

LA ENSEÑANZA DEL DESARROLLO RURAL EN AMERICA LATINA¹

Carlos A. Amtmann²

I. INTRODUCCIÓN

Necesariamente, la concepción de los procesos de desarrollo rural supone la identificación de un conjunto de valores que debiera caracterizar a un estado de mayor desarrollo relativo. Entre tales valores destacan la justicia en las relaciones sociales y en los criterios de distribución de los beneficios económicos, la libertad de las personas para participar en los procesos de toma de decisiones –en especial a nivel local-, la prosperidad económica y el confort material en compatibilidad con una saludable calidad de vida, armonía con el medio ambiente y los recursos naturales, y la educación de la población.

El párrafo anterior refleja la complejidad que implica abordar la temática de la enseñanza del desarrollo rural en América Latina en que se centra este trabajo. Desde luego, la educación en desarrollo rural aparece con dimensiones particulares. Por una parte, la educación es un elemento constituyente del complejo estado conocido como desarrollo. La importancia de ella como un derecho de toda persona se ha ido imponiendo, siendo necesario reconocer en la educación un valor en sí misma (Amtmann y Moraga, 1985). Además, al centrar la atención en los fines del desarrollo, en especial aquellos que inciden en la libertad y participación individual y en la prosperidad económica y la calidad de vida, la educación se presenta como una condición necesaria –una causa-, si bien no la única, para el logro de tales fines.

Por otra parte, la enseñanza del desarrollo rural, permite al menos la distinción entre el desarrollo rural como tema y ámbito de trabajo intelectual y de intervención social, cuya expresión más clara consiste en la preparación de agentes de cambio animadores rurales; como también la enseñanza del desarrollo rural como práctica de vida de millones de habitantes rurales la cual es enriquecida por esfuerzos formales, sistemáticos e informales de educación.

Este trabajo alude especialmente a lo que llamaremos la “enseñanza del desarrollo rural” que es ofrecida sistemáticamente en instituciones de educación superior o terciaria.

Previamente, se destina una sección a esquematizar los enfoques teóricos que enmarcan los estudios y propuestas estratégicas para el desarrollo rural, en el entendido que ellos han servido de marco para las experiencias de enseñanza en desarrollo rural. Posteriormente se presenta una breve reseña analítica de las principales teorías educacionales y su papel en distintas épocas en las que se asocian, preferentemente, a alguna de las teorías de desarrollo.

¹ Trabajo Presentado al Encuentro sobre Enseñanza del Desarrollo Rural en América Latina organizado por la Universidad Javeriana. Bogotá, agosto-septiembre 2005.

² Profesor-Investigador del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile. Entre los años 2002 y 2006 se desempeña como Rector de la Universidad.

Luego como ilustración, se comentan experiencias concretas de educación en desarrollo rural, para finalmente, señalar desafíos educativos que surgen de la nueva ruralidad en América Latina.

II. MARCO DE ENFOQUES

Si bien las teorías tienen como función principal el explicar y predecir fenómenos, en el contexto que nos preocupa la pregunta que surge es acerca de la vinculación entre las teorías de desarrollo y las distintas experiencias de enseñanza del desarrollo rural en América Latina. Por ello se analizan, brevemente a continuación, las principales teorías de desarrollo que a partir de la segunda parte del Siglo XX han incidido en el desarrollo rural en general y en la educación o enseñanza rural, en particular.

1. Teorías de la modernización

El desarrollo en los años 50 y 60 dio lugar a modelos basados en la teoría de la modernización que a partir de una identificación del desarrollo con el crecimiento económico, privilegian los aumentos de productividad y los vínculos entre eficiencia y desarrollo. Se sostiene que el subdesarrollo es un problema de atraso relativo y un estado transitorio hacia el desarrollo industrial-urbano, en la medida que se rompan los círculos viciosos de obstáculos al desarrollo³.

Las teorías de la modernización se sustentan en una visión dicotómica de las sociedades en las que se distinguen sectores modernos y tradicionales, que fueran clásicamente caracterizados por G. Germani (1962), como se aprecia en la Tabla 1.

El énfasis de estas teorías permite calificarlas de “productivistas”, lo que en los medios rurales se liga a la producción agrícola, destacándose los procesos de difusión de innovaciones en el marco de la “revolución verde”. De allí que, como indica el Premio Nobel de Economía Edward Prescott (2000), las barreras a la adopción tecnológica son la causa determinante de las diferencias en los niveles de vida de diferentes países.

La educación de la población rural y la capacitación técnica de los productores con el apoyo de agentes externos, constituye el enfoque de la mayor parte de los esfuerzos de enseñanza para el desarrollo rural.

³ Una de las expresiones más claras de esta teoría es la planteada por Rostow en “Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista del desarrollo” según el cual las etapas de evolución son: sociedades tradicionales, condiciones previas al despegue, despegue, camino a la madurez, y madurez o consumo de masas.

Tabla 1. Principales variables sociedad tradicional y moderna

Variable	Sociedad Tradicional	Sociedad Industrial
1.- Estructura social	Acción prescriptiva Institucionalización de la tradición Instituciones indiferenciadas	Acción efectiva Institucionalización del cambio Instituciones específicas
2.-Relaciones sociales	Adscripción Particularismo Difusas Afectivas	Desempeño Universalismo Específicas Neutrales
3.- Organización social	Predominio de lo primario	Predominio de lo secundario
4.- Status	Adscrito	Adquirido
5.- Familia	Extensa	Nuclear
6.- Valores	Tradición Tierra Divinidad	Racional Progreso Vida Terrenal

Fuente: Germani, G. 1962. Política y Sociedad en una Época de Transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas. Edit. Paidós, B. Aires.

2. Teorías Estructuralistas

Estas teorías surgieron como reacción a la visión modernizadora desde las ciencias sociales latinoamericanas, y tuvieron origen en el trabajo de la CEPAL dirigido por Raúl Prebisch. Se basó en un conjunto de enfoques de corte keynesiano y socialmente avanzadas que sirvieron de base para la formulación de la teoría de la dependencia (Cardoso y Faletto, 1969).

Desde una perspectiva histórico-estructural, postulaba que para los países subdesarrollados las posibilidades estaban dadas por la ruptura de sus relaciones de dependencia con las estructuras capitalistas del primer mundo. Sus planteamientos se opusieron al modelo primario exportador atribuido a América latina y otras regiones subdesarrolladas. Por el contrario, se potenció al sector secundario constituyendo un modelo sustitutivo de importaciones. Ello llevó a no considerar suficientemente al sector primario percibido, especialmente, como habitado por una población rural en condiciones de pobreza y excluida del consumo. Las oportunidades de desarrollo social se vincularon a procesos redistributivos.

Además, bajo inspiración neomarxista se destaca junto a la situación de pobreza, el aumento de las desigualdades y los sistemas dictatoriales presentes en varios países latinoamericanos, fenómenos que son expresiones de la insuficiencia de las estrategias modernizantes para superar el

subdesarrollo de la Región. Desde 1957 con el aporte de Baran (1975), surgen numerosas obras en América Latina y en Europa que vinculan el atraso de los países de la periferia a la explotación de parte de las economías capitalistas avanzadas que han organizado sistemas de relaciones desiguales que impiden la acumulación de capitales los sectores subdesarrollados.

En los años 90 surge el neoestructuralismo construido en torno a la equidad social, la importancia de la competitividad internacional en el crecimiento, y del dominio de la tecnología para compatibilizar crecimiento económico y equidad, e incorporar valor intelectual a los recursos naturales.

Fajnzylber (1990), destacó que el suministro de recursos en algunos países latinoamericanos no indujo al desarrollo ya que se destinaron al consumo suntuario antes que a la inversión, y que el modelo se sustentó en el endeudamiento externo, renta de los recursos naturales o desequilibrios financieros los que una vez agotados habrían conducido a la crisis de 1981.

La principal respuesta teórica a esta crisis queda reflejada en el informe de la Cepal "Transformación productiva con equidad" basado en el desarrollo de la competitividad, la concertación social y la interdependencia internacional. En 1990 Osvaldo Sunkel lideró el estudio en que se plantea que la situación del subdesarrollo de América Latina se trataba de un problema endógeno, estructural y de origen histórico que debía ser superado a través de la estrategia de desarrollo desde dentro. A esta noción se unió la necesidad de una transformación y modernización productiva en la que al estado le compete impulsar el aprovechamiento de las ventajas comparativas.

Del neoestructuralismo se derivan orientaciones teóricas para los procesos de desarrollo rural que siguen siendo influyentes en los diferentes programas en curso. Entre tales orientaciones destacan la búsqueda de enfoque integrados, la importancia del planeamiento estatal, la búsqueda de consensos y participación social, la importancia de centrarse en los recursos endógenos, la necesidad de romper los enfoques dicotómicos de lo rural y lo urbano, la consideración de los recursos naturales, la necesidad de desarrollar mercados locales para la comercialización y puesta en valor de productos internos (Delgado, 2004).

3. Neoliberales

Dado, entre otras razones, que ni las estrategias modernizantes ni la teoría de la dependencia lograban disminuir la brecha entre países desarrollados y atrasado, se formulan las teorías neoliberales sustentadas en la eficacia del mercado como asignador de recursos, la crítica a la intervención pública y en la inserción en mercados internacionales.

Su concentración en los equilibrios micro y macroeconómicos de corto plazo llevó a los seguidores de esta teoría a suponer constantes factores como la tecnología, la población, los recursos naturales y el medioambiente, los valores y patrones de comportamiento humano, las estructuras de poder, las instituciones y las relaciones sociales. No tuvieron en cuenta que estas eran las

principales variables de mediano y largo plazo del desarrollo económico y social (Delgado, 2004).

El consenso de Washington refleja el enfoque neoliberal y su primera formulación, que se debe a John Williamson (1980), comprende diez temas de política económica sobre los cuales se persigue mostrar la perspectiva y el acuerdo del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Estos temas son:

- Disciplina presupuestaria;
- Cambios en las prioridades del gasto público (de áreas menos productivas a sanidad, educación e infraestructuras);
- Reforma fiscal encaminada a buscar bases imponibles amplias y tipos marginales moderados;
- Liberalización financiera, especialmente de los tipos de interés;
- Búsqueda y mantenimiento de tipos de cambio competitivos;
- Liberalización comercial;
- Apertura a la entrada de inversiones extranjeras directas;
- Privatizaciones;
- Desregulaciones;
- Garantía de los derechos de propiedad.

El principal problema del consenso de Washington es que refleja una exclusión del tema de la equidad. Esta exclusión es grave, porque en América Latina el PIB per cápita del 20% más rico es 18.7 veces el PIB per cápita del 20% más pobre (cuando en la OCDE la proporción es de 6.8 y la media mundial es de 7.1, según Informe PNUD 1997). En todo caso, en el año 1990 Williamson argumentaba la exclusión directa de los problemas de equidad del modo siguiente:

"Intenté describir aquello que normalmente se creía acertado, más que exponer mi opinión. Deliberadamente, excluí de la lista cuanto fuera básicamente redistributivo -no aquello que tuviera consecuencias equitativas como un subproducto de la búsqueda de objetivos de eficiencia-, porque pensé que el Washington de los ochenta era una ciudad muy desdeñosa con las preocupaciones sobre la igualdad." En síntesis, la nueva política limita las funciones del estrado a mantener los equilibrios macroeconómicos, crear un entorno competitivo para las empresas, apoyar la inversión en capital humano.

Tal posición ha evolucionado hacia una mayor preocupación por la pobreza como demuestran los planteamientos de Stiglitz (1998), para quien los

objetivos de la política económica no pueden ser reducidos al incremento del PIB. Se deben incluir:

- La mejora de los niveles de vida (incluyendo educación y salud);
- Un desarrollo sostenible ecológica y políticamente (en el sentido de que las políticas aplicadas puedan resistir las vicisitudes del proceso político);
- Un desarrollo igualitario;
- Un desarrollo democrático (incluyendo la participación consciente de los ciudadanos en las decisiones colectivas que les afectan de tantas maneras).

Los enfoques neoliberales se relacionan con la globalización que, desde otra perspectiva Castells ha definido como “proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria. Es un fenómeno nuevo porque sólo en las dos últimas décadas del siglo XX se constituyó un sistema tecnológico de sistemas de información, telecomunicaciones y transporte que ha articulado todo el planeta en una red de flujos en la que confluyen las funciones y unidades estratégicamente dominantes de todos los ámbitos de la actividad humana” (Castells, 2005).

De tal forma que se presentan en la actualidad junto a la globalización económica, la globalización de la ciencia, la tecnología y la información; la globalización de la comunicación –tanto en los medios de comunicación masiva y multimedia, como en las nuevas formas de comunicación en Internet.

La experiencia chilena demuestra la posibilidad de crecimiento económico con integración en los beneficios de la gran mayoría de la población, aún en forma desigual, en el marco de la nueva economía global. Sin embargo, también la experiencia chilena demuestra que existen distintos modelos de integración a lo global. Castells los denomina “Autoritario liberal excluyente” y “democrático liberal incluyente”. El común calificativo de liberal se refiere al énfasis que ambos modelos ponen en el mercado y en la apertura económica internacional como elementos fundamentales del crecimiento económico.

4. Otros desarrollos

Existen otras formulaciones teóricas que, no obstante presentar vinculaciones con los tres cuerpos teóricos globales antes reseñados, por sus especificidades de enfoque e importancia para la comprensión de los procesos de desarrollo rural, es adecuada su tratamiento separado. En síntesis, los otros desarrollos colocan su énfasis en la equidad, la autonomía, el desarrollo endógeno, la sustentabilidad ecológica y la transformación estructural.

a) Necesidades básicas

Este enfoque surge ante la creciente mantención de los altos niveles de pobreza en amplias regiones del mundo y como respuesta impulsada por el Banco Mundial (1981) para el cual la satisfacción de las necesidades básicas

constituye la primera tarea del desarrollo. Ello implica colocar atención en las necesidades mínimas de consumo familiar (alimentación, vivienda, vestuario); en los servicios básicos (agua, salud, educación, transporte); disponibilidad de trabajo remunerado; habitar en un entorno adecuado; participar en toma de decisiones y gozar de libertades individuales (ILO, 1976).

b) Desarrollo multidimensional

Ya el enfoque de las necesidades básicas establecía una perspectiva de análisis integral y que trascendiera al crecimiento económico para los problemas del desarrollo. Tal enfoque es puesto de relieve como eje de análisis en la teoría del desarrollo multidimensional (Todaro, 1981).

El desarrollo multidimensional puso atención en los aspectos del desarrollo con efectos en el sustento básico (servicios y consumos básicos), como así también en los que contribuyen a la autorrealización de las personas en los planos de la libertad y autoestima.

Por otra parte, este enfoque representó un impulso a los análisis interdisciplinarios del desarrollo, como de los enfoques de la enseñanza, especialmente para agentes de desarrollo rural.

c) Desarrollo sostenible

Décadas siguientes se ponen de manifiesto los problemas ambientales que el modelo de desarrollo estaba originando y se introduce el criterio de sustentabilidad. Ya en los años 70 surge con intensidad el desafío de compatibilizar desarrollo económico y medioambiente ante el evidente deterioro de los recursos naturales (Meadows, 1972).

En 1972 la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente reunida en Estocolmo se abocó al establecimiento de criterios y principios en relación a la preservación y mejora del medio ambiente ya que la evolución de la raza humana en el planeta ha llegado a una etapa en que, gracias a la rápida aceleración de la ciencia y la tecnología, el hombre ha adquirido el poder de transformar en una escala sin precedentes cuanto le rodea.

La gravedad de esta temática se refleja en el protocolo de Kyoto ya que se trata de un acuerdo jurídicamente vinculante cuyo objetivo es que, en el período 2008-2012, los países industrializados reduzcan sus emisiones colectivas de gases que causan el efecto de invernadero en un 5,2%, respecto a 1990. Se cree que este efecto está provocando, al menos en parte, el aumento de la temperatura del planeta.

Consecuentemente, el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sustentable que comenzó el 1° de enero de 2005 fue adoptada por consenso por más de 46 países luego de que la Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible lo recomendara a la Asamblea General de las Naciones

Unidas, designándose a UNESCO como órgano responsable de la elaboración de un proyecto de programa de aplicación internacional.

Con el objetivo de promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles, las actividades del Decenio pretenden esencialmente convencer, comunicar y crear redes de tal manera que todos los educadores integren en sus programas las preocupaciones y los objetivos del desarrollo sostenible a la vez que intensificarán la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sustentable.

La educación para el desarrollo sostenible es un concepto dinámico que pone en valor todos los aspectos de la toma de conciencia del público, de la educación y de la formación para dar a conocer o hacer comprender mejor los lazos existentes entre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible y para hacer progresar los conocimientos, las capacidades, los modos de pensamiento y los valores de manera que se pueda dar a cada quien, cualquiera sea su edad, los medios de asumir la responsabilidad de crear un futuro viable y de aprovecharlo.

Lo anterior, porque se reconoce que en la Agenda 21 que, como es sabido, es un documento integrado por 40 capítulos y más de 800 páginas aprobado en la Cumbre Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), la educación recibe una atención particular, aceptándose, desde el principio, que para transitar hacia la sustentabilidad, el mundo debía involucrarse en profundos cambios en los estilos de vida, en los estilos de desarrollo y en los estilos de pensamiento y conocimiento. Todos estos cambios han de estar relacionados con procesos educativos que promuevan la concientización pública, la participación ciudadana bien informada y el desarrollo de capacidades para que la gente sepa cómo tomar decisiones en todos aquellos asuntos que conciernen a su calidad de vida.

d) Desarrollo endógeno y desarrollo local

El Desarrollo Local, en cuanto releva la dimensión territorial unida al desarrollo y rescate de la identidad cultural, tiene muchos elementos comunes que se engarzan con las teorías de las necesidades básicas y con las del desarrollo humano y capital social.

El sentido de localidad se expresa a través de las interacciones y de las conexiones, formas de organización, estrategias y discursos que contienen no sólo el bagaje cultural, sino también la incidencia que han tenido en contextos particulares, la ejecución de proyectos de desarrollo. Por ello el sentido de localidad no es un fenómeno cerrado o confinado a espacio pequeño, sino que su amplitud puede ser extensa y con interacciones a distancia, que lleva a que grupos sociales determinados ubiquen ciertos centros de encuentro para congregarse (Thift, 1983).

La dinámica social en las localidades y regiones se desarrolla también en torno a relaciones de poder que pueden tener sustento en vínculos asimétricos, conflictos sociales o bien, en la capacidad de alcanzar resultados o metas de interés, a través de diversas formas y estructuras de dominación, de manejo de recursos de autoridad o de control de información o conocimientos, perpetuándose en el tiempo y en el espacio. Las características de esas relaciones sociales se modifican, cambian a través de episodios (de pequeña o gran escala), transiciones o innovaciones que afectan a las principales instituciones de una sociedad, lo importante es detectar los elementos que significan una secuencia de apertura o ruptura, como proceso de transmutación, que puede ser corto o muy largo, y su trayectoria puede llegar a ser compleja (Guiddens, 1998).

Esta perspectiva supone una construcción social compartida, vale decir implica recoger y procesar colectivamente los múltiples y diversos significados que se crean y recrean en las prácticas sociales cotidianas de los distintos actores sociales. De allí que el Desarrollo Local debería constituirse en un instrumento fundamental de carácter orientador y conductor respecto de las soluciones propuestas como estrategias de superación de la pobreza. En definitiva el Desarrollo Local es la organización de una comunidad en torno a un plan de desarrollo territorial (Boissier, 1997).

De acuerdo a Boissier (1998), en el contexto del Desarrollo Local, la pobreza debe ser conceptualizada de una manera más integral, incorporando otras dimensiones del desarrollo que permitan particularmente comprender la presencia de lo local, el mundo social de lo comunitario, la evolución social de un grupo humano reflejada en su historia y sus símbolos culturales. Comprender que el crecimiento económico constituye sólo otra dimensión a insertarse en la dinámica vital de una población local.

Ello requiere al mismo tiempo la configuración de actores que realicen esta labor. De modo que la estrategia aquí es atender, apoyar, estimular el desarrollo de estos actores. Su crecimiento en tanto sujetos válidos y representativos va a implicar no sólo tomar conciencia de la pobreza sino elaborar un plan de Desarrollo Local en el cual se incorpore su superación de las carencias en articulación con otros desarrollos, necesarios y fundamentales para el crecimiento de la comunidad.

En el ámbito productivo por ejemplo no se trata solamente de aumentar los ingresos, de disminuir el desempleo, o de la incorporación de la población en edad de trabajar al modernismo en el plano empresarial, sino además constituir paralelamente sujetos colectivos que detecten las ventajas comparativas del territorio, seleccionen y preparen los recursos disponibles y que también tengan injerencia en la reinversión de los excedentes en aquellas áreas específicas potenciadoras de su desarrollo

Un tipo de desarrollo orientado a fortalecer espacios locales, micro-organizaciones y la multiplicación de matrices culturales dispersas en la sociedad civil, no puede eludir la tarea de consolidar prácticas y mecanismos que fortalezcan las identidades.

Al respecto, en la línea de lo señalado por Borja y Castells (1998), debe tenerse presente que la informacionalización y la globalización son procesos centrales en la conformación de una nueva economía y una nueva sociedad en el cambio de milenio. Junto a ellos en el plano político y cultural se presenta con fuerza el fenómeno del reforzamiento de las identidades culturales como principio básico de organización social, seguridad personal y movilización política. En este tiempo las identidades⁴ religiosas, nacionales, étnicas, de género y territoriales surgen como principios de autodefinición cuyo desarrollo marca la dinámica de las sociedades. La identidad local se constituye en principio de recomposición social frente a la crisis del Estado-Nación desbordado en su capacidad de gestión por la globalización.

e) Capital social y desarrollo humano

En palabras de Stiglitz (1998) “el desarrollo económico de un país está insertado en su organización social, de manera que abordar las inequidades estructurales requiere no sólo cambios económicos, sino también transformaciones de la sociedad misma.” Esto es, las relaciones económicas no provienen de un modelo propio, sino que están incrustadas (*embedded*), en un tejido social y cultural, lo cual permite establecer conexiones de los fenómenos económicos con la esfera sociocultural, arraigando todas las relaciones sociales en un sólo sistema que también incluye intercambios económicos. El concepto de capital social (Coleman, 1988; Amtmann, 2000; Flores y Rello, 2000), ha surgido en distintos ámbitos disciplinarios como una aproximación para abordar precisamente esas conexiones y analizar, en ese marco, algunas de las fuerzas sociales que interactúan con los procesos de desarrollo.

Este concepto ha destacado un aspecto importante del comportamiento socioeconómico, cual es el papel de las relaciones que no son de mercado, en la determinación del comportamiento individual o colectivo y por lo mismo, el concepto de capital social está entrando con fuerza en los análisis de la pobreza y por ende del desarrollo. Existe una clara coincidencia en identificar esta nueva forma de capital con aquellos elementos que se generan en las relaciones sociales, pero para algunos analistas es fundamental validar este concepto en el lenguaje económico y para esto se hacen grandes esfuerzos para igualarlo a otras formas de capital. Para otros, en cambio, es más importante encontrar el tipo de interrelaciones sociales que ayudan a explicar sinergias no comprendidas y cuyo resultado puede contribuir a mejorar las políticas contra la pobreza.

Durston (1999) ha entendido el concepto de capital social como el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, las comunidades y la sociedad en su conjunto. En esta definición se diferencian muy claramente las instituciones de las organizaciones. Sin embargo, la acepción más difundida del concepto

⁴ Identidad es el proceso por el cual los actores sociales construyen el sentido de su acción atendiendo a un atributo cultural o conjunto articulado de atributos culturales al que dan prioridad sobre otras fuentes posibles de sentido de la acción (Castells, 2005 p. 20-21)

institución integra ambos lados: los efectos normativos por un lado y los roles, relaciones y conductas, por otro, todo dentro del mismo término institución.

Lo que está emergiendo en el debate sobre capital social es un paradigma, no sólo limitado al capital social sino un paradigma del sistema complejo de la sociedad humana, que puede expresarse a cualquier nivel territorial: la comunidad local, el barrio, la región o (lo que es un poco más difícil de analizar) una nación, un país, una sociedad nacional.

Flora y Flora (1993), distinguían al capital social como un factor presente en variados temas contemporáneos y destacaban su aplicación al análisis del desarrollo de comunidades rurales señalando que la infraestructura social es el nivel grupal, el aspecto interactivo de organizaciones e instituciones. Como ella reside en símbolos e interacciones, no en individuos o cosas, es menos tangible y más difícil de medir que la infraestructura física y capital humano. La infraestructura social empresarial presenta diferencias en distintas comunidades en términos del carácter de los vínculos con el exterior, aceptación de *outsiders* en posiciones de liderazgo y disposición a comprometer recursos locales en proyectos de desarrollo. De acuerdo a estos autores, la infraestructura social presenta tres dimensiones:

- Diversidad simbólica
- Movilización de recursos
- Calidad de vínculos de redes horizontales y verticales de relaciones.

Reconociendo la importancia del debate en curso, en la aproximación de la CEPAL adquiere especial importancia la diferenciación entre el capital social individual y el capital social comunitario (el capital social que posee un individuo y el capital social que es propiedad de un conjunto). El primero se define como la confianza y la reciprocidad que se extienden a través de redes ego-centradas. Este tipo de capital consta del crédito que ha acumulado la persona en la forma de reciprocidad difusa que puede reclamar en momentos de necesidad, a otras personas a las cuales le ha ofrecido servicios o favores en el pasado. El segundo se define como aquel que se expresa en instituciones complejas, con contenido y gestión. En esta acepción, el capital social reside, no en las relaciones interpersonales sino en sus estructuras normativas, de gestión y de sanción. En ambos casos, la noción de red (como sustrato de la asociatividad) juega un rol significativo.

Creación y movilización de capital social para contribuir a la superación de la pobreza rural y al desarrollo rural es uno de los desafíos más vigentes. A ello debe agregarse la interrogante acerca del papel de la educación en el proceso de fortalecimiento del capital social rural, como se verá más adelante.

III. TEORÍAS DE APRENDIZAJE

Si bien son diversas las teorías educacionales, a través del Siglo XX y hasta el presente predominan con distinta intensidad la teoría conductista y el constructivismo, a las cuales para efectos de análisis en relación a teorías del desarrollo, se consideran en esta sección la pedagogía de la liberación y el aprendizaje en base a competencias.

1. Teoría Conductista

La teoría conductista del aprendizaje, cuyos planteamientos se mantuvieron vigentes hasta la década del '70 dominando parte del siglo pasado, está relacionada con el modelo de experimentación estímulo-respuesta. Autores como Pavlov; B.F. Skinner –quien en sus investigaciones aplicó la teoría del refuerzo al aprendizaje humano- y, en términos más escolarizados, B. Bloom y R. Gagné, centran su preocupación en organizar y optimizar los recursos para lograr niveles más altos de aprendizaje.

Esta corriente, desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, se basó inicialmente en las investigaciones sobre el comportamiento animal. Todo el sistema conceptual de Skinner está basado en el condicionamiento operante. El organismo opera en el ambiente. Durante esta operación recibe estímulos especiales denominados refuerzos ya que tienen como efecto reforzar aquella conducta.

Esta teoría del refuerzo fue de gran influencia en el desarrollo del aprendizaje programado. En ella Skinner hace especial mención a lo que denomina “contingencia del refuerzo” que consiste en “las relaciones que predominan entre la conducta, por una parte, y las consecuencias de dicha conducta, por la otra, con el resultado de que se ha conseguido un control de la conducta mucho más eficaz”.

Los conductistas ven las experiencias en el aprendizaje como lineales y construidas una sobre la otra en forma acumulativa, no reconocen etapas del desarrollo pero sí niveles de complejidad en la estructura del conocimiento externo. Esto se demuestra con nitidez en la taxonomía de Bloom (1975) quien identifica seis niveles de dominio cognitivo: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación: en los que clasifica sus verbos cognitivos desde el simple conocer hasta el complejo evaluar. Igualmente, R. Gagné (1985) sugiere que el aprender para las habilidades intelectuales se puedan organizar en una jerarquía según complejidad: reconocimiento del estímulo, generación de la respuesta, procedimiento que sigue, uso de la terminología, discriminaciones, formación del concepto, uso de la regla, y el solucionar de problema. La significación primaria de la jerarquía es identificar los requisitos previos que se deben terminar para facilitar el aprender en cada nivel.

Ya a fines de los años 60, el conductismo, resulta ser insuficiente para canalizar el cambio cualitativo que vive la sociedad occidental, reflejado en el

reconocimiento de diversas y válidas formas de diseñar y comprender la realidad.

2. Teoría Constructivista

A comienzos de siglo pasado se gestó una nueva teoría del aprendizaje, opuesta a los planteamientos conductistas, uno de sus presupuestos básicos es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos. La epistemología constructivista puede ser descrita como un procesador cognoscitivo integrado al sistema social de la ciencia, a las operaciones del conocer y a los conocimientos que desde estas se generan y afirman. Su tesis fundamental dice que todo el conocimiento de la realidad es una construcción de sus observadores (Arnold, 2003).

Al hablar, vamos creando la realidad junto con nuestros interlocutores. Así es como, sobre la base de nuestra biografía, creamos y modificamos nuestra identidad, que retocamos permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias de nuestra interacción y de las características y expectativas de nuestro interlocutor.

El aporte de las ideas de Piaget y Vygotsky ha sido fundamental en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo. Mientras el constructivismo genético de Piaget se basa en desarrollo cognitivo individual, la variante constructorista de Vygotsky (1896-1934), se fundamenta en la mediación social (La Casa, 1994). Vygotsky fue un auténtico pionero al formular algunos postulados que han sido retomados por la psicología varias décadas más tarde y han dado lugar a importantes hallazgos sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos. Quizá uno de los más importantes es el que mantiene que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social (Vygotsky, 1985).

Otro de los conceptos esenciales en la obra de Vygotsky es el de la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

Ausubel (1983), por su parte, señala que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y ello está directamente relacionado con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee la persona. Como es sabido, la crítica fundamental de Ausubel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si

consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que quien aprende no puede estructurar formando un todo relacionado.

El punto común de las actuales elaboraciones constructivistas está dado por la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.

El constructivismo no ofrece una presentación monolítica. Siguiendo a Arnold (2003), lo señalado hasta aquí corresponde a lo que denomina planteamientos constructivistas "blandos" que y sólo declaran que el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que activamente y que su función es adaptativa para el observador. Ello a diferencia de las formas constructivistas "duras" para las cuales, el conocimiento no representa mundo alguno sino que surge de los resultados de operaciones autopoieticas de un observador y que sólo dejamos enunciadas⁵.

3. Pedagogía de la liberación.

El enfoque pedagógico de la liberación se compone de proyectos inscritos en la liberación del pueblo, el cambio personal y social, y la progresiva toma de conciencia acerca de la realidad social en la cual los participantes se insertan, son proyectos que enfatizan la participación popular (Walker, 1982). Este conjunto teórico "transformador" distingue la dependencia cultural (efecto luces), dependencia tecnológica y dependencia intelectual, cuyas expresiones son la subordinación de círculos de la periferia a teorías elaboradas en el centro. Estas expresiones de dependencia dan sustento a enfoques liberalizadores en el plano educacional entre los que destaca el de Paulo Freire para quien el principio de la individualización se presenta a través de la valoración del individuo como ser único, irreplicable, necesario y valioso para el proceso educativo centrado en el diálogo. En relación al principio de autonomía, el teórico hace bastante hincapié en la necesidad del hombre de alcanzar su libertad y desde ella proyectarse hacia su perfección y así desarrolla toda su metodología sobre el eje de la real liberación del hombre, que no es otra cosa que su humanización dinámica (Freire, 1989)

⁵ Para Maturana, autopoiesis radica en el metabolismo celular y su extensión al sistema nervioso, mientras para Luhmann es lo propio de las operaciones comunicativas de la sociedad. Así, el conocimiento, en el sentido de construcción, se basa en un sistema cognoscente en cerradura operativa, que no puede mantener contactos informativos con el mundo circundante y para el cual todo lo que construye, como conocimiento de la realidad, depende de su propia distinción entre autorreferencia y referencia externa (Luhmann 1999:136), dispositivo mediante el cual el contenido de sus conocimientos deja momentáneamente de corresponderle.

Se trata de una concepción educativa basada en el trabajo colectivo y una relación horizontal entre educadores y educandos, permitiendo una confrontación entre la visión de mundo de unos y otros, es lo que proponía Paulo Freire, sacerdote jesuita precursor de esta nueva forma de intervenir la realidad, en un contexto en donde la participación social era el vehículo que posibilitaría el cambio. Una pedagogía que se caracterizaba principalmente por ser comprometida, dialógica, participante y problematizadora. En este marco la educación debía entenderse como un acto político en tanto la reflexión sobre las vivencias y necesidades de sujetos situados, social e históricamente, lo que condicionaba no sólo la producción de conocimiento, sino también a la visualización de las formas de dominación y a la búsqueda de soluciones frente a ellas (Gajardo, 1982).

El supuesto básico de este enfoque, es que los "educando" poseían conocimientos a lo que algunos autores han denominado horizonte social y cultural, estos saberes eran visualizados por los educadores populares que pasaban a ser "facilitadores" del proceso de aprendizaje en una retroalimentación constante.

Estas experiencias que enfatizaron la dimensión política durante los años ochenta cuando era prioritario recomponer el tejido social para la "conquista" de la democracia, sufren a fines de esa década la influencia que tuvo, en el plano de su sustentación, el desmoronamiento de los llamados «socialismo reales», que igualmente repercutió en diversas organizaciones políticas latinoamericanas. Si bien diversos enfoques de Educación Popular eran bastante críticos de ese modelo, no se puede negar que en su conjunto, especialmente en la dimensión política del marxismo, generó un impacto en parte del sustento ideológico de ella. Esas experiencias, constituían modelos para reconstruir sociedades diferentes; sin embargo producto de los profundos cambios que sufrieron los países que eran partes en lo que era el bloque socialista, obligó a que muchas organizaciones sociales tuviesen que mirarse más a sí mismas que a copiar recetas provenientes de otras latitudes. Ello también ha sido extensivo a la Educación Popular (Bustos, 1992)

En América Latina y particularmente en los sectores rurales y más pobres, fueron muy influyentes las concepciones educacionales de Paulo Freire (1989), cuyo pensamiento se intenta sintetizar en los siguientes enunciados:

- Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
- La alfabetización implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
- Enseñar exige respeto a los saberes y a la autonomía de los educandos
- Enseñar exige seguridad, capacidad profesional, generosidad y saber escuchar.

- Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
- La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de las personas en proceso de permanente liberación.
- No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
- Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.

4. Aprendizaje basado en competencias.

Estableciéndose que las competencias constituyen el principal activo de los recursos humanos de una organización (Fernández, 2005), y la intensidad con que se difunde la perspectiva del aprendizaje en base a competencias en los sistemas educacionales de Europa (Programa Tünning) y en Latinoamérica, se hace necesario situar contextualmente este enfoque educativo.

En el ámbito globalizado existente, la incorporación competitiva en una economía informacional global como la denomina Manuel Castells, obliga a las sociedades a ser capaces de situarse en un mundo en el que la información, el conocimiento y la tecnología son las fuentes esenciales de productividad y competitividad. Este es el mayor desafío para América Latina que está de lleno en la globalización. En un proceso de crecimiento dinámico, competitivo y modernizador del que forman parte, desafortunadamente hasta hoy indisolublemente, procesos de exclusión social y destrucción medioambiental (Castells, 2005).

Lo anterior supone un enorme desafío en los planos de la educación e innovación. Particularmente la educación superior es llamada a servir como un pilar de la competitividad de los países, debiendo apoyar su inserción en un sistema económico global que usa el capital humano⁶ y el conocimiento avanzado como principales factores de producción (Brünner y colab., 2005).

La educación superior y los mercados laborales están cambiando rápidamente. La participación en la formación superior se amplía, la economía es crecientemente competitiva y basada en el conocimiento, y la naturaleza del trabajo de los graduados se transforma y diversifica. De allí la importancia de la efectividad de los mecanismos de articulación entre las universidades y las empresas. En efecto, en la complejidad y atributos de la sociedad contemporánea y los procesos de competitividad moderna, el empresariado y la universidad son dos actores determinantes. Las diferencias tradicionales entre la “cultural empresarial” y la “cultura universitaria” se atenúan dando paso a una aproximación en la que cada una de estas instituciones mantiene

⁶ En especial el capital humano avanzado de las sociedades compuesto por su personal directivo y gerencial, sus profesionales y técnicos, los docentes de las escuelas y liceos, los científicos e ingenieros que intervienen en las labores de investigación y desarrollo experimental y, en general, por las personas que usan productivamente el conocimiento avanzado y las redes de información (Brünner y colab., 2005).

elementos propios de su carácter esencial, pero se comparten otros vinculados al logro de metas, oportunidades de respuestas, capacidad competitiva, innovación, orientaciones a las demandas de las personas y de la sociedad, (Amtmann, 2002).

En este contexto, actualmente las organizaciones otorgan gran importancia al tema de las competencias. Este enfoque se centra en la definición de competencia como atributos de las personas que les permiten lograr un desempeño superior, originado en las investigaciones de David MacClelland (1964). Asimismo, el aprendizaje basado en competencias impera en el mundo de la formación profesional como un modelo óptimo para modernizar los sistemas productivos y enfrentar los retos que exige la competitividad internacional. La formación ha variado considerablemente a lo largo de los años en estrecha relación con el cambio social, el papel del trabajo en la sociedad, la percepción y diferenciación de los tipos de trabajo, de los que no hacen excepción los vinculados a organizaciones y actividades en el medio rural.

Una adecuada categorización de las competencias es la que diferencia tres enfoques. El primero concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas; el segundo la concentra en atributos personales (actitudes, capacidades) y el tercero, denominado “holístico”, incluye a los dos anteriores.

Con todo, es conveniente analizar ciertas concepciones como las de Rodríguez (1999), quien define las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permite la realización exitosa de una actividad”. Bunk (1994), señala que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Por su parte, para Gonzzi (1996), las competencias representan una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas, integrando y relacionando atributos y tareas, lo que permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura.

Mertens (1996), aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de calificación y competencia. Mientras por calificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

Zarifian (2000), entiende por competencia, el tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un grupo, ante una situación profesional”.

El disponer de talentos y saberes constituye el capital humano, componente esencial de las ventajas competitivas de largo plazo, para lo cual se deben

diseñar estrategias y destinar recursos para enfrentar este nuevo desafío en relación a la gestión del conocimiento en las organizaciones (Fecci y col., 2002; Fernández, 2005). Estas cualidades personales permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica.

El avance de la tecnología y de la información propicia un cambio en el paradigma de la producción y divulgación del conocimiento. Con la llegada de estas tecnologías, el nivel y el tipo de habilidades requeridas para la mayor parte de los empleos, cambia en forma significativa: varían los métodos de trabajo, la estructura y la forma de la empresa, la naturaleza del trabajo y de la misma sociedad. Formar competencias para desenvolverse productivamente en la vida moderna y en la construcción de las bases de la educación permanente es entrar en la modernidad.

Así, la conducta de emprendedores se plantea crecientemente como una necesidad de desempeño en diversos ámbitos. Desde luego que ella se espera en los empresarios, pero también entre los miembros de una organización (intraempresarios) que expresan una orientación empresarial, espíritu emprendedor aportando y aprovechando ideas innovativas, desarrollándolas como oportunidades de negocio rentable, comprometiendo su tiempo y esfuerzo en investigar, crear y moldear esas ideas en negocios para su propio beneficio y el crecimiento sustentado de la firma, detectando éxitos donde otros ven fracasos o problemas y cuya fuente es la innovación con talento y creatividad de bienes y servicios, convirtiéndose así en agente de cambio. En síntesis, se les atribuyen las siguientes características:

- Espíritu emprendedor.
- Visión e imaginación creativa e innovadora.
- Necesidad de logro.
- Constancia, dedicación.
- Trabajo en equipo.
- Visión holística de las necesidades del mercado.
- Liderazgo

La mayor expresión de esta forma de adaptación a las organizaciones y a la sociedad es la "cultura *hacker*" correspondiente a los *hackers* que según la terminología del Laboratorio de Inteligencia Artificial del MIT en los años 60, son los que innovan y crean movidos por la pasión de la creatividad, en todo tipo de actividades siendo especialmente importantes en la revolución tecnológica informacional que se basa enteramente en la innovación (Castells, 2005)⁷.

⁷ Naturalmente, el desarrollo de la cultura *hacker* no depende de los procesos que se discuten en esta sección, sino que es esencial que haya libertad de crear, circulación de la información, un alto nivel de conocimiento cultural y tecnológico y sus campos de interacción frecuentes y fáciles, como los con el mundo del arte (Castells, 2005).

Ya en la década de los 60 David Mc. Clelland (1964) desarrolló la teoría de la motivación de logro, señalando que las personas que tienen una fuerte necesidad de logro presentan las siguientes características:

- Prefieren tareas en las que pueden tener un alto grado de responsabilidad.
- Se fijan metas realistas.
- Planean meticulosamente sus acciones para alcanzar resultados.
- Se interesan por reconocer sus éxitos y fracasos.
- Valoran más la competencia que la amistad.

En cambio, las personas que tienen una alta necesidad de afiliación se preocupan más por la amistad que por salir adelante y les gusta trabajar en equipo. Las personas con una fuerte necesidad de poder buscan estatus y autoridad como una vía para satisfacer su necesidad.

Mc. Clelland habla de una "sociedad realizadora" para referirse a que en ciertas épocas y lugares florece la motivación de logros fuertemente apoyada por la sociedad, sus instituciones y sus mitos. Las culturas varían en su evaluación del dominio intelectual como vehículo de expresión de la competencia.

Con respecto a la capacidad de emprendedor al interior de organizaciones, crecientemente se desarrollado programas de formación basados en diversos enfoques, pero que en lo esencial pretenden cambiar las actitudes de las personas y así modificar la cultura organizacional. Junto a la preocupación por introducir nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, el objetivo ha sido el de capacitar al recurso humano emprendedor, con conocimientos humanísticos, técnicos y tecnológicos, con capacidad para adaptarse a los cambios del sector

El movimiento hacia la adopción del enfoque de competencia laboral se ha relacionado con los cambios que, en diferentes ámbitos, se registran actualmente a nivel global. En particular Mertens (1996), asoció las competencias con la generación de ventajas competitivas, la estrategia de productividad y la gestión de recursos humanos.

Para este autor es indudable que el surgimiento del enfoque de competencia está relacionado con las transformaciones productivas ocurridas a partir de la década de los ochenta. La mayor exposición a la competencia mundial y la presión por el mejoramiento de la calidad y la reducción de costos fueron estrategias que rápidamente se difundieron desde el Japón hacia el occidente. Rápidamente las empresas han entendido la necesidad de prevalecer en el mercado generando ventajas competitivas; para Mertens el problema puede sintetizarse en la siguiente interrogante: ¿cómo pueden diferenciarse las empresas en un mercado tendiente a globalizarse y que facilita la difusión rápida y masiva de mejores prácticas organizativas e innovaciones tecnológicas?

Las estrategias empresariales hacia el mejoramiento de la competitividad terminaron generando elementos de diferenciación a partir de la estructura organizacional y de la incorporación de elementos que antes sólo hacían parte de su entorno. De este modo se construyeron redes de colaboración entre la función productiva y otros agentes clave como los proveedores, consultores, contratistas, clientes, trabajadores, etc. Se crearon verdaderas estructuras virtuales en las que, lo importante no eran los activos físicos y financieros sino otros intangibles muy valiosos, como el conocimiento, la formación, la capacidad de innovación, el manejo del mercado, los sistemas de motivación, etc.

Uno de los componentes clave en esta arquitectura naciente es el factor humano; la contribución que efectúan las personas y colaboradores de la organización a favor de los objetivos de la empresa. Así, se concluye que el surgimiento del enfoque de competencia laboral está relacionado plenamente con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de la empresa por diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo de sus recursos humanos.

Joaquín Brunner atribuye un rol clave a la articulación de redes entre los distintos sectores para superar los desafíos de una formación de calidad y por sobre todo pertinente y a tono con los tiempos actuales, aunque advierte que no bastará con establecer estas redes pues hay que estar preparado también para evaluarlas. La red involucra múltiples conexiones en las más distintas dimensiones. En Chile, se está recién comenzando con el uso del e-learning y opina que para que los proyectos sean efectivos realmente se deberían evaluar rigurosamente. En cuanto al aprendizaje durante toda la vida se está en los primeros pasos y este concepto pasa por una concepción basada en la demanda, o sea las necesidades reales de aprendizaje que tengan las personas. Esto exige un sistema de certificación por competencias.

5. Relaciones entre Teorías del Desarrollo y Teorías del Aprendizaje.

Atendiendo a los complejos factores y sus interrelaciones que suponen las construcciones teóricas que se han considerado, así como la variedad de enfoques dentro del eje paradigmático que representan, las relaciones entre las perspectivas del desarrollo y los enfoques del aprendizaje son de carácter matricial dado que es posible vincular elementos entre prácticamente todas las teorías descritas.

No obstante, las bases conceptuales y raíces epistemológicas permiten describir mayores afinidades entre algunas teorías del aprendizaje y las teorías del desarrollo. A riesgo de una excesiva simplificación, en la Tabla 2 se presentan tales vínculos.

Tabla N° 2. Enfoques teóricos de desarrollo y teorías de aprendizaje.

ENFOQUE TEORICO	TERMINOS RELEVANTES	TEORÍA APRENDIZAJE MÁS AFÍN	APRENDIZAJES RELEVANTES
Modernización	Cambio social, Productividad Tradicional- Moderno Revolución verde	Conductismo	Modernismo Adopción Tecnol. Métodos de Difusión Capital Humano
(Neo)Estructuralismo	Transformación Dependencia Equidad Dominio Tecnológico Satisfacción de Necesidades básicas	Liberalizadora	Alfabetización Concientización Opresión Humanización Autorrealización
Neoliberal	Mercado Privatización Informatización Internacionalización Competencia Globalización	Basado en Competencias	Capacidad Emprendedora Innovación Competitividad TIC Redes
Desarrollo Sustentable	Desarrollo Sustentable Medio Ambiente	Constructivismo	Ecología Manejo recursos renovables Conciencia Ambiental Agenda 21
Desarrollo Local	Endógeno Identidad Diversidad Gestión del Territorio	Constructivismo	Contexto socio Cultural Aprendizaje Significativo
Capital Social	Confianza Comunicación Red Sociedad civil Asociatividad	Constructivismo	Empoderamiento Solidaridad Liderazgo Gestión Organizacional

Fuente: Elaboración propia.

6. Diferentes saberes.

Conocimientos y aprendizajes son conceptos generales y genéricos que deben ser elaborados y especificados para convertirlos en instrumentos analíticos útiles. Brunner y Elacqua (2003) citan los estudios de Johnson y Lundwall, Lundwall, y de Ernst y Lundawall a fines de los años 90, quienes han propuesto distinguir cuatro formas de conocimiento:

- **Saber qué:** conocimiento referido a hechos: frecuentemente cercano a la información y que puede descomponerse en bits. Se aprende en libros, accediendo a bases de datos y en cursos. Es altamente codificado y en proporción significativa se halla públicamente disponible.

- **Saber por qué:** referido sobre principios y leyes de la naturaleza, la mente y la sociedad. Constituye el material de las ciencias y, en algunos casos, ha sido esencial para el desarrollo de tecnologías. Al igual que el conocimiento anterior puede aprenderse en libros, participando en cursos o accediendo a bases de datos. Es altamente codificado, sobre todo en la parte que corresponde a la ciencia académica, que por su propia naturaleza opera como un sistema público de comunicación regulado por la crítica de los pares.

- **Saber cómo:** se refiere a destrezas, es decir a la capacidad de hacer algo. Juega un papel central en todas las actividades de la economía y de la sociedad y no necesariamente tiene un sentido meramente práctico. Se aprende haciendo, frecuentemente en una relación de aprendiz/maestro. Es básicamente conocimiento tácito, en oposición al conocimiento codificado, y por ende difícil de transmitir.

- **Saber quién:** se ha vuelto progresivamente más importante, en la medida en que ofrece información sobre quién sabe qué y quien sabe cómo. Se aprende a través de la práctica social y la participación en diversas comunidades especializadas (colegio profesional, redes de graduados). Asimismo, en el contacto diario con colegas y clientes. No es fácilmente transferible ni puede venderse fácilmente en el mercado, sin perder parte de su valor intrínseco.

IV. ALGUNAS EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA EN DESARROLLO RURAL

1. Tipos de programas

Durante varias décadas y en distintas áreas, localidades e instituciones de la Región Latinoamericana se han desarrollado los más diversos programas y experiencias de enseñanza en desarrollo rural.

Desde el punto de vista más general del perfil que orienta los procesos de aprendizaje, es posible distinguir las siguientes categorías:

- a. Formación general a partir de generación capacidades de expresión, cálculo y relación con el medio, destinada a habitantes rurales, especialmente niños, niñas y jóvenes, pero también destinados a otros grupos etáneos. Generalizadamente, se asigna a esta categoría un carácter basal para el desarrollo de recursos humanos en localidades y regiones rurales.
- b. Formación de profesionales y técnicos –de nivel medio o superior- de origen rural o urbano, que se incorporan a actividades en el medio rural. Tradicionalmente representado en el personal especialista en materias técnicas agrícolas y que actualmente se extiende a la diversidad de actividades productivas y de servicio rural.
- c. Preparación de agentes de cambio con calificaciones para actuar en procesos de intervención social. Prácticamente todas las estrategias de desarrollo rural han considerado un papel relevante a profesionales y técnicos que, pudiendo poseer capacidades en algún área ligada a actividades productivas o de servicio, su rasgo destacado era el desempeñar roles de liderazgo, comunicación, animación, articulación, coordinación, etc.
- d. Formación de investigadores con formación teórica que les habilite para diseñar y orientar los procesos y las perspectivas más amplias del desarrollo rural. Corresponde generalmente a programas de postgrado de universidades.

Podemos considerar el caso de la Universidad Autónoma Chapingo, Estado de México en cuyos se establece que sus objetivos son impartir educación de tipo superior -técnico, de licenciatura y de postgrado- para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural. A la vez, desarrollar la investigación científica, básica y tecnológica, ligada a la docencia para obtener el mejor aprovechamiento económico y social de los recursos agropecuarios, forestales y otros recursos naturales del país y encontrar nuevos procedimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional independiente;

Promover la formación de profesionales de alto nivel conforme a programas académicos y de investigación que colaboren al establecimiento de una estrategia viable para combatir el subdesarrollo.

2. Instituciones nacionales e internacionales

a) FAO.

Entre las instituciones que han impulsado procesos de aprendizaje en desarrollo rural en América Latina, destaca la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación que, como indica su página institucional, brinda sus servicios tanto a países desarrollados como a países en desarrollo. La FAO también es una fuente de conocimientos y de información. La Organización ayuda a los países en desarrollo y a los países en transición a modernizar y mejorar sus actividades agrícolas, forestales y pesqueras, con el fin de asegurar una buena nutrición para todos. Desde su fundación en 1945 la FAO ha prestado especial atención al desarrollo de las zonas rurales, donde vive el 70 por ciento de la población mundial pobre y que pasa hambre. La definición de actividades realizadas por FAO, revela su vinculación y aportes al aprendizaje en el desarrollo rural ya que comprenden cuatro principales esferas:

- Ofrecer información.
- Compartir conocimientos especializados en materia de políticas.
- Ofrecer un lugar de encuentro para los países.
- Llevar el conocimiento al campo.

b) IICA.

Por su parte, el Instituto Interamericano de Ciencias de la Agricultura (IICA) desde 1946 en adelante se define como una agencia de desarrollo orientada a promover el desarrollo agrícola sostenido, la seguridad alimentaria y la prosperidad en comunidades rurales.

Entre sus objetivos figuran varios de alcance educacional, como el de fortalecer las capacidades de los recursos humanos orientados al desarrollo sustentable de la agricultura y del medio rural. Igual perspectiva implica su propósito de apoyar programas de capacitación para empresarios y personal técnico de organizaciones públicas y privadas con el objeto de aumentar la productividad y competitividad de la agricultura.

Destaca innovativamente, la finalidad de IICA en el sentido de fortalecer la educación a distancia y sistemas de capacitación a través de medios digitales.

Además, son de interés sus objetivos tendientes a integrar los sistemas de educación agrícola vocacional y superior, lo que supone aplicar la noción de pasarelas y sistemas transferibles de créditos.

c) CATIE.

El Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza en Costa Rica (CATIE) es una institución regional dedicada a la investigación y educación superior en agricultura, agroforestería y manejo de recursos naturales. Su enfoque integrado combina la investigación, la educación, la capacitación y la

asistencia técnica como herramientas para promover el desarrollo del sector rural.

Este centro científico regional para la agricultura y el manejo de los recursos naturales tiene la misión de contribuir al desarrollo rural sostenible y a la reducción de la pobreza en América tropical. Para ello se ha especializado en temáticas como el control biológico de plagas, la agricultura orgánica, la certificación agrícola y forestal, las pequeñas y medianas empresas rurales, el apoyo a gobiernos locales, la vulnerabilidad ante desastres naturales, las políticas y los servicios ambientales, los fenómenos de cambio climático y sus efectos sobre la agricultura.

Actualmente 13 países latinoamericanos y caribeños son miembros regulares del CATIE que en varios de ellos apoya las organizaciones locales, nacionales y regionales, fortaleciendo su base de conocimientos mediante el desarrollo de innovaciones, conceptos y metodologías que proporcionan a expertos y futuros líderes de los sectores agrícolas una sólida formación técnica.

d) Proyectos UNIR

Los proyectos UNIR (Una nueva iniciativa para el desarrollo rural) son una iniciativa, dentro de la programación de la Fundación Kellogg, que busca apoyar proyectos que promuevan el desarrollo sostenido de la familiar rural a través de un esfuerzo colaborativo y unificado de la familia, su comunidad, organizaciones públicas y privadas, y de la universidad.

Desde la perspectiva de que el cambio sistémico puede acaecer en un sistema de menor nivel sistémico ya que cambios pequeños y a nivel limitado pueden conducir a cambios más grandes. Sería algo inocente pensar en que una ONG, o incluso la misma universidad, puedan abocarse, con un pequeño proyecto piloto, a eliminar los conflictos sociales que norman los sistemas; pero este proyecto puede ser un instrumento para promover políticas públicas en favor de los pobres; puede probar y difundir tecnologías y métodos innovadores; puede capacitar líderes; puede organizar a la gente para que asuma su responsabilidad, para que adquiera conciencia y capa puede aumentar la conciencia y la destreza y el compromiso de los actores.

Estos cambios sistémicos, pequeños o grandes, no se conciben sin la figura de un agente de cambio, siendo justamente los profesionales universitarios los que tienen una oportunidad privilegiada para desempeñar este rol. Los graduados universitarios, una élite intelectual dentro de la realidad social de América Latina son los que, generalmente, diseñan y ejecutan las políticas en los países y toman las decisiones en las instituciones. Pero, obviamente, para convertirse en agente de cambio no basta con pasar por la universidad; ni siquiera basta una formación técnica y científica sólida, ni mucho menos basta con desempeñar un cargo. La relevancia social de los conocimientos y el compromiso y la conciencia social son condiciones *sine que non* para promover este cambio sistémico.

En el medio rural, los profesionales universitarios poseen ciertos atributos para desempeñarse como agentes de cambio: sus conocimientos tecnológicos, sus capacidades para identificar actividades generadoras de ingresos para las familias rurales, sus capacidades para identificar mercados para los productos de las familias rurales. Sin embargo, a la vez, los profesionales presentan debilidades que se traducen en desconocimiento de las complejas realidades rurales, una segmentación disciplinaria en sus análisis, desvalorización de las formas de vida en comunidades rurales, desconocimiento de modelos de intervención en las distintas comunidades rurales.

Por lo tanto, surge una misión intrínseca de la universidad que es preparar los recursos humanos más calificados que la sociedad necesita para su mantenimiento y desarrollo. Pero además, la universidad tiene un papel protagónico en la interpretación y adaptación de los conocimientos y experiencias existentes a las necesidades sociales.

UNIR propone un proyecto comunitario que representa la búsqueda de este nuevo paradigma. La diferencia que aporta UNIR a las experiencias anteriores es una mayor claridad en las líneas estratégicas para lograr el mejoramiento de la calidad de vida de los pobres rurales.

La segunda vertiente de UNIR se refiere, precisamente, a abrir un espacio en la universidad para la formación de los estudiantes con el conocimiento, la conciencia, el compromiso para promover los cambios sistémicos desde los cargos donde les toque ejercer sus funciones como profesionales. El planteamiento o la estrategia básica mediante la cual se propone lograr este propósito es reeditando el antiguo proceso de acción-reflexión.

En síntesis, se trata de una experiencia que persigue adecuar la formación de los recursos humanos a las necesidades sociales, a través de la participación de la comunidad universitaria en la acción, en la discusión de los problemas sociales y en sus soluciones. Alrededor de una docena de universidades de la Región han participado de estos proyectos que proporcionan una concepción y metodología novedosa (Amtmann, 1999).

2. Papel de las Universidades

En el contexto de la sociedad del conocimiento y del predominio adquirido por la formación y disponibilidad de recursos humanos avanzados, en buena medida el futuro del desarrollo de las sociedades rurales se vincula a las características de las respuestas de las universidades latinoamericanas en la enseñanza en desarrollo rural.

Tales respuestas se enmarcan en las transformaciones y desafíos que globalmente enfrentan las universidades, como se expresa en los acuerdos de la reunión de rectores de universidades iberoamericanas efectuada en Sevilla en mayo del presente año.

Expresa en parte esa declaración que “se debe construir un nuevo modelo de universidad que, sobre la base de la tradición de la universidad moderna,

incorpore nuevas funciones y pautas que le conviertan en motor del desarrollo sostenible de nuestras sociedades”. Las principales referencias en materia de aprendizajes que contienen esta declaración se refieren a las necesidades de:

a) Un modelo de enseñanza basado en los principios éticos, la transmisión de valores y en el aprendizaje del estudiante, que favorezca la adquisición sólida de conocimientos y el desarrollo de actitudes y capacidades personales que permitan integrarse con éxito y compromiso social en el mundo laboral. Los aspectos novedosos de esta formación conllevan una renovación profunda de las metodologías docentes.

b) La incorporación de las TIC en la docencia y la gestión universitaria.

c) El compromiso de internacionalización de la actividad académica y de promoción de la interdisciplina como forma innovadora de organización de la investigación y la docencia.

d) Promover los programas y las modificaciones del marco normativo universitario necesarias para favorecer la movilidad de estudiantes, doctorandos, profesores e investigadores.

e) El avance en las respectivas comunidades, en la plasmación concreta de la colaboración con las administraciones públicas, las instituciones sociales y las empresas, para desarrollar y explotar todas las posibilidades de contribución de la institución universitaria al desarrollo económico y social de sus entornos.

f) Atender a programas de formación continua, presencial y a distancia, para facilitar la inclusión social y la actualización de los profesionales de las instituciones sociales, empresas y de las administraciones públicas.

g) Intensificar el intercambio profesional entre la universidad y las instituciones sociales y las empresas. Por un lado, mediante programas de prácticas de estudiantes universitarios y doctorandos en las empresas e instituciones, durante y al término de sus estudios. Y, por otro, con la participación de profesionales en actividades docentes, al objeto de que puedan transmitir a los alumnos las experiencias prácticas del desempeño profesional.

.Varias de las orientaciones reseñadas son recogidas por programas de pregrado y de postgrado, así como otras experiencias de nivel universitario desarrollados en América Latina. Consideraremos como ilustración algunos de ellos.

a) Redcapa.

REDCAPA (Red de Instituciones Vinculadas a la Capacitación en Economía y Políticas Agrícolas en América Latina y el Caribe) es una Asociación - independiente y sin fines de lucro- de universidades e institutos de investigación que se dedican al estudio y la enseñanza de temas relacionados al sector agrícola y rural de América Latina y el Caribe. Fue oficialmente constituida en 1993 y actualmente está conformada por decenas de

instituciones de diferentes países de América Latina y el Caribe, con la colaboración de Universidades e instituciones europeas y de los EEUU.

REDCAPA mantiene una plataforma completa de educación a distancia por Internet a través de la cual las instituciones miembros (específicamente sus profesores) ofrecen sus cursos (semipresenciales y a distancia) en toda América Latina. Todos los años, a través de REDCAPA, las instituciones miembros ofrecen una variedad de cursos de actualización profesional y postgrados.

REDCAPA emite boletines electrónicos de información que se distribuyen a más de 10.000 profesionales en América Latina, también disponibles on-line. La Red además mantiene el sitio "AgroCartelera" que presenta información conyuntural sobre cursos, eventos y publicaciones de contenido técnico y socio-económico. Esto permite que las instituciones y profesionales de la región anuncien y ofrezcan sus informaciones no-comerciales en toda la región creando un intercambio inédito.

Sus principales áreas de trabajo son:

- Desarrollo Rural y Políticas Públicas
- Medio Ambiente y Agroecología
- Economía Agraria y Agroalimentaria
- Género y Etnias
- Agricultura, Zootecnia, Pesca y Forestación
- Desarrollo institucional y promoción de la cooperación a nivel nacional e internacional entre las instituciones miembros.

Para efectos de este trabajo es de interés destacar los aspectos de colaboración entre diferentes universidades y el desarrollo de un campus virtual para las actividades de aprendizaje.

b) Programas de Maestría en Desarrollo Rural

Existen variados programas de maestrías en desarrollo rural que ofrecen universidades latinoamericanas. A modo de ilustración indicaremos algunos aspectos de aquellos que recientemente han resuelto conformar una red de articulación.

El Programa de Maestría en Desarrollo Rural de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia)⁸.

Este Programa fue creado el año de 1979 y el grado que otorga es el de Magíster en Desarrollo Rural. El perfil del egresado/a destaca "la capacidad de comprender la problemática inherente al Desarrollo Rural, sus orígenes, sus implicaciones y las posibilidades de solución. Así mismo, podrán identificar e investigar las situaciones límite y sus soluciones, con una visión clara y compleja

⁸ Resumen de información proporcionada por la Directora de la Maestría Dra. María Adelaida Farah.

de sus tendencias, comportamientos y perspectivas, tanto, en Colombia, como en América Latina y el mundo”.

El objetivo general consiste en formar a los estudiantes para el análisis e investigación de los procesos de desarrollo rural. Con esta formación se espera que puedan responder, en forma efectiva, a las necesidades de desarrollo del sector.

Específicamente persigue:

1. Crear una base amplia de conocimientos y habilidades para el análisis de los procesos que conforman el desarrollo rural.
2. Promover la práctica de la investigación para el reconocimiento y jerarquización de los problemas relacionados con el desarrollo rural y las diversas alternativas a este.
3. Sentar las bases para la formulación de propuestas y acciones en torno a la problemática del desarrollo rural.
4. Desarrollar, en los estudiantes, habilidades para coordinar, dirigir y evaluar programas y proyectos de desarrollo rural.

El plan curricular está diseñado con base en tres áreas del conocimiento:

a) De investigación que busca desarrollar en el estudiante sus capacidades como investigadores, por medio de ejercicios y prácticas completas de investigación, seminarios, talleres y cursos. b) De Desarrollo Rural que pretende que el estudiante tenga una comprensión multidisciplinaria de las diferentes políticas, planes, programas y acciones de Desarrollo Rural, en el ámbito nacional e internacional, para que esté en capacidad de vislumbrar nuevas perspectivas y estrategias para las comunidades inscritas en el sector. c) Socioeconómica y ambiental que tiene como fin capacitar al estudiante para que se aproxime de manera integral a la realidad nacional. Se parte de conceptos que implican una visión nueva y holística de la historia social, económica y natural, para posibilitar la creación de nuevos paradigmas que contribuyan al análisis de los problemas del desarrollo, considerando la dimensión ambiental.

La Maestría busca que la investigación sea una actividad permanente para los estudiantes y profesores. Desarrolla de esta manera una tradición de investigación sobre el sector rural que está recogida y documentada, particularmente en la revista "Cuadernos de Desarrollo Rural". la Maestría. El contenido específico de cada electiva se establece de acuerdo a las necesidades de cada grupo y de cada nivel de formación.

Programa de Magíster en Sociología de la Agricultura Latinoamericana de la Universidad Nacional del Comahue (Neuquén, Argentina)⁹

Este Programa de Postgrado tiene sus antecedentes académicos en las líneas de trabajo desarrolladas por el GESA (Grupo de Estudios Sociales Agrarios) de la Universidad del Comahue.

Se estructura sobre la base de programas de investigación pura y aplicada en áreas temáticas de relevancia regional tales como trabajo y empleo agrario, transformaciones agroindustriales y laborales; campesinado, organización social y medio ambiente.

El Programa está orientado a egresados, profesionales y docentes de Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Derecho, Trabajo Social, Comunicación Social, Economía, Historia, Geografía, Agronomía, Veterinaria, Administración de Empresas, de universidades argentinas o extranjeras.

El perfil del egresado subraya que en las últimas décadas, los cambios producidos en el agro latinoamericano vinculados al proceso de crisis, ajuste y globalización, hacen necesario el conocimiento de las transformaciones en los mundos rurales y agrario; los efectos del proceso de mundialización sobre los sujetos agrarios y las sociedades rurales; las tendencias e imágenes del agro latinoamericano y los elementos de crítica teórica.

En un primer nivel de Especialización las temáticas que cubren las dos áreas temáticas más relevantes para la sociología rural de la región:

- Empleo y Reestructuración del Mercado de Trabajo Agrario
- Organización Social de la Agricultura en Zonas Áridas;

La Maestría ofrece una instancia de profundización teórica y de práctica investigativa. Presenta los aportes más recientes de la Sociología Rural internacional, en especial latinoamericana y argentina, posibilita la formación especializada y brinda formación de base y orientación teórico metodológica para tesis.

El campo de aplicación de esta carrera de postgrado es en:

- Investigación de base.
- Investigaciones aplicadas en sociología de la agricultura.
- Enseñanza superior.
- Planificación y gestión.
- Trabajos interdisciplinarios con organismos públicos y privados.
- Asesoramiento a organizaciones sociales y gremiales para el lineamiento de políticas de desarrollo rural y agrario.

⁹ Información proporcionada por la Directora del Programa Dra. Mónica Bendini.

El Programa Regional de Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica¹⁰

El Programa Regional de Maestría en Desarrollo Rural se fundó en 1993 con base en la experiencia que la Universidad Nacional acumuló desde sus orígenes, por medio de varios proyectos y programas impulsados en distintas unidades académicas.

S académicos han realizado una amplia cantidad y diversidad de propuestas, diseños de proyectos de desarrollo rural, regional, ha realizado investigaciones y actividades de extensión, evaluaciones de programas y proyectos. Con su concurso se han editado y publicado trabajos y textos, entre otros los siguientes: "La administración de la extensión rural" (1991), "Implicaciones de la Política Macro-Económica en el Agro Centroamericano" (1993), "Desarrollo sostenible: un desafío a la política agroalimentaria" (1993), "Educación agropecuaria, ciencia y tecnología y desarrollo rural" (1993), "Las relaciones pequeño productor proveedor de materias primas con empresas agroindustriales" (1995), "La enseñanza de las ciencias agrarias en el contexto actual de cambio y transformaciones" (1995), "Avances y perspectivas del desarrollo agroindustrial rural de Costa Rica" (1995), "Mercados asequibles y comercialización" (1996); "La enseñanza de las ciencias agrarias en el contexto de las transformaciones económicas y tecnológicas en Costa Rica" (1996)

Los temas fundamentales vinculados con el desarrollo rural se relacionan con las políticas globales, macroeconómicas y sectoriales; el cambio y la reforma institucional; transformación y desarrollo técnico económico (cambio tecnológico, cambio de la cultura organizativa; mercado de capitales); participación, democratización y estrategias de lucha contra la pobreza; y recursos naturales y ambiente.

Los objetivos generales que se formulan son:

- a) Formar recursos humanos con capacidad de gestión de procesos de desarrollo rural con base en conocimientos, habilidades y destrezas para la investigación y la acción a los niveles local, sectorial, regional y nacional;
- b) Contribuir al desarrollo de metodologías, estrategias y enfoques integrales, participativos y pluralistas para definir soluciones viables que aborden críticamente los procesos de cambio en los espacios rurales para mejorar las condiciones de vida y del ambiente, la generación de conocimientos y la práctica del desarrollo rural;
- c) Fortalecer las potencialidades de estudio y trabajo individuales y colectivas, la sistematización de experiencias de profesionales vinculados como agentes de cambio en programas y proyectos de organizaciones públicas y privadas relacionadas con el desarrollo rural, utilizando diversas modalidades de aprendizaje.

¹⁰ Extraído de documentos oficiales del Programa de Mestría de Desarrollo Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Específicamente se persigue que el graduado pueda:

- obtener una preparación y capacitación inter y multidisciplinaria aplicada a su quehacer profesional;
- estudiar las condiciones y modos concretos del desarrollo rural en diversos espacios regionales;
- estar en capacidad de dirigir procesos, políticas, programas y proyectos con base en su formación, experiencia y conocimientos para su diseño, ejecución y evaluación.

El Programa de Magíster en Desarrollo Rural de la Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile)¹¹

El programa, iniciado en 1984, está destinado a profesionales con vocación interdisciplinaria para formular, investigar y analizar en forma crítica políticas, proyectos y acciones en el ámbito rural del desarrollo local y regional latinoamericano, con especial énfasis en la contextualización sociocultural, económica y ambiental de dichas iniciativas. En tal sentido, asigna especial atención al desarrollo de las pequeñas empresas y unidades de producción familiar, a las acciones locales comunales de aquellos sectores y grupos que tienen menos acceso a los recursos, incluyendo estrategias que valoren e integren oportunamente a mujeres, pueblos indígenas, jóvenes y adultos de la tercera edad.

A objeto de brindar una formación de excelencia el Programa incorpora cuatro objetivos institucionales institucionales:

1. Insertar el Programa en el debate internacional sobre las experiencias que se están desarrollando y que dicen relación con las nuevas políticas implementadas sobre las temáticas y procesos como la reforma de la administración del estado, la transformación institucional, la gestión, desarrollo tecnológico, la participación, la democratización y estrategia de lucha contra la pobreza, así como con las políticas orientadas a los recursos naturales y ambientales;
2. Utilizar metodologías funcionales en el sentido que incorporan elementos multimediales facilitando la comunicación e intercambio de información entre los alumnos, ex alumnos y profesores;
3. Consolidar un cuadro académico de excelencia que esté en condiciones de impartir docencia de calidad dando respuestas a las necesidades de los estudiantes, disminuyendo así el tiempo de su titulación y aumentando el impacto de sus tesis de grado de Magíster en el medio rural regional, nacional e internacional;
4. Busca los mecanismos de integración al mercado de trabajo de los alumnos titulados en organismos gubernamentales o no gubernamentales sea a nivel local, regional, nacional o internacional.

¹¹ Extraído de documentos oficiales de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Austral de Chile.

En Programa se inserta en el debate internacional sobre las experiencias de desarrollo rural relacionadas con las políticas sobre las temáticas y procesos como la reforma de la administración del Estado, la transformación institucional, la gestión, desarrollo tecnológico, la participación, la democratización y estrategia de lucha contra la pobreza, así como las políticas orientadas a los recursos naturales y ambientales.

Se orienta a profesionales interesados en perfeccionarse en desarrollo rural y contribuir, a través de políticas y acciones interdisciplinarias participativas e ideas innovadoras, a la realidad socio-económica y cultural y a las necesidades de mejoramiento sostenible del sector rural.

El perfil del graduado se describe como profesional que asume en forma reflexiva y crítica las acciones de desarrollo, contextualizando su trabajo en una perspectiva global, adecuada a las realidades sociales, económicas y culturales del sector rural. Capacitado para formular, ejecutar, evaluar acciones y programas de desarrollo, integrar equipos interdisciplinarios, negociar, comunicar y liderar procesos de desarrollo rural.

Las áreas que se distinguen en el currículo son las siguientes: teórica, metodológica, de intervención.

La resumida descripción de los Programas de Magíster en Desarrollo Rural de las Universidades Javeriana, del Comahue, Nacional de Costa Rica y Austral de Chile, permite destacar que, con diferentes énfasis, ellos comparten los siguientes rasgos:

1. Se orientan a una amplia gama de profesionales lo que es reflejo de la integralidad de los enfoques del desarrollo rural y de la multidisciplinariedad requerida para su análisis.
2. Incorporan preocupaciones teóricas para comprender los problemas, tendencias, perspectivas del desarrollo rural en sus dimensiones histórico cultural, sociopolítica, económica, ambiental y técnicas.
3. Ponen énfasis en las capacidades de investigación.
4. Enfatizan la formulación de propuestas para coadyuvar al desarrollo rural.
5. Capacidades y habilidades para participar en procesos de intervención social.
6. Persiguen habilitar para el desempeño en niveles de gerencia y dirección de instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales vinculadas al desarrollo rural.
7. Preparan en la formulación y evaluación de proyectos.

V. APRENDIZAJE DEL DESARROLLO RURAL EN TIEMPOS DE LA NUEVA RURALIDAD.

Las sociedades contemporáneas dependen del conocimiento y las destrezas de su población: su capital humano. Esta preocupación subyace a lo tratado en este trabajo, que se focaliza en el capital humano avanzado en el desarrollo rural.

Ahora bien, las preocupaciones de formación y enseñanza en desarrollo rural, necesariamente son afectados y deben considerar las orientaciones de esta temática en el mundo y en la región.

1. Nueva ruralidad

Al respecto, es un dato fundamental el que en los últimos años el tema de la Nueva Ruralidad ha orientado interesantes debates y numerosos trabajos en América Latina. Un acontecimiento relevante por su papel sistematizador y de identificación de líneas de trabajo fue el Seminario Internacional "La Nueva Ruralidad en América Latina" organizado en Bogotá en agosto del año 2000, por el Programa de Maestría en Desarrollo Rural de la Pontificia Universidad Javeriana. En este Seminario participaron algunas centenas de estudiosos y estudiosas del desarrollo rural en la Región, quienes concordaron en la ya nítida emergencia de una nueva ruralidad latinoamericana.

En efecto, si se recorren espacios rurales de América Latina, se identificarán grupos de pequeños productores que se organizan para acceder a mercados nacionales e internacionales; o grupos de empresarios que obtienen información técnica y sobre mercados a través de la red Internet; grupos de niños y jóvenes de comunidades rurales que aprenden apoyados por medios electrónicos; habitantes rurales que se entretienen exponiéndose a redes internacionales de televisión. Todas estas situaciones, entre otras, son ilustraciones de la incorporación de la vida en el medio rural a un mundo cada vez más interconectado.

Surge un nuevo escenario rural, basado en un carácter territorial que permite visualizar los asentamientos humanos y sus relaciones en un continuo multilíneo rural-urbano expresado, entre otros aspectos como señala IICA (2000), en el desarrollo progresivo de actividades agrícolas no tradicionales y actividades no agrícolas en el medio rural: cultivo de bioenergéticos, plantas medicinales, artesanías, turismo rural, forestación, agricultura orgánica, agricultura sostenible, granjas de especies menores, empresas de servicios rurales, mayor integración de la cadena agroproductiva y comercial con expresiones organizativas en el campo, la ciudad y en el extranjero.

Edelmira Pérez (2001), plantea que lo rural se trata de un conjunto de regiones y de zonas (un territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en diversos sectores como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de los recursos naturales y el turismo, entre otros. Los asentamientos que hay en estas zonas (pueblos, aldeas, pequeñas

ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados), se relacionan entre sí y con el exterior y en los cuales interactúan una serie de instituciones públicas y privadas. También sugiere analizar la interdependencia entre el mundo rural y el medio urbano en general.

Naturalmente, en el contexto de la globalización y el desarrollo de una visión no tradicional de lo rural, surgen nuevos paradigmas del desarrollo rural, los que, para algunos autores, se identifican con la nueva ruralidad.

En los últimos aportes de diferentes especialistas, particularmente de FAO, IICA y Universidades de la Región, se señalan los elementos de este nuevo paradigma, varios de ellos ya presentes en anteriores modelos de desarrollo rural, y que son esencialmente los siguientes:

- Empleo rural
- Pluriactividad.
- Equidad y combate a la pobreza.
- Gestión territorial
- Desarrollo producción y productividad
- Sustentabilidad
- Preservación de valores culturales e identidad local.

Al vincular estos nuevos escenarios con los procesos de enseñanza en desarrollo rural resaltan dos aspectos que se dan con diferencia cualitativamente diferente a la del siglo pasado. Ellos son la velocidad de los cambios y la complejidad.

El ritmo de los cambios está influido y, en ciertas áreas determinado, por la velocidad de la revolución tecnológica y del avance del conocimiento de la humanidad.

La complejidad, siguiendo a Luhmann, tiene que ver tanto con las características de los elementos del sistema y las gradientes de complejidad de su entorno, como de las posibilidades dadas por la relación del observador con lo observado, y, también, con las limitaciones en cuanto a elementos a incorporarse a la comunicación interpersonal

Es atingente adoptar acá la mirada de Morin (1997) para quien la complejidad es el desafío, no la respuesta y aplicar a las complejidades propias de la nueva ruralidad, el paradigma de la complejidad como empresa que se esta gestando, que vendrá de la mano de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos, y de nuevas reflexiones que se conectaran y reunirán. Que requiere lo más simple y lo más difícil: "cambiar las bases de partida del razonamiento, las relaciones asociativas y repulsivas entre algunos conceptos iniciales, pero de las cuales depende toda la estructura del razonamiento, todos los desarrollos discursivos posibles".

2. Nuevos perfiles

Concluimos este trabajo señalando los elementos principales constitutivos del perfil al que deben orientarse los procesos de aprendizaje del desarrollo rural en América Latina: Los desafíos de la nueva ruralidad, las experiencias de enseñanza del desarrollo rural existentes en la Región y las teorías de aprendizaje, permiten seleccionar los principales componentes constitutivo de un profesional formado para desempeñarse en el desarrollo rural y sus múltiples facetas.

El perfil de conocimientos y habilidades, competencias de acuerdo a otros autores, no es un todo único sino que es posible distinguir líneas de actuación, como lo señala Cantera (1995). El conocimiento y la información corresponde al saber; otros aspectos se relacionan con las destrezas, habilidades y aptitudes (operación de maquinaria, formulación de proyectos, etc.) conforman el saber hacer; por último, las competencias genéricas -saber ser-, que se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales tales como trabajo en equipo, liderazgo, análisis y toma de decisiones.

Siguiendo tal esquema y considerando los aspectos planteados en este trabajo, los electos del perfil del profesional graduado en desarrollo rural debe poseer el siguiente perfil:

Del saber (cognoscitivo)

- a) Sólida formación teórica
- b) Elevada capacidad de reflexión
- c) Visión sistémica
- d) Conocimiento de experiencias en procesos de desarrollo rural

Del saber hacer (destrezas)

- a) Capacidad de administrar información
- b) Capacidad trabajo con bases de datos
- c) Capacidad de desarrollar investigaciones con manejo de variables del sistema y del contexto (Gómez, 2002)
- d) Habilidades comunicacionales
- e) Capacidad intervención
- f) Capacidad trabajo en redes

Del ser (actitudes)

- a) Valoración del mundo rural.
- b) Valoración de los fundamentos éticos de la intervención social y técnica.
- c) Capacidad creativa y de generación de nuevas ideas
- d) Sensibilidad ante las desigualdades socioeconómicas
- e) Capacidad de emprendedor
- f) Capacidad para transferir conocimientos entre sistemas de distinta complejidad

VI. BIBLIOGRAFÍA

Amtmann, C.A. y Moraga, J. 1985. Educación y Desarrollo Rural. Editorial Universitaria. Santiago.

Amtmann, C.A. 1997. Formación de profesionales para el desarrollo rural: la perspectiva de los Proyectos UNIR. Sexta Conferencia de la Asoc. de Escuelas Latinoamericanas de Educación Agrícola. Santiago.

Amtmann, C.A. 2000. Social Capital and water supply services in rural communities. X World Congress of Rural Sociology. Río de Janeiro.

Amtmann, C.A. 2002. Integración internacional de la Universidad y la empresa en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento. Encuentro Nacional Universidades-Empresas, SUBDERE. Valparaíso.

Arnold, M. 2003. Fundamentos del Constructivismo Sociopoiético. Univ. De Chile. Santiago.

Ausubel, D.P.; Novack, J.D., y Hanesian, H. 1983. *Psicología Educativa*. Trillas, México.

Baran, P. 1975. La economía política del crecimiento. Fondo de Cultura Económica. México.

Bloom, B. 1975. Taxonomy of educational objectives. Chicago, University of Chicago Press.

Boissier, S. 1997. El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. ILPES, documento 97/37.

Borja, J. y Castells M. 1998. Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información”, Habitat, Taurus, Santillana.

Brunner, J.J. y colab. 2005. Guiar el Mercado. Informe de la Educación Superior Chilena. Univ. A. Ibáñez. Santiago.

Brunner, J.J. Y Elacqua, G. 2003. Capital humano en Chile. Percade Ediciones, Santiago.

Bunk, G. P. 1994. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA, Revista CEDEFOP N°1.

Bustos, I. 1992. Educación Popular lo que va de Ayer a Hoy. Última Década. CINTEFOR, Montevideo.

Cantera, F. 1995. El futuro de la gestión de recursos humanos. Revista Dirección y Progreso N° 140:3-6. Asociación para el Progreso de la Dirección, Madrid.

- Cardoso, F. y E. Faletto. 1996. Dependencia y desarrollo en América Latina. Siglo XXI. México.
- Carretero, M. 1997. Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Progreso, México.
- Castells, M. 2005. Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial. Fondo de Cultura Económica. Santiago.
- CEPAL, 1990, "Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años 90. CEPAL, Santiago.
- Coleman, J. 1988. Foundations of social theory. Belknap Press, Cambridge, Mass.
- Delgado, M. 2004. La política rural europea en la encrucijada. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. España.
- Durston, J. 1999. Construyendo Capital Social Comunitario. Revista de la CEPAL N° 69.
- Fajnzylber, F. 1990. Industrialización en América Latina: de la "caja negra" al casillero vacío. Cuadernos de la CEPAL 60:
- Fecci, E., A. Wenzel, G. Ilabre, G. Cárdenas, H. Sanhueza, O. Rojas, L. Ojeda. 2002. Empleabilidad en los trabajadores de las MYPES. Dirección de Investigación y Desarrollo. Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- Fernández, J. 2005. Gestión por competencias. Prentice Hall. Madrid.
- Flores, M. y Rello, F. 2000. Capital Social rural. Experiencias de México y Centroamérica. UNAM, CEPAL, México.
- Freire, P. 1989. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.
- Gagne, R. 1985. The conditions of learning. Holt, Rinehart and Winton, N. York.
- Gajardo, Marcela. Comp. 1985. Teoría y Práctica de la educación popular. CREFAL-PREDE/OEA-IDRC. México.
- Germani, G. 1962. Política y Sociedad en una Época de Transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Gómez, S. 2002. La "Nueva Ruralidad" ¿Qué tan nueva?. Universidad Austral de Chile, Valdivia.
- Guiddens, A. 1998. La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu, Argentina.
- Internacional Labour Office. 1976. Employment, growth and Basic needs. ILO. Geneve.

- La Casa, P. 1994. Modelos pedagógicos contemporáneos. Visor, Madrid.
- Maestría en Desarrollo Rural. 2001. Memorias. Seminario internacional La Nueva Ruralidad en América Latina. P. Universidad Javeriana, Tomos I y II. Bogotá.
- Meadows, D. y colab. 1985. Los límites del crecimiento. Informe del Club de Roma sobre el predicamento de la Humanidad. Fondo de Cultura Económica, México.
- Mertens, L. 1996. Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos, Montevideo, Cinterfor/OIT,
- Mertens, L. 1997. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Cinterfor/OIT. Montevideo.
- Morin, E. 1997. Introducción al pensamiento complejo, Gedisa, Barcelona.
- OCDE. 2004. Revisión de políticas nacionales de Educación. Chile. Santiago.
- Prescott, H. and L. Parente. 2000. Barriers to riches. MIT Press, Cambridge.
- Pérez, E.
- Rodríguez, N.1999. Selección efectiva de personal basada en competencias. Presentado ante el XXVIII Congreso Interamericano de Psicología. Caracas.
- Rostow, W. 1960. Las etapas del crecimiento económico. Un manifiesto no comunista del desarrollo, Fondo de Cultura Económica. México.
- Stiglitz, J. 1998. Toward a New paradigm for Development: Strategies, Policies and processes. Prebisch Lecture at UNTAD, Geneve.
- Stiglitz, J. 1998. "Knowledge for Development: Economic Science; Economic Policy, and Economic Advice". THE WORLD BANK. *Annual World Bank Conference on Development Economics*.
- Sunkel, O. 1991. El desarrollo desde dentro. Un enfoque neoestructuralista para la América Latina. Fondo de Cultura Económica. México.
- Thift, N.J. 1983. On the determination of social action in space and time. Society and Space, 1993, vol. 1, pages 23-57.
- Todaro, M. 1981. Economía para un mundo en desarrollo. Fondo de Cultura Económica, México.
- Vygotsky, L. S. 1985. Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, Pléyade.
- Williamson, J. en Guitián, M. et Muns, J. "La cultura de l' estabilitat i el consens de *estabilitat i el consens de Washington* Barcelona 1999, 18-19.

Wolker, 1982. Una evaluación para los Proyectos de Educación Popular. Ed. CIDE, Santiago.

Zarafian, P. 2001. El modelo de competencia y los sistemas productivos. Montevideo, Cinterfor/OIT.