crecimiento económico generado por el desarrollo del sector moderno. Como hemos señalado, la modernización crea condiciones de subempleo y migración. Así, pues, las demandas de educación se verifican en un marco de apertura social hacia los centros urbanos, de descomposición de las formas económicas y sociales tradicionales y de fuerte presión migratoria. La alta motivación de muchos padres campesinos por la educación de sus hijos se entendería, entonces, por cuanto la escuela comienza a ser percibida como proveedora de las herramientas indispensables para conectarse con el mercado de trabajo urbano. De todas formas, en su demanda de educación formal, los padres expresan su deseo de que los hijos alcancen una educación mayor a la que ellos adquirieron, así como una forma de vida distinta, lo que habla del rechazo a su propia forma de vida (14).

Pero los contenidos y la magnitud de las demandas dependen de las características que asuma, en cada situación, el proceso de modernización, con la consecuente destrucción de la economía tradicional, y la ubicación de los actores sociales en proceso. Veamos algunas situaciones básicas (15).

1- Los que se transforman en productores agropecuarios modernos. La tecnificación de las actividades y el manejo empresarial requerido lleva a un aumento de las demandas educativas por parte de los productores en proceso de modernización. No sólo de tipo básico, tanto escolar como no formal, sino también, y específicamente, de carácter agrotécnico, tanto escolar como no

formal. Cabe destacar, pues, que por este grupo se incrementa no sólo la demanda de educación básica escolar, sino también de un tipo de enseñanza dirigida hacia los adultos y que se realiza sobre la marcha del proceso de modernización. Sin embargo, en la medida en que estos grupos son los que prontamente modifican su pauta residencial urbanizándose, su demanda de educación se urbaniza aun cuando tenga un contenido agrotécnico.

2- Los asalariados agrícolas del sector moderno. En razón del proceso de tecnificación agropecuario, se pueden requerir niveles de calificación superiores de la mano de obra. La demanda se produce en razón de la utilización de tecnologías más complejas en un contexto de mano de obra abundante. En estos casos, la educación empieza a ser visualizada como una necesidad para competir el acceso a puestos de trabajo más modernos. Tanto los trabajadores agrícolas, campesinos en vías de proletarización, como los mismos empleadores, empiezan a considerar la educación como mecanismo de selección en el reclutamiento de la mano de obra.

3- Los que permanecen en su condición de campesinos. En el marco del proceso de modernización deben, inevitablemente, entrar en vinculación con mercados urbanos, sea como vendedor o como consumidor. En esta medida la alfabetización y el cálculo matemático empiezan a ser reconocidos como importantes para enfrentar a la relación asimétrica con los intermediarios y comerciantes.

4- Los migrantes. La descomposición de la economía tradicional, como hemos señalado, origina procesos migratorios. Cuando estos se orientan hacia los medios urbanos se ponen en contraste las diferencias culturales y las dificultades de integración. La percepción y valoración de la educación se modifica positivamente, tanto en los migrantes como en los que permanecen, en la medida que se le reconoce como factor atenuante del choque cultural y facilita una inserción menos traumática del migrante en el medio urbano. Pero cabe aquí, comentar otro caso, que pone de manifiesto cómo puede actuar sobre la demanda, ampliándola, la propia educación existente en el ámbito rural, aunque, para su satisfacción haya que emigrar a las ciudades. Se suele afirmar que la educación, en un contexto de economía agrícola tradicional -antigua o redefinida- es un factor de éxodo rural. Hay indicios de que esto sería efectivamente así (16). Muchos jóvenes habiendo accedido al sistema educativo rural y no pudiéndole éste proporcionar más y mejor educación, agregan un motivo para migrar hacia las ciudades.

Al margen de las cuatro situaciones señaladas, deben destacarse otros factores -de carácter difuso- que contribuyen a incentivar las demandas educativas: los medios de comunicación, las asociaciones de todo tipo, organismos estatales, iglesias, etcétera.

Para los estratos rurales bajos, en general, puede señalarse que la educación formal "es demandada porque se la considera: un bien en sí misma, aunque de dudosa utilidad inmediata; una fuente de prestigio, una vía de integración a la nacionalidad y al mundo urbano; una fuente de autovaloración; un medio para obtener conocimientos instrumentales" (UNESCO-CEPAL-PNUD, Informes Finales 4, p VI 52).

Los obstáculos para la incorporación a la educación se encuentran, fundamentalmente, en la dificultad de las familias de los estrato bajos para renunciar al aporte laboral de los hijos. Es decir que los niños y jóvenes asistirán a la escuela mientras las urgencias de la supervivencia sean postergables. El deterioro de las condiciones de vida genera la necesidad de recurrir a toda la mano de obra disponible en la familia para generar ingresos (aunque sean no monetarios). El niño, hijo del minifundista o del trabajador agrícola, de hecho comparte su tiempo entre la escuela y el trabajo. En estas condiciones, su asistencia a la escuela se torna irregular, el ingreso es tardío, y los retiros temporales muy frecuentes y, por supuesto, la deserción es corriente (17).

Frente a este panorama: "La escuela, en el medio rural, como avanzada del sistema educativo formal, y de todo lo que éste implica, estaría reforzando la disposición de un público ya dispuesto a recibir sus servicios. Quizás no haya mejor forma de asegurar la recepción de un mensaje. Es probable que esto redunde en un aumento de las migraciones del campo de la ciudad, de una destrucción de las culturas locales o en ambas a la vez. Sin embargo, estos hechos dependen menos del sistema educativo formal y más del estilo de desarrollo por el cual se opte". (UNESCO-CEPAL-PNUD, Informes Finales 4, p. VI-64).

### **La capacitación de los productores: ¿educación para la modernización tecnológica?**

De acuerdo con lo visto más arriba, al estilo capitalista de modernización agropecuaria se corresponde un estilo educativo. La educación no podría estar ausente; más bien era un requisito indispensable para el proceso de adopción tecnológica. El proyecto de sociedad que aquel estilo de modernización implica, exige -explícita o implícitamente- un proceso educativo ajustado a aquel proyecto societario.

Las propuestas de modernización sin cambios estructurales -en realidad de sustitución de los cambios estructurales- han generado la ilusión de que la "introducción de tecnología moderna transformaría cualitativamente la realidad agraria. Pero, como hemos visto, por ese conducto la agricultura

latinoamericana se ha modernizado "en falso", profundizando la brecha entre las grandes unidades comerciales y las economías de subsistencia, haciendo más intolerable la estructura del empleo rural y acentuando más las relaciones dependientes de la periferia respecto del centro.

Estas propuestas otorgan, como se deriva, gran importancia a las fases de creación (descubrimiento, invención y desarrollo) y propagación (información, innovación y difusión) tecnológicas y, consecuentemente, a la educación en todos sus niveles y modalidades. El sistema educativo rural, por lo tanto, se concibe global y permanente. Elevar el nivel de formación e información de los campesinos (niños, jóvenes y adultos) es preciso para difundir el nuevo modelo tecnológico. En este orden de cosas, se deben implementar servicios de experimentación y divulgación, así como intensificar la formación básica y general orientada hacia la adquisición de una actitud "experimental", ciertas habilidades intelectuales y empresariales y la identificación con el proceso modernizador.

En este marco se desenvuelven las actividades de capacitación de los productores conocidas, corrientemente, como de extensión rural. Las concepciones más originarias de estas actividades siempre las entendieron como "educación" antes que como "asesoramiento técnico", aunque en muchos casos, finalmente ha derivado en esto último. En la práctica se fueron adoptando, en nuestros países, un conjunto de nociones, conceptualizaciones y medios operativos propios de las naciones desarrolladas -en particular de los E.E.U.U.- donde tuvo origen el modelo de extensión que se ajusta al estilo capitalista de modernización tecnológica. De modo tal que no puede aceptarse que se identifique la capacitación de los productores con la forma histórica que ha venido asumiendo la extensión. En todo caso, debe concluirse que a otras propuestas de desarrollo deberán corresponderse otras formas de extensión.

Sobre el supuesto de que la innovación tecnológica posibilita un aumento de la productividad y de los ingresos y, consecuentemente, provoca un mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural, este modelo de extensión -que podemos llamar "tecno-productivista" (18) se propone "transferir" tecnologías al productor concentrando sus esfuerzos en la comunicación de los nuevos conocimientos tecnológicos y en la modificación de ciertas pautas de comportamiento del productor agropecuario (19).

Cualquier consideración acerca de los factores que limitan la adopción de tecnologías debe tener en cuenta dos grandes tipos de factores: por un lado, los económicos (básicamente: rentabilidad y riesgo-incertidumbre de la innovación) y, por otro, los estructurales (características sociales y culturales

del productor y del medio) (20). Entre estos últimos, debemos coincidir, el nivel educativo, el grado de capacitación e información técnica, son insoslayables (21).

En base a este esquema, incuestionable a lo que se refiere a los factores limitantes, el modelo de extensión tecno-productivista en sus implementaciones concretas ha sido fuerte y simultáneamente influido por dos enfoques o tradiciones teóricas. Tales enfoques, aunque contradictorios en algún sentido, son coincidentes en otro, particularmente en las implicancias educativas de los mismos. Nos referimos a los que llamaremos el "enfoque economicista del capital humano" (22) y el "enfoque culturalista" (23).

Para el "enfoque economicista del capital humano" la conducta del productor moderno y del tradicional se consideran semejantes en cuanto a que ambos no aceptarán un factor productivo nuevo sino en función del beneficio que el mismo proporcione. Esta idea es central ya que pone de relieve que el productor tradicional tiene un comportamiento "racional" al igual que el moderno innovador.

Asimismo, se está expresando que la razón de la tradicionalidad es estrictamente económica. La rentabilidad que ofrezca la innovación se convierte así en la variable explicatoria de la velocidad de aceptación de las nuevas tecnologías, no las variables culturales.

Se concibe la transformación agropecuaria dependiendo exclusivamente de las inversiones que se hagan en el sector. Pero no es tanto un problema de disponibilidad de capital como de determinar qué formas ha de asumir la inversión para que ésta sea rentable. Si, al mismo tiempo, se brindan las oportunidades y los alicientes económicos adecuados, no habrá obstáculos para la modernización.

Para que la tecnología moderna sea demandada -de acuerdo con el enfoque economicista- deberá revelarse ante los productores como realmente rentable. Los oferentes o abastecedores de tecnología son quienes tendrían verdaderamente la llave del crecimiento en la medida que logren producir y distribuir a bajo costo tal tecnología. Pero, aún cuando se opere un proceso de adopción -se sostiene- el éxito de la modernización dependerá en último término de que los agricultores aprendan a manejar con eficiencia los factores modernos. Así, y a través de todas estas instancias, el capital humano aparece como una fuente principal de crecimiento. El crecimiento rápido y continuo depende, en gran medida, de aquellas inversiones destinadas a dotar a la población rural de los conocimientos y las aptitudes que le son necesarias para lograr el desarrollo agrícola. Los conocimientos que posibilitan la transformación rural constituyen una forma de capital y, por lo tanto requieren una inversión como cualquier otro. Pero no sólo la inversión en factores mate-

riales que encarnan una parte de esos conocimientos, sino también -y eso es de la mayor importancia- inversión en la población rural.

En este enfoque, la técnica empleada en la producción forma parte integrante de los medios productivos utilizados. Como estos medios incluyen al agente humano, entonces, el saber cómo emplear esos medios, incluido el sujeto mismo, forma también, parte integrante de los factores de la producción.

Como las aptitudes y conocimientos son medios de producción producidos por el hombre, lo que se requiere es una inversión para generarlos. La inversión destinada a incrementar este componente cualitativo, asume diversas formas, entre las que la enseñanza escolar, la capacitación sobre la marcha (tareas típicas de extensión) y la mejora de la salud tienen suma importancia. Resultan igualmente importantes otras formas de invertir en la población rural, especialmente en los adultos que no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela o, si lo hicieron, no llegaron a alcanzar una alfabetización eficaz.

Dentro de este enfoque se reconoce que la producción o difusión de conocimientos en el propio país es siempre la fuente principal de la formación necesaria para modernizar la agricultura. Pero si por razones de costos conviene importar conocimientos, puede ser aceptable hacerlo.

La enseñanza primaria es considerada como la más rentable de todas y la más eficiente a largo plazo. Las ventajas reportadas por la alfabetización son numerosas y difusas; tales ventajas son disfrutadas por el estudiante y su familia y, en parte, por terceras personas y brinda la posibilidad de seguir instruyéndose. La alfabetización tiene un alto valor económico capaz de reducir los costos y elevar la productividad de la economía. Por otra parte, el costo de producir y distribuir entre los agricultores información técnica y económica se reduce mucho si pueden emplear con ese fin materiales escritos, es decir, si la población dispone un nivel eficiente de alfabetización.

Finalmente, dentro de este enfoque se considera que el grado de contribución de la enseñanza al proceso de crecimiento dependerá de los mismos contenidos de la educación, debiendo vencerse las resistencias que excluyan de la formación los contenidos científicos y los elementos de la cultura moderna.

El "enfoque culturalista" considera que la agricultura tradicional encuentra, en la "subcultura campesina" que sustentan los productores, muchas barreras social-psicológicas a la modernización y al cambio. Entre ellas, la falta de espíritu de innovación. En general, se sostiene que los productores no adoptan una actitud positiva ante las ideas nuevas. La conducta de los

productores no es guiada completamente por consideraciones racionales y económicas.

No se justifica suponer que los productores de subsistencia se verán prontamente motivados a adoptar las innovaciones agropecuarias sólo porque se les muestren sus ventajas pecuniarias. La mayoría de los productores tienen actitudes negativas hacia el cambio como resultado de generaciones de acondicionamiento desfavorable hacia las ideas nuevas. Las normas heredadas contra la innovación se ven reforzadas firmemente por varios medios de control social que poseen los campesinos. La desviación de estas normas establecidas se verán estimuladas progresivamente, a medida que se acaba el aislamiento de la comunidad rural y los campesinos se ponen en contacto con grupos de referencia urbanos. Una consecuencia de esto será una recepción gradualmente más favorable de las innovaciones tecnológicas por parte de los campesinos, aunque tal cambio puede llevar algunos años.

Además la subcultura campesina se caracteriza por: la desconfianza mutua, la sospecha y lo evasivo de las relaciones personales; la creencia en la noción de los bienes limitados; la hostilidad y dependencia hacia los funcionarios públicos; el familismo; el fatalismo por el que se tiene la creencia de que es incapaz de controlar el futuro; la ausencia de satisfacciones diferidas; espíritu localista; y, finalmente, baja empatía, es decir, escasa capacidad para imaginarse en el papel del otro.

Para este enfoque, la modernización es esencialmente un proceso de comunicación. El cambio de lo tradicional a lo más moderno necesariamente implica la comunicación y la aceptación de ideas nuevas. Los cambios se inician en fuentes externas al sistema social campesino, siendo la comunicación no sólo un nexo esencial para que las ideas del exterior entren en la comunidad rural sino también una fuerza fundamental para su diseminación dentro de la misma. Los mensajes de modernización deben llegar al campesino por conductos de canales de comunicación tales como los medios masivos, los agentes de cambio, o los viajes de los campesinos a las ciudades. Estos conceptos, y el de alfabetismo (que facilita el contacto con los medios de comunicación masiva), son las principales variables antecedentes en el modelo de modernización propuesto.

Finalmente, se considera al alfabetismo como la habilidad personal básica que cimenta toda la secuencia de la modernización; pero también se reconoce que la modernización impulsa la difusión del alfabetismo.

Estos enfoques son importantes no tanto por sus enunciaciones como por las implementaciones que a partir de ellos se han realizado en la mayoría de los países latinoamericanos, muchas veces en el marco de programas de "cooperación técnica internacional". Tales implementaciones tienen en los

organismos de Investigación y Extensión agropecuaria -aunque no exclusivamente en ellos- una de sus evidencias más destacadas. Si bien los dos enfoques se contraponen, especialmente en lo que se refiere al comportamiento racional o no del productor, se inscriben dentro de la misma orientación de la modernización tecnológica.

Ambos, en su afán por lograr la modernización tecnológica y transmitir conocimientos tecnológicos, reducen la realidad a uno de sus aspectos. Claramente, parten de una caracterización de la realidad que se pretende transformar que omite totalmente un análisis integral de los factores determinantes de la misma. Por esta misma razón, son formulaciones que tienen una naturaleza ahistórica del problema. En la medida que ignoran la realidad en cuanto totalidad estructural y estructurada, también esbozan una concepción simplificada del cambio, en la que mecánicamente se supone que la adopción de nuevas tecnologías trae, inevitablemente, un incremento del ingreso y, consecuentemente, del nivel de vida, y en la que se sobrevalora el rol de la educación en dicho proceso (aun cuando ésta pudiera ser eficiente).

El enfoque economicista -que asigna gran importancia estratégica a la generación de factores modernos rentables- deja de lado toda consideración acerca de las condiciones históricas en las que se desenvuelve la investigación científica y tecnológica de los países menos desarrollados. Al dejar abierta la posibilidad de la "importación" de tecnología y conocimiento por "por razones de costo", refuerza la cultura de la dependencia y desconoce que la tecnología no es neutral, ya que cualquier transferencia de tecnología es un instrumento para transferir la estructura socioeconómica del país de origen. (24). Al carecer de un marco general del desarrollo, no permite visualizar el origen de las inversiones que es necesario realizar, por lo que desconoce el potencial impacto de los capitales extranjeros. Es decir no existen realidad internacional ni imperialismos.

Debemos destacar, sin embargo, que este enfoque constituye una de las formulaciones más lúcidas y menos economicistas de las economicistas. En ese sentido ha tenido la virtud de rescatar el valor económico de la educación -sobre todo frente a las posiciones conservadoras- al considerar a la población como recurso productivo y al llevar a dedicar recursos para expandir la educación de la misma.

El enfoque culturalista -claramente inspirado en el funcionalismo sociológico- ha dado origen al caso típico de extensión rural, en el que la actividad educativa que se propone, intenta abiertamente cambiar la cultura campesina. En la práctica, la ignora -a pesar de que dice estudiarla y conocerla- produciéndose un enfrentamiento cultural de características asimétricas como las señaladas en la primera parte. Busca apoyo a su actividad tratando de motivar

a los agricultores, despertar su interior, y elevar sus aspiraciones. Estas fuerzas (motivación, interés y aspiraciones) se creen suficientes para producir un cambio en las actitudes. La concepción de que el cambio se produce cuando se cambia la mentalidad de la gente, expresa un reduccionismo que limita la explicación de la realidad social por lo psicológico. Juzga la realidad social como correspondiente a un estado de las ideas, actitudes y motivaciones de los productores y basta cambiar éstas para que aquélla cambie.

Desde el punto de vista educativo, la actividad de extensión ha sido las más de las veces, una simple forma de imposición abierta o disfrazada (aparentemente democrática). Tiene un carácter depositario. El educador (extensionista/agente de cambio) se limita a ser un "vendedor de ideas". En general, la extensión ha demostrado ser exitosa sólo cuando ha dirigido su acción a los productores empresariales. Es decir, cuando se ha dirigido hacia situaciones donde las distancias culturales eran mínimas entre el extensionista -técnico o universitario urbano y el productor -también urbano-. Por facilismo y/o porque las propuestas tecnológicas no eran incorporables por los pequeños productores, se ha terminado orientando hacia los medianos y grandes productores. Así ha asumido un carácter selectivo -deliberado o no- en relación con los destinatarios del servicio.

#### **La capacitación de los productores: hacia un replanteo de la extensión rural**

A través de las consideraciones que acabamos de realizar en la sección anterior, creemos haber puesto de relieve cómo las implicancias de enfoques como los señalados, ponen en claro cuestionamiento el modelo de modernización sin cambios estructurales y el estilo de extensión rural que entrafía. El creciente reconocimiento por parte de la mayoría de los países latinoamericanos -incluso el nuestro-, de las debilidades que tienen los servicios de extensión inspirados en modelos como el descrito, viene promoviendo la gestación de propuestas tendientes a reformular la actividad de extensión.

El eje fundamental sobre el cual se elaboran las actuales orientaciones para la capacitación de los productores, es la organización y participación de los mismos. Sólo sobre esta base es posible pensar en acciones para el desarrollo y, por lo tanto, también las acciones educativas. El objetivo general de la capacitación de los productores es el de promover o consolidar sus formas organizativas a fin de que los mismos alcancen un verdadero protagonismo social, económico, político y cultural en la formulación y logro de los propios objetivos del desarrollo. Así, la estrategia general de la extensión que se pretende, trata de establecer una relación dialéctica en la que la

capacitación genere o afirme la organización y ésta, participación, lo que, necesariamente, lleva a más capacitación, encadenándose de esta manera los tres términos en una secuencia acumulativa.

Ya no se concibe una capacitación para el productor centrada exclusivamente en la adquisición de la información y destrezas técnicas, ya que sería totalmente insuficiente para alcanzar los objetivos de organización y autogestión perseguidos en orden al desenvolvimiento de verdaderos proyectos de desarrollo. Así, los contenidos de la capacitación se orientan también a desarrollar en los productores capacidades para planificar (diagnosticar sus problemas y programar las acciones correspondientes), para ejecutar los programas y proyectos, para expresarse y negociar, para "saber hacer" en el plano técnico-productivo, para aplicar por sí mismos los métodos organizativos y participativos.

En un trabajo reciente, referido a estrategias para el desarrollo rural (25), se plantean siete conceptos básicos para una metodología de la capacitación campesina: "a) **Organicidad**: vinculación orgánica con las necesidades de la organización; b) **Participación**: no se aprende oyendo un discurso sino participando activamente y reflexionando sobre esa participación; c) **Operatividad**: los aprendizajes son perdurables cuando son una respuesta concreta a un problema; d) **Crítica**: efectuar un análisis crítico de la situación-problema. No sólo describir los problemas sino comprender los procesos que los determinan y las interrelaciones; e) **Globalidad**: desarrollar desde un comienzo un enfoque multidisciplinario de los problemas para tener una visión integral del grupo en la sociedad; f) **Sistematicidad**: Partir siempre de sistematizar la experiencia acumulada; g) **Recuperación**: La capacitación debe recuperar las formas específicas de conocer y comunicar que poseen los campesinos".

Para que los servicios de extensión rural puedan cumplir tanto con su función educativa como con la de transferir tecnología tendiente a aumentar la producción y la productividad, es preciso que se identifiquen y asuman los objetivos del desarrollo. "La realidad compleja y heterogénea de América Latina y la experiencia acumulada indican que los problemas de la extensión no se resuelven exclusivamente con una reorganización de los servicios, sino que previamente debe profundizarse el análisis de las causas incidentes en la relación entre extensión y los restantes programas destinados al desarrollo agrario y nacional" (26). La función educativa debe focalizarse en una concepción integral que no ignore la necesidad de estimular el crecimiento económico. La organización de los productores debe constituirse en la función trascendente de la extensión rural como medio para acrecentar la participación y el desarrollo.

## NOTAS

1) En realidad, el proceso histórico aludido pone en evidencia el carácter cambiante que pueden asumir educación y desarrollo. La sociedad industrial europeo-occidental se ha construido por innovaciones y transformaciones de recursos de la sociedad campesina hacia el sector industrial en expansión, operándose simultáneamente una transformación socio-económica de la sociedad global. Tal revolución técnica y las transformaciones sociales producidas en los siglos XVIII y XIX, hicieron posible el desarrollo de la economía occidental. No parece que el sistema de educación haya jugado un rol determinante en el punto de partida de tal proceso. Es más, los campesinos y trabajadores eran en su mayoría analfabetos, los empresarios, simples "aventureros" ajenos al cálculo económico racional. Sólo en la medida en que se desarrolló el proceso de industrialización-urbanización, el analfabetismo decayó y la educación se extendió, inclusive al medio rural, aunque en éste, bastante limitadamente al nivel de la primera enseñanza. El alcance limitado al nivel primario, no parece haber sido un abtáculo para que la agricultura progresara. Más aún, este constante crecimiento agrícola parece haberse obtenido principalmente, y entre otros factores, por la difusión de conocimientos generales y técnicos posibilitada por la alta cobertura escolar primaria y el montaje -en la mayoría de los países de Europa occidental- de servicios de difusión del progreso tecnológico. Sobre este proceso, consúltese MALASSIS, L. : Agricultura y proceso de desarrollo. Promoción Cultural/UNESCO, Barcelona, 1977.

2) Piénsese en las posiciones contrapuestas acerca del carácter más o menos conservador (reproductor del orden social) o innovador (rol crítico garantía de cambio social) que parece conveniente empezar a considerar a partir de las acciones educativas institucionalizadas de tipo escolar. Acerca del rol "conservador" o "transformador" de la educación, cfr. TEDESCO, J.C. : Conceptos de Sociología de la Educación; Cedral, Bs.As., 1980.

3) Cfr. RAMA, G.W., op.cit. en bibliografía.

4) En las concepciones "economicistas" del desarrollo se suele reservar un capítulo para la educación para la "educación para el desarrollo". Esto no significa más que asignarle a la educación un rol subordinado de suministrar "recurso humanos" para el crecimiento económico. Así, se insiste, la educación es una inversión más entre las requeridas por el desarrollo económico.

5) Tal es el caso de la llamada "Revolución Verde" que se ha convertido en paradigmática de estas propuestas de modernización.

6) En la Argentina los procesos de modernización se verificaron muy tempranamente en la región pampeana (fines del siglo XIX y principios de este siglo). Sin embargo, dicha región también asistió a nuevos impulsos modernizadores a partir de la 2da. post-guerra. Para las regiones no pampeanas los procesos modernizadores más intensos hay que ubicarlos en este último período advirtiéndose, quizá, en estas regiones, las mayores similitudes con el resto de países latinoamericanos. Sobre los recientes procesos de modernización en la región pampeana consúltese BARSKY, O. y otros: La agricultura pampena. Transformaciones productivas y sociales. FCE/IICA/

CISEA, Bs.As., 1988. Para las regiones no pampeanas existen innumerables estudios de casos a nivel local y regional que reflejan los procesos modernizadores; un trabajo que brinda un panorama inicial es el de TSAKOUMAGKOS, P.: *Sobre la descomposición del campesinado en la Argentina*, Centro de Estudios y Promoción Agraria (CEPA), Bs.As., 1986.

7) Cfr. GOMES, G. y PEREZ, A., op. cit. en bibliografía y UNESCO-CEPAL-PNUD, op. cit. en bibliografía.

8) Cfr. GOMES, G. y PEREZ, A., op. cit. en bibliografía y PEARSE, A., op. cit. en bibliografía.

9) Debe insistirse en la relevancia de las empresas agroindustriales transnacionales en el proceso de modernización. Cfr. CEPAL, Cuadernos de la, op. cit. en bibliografía y FEDER, E., *Campesinistas y descampesinistas* en Revista Comercio Exterior, vol. 28, núm. 1º de enero de 1978.

10) Cfr. UNESCO-CEPAL-PNUD, op. cit. en bibliografía, p. 58.

11) Cfr. JUNAPLA, op. cit. en bibliografía.

12) Cfr. JUNAPLA, op. cit. en bibliografía.

13) Muchas de las consideraciones que efectuamos para la escuela rural son pertinentes también para los servicios de extensión agropecuaria (Cfr. la 5ta. sección de este trabajo)

14) Cfr. UNESCO-CEPAL-PNUD, op. cit. en bibliografía.

15) Al respecto seguimos en parte a JUNAPLA, op. cit. en bibliografía.

16) Cfr. CEPAL, Cuaderno de la, op. cit. en bibliografía, p.46.

17) Para el caso argentino se coincide en que, si bien la cuestión del acceso al sistema educativo rural ha sido superado en algunas regiones (es decir, cada vez son mayores los porcentajes de niños que se incorporan a la escuela) en otras aún no ha sido resuelto definitivamente. De todas formas, el problema más crítico es el de la permanencia de los niños en el sistema escolar rural que, generalmente, es muy corta. Cfr. JACINTO, C.: *La situación educacional de la población rural en Argentina: una faceta de la diferenciación educativa*. Boletín del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL) del CONICET. Bs.As., 1987, Año X, Nº XV.

18) Esta denominación encuentra también fundamento en HUIZER, G.: "Extensión y motivación del campesino en América Latina y el Caribe". FAO. Julio, 1973 "Los extensionistas desconocen u olvidan las consecuencias desventajosas de la innovación tecnológica que procuran introducir. Se preocupan por el aumento inmediato de la producción y no por las consecuencias sociales a más largo plazo".

19) Si bien el servicio de extensión del INTA ha respondido en alguna medida al modelo de extensión que describimos, las consideraciones que efectuamos no deberían aplicarse mecánicamente a dicho organismo. Reivindicamos el papel de los servicios oficiales de extensión como los de INTA, más allá de las posibles deficiencias. No se nos confunda con alguno de los descalificadores del INTA que provienen de las industrias proveedoras de insumos agropecuarios o de los sectores agroindustriales; muchos de ellos dicen desarrollar actividades de "transferencia de tecnología" -en realidad de promoción de sus productos- con mayor eficiencia, pero, en realidad, debe concluirse que sus críticas son interesadas.

- 20) Cfr. OBSCHATKO, E.S. de op. cit. en bibliografía.
- 21) Los estudios empíricos muestran una significativa correlación entre tales factores y la adopción de tecnología. Cfr. OBSCHATKO, E.S. de, op. cit. en bibliografía.
- 22) Seguimos en la exposición de este enfoque a SCHULTZ, T.W., op. cit. en bibliografía, quien, quizá, sea el exponente máximo de este planteamiento.
- 23) La presentación de este enfoque sigue a ROGERS, E.M., op. cit. en bibliografía.
- 24) Cfr. FEDER, E., op. cit. en nota N° 8.
- 25) Secretaría de Agricultura Ganadería y Pesca de la Nación, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Los proyectos locales: una estrategia para el desarrollo rural. Publicado por la oficina de IICA en Argentina. Bs.As., 1988.
- 26) Cfr. CATEDRA DE EXTENSION Y SOCIOLOGIA RURALES, FACULTAD DE AGRICULTURA, UBA, Benencia, R. y otros, "La extensión rural en la Argentina", en *La economía agraria argentina*. Publicación oficial de la Asociación Argentina de Economía Agraria con motivo del XX Congreso Internacional de Economistas Agrarios. Bs.As., 1988

## BIBLIOGRAFIA

- BOSCO PINTO, J. Extensión o educación: una disyuntiva crítica: "Desarrollo Rural en las Américas" IICA, Vol. V.N° 3, sep-dic. de 1973.
- CEPAL, Proyecto de Desarrollo Social Rural. Las transformaciones rurales en América Latina: ¿desarrollo social o marginación? Santiago. CEPAL-ILPES, 1979, Cuadernos de la CEPAL N° 26.
- GOMES, G. y PEREZ, A. El proceso de modernización de la agricultura latinoamericana. En *Revista de la CEPAL*, agosto de 1979 ps. 57-77.
- JUNAPLA, Ecuador. Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" CEPAL-DEALC/22. Bs.As. agosto de 1979.
- OBSCHATKO, E.S. de Factores limitantes al cambio tecnológico en el sector agropecuario. En "La producción rural argentina". Bco. Ganadero Argentino. Bs.As. , 1er. semestre de 1971.
- PEARSE, A. Metrópolis y campesinos: la expansión del complejo urbano-industrial y la estructura rural en cambio. Original en inglés publicado en "Peasants and peasant Societies", T. Shanin editor 1971. Traducción al castellano de María Rosa Neufeld, 1979, inédita.
- RAMA, G.W. Educación, imágenes y estilos de desarrollo. Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". CEPAL-DEALC/6, Bs.As. septiembre de 1977.
- ROGERS, E.M. La modernización entre los campesinos. Con la colaboración de L.Svenning. Fondo de Cultura Económica. México. 1973
- SCHULTZ, T.W. Modernización de la Agricultura. Aguilar, Madrid, 1967.
- UNESCO-CEPAL-PNUD. Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Desarrollo y Educación en América Latina. Síntesis General. Informes Finales 4. Volumen 2. Parte VI: "La situación de la educación en la sociedad rural". Bs.As. Noviembre de 1981.