

Enfoques de Extensión Rural

Imaginarlos en la voz de sus actores universitarios

Claudia Jurado Alvarán



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Enfoques de Extensión Rural

Enfoques de Extensión Rural

Imaginarios en la voz de sus actores universitarios

Claudia Jurado Alvarán



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Guillermo Orlando Sierra Sierra
Rector

Jorge Iván Jurado Salgado
Vicerrector

Denis Rincón Grajales
Secretaria General

Gonzalo Tamayo Giraldo
Decano
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Enfoques de Extensión Rural

© Universidad de Manizales

© Claudia Jurado Alvarán
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Manizales, Septiembre de 2019

ISBN: 978-958-5468-15-3

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Diseño y diagramación
Gonzalo Gallego González

Fotos pinturas
Fernando Vargas

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Fondo Editorial Universidad de Manizales y de sus autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Debe producirse un cambio paradigmático que reorienta fundamentalmente la conceptualización, los enfoques y las metodologías de extensión.

Paul Engel (1998)

Jurado Alvarán, Claudia

Enfoques de Extensión Rural: imaginarios en la voz de sus actores universitarios / Claudia Jurado Alvarán. -- Manizales: Fondo Editorial, Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2019.

234 páginas.

ISBN: 978-958-5468-15-3

1. Imaginarios sociales. 2. Territorialidad. 3. Desarrollo social. 4. Globalización. I. Título. II. Jurado Alvarán, Claudia.

Dewey 303.44 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Contenido

	Página
La autora	9
Dedicatoria	10
Agradecimientos	11
Prólogo	13
Presentación	17
Glosario de términos	21
Abreviaturas y acrónimos	23
Ruta de transparencias	25
Arqueología crítica	33
Evolución de la extensión rural en Europa	35
Evolución de la extensión rural en Estados Unidos	38
La extensión rural en América Latina	40
Extensión rural en Colombia una discusión vigente	49
La investigación sobre Extensión Rural	57
Investigaciones en extensión y los discursos tradicionales	60
Investigaciones en extensión y transiciones entre los discursos tradicionales y los actuales	63
Investigaciones en extensión y los discursos actuales	64
Modelo extensión como herramienta de desarrollo	67
Investigaciones según el modelo de capacidades y competencias ...	70
Investigaciones en extensión según el enfoque de género	71
Las investigaciones en extensión rural en los últimos doce años ...	72
Investigación en extensión y representaciones sociales	76
Tensiones en los escenarios de desarrollo de la extensión rural de los PA en la universidad pública	77
Los abordajes teóricos	81
Miradas de los enfoques de extensión rural, posibilidades según su construcción imaginaria	83
Extensión rural: las miradas intervencionistas	84
La extensión rural como mediación de lo educativo	85
Extensión rural como transferencia	87
Evolución de los enfoques de relacionamiento técnico-productor. ...	90

Extensión rural: educación para el trabajo, desarrollo humano y educación informal	91
La extensión rural y los PA	93
Aproximaciones a la comprensión de los enfoques y conceptos, según Khun	95
Los imaginarios sociales como opción de abordaje de los enfoques de la extensión rural	98
Los imaginarios	107
Resignificaciones de las posibilidades epistemológicas del enfoque . .	112
La construcción social de los enfoques de extensión rural (simbólicos asignados)	114
Luminosidades en los actores	121
Enfoques de la extensión rural	123
Tendencias de los enfoques de extensión rural en los imaginarios de los actores universitarios	153
Visibilidades desde los actores sobre las tendencias de los métodos de extensión rural	156
Visibilidades de los actores sociales sobre la tendencia de los medios de extensión-comunicación	166
Visibilidades sobre la relación extensión rural y diagnóstico comunitario	169
Relación investigación, extensión rural y transferencia de tecnología	172
La asistencia técnica y sus nexos con el extensionismo tradicional .	175
Tendencia de las instituciones de extensión rural	181
Tensiones metodológicas y teóricas en los actores	183
Tendencias de los enfoques de extensión rural de los PA	193
Fronteras de la tendencia fundacional	197
La extensión: procurar el bienestar de las comunidades	199
Puntos en común entre profesores, estudiantes, directivos y egresados	222
Trabajos citados	225

La autora

Claudia Jurado Alvarán

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Magister en Educación y Desarrollo Comunitario, Psicóloga.

Profesora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas del Campo de la Psicología Social-Comunitaria y del Doctorado en Desarrollo Sostenible de la Universidad de Manizales.

Docente catedrática, Escuela Superior de Administración Pública –ESAP–

Integrante de los Grupos de Investigación: Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud, Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades y del Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo –Cimad–.

Dedicatoria.

El acopio del material y experiencias para este libro empezaron en realidad mucho antes de planear la investigación y escribir el respectivo texto, incluso antes de mi interés académico por la vida rural y el extraordinario conjunto de conocimientos y experiencias que proveen. Como otros profesionales, yo no intuía lo mucho que me influiría más tarde la fascinación que sobre mi familia ejercía el campo. Ahora, como persona adulta y experimentada todavía puedo recordar el tono de sus voces cuando compartíamos juntos historias de la vida rural que nos abrazaba, en especial, aquella que ha estado rodeando la vida nuestros tíos Mariela y Bernardo, quienes desde su ser campesino, me siguen enseñando el valor del campo y marcando una influencia muy duradera sobre mí.

Este libro se lo dedico a...

A Dios por ser la esencia de mi vida, quien ilumina y guía mi existencia.

A mis padres Ángel Jurado (q.e.p.d.) y Ofelia Alvarán (q.e.p.d.), por darme la vida y cuidar de mi con infinito amor, sabiduría, generosidad y paciencia. Su legado lo llevo en mi corazón.

A Francisco Javier, quien con su confianza, amor, conocimientos, sabiduría, experiencia, respeto, paciencia y dedicación, fue el ser que me dio la fuerza, para seguir con mi proceso de formación doctoral y demás proyectos de vida, sin exigencias y profunda libertad. Gracias, por su luz, su apoyo incondicional, sus semillas de esperanza y cuando me sentía agotada y creí que ya no podía más, me abrió su corazón y me tendió su mano. Gracias por ser mi oasis durante todo este proceso. Su compañía me ha ayudado a descubrir, a entender y a vivir otras facetas de la vida.

A mis hermanos: Gilberto (q.e.p.d.), Jaime, Arturo, Augusto, Hernando, Andrés y Mercedes, por su compañía y apoyo en el logro de mis sueños.

Agradecimientos

Es un honor expresar aquí mi profunda apreciación y sinceros agradecimientos a todas las personas que hicieron posible este trabajo. Debo destacar la disponibilidad de los directivos, profesores, estudiantes y egresados de los programas agropecuarios de la Universidad de Caldas, por sus conocimientos, experiencias, participación desinteresada y sincera en este ejercicio de investigación, sin el cual no hubiese sido imposible culminarlo.

Mi mayor agradecimiento a mi tutora, la Dra. Claudia Vélez de la Calle, por sus orientaciones, facilitar mis búsquedas y mis construcciones, y ayudarme a entender el rigor requerido, a nivel de mi formación doctoral. A Héctor Fabio Ospina, el director de la línea de educación y pedagogía, saberes, imaginarios e intersubjetividades, porque confió en mis propuestas y me ánimo a compartir mis ideas sobre este tema en la línea y otros escenarios académicos de nivel nacional e internacional.

Al Centro Internacional de Desarrollo Humano –CINDE- y la Universidad de Manizales con su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, por orientar mi formación como doctora en el área, para así considerar como base de mi ejercicio profesional, investigativo y personal el mejoramiento de la calidad de vida de la población colombiana y latinoamericana.

Al profesor Napoleón Murcia, quien me enseñó que los imaginarios son un verdadero campo del conocimiento iluminador, para entender los enfoques de ER; sus aportes fueron decisivos para culminar este trabajo.

A mis evaluadores Carlos Rodrigues Brandão, Deibar René Hurtado, Marco Fidel Chica, Juan Manuel Piña, por sus valiosos comentarios, re-

flexiones y recomendaciones. Y, por supuesto, a Sara Victoria Alvarado, cuerpo, alma y corazón del doctorado: auténtica maestra.

A mi profesor Luis Horacio (*q.e.p.d.*), quien con sus conocimientos y sabiduría me alentó a seguir mi desempeño profesional, como psicóloga social-comunitaria y docente universitaria en el área del desarrollo comunitario, campos fundamentales para insertarme en el ejercicio y comprensión de la ER. También agradezco a mis profesoras Myriam Salazar y Ligia López, quienes con sus saberes y experiencia me alentaron a seguir en la vida comunitaria y a reflexionar sobre los campos del trabajo social.

A la Universidad de Caldas, a la Facultad de Ciencias Agropecuaria, al Departamento de Desarrollo Rural por permitir iluminar mi investigación en los campos del desarrollo y la extensión rural, en los cuales me he desempeñado laboralmente durante más de 20 años. Por apoyar con el tiempo de directivos, profesores y estudiantes, con espacios físicos la realización de esta investigación, que constituye mi tesis de doctorado.

A las comunidades de campesinos, productores agropecuarios, líderes, y demás pobladores rurales que me han acogido por más de 20 años en sus espacios, me han enseñado el valor de lo sencillo y la grandeza del mundo y la vida rural. A los diferentes agentes de ER, con quienes he trasegado y rediseñando rutas para entender y llegar a los escenarios rurales colombianos, gracias por su generosidad con sus vivencias y conocimientos.

A mis estudiantes de extensión rural, transferencia de tecnología, desarrollo rural, sociología rural, psicología social-comunitaria e investigación social, quienes con sus experiencias, conocimientos, incertidumbres, expectativas y esperanzas han guiado mis interrogantes, sobre la extensión rural, el trabajo comunitario y el desarrollo rural, así como también han iluminado y dado luz a los mismos.

A profesoras y colegas que me han influenciado, en especial desde el año noventa y dos, cuando iniciaba mis trabajos en comunidad en mis prácticas de psicología social-comunitaria y experiencias laborales con organizaciones comunitarias, con programas rurales y programas universitarios. También, a los colegas de programas agropecuarios de diversas Universidades, quienes me han enriquecido con sus valiosas experiencias.

A familiares, sobrinos, sobrinas y maravillosos amigos y amigas, por acompañar mi proceso de formación doctoral con libertad.

A Liliana, Dana y Ricardo Andrés: sus conocimientos, destrezas y habilidades técnicas fueron esenciales en la realización de este proyecto.

Prólogo

Carlos Rodrigues Brandão

El libro es una investigación amplia y bien elaborada sobre los enfoques de extensión rural centrada en programas profesionales agropecuarios (PA) desde la Universidad de Caldas, Colombia. La autora realiza una investigación previa, teórica y documental de amplio alcance. Claudia Jurado presenta una crítica de los orígenes, fundamentos y expansión de extensión agropecuaria, incluso desde “países centrales” hasta “países periféricos” como los de América Latina, con la que estoy completamente de acuerdo.

Sus argumentos ya me son conocidos por otras lecturas anteriores, sin embargo quiero enfatizar aquí la agudeza de su análisis y la forma como ella constructivamente realiza una reflexión-crítica frente a un “modelo hegemónico”. Así también, la manera de presagiar algunas alternativas, incluso de raíces latinoamericanas que sin duda están en la vía de consolidarse como un aporte fructífero tecnológicamente, socialmente solidario y pedagógicamente dialógico, que en gran parte se viene practicando en toda Latinoamérica.

A lo largo de los capítulos de esta obra la autora realiza un análisis desde los orígenes, diversas prácticas teórico-científicas, tecnológicas y alternativas que desembocan en diferentes modelos de extensión rural en el mundo y en América Latina. Su aporte es más que una simple narrativa de fases y etapas, pues logra evidenciar su construcción de un modelo de paralelos y comparaciones efectivamente fructífero y críticamente

esclarecedor. En este sentido, el texto presenta hechos, consideraciones críticas, algunas en cuadros, donde se resumen posturas propias de la extensión asumidas desde diversos entornos geográficos, lográndose así un resultado académicamente profundo y comprensible.

Este libro es una contribución significativa a la comprensión de las rutas, los caminos y los desafíos de la extensión rural en todo el mundo, en América Latina, y especialmente en Colombia. El valor de este estudio se debe enfatizar por su aporte a las personas dentro y fuera del mundo universitario.

El texto de Claudia Jurado está redactado de manera ejemplar; es la compilación de una construcción científica rigurosa, y es una lectura crítica muy completa de diferentes categorías de actores directamente relacionados con el tema. En resumen, estamos frente a un texto de una agudeza bien lograda y exploratoria en lo esencial, y que fluye con apreciable claridad para el lector.

Por otro lado, me parece que la autora logra adecuadamente lo que se propuso al comienzo de su investigación. Su declaración de hechos y datos está muy bien estructurada, sus críticas me parecen convincentes y sus conclusiones corresponden a lo que se propuso dilucidar.

El abordaje del imaginario social como el foco del enfoque investigativo, tanto teórico como metodológico, es un concepto tomado de Castoriadis, y lo realiza con propiedad. En este sentido, su investigación aporta algo novedoso, al vincular la teoría del imaginario social con el estudio de los enfoques de extensión rural. En la extensión rural, así como en muchos otros programas fronterizos, existen dimensiones que van desde simples “técnicas y prácticas para el hacer”, hasta los “universos simbólicos” recordados por Berger y Luckmann. Entre ellos, el concepto extremadamente variado de “ideología”, que en algunos enfoques parece calificar y particularizar, dentro de una dimensión más sociopolítica, el alcance de la idea de los imaginarios sociales. Entiendo que se trata de una elección teórico-metodológica personal. Y cuando la autora explica satisfactoriamente las razones de su elección.

El encuentro con esta obra me hace recordar que especialmente en países como los de América Latina, al lado de saberes, sentidos, significados, problemas y dilemas que en primer plano tienen que ver con abordajes técnico-científicos, en otro lugar, más controvertido y profundo, atañen a elecciones de sistemas sociales de sentido, ideología, formas de participación entre el extensionista y la gente con quien trabaja.

Quiero valorar la forma oportuna e inteligente en que la autora relaciona la extensión rural asociada con los Programas Agropecuarios con procesos pedagógicos de adquisición, llevando su trabajo a un fructífero diálogo educativo. Por cierto, la palabra “diálogo” inspirada en de Paulo Freire, demuestra la exactitud de su escogencia y de la forma de realizar su abordaje.

No perdamos de vista el hecho de que hoy, hacia un futuro cercano, un nuevo frente de luchas probablemente se intensificará en toda América Latina. Y en todo el mundo, creo. De un lado tenemos un conjunto de políticas públicas asociadas con los intereses del capital globalizado, dirigidas a brindar apoyo económico y expansión agrícola, favoreciendo francamente el agronegocio. Una postura de que el propio Brasil ha sido un ejemplo lamentable. Al otro están aquellos que, con diferentes enfoques, luchan para revertir esta tendencia, tratando de poner agricultura pequeña, movimientos de lucha por la tierra, alternativas temas agroecológicos, cooperativismo solidario y sus derivados, como tema central del tema agrario. Y se enfrentan críticamente a la expansión de los agronegocios y la mercantilización colonizadora de la agricultura.

Espero haber generado interés y disposición para asumir una postura reflexiva y abierta ante la obra, que se presenta fecunda y prolífica para la discusión en lo referente al desarrollo rural, para ser tratada en estudios futuros, para orientar las decisiones de profesionales, profesores y actores institucionales y sociales interesados y comprometidos con la extensión rural.

Presentación

Con el tiempo, la sociedad rural cambia, lo mismo que sus necesidades de extensión. Por eso, los programas agropecuarios (PA) de las universidades públicas deben perfilar propuestas que respondan a estos cambios. Diseñar estas propuestas partió de reconocer que la investigadora se ha desempeñado como profesional con participación en proyectos de extensión rural y ha sido profesora universitaria en el área; con esta investigación busca contribuir a la reflexión, al análisis y a la comprensión, con una mirada crítica de los enfoques de extensión rural, para lo cual considero clave el abordaje de los imaginarios sociales.

Las prácticas de extensión rural en la formación de los profesionales de los PA han sido abordadas en varios estudios, como en los primeros apartados de este libro, al igual que el tema de la percepción y los imaginarios sociales. Sin embargo, falta avanzar en estudios que, como el presente, pretendan realizar un abordaje crítico de los enfoques de extensión rural, con énfasis en la construcción social imaginaria, desde la cual se contribuya a identificar enfoques, modelos, problemas, esquemas, concepciones y representaciones en este campo y el estado de su práctica, es decir, que identifiquen quién o quiénes lo hacen, los temas, los parámetros de extensión rural y el sentido que los actores que conforman estos programas dan a la formación profesional.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio parte de una perspectiva del conocimiento que le apuesta a la transdisciplinariedad y a la complejidad; este trata diferentes disciplinas y diversos actores sociales, para así aportar a la construcción de una teoría interpretativa acerca de

los enfoques de extensión rural, que aborda los imaginarios sociales en tiempos de globalización. Es un enfoque que permite reconocer como los imaginarios sociales se instituyen en medio de la construcción y la representación. Según este punto de vista, el estudio es abierto a varias perspectivas investigativas, y puesto que la realidad investigada es compleja, no admite la posibilidad de ser abordada mediante datos aislados, pues las construcciones simbólicas, más que construcciones simbólicas, son imaginarios sociales. Esta perspectiva de investigación requiere el enfoque de complementariedad, que valora los aportes de la metodología cualitativa, y sin negar los aportes de la metodología cuantitativa recurre a ella para reafirmar algunos aspectos cuando lo considera necesario.

En coherencia con los anteriores planteamientos, en el presente estudio los imaginarios no pudieron ser definidos en términos de un concepto preciso y unívoco tal como la ciencia social empírica-analítica pretende. Fue necesario asumir una postura metodológica-epistemológica que valora otros sistemas de razonamiento científico, que dan cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales relacionados con los enfoques de extensión rural y como tal permitieron avanzar en su estudio.

Algunos rastreos teóricos de los enfoques de extensión rural señalan la instauración de las nociones basadas en los modelos de desarrollo agropecuario y rural, y en éstos la presencia de emergencias del tema de la extensión, soportadas en diversos modelos y lógicas conceptuales de este desarrollo, creando estructuras y esquemas operativos diversos. Fue necesario el abordaje de concepto de extensión rural desde la evolución de los enfoques de basados en la relación técnico-productor, y de la perspectiva educativa de la extensión; aquí se enfatiza en la educación para el trabajo, en el desarrollo humano y la educación. Dicho rastreo teórico se complementa con la relación entre la extensión rural y los PA.

Otra tendencia teórica conllevó afrontar las aproximaciones a la comprensión de los enfoques y conceptos vinculados al estudio de los imaginarios. Desde estas miradas, los imaginarios se mostraban como la base de la construcción imaginaria social de los enfoques de extensión rural. Al observar los sustentos teóricos de los enfoques de extensión rural se requerían aclaraciones sobre el concepto de imaginario y otros conceptos relacionados que se tratan en el estudio y se toman como su referencia.

Al final del libro se presentan algunos hallazgos empíricos y teóricos del estudio a modo de luminosidades en los imaginarios de los actores, comprensiones de los enfoques de extensión rural y la tendencia fundacional de los mismos. A continuación se presentan algunos de estos.

Se sostiene la necesidad de construir una propuesta de extensión rural en la que todos participemos. Varias son las consecuencias de este imaginario central:

1. Entender que si la extensión rural de los PA es un programa instituido socialmente, éste es la guía del hacer, el representar y el decir social, y por tanto en un bosquejo de actuación se deben valorar las acciones y los discursos de los actores. Por eso, se estructura la extensión rural según las formas de pensar y actuar de la comunidad, pues esto destaca la importancia de consolidar la extensión de acuerdo con la valoración que los actores sociales de los PA dan a las personas con quienes se trabaja.
2. Las formas actuales instituidas de la extensión rural como un proyecto que supere la visión técnica y pase a ser un proyecto cultural y social que signifique la posibilidad de que sus actores puedan ser, pensar, sentir, conocer, crear, hacer, soñar y actuar por la transformación de la extensión rural como práctica social consonante con su vida cotidiana. Esto implica una política que parta de su construcción social, base en imaginarios que den participación plural.
3. Los enfoques que se construyan sobre extensión rural deben ser diversos y plurales para evitar a los actores de los PA ser receptores pasivos de sus contenidos y que puedan conocer sus nociones, experiencias y expectativas para acercarlos a los de la institución y construir una extensión rural que favorezca a los PA y a las comunidades al ir más allá de una función instrumental.
4. Se observó una construcción social imaginaria de la extensión rural que rompe con el instituido histórico de la transferencia de tecnología, según la perspectiva de extensión agrícola, y sigue la dinámica de imaginarios que buscan superar la visión instrumental para el cumplimiento de intereses de unos pocos con fines economicistas. Se trata de considerar la importancia de intercambiar conocimientos entre los PA universitarios en relación con las experiencias de los habitantes rurales.

La clave es valorar el conocimiento del mundo agrícola y rural como prioritario para entender los cambios ambientales culturales, sociales, políticos y económicos en el entorno de los habitantes rurales. Se pretende así un conocimiento incluyente de todos los actores de la extensión rural construido mediante el intercambio de conocimientos que responda a reconocer la naturaleza múltiple, compleja y diversa de la extensión rural.

La tendencia de los imaginarios de calidad de vida respecto a la extensión rural indica una construcción imaginaria que busca una mayor producción para mejorar la satisfacción de necesidades básicas de la población. Otras voces expresan imaginarios que comprometen el componente subjetivo de la calidad de vida, cuando se rescata el valor de la comunidad y el trabajo comunitario en la construcción social de extensión rural. Esta otra tendencia de los imaginarios de bienestar social que propone la construcción y promoción de un conocimiento con posibilidad de incorporarse a la vida cotidiana de las comunidades y no solo a su propósito económico-productivo, desde una perspectiva participativa de todos los actores de la extensión rural. Esta construcción se aparta del sentido de extensión rural que busca el desarrollo tecnológico, económico y de infraestructura como supuesto del desarrollo general de la sociedad.

Un sentido complementario a la tendencia de bienestar por parte de los actores universitarios se refiere a la importancia de establecer el sentido humano otorgado a la extensión rural, que va más allá de un sentido técnico agropecuario. Esto exige reconocer a las personas superando su papel de productores, es decir, como seres humanos con diferentes intereses, creencias, historias, estilos y proyectos de vida, condición social y generacional. La apuesta por el bienestar social, incluye distintos actores rurales, como los agro-productivos y todo el entramado de actores sociales, el cual está constituido por las diversas relaciones ente actores educativos, políticos, institucionales, comunitarios, culturales, económicos, ambientales, líderes de la extensión rural, administrativos públicos y privados, estas son la base para la construcción del tejido social y son sustento de las dinámicas sociales rurales, cuyos ejes articuladores, como son una educación rural incluyente, oportunidades económico productivas con equidad para los pequeños y los medianos productores y sus familias, políticas públicas estructuradas para los contextos rurales, armonización de propuestas interinstitucionales públicas y privadas para el sector rural, valorización del conocimiento tradicional y la cultura local, reconocimiento de los diversos agentes comunitarios, ejes que a nivel el sector rural de tienen diferentes puntos de partida y de llegada sobre el criterio de desarrollo, se orientan a la superación de la perspectiva de desarrollo desde afuera.

La comprensión de los imaginarios de la extensión rural en los PA requiere superar la visión de lo individual, pues debe partir de considerar un magma de significaciones imaginarias que se levantan desde un sentido comunitario de las poblaciones con las cuales se trabaja.

Glosario de términos

Extensionista o agente de extensión

La persona encargada de llevar a cabo el proceso de extensión. Es entendida como la persona que coordina, informa, promociona y capacita a las comunidades rurales. Los extensionistas, más que especialistas técnicos, son acompañantes de actores sociales y facilitadores de encuentros culturales, que a veces son conflictivos, confusos y complejos.

Rubrista

Término que agrupa un conjunto de cuentas para centrarse en los sistemas de producción, como unidades socioeconómicas.

Ecosocial

Sánchez de Puerta (2003) justifica el uso de los términos Extensión Rural Ecosocial por dos razones. En primer lugar, porque piensa que el término «extensión» sigue siendo utilizado a pesar de las críticas sobre el paradigma de la transferencia de tecnología. En segundo lugar, porque otros términos como «Extensión Agroecológica», en su opinión, no dan cuenta del aspecto social central en su opinión teórica y práctica.

Quilombolas

Es una palabra que viene de *quilombo*, palabra portuguesa de origen africano de la lengua quimbundu que pasó a designar en Brasil los emplazamientos donde vivían los esclavos que habían huido de las plantaciones y del dominio de los esclavistas portugueses. En Colombia y el Caribe son los Palenques.

Nueva Ruralidad

El concepto de Nueva Ruralidad en Colombia y América Latina se perfila como una propuesta en discusión, con tendencia a analizar y encontrar nuevas conexiones explicativas a los nuevos fenómenos rurales emergentes referidos a la dimensión territorial y redimensionamiento de lo agrícola, la heterogeneidad geográfica, social y cultural; los vínculos entre las ciudades intermedias y el campo; la relación complementaria entre desarrollo urbano y desarrollo rural. También se encargará de agrupar aquellas propuestas encaminadas a indagar la relación entre: la construcción del orden social y político en sociedades rurales; su articulación con el diseño de propuestas de abordaje de la pobreza rural desde la visión de lo regional, con un manejo

del concepto de sostenibilidad, no solo de recursos naturales, sino también económica, política, social y cultural, donde se incorpore la noción de empoderamiento de los pobladores rurales, al igual que la perspectiva de género y participación de los diferentes actores sociales en los procesos de desarrollo.

Cientificista

Es una determinada actitud social o una posición filosófica con respecto a la ciencia. En la medida en que se identifica con la ciencia, aunque ésta lo aproveche ampliamente, ni con la razón ilustrada aunque sea su producto—la crítica al cientifismo no debería usarse para hacer de la ciencia y la técnica chivos expiatorios de todos los males que nos aquejan, ni para quitarle todo el lustre a la razón; porque cuando nada garantiza el progreso sólo la razón puede impedir el retroceso, como lo aborda Diéguez (1993, pág.101).

Tecnologicista

Se relaciona con la posición epistemológica, derivada del empirismo positivista, y la aplicabilidad del cientifismo naturalista. En términos de Neira (2005), esta postura deja abierta la posibilidad al totalitarismo, la dinámica del poder, la práctica de la dominación, la hegemonía, la mecánica de la división del trabajo, la estructura de clases y la racionalidad funcional.

Extensionismo

Representa la acción recurrente del ejercicio de la extensión universitaria en sus diversas modalidades o formulaciones, como cursos de extensión, asistencia técnica, prestación de servicios en el campo social, en el educacional, en el sanitario, en el jurídico, y en difusión cultural; proyectos comunitarios, asesorías y consultas, elaboración de planes y proyectos, difusión de resultados de investigaciones (Bezerra, 2009, p. 1).

Representación social

Se sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Conciernen al “conocimiento espontáneo” “ingenuo”, ese *conocimiento de sentido común*, o *pensamiento natural*, por oposición al científico. Ese conocimiento se construye a partir de las experiencias y también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Así, es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que intenta dominar nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto de ellas. Es un *conocimiento práctico, que participa en la construcción social de nuestra realidad*.

Abreviaturas y acrónimos

ER	Extensión Rural
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
ONG	Organizaciones No Gubernamentales.
PA	Programas Agropecuarios
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica Universidad Autónoma del Estado de México. http://www.redalyc.org/home.oa
Scielo	Scientific Electronic Library Online. Base de datos de a Base de datos de acceso libre a revistas con texto completo que cubren disciplinas tales como: Arquitectura, Ciencias Agrícolas, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Tierra, Ciencias Jurídicas, Ciencias Sociales, Humanidades, Ingeniería, Matemática, Oceanografía y Química. http://www.scielo.org/index.php?lang=en
ScienceDirect	Es una plataforma electrónica fácil de usar que ofrece artículos en texto completo escritos por investigadores de renombre internacional. http://www.sciencedirect.com/
Scopus	Es una base de datos de referencias bibliográficas y citas de la empresa Elsevier. Es accesible vía Web para los suscriptores. Scopus proporciona una visión general completa de la producción mundial de investigación en los campos de la Ciencia, la Tecnología, la Medicina, las Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. http://www.scopus.fecyt.es/Que-es-SCOPUS/Pages/Inicio.aspx
UPC	Universidad Pública de Colombia
CENTA	Centro Nacional de Tecnología Agropecuaria y Forestal. Institución líder del sistema salvadoreño de innovación tecnológica agropecuaria y forestal, El Salvador C.A. www.centa.gob.sv , en 2010, publica el <i>Filosofía de la extensión agraria, caracterización de la extensión y la asistencia técnica agropecuaria</i> .

Ruta de transparencias



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela

Ruta de transparencias

El presente libro se deriva de la investigación sobre los enfoques de **Extensión Rural** en los Programas Agropecuarios –PA– de la Universidad de Caldas, respecto a la construcción social imaginaria de sus actores universitarios.

El supuesto de este estudio es que los enfoques de **ER** se relacionan con la definición de desarrollo agrario y rural, especialmente en las prácticas de **ER** de los PA de la Universidad Pública de Colombia –UPC–.

La **ER** y los modelos desarrollo agrario y rural se determinan mutuamente, de modo que se ha convertido en un campo cuyo centro es el sistema educativo no formal, que pretende dinamizar cambios en la calidad de vida de las comunidades, en relación con la alimentación, la vivienda, el vestuario, la recreación y otros componentes, para fortalecer las organizaciones sociales y comunitarias y mejorar las relaciones sociales.

A través de procesos pedagógicos, se pretende promover conocimientos, destrezas, actitudes y valores en la población, para facilitar el desarrollo de las personas, respecto a su capacidad de diálogo, creación, transformación y conservación de los saberes propios del mundo rural y de participación en los procesos de desarrollo rural. La **ER** pretende formar sujetos activos, capaces de desarrollar su potencial humano. Para ésto, se traza objetivos de desarrollo ambiental, económico, social,

humano, cultural y educativo, mediante el mejoramiento educativo y de la vida rural.

Entre los paradigmas con los que se trata el enfoque educativo, que han estado en el centro de la discusión de la ER, se pueden mencionar la educación formal, la educación no formal, la educación permanente, la comunicación, el diálogo cultural, el conocimiento tradicional, la invasión cultural, el cambio cultural, las estrategias de intervención en extensión, el desarrollo rural, el desarrollo local, la asistencia técnica, la interdisciplinariedad, la cultura popular y el interdependiente sistema-mundo¹.

Conviene comprender que el término extensión se refiere a la difusión de modelos de desarrollo aplicados a un determinado tipo de cultivos y a algunas formas de propiedad de la tierra, a ciertas formas de producción y de prácticas rurales, desarrolladas por los técnicos de las organizaciones que se dedican al desarrollo agrícola, como los gremios, las federaciones, las entidades públicas y las universidades. Esta concepción se inscribe en la concepción eurocéntrica² que considera la naturaleza como un *recurso* que debe ser aprovechado y explotado al máximo. Este imaginario, según la postura colonial señalada por Mignolo (2007, p. 109), radica en las relaciones imperiales/coloniales; es decir, profundiza en las consecuencias de la colonialidad en aspectos como el poder, el saber, el ser, y constituyen el elemento que permite revelar la prisión del imaginario eurocéntrico del que participaron los teólogos de la Edad Media cristiana, cuyo sistema político fue mediado por el feudalismo.

El concepto de extensión en Latinoamérica, no escapa a la infiltración de la modernidad³, a pesar de surgir en los ahora llamados “países centra-

1 Según Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007), la literatura anglosajona postcolonial comparte con el enfoque de sistema-mundo una crítica al desarrollismo, a las formas eurocéntricas de conocimiento, a la desigualdad entre los géneros, a las jerarquías raciales y a los procesos culturales/ideológicos que favorecen la subordinación de la periferia en el sistema-mundo capitalista.

2 El imaginario eurocéntrico se entiende, según Walter Mignolo (2000), como la perspectiva eurocéntrica según la cual la modernidad es un fenómeno exclusivamente europeo y del cual América Latina y cualquier otro territorio es su prolongación.

3 “La modernidad ha sido el resultado de un vasto transcurso histórico, que presentó tanto elementos de continuidad como de ruptura; esto quiere decir que su formación y consolidación se realizaron a través de un complejo proceso

les” (Europa occidental y, más tarde, Estados Unidos), que, con el tiempo, se expande hasta volverse mundial y se va estableciendo en los países de esta región, a partir de una relación de dominación, de explotación y de intercambio desigual, donde el centro desempeña el papel activo, impone el modo de producción capitalista (MPC) y destruye o integra (pero vaciándolas de su contenido y despojándolas de su significado) las estructuras precapitalistas autóctonas tradicionales de los países de Latinoamérica. Este proceso desemboca en la actual generalización del mundo de la mercancía y en la consolidación de los Estados modernos. Para esta modernidad, la extensión transferencista se convierte en una alternativa para el fomento del desarrollo agrario y rural. Ante este panorama de la modernidad, la perspectiva reflexiva y crítica de Freire (1973) encuentra que la extensión se relaciona con una acción que envuelve un problema epistemológico que no puede ser desconocido ni minimizado, puesto que la extensión transferencista pretende sustituir una forma de conocimiento por otra. Es decir, intenta sustituir las prácticas tradicionales por prácticas “modernas” más eficientes que *aprovechan* mejor los recursos naturales.

La reflexión epistemológica de la extensión exige pensar en las formas de relación de la sociedad con el mundo rural. Se parte de considerar que el conocimiento exige una presencia cuestionadora sobre el mundo, pues una acción transformadora de la realidad precisa una búsqueda constante. Según Brandão⁴, en Freire el tema epistémico se relaciona con el conocimiento basado en el *diálogo*, diálogo entre las personas y en el diálogo entre las culturas. En este sentido, no solo por respeto a una y a otra cultura, sino incluso por razones prácticas y técnicas, toda relación entre el extensionista y el habitante rural tiene que ser basada en un intercambio de saberes y de propuestas.

Respecto a la movilización y el origen del conocimiento, este no se extiende del que se juzga sabio hasta quienes se juzgan no sabios. El conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de

que duró siglos e implicó tanto acumulación de conocimientos, técnicas, riquezas, medios de acción, como la irrupción de elementos nuevos: surgimiento de clases, de ideologías e instituciones que se gestaron, desarrollaron y fueron fortaleciéndose en medio de luchas y confrontaciones en el seno de la sociedad feudal.” (Revueltas, 1990).

4 Esta postura la presenta Carlos Rodrigues Brandão en sesión de orientación de la presente tesis a Claudia Jurado Alvarán, 22 de julio de 2013, Campinas, Brasil.

transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones (Freire P. , 1968, p. 39). Es por ésto que la reflexión de este estudio se centra en la **ER** como construcción social dialógica, reflexiva, interpretativa, contenida de acciones, experiencias, prácticas, ideas, saberes y sentidos de la realidad propia de los actores universitarios.

En este sentido este modelo de extensión se refiere a varios contenidos que se soportan en los imaginarios sociales, como forma de representación de los saberes colectivos que se han instaurado, a partir de predeterminaciones propias de las concepciones de la realidad, que construyen y reconstruyen sus protagonistas, a través de sus prácticas y discursos cotidianos referidos a ella.

Con el tiempo, la sociedad rural cambia, lo mismo que sus necesidades de extensión. Por eso, los PA de las universidades públicas deben perfilar propuestas que respondan a estos cambios. El diseño de estas propuestas partió de reconocer que la investigadora se ha desempeñado como profesional con participación en proyectos de **ER** y ha sido profesora universitaria en el área. Con esta investigación, se busca contribuir a la reflexión, el análisis y la comprensión, con una mirada crítica de los enfoques de **ER**, para lo cual es clave abordar los imaginarios sociales.

Esta investigación consideró la necesidad de comprender conceptualmente dicho concepto históricamente, para lo cual reconoció un momento crucial en 1953, en la década en la que se reestructuran las políticas de desarrollo del sector agropecuario. Después, se pasa por las reformas agrarias de la década de los años sesenta, basadas en el modelo de revolución verde que produjo modelos de desarrollo agrario de alta influencia en Colombia, como es el de “difusión de innovaciones”⁵, propuesto por Rogers y Shoemaker (1974).

A finales de la década de los ochenta, surgen modelos que pretenden ser alternos a los que se inscriben en el contexto de la agricultura moderna. Estos son, por ejemplo, el de “aprovechamiento de recursos” y el de “conservación”, mencionados por Tobasura (2006). El período señalado tiene, por supuesto, referentes en el ámbito internacional, donde la extensión se remonta a Europa, a mediados del siglo XIX (García, 2003). Por esta misma

5 Modelo propuesto por Rogers y Shoemaker (1974), y que Tobasura (2006) menciona entre los modelos centrales del desarrollo agrario en Colombia.

época, Cardona (1962) sostiene que en Norteamérica, éste es un período en el que se promueven las “Sociedades Agrícolas”.

En varios países, la preocupación por el mejoramiento de la **ER**, es prioridad en las reformas agrarias y en el desarrollo rural. Constantemente, se buscan nuevos métodos de divulgación del conocimiento que se acerquen a la interrelación entre lo que se enseña y se investiga con la potencialidad de cada contexto rural. No obstante, más allá de la divulgación surgieron en las últimas décadas corrientes que exploran opciones cuya intención es fomentar el desarrollo rural y la calidad de vida.

Aquí se pretende realizar un abordaje crítico de los enfoques de **ER**, con énfasis en la construcción social imaginaria, para identificar enfoques, modelos, problemas, esquemas, concepciones y representaciones en este campo, es decir, para identificar quiénes lo hacen, los temas, los parámetros de **ER** y el sentido que los actores que conforman estos programas dan a la formación profesional.

Es preciso reconocer que aún falta mucho para que la **ER** en los PA pueda ser protagonista en el desarrollo rural del país, como líder de propuestas de equidad en la producción y la comercialización agropecuaria, en la seguridad alimentaria, en la participación, en la mitigación de la migración campo-ciudad, en la educación rural, en el manejo de la territorialidad y en el desarrollo rural sostenible del país. En algunos momentos, la **ER** se orienta a las tendencias productivas, de acuerdo a Mora⁶ “los modelos educativos tienden a responder a los modelos productivos” pues desconocen que los actores de dichos procesos hacen parte de construcciones sociales dinámicas y cambiantes. En las investigaciones en **ER**, también se afrontan interrogantes enmarcados en los modelos de **ER**, en los que se sienten vacíos en la explicación de estos enfoques, puesto que ignoran los imaginarios de los actores universitarios en los PA.

La evolución agrícola y pecuaria, las transformaciones del medio rural y el surgimiento de otras alternativas agropecuarias y de las teorías que pretenden explicarlas han supuesto cambios en la práctica extensionista. En las últimas décadas, se ha adelantado en Colombia un proceso de inclusión de la **ER** y de la transferencia de tecnología en la formación

6 Este planteamiento lo presenta Mora en el Seminario de la Maestría en Sociedades Rurales, del Departamento de Desarrollo Rural, Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad de Caldas en 2009.

de los profesionales de los PA, y se ha producido una normativa en las universidades públicas, aunque estas aún no cuentan con una concepción de la extensión integral. Estos enfoques atienden precariamente las necesidades del sector rural, a pesar de la Ley 30 (1992), que pretende una universidad en la que se hable de las necesidades de las comunidades y se busquen soluciones.

El problema educativo y de extensión implica responder preguntas como:

¿Cuáles son las fundamentaciones de los enfoques de **ER** utilizados como referencia en los PA?

¿Cuáles son los imaginarios sociales en los actores universitarios involucrados en la función de la **ER** en los PA?

¿Cuáles son las dinámicas de los imaginarios sociales que subyacen a los enfoques de **ER** definidos en los actores universitarios?

Arqueología crítica



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela

Arqueología crítica

En América Latina, la concepción de **ER** ha variado con el tiempo según los diferentes modelos, generalmente importados y adoptados en Europa y Estados Unidos. Se presenta a continuación la evolución histórica del concepto en el panorama mundial, incluidos los antecedentes históricos del concepto en Europa, Estados Unidos, América Latina y Colombia.

Evolución de la extensión rural en Europa

Los filósofos europeos de los siglos XVI y XVII propusieron cambios educativos que llegaron a las escuelas para que las ciencias agropecuarias desarrollaran las actividades prácticas en el campo y no en las aulas.

Como se muestra en la tabla, los siglos XVI, XVII y XVIII, estuvieron marcados por expresiones relacionadas con la **ER** como educación apoyada en la tradición oral, la difusión de prácticas a granjeros, una pedagogía basada en el manejo de prácticas agrícolas manuales, la promoción del trabajo productivo de manera amigable la educación integral, las primeras ideas de educación popular, la creación del primer servicio de enseñanza para resolver problemas agrícolas. En estos siglos aparecen varias formas de la **ER** que resaltaron el valor de la educación y la incorporación de los campesinos.

Tabla 1. Evolución de la extensión rural en Europa

Año	Autores	País	Características
1500	François Rabelais	Francia	Expresó reformas a la educación, de manuales en aula a reuniones aplicadas en el campo. Toma como base el Folclore y la tradición oral.
1600	Samuel Hartlib (alemán)	Inglaterra.	De sus ideas se destaca un interés en la agricultura, la educación y otras ciencias para educar a los pobres en forma fácil difundiendo las prácticas de granjeros a holandeses en Inglaterra. Considera importante la extensión y enriquecer el conocimiento adquirido a través de las experiencias vividas y de los problemas resueltos por las personas. El conocimiento debe ser universalmente disponible.
1700	Jean Jacques Rousseau (suizo)	Francia	Sus obras impregnan la pedagogía de la época. Se destaca por incitar el ejercicio de las actividades agrícolas manuales e industriales, más que instruir teórica y tradicionalmente con libros y memorizaciones repetitivas.
Antes de 1800	La fuente consultada no explícita un autor.	Francia y Bretaña	En Francia se fomentó una gran serie de volúmenes denominadas "enciclopedia" En gran Bretaña, ya con anterioridad a 1800, unos 200 autores habían escrito diferentes obras agrícolas.
1800	Philipp Emanuel Von Fellenberg	Suiza	Sus acciones son educar a jóvenes en agricultura experimental autosuficiente. Su propuesta es educación integral y promoción del trabajo productivo de manera amigable entre diferentes clases sociales.
1800	Jhon Heinrich Pestalozzi	Suiza	Propone cambiar la educación tradicional por la popular en los sistemas nacionales de escolarización. Ideas centrales: De lo simple a lo complejo. Aprender de experiencias. Reconoce las relaciones Escuela-trabajo-familia. Actividades agrícolas productivas.

Año	Autores	País	Características
1847	Creación de Servicios Institucionales	Irlanda	Posterior a la influencia de los filósofos europeos, se crea el primer servicio de asesoría y enseñanza, cuyo objeto era resolver los problemas del cultivos agrícolas.
1866 1873	En instituciones Universitarias	Inglaterra.	El concepto extensión educativa universitaria, inclinado a labores agropecuarias se maneja por primera vez en las Universidades de Oxford y Cambridge. Su pretensión era poner al acceso de toda la población las ventajas de la formación universitaria, teniendo relación directa con los sitios donde vivían y trabajaban.
1880	Servicios de extensión	Edimburgo, Escocia	El Servicio Escocés de Asesoramiento es considerado uno de los más antiguos servicios de extensión. En este período, se crea la Sociedad de Mejoradores en el conocimiento de la agricultura. Esta sociedad se cataloga como líder de la ER europea.

Fuente: Adaptado de Swanson y Claar (1987).

A mediados del siglo XIX, aparecen en Europa las primeras iniciativas para divulgar sistemáticamente los conocimientos técnicos entre los agricultores. Las ligas agrícolas que surgieron por aquel entonces en Alemania fueron pasos iniciales para promover el progreso de la agricultura, tarea que se confió a profesores itinerantes de agronomía, que propagaban los nuevos métodos de producción. En 1870, en Dinamarca surgieron los primeros divulgadores en producción lechera, aunque muy pronto se trasladó la responsabilidad de la divulgación a las organizaciones agrícolas con ayuda estatal.

La primera noción del servicio de extensión universitaria orientado a las labores agrícolas se dio en las universidades de Oxford y Cambridge en Inglaterra (1873). En este mismo año, el vocablo “extensión” se utilizó por primera vez en Cambridge y fue aplicado a una nueva concepción de enseñanza que trataba de poner al alcance de la población adulta los conocimientos que se impartían en la universidad. De esta manera, el término se vinculó a la extensión educativa en el medio rural, y después fue cambiando su enfoque educativo, hasta plasmarse como “transmisor de conocimiento”.

En los albores del siglo XXI, las críticas y las amenazas a la continuidad de la ER pública se transformaron en oportunidades para la acción.

Evolución de la extensión rural en Estados Unidos

La **extensión rural** surge como práctica de nivel nacional en los Estados Unidos a principios del siglo XIX (Cimadevilla, 2004) con el propósito de aumentar la producción agropecuaria mediante la transferencia de los adelantos tecnológicos creados por los centros de investigación para los productores del campo (De Schutter, 1982).

Estados Unidos se caracterizó por un despliegue importante en ER, por lo cual se llegó a creer que esta nació en ese país. Se destacó por el desarrollo de programas dedicados a la agricultura y a la familia rural. Este factor se extendió a las experiencias europeas de creación de sociedades agrícolas para promover el desarrollo del campo con personal capacitado para apoyar las actividades rurales.

La evolución de la ER en Estados Unidos se puede apreciar en los siguientes momentos.

Tabla 2. Evolución de la extensión rural en Estados Unidos

Año	Autor	Lugar	Ideas centrales
1800			Surgen sociedades para promoción de la agricultura organizada.
1862	Sin referencia	Las Land Grand College,	Nace en las universidades el Servicio Cooperativo de Extensión Agrícola de los Estados Unidos para recibir prebendas de las Leyes Morrill. Se caracteriza porque congresistas de Vermont reglamentaron concesiones de tierras a los Estados para especializar escuelas en agricultura y artes mecánicas en respuesta a la revolución industrial y al cambio social.
1892	Moulton (inglés)	Universidad de Chicago y Wisconsin	Se instala el primer director de un servicio de Extensión en EEUU. En estas universidades se organizan programas de extensión.

Año	Autor	Lugar	Ideas centrales
1906	Seaman Asael Knapp		<p>Describió el método de aprendizaje en el cultivo de algodón. Trabajó con el grupo Los Maestros de la Agricultura.</p> <p>Es el fundador del servicio de extensión.</p> <p>Sus objetivos en las granjas demostrativas fue aumentar rendimientos de los cultivos con métodos agrícolas mejorados y promoción de las buenas prácticas agrícolas.</p> <p>Encontró que los agricultores tienen un rol central como difusores de los avances tecnológicos en cooperativas.</p>
1906	W.P.Stanllings	Texas	Primer agente de extensión en el condado de Smith.
1914	Ley Smith Lever	Todo Estados Unidos	Se conforma el "Sistema de Extensión" con agentes del condado para atender agricultores, con recursos federales. Se crea el Servicio de Extensión, SEA, con difusión, información, prácticas agrícolas, economía del hogar en coherencia con escuelas superiores de cada estado.
1944 1948 1959	Secretaría de Agricultura de los Estados Unidos	Impulsa ER a nivel mundial.	<p>Con apoyo en los programas del Banco Mundial en 1944, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO, 1948.</p> <p>Organización de los Estados Americanos, OEA, 1948.</p> <p>Banco Interamericano de Desarrollo, BID, 1959.</p>

Fuente: Módulo formación en ER. Fundación Manuel Mejía-2012. Fundación Manuel Mejía (2012).

Cardona (1962, p. 5) ofrece información histórica sobre extensión en América Latina, desde 1850. Ubica en esta década el origen del sistema en Norteamérica, año en el que nacieron las "Sociedades Agrícolas" que capacitaban a los agricultores directamente en sus fincas. Entre 1853 y 1899, se crearon los primeros "institutos agrícolas". En 1890 se crearon los departamentos de extensión en las Escuelas de Agricultura, que dieron origen a la trilogía "Extensión-Enseñanza-Investigación". En 1901, se inició el trabajo con la juventud rural. Uno de los más notables impulsores del sistema extensionista fue Seaman Knapp, quien se dedicó a conseguir fincas para

hacer demostraciones, especialmente en algodón y maíz en el sur del país entre 1901 y 1906. En 1902 se nombra el primer superintendente de extensión en la Universidad de Illinois. En 1904, se nombraron los primeros agentes avanzados, pues pagaban técnicos que atendían al agricultor en su propio medio. El sentido de estos institutos era extender sus conocimientos y llevar los adelantos científicos al campo. Más adelante, surgieron las llamadas “Escuelas Agrícolas”, en las que se hacían reuniones y se discutían problemas de la comunidad, aún en la noche. Alrededor de las Escuelas agrícolas, se crearon las estaciones experimentales de extensión en zonas que ofrecían acceso a las vías de comunicación, pagadas por el Estado. En 1906, entra al sistema extensionista la organización privada que financiaba agentes de extensión. En 1910, nace la organización extensionista para la mujer rural y aparecen las primeras “demostraciones del hogar”, iniciadas por una maestra sureña, que enseñaba a cultivar tomate y luego a prepararlo. En 1914 se institucionaliza el sistema extensionista en todo el territorio, con la expedición de la Ley Smith-Lever.

Según Caporal (2002), en Estados Unidos nació la **ER** institucional, como consecuencia de la crisis agraria que siguió a la Guerra Civil, en un contexto de desarrollo acelerado de las fuerzas productivas y de un cambio profundo en las relaciones capitalistas de producción. De modo que la **ER** pasó a formar parte de las herramientas políticas destinadas a paliar los efectos perjudiciales que el modelo de desarrollo causaba en las comunidades rurales. Además, se articulaba a las demandas de organizaciones de agricultores que buscaban el apoyo del Estado para frenar los problemas ocasionados por el avance del capitalismo en el campo y por la industrialización de la agricultura, en los cuales el objetivo principal era transferir paquetes tecnológicos fundamentados en el uso de insumos químicos, todo ello bajo el ideal de incentivar el desarrollo económico a través de la producción comercial de alimentos y de la inclusión de los agricultores en el mercado. Se analizan problemas como el mercado, el alza de los precios de los insumos y el éxodo rural, entre otros.

La extensión rural en América Latina

A partir de los resultados que alcanza, Estados Unidos a mediados del siglo XX, se difunde ampliamente la metodología de extensión agropecuaria en América Latina, gracias a los resultados que alcanzó su crecimiento económico, poco después de la segunda guerra mundial (Schaller, 2006),

sin que se hagan revisiones ni cambios profundos en su filosofía ni en sus métodos (Carballo, 2002).

En ese momento, el Servicio de **ER** en Brasil se convirtió en uno de los elementos constitutivos de políticas para las poblaciones rurales. La **ER** participó en la construcción y la difusión de metodologías relacionadas con la modernización del sector rural y sirvió como referencia de los conflictos políticos explicados por los cambios de orden sociocultural en las zonas rurales de Brasil (Lindolfo, 2008).

Thornton y Cimadevilla (2003) consideran que los cambios paradigmáticos en las dos últimas décadas del siglo pasado se vivieron en lo político y lo económico con impacto en las políticas públicas sobre **ER** y transferencia de tecnología agrícola en el Cono Sur. El contexto latinoamericano actual está referido a los procesos emergentes en las sociedades rurales latinoamericanas a partir de la diversidad campesina, de los pueblos indígenas y originarios, de los afrodescendientes, de los pequeños productores familiares y los trabajadores rurales, que enfrentan las coyunturas mundiales y que impactan la estructura social agraria, debido a la constante modificación del uso de sus territorios relacionados con las demandas de los mercados globalizados, como lo expresa la organización del IX Congreso Latinoamericano de Sociología Rural (IX ALASRU⁷-2014).

En este sentido, este contexto también se estructura en la actualidad como un escenario de una ruralidad transformada y en permanente cambio, caracterizada por la bandera del agronegocio y por un ascenso de la desigualdad, la exclusión, la marginalidad, la vulnerabilidad social y la pobreza en amplios sectores del medio rural, gestadas por el modelo de acumulación en la agricultura, que produce singular menosprecio en los pobladores: campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes y niños.

En Latinoamérica, hoy se comprende que el problema de la **ER** no es una cuestión de términos. Los cuestionamientos de fines de los años sesenta y principios de los setenta respecto al carácter impositivo de la extensión y los deseos de refundar una práctica con otros conceptos no han resuelto lo que ha sucedido en la intervención. Es ahí, donde hay que repensar los temas estratégicos y terminar con preguntas que se deben formular para seguir pensando y creando las prácticas institucionales (Erbetta, 2003).

7 Esta sigla se refiere al IX Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, México, 2014. En línea: <http://www.alasru.org/espanol-2>

Tabla 3. Evolución de la extensión rural y desarrollo agropecuario en Latinoamérica

Año	Autor	Modelo	Ideas centrales
1950	CEPAL	Sustitución de importaciones.	<p>La instalación de un sistema de investigación y extensión agropecuaria, dedicado a generar y adaptar tecnologías, incentivadas por la necesidad de producir localmente alimentos baratos para la población y por la debilidad tecnológica, que caracterizaba a la producción de Latinoamérica.</p> <p>- Acompañado por la revolución verde para Latinoamérica.</p> <p>- Dos debilidades: • El avance que promueve impacta el ambiente. • Poca o ninguna atención al segmento de la agricultura campesina.</p>
1960	Rogers (1962) y Shoemaker (1971)	Difusión de innovaciones.	<p>El desarrollo como una clase de cambio social, se incorporan nuevas ideas en un sistema social, con el propósito de obtener mayores ingresos y mejores niveles de vida, mediante la utilización de métodos de producción modernos y una organización social, en el marco de la teoría funcionalista.</p> <p>-Sigue teniendo vigencia.</p> <p>-Ha imperado en los programas de extensión y transferencia de tecnología en Latinoamérica.</p> <p>-Se desconoce la participación del campesino en que se debe investigar, queda sometido a planes de transferencia pensados desde afuera.</p>
1970	Freire, Paulo.	Corriente crítica de la ER	<p>Propone canales de comunicación que se alejen de la intencionalidad que infunde un emisor focalizado en el sostenimiento de las relaciones de poder.</p> <p>En la búsqueda de darle continuidad a las ideas de Freire, se han desarrollado amplias experiencias de ER, con Enfoque participativo.</p>

Año	Autor	Modelo	Ideas centrales
1980	Los Ochenta: efervescencia de la crisis.	-El desarrollo agropecuario se propone desde el paradigma económico de globalización y competitividad, se instala un modelo agroexportador, que enfatiza en una ER para la competitividad. -Reducción del gasto público, la ER es uno de los campos afectados.
1990	Auge de privatizaciones y descentralización	Período Neoliberal donde la privatización de los servicios de extensión fue impulsada desde inicios de la década del 90, en la lógica que los excedentes económicos del agricultor podían pagar, total o parcialmente, el servicio de un agente privado.
2000	...	Se crean algunas Subsecretarías de ER.	Esta iniciativa surge en países como Paraguay y Uruguay empiezan a dar fuerza a la ER.
2005	Continuación de la privatización.	Tendencia a un regreso a la ER y valoración de la misma.
2010	...	Creación de RELASER	En Santiago de Chile, en octubre de 2010, se crea RELASER como una Red Latinoamericana dedicada a los servicios de ER, en Santiago de Chile. El período después del 2010 es destacado por la complejidad de la tarea de ER, el manejo tecnológico y la gestión grupal.
2013	...	Reconstrucción del Sistema de ER	Se plantea una reorganización de las diferentes instituciones dedicadas a la ER y se plantea la importancia de articular acciones.
2014	...	Retorno a la extensión desde agencias públicas	Se caracteriza por reposicionamiento ER de las Agencias Públicas, incremento del personal extensionista, diversidad de actores y estructuración de una nueva complejidad de los sistemas de ER.

Fuente: Elaboración propia.

Extensión rural y el modelo de sustitución de importaciones

En los años 50, la ER fue influida por el modelo de sustitución de importaciones, que fue promovida por la CEPAL, y se instala un sistema de investigación y extensión agropecuaria dedicado a producir tecnologías. Obedece a la necesidad de producir localmente alimentos baratos para la población y a la debilidad tecnológica de la producción latinoamericana (Aguirre, 2012).

Este período fue signado por la revolución verde en Latinoamérica, a través de variedades mejoradas en los principales cultivos, lo que incrementó la productividad. Se implantaron nuevos procedimientos que aumentaron la producción de dos a cinco veces respecto a las técnicas tradicionales de cultivo. Sin embargo, este modelo tiene dos debilidades: en primer lugar, el avance que se promueve impacta el medio ambiente y las condiciones naturales de los cultivos. En segundo lugar, el modelo favorece a los medianos y grandes productores, y no atiende la agricultura campesina, se desdeñan las características culturales y sociales de las familias dedicadas a este tipo de agricultura.

Este modelo modernizador va desplazando paulatinamente la educación no formal, y crea la necesidad de incorporar nuevas técnicas de producción fundamentadas en el incremento del rendimiento agropecuario, que conduce a nuevas modalidades y actores en medios cada vez más masivos (Gonnella, Torres, & Pascuale, 2008).

Extensión rural y el modelo de difusión de innovaciones

La teoría de difusión de innovaciones será el soporte de la sistematización de conocimientos de ER, vinculada a la transferencia de tecnología como insumo para los sistemas de producción. Para la actividad multidisciplinar, el entorno puede incidir en las relaciones de producción. Este modelo es influido por la tendencia de la agricultura forestal, que tiene auge en la década de los años sesenta y setenta.

El modelo de difusión de innovaciones es señalado por Rogers (1962), y luego por este autor junto con Shoemaker (1971), plantean que este modelo entiende el desarrollo como una clase de cambio social en el que se introducen nuevas ideas en un sistema social, con el propósito de obtener mayores ingresos y mejores niveles de vida, mediante la utilización de métodos de producción modernos y una organización social, en una perspec-

tiva funcionalista. El cambio social tiene tres pasos: *invención*, nuevas ideas son creadas o desarrolladas; *difusión*, estas nuevas ideas son comunicadas a la población, lo que produce cambios en el sistema social (Tobasura, 2006).

Según Gonnella (2012) este modelo la ER se asocia a la práctica y no se considera el valor de quienes producen los conocimientos. Se le considera como las herramientas para aplicar los conocimientos producidos en Agronomía, Medicina Veterinaria, Economía, Sociología Rural, Educación y Comunicación, entre otros.

Corriente crítica de la extensión rural

En Latinoamérica, en los años setenta, surgen las corrientes críticas de la ER, que ubican la discusión del conocimiento como las tensiones de su campo que, según Freire, crean la disyuntiva entre extensión y comunicación. Gonnella et al. (2008) plantean que ésto impulsa la crítica respecto a la forma en que la extensión y los conocimientos que esta genera multiplican las relaciones de producción y el desarrollo de capital en el agro, que enfatiza los procesos de diferenciación.

Freire y otros autores de esta corriente crítica proponen tomar como referencia canales de comunicación que se alejen de la intención del emisor que está focalizado en el sostenimiento de las relaciones de poder.

Este es un momento que incentiva la controversia desde los escenarios institucionales con alta injerencia en el sector rural y en los productores.

Los ochenta: efervescencia de la crisis

En América Latina, el sistema de investigación-extensión, que está muy lejos de ser un sistema de innovación como es concebido hoy, hace crisis (Aguirre, 2012):

- Se instala un nuevo paradigma económico: globalización, competitividad, modelo agroexportador, que debilita las funciones de los Institutos Nacionales de Investigación Agrícola (INIA).
- Programas de ajuste estructural: se reduce el gasto público, se reducen los programas que no demuestran resultados, como ocurre con la extensión.
- Los beneficiarios no demandan el servicio y por lo tanto no reclaman.
- Muchos programas fueron afectados por la corrupción y la burocracia.

- Organización y planificación al margen de los resultados.
- Los técnicos, especialmente los dependientes de los Ministerios de Agricultura, cumplían múltiples funciones, muchas de ellas de orden político o asistencial.
- La ausencia de las universidades y el rol protagónico de los investigadores hacen que en los INIA las capacidades de la extensión se debiliten y queden en segundo plano en la jerarquía institucional y en la asignación de recursos.

Lo anterior indica una crisis que deja a la **ER** un conjunto de tensiones y conflictos. Sus espacios expresan tensiones de la estructura de producción y de intereses económicos y políticos, que son motor de luchas del sector agrario.

Los años 90: auge de privatizaciones y descentralización

Durante este período, la tecnología aparece casi como un hecho, frente al cual los actores deben adaptarse o quedan rezagados del modelo de competitividad, como meta de la privatización. Aguirre (2012) sostiene que la privatización de los servicios de extensión fue impulsada en los noventa pensando que los excedentes económicos del agricultor podían pagar total o parcialmente el servicio de un agente privado. Una variante fue la “tercerización de servicios”, servicios pagados por el Estado y prestados por particulares, para impulsar el costo compartido del servicio. Según este autor, la privatización fue aplicada por todos los gobiernos de la región en conjunto con los organismos internacionales.

Aguirre (2012) anuncia que el resultado es la creación de un mercado de servicios privados de extensión, con empresas de extensión en varias modalidades jurídicas y programas de capacitación para que los productores sean demandantes efectivos. Pero los resultados han sido escasos en los países con menor desarrollo relativo y en los que las políticas públicas se han transformado, no se han podido mantener las metas esperadas o se han rezagado del desarrollo agropecuario y rural latinoamericano.

Inicios del siglo XXI: orden con fracturas sociales

Para Latinoamérica, éste es un ciclo en el cual la **ER** es influida por los efectos de los procesos de inclusión/exclusión, respecto a las condiciones

de la producción de conocimientos y la práctica orientada a la producción a gran escala. La tecnología aparece como una condición a la que los actores deben adaptarse o no pueden competir (Gonnella, Torres, & Pascuale, 2013).

Este período revela una **ER** en un orden alterado socialmente, resquebrajado y afectado por las fracturas ambientales, sociales, culturales, económicas, productivas y políticas que afectan especialmente la vida rural. Aquí, la participación se anuncia como una meta que es criticada por su interés de producir conocimientos que contribuyen a resolver estas fracturas en realidades rurales cada vez más complejas. Gonnella et al. (2013) señalan las contradicciones respecto a una participación que no es clara, y los signos diferentes entre programas públicos y privados, pues reconocen que la vinculación de los actores de escasos recursos es limitada por su dificultad para acceder a la información. En este período, los organismos internacionales y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) impulsan programas orientados a la agricultura familiar, que buscan vincular a los pequeños campesinos.

Gonnella et al. (2013) plantean que la **ER** obedece a interpretaciones de participación según marcos teóricos distintos, lo que le imprime a la idea de participación significados diversos.

Las *redes sociales* son una categoría central de este período. La Fundación Manuel Mejía (2012) dice así:

Las redes sociales van conformándose paso a paso, sin afanes, y es mediante los mismos procesos de interacción que van definiendo su estructura. Estas estructuras son entonces entramados de relaciones en las cuales los actores implicados se conectan para establecer interacciones, es decir, para distribuir recursos e intercambiar contenidos orientados a la obtención de un propósito común. En las redes, la estructura o forma de sus relaciones es muy importante. La estructura determina el flujo de ideas, la innovación, las experiencias (p. 28).

Las redes sociales recrean la condición de los participantes de un proceso de **ER**, que se perfilan como condición que puede contribuir a disminuir la pobreza rural, en unas nuevas condiciones productivas y sociales.

En este período, las tecnologías de la información y la comunicación –TIC– influyen en las oportunidades para disponer de información y crear

preguntas que aún no tienen respuestas, como su uso eficaz en el mundo rural.

Actualmente, se conservan rasgos de los períodos anteriores. La participación es un rasgo crucial, a pesar de que ésta se refiere a las dinámicas de transferencia de tecnología y al aprendizaje de nuevos conocimientos. Aunque se hace **ER**, la tendencia es seguir con las formas de articulación del agro a los procesos industriales en la producción masiva, cuyos procesos se basan en la sustentabilidad y en la especificidad con que éstos inciden en las relaciones de producción rural.

La extensión rural en Latinoamérica y las agendas internacionales de 2010 hasta la actualidad

El período que se inicia en 2010 inaugura una **ER** en Latinoamérica que cuenta con organizaciones como la FAO y Global Forum for Rural Advisory Services –GFRAS–, con una preocupación por la participación y la orientación a la demanda. Además, cobra fuerza el enfoque de género, la sustentabilidad ambiental, y surge la propuesta de una **ER** agroecológica, una extensión horizontal y crítica, influida por la perspectiva de Freire. Otra tendencia es una extensión con énfasis al desarrollo de recursos y capacidades. Se reconoce la necesidad de dinamizar procesos de evaluación de la **ER** y de sistematizar sus resultados, y se priorizan perspectivas referidas a la evaluación participativa y la búsqueda de la “calidad” de la extensión (FAO-GFRAS) y el reconocimiento del uso de las nuevas tecnologías en **ER** (TIC).

Landini et al. (2009) plantean que en este período se da el paso de lo productivo a las cadenas y la agregación de valor, del enfoque por rubros al enfoque territorial y a la articulación entre instituciones y actores sociales. Especialmente, en Argentina es liderado por entidades como el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria –INTA–, y se da un paso de la transferencia/difusión de tecnologías a los sistemas de innovación, de modo que es un período en el que los extensionistas pueden aprender de manera horizontal, aunque se deben afrontar problemas propios de la globalización, como son la comercialización, la actitud del extensionista y las resistencias al cambio tecnológico. Estos problemas exigen reconocer lo local, valorar la autonomía de las comunidades como base de la formación de las personas a quienes se oriente la **ER**.

Extensión rural en Colombia una discusión vigente

En la siguiente tabla, se presentan los tránsitos históricos más destacados de la ER en Colombia.

Tabla 4. Evolución de la extensión rural en Colombia

Año	Programa	Descripción
Período I. 1950-1980. Proteccionismo Agropecuario y Revolución Verde		
1953	Servicio Técnico Agrícola Colombo Americano STACA	El servicio de extensión nació en 1953 con la creación del Servicio Técnico Agrícola Colombo Americano (STACA).
1957	STACA pasa al Ministerio de Agricultura	El Servicio de Extensión es asumido por el Ministerio de Agricultura (MA).
1962	ICA	Es creado el Instituto Colombiano Agropecuario-ICA-, con fines de investigación y extensión.
1967	Servicio de Asistencia Técnica pasa al ICA	La prestación del servicio de STACA pasó del Ministerio al ICA.
Período II. 1980-1990: Descentralización		
1989	SINTAP	El estado colombiano traslada la responsabilidad del servicio de extensión a los municipios, para que en estas instancias, en relación con las comunidades rurales, se organice el proceso y se defina la manera de prestarlo (decreto 077 de 1987), con el fin de apoyar las entidades municipales en su nueva responsabilidad, fue creado el Sistema Nacional de Transferencia de Tecnología Agropecuaria (SINTAP) que establecía funciones a las entidades nacionales y las departamentales (decreto 1946 de 1989).
Período III. 1990- Actualidad. Normatividad estatal y tendencia a la privatización		
1992	ICA	A principios de la década del 90, se modificó el sistema de ciencia y tecnología, con la especialización del ICA en funciones de regulación y control sanitario (decreto 2141 de 1992). CORPOICA, Corporación mixta que se creó en el marco de la nueva legislación de ciencia y tecnología, hace parte de un sistema multi-institucional de generación y transferencia de tecnología.

Año	Programa	Descripción
1994	Programa Nacional de Transferencia de Tecnología Agropecuaria PRONATTA.	Se inicia con una financiación del Banco Mundial. Este programa seguía dos estrategias: fortalecimiento institucional del SINTAP y proyectos de asistencia técnica a comunidades rurales, por intermedio de un fondo competitivo.
2000	Ley 697 de 2000.	Se propone ampliar el área de extensión técnica, a través de la contratación de la prestación de asistencia técnica con entidades especializadas. El servicio no se basa exclusivamente en UMATA*.
2004	Creación de CPGA*	El decreto 2980 de 2004 reglamenta en parte la ley 697, que fomenta la creación de Centros Provinciales de Gestión Agro Empresarial (CPGA).
2007	Incentivo a la Asistencia Técnica	Programa de incentivo a la productividad para el fortalecimiento de la asistencia técnica (IAT), reglamentado por la resolución 140 de 2007. Es un apoyo económico del Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, para financiar parte de los gastos de un productor por la contratación de asistencia técnica para el desarrollo de proyectos productivos agrícolas, pecuarios, acuícolas o forestales.
2010	Reglamentación EPSAGROS*	Entidades Prestadoras del Servicio de Asistencia Técnica Agropecuaria. Son reglamentadas por la resolución 129 de 2010.
2011	Convocatoria asignación IAT*	La resolución 275 de 2011 convoca para Incentivo a la productividad a través del fortalecimiento de Asistencia Técnica (IAT) en 2011.
2012	Subsistema Nacional de Asistencia Técnica.	Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural lanza el Subsistema Nacional de Asistencia Técnica Agropecuaria, para mejorar la productividad, competitividad y calidad de vida de la población campesina colombiana.

* UMATA: Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria. * CPGA: Centros Provinciales de Gestión Agro Empresarial. * EPSAGROS: Entidades Prestadoras del Servicio de Asistencia Técnica Agropecuaria. * IAT: Incentivo a la Asistencia Técnica Agropecuaria.

Fuente: Perry Santiago. Módulo 2 Programa de Formación en extensión rural, Fundación Manuel Mejía 2012.kk (Perry, 2012).

Como se observa en la tabla, los antecedentes de la ER en Colombia empiezan con las campañas de fomento de cultivo de café, que impulsó

la Federación Nacional de Cafeteros –FNC–, desde 1927. En 1938, según la ley 96, el recién creado Ministerio de Economía buscó incrementar la producción de alimentos básicos y difundió los descubrimientos agropecuarios entre los campesinos y productores rurales. Fue la primera vez que se utilizó el término *extensión* con el significado que hoy tiene. Después, en 1948, con STACA, la extensión, como servicio dirigido a los productores agrícolas se institucionaliza en el país. Primero operó en el departamento de Boyacá y luego se extendió a otros departamentos, con los principios, la filosofía y los métodos importados de Estados Unidos (Tobasura, 1999). En 1957, STACA se incorpora al Ministerio de Agricultura y se proyecta a todo el país con tres programas: 1) Producción agrícola y animal; 2) Mejoramiento del hogar; 3) Clubes 4 – H, para la juventud rural (Ponce, 2008).

La década de los años cincuenta fue clave para la **ER**. En ese momento, se reconoce que las diferencias productivas entre agricultores y regiones, se debían a la aplicación de conocimientos. Por eso, cobra importancia el modelo basado en la difusión, que facilita un mejor equilibrio entre los productores. En Colombia, la FNC, en 1959, crea el departamento de extensión vinculado a los comités departamentales. Desarrolla y ejecuta programas técnicos, sociales, económicos, ambientales y gremiales con los productores de las regiones cafeteras. La prioridad del Servicio de Extensión es apoyar al productor de café en la construcción de su empresa, y transmitir el conocimiento relacionado con el cultivo del café. Este departamento es el resultado de esta época, cuando la experimentación es la base de nuevos saberes. Los mecanismos de intervención encontraron sustento en los estudios y propuestas de la sociología rural (Smith, 1954) desarrollada en esta época, para caracterizar pasos y clasificar tipologías de agricultores sobre sus actitudes ante la adopción.

En este panorama colombiano sobre la **ER**, se debe reconocer la organización Radio Sutatenza, liderada por Monseñor José Joaquín Salcedo, quien llegó al Municipio de Sutatenza y Fundó las Escuelas Radiofónicas y Acción Cultural Popular (Acpo). Por este medio, impulsó la cultura campesina y lideró el mejoramiento de sus condiciones de vida y el desarrollo comunitario, económico y democrático del sector rural, tradicionalmente olvidado y abandonado. Esta organización tuvo adeptos y detractores, aciertos y equivocaciones (El Espectador, 2012).

Radio Sutatenza inaugura la práctica de comunicación que posteriormente se extendió a la televisión con programas como el Campo y la Ciudad, que emitió Señal Colombia desde 1996. El Canal A, Caracol y otros canales desarrollaron en esa época una programación para el campo. El ánimo fue el de aportar al desarrollo social, en el sector empresarial agropecuario y al campesino. Sus objetivos fueron impulsar la ER y la transferencia de tecnología con enfoque educativo. Estos programas son considerados como pioneros en el uso de medios masivos de comunicación y de TIC⁸.

En la década de los sesenta, el conocimiento sobre la forma de difundir la extensión no era suficiente para fomentar el cambio y se pensó en avanzar en otros factores que obstaculizaban las posibilidades de acceso a los desarrollos tecnológicos. Como se señala en la tabla anterior, en el período I, aparece el concepto de “revolución verde”, una de cuyas premisas se centra en la idea de la necesidad de “ayudar a desarrollar al mundo subdesarrollado”.

Desde los inicios de la Extensión en la FNC, se reconoce que los productores son actores legítimos que pueden tomar decisiones y adoptar nuevos conocimientos. En esta forma, se mantiene una visión unidireccional de la extensión: “alguien da y alguien toma”, infiltrada ahora en lo que se puede llamar una clasificación en la que se fortalece la idea cuestionada por Freire (1973), planteada a principios de la década de los años setenta, que separa, por un lado a “los que saben” y por el otro a “los que tienen que aprender”, bajo la modalidad del “difusionismo” o “transferencismo”.

Período 1950-1980. Proteccionismo agropecuario y revolución verde

En estas décadas, el desarrollo agrario en Colombia consolida prácticas según principios que aún no se han superado, pues, en la actualidad se pueden encontrar programas de desarrollo agropecuario y ER influenciados por el modelo de la *Revolución Verde*, que tiene como eje la ER mediante la utilización del conocimiento científico y la incorporación de tecnología con el fin de hacer más eficiente y rentable la producción agropecuaria.

8 Estos programas radiales y televisivos se han estructurado en la Empresa El Campo y La Ciudad en convenio con la Cooperativa Prosperar Colombia; con base en los Artículos 65, 67 y 71 de la Constitución Política de Colombia que desarrollará en los próximos cinco años el Plan Resplandor 2011 -2015.

El proteccionismo agropecuario y la revolución verde fueron procesos que se dieron en las décadas de los años sesenta y setenta y, según Erbetta et al. (2010), implicaron una visión del mundo observable en dimensiones definidas internacionalmente.

- El desarrollo económico, mediante la puesta en marcha de los PDRI (Proyectos de Desarrollo Rural Integrado), impulsado por los organismos internacionales y sus contrapartes nacionales correspondientes.
- En el ámbito educativo, en lo que se denominó “la formación para el mundo del trabajo”, fundada en el empirismo asociacionista y el conductismo.

Este siglo, en Colombia, ha presentado desafíos a las instituciones del Estado relacionadas con el desarrollo rural originadas por la dinámica política, económica y ambiental. La discusión de las prácticas de la **ER** es una necesidad para sus actores que necesitan con frecuencia reorientar su acción (Vuegen, 2003).

Según la FAO, a pesar de los esfuerzos de la **ER** por realizar diagnósticos de la situación de sus zonas de operación, estos han tenido enfoques carentes de contenido integral. Con frecuencia, ha habido poca participación del agricultor en el análisis crítico y en el diagnóstico de sus problemas, porque el extensionista ha dado poca importancia a la intervención del campesino en este análisis. Los programas que deberían motivar el proceso de cambio suelen ser superados por las aspiraciones y las acciones de la población a la que van dirigidos, principalmente por la escasez de interacción entre técnicos y campesinos en la programación, ejecución y evaluación de las acciones. Las labores de **ER** han sido orientadas a la asistencia individual más que a grupos organizados, y no se han obtenido los logros deseados en la educación y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población campesina. Los servicios de **ER** han sido limitados en su acción por la escasez de personas capacitadas y de recursos materiales y financieros, por las formas inadecuadas de operación técnico-administrativa y por otros factores que detienen el desarrollo de la actividad del campesino. La dinámica de la sociedad exige una acción de los programas educativos y el uso de medios eficaces para movilizar la población.

Espíndola y Londinsky (2004) indican que la transferencia de nuevas tecnologías y la capacitación de los productores, la información técnica, la

asistencia técnica y los procesos de educación aplicados en el medio rural, pueden incluirse en esta definición amplia, flexible de lo que se considera como **ER**.

Barrientos, Ferrer y Saal (2007) sostienen que en **ER** es preciso estudiar la realidad de manera integral. Esto significa considerar las dimensiones ambiental y tecnológica, priorizadas en el abordaje técnico, y la dimensión social. Es voluntaria; está orientada a la resolución de problemas; implica educación para la acción y no un ejercicio académico; implica trabajar con campesinos y agricultores con niveles educativos, sistemas de valores e intereses diversos; sus aulas son los cultivos y los hogares rurales; estos tienen relación con el mejoramiento de las condiciones económicas de las fincas y con el mejoramiento social y cultural de las familias.

Según Rodríguez (2009), la extensión podría ser una herramienta para la inclusión social de los pequeños campesinos y de los agricultores familiares, pero estas definiciones son diferentes en todos los países, que tienen diversas realidades socio-económicas, productivas, políticas y geográficas. Este cambio implica transformar las estructuras mentales para poder leer mejor la complejidad rural actual.

La pregunta ¿quién lleva a cabo la extensión? permite abrir el abanico de actores desde organizaciones estatales dependientes de los Ministerios de Agricultura y Desarrollo Rural, pasando por gobiernos regionales y municipales, universidades, cooperativas de productores, organizaciones de promoción local, ONG, hasta empresas compradoras de materia prima y vendedoras de insumos.

Para que los servicios de **ER** alcancen un mayor nivel de eficiencia y atiendan adecuadamente las familias campesinas; los gobiernos deben proporcionar los medios para incrementar el número de organismos de **ER** y el personal profesional de nivel universitario y medio y los campesinos promotores, con el fin de reducir los costos del servicio (FAO, 1971).

En este abanico de actores, tiene un rol central el Estado en la elaboración y liderazgo de programas de extensión para la inclusión social de los sectores desprotegidos de la ruralidad y con mayores dificultades económicas. Las organizaciones privadas son actores que deben colaborar con estos programas, con acciones de difusión de tecnologías y apoyo productivo a los estratos de productores con posibilidades comerciales y sostenibilidad económica.

Período 1990-2010. El cambio tecnológico, descentralización y privatización

Colombia es un país cuya concepción de **ER**, en el marco histórico parte de la década de los años cincuenta, período dominado por una visión difusionista que ha sido penetrado por teorías del cambio técnico mencionadas por De Janvry y Sadoulet (2004), Leveen & De Janvry (1985), Machado y Torres (1991) y Tobasura (2006). Estas han sido teorías centradas en argumentos economicistas que dejan de lado el cambio técnico en el mundo agrario y rural, como un instrumento de transformación de las relaciones sociales que ha prevalecido en Latinoamérica. La conclusión que deja este período a la **ER** indica que las transformaciones tecnológicas, más que unos medios para alcanzar cambios materiales que lleven a excedentes económicos en la sociedad; son medios de cambios sociales que, en Colombia, han acentuado el conflicto social, más que las solidaridades y acuerdos sociales que requieren sus contextos rurales.

Otro aspecto de tensión de este período se refiere a un cambio técnico que requirió un diseño de financiamiento aplicado, el cual ha dejado muchas experiencias, como el cofinanciamiento del productor que no ha servido, debido a no alcanzar el excedente económico requerido para cubrir los costos de financiación, y porque el modelo de privatización no valora la extensión como un bien privado, lo que va en contra del valor público que ha estado en la esencia de la filosofía de la **ER**.

En las últimas décadas, la extensión ha sido influida por un enfoque participativo que promueve cambios sociales, económicos, políticos y culturales del país.

La investigación sobre Extensión Rural



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela.

La investigación sobre Extensión Rural

Debe producirse un cambio paradigmático que reoriente fundamentalmente la conceptualización, los enfoques y las metodologías de extensión.

Paul Engel (1998)

Con el propósito de alcanzar algunas claridades sobre la **ER**, sus enfoques y los imaginarios que transitan en los actores académicos, se presenta a continuación una aproximación a la investigación sobre la **ER**. Para ello, se acudió a varias bases de datos como Scopus, ScienceDirect, Redalyc y Scielo, que permitieron encontrar algunos trabajos pertinentes que se examinan a continuación.

En los trabajos, se identifican los objetivos y los enfoques de **ER**, lo que implica reconocer las especialidades que corresponden a los intereses que animan los estudios. Además, se indican elementos sobre la singularidad de la realidad rural.

Se presentan a continuación los resultados de la búsqueda de investigaciones relevantes, de reflexiones y experiencias investigativas de **ER** y su alcance respecto a los imaginarios sociales, con énfasis en enfoques y posi-

ciones sobre los temas y los términos más polémicos, además un encuadre teórico para discutir los discursos, los enfoques y los modelos de extensión en las investigaciones consultadas.

En un primer momento, se presentan trabajos sobre extensión según los discursos tradicionales sobre agricultura forestal, que influyen en los modelos de extensión utilizados en los programas de extensión públicos y privados.

Hay algunos trabajos inspirados en discursos en transición respecto a la extensión, que cuestionan los paradigmas tradicionales y plantean nuevas miradas sobre la extensión. Existe otro grupo de trabajos con enfoques actuales que incluyen estudios con una visión de la extensión que supera la perspectiva del cambio tecnológico y que reconocen los actores sociales y los procesos socio-culturales que dinamiza la ER. Finalmente, se agrupan los estudios de la extensión en los últimos doce años, y se destaca la investigación según la perspectiva económica y unos acercamientos a los imaginarios sociales.

Investigaciones en extensión y los discursos tradicionales

Los discursos tradicionales sobre la extensión provienen de una concepción centrada en la agricultura forestal que, según González (2000), ha sido condicionada por los modelos de desarrollo modernos y por las necesidades del sector agropecuario, en especial del pequeño y del mediano productor. Para este autor, el sistema de extensión ha pasado por varios enfoques 1) el general; 2) el de capacitación y visitas; 3) el de desarrollo de sistemas agrícolas.

En términos de Russo (2009), los tres primeros enfoques de González (2000) cumplen tres funciones básicas: contribuyeron a la modernización de la producción bajo los postulados de la revolución verde, mediante la transferencia de tecnología y la asistencia técnica. En segundo lugar, se hace énfasis en la educación no formal o capacitación de los productores, y no sólo en las técnicas de producción, sino también en aspectos relacionados con el manejo general de las fincas y de la economía familiar. En tercer lugar, participaron activamente en los procesos de modernización social del medio rural, como parte de acciones relacionadas con el desarrollo rural.

Enfoque General

También llamado convencional, hace parte de los discursos tradicionales que han orientado las investigaciones en ER. Sus desarrollos centrales están a mediados del siglo XX. En este enfoque se identifica como modelo central el de difusión de innovaciones.

Modelo de difusión de innovaciones

Desde esta perspectiva, según la clásica obra de Rogers *Diffusion of Innovations* (1962), se trata de identificar las tradiciones de los estudios sobre la difusión de innovaciones. El autor encontró que estos estudios han tenido un campo fértil en antropología, sociología rural, práctica médica, educación, comunicación y marketing.

Objetivo. En casi todos los casos Rogers advierte que el propósito de esta perspectiva es introducir nuevas técnicas, organizaciones productivas con impulso estatal, programas educativos y de salud y nuevos productos comerciales. Los estudios en la década de los sesenta se referían a realidades en las que, por intervención externa, se pretendía orientar la conducta en los ámbitos institucionales, sociales y económicos.

Temas. Según Rogers y Shoemaker (1974), el modelo de difusión de innovaciones entiende el desarrollo como un tipo de cambio social en el que se introducen nuevas ideas en un sistema social, con el propósito de obtener mayores ingresos y mejores niveles de vida. El cambio social transcurre en tres pasos secuenciales: invención, difusión y consecuencias. La invención es el proceso por el cual nuevas ideas son creadas o desarrolladas; la difusión es la forma en que estas ideas son comunicadas a un grupo; y las consecuencias son los cambios que ocurren como resultado de la adopción de una innovación.

Metodología. El trabajo de Sánchez de Puerta (1996) *Extensión agraria y desarrollo rural*, presenta un análisis sociológico del tema a partir de la extensión agraria en España. Observa cómo, desde mediados de los años cincuenta hasta el final de los setenta, el Ministerio de Agricultura español acogió la Extensión Agraria, adoptando, rediseñando y utilizando una herramienta que se mostró eficaz para el desarrollo rural en ese período: la modernización de los recursos humanos y materiales en el medio rural y una mejor organización social, en el marco de la teoría funcionalista. Estas herramientas metodológicas serían una clave del modelo de difusión de

innovaciones. Parte del aporte de este trabajo a la investigación sobre extensión es su análisis del conjunto de las teorías y prácticas extensionistas hasta la actualidad.

Modelo de capacitación y visitas

El **objetivo** de este enfoque fue brindar una educación por medio de procesos de capacitación a los productores en las técnicas de producción y en otros aspectos relacionados con el manejo de las fincas y de la economía familiar. Sánchez de Puerta (1996) indica que este es un enfoque norteamericano y del Banco Mundial, de carácter normativo, como el de difusión de innovaciones.

Metodología. Los estudios de Cáceres (2006) aluden a una metodología de extensión transferencista (top-down approach), cuyo abordaje metodológico principal sigue la secuencia visita, visión de rubro, transferencia y subordinación en las relaciones con el otro. De modo que se promueve un modelo tecnológico según los criterios de la agricultura industrial.

Tensiones. De este Enfoque se mencionan debilidades que provienen del sistema de extensión corriente basado en la educación y las visitas a las familias. Un programa de extensión así tiene que enfrentarse con el cambio rural, identificar oportunidades para realzar el cambio y presentar un modelo para mejorar el servicio.

Modelo de sistemas agrícolas

El enfoque de sistemas agrícolas (ISA) se caracteriza por excluir a los agricultores y las comunidades de las investigaciones (Farrington & Martin, 1988).

El **objetivo** de este enfoque es el incremento de la productividad, por lo cual se puede considerar como un enfoque productivista con énfasis en los cultivos no tradicionales.

La **metodología** consiste en la intervención de entidades internacionales y relaciona la investigación y la Extensión Agrícola por decreto. Además, se impulsa el desarrollo de proyectos de desarrollo rural integrado.

Esta forma de concebir la extensión provoca *tensiones* porque margina a los pequeños productores y a los jóvenes. Se pierde la orientación extensionista y su énfasis radica en la asistencia técnica para la producción. No considera la participación de los productores como un asunto relevante.

Investigaciones en extensión y transiciones entre los discursos tradicionales y los actuales

Algunos estudios se ubican en momentos de transición entre los discursos tradicionales y los actuales. Al respecto, Engel (1998) observa:

Ya no basta la extensión como vehículo de transmisión de resultados de la investigación tecnológica hacia los productores agropecuarios, la extensión debe posicionarse como instrumento para fortalecer la capacidad de autoaprendizaje e innovación permanente de las comunidades rurales hacia la competitividad y la sostenibilidad (p. 1).

Las investigaciones de Sepúlveda (2006) presentan como parte de sus resultados sobre ER y transferencia de tecnología, que algunas razones para impulsar el cambio tecnológico tienen que ver con el auge de la conservación de los *recursos* naturales y las propuestas de modelos y técnicas para la agricultura sustentable, que tienden a disminuir el uso de agroquímicos y el desperdicio de agua. Entre las razones se pueden mencionar las siguientes:

- Las tendencias de globalización en Latinoamérica han llevado a los agricultores a aprender a tomar decisiones para competir bajo nuevas circunstancias de mercados abiertos, en los que la información y la tecnología son factores claves.
- La humanidad puede enfrentarse en un futuro cercano a la escasez de alimentos.
- El agotamiento de los modelos tecnológicos agrícolas convencionales han acercado a los agricultores a sus límites de potencial productivo.
- La disminución de los presupuestos públicos para la investigación agrícola en la mayoría de los países.
- La necesidad de dedicar grandes superficies a la producción de cultivos de los cuales se extraen alcoholes para reemplazar los combustibles fósiles, escasos y contaminantes.
- La oferta de alimentos por captura de especies en los océanos ya ha llegado a su límite.

El trabajo de Anderson *et all* (2007) define los atributos organizativos y políticos que rigen el funcionamiento de los sistemas de extensión y examina varias modalidades de extensión. Para analizar su eficacia, propone “modalidades de extensión alternativas para vencer debilidades genéricas”, que implican capacitación y visitas (T & V) de extensión, descentralización, pago-por-servicios, extensión privatizada y escuelas del campo para agricultores.

Investigaciones en extensión y los discursos actuales

Las investigaciones se desarrollan con una amplia gama de discursos en boga con perspectiva ecológica y social del desarrollo, de participación o de educación, que incluye la formación en capacidades y competencias del extensionista referidas a la globalización. Históricamente se observa que estos enfoques han sido liderados por ONGs. Estas perspectivas, según Sánchez de Puerta (1996), pretenden hacer útiles al mayor número de personas a quienes se capacitan con los conocimientos de agricultura técnica y apoyan a la población rural mediante proyectos de animación sociocultural, desarrollo comunitario y acción política. Estas perspectivas surgen con la actividad agraria en el campo donde se desarrolla.

Dichos discursos se han movido en la última década entre cinco enfoques de investigación: extensión participativa, **ER** educativa centrada en la participación, liberación (orientado por la perspectiva de Freire), **ER** con enfoque de desarrollo, Extensión con énfasis en la capacitación, **ER** según la perspectiva de género. A continuación, se revisan los enfoques que definen en los últimos diez años líneas de investigación según los discursos actuales, como la investigación en extensión desde la perspectiva económica y la investigación en extensión y las representaciones sociales.

Investigación en extensión según el enfoque basado en la participación o extensión participativa

Según González (2000), el enfoque basado en la participación o *extensión participativa* responde a la aplicación de los programas de ajuste estructural con el avance de las medidas de apertura comercial y liberalización de los mercados. Este enfoque se basa en la experiencia de los enfoques anteriores desarrollados según los discursos tradicionales como el *general*, el de *capacitaciones y visitas*, y el *desarrollo de sistemas agrícolas* y abandona la orientación llamada *rubrista*. La tendencia de este enfoque es propiciar

formas alternas de siembra y otras actividades agrícolas o la implantación de los “paquetes tecnológicos”. Es una orientación que deja poco margen de acción a los productores para tomar las decisiones adecuadas, cuyas herramientas centrales son las estrategias de intervención y participación.

Objetivos. El abandono del “rubrismo” derivó en la orientación al apoyo de las decisiones del productor y su familia con la información suministrada por el sistema, mediante una relación horizontal de diálogo con investigadores y productores sobre la adopción de tecnología. La inclusión de la participación hace énfasis en la capacidad de la población local como un fin; en contraposición con el énfasis mecanicista de la participación como un medio en el flujo de desarrollo de tecnologías que caracterizó los programas de investigación y extensión (Killough, 2006).

Metodología. De un procedimiento basado en la oferta tecnológica se pasa a un enfoque metodológico signado por las necesidades del productor. Cáceres (2006) plantea en su estudio “*Dos estrategias de articulación entre técnicos y pequeños productores, diferentes enfoques metodológicos y tecnológicos*”, que el abordaje metodológico es el enfoque participativo, y que este se basa en las reuniones, el enfoque de sistemas, la adaptación, la experimentación y el empoderamiento.

Tensiones. Este enfoque participativo es influido por las exigencias de incremento de la productividad, el mejoramiento de la calidad de los productos, el cumplimiento con las normas de calidad e inocuidad, los sistemas de empaque y embalaje, las características del transporte, las condiciones de los contratos de venta, el manejo de las negociaciones con los compradores, el establecimiento de alianzas estratégicas con comercializadores de mediana y gran escala y la relación con las empresas procesadoras. Estos aspectos preocupan a las organizaciones de productores y se traducen en un requerimiento al sistema de extensión.

Investigaciones según el enfoque educativo de extensión rural centrado en la participación (perspectiva de Paulo Freire)

Este enfoque se define por los modelos de ER Educativa centrado en prácticas educativas-participativas cuyo principio orientador es el aporte de Freire (1973). Se considera aquí que la educación, en su perspectiva verdadera, tiene como propósito humanizar al hombre, en su acción consciente para transformar el mundo. Este enfoque educativo fue desarrollado así en los primeros veinte años de la práctica freiriana (1956-1976), y a partir

de allí se producen transformaciones claves en la **ER** que culminaron con la reformulación y la creación de un segundo enfoque de tipo “transferencista”.

Sobre el análisis de estos modelos se destaca el estudio de los brasileros Ferreira y da Silva (2007), denominado *Extensión Rural y Participación: Una Práctica-Educativa*, que se refiere a la perspectiva de Freire de la **ER** como “práctica educativa-participativa” y no como simple transferencia de conocimientos. Este enfoque considera la **ER**, la participación y la agricultura familiar como temas centrales de la perspectiva de Freire.

El **objetivo** de este enfoque es el diálogo y la construcción interactiva del conocimiento, con participación activa de todos, y la recuperación de saberes locales, tradicionales que pueden permitir una resistencia a las posturas de dominación.

Metodología. Los estudios en esta línea tratan la participación como proceso de aprendizaje y reconocimiento. La **ER** cobra un sentido amplio que incluye las acciones de intervención de los servicios oficiales de asistencia técnica y también cualquier institución, pública o privada, cuyo público es la población rural. En la línea de Cáceres (2006), la metodología basada en la participación pone el acento en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades (bottom-up approach).

Tensiones. Las tensiones que se suscitan en esta tendencia consisten en que la **ER**, en el siglo XXI, requiere un agente promotor de procesos democráticos y participativos, que contribuya a la reducción de las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales en Latinoamérica.

Investigaciones en extensión rural con enfoque transferencista

Esta perspectiva de pensamiento y acción está marcada por una impronta tecnológica, desde la cual se abrieron investigaciones en extensión, predominantemente científicas o tecnológicas.

Objetivo. Según Sepúlveda (2006), se centra en el abordaje de las propuestas de procesos de cambio tecnológico para pequeños y medianos productores, cuyo propósito es aumentar la eficiencia del negocio agrícola para incrementar sus ingresos.

Metodología. Se considera una expresión relativamente nueva en América Latina, más que extensión agrícola o algunas ya oficializadas como es-

trategias de desarrollo rural. Dichos procesos no obedecen a cambios técnicos sino también a cambios sociales. Sin embargo, este enfoque se basa en el concepto de transferencia de tecnología.

La **ER** fue entendida como una herramienta cuyo propósito era “recetar al futuro profesional una lista de formas de comunicarse, para que luego pudiera recetar a los productores los conocimientos adquiridos” (Sánchez, Erbeta, Elz, Grenón, & Sandoval, 2003). Esta forma de abordar la **ER** consideró la enseñanza de las TIC, como parte de los temas estudiados.

Investigación en extensión rural con enfoque de desarrollo

Esta orientación está conformada por dos modelos: el primero considera la extensión como herramienta del desarrollo con una perspectiva instrumental, el segundo es el modelo ecosocial del desarrollo, que plantea la necesidad de encontrar otras formas y posturas más integradoras de los diferentes abordajes de la **ER**. Este considera como temas centrales la **ER**, el desarrollo rural y el ecosocial, la población central son las redes sociales, los asentamientos rurales y las organizaciones locales.

Modelo extensión como herramienta de desarrollo

Este modelo concibe la extensión como estrategia para el desarrollo de las comunidades y dinamización de procesos de intercambio de información y conocimientos.

Objetivo. Presno (2007) plantea que el propósito de este enfoque es hacer de los trabajadores o productores rurales verdaderos actores de su propio desarrollo.

Metodología. Presno (2007) en su trabajo *As armadilhas da participação: os desafios da extensão rural como ferramenta de desenvolvimento*, indica que en la **ER** se usan técnicas participativas de redes horizontales y la consolidación de organizaciones locales. Ferreira (2007), en *Agricultura familiar e reforma agrária: renda, consumo e extensão rural*, destaca los programas de **ER** según las especificidades de formación de los nuevos productores rurales; como la cooperación, la solidaridad, la confianza, la reciprocidad y el capital social que proviene de las duras luchas por la tierra.

Tensiones. Las relaciones de poder local son alteradas y los proyectos de desarrollo pueden ser más complejos y menos previsibles. Los programas son sustentables porque son apropiados por las poblaciones locales. La difusión de las “tecnologías más adecuadas” pasó a ser una herramienta de desarrollo rural, por la insuficiencia de los aspectos técnicos para solucionar los problemas como los de la agricultura familiar.

Modelo extensión rural ecosocial

El modelo ecosocial es presentado por Caporal (2002) en su estudio *La extensión agraria del sector público ante los desafíos del desarrollo sostenible: el caso de Rio Grande Do Sul, Brasil*. Indica que a partir de los planteamientos teóricos y de los aportes recogidos en la práctica, elabora una propuesta complementaria a la de Sánchez de Puerta y Taberner (1995) para una ER “ecosocial”. Ésta se entiende como una forma de formular nuevas alternativas para el extensionismo público.

Objetivo. Sánchez de Puerta (1996) (2004) (1995) formula un modelo ecosocial con el fin de establecer relaciones de diálogo del extensionista con el agricultor inspirado en la IAP, que promueve una integración de conocimientos científicos y locales compatible con la reproducción física, social y económica de los sistemas y estructuras sociales agrarias, que permiten al agricultor valorarse con un sentimiento de pertenencia a una comunidad, y combatir la alienación (Sánchez de Puerta & Taberner, 1995).

Metodología. Las acciones buscan concientizar agroecológicamente al agricultor, para que adopte tecnologías sustentables y a la sociedad para que aprecie y prefiera los productos obtenidos con ese tipo de modelos y respete las culturas locales. Apoya a los campesinos por ser los actores sociales del desarrollo sostenible en el campo. Fomenta la asociación de los agricultores en cooperativas, como formas de romper la dependencia económico-cognitiva. Promueve la mediación del Estado para que implemente políticas de desarrollo local y lleve a cabo acciones que propicien la participación en proyectos de desarrollo. Promueve el trabajo con los técnicos para que valoren el conocimiento local y lo consideren como algo aprovechable por la ciencia.

Tensiones. El modelo ecosocial vive las presiones actuales que aún no valora aspectos claves para la vida como la agroecología, las tecnologías sustentables, los saberes locales y los pequeños productores.

Investigaciones en extensión y el enfoque que destaca la educación

Con el fin de avanzar en la comprensión de este enfoque, se observan posturas institucionales de la extensión como la de CENTA (2010): “La extensión es un sistema educativo funcional, no formal, que actúa en las comunidades. A través del proceso enseñanza - aprendizaje, persigue cambios en conocimientos, destrezas, actitudes y valores en la población, para facilitar su participación como sujeto y objeto del desarrollo” (pág. 1).

Modelo de Educación del campo para el desarrollo rural

En esta tendencia se destaca el estudio *A educação do campo para o desenvolvimento rural e a formação de agricultores*, publicado por De Souza, Bezerra y Corrêa (2010). Este trabajo sistematiza algunas ideas y teorías sobre la relación entre desarrollo rural y educación en la agricultura familiar. Los autores parten de una concepción de educación del campo como propuesta educativa para la formación de agricultores familiares. Se utiliza la concepción de Educación del Campo como propuesta educativa para la formación de agricultores en los públicos atendidos por los programas de asistencia técnica y ER. Desarrolla temas como la agricultura familiar, el desarrollo rural, la educación del campo y la formación de agricultores y se focaliza en los grupos de agricultores familiares tradicionales. La población son los grupos de agricultura familiar tradicional, las quilombolas y los pueblos indígenas.

Objetivo. Trabajar a partir de la relación entre desarrollo rural y educación en el contexto de la agricultura familiar y manejar la concepción de educación del campo como propuesta educativa para la formación de agricultores familiares.

Tensiones. Se cree que el tipo de educación en el campo no cualifica en un aprendizaje significativo, que incentive técnica y culturalmente la permanencia y evite la movilidad de los jóvenes del campo hacia los centros urbanos.

Modelo de Extensión y educación virtual

En este tipo de investigación, se encuentra el trabajo denominado *Pedagogía y educación virtual en un programa de Extensión Rural*, de Parra y

Méndez (2005). Allí se propone la *internet* como instrumento que permite superar condiciones locales que limitan la educación de profesionales y técnicos en provincia y el acompañamiento de la universidad a los procesos locales.

Objetivo: Generar condiciones para llegar a un número elevado de pobladores rurales y facilitar el mayor acompañamiento por el personal de ER.

Metodología: La metodología se centra en superar las limitaciones de la tecnología y resolver las necesidades de los actores. Un nuevo modelo didáctico virtual exige a los docentes y a los estudiantes ajustes en la forma de relacionarse y de participar en el proceso. El profesor debe entrar en diálogo, guiar, motivar y facilitar el análisis crítico de la teoría y la realidad. Para el estudiante se precisa la motivación y la disciplina. En atención a la “soledad” del estudiante a distancia, el acompañamiento que se debe dar en el modelo virtual debe ser dinámico. La virtualidad es un medio que facilita nuevas relaciones, que fortalecen las relaciones universidad-región para suplir la presencialidad y garantizar continuidad y calidad a los procesos educativos.

Tensiones: Requerimientos tecnológicos especializados que no están al alcance de todos los pobladores rurales, distanciamiento de las formas de extensión personalizadas, que crean otros lazos y vínculos sociales necesarios.

Investigaciones según el modelo de capacidades y competencias

Este modelo aborda algunos conceptos propios de la *Nueva Ruralidad* (Parra R., 2012), como una nueva institucionalidad para la ER; que responde a los nuevos patrones organizativos de eficiencia y productividad. Parra cree que esta nueva institucionalidad plantea algunos temas para el debate, como la educación por competencias y las nuevas metodologías pedagógicas que partan de problemas y capacidades locales. Además, deben ser reconocidos por las instituciones que tienen programas de extensión con este modelo. Este modelo presume cambios en la manera de hacer extensión agropecuaria, forestal y ER, que deben corresponder a la dinámica de procesos de cooperación y desarrollo local.

Objetivos. De acuerdo con Russo (2009) en *Capacidades y Competencias del Extensionista Agropecuario y Forestal en la Globalización*, este modelo reflexiona sobre los retos que supone el cambio de paradigma tradicional de la extensión agropecuaria y forestal, frente a las nuevas formas de interpretar lo rural y de concebir las funciones y las competencias en los extensionistas para aumentar la competitividad. Entre estas competencias están aprender a aprender, comunicarse, convivir, tomar decisiones, organizarse y tomar iniciativas de desarrollo. En esta línea, la investigación *Extensão rural e floricultura tropical para o desenvolvimento local: a cooperação no processo de inclusão competitiva dos agricultores familiares em Pernambuco* (Calado & Andrade, 2009), encuentra que en esta tendencia investigativa se resalta el papel de la cooperación en la extensión agrícola en la inclusión competitiva de los agricultores familiares.

Metodología. Entre las metodologías se encuentran la de aprender a aprender, y desarrollo de habilidades de comunicación.

Tensiones. Este modelo plantea como preocupación que las capacidades y las competencias del extensionista en la globalización deben corresponder a las necesidades que surgen con los cambios ocurridos en el ámbito rural.

Investigaciones en extensión según el enfoque de género

Las investigaciones de este tipo se preocupan por la manera como las mujeres pueden desempeñar un rol protagónico en los programas de ER. En esta línea, Amini, Shahsavan y Zeinal (2009) en *Success Factors Evaluation of Women as Extension Help Agents in Isfahan Province*, observan que los factores que hacen que la mujer se destaque en los programas de ER son su grado de familiaridad con los problemas de la población, el tipo de conocimiento y participación en los programas de educación y extensión. Otros factores de éxito de la extensión son la participación de los actores rurales, la situación financiera de los agentes educativos y los programas de ER. Este enfoque desarrolla la ayuda de extensión.

Las investigaciones en extensión rural en los últimos doce años

Los estudios de **ER** revisados corresponden al período, entre 2000 y 2012. Proviene de Brasil, Salvador, Costa Rica, Argentina, Londres, Canadá, India y España. Solo algunos estudios buscan comprender sentidos y significados sociales, mientras que la mayoría siguen siendo descriptivos. En unos, la intención se centra en estudiar representaciones, expectativas y realidades de los actores sociales.

En las investigaciones de Sánchez *et all* (2003) hay un vacío en la comprensión de los enfoques de **ER** en los PA. Algunos estudios indican campos de investigación por explorar como los de Bergamín *et all* (2005). En los estudios de **ER** en los últimos diez años se observa que los cambios metodológicos y conceptuales han sido insuficientes. Los productores agropecuarios y otros actores de las cadenas agroalimentarias y los ideólogos y conductores del desarrollo plantean exigencias que sobrepasan la capacidad de respuesta del sistema de extensión. Parte de estas exigencias se observa en tendencias de investigación en extensión tales como eliminación de la pobreza; papel de los asistentes de **ER**; extensión y desarrollo rural; trabajo propio de la extensión agrícola; condiciones rurales; extensión agrícola y desarrollo de la comunidad; **ER** y participación; capacitación agrícola; tecnología de la información; ciencia de información; servicios de información; tecnología e internet; acceso a la información; gestión del conocimiento, **ER** y género. Se han observado tendencias educativas relacionadas con categorías como competencias, pedagogía, educación popular y educación virtual.

Se reclaman ahora acciones estratégicas a la **ER** en el conjunto de los PA de las Universidades Públicas, soportadas en información sobre la estructura y la dinámica de los enfoques y conceptos de **ER** y el acceso a ellos en forma coherente con la realidad rural. En Latinoamérica, se encuentran trabajos que destacan la extensión en la formación del ingeniero agrónomo, como en Bergamín *et all* (2005) y el estudio de Sánchez *et all* (2003) que proponen la extensión como un proceso que articula contenidos socio-humanísticos y el trabajo interdisciplinario para facilitar la formación de un profesional creativo y comprometido con el desarrollo rural. Esta inquietud se observa en los estudios de Sánchez *et all* (2003) que consideran que en la formación tradicional en Ingeniería Agronómica y Medicina Veterinaria

y Zootecnia en la universidad, la **ER** ha sido parte de la orientación instrumental de estas profesiones, con un diseño curricular y una impronta tecnológica, que produjo en el campo profesional acciones científicistas y tecnologicistas. En ese contexto, la **ER** es entendida como una herramienta cuyo propósito es recetar al futuro profesional una lista de formas de comunicación, para que luego pueda prescribir bien a los productores los conocimientos que se quisiesen transmitir. Este problema es referenciado en el estudio *Aproximación a un concepto de Extensión Rural como base para la formación del grado universitario* de Sánchez, Erbetta, Elz, Grenón y Sandoval (2003, p. 1).

En Argentina se destaca un estudio que relaciona **ER** y construcción social, este se denomina *Ingenieros extensionistas formoseños desde la mirada de los pequeños productores. Representaciones, expectativas y realidades*, Landini (2010). Este trabajo considera que las conductas, las prácticas y las actitudes de los pequeños productores agropecuarios carecen de sentido si son tomadas exclusivamente desde el punto de vista técnico. Atendiendo la importancia de perfeccionar y potenciar las prácticas de **ER**, la investigación tiene un particular interés en aportar a la comprensión del mundo de sentido subjetivo de los pequeños productores, para crear estrategias de mayor impacto. Las conclusiones señalan la importancia de comprender el punto de vista del pequeño productor, con el fin de producir estrategias de intervenciones efectivas y duraderas. Además, encuentra que los pequeños productores son pasivos ante los extensionistas, lo que exige vínculos horizontales y dialógicos entre técnicos y productores. El estudio indica que se han realizado acercamientos para comprender la extensión según la visión de los pequeños productores y señala un camino investigativo que propicia el estudio de la extensión y sus construcciones sociales en los Programas Agropecuarios de las Universidades Públicas.

En Brasil, el estudio de Gontijo (2005), *El arte de las orientaciones técnicas en el campo*, específicamente se refiere a su observación sobre los objetos de las profesiones agrarias. Esta es una perspectiva de **ER** que desconoce...

...como premissa gnoseológica (de conocimiento) de resultados socialmente mais distribuidos, é necessário admitir que os saberes cotidianos, fundamentais á sobrevivencia dos seres humanos como seres sociais, não são privilégio de alguns, visto que todos os temos, inclusive o pequeno produtor familiar, o assen-

tado ou o grande produtor empresario. Nenhum ser humano é desprovido de saber ou de cultura, ou seja, todos somos capazes de conhecimento (2005, p. 22).

Esta formación ha dejado en los estudiantes de estas profesiones la idea de reducir el concepto de conocimientos válidos para resolver los problemas agrarios y culturales con una idea de tiempo escolarizado.

En Brasil, también se destaca el trabajo *Brazilian university technology transfer to rural areas*, de Marchesan y Senseman (2010) que identifican las alternativas para promover la transferencia de tecnologías en las universidades públicas en las zonas rurales. Este trabajo identifica la información tecnológica como un desafío para aumentar la productividad, pues no todos los productores tienen acceso a ella ni la usan. Lo anterior ofrece un problema de extensión y transferencia de tecnología. Hay varios sistemas para la transferencia de tecnología, pero, como no hay un sistema que se ajuste a todas las circunstancias para crear condiciones alternativas adecuadas para cada sitio, es difícil considerar uno solo como válido. Otro desafío es la eficiencia que compense la reducción de los recursos. Es oportuno precisar en las conclusiones de este estudio...

La inexistencia de un plan nacional de extensión en las universidades públicas de Brasil, a pesar de que podría desempeñar el papel de la formación y actualización de la asistencia técnica de los recursos humanos, lo cual es uno de los principales aspectos que han limitado la transferencia de tecnología.

La participación de las universidades en la **ER** es importante porque válida la información de la investigación, califica la enseñanza y proporciona información a la investigación, pero es necesario ofrecer incentivos a los científicos con el fin de conseguir su participación en esta actividad.

Por lo tanto, un enfoque de extensión experimental para universidades brasileñas se propone como conclusión de este estudio (Marchesan & Senseman, 2010, p. 2247).

Estas conclusiones fueron interesantes porque señalan la necesidad de investigar sobre extensión en las Universidades Públicas, puesto que es un campo que valida la función social de la investigación y perfila la cualificación de su enseñanza.

Otro trabajo en Brasil es la *Contextualização histórica da extensão e seus reflexos na sociedade brasileira* de Bezerra (2009), cuyo objetivo principal es rescatar la historia de la extensión, analizar las propuestas y concepciones de extensión que llegaron a Brasil y la influencia de estas sobre los trabajadores del campo. Analiza la educación destinada a los pobladores del campo, la matriz tecnológica del modelo de desarrollo y los movimientos sociales de resistencia en el campo a lo largo de la historia de Brasil.

El análisis de las formas como se ha construido y reconstruido el concepto de Extensión en América Latina debe ser hecho en una dimensión diacrónica y con un abordaje socio-construccionista amplio que considere el extensionismo como una construcción social y un proceso histórico, para rescatar hechos significativos en el mundo, especialmente en América Latina.

Los antecedentes investigativos abordados permiten concluir, de acuerdo con autores como Engel (1998) y Méndez (2006), que en Latinoamérica aún falta mucho por avanzar en la investigación en extensión y en el intercambio de experiencias prácticas en este campo. En Colombia, la comunidad académica que se preocupa por desarrollar el tema, es reducida, a pesar de su apremiante necesidad para los contextos Universitarios Públicos con PA, y para las comunidades rurales. Esto es extraño en un continente que en los años sesenta y setenta lideró el trabajo académico y práctico de la educación de adultos, la educación informal y la comunicación para el desarrollo.

La investigación en extensión desde la perspectiva económica

La perspectiva económica se conserva como una tendencia iluminadora de esta investigación. En esta perspectiva, se destaca el estudio *La privatización de los servicios de extensión rural: un debate (in) necesario?* de Diesel et al (2008) que discute la privatización de los servicios de extensión, de acuerdo con la literatura internacional. En un principio, el tema se encuentra en el horizonte de los debates sobre la llamada Reforma del Estado para que determine el orden del día sobre el desarrollo desde la década de los años ochenta a la luz de la teoría económica examinando las experiencias de privatización en el mundo. El análisis de estos experimentos indica que la agenda inicial de privatización prevé que los servicios de extensión, son una responsabilidad del Estado. Sin embargo identifican una serie de limitaciones a este esfuerzo y el comienzo de la proliferación de los argumentos a favor de la privatización,

en la que el Estado conserva un papel importante. Por lo tanto, el examen de la experiencia internacional de la privatización indica que se siguen direcciones diferentes. El trabajo realiza argumentos guiados por el concepto de “Estado mínimo” y otros que hacen referencia al Estado de los promotores privados. A pesar de que la privatización es un proceso actual y la discusión es necesaria, ésta amerita estudios en línea económica y de políticas públicas, que no se abordan en la presente investigación.

Investigación en extensión y representaciones sociales

Aunque no es de amplio desarrollo el tema de extensión y representaciones sociales en el estudio presente, es importante mencionar que se encuentran trabajos como *Mitologías do desenvolvimento: extensão rural e modernização: o caso de Santa Catarina (décadas de 1950 e 1960)*, de Lindolfo (2008) cuyas categorías de análisis son modernización, representaciones sociales y ER. Otro estudio se denomina *Ingenieros extensionistas formoseños desde la mirada de los pequeños productores. Representaciones, expectativas y realidades*, es el de Landini (2010), que parte de categorías de análisis como racionalidad, psicología, representaciones sociales, y pequeños productores.

La investigación de Landini pretende contribuir al desarrollo de esta perspectiva de análisis de la extensión, pues los avances investigativos en extensión no son suficientes, pues se presentan como parte de un desarrollo lineal y en el siglo XXI tienden a estar dispersos. Tampoco se han hecho estudios que permitan reconstruir los conceptos de ER que han servido como referencia de sus prácticas en docencia, investigación y proyección en los PA de Universidades Públicas de Colombia.

En síntesis, el análisis de las investigaciones en ER permite plantear que la investigación en extensión se ubica entre los enfoques de extensión que basan sus avances en los discursos tradicionales en transición o en los actuales. Los primeros se inclinan por estudiar la extensión según enfoques tradicionales como el de difusión de innovaciones y el de capacitación y visitas. Los discursos transicionales se realizan con un enfoque de extensión que empieza a pensar en las personas, en lo que hacen los extensionistas y en los destinatarios de la extensión. Los estudios con enfoques actuales dan un papel activo y participativo a los actores.

A pesar del amplio número de estudios como son los de Rogers (1962), Freire (1973), Shoemaker (1974), Sánchez de Puerta & Taberner (1995), Sánchez de Puerta (1996), Engel (1998), Russo (2009), González (2000), Carballo (2002), Sánchez, Erbetta, Elz, Grenón y Sandoval (2003) Sánchez de Puerta (2004), Bergamín et al (2005), Gontijo (2005), Parra y Méndez (2005), Cáceres (2006), Sepúlveda (2006), Killough (2006), Mendez (2006), Anderson *et al* (2007), Ferreira y da Silva (2007), Presno (2007), Diesel et al (2008), Lindolfo (2008), Bezerra (2009), Russo (2009), Calado y Andrade (2009), Shahsavan y Zeinal (2009), Marchesan y Senseman (2010), Landini (2010), Jurado, Giandomenico y Ordoñez (2010) y Parra. (2012), especialmente los recientes, como son los de la década del dos mil en adelante y de haber transitado en sus tendencias investigativas en **ER**; aún no se ha avanzado en estudios que desarrollen trabajos sobre los enfoques de **ER** en los PA de las Universidades Públicas, desde la perspectiva de los imaginarios sociales, lo que indica que hace falta investigar la **ER** en los PA, que valoren los imaginarios sociales, aunque en los últimos años se han realizado aproximaciones sobre representaciones sociales, no se han hecho investigaciones de los imaginarios sociales, que son uno de los soportes de los enfoques de **ER**.

Tensiones en los escenarios de desarrollo de la extensión rural de los PA en la universidad pública

La estructura de la **ER** en los PA es activada por las dinámicas que se tejen en la vida cotidiana entre los actores sociales. En este sentido, el análisis de la **ER** debe hacerse tomando en consideración su complejidad, su conexión con la realidad rural y el estudio de los imaginarios.

Dada su naturaleza social, los análisis deben considerar las recientes tendencias de las investigaciones en **ER**, expresada en el capítulo anterior. En ellos se manifiesta la necesidad de seguir avanzando en la comprensión de las concepciones, experiencias y prácticas de la misma. Esta comprensión exige perspectivas que superen el punto de vista técnico. En los estudios de Landini (2010), se sugiere que este es un camino para perfeccionar y potenciar las prácticas de **ER**, y resulta de particular interés aportar a la comprensión del mundo de sentido subjetivo de los actores encargados de ella.

Los enfoques de **ER** en los PA en las Universidades Públicas, respecto a la construcción social han sido poco estudiados en Colombia. A pesar

de que las categorías provenientes de las investigaciones sobre **ER** han ido cambiando, los modelos utilizados siguen siendo externos a la vida de los actores de los PA y se inclinan a producir datos fríos con cálculos estadísticos respecto a categorías de orden administrativo, económico, geográfico y poblacional, algunas tímidamente referidas a pedagogía, educación rural, mujer rural, agricultura familiar, desarrollo rural, formación de agricultores, redes de relaciones sociales, organizaciones locales, participación y estrategias de intervención.

Parte de las tensiones tiene relación con las críticas a los transferencistas. Landini (2010) menciona numerosas críticas referidas a la extensión por su sentido unidireccional, por su visión técnica, por el desconocimiento del otro como un actor válido. Estas críticas fueron realizadas a los supuestos transferencistas y antidialógicos implícitos en tales prácticas (Freire, ¿Extensión o comunicación?, 1973). Contrario a esta condición, se ha desarrollado un modelo de **ER** que fue impulsado principalmente por ONGs y algunos programas sociales fundados en el reconocimiento mutuo y en el diálogo horizontal de saberes (Astaburuaga, Saborido, & Walker, 1987). Tales posturas permiten que el conocimiento científico sea valorado por los saberes locales de los productores, de acuerdo con Alemay y Sevilla (2007), con el propósito de producir un conocimiento superador y transformador.

La tendencia de la **ER** ha permitido resolver tensiones en la relación de profesionales y pequeños productores, con los conocimientos técnicos suministrados por estos, lo que suscita procesos complejos, dinámicos, fluidos e integrales. A pesar de esto, los extensionistas mencionan problemas en sus prácticas que no pueden limitarse a factores económicos, productivos o técnicos. Se refieren a los relacionados con las construcciones sociales propias de la vida de los grupos rurales, a la baja participación y a las capacitaciones y proyectos, a la ausencia de incorporación de tecnologías pertinentes y a la actitud pasiva, como muestra de un deseo de observar al agente externo como la persona que ofrece todas las soluciones. Estas tensiones, también se refieren a aquellos eventos del ejercicio cotidiano de la **ER**, que parecen no tener sentido a los ojos del extensionista, quien en ocasiones considera que no tiene las herramientas ni los conocimientos necesarios para resolver los problemas que se le presentan. Lo anterior, permite retomar a Landini et al (2009), quienes señalan la necesidad de fomentar abordajes interdisciplinarios (Carballo, 2002) miradas y comprensiones que valoren la naturaleza socio-constructivista y multidimensional de la **ER**, en el marco de los PA.

En un estudio posterior referido a Colombia, Jurado, Giandomenico y Ordoñez (2010), observan que la investigación referida a los conceptos sobre **ER**, en su trabajo *Concepciones de Extensión Rural en los Programas Misionales del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (1950-2010)*, los escasos estudios en Colombia se han centrado en procesos explicativos utilizando para ello métodos empírico analíticos.

Los abordajes teóricos



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela.

Los abordajes teóricos

Miradas de los enfoques de extensión rural, posibilidades según su construcción imaginaria

Los enfoques de **ER**, sus intencionalidades sociales, las dinámicas que configuran su cambio o los definen en aparentes desequilibrios estructurales, las presiones entre las funciones dadas por el mundo local y global, eran fuertes impulsores que generaban interrogantes insospechados para una profesora con experiencia en docencia, investigación y proyección, en el campo de la **ER** en el medio universitario.

Las personas que protagonizan actualmente, la **ER** en los PA son de gran interés, debido a que en la práctica habitual había probado y advertido fuertes fisuras y fragmentaciones en los Enfoques de **ER**. Siendo así, se hizo importante analizar la forma cómo estos actores construyen sus imaginarios sociales de la **ER**, los motivos que los inducen a actuar de una manera particular ante esas realidades, esas categorías o motivos que se relacionan con los enfoques de **ER** en los PA.

Uno de los interrogantes iniciales, que se indagó considerando tal perspectiva, era precisamente por la naturaleza de los Enfoques de **ER**; ¿Qué es la **ER**? ¿Cuál era la naturaleza de enfoques de **ER**, que señalaban ciertos rasgos fijos y otros como cambiantes?

Algunos rastreos teóricos de los enfoques de **ER**, mostraban el énfasis en nociones y conceptos de **ER** desde las miradas intervencionistas, desde aquí algunos enfoques mostraban la **ER** como mediación y otros la **ER** como transferencia. De igual forma se hizo necesario señalar la instauración de las nociones basadas en los modelos de desarrollo agropecuario y rural, y en éstos la presencia de emergencias del tema de la extensión, soportadas en diversos modelos y lógicas conceptuales de este desarrollo, creando estructuras y esquemas operativos diversos. Posteriormente, se abordó el concepto de **ER** desde la evolución de los enfoques basados en la relación técnico-productor, además del abordaje de la perspectiva educativa de la extensión, aquí se encuentra un énfasis en la educación para el trabajo y otro en el desarrollo humano y la educación.

Dicho rastreo teórico, se complementa con el abordaje del tema, la relación entre la **ER** y los PA. Otra tendencia teórica, hizo importante afrontar las aproximaciones a la comprensión de los enfoques y conceptos vinculados al estudio de los imaginarios. Desde estas miradas, los imaginarios se mostraban como la base de la construcción imaginaria social de los Enfoques de **ER**.

Esta segunda parte teórica parte de la preocupación por los imaginarios sociales. Al observar los sustentos teóricos de los enfoques de **ER**, era necesario hacer aclaraciones sobre el concepto de imaginario y otros conceptos relacionados con éste, que se tratan en el estudio y se toman como su referencia. Los autores rastreados para una teoría de los imaginarios son Castoriadis (1975), Rorty (Rorty, 1991), Hurtado, Pintos (2000), Murcia (2011) quienes suelen ser invocados para esta reflexión aplicada a la **ER** de los PA.

Extensión rural: las miradas intervencionistas

En la **ER** se puede considerar que el extensionista y el productor rural, junto a su familia, interactúan sobre un objeto de conocimiento, tendiente a lograr el desarrollo integral de las personas y su participación activa, autónoma y solidaria en procesos organizativos que contribuyan a la transformación y desarrollo de la sociedad (Barrientos & Ryan, 2005).

Se instaura la noción de **ER**, como todo proceso que signifique transferencia de información con intencionalidad educativa en el medio rural. En esta amplia y flexible *noción* está contemplada, tanto la transferencia de

nuevas tecnologías, la capacitación de productores, la información técnica como la asistencia técnica y los procesos de educación no formal que se generan en el medio rural (Espíndola, 2005) :

“... la extensión, la capacitación y la educación se aplican conocimientos para facilitar la comprensión de la realidad, para lo cual se apoyan en ciencias tales como la psicología, la sociología, la pedagogía, la antropología y la comunicación, por tanto es un campo interdisciplinar” (Espíndola & Londinsky, *Extensión: ¿Un nuevo concepto?*, 2004, p. 13).

A partir del razonamiento de Morin (1986), se encuentra que el tema de la extensión es un punto central de discusión en términos de la relación ciencia y desarrollo. Esta se enmarca dentro del siguiente problema:

Se puede comer sin conocer las leyes de la digestión, respirar sin conocer las de la respiración, se puede pensar sin conocer las leyes ni la naturaleza del conocimiento, pero no se puede, como hace el hombre hoy en día, hacer ciencia y aplicarla en tecnologías sin tener conocimiento de ese conocimiento (Morin, *Conocimiento del conocimiento*, 1986, p. 13).

La extensión rural como mediación de lo educativo

Hay definiciones que consideran la extensión como medio, como una estrategia para el desarrollo y para la superación del atraso, en el contexto del desarrollo rural, centrado en la valoración económica que deja la extensión: Es un sistema o servicio que, mediante procesos educativos, ayuda a la población rural a mejorar los métodos y técnicas agrícolas, aumentar la productividad y los ingresos, mejorar su nivel de vida y elevar las normas educativas y sociales de la vida rural” (FAO, 2006).

Entender este apartado, requiere realizar un abordaje del concepto **ER**, reconociendo el valioso aporte de la obra de Freire (1973), denominada *¿Extensión o comunicación?* El autor hace un análisis del trabajo del agrónomo como educador, equivocadamente llamado “extensionista”, realiza un análisis profundo del papel que le asigna a la educación, comprendida en su perspectiva verdadera, que no es otra que la de humanizar al hombre, en la acción consciente que éste debe hacer para transformar el mundo. Freire en su trabajo realiza un análisis del término “extensión”,

partiendo de puntos de vista diferentes: el sentido en el sentido semántico de la palabra:

El sentido del término extensión, en este último contexto, constituye el objeto de nuestro estudio. Más que en cualquiera de los casos que usamos como ejemplos, el término extensión en la acepción que nos interesa aquí –la del último contexto– indica la acción de extender, y de extender en su regencia sintáctica de verbo transitivo relativo, de doble complementación: extender algo a.

En esta acepción, quien extiende, extiende alguna cosa (objeto directo de la acción verbal) a o hasta alguien – (objeto indirecto de la acción verbal) – aquel que recibe el contenido del objeto de la acción verbal (Freire, *¿Extensión o comunicación?*, 1973, pp. 17 - 18).

En ese significado de extensión, el que extiende un saber producido en la academia o hasta otro tiene un papel activo en la producción y en el acto de extender, y el que recibe la acción de esa extensión del saber, el agricultor, tiene un papel pasivo de depositario de dicho conocimiento. Sobre este sentido hace una crítica filosófica sobre su relación con el concepto “invasión cultural”. En este análisis parte de una concepción del ser humano así:

Comencemos por afirmar que solamente el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad, que de él se separa; solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis, un ser de relaciones en un mundo de relaciones⁹. Su presencia en tal mundo, es un estar con, comprende un permanente enfrentamiento con él.

Desprendiéndose de su contorno, se transforma en un ser, no de adaptación, sino de transformación del contorno, un ser de decisión¹⁰ (Freire, *¿Extensión o comunicación?*, 1973, pp. 41 - 42).

9 Sobre el hombre, como ser de relaciones, y el animal, como un ser de contactos y las connotaciones de estos conceptos, véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Op. Cit. (nota del libro de Freire en referencia).

10 El término decisión proviene de decidir, que, por su lado, se origina en el latín *decidere*: cortar. En el texto, corresponde a su etimología, y el término *decisión* significa el corte que el hombre realiza, al separarse del mundo natural,

De acuerdo con esta concepción, opone los conceptos de “extensión” y de “comunicación” como profundamente antagónicos.

No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función; cognoscitiva y comunicativa.

Esta función, a su vez, no es la mera extensión del contenido significante del Significado, objeto del pensar y del conocer.

Comunicar es comunicarse en torno al significado significante. De esta forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, co-intencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido.

Lo que caracteriza la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo (1973, pp. 75 - 76).

De aquí se deriva la conclusión de que la extensión, como la difusión del conocimiento que se produce en la universidad, no comprende como la actividad educativa es comunicativa y su carácter bidireccional y, por tanto, “Equivocada también está la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión, sistemática, de un saber” (Freire, ¿Extensión o comunicación?, 1973, p. 77).

En esta forma, Freire muestra cómo la acción educadora del agrónomo, como la del docente en general, debe ser la de comunicación, si es que quiere llegar al ser humano real, no al ser abstracto, sino al ser concreto insertado en una realidad histórica.

Extensión rural como transferencia

Recientemente, se viene encontrando que Latinoamérica está siguiendo una tendencia hacia la transferencia de tecnología¹¹ en

continuando, con todo, en el mundo, Está implícita en la decisión al acto de “admirar” al mundo (nota del libro de Freire en referencia).

- 11 En este aparte Sepúlveda opta por el concepto de transferencia de tecnología debido a que es una expresión relativamente más nueva en América Latina que extensión agrícola, divulgación técnica u otras ya oficializadas desde hace décadas como estrategias para el desarrollo rural. Por esto, a transferencia de tecnología se le quiere dar una connotación diferente, que se trata de construir. Esta concepción nueva, se deslinda de la postura estadounidense del llamado “paradigma T-T” Sepúlveda (Sepúlveda, 2006, p. 9).

manos privadas, cofinanciada entre el Estado y los productores. Esta propuesta general presenta ventajas, en relación con los modelos de personal extensionista burocratizado, pero estableciendo como condición, que exista una serie de políticas de apoyo adicional a los productores como el caso de Chile. Los agricultores, en condiciones menos restrictivas, tienen mayores posibilidades de ajustarse al nuevo modelo; pero para los más pequeños, esto significa la necesidad de organizarse y aprender que la agricultura ahora es mucho más que simplemente saber obtener un producto. La alternativa puede ser tener que abandonar la actividad y sus tierras. Así, la transferencia de tecnología necesaria e indispensable es sólo una opción para los productores pequeños con potencial y los agricultores medios que pretendan incorporarse a procesos de desarrollo. Trabajar con este sector, aún muy amplio en América Latina, tiene una importancia socio-económica y política estratégica (Sepúlveda, 2006, p. 10).

El sistema agropecuario y rural colombiano ha configurado el tema de transferencia de tecnología, como una prioridad, que no puede ser negada por los PA, según enfoques que parten de las posturas pasivas, adaptativas hasta las más críticas. En este sentido, es relevante este estudio, ya que estos programas no pueden desconocer su contexto de intervención. Para América Latina, este concepto transferencista llega paralelo a las acciones desplegadas en los Estados Unidos; por el Servicio de Extensión del Departamento de Agricultura (STACA).

De igual forma se han instaurado los modelos de desarrollo agropecuario y rural y en éstos, la extensión siempre ha estado presente, soportado en diversas lógicas conceptuales, que tienden a obedecer a estructuras y esquemas operativos diversos (Tabla 5)

Ante las emergencias de los enfoques de **ER**, consideradas desde modelos de desarrollo, resulta válido, plantear que es difícil considerar el desarrollo como un proceso de acumulación. En la línea de Escobar (1995, 1996 y 1999a) su perspectiva invita más a una deconstrucción de la noción de desarrollo y hacer una apuesta por el post-desarrollo, explorando formas de enunciación de mundos desde la diversidades de acciones, desde la perspectiva del desarrollo de Sen (2000) y la toma de conciencia de la identidad latinoamericana de Dussel (1970) en articulación con el tema de **ER**, en la consecución del desarrollo, la ampliación de la capacidad del ser huma-

Tabla 5. Emergencias de los enfoques de extensión rural

Modelo de desarrollo	Modelo difusionista	Modelo de desarrollo de la comunidad	Modelo de educación funcional	Modelo de Educación Popular	Modelo de desarrollo Rural Integrado	Investigación o experimentación adaptativa	Modelo de Empoderamiento. Participación
Época y lugar de origen	1914-EEUU	Década de los ochenta	Década de los sesenta impulsada por la UNESCO	Década de los setenta América Latina	Promovido por el banco Mundial	Década de los ochenta ISNAR	Década del noventa Promovido por las ONGs
Características Generales	Unilateral o verticalista: los conocimientos se generan en investigación, pasan a extensión y se difunden a los productores clasificados según velocidad de adopción.	Flexibiliza el rol del productor (activo) Propone estrategias globales sociales y económicas para el progreso de las comunidades a través de participación voluntaria. Aparecen metodologías grupales	Primer esfuerzo por vincular educación con desarrollo. Educación de adultos para capacitación técnica como forma de elevación cualitativa de la sociedad.	Punto de partida de la extensión: realidad concreta del productor y participación plena. Relación horizontal que favorece la reflexión y lleva a un cambio de actitud en un proceso educativo participativo grupal	Financiamiento de proyectos modelo de fincas. Tienen en cuenta la heterogeneidad	Actividades de investigación productiva en campos de productores agrupados en dominios de recomendación	Acción política: cuando el agente de extensión se implica en las demandas, conflictos, etc. del actor social rural, que ya no juega un papel de receptor de información o habilidades, de educando o «concientizado», sino que pasa a la acción dentro de un movimiento social o de forma individual.
Modelo Educativo implícito	Transmisor	Comunicación Persuasiva	Comunicación persuasiva	Problemático Participativo	Comunicación persuasiva	Comunicación Persuasiva	Acción Social dentro de un movimiento social

Fuente: Elaboración basada en Modelos de Desarrollo de Sánchez (2006).

no reviste una importancia a la vez directa e indirecta. Indirectamente, tal ampliación permitirá estimular la productividad, tema tan anhelado en los programas de ER, así como el interés de elevar el crecimiento económico, ampliar las prioridades del desarrollo; y contribuiría a controlar razonablemente el cambio demográfico; directamente, afectaría el ámbito de las libertades humanas, el bienestar social y la calidad de vida tanto por sus valores intrínsecos como por su condición de elemento constitutivo de las mismas.

Evolución de los enfoques de relacionamiento técnico-productor

Machado, Desimoni, de Hegedüs y da Silveira (2006) plantean el nuevo estilo de relación entre los agentes de extensión y los agricultores. Para desarrollar su propuesta definen el concepto de sistema y sus significados, y consideran el estilo tradicional (la “concepción bancaria” como la tradicional expresión acuñada por P. Freire). Analiza el nuevo estilo la relación de potenciación, para lo cual proponen el empoderamiento, como eje central de la promoción del desarrollo rural desde una perspectiva sostenible.

En este sentido los autores mencionados entienden el concepto del sistema, desde sus dos vertientes, la sistémica y sistemática (véase tabla 6). Encuentran interesante probar la existencia de dos paradigmas de extensión (difusión de innovaciones de Rogers y educación de Freire), en dos grandes enfoques de extensión que parten de la relación técnico-productor. Según ellos, hay muchas diferencias entre el punto de vista tradicional (educación tradicional) y el enfoque sistemático, al que le sigue una línea más avanzada llamada el Enfoque Sistémico, que apunta a la “autonomía” de personas involucradas en la relación.

La tendencia actual en los sistemas de extensión en América Latina es apostar por el capital social y el “empoderamiento”. Las intervenciones de extensión, es decir, las modificaciones previstas, a través de proyectos, representan oportunidades para la población beneficiaria. Las personas solo toman ventaja de los proyectos, si generan oportunidades de propiedad, y allí radica el impacto de los proyectos, y toman posesión, si se dota de oportunidades a las poblaciones para el cambio. Otro de los aportes es señalar que el “empoderamiento” es un concepto, que es culturalmente dependiente de la población, y del cual las personas se apropian de dife-

rentes maneras, pero siempre, de la manera que es funcional a sí mismos. Ciertamente, la mayoría de ellos no sabe lo que significa “empoderamiento”, por lo tanto, el gran reto para su evaluación debe hacerse con ellos mismos y no desde “afuera”.

Tabla 6. Enfoque de extensión y relación técnico-productor

Enfoque	Relacionamiento Técnico-productor
Reduccionista tradicional (revolución verde, difusionista, etc.)	Técnico, focaliza su trabajo en un componente específico de la propiedad rural, por ejemplo el cultivo. No tiene una visión de sistema. Idea central de la relación: Cómo transmitir mejor? Es lo que Freire denominó educación bancaria.
Sistemático Sistema de Producción (sistema de investigación agrícola) (Usual en las ciencias agrarias)	Técnico: focaliza su trabajo entendiendo la propiedad rural como un sistema. En este, uno de los componentes es el productor y su familia.
Sistémico Enfoque de Paulo Freire Experiencia en Brasil. Santa Catarina, Australia (Programa Landcare, Universidad de Weatern Sydney). Usual en las ciencias sociales.	Técnico y productor integrados para intervenir en un sistema, en el cual las propiedades y las características de estos actores, son componentes del sistema. El técnico también es parte del sistema. Idea central de la relación: comprender para cooperar, para que exista aprendizaje (Chía, Testut, Figari, & Rossi, 2003, p. 80).

Fuente: Pinhero (2000).

Extensión rural: educación para el trabajo, desarrollo humano y educación informal

En esta investigación, es pertinente abordar la educación para el trabajo como educación informal, ya que esta segunda tiene como objetivo brindar oportunidades para complementar, actualizar, perfeccionar, renovar o profundizar conocimientos, habilidades, técnicas y prácticas¹². Generalmente buscan fomentar opciones para la vida laboral, con el interés de fortalecer

12 Estos objetivos son enunciados en el documento sobre Educación Informal, Supervisión Educativa de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. En línea: <http://www.sedvosbogota.edu.co/index.php/supervisi%C3%B3n-educativa.html>

condiciones humanas, para la vida productiva como se presentó anteriormente, se considera que la ER forma parte de estos tipos de educación en el medio rural.

En la Constitución Política de 1991, se expresa como la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, que formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia, con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo

Suele considerarse la *educación formal* como el aprendizaje ofrecido normalmente, por un centro de educación o formación, con carácter estructurado, según objetivos pedagógicos y didácticos, duración o soporte, y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

La *educación para el trabajo y el desarrollo humano* y la *educación informal* están regidos en Colombia por la ley 1064 de 2006 que la titula educación para el trabajo y el desarrollo humano¹³. En esta ley se consideran como Educación Informal todas las actividades que representen algún tipo de estudios o entrenamiento, pero que no conducen a ningún tipo de grado. Esto incluye el entrenamiento a sus empleados, el cual ocurre al interior de las empresas. Ésta educación, según el número de horas y el objetivo conducente, no exige una regulación por parte del Ministerio de Educación Nacional o de las Secretarías de Educación departamentales o distritales. De otra parte, este proceso dura toda la vida y es en él, donde se adquieren y acumulan conocimientos, capacidades y actitudes de las experiencias diarias y en contacto con el medio.

También hay *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano*, antes llamada *Educación No formal*, ofrecida generalmente por instituciones educativas oficiales y privadas, conducentes a títulos en experticias que

13 La Ley 1064 de 2006 es regulada por el Ministerio de Educación Nacional y tiene carácter de educación continua, conforme al decreto 2020 de 2006. Se reglamenta por el Decreto 2888 de 2007, derogado y reemplazado por el Decreto 4904 de 2009.

tratan de niveles técnicos en áreas específicas y que se enfocan principalmente a la capacitación, para originar formas de subsistencia de primera mano. Este tipo de educación, requiere cumplimiento de unos parámetros mínimos exigidos por parte de las Secretarías de Educación locales de cada municipio o departamento. Se ofrece con el objeto de complementar y actualizar conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales fuera del sistema de niveles y grados propios de la educación formal.

La educación no-formal tiene un sentido muy amplio. Se llama educación no-formal a todas aquellas intervenciones educativas y de aprendizaje que se llevan a cabo en un contexto extraescolar. Incluye la educación de adultos, la educación vocacional, la educación de las habilidades para la juventud, la educación básica para los niños que no asisten a la escuela y la educación para los mayores dentro del contexto de la educación para toda la vida. Una de las características de la *educación no-formal* es, que su enfoque está centrado en el estudiante. La *educación no-formal*¹⁴ no se limita a lugares o tiempos de programación específicos, como en la educación formal.

La extensión rural y los PA

La década de los años setenta del siglo XX, en Colombia y América Latina, estuvo marcada para el campo de los Programas Agropecuarios, por unos sentimientos hacia un desarrollo agropecuario, el cual empieza a preocuparse por aspectos sociales del medio rural. Las circunstancias políticas de América Latina, en términos de desarrollo, convergieron con ciertas predisposiciones, en círculos intelectuales, a nivel de académicos preocupados por el desarrollo rural y la extensión, como la oportunidad de revisar la propuesta instaurada por el modelo de revolución verde y de dependencia de los países latinoamericanos.

En Colombia los programas del área de **ER** para las ciencias agropecuarias, se utilizaron para analizar los sucesos de desarrollo rural mundial; al igual que la forma en que ellos están íntimamente relacionados con las problemáticas nacionales. Por lo tanto, el campo de la formación en **ER**,

14 La educación no formal tiene un potencial enorme en los sistemas de aprendizaje o sistemas educativos del futuro para desarrollar una enseñanza centrada en el discente y hecha a su medida, de acuerdo con Shigeru Aoyagi Jefe de la sección de Alfabetización y Educación no formal de la UNESCO.

según se desarrolló en los años setenta y ochenta, del siglo pasado, tendían a reflejar las inquietudes latinoamericanas, en materia de desarrollo rural, a nivel político, económico, social, cultural, educativo, etc.; al tiempo que suministraban una justificación para un enfoque en problemáticas rurales, en el contexto nacional y latinoamericano.

En este sentido, es importante destacar que finalizando los años setenta y comenzando los ochenta, el ambiente social y académico del momento, favorecía el auge de la **ER**, la formación de los profesionales de las ciencias agropecuarias que combinaban lo teórico con la puesta a prueba y la crítica de los modelos de desarrollo rural de las décadas de los cincuenta y los sesenta.

El vínculo entre la comunidad académica interesada en el desarrollo rural, las universidades y la realidad rural fue reforzado por la creación de programas académicos en el área de la **ER**, en los programas correspondientes a las Facultades de Ciencias Agropecuarias, como Ingeniería Agronómica, Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ) y Zootecnia, que reforzaban esa visión crítica, cuyo papel resulta importante para entender la convergencia entre investigación, docencia y extensión en la formación de profesionales en esta área.

El estudio del área de **ER**, en los Programas Agropecuarios en Colombia, no puede apreciarse sin reconocer que, además de emprender esfuerzos pioneros para interpretar esta realidad, se admite implícitamente que las condiciones del medio rural colombiano afectan la formación del conocimiento, al tiempo que se reconoce que el conocimiento puede servir para fines ideológicos. Estas reflexiones allanaron el camino para las posturas posteriores, las cuales establecen que el campo de la **ER** era capaz de interpretar y cuestionar las realidades rurales colombianas y latinoamericanas.

Se pretende seguir con el abordaje del sentido representativo que tenía la formación en **ER** dentro del contexto histórico: como carga positiva, que elabora y divulga conocimiento científico de las ciencias agropecuarias con fines críticos y transformadores de realidades rurales del país, y una carga que desde otra perspectiva puede ser considerada negativa, puesto que puede ser *manipuladora* y útil para sólo un sector dominante.

Se podría decir, que la **ER** llega a otros campos como la educación rural y el desarrollo rural, desde los PA. Porque la educación como proceso de

socialización representa una tarea que reproduce los valores de una sociedad, y asume la formación de los profesionales de las ciencias agropecuarias que, a futuro, pueden llegar a desempeñarse en el campo de la educación agrícola y rural.

Desde esta óptica, éstos aparecen como herramientas de legitimación del discurso científico, a nivel de las comunidades rurales, exteriorizado en la práctica de **ER**. Debido a la magnitud de la responsabilidad de este campo en el país, en lo pedagógico y su materialización a través del currículo, los programas de ciencias agropecuarias otorgaron gran poder a las prácticas pedagógicas desde los referentes de la **ER**. Se parte de la teoría que maneja el campo de la **ER** proponiéndola como herramienta de cambio e interpretación científica en función del discurso del desarrollo rural de cada época. Lo anterior ha convertido al profesional de las ciencias agropecuarias, en un profesional especializado en este tema y el desarrollo rural, evidentemente con un estatus profesional. Dicho aspecto otorga al extensionista profesional un rol a nivel de diseñador, gestor y ejecutor de políticas y planes de desarrollo rural.

En este contexto se reestructuran los principales y los primeros PA de la Universidad Pública Colombiana, como la Universidad Nacional y la Universidad de Caldas, con sus programas de formación agropecuaria que han incorporado el área de la **ER**, estos no son ajenos a las hondas preocupaciones por el papel del conocimiento científico agropecuario en la dinamización del desarrollo rural sustentable.

Aproximaciones a la comprensión de los enfoques y conceptos, según Khun

Las ciencias en su desarrollo presentan ciertas crisis, como consecuencia de la interpretación de los datos o por las mismas construcciones deductivas. Ello obliga a una crítica de los enfoques, conceptos, métodos, principios para determinar su valor epistemológico. En estos casos, la crítica es instrumento de progreso científico, la misma puede ser analizada desde una crítica de los paradigmas planteada por Khun (1998).

Kuhn señala que las ciencias progresan por rupturas y cambios de paradigmas comenzando por un paradigma aceptado por la comunidad científica, o investigando durante un período de ciencia normal. La ciencia normal intenta adecuar la teoría a la práctica, pero pueden existir ciertas

discrepancias. Estas discrepancias, si no son resueltas, se convierten en anomalías, y si éstas se acumulan, se produce una crisis que conlleva la caída del antiguo paradigma, y el surgimiento de una revolución científica en la que el antiguo paradigma es reemplazado por uno nuevo e incompatible con el anterior. Por tanto, para este autor, la ciencia no se desarrolla por medio de la acumulación de descubrimientos o inventos individuales, sino que se forma como proceso de ruptura con lo anterior. En el proceso de traslación del viejo conjunto de ideas al nuevo, la comunidad de científicos sigue un número de pasos determinados:

1. Reconocimiento de las anomalías.
2. Período de inseguridad.
3. Desarrollo de grupos de ideas alternativos.
4. Identificación de escuelas de pensamiento.
5. Dominación de las nuevas ideas.

En cualquier caso, las teorías articuladas no dejan de ser científicas por el hecho de que hayan sido descartadas. La investigación histórica misma muestra las dificultades para aislar inventos y descubrimientos individuales, con relación al desarrollo proporciona las bases, para abrigar dudas profundas sobre el proceso de acumulación, mencionado anteriormente por medio del cual se creía habían surgido esas contribuciones individuales a la ciencia (Kuhn, 1998).

Los criterios de demarcación científica derivados de la falsación, aunque críticos con la metodología tradicional, se mantienen en su misma línea. En cambio Kuhn, con su libro “La estructura de las revoluciones científicas”, explica el comportamiento científico por los aportes críticos que se le hacen a la teoría. Kuhn indica que, cuando las teorías no logran superar una prueba, no son rechazadas y sustituidas por otras, introducen modificaciones o bien ignoran las anomalías. Una de sus características más destacables, es su rechazo frontal al punto de vista de la metodología inductivista.

El aporte de Kuhn gira en torno a los siguientes conceptos: Paradigma, Ciencia Normal y revoluciones científicas. Kuhn entiende el concepto de paradigma en dos sentidos, según Pheby (1988):

El primero implica un éxito el cual se considera tan importante, que tienen la capacidad de atraer a un grupo de científicos

cos, quienes ejercen una actividad en competencia y, segundo, se entiende como un paso en el desarrollo científico, capaz de dar solución a problemas no resueltos (p. 37)

Si se atiende a su definición literal, los paradigmas son:

“Realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1998, p. 13).

El concepto de paradigma, perfila la escena para la siguiente etapa del esquema de Kuhn, el concepto de ciencia normal. Para Kuhn existen períodos alternativos de ciencia normal y períodos de crisis. En la fase de ciencia normal, en la que se acepta un cuerpo esencial de teoría, van surgiendo situaciones que no pueden explicarse de forma convincente y que reciben el nombre de anomalías. Cuando las anomalías aumentan, se produce un proceso insostenible en torno a la ciencia normal, lo que da lugar a la aparición de nuevas teorías o, dicho de otra forma, un paradigma es sustituido por otro.

Por comunidad científica, entiende Kuhn el órgano a un consenso, que reúne a un grupo de individuos que colaboran entre ellos, a quienes se les considera los únicos responsables de la persecución de objetivos científicos en su especialidad.

La amplitud del concepto de paradigma hace que Kuhn admita la imprecisión del término y posteriormente lo sustituya por el de “matriz disciplinaria” (disciplinaria, porque se refiere al patrimonio común de los que practican una disciplina, y matriz, porque alude a un conjunto ordenado de elementos de diversa naturaleza que requieren especificación adicional): Una matriz disciplinar está compuesta de paradigmas, partes de paradigmas que constituyen una unidad y funcionan conjuntamente (Katouzian, 1982, p. 123).

Conceptos. Los conceptos presentan abstracciones o construcciones lógicas que explican un hecho o fenómeno. Un conjunto de conceptos relacionados entre sí forman un sistema conceptual, como son los enfoques de **ER**. Un sistema conceptual es la base de la ciencia, y es el punto de partida del método científico. Los enfoques de **ER** como sistema conceptual son el sustento desde las ciencias que los constituyen, para abordar la realidad con una visión coherente y acorde con las demandas epistémicas y metodológicas de la misma.

Los imaginarios sociales como opción de abordaje de los enfoques de la extensión rural

Desde el conocimiento científico, los profesionales de los PA tienden a pensar que actúan y reaccionan en concordancia con la realidad rural. Sin embargo, las teorías socio-construccionistas indican que los comportamientos humanos se guían por la manera como se ve el mundo, es decir por los imaginarios y construcciones sociales.

Las teorías socio-construccionistas agregan a lo anterior que el mundo ensídico,¹⁵ no es nada sin la interpretación que las personas hacen sobre este. Por eso el mundo social y humano no es el ensídico sustantivo, dado por una lógica tradicional. Es el mundo imaginario como lo sostiene Castoriadis (1983, 1989). En este mundo prima la aparición de lo que pueda dar cuenta del cambio, de lo diferente, prima el pensamiento de la inmovilidad y por lo tanto, reconoce el movimiento de las construcciones sociales (Murcia 2006, 2010).

En correspondencia con lo anterior, lo que prima para comprender las acciones, actitudes y sentimientos de las personas que ejercen la **ER** en los PA no es la realidad objetiva de las cosas con las que interactúan, sino cómo estos sujetos, sus actores universitarios (en este caso) imaginan, conciben, interpretan y dan sentido a sus experiencias en términos de **ER**, al igual que al mundo de lo rural que los rodea. De esta manera, en ocasiones puede darse luz a prácticas de extensión que parecen carecer de sentido. Es que la apuesta no se centra solo en realizar un cambio técnico, sino en permitir un acercamiento entre las interpretaciones del cambio, que se requiere y en cómo hacerlo eficaz. En esta línea, se entiende que los actores sociales encargados de la **ER** en los PA, hacen parte de construcciones sociales como sujetos totales, magmáticos y por tanto portadores de imaginación, sentimientos, razones y cultura, quienes al fundirse en forma constante en el mundo, se hacen fuente de vida social y de experiencias, y quienes en términos de Murcia (2011) le dan sentido a los imaginarios que construyen de **ER**. Esta perspectiva, evoca otra lógica de pensamiento llamada por

15 Ensídico: que se ajusta a la lógica tradicional, “ensídica” o “conjuntista identitaria”. Esta es fundamentada en el postulado del ser como determinado –es decir excluyendo la incerteza el azar y la creación o surgimiento de lo nuevo. La más acabada expresión de ésta es la matemática, que constituye el modelo lógico de la ciencia. Sobre la lógica ensídica (Castoriadis, 1989).

Castoriadis la lógica de los magmas, permite elucidar el movimiento, el cambio y la creación.

De esta forma, para dar sentido a los conceptos y enfoques de extensión en los PA, resulta necesario comprender la forma de pensar de los actores universitarios. En primer lugar, quienes conforman estos programas, su forma de ver el mundo rural y su forma de asignar significados a sus experiencias de ER. En segundo lugar entender que las prácticas de ER se estructuran de manera constitutiva en torno a la relación entre los extensionistas y los enfoques ER, es clave comprender qué noción y significación de ER tienen las personas desde estos Programas. De esta forma, es posible mejorar la comprensión de las conductas y actitudes de esta población en el contexto y elaborar estrategias para superar distintas limitaciones y problemas en el tema de ER y potenciar las intervenciones en términos del anhelado desarrollo rural.

Son diversos los desarrollos conceptuales, que desde las ciencias sociales han tratado la forma en que los seres humanos construyen los conocimientos y referentes interpretativos, con los que dan sentido a sus experiencias. Desde una óptica más precisa, se destacan los aportes del constructivismo y del construccionismo social, posturas que sostienen que el conocimiento es construido por procesos sociales. “El construccionismo social tratará de establecer que el conocimiento es construido desde las prácticas socio- culturales, a diferencia del conocimiento construido desde el individuo, la cual es una visión que estaría actualmente en crisis” (Bravo, 2002, p. 10).

En esta misma perspectiva, según las premisas de estas metateorías, lo que se considera “conocimiento” no es simplemente un eco del mundo, sino una construcción humana (Wallerstein, 2002). Consecuente con Wallerstein dicha construcción debe ser impregnada por sabiduría, la cual sería alcanzable “al formular nuestras búsquedas bajo la luz de la incertidumbre permanente y mirar esta incertidumbre, no como una ceguera desafortunada y temporal ni como un obstáculo insuperable al conocimiento, sino más bien como una increíble oportunidad para imaginar, crear y buscar” (Wallerstein, 1998, p.45). De esta forma, se puede plantear un cierto matiz referido a que no es la realidad la que crea representaciones en nuestras mentes, sino que las personas son quienes tienden a construirlas mediadas por la acción social, las categorías, las nociones y los conceptos con los que se asigna sentido al transcurrir dinámico de las vivencias, para hacerlas legibles y descifrables.

Los imaginarios como la urdimbre entre lo simple y lo complejo, entre lo oculto y lo evidente, permiten considerar que son parte de un entramado de complejidad interpretativa como camino que conduce al develamiento de lo social, reconociendo como elementos iluminadores los conceptos de imagen, representación social, simbólica e incluso imaginación.

En la línea del pensamiento de Banchs (1991) (2000), se precisa desenrañar y cuestionar el núcleo figurativo de un imaginario social de **ER** alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, lo que significa un paso clave para la modificación de una representación y de una práctica social.

Lo imaginario noción valorada

El trabajo de Escobar (2000), plantea que el imaginario es una noción que pasa del descrédito al crédito, puede decirse que pasa del desprestigio al prestigio, reconocimiento y valoración no sólo en el mundo académico, sino también en el mundo de la vida.

Las operaciones imaginarias, los hechos imaginarios, las narraciones imaginarias eran, ante todo, contrarias a los fenómenos reales, a la realidad del pasado que interesaba al historiador clásico y al historiador impregnado de positivismo. Por el contrario, hoy tenemos la convicción de que lo imaginario actúa en y dentro de nosotros, historiadores, científicos, artistas, hombres y mujeres (Escobar, 2000, p. 30).

En este sentido lo imaginario se ha asociado por mucho tiempo a lo que se consideraba parte del mundo de lo intrascendente, de lo insustancial, de lo trivial¹⁶, se desconocía y negaba su presencia, a cuenta de unos paradigmas que enaltecían de manera exclusiva la razón, sin embargo lo imaginario se encuentra en todo lugar, en las vivencias, las historias, como seres humanos dirimen su actuar en los múltiples escenarios, donde acontece la vida social, como lo plantean diversos estudiosos del tema, entre quienes están: Pintos (2000), Murcia (2011), Hurtado (2004) y Anzaldúa (2007).

Especialmente las ciencias sociales, vienen dando otro lugar a la noción de imaginario, en la actualidad han mostrado un creciente interés por la construcción social, por las visiones ideográficas de carácter interpretativo (Anzaldúa, 2007). Desde esta perspectiva la categoría noción de *ima-*

16 Ideas que se anuncian en la Introducción al informe: «L'imaginaire contemporain», revista *Sciences Humaines*, No.90, enero 1999, p.19.

ginario, se refiere a la mirada que se presenta en estudios de antropología simbólica, y que hoy en día viene siendo abordados por la sociología, la psicología y la política.

Se parte de reconocer que de dicha noción, aunque ha venido ocupando otros lugares para su tratado, la diversidad de investigaciones y posturas teóricas sobre el tema son amplias, algunas con encuentros y otras con desencuentros. A pesar de las aproximaciones de lo imaginario, que llegan desde las múltiples disciplinas sociales, a continuación se plantean algunas de estas para su abordaje en el marco de este estudio.

Imaginarios sociales aproximaciones para su abordaje

Lo imaginario y lo simbólico son categorías que requieren ser comprendidas desde diversas miradas, múltiples formas, entendiendo que es difícil acercarse a ellos, como unos objetos definidos de manera unívoca.

Entender las perspectivas teóricas que sostienen la teoría de los imaginarios sociales, como viene siendo denominada por Pintos (2000), basándose en los valiosos aportes de Castoriadis, quien acuña el término imaginario social desde 1964, diciendo que:

Los imaginarios son “creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de “alguna cosa”. Lo que llamamos “realidad” y “racionalidad” son obras de ello (1989, p. 10).

El reconocer los imaginarios sociales como construcciones sociales, crea la posibilidad de que sean cuestionados, y mediante dicha actividad auto-reflexiva se lleguen a transformar (Castoriadis, 1989). Sin dogmas ni telos, ni mitos escatológicos que orienten el devenir humano, sin verdades esencialistas que descubrir, queda entonces la interrogación sin fin, que permita elucidar, otras formas de vida y de sociedad que privilegien la autonomía. La dinámica de los imaginarios requiere una construcción imaginaria, necesita significantes colectivos disponibles, que también requieren el reconocimiento de unos significados individuales (como percibidos, pensados o imaginados por el sujeto) (Castoriadis, 1989, p. 251).

Para el estudio de los imaginarios sociales en esta investigación, se hace necesario entender el diálogo, de acuerdo con la propuesta de Murcia

(2010), en su libro *Preludios de Universidad*, en el cual plantea dos perspectivas metodológicas de orden cualitativo; la primera referida al código relevancias y opacidades de Pintos (2002), busca estudiar la complejidad de las realidades sociales desde la observación de segundo orden, acudiendo para su interpretación y procesamiento al “metacódigo relevancias y opacidades”. En este metacódigo la realidad social se construye en los procesos de comunicación, en los cuales acuerdan formas de inteligibilidad en la institución, ancladas en imaginarios que definen las formas de organizar la vida de las personas. En ese proceso de construcción de imaginarios sociales (esquemas de inteligibilidad) se habla del mundo, y se hace relevando cosas, pero a la vez dejando otras en la opacidad; por tanto, cuando se estudian relevancias y opacidades se está, en realidad, mostrando la dinámica de los imaginarios. El método de relevancias y opacidades permite organizar las formaciones discursivas y darles un status de comprensión en el marco de un esquema de inteligibilidad social, apoyados en la hermenéutica profunda según las propuestas de Baeza (2000).

En esta línea, Pintos (2000), continúa brindando elementos aclaratorios sobre las relevancias /opacidades. En su marco se produce una distinción que genera un plano (o dimensión) de conocimiento que supone otro que permanece oculto. Pero lo oculto no es una “x” incógnita, sino que supone el lado no marcado de la distinción, al que es posible pasar desde el lado de la relevancia si hay tiempo y se aplican las técnicas adecuadas. Pero la opacidad o intransparencia no es un estado “superable” de la distinción que construye la realidad. Uno de los valores de llegar a la opacidad radica en que para llegar a otro nivel de síntesis, es importante llegar a superar la representación de la realidad más allá de tal como es.

En esta línea, siguen los planteamientos de Murcia (2010) desde la segunda perspectiva, quien presenta claridad, acerca de cómo se pueden entender los imaginarios sociales para esta investigación. Estos son también configuraciones históricas; que se revelan en dinámicas profundas de cambios y ebulliciones, a veces imperceptibles a miradas localizadas en cortos escenarios temporales.

En este estudio se tiene la necesidad de revisar los aportes de Castoriadis, que introduce en su teoría las categorías de imaginario instituido, instituyente e imaginario radical (Castoriadis, 1989). Allí se presentan las relaciones profundas de las instituciones sociales como la universidad, que es la institución donde se ancla el sonido cotidiano, los lugares comunes de

representación de la realidad de los Enfoques de **ER** desde los actores universitarios, con sus acuerdos operativos/funcionales y la dinámica de sus significaciones; las cuales se constituyen en el bullicio de la vida cotidiana de los actores universitarios de los PA. Pues es ahí donde se habla y se generan los imaginarios respecto de lo instituido como norma social.

En este momento es necesario considerar que este estudio está ante una lógica, que asume los Enfoques de **ER** en un mundo institucional universitario como es el de la Universidad de Caldas. Éste es un cúmulo de acuerdos sociales derivados de los imaginarios instituidos, instituyentes y radicales.

Imaginario radical e imaginación

Castoriadis (1983) considera que “en el ser por hacerse emerge lo imaginario radical, como alteridad y como origen perpetuo de alteridad, que figura y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de “imágenes” que son lo que son y tal como son en tanto figuraciones o presentaciones de significaciones o de sentido”. Siguiendo a Castoriadis:

“Lo imaginario radical es como histórico-social y como psique-soma. Como histórico-social, es un río abierto del colectivo anónimo; como psique /soma, es el flujo representativo/afectivo/intencional (...) Lo que es posición, creación, dar existencia en la psique/soma para la psique/soma, le llamamos imaginario radical.” (1983, p. 328).

Desde la perspectiva de Hurtado (2004), el imaginario social no es la suma de imaginarios radicales, ni la parte común, “ni la media”, de otra parte, tiende a considerar que la perspectiva de un sujeto del imaginario radical, de un sujeto creador de sí mismo, no debe llevar a desconocer la existencia social como eje central del imaginario radical.

Según los planteamientos de Murcia (2011), se encuentra que una primera expresión problemática, para realizar el abordaje de los enfoques de **ER** en el marco de este estudio, está en los imaginarios primeros (radicales), su relación con la conciencia imaginaria y la imaginación. Como lo señala este autor los estudios dejan ver con relativa claridad que los imaginarios en su naturaleza radical se relacionan con ese cúmulo de creencias y convicciones implícitas en las proyecciones sicosomáticas devenidas de lo que se considera que podrá ser, que generará realidades y que se sale de las determinaciones que lo asumen como sustantivo del objeto o fenómeno.

Convicciones que descifradas a primera mano, se proyectan como posibilidad de realización.

Según Hurtado (2004), este imaginario radical cuenta con un ser humano que dispone de unos significantes colectivamente disponibles, que le permiten hacer de las imágenes símbolos. Esta perspectiva alude a Rorty (1991), estaría planteando que estos significantes colectivos son herramientas que se constituyen y que se expresan a través de la conciencia, la cultura y la forma de vida.

Imaginarios instituyentes

En este momento es válido destacar que para abordar las realidades sociales y en particular las realidades de lo educativo, como la realidad de la ER en los PA es necesario reconocer que entre los grandes aportes y posibilidades de la teoría de los imaginarios desarrollada por Castoriadis, está referenciar tipos de imaginarios: imaginarios radicales e imaginarios instituyentes, e imaginarios instituidos. Los primeros ya fueron tratados anteriormente, los segundos serán parte de este apartado y los terceros se abordarán posteriormente.

Los imaginarios instituyentes, según Murcia (2011) no son tratados por Castoriadis como una entidad independiente de la imaginación radical, pues considera que la fuerza social de una idea es la que define la posibilidad de llegar a ser, y esa fuerza social de la idea es justamente el imaginario instituyente.

La socialización no puede hacerse nunca sin la presencia total y la intervención (incluso sí catastrófica) de al menos un individuo ya socializado, quien deviene objeto de investidura y vía de acceso al mundo social cada vez instituido (Castoriadis, 1998, p.45).

Con base en esta premisa de Castoriadis, para Murcia (2011), la imaginación primera, radical es generativa y los imaginarios primeros son esa convicción-creencia/fuerza, que hace posible dicha generatividad, el ser posibilidad de realización social, lleva consigo mismo un imaginario instituyente:

Los imaginarios instituyentes, son entonces la entidad política que proyecta socialmente la realización (Murcia N. , 2011, p. 49).

Parte de los valiosos aportes de este autor, dicen que son esas fuerzas que se proyectan con miras a constituir realidades; esa fuerza social con

proyección de realización de la imaginación primera, además, los imaginarios instituyentes hacen posible que la imaginación radical tome forma de realización social. Castoriadis lo propone cuando asume que “porque hay imaginario radical hay institución y sólo puede haber imaginario radical en la medida que se instituya” (1997, p. 117). Cuando se refiere al imaginario instituyente, se puede plantear desde aquí, que además de imaginarse se crea el signo, la noción o la institución; dicha creación implica una proyección teleológica de realización; solamente cuando esta proyección sea una creencia y ella sea realizable como fuerza social, es posible hablar de imaginarios instituyentes.

Para Castoriadis (1983):

Lo imaginario social o la sociedad instituyente es en y por la posición-creación de significaciones imaginarias sociales y de la institución; de la institución como descripción de significaciones, de estas significaciones como instituidas (p. 328)

Este autor, también aclara que esta sociedad instituyente es intrínsecamente historia construida por múltiples contextos y vivencias sociales. En esta línea es importante considerar que las delimitaciones funcionales de los enfoques de ER, llegan a contar en su primer momento con esquemas simbólicos de comunicación que al ser cooptados por grupos sociales han ido logrando fuerza instituyente.

Imaginarios instituidos

Las instituciones son un conjunto de significaciones que remiten al ámbito de las aceptaciones colectivas y se constituyen en una expresión de lo humano, en la medida en que ellas son sólo posibles si están insertas en una red simbólica Hurtado (2004). En coherencia con ello Castoriadis (1983) dice:

Todo lo que se presenta a nosotros, en mundo social-histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello”, esto evidencia en su postura que las instituciones, existen en medio de un mundo simbólico, del cual cada institución constituye su red simbólica (p. 201).

Siguiendo los planteamientos de este autor estas instituciones son en cada momento institución del mundo, como mundo de esta sociedad y para esta sociedad, y como organización-articulación de la sociedad mis-

ma. Sin lugar a dudas, la **ER** en los PA es una institución (funcional o no) determinada por unos marcos de relación con el “ser corriente”. Claramente expuesta desde unos acuerdos sociales, que establecen cierres, como enfoques, desde los cuales se deben guiar las acciones e interacciones de sus integrantes. Estas realidades sociales estarían configurando una sociedad instituida, que según Castoriadis (1983):

No se opone a la sociedad instituyente como un producto muerto a una actividad que le ha dado existencia; sino que representa la fijeza/estabilidad relativa y transitoria de las formas/figuras instituidas en y por las cuales –y sólo en y por ellas- lo imaginario radical puede ser y darse existencia como histórico-social (p. 331).

Después del recorrido conceptual de los imaginarios, en este momento se hace válido plantear que este estudio asumiera los imaginarios sociales desde la perspectiva de Castoriadis (1983). Estos a través de complejos procesos de reconocimiento y legitimación llegan a asumir el carácter de sociales, como esquemas construidos socialmente desde donde se percibe, explica e interviene, la realidad de acuerdo a como la considere cada sistema social (Pintos 2000). Este planteamiento es ampliado por Hurtado (2004, p. 3) “la realidad se construye socialmente mediante diferentes dispositivos en pugna entre Estado, mercado y empresas de construcción de realidad; a estas se suman otras instituciones como la religiosa y educativa que también matizan esa(s) realidad (es)”, desde aquí, este estudio considera la categoría **ER** como categoría cultural que se ubica dentro del imaginario social.

La categoría de **ER** como imaginario social se constituye en una institución, que llega a determinar a los seres humanos en las sociedades, donde ha sido legitimada y de manera particular para el caso del imaginario instituido en las instituciones, donde ha sido oficializada como parte de su marco de actuación. En la investigación se comprenden estas relevancias y opacidades, de forma tal, que se trata de convertir lo que se presenta como evidencia en algo *observable*.

Los imaginarios



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela.

Los imaginarios

El término imaginarios, en plural, ha sido debatido porque la referencia a la imaginación invoca a Castoriadis como el creador de una propuesta de comprensión de la organización social que se basa en la imaginación y no en la razón deductiva (Castoriadis, 1983). Pero Castoriadis no habla de imaginarios, en plural, sino del imaginario radical de la sociedad, es decir, del mundo imaginario que se traduce en construcciones producidas por la imaginación social, como son las instituciones, es decir, la forma de organizarse la sociedad. Otros han preferido hablar de representaciones sociales para referirse a las formas de imaginar las cosas. Esta perspectiva, que proviene de la psicología social (Moscovici, 1986), es una reacción frente al racionalismo como única comprensión válida de la vida social. Las representaciones son consideradas formas de interpretación válidas para concebir el mundo social y natural (Jodelet, 2007). Pero aquí hablamos de imaginarios como un espacio que está más allá de las representaciones particulares de algo y más acá del imaginario radical de Castoriadis. Está cerca de lo que Kuhn (1995) llama paradigmas, pero no se refiere a esquemas conceptuales sino a formas imaginarias que trascienden lo imaginado o lo representado.

Las representaciones, incluso, han sido estructuradas por Abric (2001) en un esquema semejante al de Lakatos (2007) para referirse al programa científico, que consiste en un núcleo central de la representación y un anillo periférico de protección de ese anillo central, lo que explica, según el autor, la persistencia de las representaciones en un contexto cultural.

En este contexto polémico, encontramos pertinente acudir a los investigadores que han elaborado la teoría de los imaginarios, como Napoleón Murcia (2011), que reconoce las dificultades del plural del término imaginarios, pero que encuentra un espacio conceptual que permite seguir indagando en el tema. Los imaginarios ayudan a organizar la vida, una realidad que, pese a no ser evidente, a no mostrarse como transparente, ahí está, y se conforma en una dinámica de realidades simbólicas, cuyo trasfondo alude a formas imaginarias que llamamos imaginarios.

Este enfoque parte de una perspectiva del conocimiento que le apuesta a la transdisciplinariedad y a la complejidad, de modo que se trata de diferentes disciplinas y diferentes actores sociales, que permiten reconocer la teoría del pensamiento complejo de Morin (1995) para construir una teoría interpretativa sobre los enfoques de ER, que aborda los imaginarios sociales en tiempos de globalización.

Se trata de un enfoque que permite reconocer que los imaginarios sociales se instituyen en medio de la constitución y la representación. Según esto, se abren varias perspectivas investigativas, puesto que la realidad estudiada es compleja y no admite ser abordada mediante datos aislados, pues las construcciones simbólicas, más que construcciones simbólicas, son imaginarios sociales.

Por consiguiente, el estudio requirió un enfoque de complementariedad que permitió discernir y analizar de manera comprensible la diversidad de esta información (Murcia N. y., 2005), (Murcia & Jaramillo, 2008), (Murcia, Camacho, Jaramillo, & Loaiza, 2005); Hurtado (2004); (Murcia, Candamil, & Sánchez, 2006); (Murcia N. , 2006). Este enfoque multidisciplinario y con abordajes metodológicos complejos se debe a que:

Los enfoques de complementariedad buscan asumir las realidades sociales en la bastedad de su complejidad, y por tanto requieren generar propuestas de análisis teóricos y metodológicos también complejas, los cuales permiten comprender el fragmento de la realidad estudiada en sus múltiples interacciones. En esta perspectiva, el problema y el método son la primera construcción de sentido y por tanto se elaboran desde la realidad misma, confluendo en campos de dirección en los cuales se profundiza en el trabajo de campo al ser observables (Murcia N. , 2011, p. 2).

Al cumplir con el objetivo de abordar la comprensión de los enfoques de ER, se hizo necesario reconocer los esquemas de inteligibilidad

social que están implícitos en las prácticas de **ER** como entidades funcionalmente diferenciadas y que tienen la necesidad de auto-describirse desde el análisis de los procesos comunicativos dados.

Contemplando esta perspectiva, es válido mencionar en este momento, que la inteligibilidad y la irreductibilidad de los imaginarios hacen que solo se pueda mostrar su dinámica a través de lo simbólico. Este enfoque investigativo incluye características claves, tales como un diseño que evoluciona y la presentación de múltiples realidades. El investigador se convierte en un actor más, que se deja impregnar por los imaginarios y construye sus propios imaginarios sobre la realidad que ausculta, y se enfoca en las visiones de los participantes (Creswell, 1998). Este enfoque parte de una ubicación en un contexto particular. En su historia, las sociedades viven una creación constante de representaciones globales propias, que les permiten construir una identidad, la percepción de sus divisiones, la legitimación del poder o la elaboración de modelos para sus ciudadanos. Estas representaciones de la realidad social no son un eco de ésta, sino imágenes construidas y elaboradas simbólicamente, tienen una realidad específica que reside en la manera como ésta impacta sobre las mentalidades y los comportamientos sociales.

Se pretendió realizar una exposición de estos conceptos según sus nexos, para dar soporte al presente estudio de carácter social y especialmente en el ámbito universitario al que pertenecen los PA, según Murcia (2011) asumiendo esta perspectiva teórica como eje ontológico y epistemológico. Araya (2002) plantea que las representaciones sociales se construyen a partir de una serie de elementos que pueden proceder del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia. Dicho fondo está constituido por las creencias ampliamente compartidas, los valores considerados como básicos y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad.

En este sentido, el enfoque busca articular desde los esquemas de inteligibilidad social, las representaciones en el marco de su objetivación simbólica y su posicionamiento social y descifrar los imaginarios sociales desde las aportes de Schutz en términos de los motivos ¿por qué? y ¿para qué?, adaptándolos a las representaciones definidas (motivos ¿por qué? y ¿para qué? de la representación). Los “motivos para”, se formulan como aquel motor subjetivo que orienta a las personas hacia la planeación de una acción, y las acciones se convierten en los resultados de las representaciones forzadas por unos imaginarios; así que, las razones constituidas como

motivos para planear algo, dan a conocer esas creencias y convicciones, las cuales llevan a las personas a construir uno u otro tipo de representación, desde la cual se estructura la acción y, siguiendo a Murcia (2011), se hace alusión a los imaginarios sociales instituidos.

Lo anterior, en el entendido que este estudio, está en las teorías reglamentarias y en los proyectos de **ER** de los PA, lo cual brindó la posibilidad de realizar en un primer momento un análisis documental, que incluye revisión de programas curriculares. Lo instituido está también en las prácticas discursivas de los actores sociales. Por lo cual, un segundo momento concedió espacio para establecer contacto con las comunidades respecto de sus motivos, que conllevaron a realizaciones y a las que aún no están representadas en lógicas instituidas, pero que se proyectan como posibilidad.

Resignificaciones de las posibilidades epistemológicas del enfoque

El estudio, alcanzó a señalar un esquema de los enfoques de **ER**, de acuerdo con la construcción social que los PA configuran para sí mismos. Según Maffesoli (1993) esto estaría muy distante del universalismo positivista o de la generalización homogenizante de las explicaciones inductivas; por lo cual se acude a una perspectiva interpretativa y comprensiva a diferencia de la presunción en la abarcadora totalidad de la realidad. De tal forma que no existiría un único enfoque de extensión, ni una única construcción social que dé cuenta de estos, sino diferentes y aún contradictorias formas de verdad.

Para ello, se rastrearon los conjuntos semánticos, que permitieron encauzar y guiar hacia simbólicos construidos por profesores, directivos, egresados y estudiantes respecto a los enfoques de **ER** en los PA. La búsqueda empezó a dejar contingencias y oportunidades de conjuntos semánticos en tres grandes direcciones que son reveladas en la *figura 1*.

Una se refiere a la construcción social que orientan las acciones en el marco de los enfoques de **ER**, otra se refiere a la función eje instituida en los PA Universitarios (consignada en los documentos oficiales como misión, plan de desarrollo, currículos), que guía la **ER** en estos programas; otra a los enfoques de **ER** como expresión pilar y formas de hacer los propios actores de la extensión y los caminos de su hacer, quienes no solo constrúan

y hacían viables las anteriores, sino que orientaban sus acciones desde estas construcciones. Es decir, los enfoques de **ER** en los PA se hacen desde una construcción social de imaginarios, que les concede funcionalidad desde la asignación dada por los actores sociales.

Se hizo evidente, que las entrevistas en profundidad narran situaciones relacionadas con esa construcción social asignada a la **ER**. No obstante, en diversas circunstancias sin claridad, pues las creencias e ideas expresan lo que las personas consideran como **ER**, como realidad, lo que las conduce a actuar y hablar de la **ER**, de una u otra manera, de acuerdo con ese magma de significaciones sociales que parte de los actores sociales que la protagonizan, la conciben y hacen **ER**.

La segunda ruta se orienta hacia los apoyos y bases que viabilizan o limitan la realización de la función asignada a los PA respecto a la **ER**, los actores sociales de los PA se refieren a las prácticas de **ER**, la visión técnica del campo, el respaldo económico, la formación técnica de los profesores, la **ER** aleatoria no sistemática, las comunidades agotadas por la presencia de las universidades con grupos de estudiantes numerosos y con docentes cuyas responsabilidades institucionales son múltiples. Como aspectos externos que afectan la **ER** en estos programas, también se mencionan problemas rurales complejos, factores económicos como el TLC¹⁷, y la continuidad de modelos de desarrollo europeos.

La tercera ruta señala la alternativa para que los actores puedan hacer referencia al ser/al hacer del extensionista, de acuerdo con conocimientos y experiencias propias de los egresados, profesores y directivos, en el caso de los estudiantes desde sus conocimientos, ideas, y acercamientos realizados en prácticas correspondientes a varios cursos no propiamente de **ER**, que hacen parte de sus currículos. En especial los egresados y los profesores, no se refieren al ejercicio de la extensión como un tema externo, sino que se refieren a ellos mismos. De manera similar, lo hacen los directivos destacando sus diversas experiencias profesionales, en el caso de los estudiantes se hace mayor énfasis en un ¿cómo sería?, más que en como querer ser/hacer.

En esta trayectoria inicial se puede plantear con algún resplandor que, de acuerdo con la forma como lo exponen los teóricos construccionistas revisados, las instituciones crean su propio mundo de estimaciones, be-

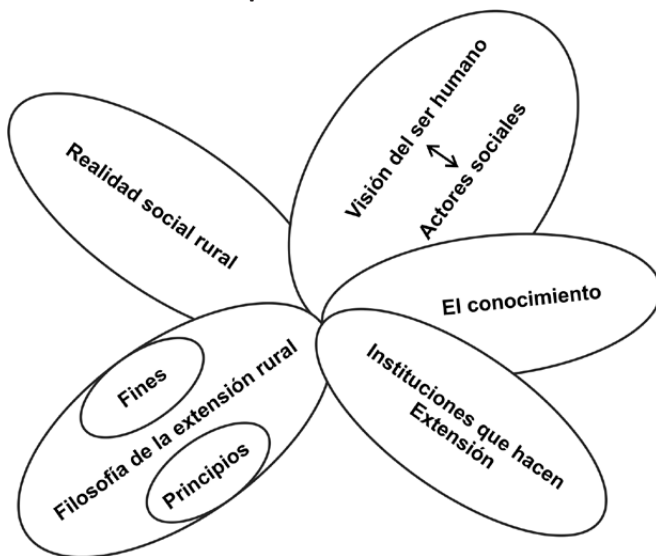
17 Tratado de Libre Comercio, política económica del estado colombiano.

neficios, utilidades, estilos de ver, estudiar, reflexionar, considerar, sentir, percibir y apreciar el mundo y desde ese mundo –su propio mundo creado– estiman las acciones y las interacciones de las personas y guían sus actos y relaciones de los sujetos, y sus relaciones con estos.

Considerando un análisis minucioso de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, se lograron levantar algunas alternativas simbólicas que en el ámbito de estas rutas se señalaban.

La construcción social de los enfoques de extensión rural (simbólicos asignados)

Figura 1. Señales de la construcción social de los enfoques de extensión rural



Fuente: Elaboración propia.

Como axioma en los simbólicos sustantivos, es decir, en los construidos mediante las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, la construcción social de los enfoques de **ER**, se fue perfilando en aspectos como el conocimiento, con énfasis en lo agropecuario, la educación y la falta de oportunidades de las personas del sector rural. Este momento permitió entender la manifestación de las presiones y las incertidumbres

respecto a estas asignaciones simbólicas. Algunos daban mayor significación al sentido de la **ER**, al considerar la filosofía de la **ER** a partir de los principios y los fines, otros al uso del conocimiento, y el sentido de la capacitación, como valor principal de la **ER**, otros a la interacción directa con los actores sociales que habitan el campo, otros a un trabajo inmerso en una realidad social rural y unos pocos a las oportunidades institucionales.

Desde este punto de vista epistemológico, este enfoque parte de una perspectiva del conocimiento que le apuesta a la transdisciplinariedad y a la complejidad; para el caso de este estudio se trata de diferentes disciplinas y diferentes actores sociales, que hacen válido reconocer la teoría del pensamiento complejo de Morin (1995), para construir una teoría interpretativa acerca de los enfoques de **ER**, que aborda los imaginarios sociales en tiempos de globalización.

Enfoques de extensión rural posturas metodológicas

Las entrevistas en profundidad y las primeras aproximaciones a los textos de dirección de la **ER** revelaron una agrupación semántica recurrente, referida a las posturas metodológicas que transversalizan el hacer en **ER**.

Estas referencias manifestaron tendencias en el posicionamiento metodológico para quienes tienen a su cargo, la gran responsabilidad en el desarrollo de la misión asignada a la **ER**. En el siguiente capítulo se abordarán estas posturas metodológicas, a partir de unas rutas iluminadoras como son los métodos de **ER**. Estos se tratan a partir de abordar la educación no formal, los actores sociales y los medios de la extensión comunicación, la **ER** y el diagnóstico comunitario; en una relación investigación-extensión, transferencia de tecnología, asistencia técnica y extensionismo tradicional. Otras rutas tratadas son actores sociales partícipes de la **ER**, instituciones de **ER**, tensiones metodológicas y teóricas en los actores y resignificación del perfil del extensionista rural.

En efecto, los profesores y directivos en sus entrevistas a profundidad, no sólo hablan de la **ER** como algo externo a ellos sino como ejercicio que estuvo presente en su formación, en su quehacer profesional y en su rol académico. Los egresados con fuerza hablan de la **ER**, como un tema que no alude a algo externo, sino como parte de su rol profesional en su ejercicio cotidiano. Los estudiantes como componente de su formación profesional,

aunque para el caso de algunos es un anhelo adquirir mayor formación en **ER** y para otros no, pues sus aspiraciones profesionales se refieren a la producción agrícola a gran escala.

Todos los actores hablan de los otros y de ellos mismos, como sujetos mezclados con una carga social que deben cumplir en términos de aportar desde la **ER** a los problemas rurales de Colombia, a los cuales no son ajenos, pues, en muchas ocasiones son limitantes para ejercer su rol bien sea como profesores, directivos, egresados y estudiantes. Los estudiantes se expresan en su gran mayoría con un mandato preciso y es que la **ER**, es necesaria en su formación como futuros profesionales; los egresados como lema para poder ejercer su rol profesional en un sentido integral, los profesores con su misión de enseñar y preparar personas que tengan capacidad de trabajar con todos los habitantes rurales y a su vez de aportar a los problemas que ellos viven, y los directivos expresan más las tensiones y limitantes institucionales, administrativas y del contexto rural de Colombia que posibilitan y limitan la **ER** en los PA.

Bases de la construcción social desde la función de estatus

Concesión de estatus de la **ER** en los PA y la universidad fluido entre lo instituido y lo social:

- La extensión: un status de procurar el bienestar general de las comunidades.
- Visibilidades sociales de formación en los PA.

Desde los simbólicos centrales de la Universidad y la **ER** en los PA, se dio fuerza a problemas administrativos, falta de apoyos económicos y espacios de realización de la **ER**.

En los documentos centrales, la atención está centrada en la función social de la universidad y a su vez la de bienestar social de la misma, aunque esta proclama va perdiendo su claridad cuando se llega a la misión de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y los objetivos de los PA, sin desconocer que algunas estructuras administrativas y curriculares, segmentan el conocimiento y restringen el valor de la **ER** para un sector curricular como un curso, y desvalorizan su potencial en términos de transverzalizar Facultades, Departamentos, Programas y Currículos.

Penetrando en los simbólicos desde la relación de fuentes técnicas e instrumentos

Con las trayectorias asumidas en el primer momento, se había alcanzado la estructuración de algunos conjuntos semánticos, que se orientaban hacia simbólicos sociales relacionados con la **ER**, desde los cuales sería factible ahondar para observar su dinámica respecto a las relevancias y las opacidades. La pregunta es ¿cómo alcanzar este propósito?. Los observables (en términos de Pintos) se habían precisado, el escenario de estudio se había estructurado desde la primera aproximación a la realidad de los enfoques de **ER** en los PA; en este momento fue indispensable puntualizar algunas técnicas e instrumentos que permitieran penetraciones y aclaraciones respecto a la manera en que se dinamizaban estos simbólicos en la vida cotidiana y cómo habían alcanzado su institucionalidad.

La técnica espacio/temporal

En términos de presentar las referencias espacio temporales de lo observable: eje de coordenadas, se sigue el plano cartesiano que propone Pintos, a pesar de que se identifican las limitantes de los esquemas geométricos que se utilizan para representar las realidades sociales, de forma precisa por su visibilidad dual, Pintos asume el plano cartesiano como metáfora para representar la movilidad temporal e institucional de los imaginarios. De acuerdo con Pintos, el manejo de los ejes se cumple más para representar la duración y no duración de algo. Es decir, se presentan en un sentido continuo, como fenómenos que prevalecen o no en la realidad social en este caso en los enfoques de **ER**. El segundo plano, el vertical, permite ubicar el comportamiento en relación con la institucionalidad, que puede estar en el orden de valores continuos que explican y suscitan la institucionalización o a hasta permiten esquematizar nuevas posibilidades de institucionalización, que pueden no darse aún.

Posibilidades desde las relevancias y opacidades

Los aportes de Pintos al estudio de los Enfoques de **ER**, eran claros, éstos además de proponer apreciaciones complejas que ayudaban a avanzar en el acercamiento a su construcción social de imaginarios, permiten desarrollar una vía metodológica para su estudio. Su propuesta da sentido a la posibilidad de realización de la investigación por la ruta de los imaginarios sociales, sin dejar de reconocer el valor del método de relevancias

y opacidades que emergió como soporte del desarrollo interpretativo y la consolidación del informe.

Visión comprensiva de las técnicas y los instrumentos de profundización

Valoración de las entrevistas a profundidad y los grupos de discusión. Las entrevistas a profundidad permitieron ahondar en la construcción social imaginaria. Aquí es importante acopiar otro tipo de información originada en actores universitarios centrales como los estudiantes, en acercamientos que facilitaron su participación, permitieron la aproximación a sus concepciones, sus ideas y su sentido común sobre la ER en los PA. Por eso, se conformaron grupos de discusión en torno a la ER que enriquecieron las agrupaciones semánticas, hasta llegar a aportar mayor profundidad a las búsquedas y ampliaron la base de los actores protagonistas del estudio, considerando la metodología inicial.

Se realizaron dos grupos de discusión, uno de estudiantes del Programa de Agronomía y otro de estudiantes del Programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia, cada uno con cinco participantes, organizados desde una dinámica de diálogo horizontal en torno a cuatro grandes preguntas orientadoras, alrededor de las cuales se hicieron las entrevistas y se dieron las discusiones. Estas preguntas fueron planteadas, así: La ER ¿Cómo se hace?, ¿Cuál es la formación de quien lo hace?, ¿Con quienes se trabaja?. De otra parte, para recopilar información del pasado, las preguntas centrales fueron: ¿Qué se hizo?, ¿Cómo se hizo?, ¿Quién lo hizo?, ¿Cuándo lo hizo?, ¿Con quienes se trabajó? y ¿Para qué se trabajó?

En las entrevistas a profundidad y en los grupos de discusión, se profundizó en los temas y las situaciones que permitieron conocer los significados que se le otorgan la ER en los PA (véase Anexo 1).

Consolidación de la información

Se refiere a un acto investigativo necesario en el proceso de profundizar en el análisis de la información, hace alusión a la forma como se consolidó la información recolectada, desde las posibilidades de triangulación de la información brindadas por el enfoque de complementariedad. este ejercicio proporcionó luces que permitieron buscar y organizar la información, con la ayuda del Atlas.ti. Se estructuró una unidad hermenéutica con las

entrevistas en profundidad de los egresados, profesores, directivos y con los grupos de discusión de estudiantes; otra con las búsquedas simbólicas en los currículos de los PA, por último, una constituida por los documentos que contienen las leyes y reglamentos de los PA y la Universidad referidas a la **ER**.

Luminosidades en los actores



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela.

Luminosidades en los actores

Enfoques de la extensión rural

Para abordar los enfoques con los cuales los actores asumen la **ER**, se buscaron los imaginarios que los profesores, los estudiantes, los directivos y los egresados construyen sobre la **ER** y la manera en que estos imaginarios expresan enfoques en las trayectorias de búsqueda.

El primer momento reveló diferencias entre profesores, estudiantes y egresados cada vez más claras.

Los *estudiantes* valoran el trabajo con la comunidad, también aprecian las alternativas agropecuarias productivistas y la transferencia de conocimiento. En estas relaciones de la universidad con la comunidad, expresan un interés por priorizar la ciencia al servicio de la comunidad, mejorar la calidad de vida de la población y mejorar la producción. Desde esta perspectiva, se privilegia la función de los PA para adelantar actividades prácticas de **ER**, en las que prime la relación directa con la comunidad.

Para los *profesores*, es importante el bienestar social y un conocimiento que debe ser incorporado a la vida de las comunidades y no solo a su dimensión productiva.

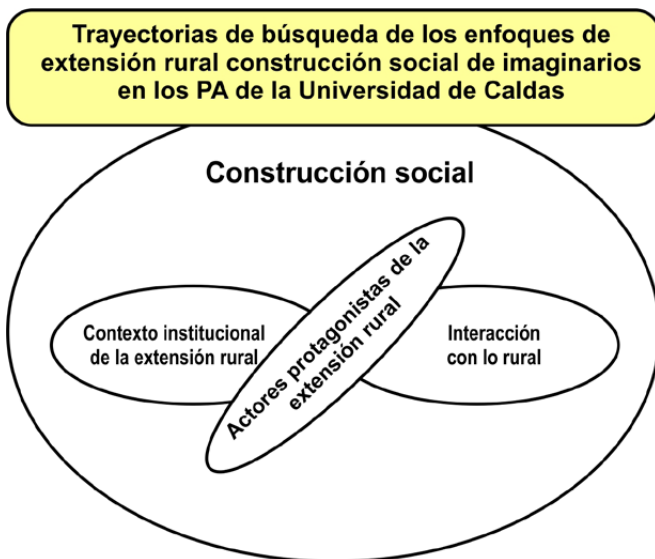
Los *directivos* acogen la crítica respecto a las fallas en el cumplimiento de la misión institucional no circunscrita a los PA, puesto que trasciende el escenario de la universidad. En este escenario se dinamizan las significaciones imaginarias de la **ER** en los PA.

Los *egresados* consideran prioritaria la necesidad de atender las circunstancias de la vida rural, mediante la estructuración de un intercambio incluyente de conocimientos con el reconocimiento de la particularidad y la complejidad del mundo rural.

La estructuración de los enfoques de extensión rural según la dirección de la búsqueda

La indagación con los actores expresó que las orientaciones de estudio y los símbolos definidos en la estructuración inicial en las agrupaciones semánticas posibles se pueden ubicar en estas direcciones. Este trabajo permite comprender que los enfoques de **ER** surgen en un proceso de construcción social observado en los PA, que es reclamado por los actores desde

Figura 2. Trayectorias de Búsqueda de los enfoques de extensión rural



Fuente: Elaboración propia.

diferentes perspectivas. Este proceso ha requerido el seguimiento de diferentes formas de participación de ellos.

Los enfoques de **ER** se expresan en la práctica de un extensionista y son la categoría central en la construcción social, pues todas las referencias que los actores hacen respecto a ellos consideran la posibilidad de hacer realidad unos fines y unos principios que propicien condiciones para cumplir con la misión de la **ER**. El valor de los enfoques está en el papel que juega la **ER** en la sociedad, como condición que atraviesa la producción de la vida rural y urbana.

La comunidad de los PA toma los referentes instituidos y sobre ellos dinamiza nuevas formas simbólicas y nuevos imaginarios. Los actores universitarios tienden a ceñirse a las normas de la **ER** en los PA, aunque hay grupos que parten de estos símbolos y los incluyen en todas sus interacciones, bien sea porque no están de acuerdo con esas normas, porque consideran que son insuficientes o porque tienen un imaginario de **ER** que conduce a buscar otras formas de representar la realidad.

Los profesores, los estudiantes, los directivos y los egresados estructuraron sus enfoques de **ER** en los PA, de acuerdo con trayectos que han traspasado sus experiencias y sus discursos con influencias culturales, sociales, institucionales y familiares. Las funciones asignadas a la **ER** en los PA en las prácticas cotidianas, de acuerdo con las que les corresponden a los actores, no siempre son las mismas asignadas oficialmente, según lo que consideran necesario para que la **ER** sea efectiva.

En este sentido los actores van más allá de cumplir con unas funciones, y entonces imaginan necesidades en un flujo permanente y fijan la manera de satisfacerlas. Esto confiere a los enfoques de **ER** una dinámica que supera los análisis estáticos invariables que asumen los PA como determinados por estructuras estables, a las cuales se adaptan los actores que trabajan en ellos. Esto hizo que este estudio fuera un esfuerzo por comprender lo que significan las relaciones y las prácticas sociales que estructuran la **ER** en los PA.

La construcción social: la comprensión de los enfoques de extensión rural

La construcción social de la **ER** que parte de los actores universitarios de los PA estudiados, contiene significaciones imaginarias referidas al ho-

rizonte de sus fines y sus principios. Estos se relacionan con sentidos como calidad de vida, bienestar y desarrollo, que se constituyen en forma de símbolos por todos los actores, además dan lugar a nuevas significaciones en los modelos tradicionales de ER. Estas se esfuerzan por fluir hacia otros enfoques alternativos, que valoran otras condiciones de vida rural y tienden a asumir el principio de calidad de vida, más allá de sus expresiones tangibles. Es un principio que incide en otras significaciones que valoran el bienestar social. Esto indica que la estructuración de las configuraciones de los actores, al articularse a una estructura lógica, pueden expresar perspectivas de ER.

Profesores: diseñando una ruta

El conjunto simbólico instituido por la universidad plantea una relación entre docencia, investigación y proyección social. Es el PEI, bajo el liderazgo de sus administradores lo que promueve formas de interacción entre las experiencias prácticas, la pedagogía y la función investigativa como se cumple el propósito de la ley 30 de Educación Superior, en cuyo capítulo II, se define la formación integral en los siguientes términos:

Objetivos. Artículo 6° Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:

a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

Aunque las formas de actuar académico de los profesores son diversas y con amplios matices, tal como se expresa en la siguiente referencia:

“Yo trabajé 15 años en el campo, por eso mi formación hacía más práctico mi rol docente, los otros eran más académicos por ende hubo una división entre profesores de campo y la docencia en instalaciones de la universidad” (ep.1¹⁸).

18 En las referencias de los relatos se usan las siguientes siglas: ep = entrevista en profundidad; gde = grupo de discusión estudiantes. El número que sigue a ep significa el número de la entrevista; y ed = entrevista a directivos, y también es seguida de un número consecutivo. Entrevista a egresado = ee y lleva su respectivo número.

En el imaginario de los profesores, se observa una idea de división entre los docentes y quienes orientan su práctica. Esto expresa una separación entre la teoría y la práctica, y distanciamientos de la pretensión del capítulo 2 de la Ley 30 de Educación Superior. Sin embargo, se observa en ellos el anhelo de integrar teoría y práctica alrededor de la forma como se diseña y construye el camino formativo en **ER** en los PA. En sus voces, se elevan anhelos de una formación profesional integradora, que vincule teoría y práctica.

Los movimientos actuales de los profesores tratan con firmeza la función de la práctica cuando se trata de la **ER**, y están dispuestos a abrir el tema, que dominan sólo algunos docentes:

“Se puede presentar un momento teórico como ubicación general y después se pasaría a un momento práctico. En éste, se pueden hacer ejercicios. Como ejemplo, le presento este: se lleva al estudiante a la comunidad y se le dice usted qué vio y compare con la realidad de la ciudad. Esta sería una forma, para que el estudiante no haga un esfuerzo de leer un texto frío” (ep.4).

Esta idea es una constante en la mayoría de los profesores cuando se alude al proceso formativo. En la dinámica de las significaciones imaginarias sobre la construcción social de la **ER** como formación y como ejercicio sobre la realidad social; se señala la necesidad de fomentar un diálogo entre la teoría y la realidad. Además, se deben analizar reflexiones sobre la vida rural y urbana, más cuando la Ley 30 alude a un servicio social que requiere el país en contextos urbanos y rurales. Hay, pues, una primacía del componente práctico en la **ER** y la teoría ocupa un lugar de apoyo a la comprensión de la práctica, tal como se expresa en el siguiente relato de una entrevista de profesores: “La Extensión rural más que un presupuesto teórico es un proceso práctico, se teoriza es para tener una visión más amplia” (ep.4).

En el Plan de Acción de la Universidad de Caldas 2010-2013, esta perspectiva está ausente y se deja la proyección social a las relaciones externas e internacionales, que se definen en proyectos como internacionalización del currículo, capacidad para la enseñanza, aprendizaje de una segunda lengua y movilidad académica. Con estos propósitos, se asumen los proyectos de proyección social, de modo que las posibilidades de hacerla real en los escenarios de las facultades se disminuyen, por destinación económica y por la formación de las personas que dispone

para ello. Esto indica un menguado compromiso institucional que deja la construcción social de la **ER** en los PA, y en las posibilidades de actuación individual.

Las significaciones sociales de los profesores en la actualidad son más radicales respecto a la práctica, el bienestar social y la participación en la extensión. Esto quiere decir que, a pesar de que hay un interés explícito en las significaciones imaginarias de estos actores por participar activamente en la construcción de la **ER** en los PA; no es claro su ejercicio de una **ER** que promueva desarrollo, bienestar social y participación. No obstante, no se puede desconocer el camino trazado por las instuciones, tanto en los símbolos sobre la **ER** en los PA, como en los documentos oficiales definidos en la misión de la Facultad de Ciencias Agropecuarias (FCA Ucaldas, 2013), donde se expresa:

La Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Caldas, tiene como misión constituirse en un centro generador de cultura y conocimiento, que interprete la realidad regional y sea capaz de contribuir al desarrollo del país, creando condiciones que permitan desarrollar el potencial, tanto humano como profesional de los docentes, proyectado a la formación de personas, profesionales e investigadores que contribuyan al desarrollo del país en aspectos relacionados con su objeto de estudio.

Como se percibe, la fuerza está centrada en una capacidad de conocer la realidad regional y de contribuir al desarrollo del país, de acuerdo con su objeto de estudio que, en este caso, oculta las dimensiones de la construcción social imaginaria que venía convirtiendo en instituyentes de gran valor para la **ER** en los PA.

La responsabilidad de realizar una **ER** que promueva el desarrollo es un instituido en ley de Educación Superior (Ley 30, 1992), Capítulo II, Objetivos, Artículo 6, donde se expresa que la Educación Superior en Colombia tiene como uno de sus objetivos: “Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional”. Este objetivo define el desarrollo como fin de la **ER**, que no es estático sino que se propone ser un medio para alcanzar el desarrollo, en especial el desarrollo rural, concebido más allá de las metas económicas, al trascender a las bases sociales del desarrollo educativo, ambiental comunitario, saludable, político, social y tecnológico. Los profesores se expresan así:

“Realizar extensión fomentando el desarrollo rural, y que contiene esto último desarrollo de aspectos sociales, políticos, económicos, tecnológicos” (ep.1).

“El desarrollo económico debe considerar, que el mismo debe tener como bases el desarrollo educativo, comunitario y en salud” (ep.4).

Considerando la misión de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, y las expresiones de los profesores, se trata de una significación en la que los problemas económicos del sector rural no pueden verse aislados del contexto del campo, que implica entender las dimensiones sociales mencionadas anteriormente.

Dimensiones de la extensión rural, relación con el bienestar social

El imaginario instituido por el Estado (Ley 30, 1992) ordena la construcción social de la extensión así:

La autonomía de las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y de las instituciones técnicas profesionales estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la presente Ley en los siguientes aspectos: (...) d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, para el caso de los PA, se definirían por la Misión de la Facultad a la que pertenecen en el marco de la estructura de la Universidad de Caldas, es a Ciencias Agropecuarias, ya presentada. Siendo la Facultad de Ciencias Agropecuarias en la batuta de sus directivos la que debe dinamizar y promover formas de extensión que logren el cumplimiento de su propósito (Capítulo VI. Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, Artículo 29).

En el imaginario de los profesores, la extensión debería proponerse el bienestar social, lo que indica que la misión de los PA debe obedecer a unos sentidos de **ER**, que promulguen el bienestar social, a partir del desarrollo tecnológico y económico y la infraestructura articulados al desarrollo social, cuya construcción social sea tejida de manera participativa. En este sentido, dice uno de los profesores:

“Se necesitan proyectos de extensión con énfasis en la participación, que busquen incorporar a la comunidad. No proyectos

de entregar, deben ser proyectos donde la comunidad vea que ella misma ha sido artífice de su cambio, y que los cambios no se dan por un paternalismo” (ep.4).

La participación como dimensión central de una construcción social en **ER** es una estrategia para superar el paternalismo. Esto se expresa en los profesores como el interés por buscar que la comunidad se reconozca sus potencialidades y no sus carencias, para dinamizar así su cambio, entendiéndolo que este debe ser una vía para su propio bienestar.

La valoración de la participación como condición central en la construcción social de la **ER**, como campo que no se debe dar por supuesto con las comunidades, requiere comprenderse como escenario posible que necesita la actividad educativa centrada en la participación:

“Implica que la **ER** se preocupe también por educar para lograr la participación, para el ejercicio ciudadano, algo que difícilmente encontramos hoy, incluso debido a la misma política partidista de las instituciones prestadoras de ese servicio de extensión para el desarrollo rural” (ep.2).

Este deseo de los profesores se expresa en el Plan de Desarrollo 2009-2018 de la Universidad de Caldas (Ucaldas, 2009), lo que indica que lo instituido resalta la ciudadanía cuando se trata de promover el desarrollo de las comunidades y su bienestar social:

(...) son consideradas como actividades de mayores ventajas competitivas aquellas concernientes al el capital social, en términos de educación formal y no formal, convivencia, ciudadanía y valores.

Además, esta construcción social de la **ER**, como bienestar social debe ser tejida por procesos conciliadores de intereses institucionales y comunitarios, individuales y colectivos, y por alternativas de cambio y desarrollo de la gente y no desde arriba, rescatando sí un conocimiento que se inserte en la vida cotidiana y no sólo a la dimensión productiva:

“Existe una necesidad de un conocimiento que sea puesto al servicio de quienes lo demandan, con capacidad luego de ser incorporado en parte a su quehacer cotidiano y no solo productivo, y además se relacione, asocie a otras estrategias de reproducción socioeconómica” (ep.2).

La construcción social de la **ER** implica, de acuerdo con este tipo de referencias, compromiso con lo social y con lo institucional, al tener como base una participación que más que plasmada en lineamientos institucionales llegue a la gente en posibilidades de transformación, mediante la construcción de consensos a partir del reconocimiento de la diferencia entre los PA, que hace **ER** y con quienes se hace **ER**.

El sentido de la **ER** en los PA no debe ser la formación de personas que actúan solas, sino como una vinculación a un magma de significaciones imaginarias sociales, que erigen en su efervescencia la individualidad (Castoriadis, 1983) y el sentido comunitario de las poblaciones con quienes se hace **ER**. El paso de la universalidad a la particularidad implica reconocer la diferencia de los grupos considerados como integrantes, ya no de una sociedad rural universal, sino de sociedades rurales, que dan lugar a nuevas ebulliciones que son los elementos iniciales, que configuran ese magma: la **ER**.

“Sociedades y comunidades rurales en donde partir de esa diferencia constituiría una de las bases, para avanzar hacia el bienestar social de los miembros de ese mundo rural, reconociéndolo en su diversidad, reconocer que existen distintas nociones de estar bien, y de bienestar, que son diferenciadas, complementarias, no excluyentes, a partir de las cuales se puede avanzar en distintas vías” (ep.2).

Una concepción magmática de bienestar social se inspira en las significaciones imaginarias sociales que actualmente construyen los profesores. Una de estas significaciones se refiere a la construcción de un bienestar para la diversidad y la diferencia como escenario de contemplación y valoración de lo múltiple. Se trata de una construcción de **ER** que parte de las sociedades rurales y un mundo rural complejo que busca superar la visión totalizadora de una sociedad rural universal.

Formas de bienestar en la construcción social de la extensión rural en los PA

En las entrevistas, los profesores expresan el sentimiento de haber participado en la construcción de **ER** en los PA, y la frustración por las limitaciones en los alcances de sus objetivos. Estas vivencias aluden a la transformación de la realidad rural, como un eje cuyo centro deben ser las relaciones entre la comunidad y los agentes externos. Para ellos, se trata de

mediaciones sociales basadas en la *confianza* mutua, que requieren una **ER** que necesita el encuentro de los conocimientos sociales y técnicos:

“Para generar transformación en las comunidades se necesita poder ganarse la confianza y poder transformar la realidad, esto se traduce en:

1. Aceptación del agente de cambio por parte de la comunidad, y que la comunidad lo asuma como parte de sí misma.
2. Los programas de extensión se deberían trabajar en principio con trabajadores sociales, profesionales en desarrollo familiar y después con técnicos que serían nuestros egresados” (ep.4).

Los profesores proponen que es importante establecer el sentido humano que debe tener la **ER**, que va más allá de un sentido técnico agropecuario. Esto exige que las personas sean reconocidas superando su papel de productores, es decir, como seres humanos con intereses, creencias, historias, estilos de vida diferentes:

“Se trata de una extensión, que le apuesta a lo multidimensional donde ese actor rural tendría que estar reconocido más allá de su papel de productor, para ser concebido como un ser humano, con necesidades, con creencias, con proyectos de vida, donde sería necesario reconocer las diferencias entre esos actores, involucrando la perspectiva de género y la edad” (ep2).

La apuesta por el bienestar social, incluye actores rurales distintos, como los agro-productivos y a todos aquellos de las dinámicas rurales, que tienen diferentes puntos de vista sobre el criterio de desarrollo. En este sentido, uno de los profesores expresa:

“Entonces, reconocer a los diversos actores y trazar distintos caminos, para el alcance del bienestar social y para el desarrollo en esos diversos actores que buscan propósitos también diferentes, para que generen las capacidades para llegar a donde quieren, lo que constituiría la base para generar en el lenguaje por lo menos aún vigente de desarrollo rural, un desarrollo que no es sólo económico sino también político, ambiental, cultural, en donde esos ejes articuladores y esos nodos sobre los cuales enfocar la atención; igualmente son variables, uno puede hablar de una concepción genérica, en donde reconocer esa heterogeneidad y reconocer que hay distintos puntos de partida y de llegada” (ep2).

De esta manera, los profesores sugieren que se reconozca la necesidad de acercarse a las comunidades y de superar la construcción de propuestas de **ER** exógenas:

“Por eso, cuando uno piensa en **ER** ¿qué es lo que se quiere extender?. Yo pensaría en la **ER** en un sentido inverso porque no extendemos la gente hasta acá, en qué los podemos apoyar, cómo podemos concebirlos desde su magnitud, como esa historia viva, como esa oportunidad de futuro de país y no como lo pensamos siempre “pobrecitos” (ep3).

Se expresa aquí la necesidad de crear otras relaciones entre los PA y las comunidades, en las que prime el interés por construir con el otro, con sus riquezas y no desde la pobreza. Para alcanzar la construcción social como conquista de un anhelado bienestar social, los profesores proponen adquirir una *conciencia social*, que valore el conocimiento agropecuario adquirido en los PA, procede y se construye por una relación con el medio rural:

“Saber que de los conocimientos que el extensionista adquirió también pertenece al medio social donde cada uno de nosotros se desarrolla, es decir, se trata de tener una “conciencia social” (ep1).

Lo anterior se refiere a una construcción social de la **ER**, que señala que el conocimiento pertenece a las comunidades y es a ellas a donde debe retornar, como un requisito esencial para generar bienestar social.

Las tensiones que tratan de enfrentar los profesores de **ER** en los PA, se refieren a las formas de concebir el mundo rural. Para unos, se aborda mediante una visión técnica, para otros implica un actuar según las relaciones sociales, que tejen relaciones de poder orientar la construcción de bienestar social en la **ER**:

“En la Facultad de Ciencias Agropecuarias, a la que pertenecen los PA en nuestra universidad, sobre la forma de concebir el mundo rural, puedo decir que mientras para unos este mundo se llega a reducir a su quehacer agro productivo y en ese sentido se orienta la formación para la producción agropecuarias, para otros se amplía más allá del contexto meramente agrícola, abarca lo social, en donde la postura incluso política en torno a las relaciones de poder, entre los actores que hacen parte de ese mundo rural, es lo que prima” (ep2).

En la búsqueda de bienestar social, que es una pretensión de la **ER**, falta aplicar teorías sociales de comprensión de las sociedades rurales, pues la extensión se inserta en estas:

“Cuando se trata de generar bienestar social, se puede decir que sobre todo algo que nos ha hecho falta, como fundamento, es la aplicación de esa teoría social para la comprensión de las sociedades rurales a profundidad” (ep2).

La producción de nuevos conocimientos que valoren los que tienen las comunidades, para abordar la realidad social, es otra forma de buscar el bienestar social en la construcción de **ER**, lo que significa reconocer la importancia de un trabajo conjunto:

“Cuando se hace extensión es para lograr un bienestar social (...) esto implicaría que la **ER** no se limitara a lo inmediato, al corto plazo, sino que se proyecta al mediano y largo plazo a través de la definición de agendas priorizadas de intervención que incluyen la generación de nuevo conocimiento. Se trata de un esquema sustentado en el trabajo conjunto entre extensionistas profesionales, con entes que van más allá de lo agrícola o agropecuario. Se trataría de una extensión [que] le apostaría a lo multidimensional” (ep2).

En las tensiones propias de la generación de conocimiento, se expresa la vivencia de su fragmentación. Esta es problematizada cuando se trata de construir escenarios de **ER** proyectados a la comprensión multidimensional de la realidad:

“Esa experticia, a veces fragmentada, resultado de la especialización del conocimiento en estos procesos de participación en proyectos de investigación y extensión, ha conseguido desvirtuarse en términos positivos, avanzando hacia un trabajo interdisciplinario y colaborativo. Lo anterior es algo que estamos haciendo desde el departamento de desarrollo rural donde hemos llamado a otros docentes expertos en otras áreas, los que hacen fitopatología, sistemas de producción, en agua y suelos, para que tengan esa oportunidad de vincularse a procesos reales, saliendo de las fronteras impuestas muchas veces por el ámbito académico” (ep2).

Los vacíos, relacionados con el bienestar social, se presentan por los profesores como una dimensión que requiere solidez en la construcción social de **ER**:

“Es importante la generación de ese bienestar social, entre los miembros de las sociedades rurales y yo creo que eso es lo que ha hecho falta hoy en cuanto a la formación” (ep2).

En suma, un hecho relevante en este trayecto es que el bienestar social, es un fin de la **ER**, y se ha transformado, mediante las apuestas institucionales. La apuesta es construir un bienestar social que trascienda las múltiples dimensiones del ser humano y la superación del actuar disciplinar desarticulado, reflejo de confrontaciones en la búsqueda de verdades únicas, por un trabajo en el cual converjan las diversas disciplinas.

Esta postura se refiere a un bienestar social que, según los profesores, promueva el desarrollo humano en las dimensiones productiva, económica, cultural, política, ambiental y social, que reconozca la complejidad de las sociedades rurales y la diversidad de posibilidades de bienestar social en ellas. Esto exige evitar búsquedas totalizantes y propiciar la construcción de formas de bienestar que valoren las personas según su historia, sus contextos, sus saberes, sus creencias, sus entornos y sus tejidos de relaciones sociales.

En las significaciones imaginarias de los profesores, se resalta que, en la generación de nuevos conocimientos, se requiere reconocer al otro, potenciar en las comunidades la fuerza y la confianza en sí mismas. De manera que, se pueda superar el afán de hacer extensión, a partir de una compleja bibliografía y de concepciones extrañas a las comunidades, como lo señala Hans Carlier (1996), se trata de hacer que las comunidades comprendan que el desarrollo requiere un bienestar social articulado a sus propias vidas y no a pretensiones institucionales descontextualizadas.

El desarrollo y la construcción social de la extensión

La ley 30 (1992) establece:

Titulo sexto. Disposiciones generales, especiales y transitorias. Capítulo I Disposiciones generales. Artículo 120 se define la extensión en los siguientes términos: La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conociemien-

tos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Ley 30, 1992).

De la misma manera, según los profesores, “el fin de la ER es concreto para llevar los programas de desarrollo, al campo” (ep.1). Esto implica considerar el campo como espacio no *desarrollado* que requiere intervención, para llevar a los habitantes rurales aquello de lo que se supone carecen. En esta forma la extensión se concibe como la condición que permite la relación universidad sociedad. En el sentido de los profesores, debe ser el vínculo entre la universidad y la realidad, para potenciar el desarrollo con la gente, reconocer sus contextos, sus condiciones de vida y sus sentidos. Lo que implica la idea de superar la extensión a la luz del enfoque de necesidades:

“La extensión debería ser más que un proceso formativo, debería ser ese vínculo de la universidad con la realidad pero, no solamente para extraer, sino, para cultivar, para construir, para llevar otras alternativas, para desarrollar lo que la misma gente tiene” (ep2).

Este flujo de significaciones imaginarias de los profesores brinda un matiz de significación a un desarrollo con gente, según el reconocimiento de los múltiples actores, múltiples formas de sentir, pensar y actuar. Uno de los profesores expresa:

“...donde la visión de calidad de vida parta de una construcción de desarrollo y desarrollo rural, donde se encuentran las visiones de nosotros y las de la comunidad, y después confrontar las diversas interpretaciones de desarrollo y calidad de vida, es muy importante reconocer la heterogeneidad” (ep2).

Como complemento, se trata de generar condiciones para que la gente se vaya familiarizando con proyectos rurales con la disponibilidad de ocuparse colectivamente, entre vecinos y organizaciones comunitarias, para que: “sean gestores de su propio mejoramiento en lo tecnológico, lo económico, la infraestructura, lo ambiental y lo social” (ep1).

Lo anterior se refiere a la necesidad de superar la extensión que se anuncia en la ley 30, cuya visión es externa. La institucionalidad de los PA universitarios es un llamado a actuar desde una perspectiva que conciba el

desarrollo con la gente, que tiene la clave para el desarrollo. Esto necesita ser reconocido antes de que el «mar de oportunidades» y la sabiduría de estas comunidades se erosione tanto que ya no pueda recuperarse.

En síntesis, de las significaciones imaginarias de los profesores surge la pregunta por la forma de como se puede esperar que una persona adquiera bienestar social si se siguen enfatizando sus carencias. Si se acentúan los problemas, lo que se desarrolla es un sentimiento de frustración y de atraso. Entonces, pareciera que las buenas soluciones siempre tuvieran que provenir de otra parte, en vez de desarrollar el conocimiento propio. La perspectiva de la ley es exógena y tiende a hacerlas sentir incapaces de definir su propio desarrollo.

Valoración de la comunidad, su saber y su capacidad de actuar

La perspectiva crítica de los profesores busca valorar la comunidad como actor clave en los procesos de extensión, en particular del campesino:

“Si yo voy a ser un agente externo, yo no puedo dirigirme al campesino induciéndole cambios tecnológicos en sus prácticas de una, sabiendo que desconoce los cambios que se pretenden, se le debe dar importancia, para qué sepa de qué se trata, pensar ¿qué recursos tienen?, ¿qué conocimientos poseen?, ¿qué prácticas agropecuarias tienen? y si se puede aplicar o no la extensión?” (ep.1).

Los imaginarios definidos en términos de valorar las prácticas de los campesinos y reconocer sus conocimientos, dinamizan su proceso de adquirir nuevo conocimiento, al considerar sus recursos, condiciones que influyen en la intervención como **ER**.

Se afianza el imaginario del intercambio de saberes entre la comunidad y el extensionista, propuesta que prevaleció en los años noventa, con base en la perspectiva de Freire (1973; 1988; 2002), en la que se reconoce que ambos actores pueden expresarse aún siendo diferentes. Este imaginario es expresado por dos profesores de la siguiente manera:

“Es decir ambas partes comunidad y extensionista: tienen capacidad de aporte, es una cuestión que se entiende como el diálogo de saberes” (ep3).

“Cuando hacemos un acompañamiento, establecemos diálogo, cuando hacemos un trabajo participativo, se busca que tanto

una parte como la otra, tengan ese poder de opinar y de debatir, donde el poder del argumento, es el que permite avanzar hacia la búsqueda de soluciones o hacia el avance de los objetivos propuestos. Finalmente, esto es lo que caracteriza la acción participativa y ese conocimiento que se genera. Es un conocimiento necesario, no es un conocimiento que va únicamente a responder a los intereses e inquietudes académicos, intelectuales de un investigador, sino que está centrado en una realidad, en una vivencia de actores individuales y colectivos que, a partir de esa capacidad de compartir conocimiento y generar nuevos conocimientos, considerando el saber del otro; se van a lograr resultados con esa aplicación” (ep3).

Esto indica que en las significaciones de los profesores, el conocimiento se construye con el otro, en coherencia con los principios epistemológicos de la Investigación Acción Participación (IAP). Este conocimiento busca responder a los intereses de los actores sociales en su realidad social y no a los intereses académicos. En este sentido la valoración del otro, por los profesores lleva a observar que admiten diversas posibilidades de interactuar con ellos. Una forma es entregar a la comunidad el papel de co-investigadora:

“Entregar el papel de co-investigador que se asigna a los habitantes rurales, es una de los principales formas de intervenir en aras de generar procesos de desarrollo rural, en donde se pretende es asegurar la continuidad de los procesos una vez aquellos actores en esa dinámica de intercambio de conocimientos tenga la oportunidad de fortalecer sus capacidades, para seguir liderando esos procesos al interior de sus comunidades” (ep3).

Estas nuevas asignaciones imaginarias, descubren la extensión como ejercicio investigativo, cuyo interés es asegurar la continuidad de los procesos, de concebir el desarrollo como generador de oportunidades para fortalecer capacidades, con base en el intercambio de saberes entre comunidad y extensionista.

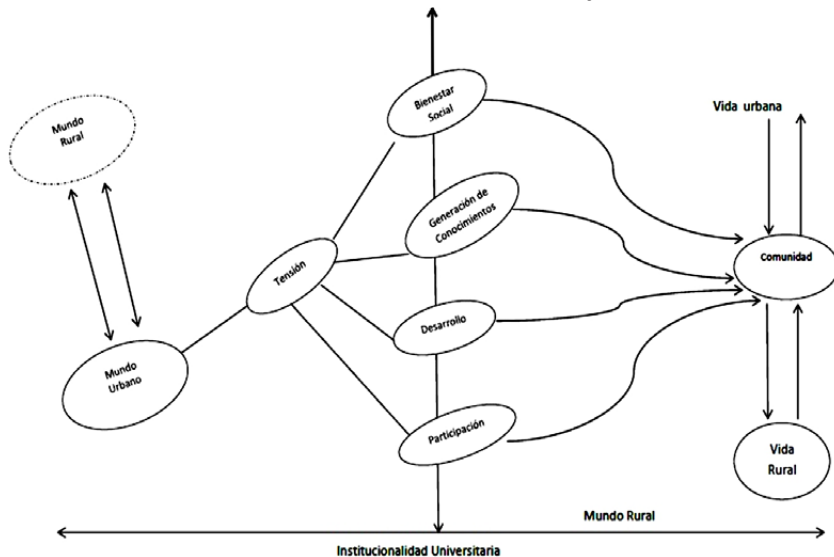
En síntesis, las significaciones imaginarias sociales de los profesores destacan que el diálogo y el intercambio de conocimientos entre extensionista y comunidad se van construyendo en la medida en que sean horizontales, en que valoren al otro, en que respeten su diversidad para que participen con libertad en sus entornos comunitarios y reconozcan sus ca-

pacidades para el cambio. Según la lógica de los magmas, esto significa que el conocimiento de los profesores y el de la comunidad no están distantes, de modo que la ER de los PA debe ser construida con la participación de los actores que la conforman, para que se reconozcan en ella y puedan acercar sus sueños.

Pero si la ER de los PA es un programa instituido socialmente, este debe ser la guía práctica, lo que permite valorar las acciones y los discursos de los actores. Por eso, se recomienda estructurar la ER según las formas de pensar y de actuar de la comunidad, pues esto concede importancia a las personas con quienes se trabaja, que es uno de los problemas relevantes en la construcción social de la ER en los PA, por encima de los conocimientos que se pretende llevarles.

Los imaginarios que reclaman la participación consciente, plural y libre en la construcción de la ER en los PA y que buscan escribir sus propósitos de manera conjunta, implican el compromiso de construir colectivamente, en conjunto con la comunidad, como lo propone la IAP.

Figura 3. Relevancias y opacidades sobre la construcción social de la extensión rural desde los profesores



Fuente: Elaboración propia.

Estudiantes. Rediseñando los senderos

Mientras que los profesores definen la extensión en función de la construcción social, la Universidad no ofrece las condiciones que se requieren para que la ER se vuelque a las comunidades, puesto que su interés se centra en la labor técnica, y, en algunos casos, en el laboratorio. De modo que esta contradicción incide en la formación del estudiante.

No obstante, la participación de los profesores en la construcción de ER en los PA no siempre ha tenido las mismas pretensiones, pero siempre ha sido distinta respecto a la responsabilidad de los PA y de la Universidad, referente a que la ER se concibe hacia la producción en gran escala:

“Considero que aquí en la universidad no lo acercan a uno a ese espacio de las pequeñas comunidades. Uno está más encaminado a la producción en grande, es decir gremios, fincas grandes, donde no se involucra mucho el sector rural” (gde).

Los estudiantes consideran que la función social de la universidad, de acuerdo con la Ley 30 (1992), capítulo VII, del fomento, de la inspección y vigilancia, numeral f, es:

Que en las instituciones oficiales de Educación Superior se atienda a la naturaleza de servicio público cultural y a la función social que les es inherente, se cumplan las disposiciones legales y estatutarias que las rigen y que sus rentas se conserven y se apliquen debidamente.

En sentido complementario, lo instituido en la Universidad de Caldas versa sobre la función social, como se menciona en su misión:

La Universidad de Caldas, en cumplimiento de la función social que corresponde a su naturaleza pública, tiene la misión de generar, apropiar, difundir y aplicar conocimientos, mediante procesos curriculares, investigativos y de proyección, para contribuir a formar integralmente ciudadanos útiles a la sociedad, aportar soluciones a los problemas regionales y nacionales y contribuir al desarrollo sustentable y a la integración del centro-occidente colombiano (Ucaldas, 2009).

Lo anterior, expresa que la Universidad, y en especial la universidad pública, tiene como propósito la función social y la búsqueda de soluciones a los problemas del país:

“Nosotros estudiamos en una universidad pública, pues el gobierno nos patrocina, entonces, es una forma de contribuir a las personas para tener un mejor país. Ya que tengo la facultad de educarme con este mismo propósito de capacitarnos para que le sirvamos a la comunidad solucionando muchos tópicos que tiene el país, como son los problemas del campo, también son problemas relacionados con la medicina veterinaria y zootecnia, y aplicando el conocimiento de una manera solidaria, para mejorar el país” (gde).

En este sentido, la **ER** en el imaginario de los estudiantes se ha ido construyendo por la necesidad de aportarle soluciones a los problemas de Colombia y de responder a la responsabilidad social con el conocimiento adquirido en la universidad, como se expresa en la misión de la Universidad de Caldas.

De esta forma, las significaciones imaginarias de los estudiantes se ubican en una noción de que ser financiados por el Estado, obliga a devolver los conocimientos adquiridos a la sociedad, para aportar a la solución de los problemas de Colombia, esto está iluminado por un sentido de ciudadanía. Para la Universidad, la ciudadanía es un componente central de la **ER**, según el plan de desarrollo de la Universidad de Caldas, donde los propósitos institucionales en el tema son muy suaves, en la voz de un estudiante se expresa así:

“Como lo dije, si sabemos que la función de la universidad es formar ciudadanos, en la labor de la extensión dentro del programa prima en el desarrollo del ejercicio ciudadano, que finalmente se va a ver influenciado en todos los sectores” (gde).

Así, la ciudadanía implica deberes y derechos, y se estructura como un imaginario que establece la construcción social de la **ER** en los PA.

En el imaginario de los estudiantes, la construcción social de la **ER** se propone elevar la calidad de vida. La propuesta de Pintos (2000) es que lo que una vez fue puede seguir siendo hoy, de modo que la calidad de vida es una fuerza instituyente que ha sido una aspiración instituida y promovida oficialmente. Esto se observa en varias expresiones de los estudiantes en los grupos de discusión: “la **ER** debe mejorar la calidad de vida, para que tengan mayores accesos a la educación, salud y alimentación” (gde).

La calidad de vida se entiende en un primer momento como un mayor acceso a servicios de educación, salud, agua y alimentación, en un segundo momento se hace referencia a las características ambientales y socioeconómicas. Y finalmente, se identifica con el de bienestar social, especialmente para los profesores, con referencia a los aspectos subjetivos.

Sobre la significación función social del conocimiento como un factor relacionado con la calidad de vida, un estudiante expresa:

“Para mí la calidad de vida sería mirar lo que ellos tienen, ayudar a preservarlo y mejorar sus producciones sin intervenir demasiado para no generar inconvenientes. Que el conocimiento que se va a transferir al campesino, no se convierta en limitaciones para él pueda seguir teniendo calidad de vida” (gde).

El concepto de calidad de vida se identifica con el bienestar social y los aspectos subjetivos de la vida, estas se relacionan con lo que el campesino ya tiene. Es decir, el conocimiento que se pretende llevar no debe transgredir la calidad de vida que imaginan las personas. No obstante, esta forma imaginaria conduce a reconocer los recursos del otro, para que las novedades no destruyan lo que ya tiene una fuerza cultural que debe ser respetada.

Para otros estudiantes la **ER** contribuye a mejorar las condiciones de existencia:

“La **ER** tiene un enfoque más hacia la mejora de la calidad de vida de esas poblaciones de las zonas rurales, como mejorar el medio donde viven, a través del conocimiento y las tecnologías que se llevarán al lugar que se determine” (gde).

Esto indica una significación de la **ER** en la que el conocimiento es uno de sus pilares que sirve para mejorar la calidad de vida de la población rural. Este conocimiento se requiere para resolver problemas en el medio, algunas veces puede provenir de las comunidades y en otras ocasiones son conocimientos externos.

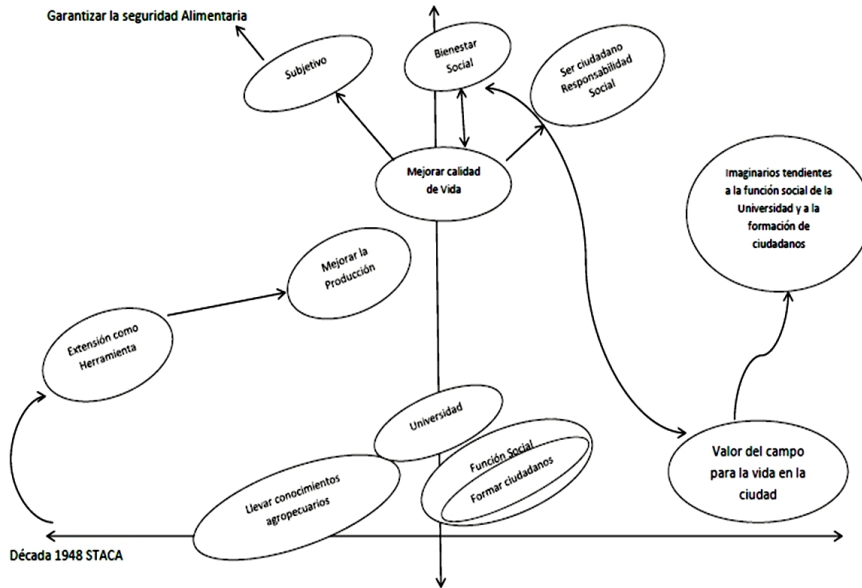
Pese a que en las condiciones son favorables para adoptar la calidad de vida como propósito de la **ER**, dadas las implicaciones que podría tener la Ley 30 (1992), la posibilidad de que los estudiantes participen en proyectos de **ER** son escasos. En los grupos de discusión, los estudiantes centran sus reflexiones en algunos factores que superan las críticas y se ubican en propuestas de construcción. Proponen:

- Realizar acciones para que las comunidades conozcan la labor de un extensionista.
- Reconocer que las comunidades tienen un capital que se debe preservar y cuidar.
- Proponer nuevas formas de producir que mejoren la calidad de vida.
- Garantizar la seguridad alimentaria.
- Adelantar proyectos de **ER** interdisciplinarios orientados al desarrollo de la comunidad.
- Fomentar la participación de los niños y los jóvenes.
- Valorar la solidaridad.
- Fortalecer la educación para los niños, los adultos, las mujeres y los adultos mayores.
- Conocer las concepciones de calidad de vida de las comunidades.
- Reconocer la dependencia que tiene la ciudad del campo.
- Llegar con la **ER** a comunidades rurales marginadas y olvidadas por las instituciones.

En síntesis, lo anterior señala que la calidad de vida se refiere a condiciones objetivas de la vida y a condiciones subjetivas de satisfacción con la vida. De acuerdo con esta concepción, la calidad de vida no es el resultado de una aproximación cuantitativa, estrictamente económica, pues se relaciona con el nivel de satisfacción proporcionado por las condiciones de vida objetivas. Esta mirada requiere que se reconozca el capital productivo, económico, social, cultural y ambiental de las comunidades.

Conviene señalar que, en el imaginario de los estudiantes, la calidad de vida no se centra solo en lo objetivo, y supone tener en cuenta la dimensión subjetiva. Esta idea es desarrollada por las investigaciones de María Isabel Hombrados (2010), quien considera que la satisfacción vital se ha relacionado sólo con cuestiones ambientales, sociales y económicas. Ahora, esta se identifica con el bienestar social y con otros condicionantes que influyen en la vida diaria, donde la comparación con el colectivo cobra importancia, igual que la relación entre una realidad contextualizada según las vivencias y propósitos objetivos o niveles deseables.

Figura 4. Relevancias y opacidades: construcción social de la extensión rural de estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Directivos: diseñando rutas

Los imaginarios de los directivos de los PA de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, expresan que la necesidad de la Universidad es cumplir con su función social de conocer y vivir la misión en los escenarios de los PA. Para estos programas, la **ER** es el medio para influir sobre el entorno, para aportar a la solución de los problemas y fomentar el desarrollo sustentable, y cumplir así con la misión de la institución. En consecuencia, la significación imaginaria de los directivos asume la **ER** como la herramienta que estructura los PA, pues sirve para concretar la misión de la universidad:

“Se hace **ER** en los PA para cumplir con uno de los aspectos misionales de la universidad, dentro de su misión se presenta como institución que tiene que influir en su entorno. Obviamente, que la extensión es la herramienta para cumplir con eso. La universidad está llamada a influir en su entorno y en el nivel de vida de la población de su zona de influencia

haciendo transferencia de tecnología, haciendo productivas las explotaciones para ir generando riqueza. Mejorando el nivel de vida de las familias que viven del sector agropecuario” (ed.1).

Estos motivos *para*, a la luz de los trabajos de Alfred Schütz, permiten señalar que los directivos imaginan una pretensión de cumplir con la misión de la Universidad y de mejorar la vida mediante la transferencia de tecnología *para* mejorar la producción. Por ello, se observa la pretensión de ser coherentes con las proclamas institucionales según la misión, como lo expresa un directivo: “Porque no hay coherencia entre lo que se profesa desde la universidad y lo que debe ser y lo que se hace en **ER** en los programas agropecuarias” (ed.1).

En la dinámica de las significaciones imaginarias en lo referente a la construcción social de la **ER** en los PA, se aprecia un sentido crítico referido al fracaso en el cumplimiento de la misión institucional:

“Es difícil que se cumpla la misión de la Universidad en lo referido a influir en su entorno y en la calidad de vida de la población, y que se haga realidad, ese es uno de los grandes fracasos de la universidad colombiana y de la Universidad Latinoamérica, puesto que no influye en la solución de los problemas que tiene la gente” (ed.1).

Estas significaciones imaginarias de los directivos, respecto de la construcción social de la **ER** de los PA perfilan limitaciones de la **ER**, para dar cumplimiento a la misión institucional de la Universidad de Caldas.

Por otro lado, fluyen otras significaciones imaginarias que se desprenden de las que reducen la **extensión rural** a la transferencia de tecnología y se orientan a potenciar la comunicación con el diálogo entre los agentes externos y la comunidad. Esta es la valoración del conocimiento de la comunidad, articuladora de redes sociales, la organización de grupos, el rescate de la sensibilidad social, el conocimiento de los contextos y realidades sociales, el rescate de la cultura, de los saberes, de las historias y de las formas de ser y de actuar de las comunidades. Es el reconocimiento de las personas lo que indica coherencia con los relatos. Los directivos proponen la construcción social de la extensión a partir de:

Comunicación-diálogo:

“Cuando yo trabajaba para la UMATA, mis funcionarios tenían la instrucción de que no solo iba a hacer la operación técnica sino también a escuchar a la comunidad y dialogar con ella sobre los temas que les preocupaban, no siempre eran agropecuarios” (ed.2).

Redes Sociales:

“Una acción tendiente a mejorar los procesos de **ER** es la unificación de criterios por las instituciones que dirigimos acciones al sector rural, que nos articuláramos. Yo pienso que la mejor forma de ganar potencial de intervención es generando una red de instituciones trabajando alrededor del desarrollo agropecuario. Se podría optimizar el uso de los recursos generando un mayor impacto. Con estas redes se buscaría el ahorro de los recursos, la búsqueda de patrocinadores, la buena comunicación entre profesionales, instituciones y comunidades, así lograremos mejores resultados” (ed4).

La organización de grupos, se expresa en un pasado, que indica que sigue vigente la necesidad de este conocimiento cuando se trata de construir procesos de **ER**: “Cuando yo era estudiante, nunca me dijeron cómo era que yo tenía que organizar un grupo y esto es algo que se debe hacer en **ER**” (ed.4).

El rescate de las historias conduce a comprender las formas de actuar de las comunidades:

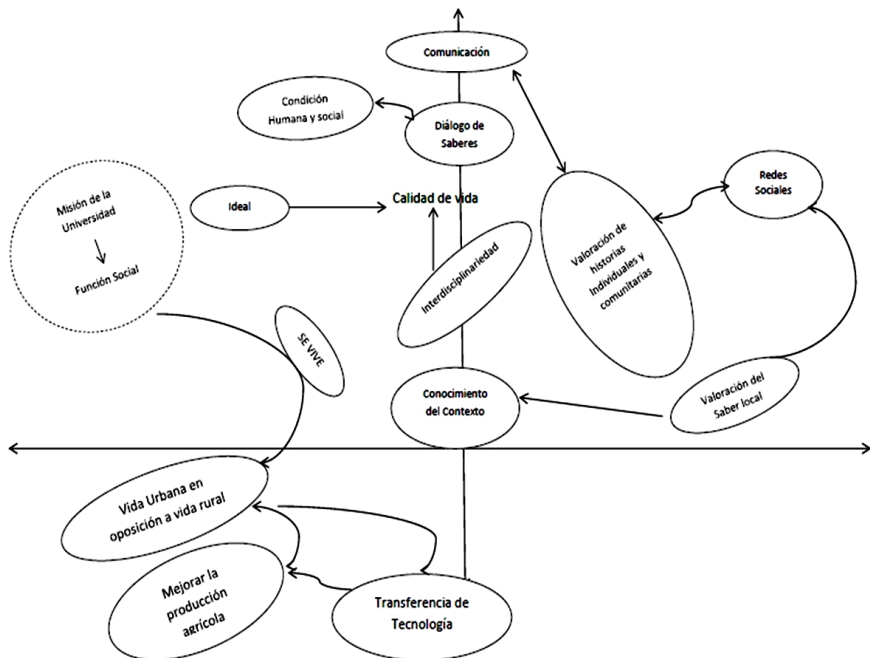
“(…) las vivencias de las comunidades rurales son plenamente diversas y variables, porque dependen en sí de la cultura, de la formación, las historias de las personas, sus actitudes, sus expectativas. No todos los agricultores y no todas las personas del sector rural son iguales” (ed.4).

En síntesis, los directivos conciben un distanciamiento de la **ER** bajo la significación de la extensión como transferencia de conocimientos, generalmente descontextualizados, desconociendo las condiciones de las personas a quienes se dirige. Esta significación obedece al paradigma tradicional de **ER**, que reduce el problema al mejoramiento de la producción agrícola y pone la vida urbana como modelo de la vida rural.

Las redes sociales, el diálogo, el rescate de historias comunitarias influyen en las significaciones imaginarias sociales que indican un paradigma actual de extensión en el que prima la concertación con la comunidad, el diálogo de saberes, el conocimiento del contexto comunitario, el saber local, la búsqueda de la calidad de vida en procura de la transformación de las condiciones de vida, con un enfoque sistémico para entender la realidad, avanzar en el conocimiento de la condición humana y social y dinamizar el abordaje interdisciplinario.

Entre tanto, los estudiantes y los profesores manifiestan una tendencia que anhela una ER inscrita en un paradigma de ER actual, en el cual el conocimiento institucional no se considera superior al conocimiento de las comunidades y conduce a que la ER tenga el propósito de avanzar de un ejercicio con énfasis en unas prácticas *técnicas* hacia un ejercicio con acento en una prácticas sociales.

Figura 5. Relevancias y opacidades sobre la construcción social desde los directivos



Fuente: Elaboración propia.

Egresados. Proyectando los senderos

El imaginario de los egresados sobre la transferencia de tecnología en la construcción social de la **ER** indica una tendencia a concebir dicha transferencia como fin central de la extensión en la mayoría de ellos. En este sentido, apoyan las normas del Ministerio de Agricultura que favorecen la transferencia, de modo que la orientación de las administraciones públicas relacionadas con el sector rural implican un retroceso en el reconocimiento instituido, que sigue anclado en un motivo evidente de hacer extensión con la condición de entregar tecnología e información, como lo expresan los egresados: “hacer extensión permite que los profesionales lleven tecnologías, al campo” (ee.3). “se trata de llevar la información requerida por la comunidad en cartillas, plegable y medios de comunicación, que sean más digeribles para el agricultor y más aplicados al campo” (ee.2).

Esta perspectiva simbólica manifiesta un sello histórico que marca los imaginarios de los egresados. Se observa cómo el instituido de la **ER** sigue impregnado por las perspectivas internacionales como las de la Secretaría de Agricultura de los Estados Unidos, con apoyo de la FAO, que desde 1948 activaron el Servicio de Extensión Agrícola en Latinoamérica, cuyo objetivo es fomentar la difusión, la información, las prácticas agrícolas, la economía del hogar, en coherencia con Escuelas Superiores de los Estados. La extensión en esta figura lleva a desconocer el conocimiento de la comunidad y de entregar instrumentos de apoyo a la extensión, a través de materiales impresos como cartillas y manuales.

Esto no impide que, en la dinámica de los imaginarios de los egresados se asuma la construcción social de la extensión en función de la prosperidad y el trabajo comunitario. Esto indica en ellos un sentimiento *de comunidad* en que aporta a la construcción de escenarios de **ER**, sobre el conocimiento de los contextos, requerimientos y recursos de cada comunidad. Esta comprensión implica entender, según la diversidad del otro, las posibilidades de acción, como lo expresa un egresado entrevistado:

“En **ER**, el trabajo comunitario debería orientarse al abordaje de las falencias que tienen los pequeños productores en cuanto a recursos, educación. Esto es un factor importante. Además se debe comprender que se puede implementar en todas las comunidades rurales, no se debe hacer el trabajo de extensión, en todos por igual, sino identificar qué es lo que necesita cada una de esas comunidades, y analizar con ellos que es lo más les conviene” (ee.3).

El trabajo comunitario, en la versión de los egresados, se orienta a la construcción social del imaginario del desarrollo como proceso que propicia el bienestar social, como lo expresa un egresado, que piensa que cuando se hace **ER** se debe hacer ...

“que sean las mismas personas, las creadores de su proceso de desarrollo y que ellas mismos se involucren en el nivel de vida, para llegar a una de las fases de la extensión que es el bienestar de las familias que dependen de un proceso de desarrollo” (ee1).

Esto indica que los egresados se movilizan de una noción de desarrollo lineal a una noción de desarrollo dinámica y se orienta al alcance de condiciones subjetivas de vida, que favorecen el trabajo comunitario, el sentido de comunidad como una forma de evitar conflictos, de facilitar la integración social y de mejorar la calidad de vida.

La prosperidad es otra significación de los egresados que se orienta a una expresión de la **ER** como un sendero, para llegar a la prosperidad como ideal de una sociedad que busca el desarrollo: “La extensión es la única forma de encontrar una prosperidad (...) para mí la prosperidad es entendida como unas mejores condiciones de vida, llegando con mejores servicios a las comunidades” (ee.3).

Los egresados cuestionan la tendencia a valorar el conocimiento externo más que los conocimientos locales. Con el interés de superar esta tendencia, plantean la necesidad de recuperar los saberes locales, y de valorar el intercambio de conocimientos con la comunidad. Esta valoración del conocimiento es expresado por los egresados así:

“las personas de la comunidad, tienen muchos conocimientos que aportar. Cuando se les escucha, uno puede hacer un intercambio de ideas de lo más a lo menos” (ee.1).

“Entonces el objetivo es aprender de los campesinos, compartir e intercambiar experiencias y conocimientos del campo y de la universidad u academia, buscando entender que en el campo, las personas viven muchas circunstancias, que pueden alterar el comportamiento de los animales, de las plantas, del medio en general y del clima” (ee.3).

Los egresados consideran que e debe mejorar la calidad de vida mediante su construcción social. La construcción de calidad de vida es pasar de una condición “deficiente” a una condición “mejor”, respecto a los componentes objetivos, como lo plantean los estudios sobre calidad de

vida de Hombrados (2010), como se ve en los siguientes relatos de los egresados:

“Hay una vereda en Aguadas donde la comunidad era muy pobre y marginada y hoy en día, si uno va a ver, encuentra que en los solares tienen los cultivos de mora y eso permite a esas familias sobrevivir. A los hombres, tener un bienestar, mejorar sus viviendas. Inclusive, algunos tienen carro o motos, se ha mejorado mucho la calidad de vida de esas personas, que es el fin del extensionista” (ee.1).

“Calidad de vida en **ER** es mejorar las necesidades básicas, alimenticias, nutricionales, de vivienda, educación. El acceso a todos los servicios básicos sanitarios y que las personas del campo tengan la capacidad de irse a formar en las grandes ciudades” (ee.3).

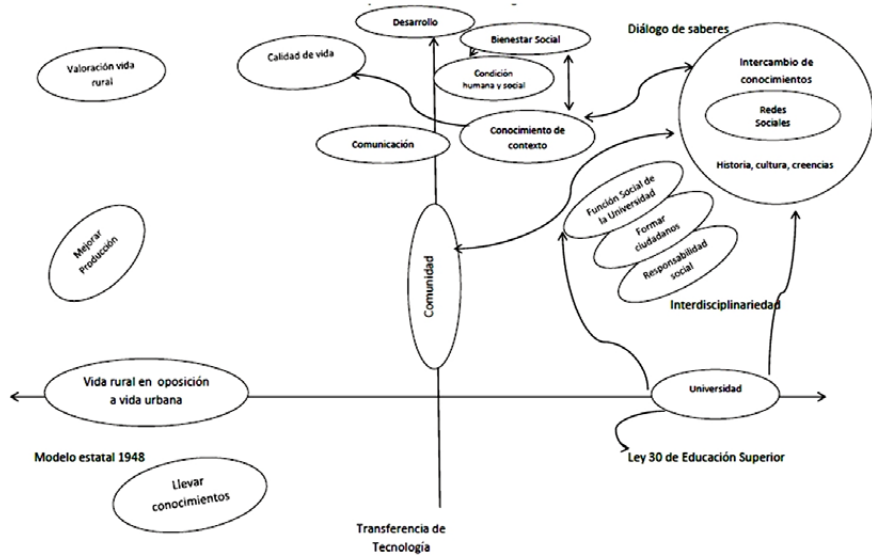
Otras significaciones imaginarias de los egresados señalan el valor de la extensión en función de la calidad de vida de las comunidades y para obtener beneficios económicos que trascienden los escenarios locales, para pasar a los retos económicos impuestos por normas comerciales internacionales como es el Tratado de Libre Comercio –TLC–. Respecto a la calidad, se trata de privilegiar las condiciones objetivas cuyo fin es afrontar las exigencias normativas del TLC: “la **ER** es importante para mejorar la calidad de vida, para ser competitivos en los mercados, que se deben afrontar ante el TLC” (ee3).

En síntesis, para los egresados, su la construcción imaginaria de la **ER** marca una ruptura con el imaginario instituido de la extensión como transferencia de tecnología, etiquetada en la perspectiva de extensión agrícola, y deja entrever la dinámica de unos imaginarios que se han identificado con la presión instituyente que busca promover un intercambio de conocimientos entre la Universidad-Academia y las experiencias de las comunidades campesinas, con su conocimiento generacional, tradicional y ancestral del mundo rural. Las múltiples situaciones producen cambios ambientales, sociales, políticos y económicos, que ocurren en el entorno de los habitantes rurales. Se pretende así un conocimiento que no es excluyente ni universal, sino incluyente respecto a todos los actores de la **ER** y este intercambio de conocimientos debe responder a la naturaleza múltiple, compleja y diversa de la **ER**.

La calidad de vida parece significar en el imaginario de los egresados una construcción que fluye en los componentes objetivos como alcanzar

mayor producción, mejorar la satisfacción de necesidades básicas de la población. En esas voces se expresan imaginarios que comprometen el componente subjetivo de la calidad de vida, cuando se rescata el valor de la comunidad y el trabajo comunitario en la construcción de la ER.

Figura 6. Síntesis de la relación entre profesores, estudiantes, directivos y egresados



Fuente: Elaboración propia

El esquema de la figura 6 expresa las fluctuaciones y las tensiones de las tendencias que han estructurado la ER en perspectiva de la construcción social imaginaria, en los actores universitarios.

Tendencias de los enfoques de extensión rural en los imaginarios de los actores universitarios



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela.

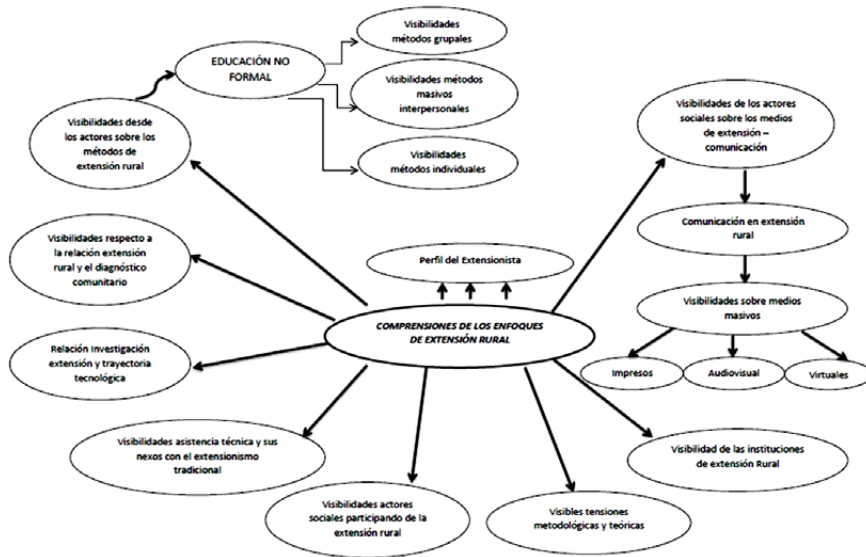
Tendencias de los enfoques de extensión rural en los imaginarios de los actores universitarios

La responsabilidad del escritor es liberar al lector de la necesidad de defender su propia cultura cuando se encuentra con el texto, de modo que pueda tenderse un puente entre lo familiar y donde transiten un entendimiento creador y sentidos nuevos

(Bajtín, 1982).

En esta sentencia de Mijaíl Bajtín, se precisa el objeto de este capítulo: las miradas de algunos actores universitarios de la ER en los PA de la Universidad de Caldas, en su construcción social imaginaria, de manera que la persona que lo lea no sienta necesidad de defender su opinión ante las mismas, lo que permite que estas ideas susciten en ella algún sentido nuevo.

Figura 7. Una síntesis reflexiva tendencia metodológica de la extensión rural



Fuente: Elaboración propia

Visibilidades desde los actores sobre las tendencias de los métodos de extensión rural

La sociedad ha construido los dispositivos que en el magma de significaciones sociales se consideran necesarios para la realización de la función de la ER. Por eso, no son dispositivos generales a todas las instituciones de este carácter, pues si se tiene presente, la institución construye significaciones imaginarias y todas ellas son el producto de ese magma que las hace inteligibles y válidas.

Los soportes en los cuales es posible desarrollar la ER de los PA de la Universidad de Caldas en los discursos de profesores, los egresados, los directivos y los estudiantes que facilitan la comprensión de los imaginarios que sobre estos soportes o escenarios de actuación construyen estos actores.

Una de las categorías simbólicas de mayor relevancia respecto a la extensión es la educación no formal y la capacitación, referidas a sus respectivas metodologías. El método utilizado está asociado al modo de

proceder para llegar a un resultado determinado, y para ello se plantean procesos en secuencia siguiendo la estructuración de técnicas para lograr los objetivos.

Visibilidades de la educación no formal

Los actores sociales en sus entrevistas y grupos de discusión se refieren a los soportes como métodos educativos individuales, grupales y masivos relacionados con la educación y la capacitación en la ER. De acuerdo con las significaciones de los actores sociales, la educación se referencia según los objetivos, el número de personas que los reciben, su modo de organización, la capacidad de gestión institucional y los recursos humanos y físicos de los que se dispone.

En los soportes grupales, se propusieron charlas educativas, reuniones participativas, demostración de método y viajes o giras de estudio, en métodos individuales, se ubica la visita a las fincas, y en los métodos masivos se ubican los días de campo.

Visibilidades de los métodos grupales

Charlas educativas. El marco de referencia se concibe como uno de los métodos de ER más antiguos, la charla educativa en este estudio se entendió como una forma de educación usada en extensión junto con la visita domiciliaria. El concepto de charla educativa se refiere a una explicación oral sobre un tema a un grupo de personas. Esta posibilidad de visibilizar la charla educativa en el ejercicio de un extensionista:

“Yo aprendí con el doctor X a hacer extensión. Con él, empezamos haciendo charlas educativas, de las cosas que más recuerdo eran sus charlas eran muy interactivas, con la comunidad, este doctor hacía retroalimentación con las comunidades, permitía que las personas quisieran dar sus ideas” (ee.1).

Este relato hace alusión a la posibilidad de crear espacios participativos con el manejo de la charla educativa, influencia que ha sido dilucidada por Cáceres (2006), quien ha desarrollado en sus estudios sobre ER, desde la perspectiva contemporánea, un enfoque participativo en el que las charlas educativas y las reuniones participativas son centrales.

Reuniones participativas. Son un método grupal sobre el que los egresados expresaron que este tipo de reuniones ofrecen la oportunidad de es-

trechar lazos de amistad y confianza con los productores, sus familias y sus comunidades. La Fundación Manuel Mejía (2012) considera que las reuniones participativas son maneras de crear espacios de interrelación sobre un tema, experiencia o solución de problemas. Las reuniones participativas están orientadas por necesidades comunes de la comunidad para tomar decisiones, y llegar a acuerdos en la comunidad. Un egresado expresa: “cuando trabajé en Marmato y Supía, hacíamos reuniones donde tratábamos un tema que previamente habíamos seleccionado con algunos líderes, buscábamos que la gente participara y expresara sus opiniones” (ee.2).

Las reuniones participativas suelen ser poco usadas como método de ER por los profesores, los directivos y los estudiantes, que prefieren la conferencia que se referencia de manera sutil por los egresados como otro método grupal. Un estudiante expresó:

“Nos tocaba ir a una vereda pequeña que queda por el Arenillo, enseñábamos a los agricultores a usar la tierra que tenían, que produjeran sus propios alimentos como cebolla, tomate y otras hortalizas, el docente nos facilitaba los productos para sembrar, allá tuvimos muchas experiencias, algunas fueron dar charlas sobre algunos temas que se era necesario abordar” (gde).

Demostración de método. A partir de Seaman Asael Knapp, en Estados Unidos, en 1906, se crea la *demostración de método* como una práctica de extensión que aún hoy es el método más empleado por los servicios de ER en el mundo. Es un método práctico como lo explican los autores del libro “Extensión Agrícola. Dinámica del Desarrollo Rural”, en 1960, sustentado en los términos educativos que ofrece el desarrollo de fases objetivas y manuales. Posteriormente, una denominación de este método es formulada por la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia –FNC–, en la década de los ochenta para designar el aporte de la demostración y de los participantes activos en los procesos tecnológicos.

En su versión actual, la *demostración de método* ha sido crucial en la formación de un extensionista ágil, creativo, participativo y promotor de una educación para el sector rural. Por medio de este medio se muestra y se explica de manera objetiva la aplicación de una o varias técnicas a una o varias personas para que las adopten, se hace preferiblemente en el medio donde está el cultivo o el sistema productivo. Con este método se puede ver el proceso y practicarlo posteriormente, se requiere una metodología clara (explicar, hacer y repetir):

“La tecnología se lleva con lo que llamamos nosotros demostración de método, sin quitarle al campesino su bagaje, es decir lo que él sabe. La demostración de método consiste en que yo le muestro y explico de manera clara la parte técnica, ideal es hacerlo en el predio del señor de la finca” (ep.1).

Este método alude a una forma de enseñanza en la que se espera que los temas se reproduzcan rigurosamente, y por eso se debe repetir hasta fijar la idea original. En todo caso, este método continúa un paradigma de extensión tradicional, que llena de herramientas metodológicas a quien hace extensión, para que con estas multipliquen contenidos.

Demostración de Resultado. Aparece con un suave matiz en las significaciones de los egresados. La Fundación Manuel Mejía (2012), en su programa de formación en **ER** se refiere a este método de la siguiente manera:

Demostración de resultado es el método de **ER** más objetivo y exigente por sus características técnicas y la importancia económica de la práctica para los productores. Aquí al igual que en el de la demostración de método, los procesos deben estar claramente comprobados y los productos finales no pueden fallar (pág. 39).

Este método se propone un fin educativo y no corresponde al campo experimental o de hacer ensayos. Se trabaja sobre prácticas probadas. Su orientación educativa es transmisionista o de imitación, de quien tiene un conocimiento técnico a quien se supone lo necesita.

Viajes o giras de estudio o visita a experiencia exitosa. En la literatura de extensión, es común que se le llame gira guiada de observación y análisis. Son viajes de intercambio. En un viaje de campo, un grupo de productores se traslada a otro lugar para observar prácticas, proyectos, demostraciones agrícolas o pecuarias, que no existen en su localidad o que se realizan de forma diferente. En la entrevista uno de los egresados se expresa: “He podido reactivar los proyectos donde las personas aprenden, viajan, conocen otras experiencias, entonces la extensión le permite a uno brindarle a las comunidades bienestar” (ep.1).

La Fundación Manuel Mejía (2012) referencia este método grupal como una forma de propiciar que una comunidad de productores comparta con orgullo sus logros, avances y recomendaciones a una comunidad visitante,

para que replique o adapte sus actividades sociales y productivas y obtenga los mismos resultados. En coherencia con el relato del egresado, se evidencia una significación de este método que señala un esfuerzo por superar los métodos instrumentalistas, para ser vistos en su potencial, para hacer de la extensión un escenario de construcción social que supera lo técnico y se soporta en una construcción que, al decir de Hombrados, busca transformar las condiciones objetivas y las que se refieren al bienestar, como visibilidad de condiciones subjetivas de la vida.

Encuentros sociales. Los métodos de hacer **ER** según las instituciones desconocen los encuentros sociales, pero en el magma de significaciones sociales confluyen imaginarios instituyentes, que referencian con fuerza en los egresados, profesores, directivos y estudiantes, en quienes estos encuentros constituyen formas de referencias, acciones y representaciones, que hacen de sus funciones una forma de hacer **ER**, que en este caso no siempre están instituidas, como es el caso de los encuentros sociales. Estas formas son verdaderos símbolos en la medida que sobre ellas se construye, al decir de Castoriadis (1983), un magma de significaciones que busca asignar un estatus a cada forma, como en este caso se expresan los encuentros sociales, según lo que cada comunidad o grupo social asuma como realidad.

En el caso de las significaciones de los encuentros sociales, que hacen parte de un trabajo comunitario con la participación activa de la comunidad, al igual que otras significaciones que se han presentado, referencia la importancia de hacer **ER**, partiendo del reconocimiento de los encuentros de mayor significación, para cada comunidad, para cada grupo poblacional de acuerdo con el género, la edad, el contexto ambiental, social y cultural. De ahí que la gama de posibilidades de encuentros sociales va desde planear, convocar y participar en peleas de Gallos hasta hacer obras de convites, celebraciones veredales¹⁹ como el día del campesino, el día del comercio minero, las fiestas patronales, las despedidas de fin año, “alagos”²⁰, las obras de teatro, las obras de títeres, las actividades lúdicas y recreativas para niños, las reuniones sociales y las actividades deportivas. Estas actividades

19 En Colombia es una palabra que viene de vereda, es uno de los centros de división territorial rural de un municipio o corregimiento.

20 Actividad que se refiere a un compartir de alimentos caseros, en el espacio familiar, con personas cercanas a la familia, otros familiares, vecinos, amigos o agentes institucionales con quienes se tejen lazos de confianza.

son acogidas por directivos, profesores y egresados, y aparece en entrevistas y grupos de discusión como éstos:

“Y allí en la práctica (...) se hacían obras de teatro, dinámicas, carteleras, títeres que era salir un poco al escenario y se realizaba con los muchachos profesionales de la institución con la que realizábamos el trabajo el estudiante nunca tenía porque ir solo, alguna vez lo hacían por iniciativa, y pedían que los dejaran realizar el trabajo solos un rato pero siempre había un supervisor, un agrónomo titulado o un docente” (ed.2).

“(...) otros días hacíamos otro tipo de salidas, a unas personas les toco ir al alto de letras a jugar futbol con la comunidad y hacer un proceso social muy bonito” (ed.3).

Cuando se entra a una comunidad, se debe participar de convites veredales, con motivo de resolver problemas que a veces son de una persona y su grupo familiar como la búsqueda de unos animales extraviados, u otras veces son comunes y afectan toda la comunidad, como el taponamiento de una carretera de la vereda por un derrumbe, otras actividades para uno llegarle a una comunidad tienen que ver con la participación de sus celebraciones (ep.4).

Otro reto que se debe afrontar es el trabajo con la población infantil, de acuerdo con metodologías que lleguen a los niños, se refiere a quienes conocen de pedagogía infantil. Por ejemplo, en las posibilidades de visibilidad que tienen los estudiantes:

“Para trabajar con los niños, hay que buscar metodologías para ellos, ya que serían muy diferentes. Tiene que ser de una manera muy didáctica para que ellos se entretengan, porque los niños son muy inquietos y hay que saberlos manejar. Una anécdota de una compañera que le tocó trabajar con un grupo de niños entre 9 y 12 años, era muy difícil de manejarlos y le tocaba hacer juegos para que ellos atendieran a la enseñanza” (gde).

En las *reuniones sociales*, se parte de las ideas de la gente, de modo que estos eventos pueden ser espacios que permiten la integración de la comunidad. Los cuatro actores de este estudio pretenden alcanzar mayor acercamiento a la comunidad en estos eventos que, por tradición, son significa-

tivos para esta, y convocan la participación de todos, desde la planeación hasta la realización. Otra perspectiva complementaria es que estos eventos sirven para que la comunidad se integre. En ocasiones son escenarios para que algunas personas de la comunidad resuelvan sus conflictos, consideren al extensionista como amigo, y se tejen lazos de confianza que favorecen la comunicación. Estos encuentros son significativos porque se planean de acuerdo con los recursos de la comunidad y se promueve la cogestión, pues todos aportan y todos pueden participar en un encuentro social, como uno de los egresados expresa:

“Además de reuniones donde trabajamos temas agropecuarios, como extensionista hacíamos reuniones sociales, estas son actividades que les gusta a la gente, por ejemplo los fines de año hacíamos la despedida de grupos, se armaban grupos de 25, 30 o 40 personas por veredas, donde hacíamos la extensión, y finalizando el año hacíamos un agasajo con todos. Lo que se le ocurría a la gente, pero que fuera dinámico, muchas veces familias que no se querían en estos eventos se animaban y arreglaban sus inconvenientes, esto hace que el vínculo del extensionista y agricultor sea más amplio, puesto que cuando a uno lo ven como el amigo le trabajan por convicción, no por necesidad u obligación. También nos rotábamos por casas de las veredas y hacíamos “al-gos”, que no eran costosos y que se ajustaban al presupuesto de la comunidad, cualquier tipo de actividad que representara la unión y los lazos de amistad” (ee.2).

Los encuentros sociales dan la posibilidad de dar significación a la cultura de la comunidad, y propiciar el diálogo, base de la **ER**, como lo expresa uno de los egresados:

“Cuando uno es extensionista muchas veces es la gente la que le enseña a uno cosas, es decir cuando uno llega a una comunidad tiene que saber dónde y cómo está parado, y no llegar a atropellar ciertas culturas y tradiciones, por eso hay que entender que cualquier comunidad va a traer unos aportes importantes para uno. Por ejemplo: cuando yo estuve en Monte Bonito, me tocó aprender sobre gallos finos para poderle llegar a la comunidad, porque inicialmente en la comunidad no me creían, entonces cuando aprendí de gallos llegaba donde los agricultores y hablábamos sobre esto y ya había como entablar un diálogo” (ee.2).

Algunos encuentros se se tratan de participar en actividades sobre asuntos económicos, que trascienden la actividad agrícola y se refieren a actividades mineras, que hacen parte de la actividad comercial y económica de la comunidad, como son los días de comercio minero:

“Cuando, siendo Agrónomo trabajé en Marmato, es una zona minera, por tanto me tocó aprender de oro, del gramo, el grano, las medidas con las que se vendía posterior a lo que mencionó, ya uno puede entrar a hacer la **ER**” (ee.2).

Estos encuentros dan sentido a las relaciones del agro con otras actividades, este imaginario encuentra relación con lo planteado por Llambí & Pérez (2007), cuando critican la forma como se ha venido considerando la ruralidad en la sociología rural, pues algunas definiciones de ruralidad enfatizan las actividades primarias, principalmente agrícolas en algunos territorios, cuando se debe pensar qué ocurre cuando, en un territorio rural, la mayoría de los empleos o los ingresos de la población provienen de actividades no-agrícolas. como indica el anterior testimonio, en los territorios donde predominan actividades no agrícolas, la **ER** debe reconocerlas como actividades rurales que hacen parte de un entramado de actividades junto a las agropecuarias.

En síntesis, los encuentros sociales han sido un medio de hacer **ER** ligado a formas de trabajo comunitario en las que priman los intereses, costumbres y tradiciones de la comunidad en un ejercicio en el que la comunidad, acude con su saber y su experiencia a planear sus actividades. Estos eventos se dan en espacios significativos para la **ER**, pues son tradicionales de las comunidades y en ellos se comparte lo relacionado con la vida cotidiana, las actividades comerciales y recreativas y se solucionan conflictos. Estos encuentros exigen que la **ER** dirija su mirada a la comunidad, a los lugares donde esta vive su vida y planea su futuro. La **ER** debe hacer un esfuerzo de lectura de la realidad, para darle significación a lo cotidiano en los escenarios reconocidos por la comunidad.

Métodos interpersonales

Día de campo. Cobra una destacada significación este método, que fue resaltado por los egresados como el emblema de la **ER**, porque combina las condiciones ventajosas que reportan las actividades grupales, como conferencias preliminares, las demostraciones, las reuniones participativas y las ayudas visuales. Además, porque se plantea como el método que permite

reunir el número más alto de productores. Este puede efectuarse en una finca, en una estación experimental o en un centro de capacitación. Entre sus rasgos están la capacitación interinstitucional y la cobertura masiva, pues, en ocasiones, se puede reunir a más de 300 personas. Los egresados expresan en las entrevistas:

“Yo tuve en ese entonces la oportunidad de hacer un día de campo en caña inicie el proceso, y pude llegar a hacer en ese día también una capacitación interinstitucional (...) ese día de campo, trabaje con un compañero que labora con una institución del Estado” (ee.1).

“Un día logramos reunir 500 personas para realizar un día de campo, en estos días de campos si estábamos con todos los compañeros de la seccional la cual era Rio Sucio, Supía y Marmato. Allí llegábamos todos los profesionales de las áreas y nos apoyábamos entre sí” (ee.2).

El *día de campo* es un método que permite un encuentro interinstitucional, donde pueden participar centros de investigación con sus avances tecnológicos, los productores con los adelantos técnicos que implementaron en sus fincas, las empresas relacionadas con el agro y los extensionistas que deben observar las conexiones entre todos los participantes. Este método tiende a señalar que aún tiene pretensión de multiplicar el clásico modelo *Difusiones de Innovación* de Evertt Rogers (1962), cuyo propósito se centra en la difusión de innovaciones, la introducción de nuevas técnicas, la difusión de ideas organizacionales y productivas, bajo el amparo institucional, que adelanta programas educativos agropecuarios y de planificación rural. Este método se refiere a realidades agropecuarias en las que se pretende orientar las conductas de grandes grupos, sea en ámbitos institucional, productivo o rural.

Métodos individuales

A pesar de que en extensión siempre se alcanza un número reducido de agricultores (as), siempre se recomienda su empleo. En las significaciones de los actores de este estudio se referencian como ideales para ganar confianza con los líderes, permite el contacto con las personas que hacen parte de un proceso de ER, facilita el conocimiento de los contextos y de las características de la población de las comunidades rurales.

La visita a la finca

Es un método recomendado por todos los actores. En los relatos se expresa:

Profesores: “durante cinco años en el proyecto nosotros hacíamos una visita semanal de una tarde a la zona y nos repartíamos entre varios productores, y tratábamos temas que veíamos necesarios, para él y su familia” (ep.1).

Egresados: “Una visita es integral, lo último que yo hago cuando un usuario me llama es preguntarle por el animal, porque uno llega saludando, hablando del clima, del camino, del transporte, se habla de la familia, de los problemas sociales, y lo último es ¿Qué tiene el perrito, o hay que palpar la vaca, revisar el ganado, los caballos? Eso se lo da a uno la experiencia, porque la universidad está en el campo y la gente sabe muchísimo (ee. 2).

Directivos: “Un técnico veterinario o agrónomo visita y da asistencia, cuando hace esto revisa que los aspectos tratados en otros espacios como capacitaciones se estén aplicando, también se puede ver si se tienen otros problemas en la finca” (ed.4).

La visita a finca es otro método que requiere habilidades del extensionista para ganarse la confianza de los productores y conseguir aliados en la comunidad. Los actores se refieren a las visitas a las fincas como un método que permite tener contacto personal con el productor y acercarse a su contexto real, para adaptarse a situaciones específicas diagnosticarlas oportunamente. Se consideró como un método que soporta otros métodos grupales y masivos, buscando así superar las tensiones dejadas por el enfoque de visitas en décadas anteriores. Sin embargo, este enfoque sigue enfrentándose a los desafíos que enfrenta un programa de extensión ante el cambio rural, como lo plantea Edelmira Pérez (2001) en términos de la nueva ruralidad como la migración rural urbana, los cambios climáticos, los retos en las políticas agrarias, la transformación cultural y la desintegración familiar.

Las *visitas a las fincas* muestran cómo el enfoque de visitas sigue conservando el propósito de brindar una educación no formal por medio de procesos de capacitación a los productores en las técnicas de producción y en otros aspectos relacionados con el manejo de las fincas, con participa-

ción de la familia. Sánchez de Puerta (2004) considera que este es un enfoque norteamericano y del Banco Mundial, promovido especialmente en las décadas de los setenta y los ochenta, para la difusión de innovaciones. Los estudios de Cáceres (2006) venían señalando que la metodología de extensión es transferencista (top-down approach), y tiene entre sus métodos la visita, debido a su visión de transferencia y subordinación en las relaciones con el otro, para promover así un modelo tecnológico, según criterios de la agricultura industrial.

Visibilidades de los actores sociales sobre la tendencia de los medios de extensión-comunicación

La comunicación en la extensión rural

Se trata aquí de comprender las relaciones de extensión y comunicación, según la obra de Freire (1973) *¿Extensión o Comunicación?* Freire opone los conceptos de “extensión” y de “comunicación”, como profundamente antagónicos, su obra muestra como la acción educadora del agrónomo, como la del profesor, debe ser la de comunicación, si es que quiere llegar a la persona concreta, insertada en una realidad histórica. Esta relación se debe a que la acción educadora del extensionista, es la comunicación lograda en sus interacciones con las personas a quien se dirige.

En la asignación de funciones de los actores sociales partícipes de esta investigación, se reconoce la importancia de considerar la perspectiva desde la cual se asume la relación extensión y comunicación. En los imaginarios de los egresados, los profesores, los estudiantes y los directivos de los PA de la Universidad de Caldas toman matices las significaciones de los medios de comunicación, en los cuales hay también una reducción de la comunicación.

Los medios masivos impresos

Estos medios ofrecen la posibilidad de utilizarlos acertadamente en extensión, lo que implica tener en cuenta el nivel educativo y el nivel de competencia textual de los productores: “Cuando se va hacer extensión debemos saber a quién vamos a llegar, si es a un campesino, si es a una comunidad indígena, o si es a un mediano productor, para saber que material educativo puedo usar” (ee.1).

Egresados

Una función asignada a la extensión por los egresados, es el manejo de medios de comunicación, como escenario para significar los instrumentos utilizados en los procesos de entregar y recibir contenidos. La tendencia es a que los medios de comunicación como herramienta de la extensión sustituye la producción de conocimientos, lo que significa que el modelo de extensión tradicional se viste con ropajes de comunicación moderna, que contienen propósitos semejantes al modelo de Rogers (1962): difusión de innovaciones cuyo interés giraba en torno a la introducción de nuevas técnicas, ideas organizacionales y productivas. Los medios masivos impresos de más significación para los egresados son:

Volantes. Son instrumentos de comunicación escrita e ilustrada para informar, invitar o presentar un tema. Se usan para presentar información. Esta asignación se observa en la expresión de un egresado: “Cuando íbamos a hacer una reunión, nosotros antes entregábamos invitación con unos volantes” (ee.1).

Plegables. Se usan para distribuir durante los eventos educativos grupales por su capacidad de síntesis educativa y posibilidad de ser consultado en la casa.

Cartillas. Sirven para entregar información detallada sobre un tema.

En las entrevistas de egresados se observa una preocupación por el manejo de los medios de comunicación ofrecidos después de los ejercicios de entrega de información. El lenguaje de de estos medios debe ser accesible para la comunidad:

“Cuando digo ser más efectivos, me refiero a todo lo que tenemos en los laboratorios después de unas investigaciones grandes y extensas, donde gastamos muchos recursos, ojala esas investigaciones se puedan llevar a cabo y lo hacemos logrando que el extensionista, sea más investigativo, y que el investigador y el científico nos bajemos un poco de ese nivel, es decir, que nos entendamos y hablemos los mismos idiomas en que lo hace un agricultor y cuando montemos los artículos lo hagamos de una manera científica para luego poder llevar esta información a cartillas, plegables, a medios de comunicación que sean más digeribles para el agricultor y más aplicados al campo” (ee.2).

Lo anterior indica que el apoyo de los medios de comunicación es muy valorado por los actores, con la perspectiva de llegar a la comunidad según sus formas propias de comunicarse, para que los resultados de los eventos le sirvan a las prácticas del campo.

Los medios masivos audiovisuales

La categoría de los medios masivos impresos y audiovisuales, se pueden tomar como un soporte clave y no como única vía de extensión, es así como los egresados expresan que otro medio utilizado es la radio. En extensión es usada en las poblaciones en las que la tradición oral es preponderante y son indicados para dirigirse a grupos de personas que no saben leer, o que, por estar dedicados a sus ocupaciones agrícolas, no pueden participar en otras actividades de extensión. También cuando se tiene interés de llegar a un amplio número de personas: “yo en ocasiones he usado los programas de radio, estos me permiten que la gente vaya escuchando y adaptando los temas agropecuarios tratados a sus formas de producción” (ee.1). Estas prácticas se inscriben en un enfoque de extensión de adopción de tecnología que, según Sánchez de la Puerta (2004), es un legado del modelo de revolución verde de la década de los años sesenta.

En el imaginario de los egresados, también aparece el manejo de los programas radiales como medio de comunicación que permite considerar el desarrollo de temas técnicos y sociales, lo que ofrece posibilidades de comunicación con productores y también con sus familias, sus vecinos, los niños y otros actores comunitarios. Este tipo de intercambios permiten fortalecer vínculos con la comunidad. En este sentido, uno de los egresados expresa:

“Una de las herramientas de extensión que más me gusta utilizar es la radio, uno con la radio en ese tipo de comunidades llega a mucha gente y cuando se tiene esa comunicación, la gente la va aceptando. No sólo es la parte técnica, no sólo se habla de la producción sino también se dan mensajes entre amigos de las diferentes veredas, hablan de los convites que se hicieron, hablan de las rutas que va hacer el carro de la leche durante la semana, da saludos de cumpleaños, las condolencias a alguna familia que perdió un familiar, o sea, son muchas cosas que pueden hacer con un método de difusión, y nosotros teníamos un programa que hablaba de “la comunidad tiene la palabra” y hacíamos activida-

des en las veredas. El programa era de media hora, y en ocasiones se alargaba una hora, y ese pequeño programa la comunidad nos daba todo de ella, muestras folclóricas, niños que declamaban, grupos musicales, quienes compartían las experiencias, quienes nos felicitaban por el trabajo, con la radio se hicieron actividades muy bonitas y si se sabe manejar el programa radial es un buen método de extensión” (ee.1).

Los medios virtuales

Es destacable que solo los estudiantes se refieran a estos medios como soporte de la ER. Mencionan la asesoría vía skype y las conferencias virtuales, como medios de apoyo a la extensión que desde los PA se podría llegar a realizar. Se destaca que los estudiantes se refieran al manejo de los medios virtuales, de la siguiente manera:

“Una tecnología de esas podría ser algo de documentación donde ellos puedan saber todos los procesos que ellos hacen, dentro de las herramientas podría estar el internet, puede ser para hacer asesoría vía skype o dictar conferencias virtuales, como para ellos instruirse sobre tecnologías agrícolas, dependiendo en lo que se trabaje o ¿cuáles son las necesidades?” (gde).

En la perspectiva de Parra y Méndez (2005), se asume la *internet* como instrumento que permite superar condiciones de tiempo y lugar que limitan la educación continuada de profesionales y técnicos en provincia que hacen extensión, así mismo facilita el acompañamiento de la Universidad a los procesos locales. El manejo de este tipo de medios de comunicación en ER en los egresados, directivos y profesores no aparece.

Visibilidades sobre la relación extensión rural y diagnóstico comunitario

El diagnóstico en las significaciones de los actores sociales

Para los *egresados*, el hecho de que la ER reconozca la importancia de realizar el diagnóstico comunitario, de este depende la planeación de las siguientes fases a seguir en un ejercicio de ER, del juicio en que se realice, su estructuración y solidez está sujeta a el compromiso de las instituciones y de la comunidad. La significación imaginaria del diagnóstico comunitario

como un momento esencial en ER se puede apreciar en el siguiente relato de un egresado:

“Un momento importante de la extensión es el diagnóstico. Así se van a encontrar los líderes y personas de las comunidades que se interesen por el cambio, las necesidades de su comunidad que quieren atender, para dónde quieren ir, hasta dónde quieren llegar, determinar sus falencias y sus intereses y tratar de suplir estos aspectos” (ee.3).

El diagnóstico comunitario se propone como un tejido que entrelaza el reconocimiento de la realidad por sus actores. John Shotter (2003) propone que, en lugar de orientarse hacia las habituales tareas científicas de predicción y control, o de dominio y posesión de la verdad de manera previa a la intervención comunitaria, se debe considerar que la nueva tarea es simplemente comprender la realidad, que consiste en “ver conexiones” y en “hacerlas”. Esto se refiere en este caso a la modalidad de conocimiento que él llama desde adentro.

Enfoques metodológicos para el diagnóstico

El estudio del contexto

En el ejercicio dinámico del diagnóstico comunitario se entrecruzan condiciones comunitarias, locales y regionales, que tejen lazos en la vida de las comunidades y van más allá de lo productivo. Este imaginario sobre la necesidad de conocer los entornos generales de las comunidades es expresado por un egresado de la siguiente manera:

“Mi experiencia de extensión la inicié en el municipio de Filadelfia, donde de verdad nosotros antes de llegar a la comunidad iniciamos haciendo un análisis del contexto general de lo que era el municipio, en su entonces, y buscamos determinar cuáles eran las principales actividades productivas del municipio, o que era pues lo que se producía típicamente, como lo es el café. Además del café lógicamente buscamos reconocer otro tipo de actividades, como lo es la ganadería, otra que se encontró muy relevante fue la producción de caña, así mismo la producción de actividades como horticultura, plátano y otro tipo de productos que se comercializan allí. Entonces eso más o menos nos fue creando una inquietud con respecto al manejo de los diferentes tipos de

cultivos y desde la parte social nos íbamos encontrando que teníamos que conocer más” (ee1).

De acuerdo con los egresados el diagnóstico debe cumplir con una función de reconocer aspectos técnicos y también los aspectos sociales. Este imaginario conserva la huella de una **ER** como transferencia de tecnología, en el que interesa conocer los recursos físicos y naturales y su manejo.

Tensiones de los estudios de contexto en la Universidad

Se puede hablar de una tendencia de los directivos hacia concebir el diagnóstico como ejercicio de “levantar información”, que responde a los intereses institucionales. A partir de esa concepción, se asignan las funciones del diagnóstico del contexto. En la integralidad, como función otorgada a la Universidad, se valoran las acciones, las representaciones y los discursos sobre ella. Una significación imaginaria de los directivos cuestiona la pertinencia del manejo parcializado de los diagnósticos de un departamento o región, que poco favorece la definición de propuestas integrales de extensión de la universidad:

“Es decir, no se gana nada una universidad como ésta tener diagnósticos de Caldas diciendo el índice de pobreza es tanto, el otro dice en Caldas el consumo de huevo es tanto, si por otro lado están investigaciones distintas, que no se integran. Falta la integralidad de la investigación y un mejor trabajo interdisciplinario, para resolver mejor los problemas” (ed.3).

En la valoración de la pertinencia de un estudio de contexto por la Universidad, se resalta lo interinstitucional y la interdisciplinariedad, lo que implica ver el modo en que se pueden compartir miradas teóricas y acciones prácticas entre varias instituciones.

Diagnóstico comunitario y valoración del conocimiento de las personas

Los profesores también valoran el diagnóstico comunitario como momento metodológico en **ER**, lo que se refiere a saber quiénes son las personas de la comunidad, lo que implica una perspectiva etnográfica, relacionada directamente con la vida de la comunidad. En otras palabras, el diagnóstico comunitario se refiere a un ejercicio etnográfico, como lo proponen Hammersley y Atkinson (1994), es un método que permite el

conocimiento de la comunidad, mediante el conocimiento de procesos y contextos:

“Una actividad que es fundamental para el ejercicio de la extensión es tener el conocimiento de la comunidad. Para tener ese conocimiento de la comunidad prácticamente hay que empezar con la generación de espacios donde se tenga el contacto y el conocimiento del campesino: como vive y convivir prácticamente con él” (ep.1).

Los estudiantes también, dan significación al diagnóstico comunitario como momento metodológico fundamental en ER, parte de sus significaciones se refieren a conocimiento de la comunidad e identificación de sus problemas, y a la búsqueda de su solución partiendo de la valoración de sus posibilidades de gestión interinstitucional, con las entidades públicas, en correspondencia con lo anterior, el grupo de discusión los jóvenes expresan:

“En extensión lo primero, que se debe hacer es acercarse a las personas de la comunidad donde se va a trabajar, para conocer la caracterización de todos los problemas que se quieran tratar, eso sí, se debe trabajar con las alcaldías y ayudas estatales, para desarrollar programas y proyectos comunitarios” (gde).

Investigación diagnóstica

La investigación se relaciona con una forma de significar la ER en el diagnóstico de los problemas de la comunidad. En este sentido, un estudiante en el grupo de discusión expresa :“Pienso que para hacer una intervención o ER tengo que hacer una investigación primero, identificar los problemas de la comunidad, para mejorarlos, entonces se requiere la investigación para saber qué voy a entrar a mejorar” (gde).

Relación investigación, extensión rural y transferencia de tecnología

Las relaciones entre extensión e investigación se refieren a la aplicabilidad de resultados técnicos y sociales. En la década de los años 80, se institucionaliza el modelo agropecuario y rural que se llamó *Experimentación Adaptativa*. En este modelo, la extensión sigue la lógica de que los

resultados de investigación se deben adaptar por las personas a quienes se presume los necesitan bajo lógicas conceptuales, estructuras y esquemas operativos predeterminados institucionalmente. En una entrevista, un directivo expresa:

“El papel de la **ER** en la investigación, para mí, es que la **ER** sería quien operativiza los resultados de la investigación, integrando los resultados técnicos y sociales. Por ejemplo, yo tengo un trabajo de investigación muy bueno, yo debo hacer esos resultados palpables y realizables en una comunidad, y ahí es donde entra la extensión a motivar a las comunidades con respecto al uso de tecnologías, y a mostrar lo que un proceso investigativo determinó, a enseñarlo, a hacerlo palpable para la comunidad, obviamente se necesita gente capacitada para hacerlo” (ed.3).

Esta opinión se relaciona con la perspectiva transferencista, analizada por Cáceres (2006), donde la extensión transferencista (top-down approach) responde a los criterios de la agricultura industrial.

Investigación-Participación

Los profesores de los PA valoran la Investigación Acción Participación –IAP– como una forma de intervención relevante. Pero esta investigación referenciada no es mencionada por los directivos, los estudiantes y los egresados. Los matices que toman las significaciones imaginarias respecto a la Investigación Acción Participativa se refieren a la construcción colaborativa en el reconocimiento de los problemas y la búsqueda de sus soluciones. Un profesor expresa:

“...se trata de ir construyendo colaborativa y participativamente la identificación de los problemas y también de sus soluciones, ese ha sido un trascender en términos de la **ER**, es una concesión que se comparte en los ámbitos investigativos y también formativos de nivel universitario, en donde el fuerte es pensar en esa investigación participativa y ojalá en un modelo de investigación acción participativa” (ep.2).

En otros casos, la IAP en la extensión se refiere a la producción de conocimiento y a posibles alternativas de investigación de forma participativa:

“...donde esos otros actores, campesinos y todos los agricultores asumen un papel de co-investigadores, sin decir que se

alcance siempre ese nivel ideal de horizontalidad, cada uno sigue ocupando su rol más en un escenario en donde esa capacidad de aporte, de expresión, de explicación y de planteamiento de hipótesis, se trata de ser en lo máximo horizontal, en últimas para retomar el eje de la pregunta, cuando se tiene una concepción de **ER** esta no siempre va a ser cambiante de acuerdo a las circunstancias orientadora, investigativa, formativa y de proyección que tenga el programa de extensión” (ep.2).

Otro reto de la IAP, como perspectiva metodológica de **ER**, es asignar el papel de co-investigador a los integrantes de la comunidad, como una manera de dar significado al desarrollo rural, a la continuidad de los procesos y al intercambio de conocimientos:

“Entregar el papel de co-investigador a los habitantes rurales es una de las principales formas de intervenir en aras de generar procesos de desarrollo rural, donde lo que se pretende es asegurar la continuidad de los procesos, una vez aquellos actores que están en ese intercambio de conocimientos, tenga la oportunidad de fortalecer sus capacidades para seguir liderando esos procesos al interior de sus comunidades” (ep.2).

La IAP, como medio de hacer **ER** implica que el componente participativo significa construir con la gente reconociendo su capacidad para actuar:

“Se trata de otorgarle valor a la comunidad, reconociendo su capacidad de acción y de pensamiento, para la construcción de soluciones a sus problemáticas, por un lado y la procura de caminos para alcanzar sus propios objetivos, incorporar a la gente, asumirnos como acompañantes de procesos, incluso más que como facilitadores, implica reconocer al otro, reconocer su misma capacidad para la acción, reconocer e incorporar su saber promoviendo ese diálogo, sin caer sobre ese dimensionamiento que se le puede dar a la voz popular” (ep.2).

Las otras significaciones de la IAP, se refieren al diálogo argumentativo y la generación de un conocimiento durante el proceso y no al final como tradicionalmente sucede en ejercicios de **ER** de vía unidireccional, se trata de que parten de la realidad del otro, de una construcción con el otro, de su capacidad para fluir y tejer el diálogo entre integrantes de la comunidad, representantes institucionales, donde prima el intercambio de saberes:

“Cuando hacemos un acompañamiento establecemos diálogo, cuando hacemos un trabajo participativo tanto una parte como la otra tienen ese poder de opinar y de debatir, donde el poder de argumento, es el que permite avanzar hacia la búsqueda de soluciones o hacia el avance de los objetivos propuestos, finalmente esto caracteriza, la acción participativa y ese conocimiento que se genera, es un conocimiento necesario, no es un conocimiento que va únicamente a responder a los intereses e inquietudes académicos, intelectuales de un investigador, sino que se está centrado en una realidad, en una vivencia de actores individuales y colectivos; que a partir de esa capacidad de compartir conocimiento, de generar nuevo conocimiento, considerando el saber del otro, se van a generar resultados con esa aplicación, incluso no al terminar el proceso, sino en la marcha, esto es lo que se quiere, es ese acompañamiento en últimas, el que forma. Puesto que no se pretende simplemente, llegar a donde se quiere llegar, sino generar procesos de aprendizaje y es un aprendizaje en doble vía, yo aprendo del otro y ellos aprenden, también de lo que yo les puedo aportar, esa ha sido en los últimos tiempos nuestra apuesta como departamento de la Facultad de Ciencias Agropecuaria” (ep.2).

En síntesis, la **ER**, según los discursos de profesores, egresados, directivos y estudiantes, exige la participación de la comunidad en las investigaciones como forma de apropiación de los métodos, las decisiones y las tecnologías en un proceso de interacción.

La asistencia técnica y sus nexos con el extensionismo tradicional

La asistencia técnica se origina en el extensionismo tradicional, que sigue apareciendo en los discursos de los directivos. Un directivo expresa:

“(...) se van al campo, a zonas rurales, veredas, fincas, empresas agropecuarias, con el fin determinar la naturaleza de lo que se hace allá y la solución de algunos problemas puntuales, como el tratamiento de animales, se dan recomendaciones técnicas a usuarios, charlas a comunidades campesinas, entre otras. De esta manera, el programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia ha hecho el ejercicio de **ER**” (ed.1).

“Se puede hacer **ER** haciendo asistencia técnica, esta consiste en trasladar conocimientos desde su fuente de generación hasta su sitio de aplicación que está en el campo” (ed.4).

El matiz que toman las significaciones imaginarias respecto a la **ER** como asistencia técnica vinculan la extensión al traslado de información desde las instituciones hasta los productores rurales en los lugares donde se puede entregar el conocimiento, sin conocer el contexto social, para que se ejecuten procedimientos técnicos definidos previamente.

Lo anterior, se articula al extensionismo clásico, ligado a la extensión agrícola, que surge a fines del siglo XIX en los Estados Unidos bajo el modelo de estaciones agrícolas experimentales asociadas a Universidades o Colegios Estatales en los mencionados “Land Grant Colleges”. Su difusión en América Latina se da entre los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, con el surgimiento de la revolución verde y la creación del Servicio de Asistencia Técnica (STACA), servicio que se instituye en Colombia para cumplir con la función de extensión según el modelo que considera que la innovación es un proceso secuenciado (lineal) de generación, validación, transferencia y adopción de tecnología. Se considera, entonces, que el conocimiento científico tiene mayor impacto que el tradicional de las comunidades. Finalmente, dado su sesgo tecnológico, se asume que el problema central del agricultor es técnico y, por lo tanto, los otros problemas están resueltos o son menos relevantes (pobreza, problemas sociales, problemas políticos, problemas de comunicación, problemas culturales).

Conviene resaltar que en los imaginarios de algunos profesores no se acogen al imaginario instituido de hacer extensión. Los profesores expresan:

“(…) por ejemplo: si existe un problema fitosanitario que en su momento se identifica en una plantación o en un cultivo, se recurre a una unidad de asistencia técnica para que tome medidas de control en lo que se llamaría una práctica de extensión la cual surge más por demanda que por oferta, y en la mayoría de las ocasiones no aparece ligado a programas o proyectos que vayan más allá de lo inmediato, se trata de una **ER** poco planificada, inmediatista en donde el extensionista es visto por el usuario o beneficiario como alguien dedicado a resolver problemas puntuales, de corto plazo. Esto en cuanto a las unidades de asistencia técnica o entidades prestadoras del servicio” (ep.2).

En los imaginarios de los estudiantes, la asistencia técnica también se expresa como una categoría simbólica de la extensión. Los matices que toman los discursos al respecto se orientan en esencia a la asistencia técnica como una forma que para los estudiantes se relaciona con asesorías técnicas impartida por la Universidad y otras instituciones con quienes se relaciona. En un grupo de discusión uno de los estudiantes expresa:

“... esas salidas o actividades que tenemos en la universidad como la práctica (...), aunque no he pasado por ella, tengo entendido que es un convenio que tiene la universidad con asociaciones, alcaldías para ir a dar asesorías técnicas a esos grupos de personas, además de hacer jornadas de vacunación, capacitaciones, tratar animales, con el fin de abordar una necesidad específica, se va a grupos de personas y se efectúan los orientaciones técnicas” (gde).

Jornadas agropecuarias

Se visibiliza de manera sutil por los directivos como un método que conjuga el enfoque de asistencia técnica, donde el profesional es quien tiene un conocimiento para transmitir:

“En las rotaciones médico quirúrgicas se hacen actividades como jornadas veterinarias que se programan con las Alcaldías, UMATA, organizaciones gremiales rurales y personas de la comunidad; se hace atención puntual para tratar temas como el manejo de animales pequeños y grandes como equinos y se dictan conferencias” (ed.1).

Conferencias

Los directivos valoran la conferencia como un método que permite entregar conocimientos técnicos a los productores, según un esquema de asistencia técnica. Aunque se alude a la comunidad, esta se queda solo en términos de un grupo poblacional al que se pretende llegar con unos conocimientos.

“En los programas de extensión, adicional a los programas de radio, talleres, demostraciones de método, resultados, las visitas a fincas; se hacen conferencias esto permite que la gente vaya escuchando nuevos temas y los adapte a sus formas de producción” (ee.1).

Siendo la conferencia un método de una alta significación para la asistencia técnica, se plantea su uso como complemento de otros métodos grupales con tendencia a fomentar la participación, como son los talleres, las demostraciones de método, las demostraciones de resultado y la visita a finca.

Esta significación con respecto a las conferencias se vincula a la divulgación de conocimientos instituidos de la extensión, ligados a los desarrollos históricos de la extensión en Europa. Es a mediados del siglo XIX cuando aparecen las primeras iniciativas para divulgar los conocimientos técnicos entre los agricultores. Las ligas agrícolas surgieron, por aquel entonces, en Alemania, que tenía la misión de promover el progreso de la agricultura. La tarea se asignó a profesores itinerantes de agronomía, quienes acudieron a conferencias y visitas a fincas para difundir los métodos técnicos de producción. En esta forma, las instituciones interesadas en la extensión se acogieron a este modelo con el fin de transferir conocimientos, lo que se continúa en la actualidad en la actitud de los directivos.

Algunos profesores critican la **ER** como transferencia de tecnología, como ha sido instituida para hacer extensión, porque consideran que esta ha sido una visión dominante donde el interés está en entregar una tecnología:

“Desde mi visión creo que esa figura de extensión, que a lo mejor no pensada, sino empíricamente concebida como “el saber llegarle a la gente en aras de transferir tecnología; es una de las concepciones dominantes” qué es lo que acontece posteriormente, cuando uno como profesional asume una práctica; estoy hablando de los primeros años, relacionados con la extensión” (ep.2).

Tendencia de los Actores Universitarios sobre la extensión rural

Directivos, egresados, profesores y estudiantes le asignan a la **ER** una significación, orientada a plantear que la **ER** siempre dirige sus acciones a una determinada población, con lo cual consideran que las diferencias entre las funciones simbólicas instituidas e instituyentes son casi imperceptibles. En el análisis de las significaciones imaginarias de cada una de estas funciones asignadas a la extensión de acuerdo con los actores sociales a quien se dirige; se pueden apreciar fuerzas, relevancias y opacidades entre los actores de **ER** y las definiciones instituidas oficialmente.

Los actores sociales que justifican la **ER** en los PA, se relacionan con tres figuras principales que se pueden referenciar en la individualidad como son los campesinos, los productores agrícolas y pecuarios (pueden ser pequeños, medianos y grandes), y la comunidad, con las agremiaciones de productores, las organizaciones comunitarias, los líderes, las familias y los vecinos.

Los estudiantes resaltan la importancia de trabajar con los niños, porque pueden aportar otras miradas para la resolución de los problemas rurales, expresan deseos de aprender y son las personas que en el futuro pueden aportar al cambio:

“En **ER**, se aprenden muchas cosas, se aprende de las comunidades, y hasta de un niño, quien le puede aportar a uno muchas formas de afrontar diversos problemas rurales. Por eso, mencionamos que lo principal son los niños, porque son quienes tienen la disposición de aprender y de cambiar las cosas que se hacen ahora, para mejorarlas después. Porque ellos no las van a cambiar ahora porque uno vaya y les diga, es un proceso largo, que se dará probablemente cuando estén grandes y lo puedan hacer” (gde).

El trabajo con la población infantil cobra sentido para los estudiantes, porque observan que la migración rural-urbana es un aspecto de los jóvenes:

“A los niños enseñarles a que hay que cultivar sus propios productos, porque igual el campo se está quedando sin gente joven, porque la gente prefiere venirse a la ciudad a vender minutos, en vez de quedarse en el campo a conocer la agricultura y a trabajar por sus propios productos” (gde).

Como se observa, en cada actor social ligado al campo, la asignación de estatus tampoco es un impulso a seguir lo instaurado por la sociedad, es el caso del campesino que históricamente se ha ligado a ser propietario de la tierra. Según los directivos, los profesores, los estudiantes y los egresados, este imaginario ha ido cambiando. Como se ve en el desarrollo de las significaciones sobre las funciones de la extensión en cada contexto, cada grupo social, la asignación de rol y estatus de los campesinos y productores agropecuarios en una sociedad; tampoco es un impulso a seguir lo instaurado por la sociedad. La simple adaptación

a lo existente, según los actores sociales a quienes se dirige la **ER**, es una construcción que trae vicisitudes y discusiones, en las que se han expresado los actores de este estudio como la comunidad local, nacional e internacional.

En las funciones de los campesinos y productores agrícolas y pecuarios, la asignación de estatus, en términos de Searle (1997), no es un hecho individual. En términos de Castoriadis (1983, p. 208), la sociedad constituye cada vez un orden simbólico, esta constitución no es “libre”, debe también tomar su materia en “lo que ya se encuentra ahí”, esto se refiere a que la sociedad va constituyendo su orden simbólico de una manera poco libre, ya que debe tomar también lo que ya se encuentra ahí y se deja impregnar por los imaginarios.

De ahí que las funciones y el rol que los actores estudiados asignan a la **ER** en los PA se hila con una responsabilidad y un compromiso de trabajar con pobladores rurales, que manejan prácticas ancestrales agroecológicas, campesinos sin tierra, campesinos indígenas, campesinos desplazados por motivos distintos como la violencia, los mega proyectos y los desastres ambientales:

“La mayoría también es población desplazada, todo tipo de población vulnerable que estén en el campo y la mayoría de esta tiene un grado de vulnerabilidad sea por ausencia del estado o en muchos casos por presencia de este mismo, por conflictos y falta de facilidades donde no han encontrado apoyo por parte de ninguna entidad gubernamental, puesto que algunos viven en unas condiciones muy precarias, entonces utilizar el conocimiento, transmitiendo nuevas tecnologías facilita los procesos” (gde).

Los actores tienden a ser población rural vulnerable en sus limitadas condiciones sociales, económico-productivas, educativas y ambientales: “En el país tengo entendido que en la parte rural encontramos comunidades indígenas, campesinos, afro descendientes; son personas que viven del campo, a quienes con nuestra carrera y conocimientos podríamos mostrarles nuevas formas de producir” (gde). Sin embargo, estas son poblaciones rurales que viven contradicciones, pues albergan sentimientos de arraigo por la vida rural pero desean migrar para buscar mejores condiciones de vida, seducidas por los atractivos de la ciudad.

En otras ocasiones, las funciones de la **ER** se aplican a los productores, según el enfoque de transferencia de tecnología. Ese imaginario se construye con un pasado, pero también con una resignificación de lo que está ahí, y por lo tanto el flujo de significaciones de productores pasa por referenciar a pequeños, medianos y grandes productores que pueden dedicarse a producciones de monocultivos, ganadería, porcicultura o avicultura. Cuanto mayor sea la producción, hay un mayor atractivo para aplicar técnicas agropecuarias importadas.

La **ER** también dirige acciones a los niños, los jóvenes y los adultos mayores y suele trabajar con las mujeres rurales con una preocupación por la familia. Otra población que se enuncia por los egresados son las personas dedicadas a actividades mineras.

Tendencia de las instituciones de extensión rural

Perspectiva instruccionalista

Las entidades públicas encargadas de **ER** son el Instituto Colombiano Agropecuario –ICA–, el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural –INCODER–, las Secretarías de Agricultura municipales y departamentales, que se privilegian la instrucción.

En coherencia con los referentes históricos de la **ER** en Colombia, época en la que se inicia la Extensión en la Federación Nacional de Cafeteros –FNC– (1927), la **ER** desde la perspectiva instruccionalista se refiere a un reconocimiento de la “racionalidad” de los productores, pues considera que estos adoptan los nuevos conocimientos técnicos y rechazan las prácticas irracionales. Por consiguiente, en la base del imaginario de las instituciones se mantiene una visión unidireccional de la extensión: “alguien da una instrucción y alguien toma la instrucción”. Este tipo de prácticas es cuestionado por Freire (1973), pues se separa a “los que saben” de “los que tienen que aprender”. El “instruccionismo” es una forma despectiva de concebir a los campesinos.

Esta perspectiva instruccionalista, en el caso de las Secretarías de Agricultura Municipal y Departamental, hace que el extensionista termine definiendo el hacer de la extensión, con su exigencia por seguir las políticas que les llegan del nivel nacional, del que ellos reciben instrucciones, que deben instalarse en los programas y en sus prácticas locales de extensión:

“extensionista que vaya más allá de un simple ejecutor, de programas y prácticas; la mayoría de veces predeterminadas o impuestas a partir de un lineamiento de políticas, por ejemplo emanado de un Ministerio de Agricultura” (ep.2).

Pérdida de programas institucionales de extensión

Pese a la tendencia generalizada de las entidades públicas a promover las políticas que apuestan al desarrollo rural según los imaginarios de los profesores, obedece a un sentido de abandono de la extensión, referido a que las instituciones que antes hacían extensión, ya han dejado a un lado el componente social y educativo:

“La prueba es que en este momento el ICA, ya dejó de tener unas funciones que siempre había tenido, la FNC cortó la mayoría de los programas en extensión que tenía, se dedicó al café, pero la parte social se ha terminado hace mucho, prácticamente el Estado ya no hace extensión” (ep.1).

Otras instituciones públicas que hacen extensión, referenciadas por los egresados son: Unidad Municipal de Asistencia Técnica Agropecuaria (UMATA), Las Cooperativas de Caficultores, la Federación Nacional de Cafeteros, la Universidad de Caldas, ICA, CORPOICA y el Ministerio de Agricultura, SENA, CORPOICA. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA²¹): “Por muchos años hicimos actividades en cooperación, con varias entidades como el SENA, el ICA²², la ASOPANELA²³ y las UMATA” (ee.1).

Los egresados resaltan que otras organizaciones que no son públicas, también hacen **ER**. Están las asociaciones de productores, como ASOPANELA y las Organizaciones No Gubernamentales –ONG–: “En una ocasión una ONG internacional, entró como organización co-financiadora de los programas de **ER**” (ee.1). La Universidad es considerada por los mismos directivos, egresados y profesores como institución que hace extensión:

“...desde la Universidad de Caldas conseguimos unas comunidades con las que podíamos aplicar y llevar los programas de extensión, y así pudimos dar un cambio significativo” (ep.1).

21 Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia.

22 Instituto Colombiano Agropecuario.

23 Asociación de Paneleros de Colombia.

“nosotros tenemos programas de capacitación no formal como se dice en el lenguaje de la universidad, capacitaciones que se ofrecen a los agricultores, por ejemplo piscicultura, la hacemos tanto en las granjas nuestras como llevando profesionales a las regiones y a los municipios por solicitud de las UMATAS y las mismas instituciones existentes del gobierno, se hacen jornadas en diferentes sistemas productivos, bovinas, porcícolas y agrícolas” (ed.2).

“Yo, lo que tengo entendido de **ER**, son todos esos procesos, que hacen parte de la academia y de las entidades que manejan el conocimiento, como lo es la universidad, que lleva el conocimiento hasta el sector rural” (gde).

Con el anterior relato, el estudiante en el grupo de discusión, se refiere a la Universidad que hace extensión, con el criterio de dominar el conocimiento.

Tensiones metodológicas y teóricas en los actores

La **ER** requiere ser considerada como una perspectiva que considere el desarrollo económico articulado con el desarrollo educativo, la salud y la comunidad organizada, pues los problemas no se pueden ver aislados. Un profesor expresa: “Para que se dé el desarrollo económico en las comunidades donde se pretende hacer **ER**, se tienen que dar primero las bases para el desarrollo educativo, comunitario y en salud” (ep.4).

La fuerza metodológica de manejar técnicas, metodologías participativas y dinámicas de organización de la comunidad debe ser superada por quien hace extensión. Un profesor plantea que es una visión limitada de la extensión que, actualmente, sigue siendo de alta relevancia, pues todos los actores del estudio se refirieron a la extensión según las diversas opciones metodológicas aplicadas. En este sentido uno de los profesores expresó:

“El extensionista, la única capacitación que se da es en técnicas y metodologías participativas y dinámicas para la organización comunitaria. Sin embargo, eso hace parte de esa visión limitada de extensión. Está claro que tiene que ser una persona integralmente formada y no solo formada para el ejercicio instrumental y para la ejecución de lo que otros han predeterminado;

el extensionista también tiene que tener en su base, experticia en el reconocimiento y comprensión de las dinámicas sociales rurales, para orientar su acción. Además, debe asumir posiciones directivas, que van más allá del cargo de dirección. Es directivo en la medida en que tendría que estar capacitado para plantear directrices conducentes a la generación de ese bienestar social, entre los miembros de las sociedades rurales, yo creo que eso ha hecho falta hoy” (ep.2).

Resignificación del perfil del extensionista

La construcción de los enfoques de **ER** partió del precepto de que no puede ser una construcción de unos sujetos individuales, porque es, ante todo, un asunto de la sociedad, lo que dio cabida a nuevas formas imaginarias que fueron construyendo nuevos imaginarios. El perfil del extensionista da significación a su función social desde dos perspectivas, una que alude a rasgos profesionales y la otra a rasgos personales.

Rasgos personales

En esencia las significaciones imaginarias sociales de profesores, estudiantes, directivos y egresados, en la actualidad son más radicales y contundentes en cuanto al simbólico de ser extensionista, apuntando fundamentalmente a rasgos psicosociales, al comportamiento ético.

Profesores. En el imaginario de los profesores se considera que ser extensionista es lograr aceptación de la comunidad y establecer relaciones basadas en la valoración de su presencia, conocimiento y con afecto. Un profesor expresa: “el mejor indicativo para reconocerse como buen extensionista es que la comunidad lo añore, y diga que pasa que no ha vuelto el señor fulano, lo extrañamos” (ep.4).

Según los profesores, el extensionista debe ser paciente, optimista, tener iniciativa y manejar las relaciones humanas. Es una persona con motivación por su trabajo, responsable y con voluntad, debe ser una persona que incorpora a su hacer cotidiano valores como la fe y la dedicación. Esto último tiende a relacionarse con el sentido de vocación de quienes profesan una religión y se dedican a un trabajo social. Un profesor dice que “el extensionista en el campo, debe tener paciencia, optimismo, iniciativa, observación de las buenas relaciones humanas, tener fe, vocación, modestia, interés, responsabilidad y voluntad” (ep.1).

Egresados. Los egresados también dan significado a la vocación, esta a su vez debe ir acompañada de un sentimiento de *empatía* con la comunidad, como rasgo personal del extensionista, lo que implica valorar el trabajo comunitario, querer lo que se hace y tener relaciones de empatía con la comunidad:

“Como campo de acción yo diría que ser extensionista es una vocación, porque tenemos que querer lo que hacemos y hacerlo con mucha energía, levantarnos con el ánimo que se requiere para trabajar con la comunidad, donde están las personas con quienes normalmente trabajamos y es algo fabuloso, porque hay que lograr hacer la empatía con la gente para que desde que llegamos a sus casas tengamos las puertas abiertas siempre. (...) Por otro lado, lo que intento expresar es que cuando existe esta vocación, cuando llegamos con los diferentes productores, se nos olvida todo y solo importa el trabajo, así termina siendo lo más gratificante el trabajo real con las zonas rurales” (ee.2).

También cuenta el diálogo como un rasgo personal que se refiere a hablar con la comunidad estableciendo una relación horizontal que permite que ella hable y se le escuche:

“El profesor X hacía diálogos muy interactivos, hacía retroalimentación con las comunidades, se ponían al nivel de las personas, jamás se mostraba como el doctor, sino que daba la oportunidad de que las personas quisieran dar sus ideas” (ee.1).

Ser líder es otro rasgo personal del extensionista, es quien conoce las fuentes donde están los recursos, que le permiten gestionar proyectos rurales: “Como extensionista soy líder de una oficina, por lo tanto, para mí es importante conocer y manejar todos los recursos que nos permiten gestionar proyectos” (ee.1).

La credibilidad de la gente hacia el extensionista cuenta en los egresados, como un rasgo personal de este. La credibilidad se adquiere como acto de confianza y se asume como aspecto base para aceptar la presencia y el campo de acción del extensionista, como agente externo. Además, para tener el apoyo de la comunidad: “Los logros en extensión se dan cuando la gente cree en uno y creen en los procesos en los que se está trabajando” (ee.1).

La capacidad de asombro aparece en los egresados como un rasgo personal. Se refiere a ver todo suceso en la comunidad como novedoso, origi-

nal. Se trata de valorar el espíritu creativo e innovador de la comunidad y de no creer que los conocimientos previos permiten responder a la realidad rural:

“Yo todavía vivo con la capacidad de asombro. En la medida que uno sea capaz de identificar qué es lo que la comunidad le está diciendo, qué le está pasando a sus animales, lo cual es muy difícil, puede uno empezar a identificar qué hacer” (ee.1).

Directivos. La credibilidad y la confianza también se expresan en los directivos como la función social del extensionista, al respecto uno de los directivos expresa:

“No se trataba simplemente de llegar y convocar a través de una cartelera, un anuncio o de cualquier manera a un grupo de agricultores para reunirlos y hablarles de algo sino que eso tenía que cubrir una serie de eventos, que permitiera que se ganara confianza y credibilidad y posteriormente, a través de esa motivación que ellos pudieran llegar y pudiesen recibir el mensaje que yo les iba a entregar” (ed.4).

Capacidad para fomentar un diálogo basado en la habilidad de escucha, es un rasgo personal que valora la función social del extensionista, en un conjunto de significaciones referidas a un extensionista que tiene capacidad para permitir que la comunidad opine y hable, desde su propia realidad, más allá de cumplir con una misión técnica, su función tiene significación social cuando, a través del diálogo, se llega al reconocimiento de los otros problemas de las comunidades, como son los de salud, vías, comunicación y es capaz de actuar en la búsqueda de su solución, con alcances que trascienden la gestión interinstitucional, ya que es capaz de identificar la dimensión de los problemas.

“Cuando yo trabajaba para la UMATA, mis funcionarios tenían la instrucción de que no solamente iban a hacer la operación técnica sino también a escuchar a la comunidad, y nosotros éramos el primer referente según la alcaldía, hay necesidades de salud entonces nos acercábamos a la secretaria de salud y se llevaban los casos correspondientes, y hacíamos como esa intermediación entre los dos escenarios, en educación, en la parte de gobierno, el problema de vías. ¿Por qué éramos los primeros en enterarnos? Porque manteníamos en el campo, lo que no hace el resto de la parte gubernamental de una alcaldía o

gobernación (...) A mi particularmente me tocó cuando estaba en la Federación llegar al Río La Miel por la vereda Encimadas, en el corregimiento más lejano que tiene Samaná. La chiva nos recogía a las 4 de la mañana nos dejaba en la escuela a las 5:30 y había que caminar 3 horas y media a 4 para llegar a la única casa que había en la vereda, el señor tenía un radio de pilas, vivía solo, y la visita fue para que él hablará y preguntara, porque él no tenía con quien hablar en la semana. Eso es extensión. A él no le importaba si yo le daba la solución para la roya, si le decía qué hacer para la broca, a él le importaba poder hablar con alguien que lo escucharan. Decir mire esta es la represa de la miel no tengo luz, será que usted me puede ayudar a que me atiendan en el puesto de salud es que yo subo y no me dan la cita y además solo pasa una chiva a la semana, ese escenario es complicado y la realidad colombiana es muy diferente y eso pues aquí cerquita a Manizales, no miremos como esta Los Llanos, por ejemplo” (ed.2).

Estudiantes. Los estudiantes expresan con relación al papel del extensionista, una fuerza que se orienta hacia los rasgos personales, condensados en que su labor se centra en tener calidad humana, expresada en capacidad de diálogo según las formas en que la comunidad entiende el mundo y la capacidad de producir confianza en ella, como rasgos claves:

“Se necesita un contacto directo con la población, tener esa calidad humana para poder acercarse a ellos, pensando también en que ellos, no utilizan los mismos conceptos de nosotros, contar con gente de la comunidad, que no les de pena hablarle a las personas, lograr tener afinidad y cercanía con ellos” (ede).

En el imaginario de los profesores, directivos, egresados y estudiantes de los PA se asumen los lazos de afecto, confianza y empatía, aspectos referidos a las relaciones humanas como condición esencial para realizar **ER**.

Rasgos profesionales

La construcción magmática del perfil del extensionista se inspira en las significaciones imaginarias que actualmente construyen profesores, estudiantes, directivos y egresados y desde ella la construcción del perfil en sus rasgos profesionales.

Profesores. El ser extensionista se relaciona con el reconocimiento del dominio del conocimiento técnico, como un conocimiento que permita evaluar las intervenciones. También reconoce una valoración de la experiencia adquirida en el ejercicio de la labor y se alude a la importancia de tener conciencia social, como un reconocimiento de que el saber técnico no es suficiente para el ejercicio de la ER, por tanto se requiere de un saber social. En este sentido un profesor expresa:

“El extensionista debe manejar el conocimiento técnico, sobre todo, experiencia práctica y conciencia social de su profesión, estos perfiles son difíciles de adquirir en las instituciones; eso se adquiere en el campo con trabajo, capacidad de medir y evaluar los resultados, método, y metas” (ep.1).

Una significación que continúa dando fuerza al rasgo social de los profesores, alude a que el extensionista acompaña procesos de intervención rural y permite que los protagonistas del cambio sean las personas a quienes se dirigen: “Se necesita que el extensionista acompañe los procesos que buscan gestar el cambio, donde los protagonistas del cambio de la realidad sean las personas de la comunidad” (ep.4).

El conocimiento de las personas y la comunidad, el ser capaz de dinamizar la participación en la búsqueda de solucionar los problemas de ella, son tomados por los profesores como rasgos profesionales significativos: “El extensionista debe conocer las personas y las problemáticas de ella y promover la participación como parte de un proceso, que está basado en solucionar sus dificultades” (ep.4).

Significaciones de los profesores que oscilan hacia una perspectiva crítica, plantean como rasgo profesional del extensionista que este: “...cuando piensa en el bienestar social, dimensión que debe reconocer la persona, quien es extensionista, se debe hacer preguntas como ¿a quién estoy acompañando? y ¿para qué lo acompaño?” (ep.2).

Si no se responde a esta tendencia, se tiende a seguir ejerciendo la extensión como una acción instrumental, de modo que se continúa con los modelos de difusión de innovaciones (Rogers & Shoemaker, 1974), cuyo interés primario gira en torno la extensión como instrumento, para la introducción de nuevas técnicas, ideas organizacionales y productivas.

Además, se plantean otras preguntas que debe hacerse el extensionista, que pretenden superar la perspectiva instrumental y conducir a que el extensionista sea capaz de iniciar, al decir de Freire, una labor educativa

de concientización, que se interese por formas de pensar, soñar y vivir de las personas: “Todo extensionista al iniciar su labor educativa, debe saber ¿qué piensa la gente, cómo vive, qué hace?, ¿qué desea?, ¿qué es capaz de comprender? para poder ayudar al individuo” (ep.1).

Una de las categorías simbólicas de relevancia respecto al rol del extensionista, desde sus funciones, es la interdisciplinariedad. Recordemos que esta función en **ER** aparece referenciada en los trabajos de Landini, Lacanna, & Murtagh (2009), considerando importante que los eventos y problemas de la vida rural, que parecen no tener sentido a los ojos del extensionista, puede ser por no tener las herramientas ni los conocimientos necesarios para atenderlos, esto hace esencial fomentar abordajes interdisciplinarios. Un profesor expresa:

“Trabajar proyectos productivos con las mujeres hizo que se vinieran las otras disciplinas que aportaron a la extensión que eran: trabajo social su énfasis era abordar temas relacionados con importancia del diálogo, el desarrollo familiar, temas de este orden no eran de nuestro dominio” (ep.1).

Estudiantes. Los estudiantes de los PA conciben su papel de extensionistas como un trabajo interdisciplinario:

“es necesario en el trabajo de **ER** estar con un trabajador social, un psicólogo, que contribuyan a ese acercamiento con la comunidad, y más si se va a trabajar con niños es necesario contar con un profesional que tenga manejo con las relaciones personales, para poder hacer las cosas con la comunidad de una manera acertada, para que ellos se sientan bien y asimilen de la mejor manera cualquier cambio que pueda haber” (gde).

Los estudiantes consideran que la misión de un extensionista es un actuar que busca la creación de alternativas, que puedan mejorar la calidad de vida y el bienestar de la comunidad, sin pretender que se lleve una única verdad, tanto en lo relacionado con el reconocimiento de las necesidades, como de sus soluciones, al estilo de quien profesa una religión, como lo expresan los estudiantes en el grupo de discusión:

“Manifestar que con alternativas, cuando uno va hacer extensión puede mejorar la calidad de vida y darle un bienestar a la comunidad no ir atentar contra ellos ni a evangelizar por así decirlo, sino como aportarles algo y que ellos estén dispuestos a aceptar-

lo y que sea recíproco, algo recibirá uno de la experiencia en el campo o con una comunidad en particular, sin imponer nuestros conocimientos, tener en cuenta la opinión y la forma de trabajo de ellos porque lo que uno hace es una cosa y lo que ellos han hecho durante mucho tiempo es otra (...) “El extensionista busca lograr mejorar las verdaderas necesidades que ellos tienen” (gde).

El reconocer el mejoramiento de la calidad de vida, como un objetivo profesional, dinamiza la función del extensionista :

“La relación que yo quisiera dar a entender es que cuando nosotros llegamos al concepto de la calidad de vida como lo concebimos, lo llevamos al campo, así de alguna manera estamos desestimando el concepto que ellos tienen e imponiendo algo que nosotros creemos está bien, entonces lo mejor para mí sería reconocer los conocimientos que ellos tienen y comprender como ellos viven y como se sienten bien, porque no se puede por ejemplo llegar a decirles que necesitan un tanque de enfriamiento que les vale más de lo que ellos producen” (gde).

La interdisciplinariedad, en los estudiantes cobra significación como rasgo profesional del extensionista, perspectiva abordada en los estudios de Sánchez, et al. (2003), cuyo énfasis propone la extensión como un proceso que articule los contenidos socio-humanísticos y el trabajo, facilite la formación de un profesional creativo y comprometido con el desarrollo rural, lo que supone un profesional capaz de superar el abordaje técnico de los problemas rurales y de participar en la comprensión de los problemas agropecuarios, más allá de la visión técnica.

“Algo que nos decían y nos enseñaban hace poco en una salida que tuvimos era que en la profesión de uno se debe buscar la integralidad con muchas carreras más, entonces nos mencionaban que un veterinario necesita de un abogado, de un contador, economista y de muchas otras carreras que no tienen que ver con lo de uno porque nuestro enfoque son los animales, pero que uno en una comunicación con esos profesionales puede organizar más el trabajo que se va a ejecutar en cualquier parte (...) El trabajo interdisciplinario tiene toda la relevancia del mundo porque uno tiene un conocimiento en un campo muy pequeño, una pequeña fracción por así decirlo y la vida académica es una cosa pero la vida práctica y real es otra, sobre todo en el campo no la rige solo

la veterinaria, esto se tiene que ligar a factores productivos, agropecuarios, políticos, sociales, económicos, por ende, se necesita la integración con personas que tengan experiencia en ese ámbito para poder desempeñarse bien y realizar una labor mejor, así se abarcan más cosas y si uno quiere hacer algo bien hecho es mejor así y más trabajando la extensión” (gde).

Directivos. En los directivos, el abordaje interdisciplinario, también se asume en la **ER**, ya que los problemas agropecuarios tienen relación con las dimensiones humanas, comunitarias y sociales:

“La palabra extensión es muy complicada de manejar en la universidad y en especial en la Facultad de Ciencias Agropecuarias. Se lo digo porque, por ejemplo, yo fui director de UMATA, coordinador del sector agrícola en Municipios, y allá uno sí hace extensión, porque cuando se habla de extensión se trata de involucrar todo (aliviar la vaca, asesorar temas agrícolas, corregir enfermedades). La extensión es algo global, cuando uno es extensionista se convierte por así decirlo como en un “todero”, con todo el respeto que la palabra merece. Me explico, el extensionista no es solamente aquel que va y receta químicos, droga, es también aquel que va y escucha las necesidades de una comunidad, las orienta y focaliza hacia donde se debe dar la solución” (ed.2).

El extensionista, se enfrenta a situaciones de la vida rural que exigen como mínimo que brinde orientaciones iniciales, frente al caso, que puede ser de orden socio-familiar:

“Entonces ser extensionista es muy diferente, cuando se es extensionista uno se vuelve psicólogo; a mí me tocaron casos hasta de maltrato familiar y uno termina entrando a mediar ese tipo de situaciones, por otro lado cuando éramos extensionistas en zonas de alta presencia militar, de grupos armados uno también tenía que intervenir en ese problema, entonces uno aprendía a trabajar con todo tipo de grupos, y a ser muy neutral para poder ejercer la función” (ed.2).

Para algunos directivos, la extensión es una labor de apoyo a funciones técnico-administrativas como brindar asesoría técnica, control y supervisión al manejo de recursos institucionales. En este sentido, se vinculan conceptualmente a formas técnicas tradicionales:

“Me acuerdo particularmente que fuimos con un funcionario estatal que financiaba la Caja Agraria, entonces en esos créditos se desembolsan los recursos pero un técnico veterinario o agrónomo primero visita y da asistencia y lo segundo revisa que los recursos se estén usando en lo que se deberían usar, corroborar el uso de esos recursos, en esos espacios íbamos con el funcionario, le acompañábamos. Todo eso lo hicimos dentro de ese curso” (ed.4).

Egresados. Para los egresados, el rol del extensionista desde los rasgos profesionales, se refiere a que este trasmite conocimientos, significación con influjo del enfoque transferencista, para “recetar al futuro profesional un listado de formas de comunicarse, para que luego pueda recetar bien a los productores los conocimientos que se quisiesen transmitir” (Erbetta, Elz, Sandoval, & Sánchez, 2010, p. 10). Además, consideran que el extensionista trabaja los aspectos sociales, según el modelo de desarrollo (Presno, 2007): “...el extensionista, además de transmitir sus conocimientos, también, lógicamente trabaja la parte social” (ee.1).

Las exigencias profesionales de asignar una función social-educativa a la extensión, con pretensiones de superar el ejercicio técnico, son relevantes por las significaciones imaginarias que hacen que uno de los rasgos profesionales del extensionista sea valorar el conocimiento y la experiencia de la comunidad, para aprender de la comunidad:

“Nosotros hemos querido hacer extensión para aprender, no llevando conocimientos sino tratando de aprender de las comunidades, de compartir, y aprovechar los aportes que ellos nos dan y definitivamente la parte de extensión es un mundo de experiencias donde se aprovecha lo mejor y se va replicando, con base a lo que se ha visto anteriormente. Eso no se aprende en una clase magistral sino con base en la experiencia” (ee.1).

En los egresados hay una influencia de la tendencia mundial de generar desarrollo a través de proyectos, a tal punto que llegan a superar su consideración como un rasgo del ejercicio de ER, y trascender al desarrollo como expresión de prosperidad. Los egresados ven en sus entrevistas de profundidad el paso de estas asignaciones:

“(...) empecé a desarrollar proyectos, nada menos que hace un cuarto de hora me mostraron dos proyectos en Aguadas que acababan de avalar y me hace muy feliz porque uno de los proyec-

tos lo hizo una mujer que me buscó y que me contó sobre su trabajo de comercialización de mora. La señora no quería quedarse con la forma como estaba comercializando su producto, ella no quería quedarse ahí, sino ayudar y prosperar de una manera más amplia (...). La señora aceptó las recomendaciones y siguió el proceso y le mandamos el proyecto a Manizales a la Secretaría de Agricultura y allá acabaron de ajustar todo el proceso que requería el proyecto, hasta llegar a su financiación y este tipo de cosas es muy gratificante, así como las mismas asociaciones que tenemos ahora. En Aguadas somos líderes en proyectos” (ee.1).

El ser extensionista se ha ido transformando de acuerdo con cada momento histórico, y a su vez han generado cambios en las formas de ser extensionista rural, en condiciones formales-institucionalizadas:

“Yo pienso que la **ER** no es una moda, nació desde que nació la agricultura, desde la enseñanza de alguna práctica entre los mismos habitantes de la zona rural. Ahí podemos ver un tipo de **ER**, pero teóricamente no necesitamos ser profesionales para aplicar la **ER**, como se ha venido haciendo, la idea es que la sigamos realizando, ojala en una forma más oportuna y real, es decir llegando al agricultor con técnicas y practicas más eficaces” (ee.2).

En síntesis, todos los actores resaltan la interdisciplinariedad en el ejercicio de la **ER**, porque consideran que en el mundo rural no solo se deben enfrentar problemas técnicos de orden agropecuario, sino también problemas humanos y sociales de orden psicológico, educativo, cultural, comunitario y social. Todos los actores se refieren a la importancia de considerar la complejidad de los fenómenos agropecuario y rural, según una perspectiva humanista.

Tendencias de los enfoques de extensión rural de los PA

Visibilidades simbólicas

Cuando se plantea la **ER** en el marco de los PA en la Universidad de Caldas, aparece un conjunto de significaciones sociales sobre el mundo rural, algunas con tendencia a cuestionar la visión reduccionista agrícola,

desvalorización de la extensión y otras dirigidas a la necesidad de valorar la comunidad, el trabajo comunitario, la participación, la responsabilidad del trabajo con la comunidad, la ética educativa, estas también cuestionan el considerar la comunidad como laboratorio para los estudiantes, al influjo de los modelos de desarrollo neoliberales, estas permean directrices administrativas privilegiadoras de los indicadores cuantitativos, con el acento en la formación técnica, perspectiva de un conocimiento politizado, sesgada por la fragmentación y la burocratización del conocimiento, que crea barreras en su interior, se realizan investigaciones que desconocen el contexto de la comunidad y la necesidad de un trabajo interdisciplinar. Al respecto un profesor expresa:

“En un trabajo que hacíamos en La Linda, trabajando directamente con los jóvenes que estaban en la Escuela de Trabajo de La Linda, ellos tenían un área para hacer una huerta y la asumimos con un grupo de estudiantes. Los muchachos que estaban vinculados de la vereda La Linda tenían problemas de adicciones. Por eso, se encuentra uno con los jóvenes de la Escuela de Trabajo y de repente a uno de estos jóvenes le da una reacción de llorar o presentan diferentes problemas personales. Entonces, uno como profesor de la Universidad, no sabe qué camino coger porque uno no tiene ese tipo de formación, que es la que se requiere para ese tipo de procesos, estos implican un trabajo interdisciplinar y lo cierto es que el ejercicio es bastante solitario por parte de los docentes con un grupo de estudiantes” (ep.3).

Desde una mirada complementaria, se ponen en juego otra gama de significaciones que contemplan la **ER** en el marco de la Universidad, está en el Departamento de Desarrollo Rural y Recursos Naturales, por su capacidad de brindar asesoría en temas rurales. También, se considera que la **ER** es un vínculo entre la Universidad y la realidad.

Siguiendo a Castoriadis, el atribuir funciones parte de la institución misma de un conjunto de significaciones imaginarias sociales, al igual que los cuestionamientos que se le hacen a las misma, anuncian las funciones desde un “debería”. La **ER** en los PA de la Universidad de Caldas se da función de la construcción de un mundo simbólico en el cual se dirigen sus discursos, acciones y representaciones, pero ese mundo simbólico no excluye lo funcional, pues está impregnado por los imaginarios de quienes lo hacen factible:

Vale la pena insistir en la irreductibilidad de la relación significativa. El signo sólo puede ser signo de “esto” si “esto” ha podido delimitarse e identificarse” suficientemente; y esto nunca está suficientemente delimitado e “identificado” mientras no le esté asociado un signo o un grupo de signos (Castoriadis, 1983, p. 138).

Lo anterior tiene relación con el llamado de Searle en relación con las funciones simbólicas, que son, según el autor; construcciones sociales cargadas de significado por cada persona, esto implica superar el sentido experiencial para asignar un sentido social, razón que requiere una precisión temporal del conjunto social analizado: “Es importante darse cuenta de que las funciones nunca son intrínsecas a la física de ningún fenómeno, sino que son extremadamente asignadas por observadores y usuarios conscientes. En una palabra: las funciones nunca son intrínsecas sino relativas al observador” (Searle, 1997, p. 33).

Según su visión, esta asignación social es cercana a la asignación de estatus relacionada con una función. En este caso, las significaciones imaginarias que se adhieren a esas funciones, en conjunto permiten estructurar un estatus simbólico particular, que orienta la estructuración de la relevancia y la opacidad dada por las comunidades. “El elemento clave en el trance que va de la imposición colectiva de función a la creación de hechos institucionales es la imposición de un estatus., colectivamente reconocido al que se vincula una función” (Searle, 1997, p. 58). Este estatus es simbólico, por lo tanto no tiene los mismos sentidos, para todas las personas.

Según las funciones otorgadas a la **ER** en los PA, se estiman las acciones, las representaciones o las narraciones sobre ella como buenos o como malos, eficiente, inservible, conveniente o no. De modo que, de acuerdo con la propuesta de Searle (1997), la función de estatus se relaciona con la función y esta con las significaciones imaginarias.

Fronteras de la tendencia fundacional



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela.

Fronteras de la tendencia fundacional

Cuando la comunidad educativa define las funciones para otorgar un estatus a la **ER** en los PA, traza límites a su actuar, pensar, decir y representar lo social, en un conjunto simbólico que establece fundamentos funcionales para entender lo social. Son aspectos que permiten la existencia de la **ER** en los PA de la Universidad de Caldas como institución: “Las instituciones forman una red simbólica, pero esta red, por definición, remite a otra cosa que es al simbolismo” (Castoriadis, 1983, p. 237).

La extensión: procurar el bienestar de las comunidades

Las funciones asignadas a la **ER** se expresan como las concedidas por la Universidad a través de la Vicerrectoría de Proyección Social, como marco general de la extensión, por esta razón se analizaron estas formas instituidas. No obstante, en los referentes institucionales, no figuran directrices que estructuren de manera precisa la **ER**.

Una característica imaginaria respecto de las funciones actuales de **ER** de los PA es fomentar el bienestar general, lo que es coherente con las pro-

clamas de la extensión en la Universidad. Esta función en los PA, aparece en la Ley de educación superior.

Artículo 120: La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Ley 30, 1992).

Esta ley se orienta al bienestar de la comunidad y a la satisfacción de las necesidades de la sociedad, sin embargo, se mantiene la función central, que es la difusión de conocimientos. Desde aquí, este concepto es utilizado en las definiciones de estatus de la Universidad, en la Facultad de Ciencias Agropecuarias a la que se articulan los PA, aunque la función institucional ha tomado diferentes matices. Según esto, este concepto es utilizado en las definiciones de estatus de los PA de la Universidad, aunque la función institucional ha tomado diferentes matices, por ejemplo, en el Plan de Desarrollo (2009-2018) es una función de los PA, como unidad contenida en la Universidad:

Se considera, por tanto, que las universidades deben contribuir al desempeño de la economía y, a través de ello, al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y a la conservación y uso racional del ambiente. Por consiguiente, las instituciones universitarias se ven abocadas a enormes transformaciones en las que la internacionalización, la pertinencia social y la calidad se constituyen en los marcos de referencia fundamentales para el direccionamiento específico de sus rutas misionales relacionadas con la investigación, la docencia y la proyección, de cara al siglo XXI (Ucaldas, 2009).

O sea, la extensión proclamada en La ley 30 se asume en la Universidad de Caldas como proyección. En efecto, en el Plan de Desarrollo de la Universidad de Caldas (Ucaldas, 2009, p. 120) “Para el desarrollo de la Región”, para el avance de la ciencia y la cultura fueron identificados 14 factores de cambio con potencial para la Universidad de Caldas, así se menciona como el segundo factor de cambio potencial para la universidad la *proyección* y la *extensión*.

En la ley 115, Ley General de la Educación Colombiana, se plantea:

Artículo 6°. Son objetivos de la educación Superior y de sus instituciones:

d. Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

f. Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.

g. Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional, con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.

i . Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.

J. Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país (Ley 115, 1994).

En relación con estos imaginarios instituidos por el Estado, la Universidad de Caldas (2009) define sus funciones en la misión, considerando la proyección de la siguiente forma, mas no se visibiliza en la extensión:

Misión

La Universidad de Caldas, en cumplimiento de la función social que corresponde a su naturaleza pública, tiene la misión de generar, apropiar, difundir y aplicar conocimientos, mediante procesos curriculares, investigativos y de proyección, para contribuir a formar integralmente ciudadanos útiles a la sociedad, aportar soluciones a los problemas regionales y nacionales y contribuir al desarrollo sustentable y a la integración del centro-occidente colombiano.

Visión

Una Universidad efectiva, visible por la calidad de sus aportes al desarrollo, en un contexto global caracterizada por:

Un ambiente agradable, basado en el respeto a la vida y a la diferencia, la solidaridad, la responsabilidad, el orden, la tolerancia y la participación.

Unos procesos curriculares flexibles, contextualizados y articulados, para contribuir a la formación integral de personas autónomas, agentes de práctica social.

Una investigación que produce y recrea conocimiento, generado en comunidades científicas, centrada en escuelas de pensamiento, que fundamenta el desarrollo de programas de posgrado.

Un compromiso social expresado en propuestas de solución, a los problemas que plantea el desarrollo sustentable.

Unos procesos administrativos y financieros auto controlados en una estructura organizacional moderna.

Una inserción creativa en los procesos de globalización del conocimiento.

La referencia a la extensión por la Vicerrectoría de Proyección, como órgano que se le encarga ella en la Universidad de Caldas; se formula de la siguiente manera:

La proyección en la Universidad de Caldas tiene como misión integrar su desarrollo académico, científico, cultural, artístico, técnico y tecnológico con el entorno, propiciando la realización de procesos de interacción con los agentes sociales con el fin de aportar a la solución de sus principales problemas, de participar en la formulación y construcción de políticas públicas y de contribuir con la transformación de la sociedad, en una perspectiva de democratización y equidad social, en los ámbitos local, regional y nacional. Tiene a su cargo organizar y articular las relaciones de la Universidad a su interior, con el Estado, con el sector público y privado, con las organizaciones no gubernamentales y con la sociedad civil, con énfasis en el desarrollo regional.

La proyección en la Universidad de Caldas constituye la expresión de la potencialidad de interacción e inclusión que la institución debe tener con el medio social, cultural, político, ambiental y económico. De esta manera, expresa la responsabilidad social y la motivación ética de sus comunidades académicas, como la revelación de los principios universitarios en sí mismos, estableciendo vínculos tangibles de participación con proyectos de diversa índole (Ucaldas Vicerrectoría Proyección, 2013).

Estas definiciones permiten apreciar dos aspectos cruciales, las funciones asignadas a la proyección social tienden a ser coherentes con las asignadas por el Estado en la ley 30, cuando se aborda la extensión, se proclaman prescripciones sobre la difusión del conocimiento de la universidad hacia

la sociedad, la comunicación y el diálogo de saberes, se trasladan a un lugar considerado de menor importancia.

En relación con estos imaginarios planteados por la Universidad, la Facultad de Ciencias Agropecuarias, a la cual están adscritos los PA, define sus funciones en la misión (2012-2013) de la siguiente manera, no siendo visible la **ER**, a pesar de la relevancia que se presenta en su construcción social y en sus enfoques:

Constituirse en un centro generador de cultura y conocimiento, que interprete la realidad regional y sea capaz de contribuir al desarrollo del país, creando condiciones que permitan desarrollar el potencial, tanto humano como profesional de los docentes, proyectado a la formación de personas, profesionales e investigadores que contribuyan al desarrollo del país en aspectos relacionados con su objeto de estudio.

Ofrecer a los estudiantes un ambiente propicio para la construcción de su proyecto de vida personal y profesional alrededor del objeto de conocimiento de la Facultad.

Desarrollar para el personal administrativo procesos participativos y un ambiente de trabajo satisfactorio para el desempeño profesional y el desarrollo personal, orientado al logro de los objetivos institucionales.

Estrechar vínculos con los actores sociales, empresas, gobierno, organizaciones gremiales y comunitarias, de tal manera que la institución logre una presencia activa en el desarrollo regional y nacional (FCA Ucaldas, 2013).

Los imaginarios postulados por el Programa de Agronomía definen su objetivo, las aptitudes básicas del aspirante y las aplicaciones de la profesión de la siguiente forma:

Objetivo

Contribuir a la generación, difusión y apropiación de conocimiento, así como a la formación de profesionales del sector agrícola con una sólida preparación científica, técnica, humanística, ambiental y ética, de manera que se puedan liderar procesos de producción agrícola con criterios de competitividad, sostenibilidad, eficiencia y equidad.

Aptitudes básicas del aspirante

Para estudiar Ingeniería Agronómica debes tener: gusto por el campo; interés por la investigación y la innovación; sensibilidad frente a las problemáticas sociales, económicas y ambientales de la región y el país; capacidad de liderazgo y pensamiento crítico.

Aplicaciones de la profesión

Desarrollo y diseño de estrategias relacionadas con el sector agrícola en empresas o instituciones públicas o privadas.

Docente en universidades e institutos de investigación.

Dirección de investigaciones sobre los problemas específicos de la producción agrícola.

Intervenir en el ámbito urbano atendiendo aspectos de seguridad y soberanía alimentaria.

Profesional independiente – Ingeniero Agrónomo (P Agro-
nomía Ucaldas, 2013).

De esta forma, el programa de Ingeniería Agronómica revela una opacidad por no visibilizar la posibilidad de liderar procesos con actores sociales pertenecientes a organizaciones comunitarias, que son un escenario institucional importante para hacer **ER**, como se menciona en la Misión de la Facultad de Ciencias Agropecuarias.

En la misión de la Vicerrectoría, se plantea que la base de su función de estatus es el centro de la solución de los problemas, porque contribuye a la formulación de políticas públicas y a la transformación social. Esto no alcanza a formular estrategias concretas para alcanzar los objetivos del programa de Ingeniería Agronómica, aunque sí se ajusta a la Ley 30 y a la misión de la Universidad.

Lo mismo sucede con los objetivos del Programa Ingeniería Agronómica. La proclama de la función social de la Universidad de Caldas, como se presentó en la Misión de la Universidad, tampoco presenta, en el propósito de este programa, los objetivos sociales que aluden al desarrollo científico, cultural, político, ético y económico a nivel Regional y Nacional, de la ley 115 (1994), que son prioritarios para la **ER**, como se presentó en el capítulo anterior, mientras que sí destaca el trabajo orienta-

do a procesos productivos agrícolas con indicadores propios del mercado globalizado como son la competitividad, la sostenibilidad y la eficiencia. En el programa de Ingeniería Agronómica se establecen concreciones hacia la producción agrícola, con criterios como la competitividad y la eficiencia en los mercados. En este sentido, el desarrollo rural y la **ER** se desplazan a un lado invisible.

Si se analiza el objetivo de Ingeniería Agronómica, este se propone una formación de profesional del sector agrícola, y se oculta el sector rural al que le apuesta la **ER**, con una preocupación por las personas y no solo por su actividad productiva, de modo que se orienta a cumplir con una función, que se dirige a la regulación de una oferta de profesionales, capaces de apostarle a los procesos de la producción agrícola.

Respecto al Programa de Ingeniería Agronómica, un cuadro proveniente de un estudio realizado por la asociación Colombiana de Ingenieros Agrónomos “ACIA” con la Universidad Nacional de Colombia sobre el desempeño de la profesión del ingeniero agrónomo en 2010, presenta los siguientes resultados:

Tabla 7. Experiencia profesional del ingeniero agrónomo en Colombia

Experiencia profesional	Nº	%
Asistencia técnica	55	55
Investigación	38	38
Empresario	26	26
Docencia	24	24
Consultoría	20	20
Funcionario Público	21	21
Asesor Comercial	23	23
Otra	5	5

Fuente: Asociación Colombiana de Ingenieros Agrónomos “ACIA” con la Universidad Nacional de Colombia, como parte de un estudio acerca del desempeño de la profesión del ingeniero agrónomo en el año 2010.

Como se puede observar, la asistencia técnica es el campo más importante para el desempeño profesional de los ingenieros agrónomos, pues se relaciona con la **ER**, lo cual permite referenciar la asignación de su

estatus en el ejercicio profesional de los Ingenieros Agrónomos. Más de la mitad de estos profesionales han trabajado algún tiempo de su ejercicio profesional en asistencia técnica, y esto exige visualizar los vacíos en la asignación de status, que se expresan en falencias sobre los lineamientos, las normas, la formación y la investigación sobre sus características y su evolución.

En el Programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia, no se encontraron estudios que ofrecieran información de su rol en los últimos tiempos, aunque se encontró correspondencia con los imaginarios postulados en 2012 por el Programa y que define su objetivo, las aptitudes básicas del aspirante y las aplicaciones de la profesión:

Objetivo

El Programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad de Caldas ha pretendido, desde sus inicios, contribuir al desarrollo agropecuario nacional, a través de la formación de profesionales éticos con sólido compromiso social y ambiental, capacidad de liderazgo y excelencia académica y humana.

Aptitudes básicas del aspirante

Para estudiar Medicina Veterinaria y Zootecnia debes tener:
Afinidad por el campo.

Actitud investigativa e innovadora.

Sensibilidad frente a las problemáticas sociales, especialmente en lo referente al sector agropecuario.

Interés en los aspectos ambientales y económicos regionales y nacionales.

Capacidad de liderazgo, trabajo en equipo y pensamiento crítico.

Aplicaciones de la profesión

El Médico Veterinario Zootecnista egresado de la Universidad de Caldas estará en capacidad de:

Ejercer con criterio ético, sentido humanístico y compromiso con el bienestar animal y la protección del medio ambiente.

Prevenir, diagnosticar, tratar y controlar las enfermedades animales y de importancia en la salud pública, identificadas en

Colombia y las que lleguen a serlo, como producto de la búsqueda, el diagnóstico y la investigación.

Crear y administrar empresas pecuarias sostenibles con base en criterios de salud y producción.

Investigar y desarrollar tecnologías para el avance y la competitividad del sector pecuario (Programa MVZ Ucaldas).

Mientras que en el objetivo, su función central se ubica en la formación agropecuaria, en las actitudes básicas del aspirante, se destaca su afinidad por el campo, y este es un instituido coherente con el perfil del extensionista cuando se dice que una de sus características es tener afecto por el campo y por la vida rural.

La extensión rural en los PA: imaginarios de profesores

Los imaginarios de los profesores sobre las funciones de la **ER** están relacionados con los imaginarios instituidos por la Universidad, expresados en la investigación, la formación y la extensión. Estos se estructuran sobre la relación entre la **ER** y la investigación de los profesores de los PA:

“Aplicar los resultados de una investigación básica, hasta llegar a una investigación aplicada, después a la realización de pruebas de campo, posteriormente a la extensión con comunicación, para que finalmente el campesino adopte esa tecnología, se espera que con los resultados de la aplicación tecnológica se venga y se retroalimente la extensión” (ep.1).

Esta expresión repite una de las funciones de la extensión como instrumento para difundir conocimientos, aunque lo haga en forma gradual hasta que sean incorporados. Al respecto, Freire (1973, 1997) vislumbró para los tiempos venideros, el modo en que fuera posible dinamizar la intervención más allá de lo instrumental, según una nueva cosmovisión del trabajo con los habitantes rurales que comprenda lo que hoy sigue llamándose extensión, para pasar a un sentido donde el conocimiento anime procesos de comunicación y construcción colectiva, para encontrar alternativas promotoras de nueva cultura de trabajo en el campo.

En las entrevistas, aparece esta significación de la formación en relación con la **ER**, para matizar las acciones y direcciones de los profesores de los PA, que dan fuerza a la formación técnica y conjugan significaciones sociales, para contribuir a la formación integral del habitante rural. Esta

tendencia en el ejercicio docente se observa en los profesores, a pesar de las orientaciones institucionales, donde se han instalado otros imaginarios.

Los profesores que privilegian la formación técnica son especialmente los que tuvieron en los PA esta misma formación. En su formación se advierten vacíos pedagógicos que pueden contribuir a desfavorecer la formación integral:

“Los problemas que se pueden dar en la formación de **ER**, se relacionan con que a la gente se le forma como técnico y como técnico llega a la docencia, entonces una de las grandes dificultades que tiene la docencia es que es manejada por técnicos, gente que sabe su oficio de entomología, de patología, sabe cultivar dos o tres producciones; entonces como técnicos no son docentes y pocas veces los profesores de estas carreras técnicas se forman en procesos didácticos o en procesos pedagógicos” (ep.3).

Los profesores asignan al cientificismo en la docencia universitaria un alto estatus en el oficio docente, especialmente cuando se trata de llegar a la comunidad. Entonces, los vacíos a los que se alude se refieren al dominio de un conocimiento específico, pero se critica la incapacidad de llegar con sus conocimientos a la comunidad:

“Desafortunadamente, unas eminencias, quienes son docentes académicos buenos para escribir, investigar, encargados de manejar el conocimiento y el saber en las áreas de las ciencias y la investigación, la mayoría especializados, son gente preparada en la investigación, cuentan con maestrías y doctorados. Pero cuando se les dice vamos y explíqueme a la comunidad tenían falencias en la transmisión de los conocimientos, porque muchas veces la población no les entiende” (ep.1).

“El ejercicio de **ER** es una oportunidad de creación para todos los docentes, muy atemorizante, porque los docentes se especializan y después, al encontrarse con la realidad, a veces les resulta más allá de su formación, cuando se encuentran con dificultades conyugales, problemas del desarrollo en los niños, afectivos, con problemas de hambre y otros; para los que los profesionales no están preparados” (ep.3).

En el imaginario de los profesores se presenta un deseo de **ER** que vaya más allá de los conocimientos técnicos y que reconozca la importancia de

llegar a la comunidad, lo que incluye el componente social, para lo cual se alude a la necesidad de contar con profesores formados en procesos pedagógicos con visión social. Su deseo es que esta nueva concepción sea instituida:

“La primera barrera tiene que ver con la formación y la concepción del ingeniero agrónomo y el médico veterinario zootecnista, en este caso, lo productivo o lo asociado a la fitotecnia constituye el fuerte. Lo otro se ve como complementario o accesorio esto ha sido una de las barreras que ha impedido esa integración por decirlo en estas palabras también, el demérito de la **ER**, y eso se debe también al desconocimiento de lo que hacemos unos de lo que hacen los otros, en la medida en que perdure ese desconocimiento seguirá presentándose esa barrera” (ep.2).

Algunos investigadores como Sonia Sánchez y col. (2003) consideran que la formación tradicional del ingeniero agrónomo se ha restringido a contenidos con una fuerte impronta tecnológica, lo cual deriva en acciones científicistas o tecnologicistas. De esta manera, la **ER** ha sido entendida como una herramienta cuyo propósito ha sido enunciar a los futuros profesionales una manera de comunicarse, para que después los productores y las familias rurales puedan reproducir los conocimientos sobre la actividad productiva.

En algunos casos, los profesores cuestionan que en las universidades se formen estudiantes con un alto nivel científico agropecuario, pero incapaces de interactuar con el saber campesino y de los pobladores rurales. Habermas (1982) ya había anunciado que el problema de la cientificidad de la ilustración es que considera como exclusivo el conocimiento científico producto de la investigación. Sin embargo, los profesores con experiencia en **ER** cuestionan la formación profesional centrada en la formación técnica:

“Tuvo que evaluarse lo que en realidad se requería en la extensión y era que desafortunadamente las universidades formaban o formamos estudiantes egresados con un nivel científico agropecuario muy alto, pero la parte humana, la parte de trabajar con el campesino no se daba o se da poco” (ep.1).

Entre los retos de los PA según la Universidad, están cumplir con el objetivo b), del artículo 6° de la Ley 30: “b. Trabajar por la creación, el desa-

rollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país” (Ley 30, 1992).

Este objetivo considera que la responsabilidad de los PA no se debe limitar a transmitir conocimientos científicos, sino que debe crear, esto significa que debe reconocer la capacidad del otro, para aportar a las necesidades del país, esto habla de la necesidad de inclusión de las poblaciones rurales cuyo legado histórico-social es de valor para toda la humanidad.

Las significaciones imaginarias de los profesores respecto a las limitaciones de la **ER** se refieren al contexto institucional de la Universidad, como las barreras del conocimiento en los PA, los Departamentos y Facultades, la fragmentación del conocimiento, según las cuales se tiende a asignar la responsabilidad del bienestar social solo a ciertas unidades académicas de la Universidad, que deben ser superadas, según los profesores:

“Hablo más del departamento de desarrollo rural y recursos naturales. A lo que le estamos apostando hoy es a la constitución de grupos interdisciplinarios viendo también esas barreras departamentales, convocando a distintos actores a incorporarse a los grupos de investigación del departamento con el fin de fortalecer las líneas y de hacer ver a los otros que generar bienestar social no es obligación de unos cuantos” (ep.2).

En comentarios de algunos profesores, la Universidad minimiza la **ER** y se le trata como algo eventual, no planeado ni institucionalizado, a pesar de contar con una Facultad de Ciencias Agropecuarias, con sus PA, cuya razón de ser es lo rural, además de otras dependencias que abordan situaciones y problemas propios del medio rural, significación que concuerda con la ausencia de imaginarios instituidos sobre la **ER**, pero no con el imaginario de la Universidad y la Proyección Social expresado en la misión:

“Yo lo que siento es que la **ER** en la Universidad sigue siendo un tema totalmente aleatorio, esporádico, la extensión debería ser más que un proceso formativo, debería ser ese vínculo de la universidad con la realidad pero, no sólo para extraer, sino para cultivar, para llevar otras alternativas y para desarrollar lo que la misma gente tiene” (ep.3).

Esta invisibilización de la **ER** también se da en el Plan de Acción de la universidad (2009), que invisibiliza la Proyección Social, pues supone que

esta se suple con la extensión, de modo que este vacío institucional puede llevar a concebir los PA como algo casual.

De otra parte, la universidad homologa la **ER** con la educación continuada, catalogadas como proyectos de extensión de la Vicerrectoría de Proyección, según el acuerdo 08 de 2006, al respecto un profesor expresa:

“Hay un espacio nuestro como el seminario de desarrollo rural que convoca a individuos institucionales y académicos, a esas mismas unidades prestadoras de asistencia técnica, a entes públicos tomadores de decisiones en relación con el desarrollo rural, esto es una forma también de hacer extensión” (ep.2).

Esta perspectiva se ha desarrollado en relación con la Proyección Social de la Universidad de Caldas, que ha concebido la proyección social como un medio para lograr **ER**, como se ve en la expresión del profesor.

Otra limitante se refiere a las significaciones de desarticulación de acciones institucionales, una de estas se precisa en términos de los Comités de Proyección, en la Facultad de Ciencias Agropecuarias y en los currículos de los PA:

“Ahora hay normas alrededor de **ER** ya de toda la universidad, hay comités de proyección y este es un comité que digamos admite como pequeños proyectos en campos muy variados, los cuales se apoyan desde el programa y la oficina de proyección. Pero siguen siendo cosas medio desarticuladas y muy de intencionalidades, de algún profesor que ve en la **ER** un cambio de actividad, o está convencido de la importancia de eso pero ahora no tenemos una estructura curricular, que tenga la característica de la **ER**, lo que se le ha dado a los estudiantes es la oportunidad de que se gradúen en esas áreas que alguien hace un proyecto de extensión o de servicios me parece que abre un campo una compuerta pero en lo curricular, si siento que se perdió mucho del ejercicio que se intentaba hacer, cuando se trataba de articular la **ER**” (ep.3).

Las significaciones imaginarias aluden a un conjunto magmático de significaciones prioritarias para los PA, para la producción alimentaria se necesita formación humana, originar opciones para que el estudiante se acerque a situaciones y personas de la vida rural: “(...) hay que sacar al

estudiante al campo, llevarlo a que se acerque al campesino, donde está la gente y donde finalmente tiene que desarrollar la labor” (ep.1).

Sentencias como estas dan relevancia a la necesidad de generar escenarios donde los estudiantes aprendan a vivir un proceso social-comunitario, donde se articule docencia, investigación y **ER**, donde se parta de la visión multidimensional del desarrollo rural en un trabajo con las comunidades, donde se valore la **ER** en la formación de todas las profesiones, pues al sector rural no llegan solo los profesionales de los PA:

“(…) yo sí creo que modalidades de **ER**, como son las relacionadas con trabajos comunitarios son valiosas en todas las profesiones y vale la pena mantenerlas y mucho más en los PA que forma estudiantes próximos a una práctica con relación directa con la vida rural. Un estudiante de la Facultad puede teorizar a partir de su ejercicio de enfrentarse a la realidad” (ep3).

Sin embargo, pese a las significaciones de los profesores, que dan fuerza al componente práctico de la **ER** y al contacto con la realidad, también lo está en la reflexión teórica como función de estatus de la Universidad:

“Son necesarios esos elementos vinculantes entre la realidad y la teoría. Aquí no se puede hacer una teoría limpia alejada de la realidad, como tampoco se puede hacer una práctica simplemente para ir a echar azadón porque eso se sale de una actividad universitaria. Me parece que la universidad tiene que hacer pues que la **ER** sea parte de un doble vínculo de ida y de regreso; el estudiante tiene que llevar teoría, traer la práctica y volver a la teoría y eso tiene que ser un ciclo permanente” (ep.3).

Además, los profesores valoran la **ER** según el reto de afrontar el contexto colombiano, en el cual se dan situaciones como el conflicto armado, la pobreza rural y los TLC:

“Claro, este es un país que necesita mucho de la **ER**, precisamente por las connotaciones socio-políticas que tiene el conflicto armado por ejemplo, por el estado de pobreza en que está todo el mundo, por los retos que tiene actualmente el sector con el tema del TLC, es decir eso es necesario, fundamental. Es la mejor oportunidad que tiene un sector, como el rural, el cual está con un sector poblacional muy deprimido, y que necesita mejorar sus condiciones, de trabajo, de vida y económicas” (ed.1).

Aquí, surge la formación estética como un factor que puede contribuir a la formación en **ER**:

“Hemos hecho en algunos momentos acercamientos a experiencias, como por ejemplo valorar el desarrollo de habilidades estéticas y artísticas de parte de estas carreras técnicas como la Agronomía y la Medicina Veterinaria y Zootecnia, porque considero que desde la estética hay una oportunidad de sensibilidad social. En su momento se llegaron a obtener unos resultados excelentes; encontramos que un 40% de los estudiantes quienes desde el colegio tuvieron inclinación por el arte; han persistido y están en la universidad, y ese ejercicio resulta muy útil en la perspectiva de sensibilizar en lo social” (ep.3).

La relación entre los PA y la formación estética es un anhelo en el que se consideran las teorías científicas vinculadas a la cultura, de manera que se supere la concepción del arte por el arte y la creencia de que lo agrario se reduce a las técnicas de producción. Habermas enriquece esta postura al considerar que la praxis sólo puede hacerse fluida y dinámica cuando se crea una interacción de los elementos cognitivos, prácticos y los estético-expresivos.

Los profesores definen las estrategias para sistematizar las experiencias de **ER** en los PA, porque pueden brindar elementos para aportar nuevas oportunidades a las estructuras curriculares e investigativas de estos programas académicos, y la relación con el contexto de las comunidades. Según Espíndola (2005), se trata de valorar la **ER** porque permite comprender la realidad y puede iluminar procesos investigativos:

“Sobre la **ER** en los últimos currículos de Agronomía, digamos que es otra forma de trabajo. A mi modo de ver, planteo los cuestionamientos, más porque nosotros tenemos un problema de toda la Universidad colombiana, pero si uno lo mira desde este programa se debe a que poco escribimos, poco capitalizamos lo hecho y sobre eso hay muchas experiencias que no las sistematizamos; incluso siento que tuvimos una experiencia años atrás, que innovó en el país en **ER**, ya que lo que nosotros hacíamos no existía en ninguna parte, se trataba de hacer un intento de meter a todos los estudiantes de primero a quinto semestre en comunidades, tiempo relativamente escaso un día o una tarde. Inicialmente los muchachos se motivaban a cono-

cer las realidades del entorno local, a eso se le metieron normas curriculares, después cuando se transforma el currículo hasta llegar al que tenemos ahora, pienso que una porción importante de lo que se hacía se pierde (eso fue terminando los 90 y en el 2000 se cambió a otra modalidad) y de alguna manera nos alejamos de realidades y comunidades, fue una experiencia valiosa para América, tanto así que acá estuvo el director de la FAO, le mostramos la experiencia, le encantó y vivimos con eso una oportunidad pero es una oportunidad que no reforzamos para continuar con ella” (ep.3).

Es así como la **ER** es entendida incluidas las limitaciones y los obstáculos aludidos por los profesores, en relación con los sentidos de la **ER** en los PA, que son la guía de la acción, comunicación y representación de la **ER** en la institución.

Otra limitante se expresa en términos de grupos de estudiantes numerosos y la escasez de recursos profesoriales y económicos de la Universidad, que permitan trabajar con la comunidad, lo cual implica un cuestionamiento a la institución relacionado con la norma que rige el número de estudiantes por grupo:

“Los estudiantes van a comunidades vecinas, comunidades suburbanas, es decir a zonas cercanas a Manizales, por efectos de recursos; las grandes dificultades es que como se hacen masivos con estudiantes de varios semestres los desplazamientos se van volviendo más costosos, pues se debe presupuestar transporte, lograr que en el corto tiempo que estén en una comunidad, los estudiantes logren hacer algunas prácticas; estas van desde promover desarrollos comunitarios alrededor de las necesidades de la gente, hasta servirles de peones a algunos agricultores, o sea eso tiene de todo” (ep.3).

Esta barrera formativa se refiere al cuestionamiento de algunos profesores a ciertas actividades propias de un trabajo de **ER** como interactuar con la comunidad:

“Unas dificultades grandes de los docentes se refieren a que los demás docentes de la Facultad se cuestionaban algunos sucesos de los estudiantes en comunidad, llegando a decir, por ejemplo ¿Cómo es que los estudiantes de la Facultad de Agropecua-

rias, se van a jugar billar a una comunidad? Este tipo de ejercicio, a mi manera de ver, también hace parte del proceso de extensión, incluso a partir del “juego de la cantina” se hace un ejercicio importante, lo que pasa es que si uno lo mira desde afuera, entonces uno supone que los estudiantes están perdiendo el tiempo. Pero si uno lo mira de otra forma, en la realidad, se puede ver que los muchachos están generando acercamientos a algunos personajes que se mantienen en la cantina, por ejemplo” (ep.3).

Estas posiciones aluden a un modelo escolarizado de la **ER** en los PA, cuya formación se restringe a que los estudiantes estén en un salón de clases, y se pierde el sentido de la **ER**, como una alternativa diferente que apueste al abordaje de los problemas de la realidad rural.

La extensión rural en los imaginarios de los directivos

Los imaginarios de los directivos sobre las funciones de la **ER** están relacionados con el mundo simbólico instituido, como son las políticas y los programas de extensión, que se estructuran a partir de un magma de significaciones sobre la **ER**.

El énfasis que toman las significaciones imaginarias de los directivos en relación con los requerimientos de la **ER** en los PA, se hace sobre los temas relacionados con el contexto institucional de la Universidad, que alude a la articulación de la **ER** con la Vicerrectoría de Proyección, lo que requiere formar profesionales con capacidad de trabajar con los pobladores rurales, trabajar la educación no formal, de modo que la reducción de presupuesto para la Universidad Pública de Colombia ha menguado los recursos destinados a la **ER**. Actualmente, es guiada por los reglamentos generales de la Universidad, la **ER**. Sería coherente con la misión de la Universidad generar un cambio social, crear políticas que reglamenten las prácticas para que tengan un impacto real en las comunidades, articularse a las políticas regionales, responder al cuestionamiento del papel de la Universidad ante los problemas de las comunidades, fortalecer el trabajo inter-Facultades, superar las barreras creadas entre los departamentos. La departamentalización contribuyó a la pérdida de la posibilidad de integrar lo técnico y lo social (Anexo 1, Sección Directivos).

Otros temas que mencionan los directivos, como demandas que trasciende los PA y se dirigen al plano de la Universidad, se refieren a que esta institución tiene responsabilidad con problemas como la marginalidad, el

desplazamiento de los actores rurales, la salud, la comunicación y la pobreza. También se refieren a que la **ER** es uno de los componentes más débiles del sistema universitario, a pesar de ser un campo prioritario en la actualidad, pues el desarrollo rural debe plantearse desde una perspectiva que articule todos las áreas profesionales que tienen injerencia en el medio rural. Consideran que es preciso adelantar investigaciones articuladas a la realidad. En los imaginarios de los directivos respecto a la **ER** se nota una gran influencia de la tendencia mundial de Universidad, al grado que supera las dimensiones de estatus que a nivel de los PA se le ha otorgado.

Además, en los directivos, estas significaciones se refieren a que la Universidad debe ser líder en propuestas que dinamicen la **ER** y fortalezcan el potencial de intervención en función de un desarrollo agropecuario y rural, tendencia que plantea la apuesta que debe hacer la Universidad a la creación de lazos interinstitucionales, que trabajen por el desarrollo rural, puesto que que se debe reconocer que hay otras instituciones con experiencia en **ER**:

“Yo diría que necesariamente para poder hacer una verdadera extensión es necesario relacionarse con las instituciones que deben trabajar en **ER** como son entes gubernamentales del orden de la Secretaria de Agricultura departamental y Municipal, otras Universidades, SENA, ICA, para que se unan esfuerzos, para hacer mejores procesos de extensión y necesariamente también vincular a la empresa privada. Puesto que esto no debe ser un programa únicamente del Gobierno, sino también de empresas que puedan contribuir a este tipo de procesos de lo contrario es muy difícil” (ed.4).

Los directivos consideran que las prácticas, tienen varios matices, unos se refieren a las prácticas extramurales de los estudiantes como espacios en los que ocurre la **ER**:

“Al finalizar el plan de estudios los estudiantes hacia el último año han tenido espacios para hacer un trabajo directamente con comunidades, estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia hacen de una rotación un ejercicio ya práctico, van al campo realizan algunas prácticas Médico quirúrgicas y prácticas extramurales, en zonas rurales, veredas, fincas, empresas agropecuarias, parte de lo que hacen allá es buscar la solución de algunos problemas puntuales, tratamiento de animales, dar recomendacio-

nes técnicas a usuarios, charlas a comunidades campesinas, entre otras actividades. De esta manera, el programa de MVZ ha hecho el ejercicio de **ER**” (ed.1).

Se encuentran otras tonalidades que adquieren las significaciones imaginarias referidas por los directivos respecto a que la administración cuestiona los costos de las prácticas extracurriculares y tiende a ver con desánimo los temas rurales. De acuerdo con un directivo, esto se expresa en el cuestionamiento de los recursos orientados a actividades extramurales de los estudiantes, en las que se producen espacios donde estos pueden tener contacto con comunidades:

“En este momento las rotaciones a nivel extramural tienen cuestionamientos por la administración, porque estas representan para la universidad un costo importante, ya que implica los pagos a los docentes, viáticos, el traslado de los estudiantes, el tiempo que a veces no se ve retribuido en la relación estudiante comunidades” (ed.1).

Los directivos, además, recuerdan que los profesores y los estudiantes tienen contacto con las comunidades en sus prácticas extramurales, quedan de manera exclusiva a cargo de docentes formados en el campo disciplinar de los PA, mas no en campos relacionados con las dinámicas de las sociedades rurales y con poca sensibilidad con las sociedades rurales:

“Es un veterinario de profesión, que tiene una maestría en reproducción y me estoy refiriendo al profesor que es titular de esa área, donde se da la rotación médico quirúrgica, además cuenta con un profesor que es nombrado ocasional de tiempo completo, que es médico veterinario zootecnista, quien en este momento está haciendo una maestría en ciencias agropecuarias, lo que quiero decir, es que no son profesionales que están directamente especializados o con sensibilización por el trabajo con sociedades rurales y por el desarrollo rural. No están dedicados a este tipo de aspectos sino que hacen las salidas porque están articuladas en el plan de trabajo, pero no porque específicamente tengan conocimiento en estas sociedades rurales” (ed.1).

Los directivos consideran que son temas prioritarios para los PA, superar la **ER** solo como transferencia de tecnología, realizar convenios con las Alcaldías Municipales, considerar la **ER** como iluminador para investigar sobre qué se necesita, fortalecer la **ER** como escenario que permita

al estudiante un trabajo interdisciplinario desde pregrado, sensibilización de todos los docentes y directivos, a nivel de toda la Facultad de Ciencias Agropecuarias, del sentido social de los PA, replantear la debilidad en la formación en **ER**, dejando la responsabilidad a uno o dos cursos en el marco de los currículos que se limitan a la enseñanza en el aula, o a prácticas solo de docentes formados en áreas técnicas, fortalecer la transversalización de la **ER** en los currículos y atender la necesidad de profesionales con formación socio-humanista y transculturalista.

Los directivos consideran que deben ir más allá de diagnósticos puntuales, ante los cuales se dan respuestas técnicas, superar el privilegio a la formación técnica, por tanto la necesidad de incorporar la formación humana para no caer en la “invasión cultural” de la que habla Freire, que se supera cuando se le reconoce en la extensión su papel de educación. En esta forma, la **ER** trasciende el programa y hace énfasis en su función social:

“En las prácticas extramurales, donde los profesores y los estudiantes tienen contacto con las comunidades, considero que para superar las situaciones adversas donde el profesor no tiene sensibilización con las sociedades rurales y el desarrollo rural, primero que todo desde las administraciones, dirección de programa Medicina Veterinaria y Zootecnia e Ingeniería Agronómica, y seguramente desde la misma administración que está detrás de toda la universidad, encuentro que se necesita mayor articulación de los programas con los campos misionales de la institución, entre los que están que la Universidad debe generar articulación de la Academia con la sociedad, eso se entiende. Se trata de implementar esta misión, pero eso no siempre es fluido y fácil” (ed.1).

Los directivos tratan el tema de **ER** como un trabajo articulado entre todas las unidades que tienen relación con los PA, incluyendo las unidades de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, la Universidad y otras instituciones con desarrollos en dicho tema, con quienes se debe relacionar la Universidad. En estas consideraciones, surge la necesidad de revisar el reglamento de prácticas, que deja dicho ejercicio académico a elección del estudiante, quien se inclina a trabajar en grandes empresas agrícolas, sin considerar las necesidades de la gente.

Para algunos directivos, hay factores externos que afectan la **ER** en los PA, en sus significaciones se alude a temas de inseguridad en las zonas rurales.

Tendencias sobre la extensión rural, imaginarios de los egresados

En los egresados, las funciones de la **ER** están relacionadas con imaginarios instituidos como las estructuras curriculares, en las que se configura un magma de significaciones sobre la formación de los profesionales de los PA, en **ER**.

Los egresados consideran que la formación en los PA no privilegia la **ER** por la demanda de docentes con vocación por la **ER** y la formación en el área: “yo considero que si los docentes tienen la vocación por la **ER** y quieren trabajar en esta área, se logran los resultados” (ee.2). En este sentido, es común que los egresados, expresen la necesidad de fortalecer las prácticas de extensión en el campo y de identificar el potencial productivo del mismo, se necesita conocer las comunidades y sus cambios, reconocer que los campesinos manejan producciones a pequeña escala y que son diferentes a los de gran escala. Sostienen que hacen falta programas de postgrado sobre **ER** por la necesidad de profundizar en el tema, más allá de una formación de pregrado. También expresan que en **ER** se debe enseñar a partir del conocimiento de las personas y de sus necesidades reales, para lo cual plantean que es necesario fortalecer espacios formativos de interacción entre la comunidad y los estudiantes.

Tal como lo propone Sánchez *et al* (2003), quienes han ejercido la función de extensión, en este caso los egresados, han actuado en medio de un debate entre la “oferta” de conocimientos científicos, por un lado, y las “demandas” de los destinatarios, por el otro. Esto origina un espacio de conflictos, por la necesidad de superar la formación profesional en un conocimiento instrumental, que puede traer inconvenientes para atender los problemas rurales.

Algunos egresados consideran que la articulación entre actores relacionados con los PA es un aspecto central que puede contribuir al ejercicio de una **ER** coherente y con capacidad de responder a los problemas del campo:

“Yo considero que desde el director del departamento, en adelante, se deberían tener los mismos ideales, que sean propositivos en ese sentido, que se quiera innovar. Pero debe ser a todo nivel, profesores, estudiantes, directivos. Debe haber un engranaje de todas estas personas” (ee.3).

Los egresados también exponen la necesidad del trabajo interdisciplinario en la universidad:

“Es importante trabajar la extensión con diversas personas, en ésta se debe hacer más participes a todos los profesionales, que estén involucrados en el sector agropecuario: antropólogos, sociólogos y personas de todas las Facultades de la Universidad. Esta es la razón que yo encuentro pertinente, para trabajar en conjunto, no por separado. El objetivo es que entre todos se armen proyectos y se ejecuten y se den resultados benéficos para la comunidad” (ee.3).

En la actualidad, estos procesos de integralidad se visualizan en la misión de la Vicerrectoría de Proyección Social, aunque se encuentra que, a pesar de que esta sea una función de estatus en esta unidad, no alcance a expresarse en los actores de la **ER** como un imaginario que no se hace instituido en los PA, ni en otras dependencias de la universidad.

En los planes curriculares de los PA, la gran mayoría de las asignaciones curriculares están orientadas hacia la técnica. Además, no se observa que penetre la **ER**. Los egresados se refieren a los vacíos en la formación en este campo: “Se dan pocas materias y poca práctica de **ER**. En realidad esto es un factor limitante, para luego enfrentarse uno a la vida profesional” (ee.3).

Tendencias de la extensión rural, imaginarios de los estudiantes

Para los estudiantes, las funciones de la **ER** están relacionadas con imaginarios instituidos como las estructuras curriculares, en las que se configura un magma de significaciones sobre la formación de los estudiantes como futuros profesionales de los PA, en **ER**. Las significaciones imaginarias de los estudiantes se relacionan con una formación en los PA.

En relación con la significación imaginaria de ayudar a las comunidades, uno de los estudiantes propuso: “el propósito de la carrera es ayudar a que las comunidades de bajos recursos resuelvan sus problemas” (gde).

Este es un imaginario que se diluye en los Programas Agropecuarios, en la Facultad de Ciencias Agropecuarias y en la Universidad de Caldas.

El trabajo técnico y el trabajo con producciones a gran escala es un imaginario que absorbe la formación de los estudiantes, porque se considera que los problemas rurales desaparecen o por lo menos se disuelven en

la formación académica. En la mayoría de los casos, los estudiantes deben sobrellevar dicha formación hasta que gradualmente se adopte esta, la cual enfatiza en una densidad de contenidos curriculares, desde cuya perspectiva, ser profesional es una prioridad:

“Considero que aquí en la universidad no lo acercan a uno a ese espacio de las pequeñas comunidades, uno está más encaminado a la producción en grande es decir gremios, fincas grandes, donde no se involucra mucho el sector rural” (gde). “Como lo mencionó xxx, nosotros solo hasta el último semestre empezamos a hacer esto, a realizar el ejercicio de acercarnos al sector rural, pero yo pienso que esto deberíamos hacerlo desde los primeros semestres” (gde). “Yo pienso que la carrera está más enfocada a las enfermedades, a las plagas y a producir y no tanto a ese contacto con el productor y la gente, que son quienes pertenecen a la parte rural” (gde).

En la actualidad, los estudiantes también se encuentran con las razones que dan los profesores al tema de limitantes administrativas, para la **ER** en los PA. Estas razones se centran en que suelen ser grupos muy numerosos, de más de 40 estudiantes, lo cual es estipulado por directrices del nivel nacional para la Universidad Pública. La reducción en el número de salidas académicas, profesores con poca disponibilidad de tiempo para atender los requerimientos académicos de los estudiantes, se expresa con preocupación, ya que los estudiantes manifiestan que no se reconocen las necesidades de las comunidades y que se requieren más espacios prácticos. La no articulación de la **ER** en otras materias como patología y prácticas en las granjas indica que se desconoce cómo se articula la **ER** con la investigación.

Junto a estas significaciones, se observan pocas expectativas por ejercer la **ER**, y un escaso interés por trabajar con el pequeño productor, aunque de manera paralela se expresa una necesidad de orientación en gestión de proyectos y de recursos, y de fortalecer el componente humano en su formación profesional. Al decir de un estudiante: “que los lleve a pensar no solo en animales, sino también en las personas” (gde). Esto expresa la necesidad de ser formados para llegarle a la gente.

Además, los estudiantes y egresados que nacieron en el campo no quieren volver a él, lo que implica una contradicción con su propia convicción de que debe haber una conexión directa entre la **ER** y el campo.

Puntos en común entre profesores, estudiantes, directivos y egresados

En los imaginarios de los profesores y los directivos, se resalta el hecho de que la **ER** se ha ido dejando de lado, y que en la actualidad tiene grandes limitantes que, si perduran, se alejará la posibilidad de alcanzar el cometido de la **ER** en los PA. Desde la lógica de los magmas, esto implica que las divisiones y las barreras que se crean en la academia entre profesores, haga que muchas investigaciones se adelanten sin considerar el contexto de las sociedades rurales y el desarrollo rural, que los actores consideran como uno de los mandatos de la **ER**. Otras limitantes relevantes, señalada por profesores y directivos, es que los PA están desarticulados de las Facultades, dada la tendencia a la tecnificación en los PA. A pesar de esto, los profesores y los directivos resaltan la necesidad de incorporar la formación humana en los PA, y no quedarse en privilegiar la formación técnica.

Es preciso reconocer la tendencia a dejar a un lado la **ER** por los PA, siendo recientemente racionalizada e institucionalizada por entidades del nivel nacional, como el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, que en 2012 Institucionalizó el Subsistema Nacional de Asistencia Técnica: “Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural lanza el Subsistema Nacional de Asistencia Técnica Agropecuaria, dirigido a mejorar la productividad, competitividad y calidad de vida de la población campesina colombiana”. La relevancia de este hecho simbólico aparece al retomar la función de extensión, especialmente cuando se alude al sentido de mejorar la calidad de vida de la población campesina colombiana. Este subsistema se define como una función específica de la sociedad, y señala que a nivel nacional, el esfuerzo por mejorar la calidad de vida de la población campesina en Colombia es central. Sin embargo, según los imaginarios de los profesores, directivos, estudiantes y egresados, en los PA, en lugar de retomarse el tema, como lo hace el Ministerio de Agricultura; se ha ido abandonando, a pesar de que la función social de la Universidad implicaría dicha responsabilidad, esto puede señalar como los PA se han ido quedando atrás en responder a los problemas rurales.

De los imaginarios que los egresados construyen en común con profesores y directivos, se encuentra un imaginario referido a la necesidad de conocer las comunidades rurales de hoy y los cambios que están teniendo,

junto a la consideración de que Colombia tiene un contexto rural, que se transforma de manera continua.

En las significaciones imaginarias de los profesores, directivos, estudiantes y egresados, se tiende a creer como parte del problema institucional es que la **ER** no es entendida en su valor más allá de lo técnico-económico-productivo, que solo puede trascenderse si se incorpora lo histórico, lo cultural, lo social y lo estético, con lo cual los docentes superan su estatus instrumental y técnico y se edifica la **ER** con un sentido nuevo.

La gran mayoría de las significaciones imaginarias de los profesores, directivos y estudiantes y egresados se ligan a la tendencia que se expresa en la necesidad de articular las dependencias conectadas con los PA, como son los departamentos y las Facultades de la Universidad y entre todos los actores relacionados con los PA. Esta articulación puede contribuir a concebir una **ER** coherente, con capacidad de responder a los problemas rurales.

Trabajos citados



Pintura de Fernando Vargas. Óleo sobre tela.

Trabajos citados

Aguirre, F. (2012). *El Nuevo Impulso de la Extensión Rural en América Latina Situación actual y perspectivas*. Recuperado el 25 de abril de 2012, de <http://www.redinnovagro.in/documentosinnov/nuevoimpulso.pdf>

Alemay, C., & Sevilla, E. (2007). ¿Vuelve la extensión rural? Reflexiones y Propuestas agroecológicas vinculadas con el retorno y fortalecimiento de la extensión rural en América Latina. *Realidad Económica, Número 227*, 52-74.

Amini, A. M., Shahsavan, M., & Zeinal Hamedani, A. (2009). Success factors evaluation of women as extension help agents in Isfahan province. *JWSS - Isfahan University of Technology, 2009; 12 (46)*, 250-270.

Anderson, J. R., Feder, G., Evenson, R., & Pingali, P. (2007). Agricultural Extension. *Handbook of Agricultural Economics (Vol. Volume 3, pp. 2343-2378): Elsevier*.

Astaburuaga, P., Saborido, M., & Walker. (1987). Cooperación técnica. Una forma de trabajo conjunto de profesionales y pobladores. In E. Walter, & S. y. (Eds.), *Planificación desde la comunidad. Ampliando el campo de lo posible* (pp. 43 - 49). Santiago de Chile: CIPMA.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D. F.: Siglo XXI.

Barrientos, M., Ferrer, G., & Saal, G. (2007). *Los Diagnósticos en extensión rural*. Retrieved 2009 йил 11-Diciembre from <http://vaca.agro.uncor.edu/~extrural/Diagnosticos%20Extension.pdf>

Bergamín, G., Tamagnini, M., Saal, G., Ferrer, G., Ryan, S., & Barrientos, M. (. (2005). Una Propuesta Educativa de Extensión Rural para la Formación de Inge-

nieros Agrónomos. In (. a. Valentinuz C., *Metodología de Enseñanza aprendizaje aplicadas a la extensión rural*. Buenos Aires: INTA.

Bezerra, O. (2009). Contextualização histórica da extensão e seus reflexos na sociedade brasileira de Bezerra. In *I Seminário nacional fontes documentais e pesquisa histórica : diálogos interdisciplinares* (pp. 1-11). Brasil: Universidad Federal de Campina Grande.

Cáceres, D. (2006). Dos estrategias de articulación entre técnicos y pequeños productores. Diferentes enfoques metodológicos y tecnológicos. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, núm. 57, julio-diciembre, 59-99.

Calado, F., & Andrade, M. d. (2009). Extensao rural e floricultura tropical para o desenvolvimento local: a cooperacao no processo de inclusao competitiva dos agricultores familiares em Pernambuco. *Interacoes (Campo Grande)* vol. 10 N. 1 enero-junio.

Caporal, F. R. (2002). *La extensión rural en rio grande do sul: de la doctrina "made in usa" hacia el paradigma agroecológico*. Barcelona: Baesa.

Carballo, C. (2002). *Extensión y transferencia de tecnología en el sector agrario argentino*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Cardona, M. H. (1962). *Anotaciones sobre Extensión Agrícola*. Turrialba, Costa Rica: IICA, Centro de Investigación y Enseñanza.

Carlier, H. (1996). Una montaña de oportunidades. *Boletín de ILEIA, Montañas de Equilibrio*, 12,1, julio.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.I.Marxismo y Teoría revolucionaria, 1983*. Barcelona: Tusquets Editores.

CENTA. (2010). *Filosofía de la extensión agraria, caracterizacion de la extensión y la asistencia técnica agropecuaria*. Retrieved 2011 йил 28-julio from CENTA. El Salvador C.A.: <http://www.centa.gob.sv/uploads/documentos/Filosofia.pdf>

Cimadevilla, G. (. (2004). *Comunicación, ruralidad y desarrollo. Mitos,paradigmas y dispositivos de cambio*. Buenos Aires: INTA.

De Schutter, A. (1982). *Extensión y capacitación rurales*. México DF: Trillas.

De Souza, I., Bezerra, A., & Corrêa, L. (2010). A Educação do Campo para o Desenvolvimento Rural e a Formação de Agricultores. In *Memorias de XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Caxias do Sul: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

Diesel, V., Fronehlich, J. M., Neumann, P. S., & Silveira, P. R. (2008). Privatização dos serviços de extensão rural: uma discussão (des) necessária? *Revista de Economía y Sociología Rural*. 46 (4), 1155-1188.

El Espectador. (22 de agosto de 2012). El Olvido de Sutatenza. *El Espectador*.

Engel, P. (1998). *Facilitando el desarrollo sostenible: ¿Hacia una extensión moderna?* From Experiencias de Servicios Privatizados y Descentralizados de Asesoría a la Agricultura Campesina en América Latina y el Caribe: <http://www.fidamerica.cl/actividades/conferencias/extension/ivcondpe.html>

Erbetta, H. (2003). *La extensión rural en debate: concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el Mercosur*. Buenos Aires.

Erbetta, H., Elz, R., Sandoval, P., & Sánchez, S. (2010). La enseñanza de la extensión en el cuarto nivel o el desafío de acorralar lo complejo. In *XIV Jornadas Nacionales de Extensión rural y VI del Mercosur*. San Luis (Argentina): Asociación Argentina de Extensión Rural.

Espíndola, D. (2005). TIC en la extensión rural: nuevas oportunidades. *Revista Redes, INFOLAC (Quito)*, v.18, ene.-mar, 13-19.

Espíndola, D., & Londinsky, A. (2004). *Extensión: ¿Un nuevo concepto?* Retrieved 2010 йил 11 -diciembre

FAO. (1971). *La Extensión Rural en América Latina y el Caribe*. Washington: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

Farrington, J., & Martin, A. (1988). *Farmer Participation in Agricultural Research: A Review of Concepts and Practices*. Unidad de Administración Agrícola, Documento provisional N° 9. Londres: Overseas Development Institute.

FCA Ucaldas. (2013). *Misión y visión*. From Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Caldas: <http://www.ucaldas.edu.co/facultadagropecuarias/index.php/decanatura/mision-y-vision>

Ferreira, J. A. (2007). Agricultura familiar e reforma agraria: renda, consumo e extensáo rural. *Revista brasileira de economia doméstica*. Vol. 18, No. 2 Especial, 65-79.

Ferreira, Z., & da Silva, A. (2007). Extensáo rural e participaáo: uma prática-educativa: 40 anos do Programa de Mestrado em Extensáo Rural da UFV, Brasil. *Revista brasileira de economia doméstica*. , 18, No. 2 Especial, 39-50.

Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido (con Prefacio de Ernani Maria Fiori)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra .

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Sao Paulo: Editora Paz y Tierra.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Sao Paulo: Editora Paz y Tierra.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* Sao Paulo: Editora Paz y Tierra.

Fundación Manuel Mejía. (2012). *Módulo 2 del Programa Formación en Extensión Rural* . Manizales: Fundación Manuel Mejía.

García, F. (2003). Evolución Histórica de la Extensión Agraria, y de los sistemas de divulgación, transferencia de tecnología, capacitación y asistencia técnica con énfasis en los modelos de gestión pública. In *Seminario sobre la Reconstrucción de las Instituciones Rurales en el Ámbito de los Servicios de Asistencia Técnica*. Guatemala: FODEPAL.

Gonnella, M., Torres, C. M., & Pascuale, A. (2008). Información, comunicación: Importancia en los procesos de extensión. *Revista Agromensajes* núm. 24, 38-56.

Gonnella, M., Torres, C., & Pascuale, A. .. (2013). Los derechos humanos: información y comunicación de los actores agrarios. *Razón y Palabra* Número 84 Septiembre – noviembre, 1 - 24.

Gontijo, F. M. (2005). Objetos e proposições das profissões agrárias. In *A arte das orientações técnicas no campo. Concepções e métodos* (pp. 21-23). Viçosa: Editora Universidad Federal de Viçosa (UFV).

Gontijo, F. M. (2005). Objetos e proposições das profissões agrárias. In *A arte das orientações técnicas no campo. Concepções e métodos* (pp. 21-23). Viçosa: Universidad Federal de Viçosa (UFV).

González, H. (2000). *Hacia una nueva concepción de la extensión*. Retrieved 2011 йил 11-marzo from Documentos en Línea sobre Extensión Agropecuaria: Ministerio de Agricultura y Ganadería de Costa Rica.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hombados, M. I. (2010). Calidad de vida y sentido de comunidad en la ciudad. *Uciencia. Revista de la Universidad de Málaga*. No. 03.

Janvry, A., & Sadoulet, E. (2004). Hacia un enfoque territorial del desarrollo rural. In C. F. Caribe, *Cosechando Oportunidades: Desarrollo Rural en el siglo XXI*. San José (Costa Rica): Universidad de California (Sede de Berkeley).

Jurado, Giandomenico, & Ordoñez. (2010). *Concepciones de Extensión Rural en los Programas Misionales del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (1950-2010)*.

Killough, S. (2006). Enfoques Participativos para la Investigación y Extensión Agrícola. In O. C.-3.-7. y Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, *Investigación y Desarrollo Participativo para la Agricultura y el Manejo Sostenible de Recursos Naturales* (pp. 27-37). <http://web.idrc.ca/openebooks/312-7/>: Centro Internacional de la Papa, Laguna, Filipinas y Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Canadá.

Landini, F. P. (2010). Ingenieros extensionistas formoseños desde la mirada de los pequeños productores. Representaciones, expectativas y realidades. *Mundo Agrario*, 10 (20) *La Plata ene./jun.*

Landini, F., Murtagh, M., & Lacanna, C. (2009). *Aportes y reflexiones desde la psicología al trabajo de extensión*. Buenos Aires: INTA.

Leveen, P., & De Janvry, A. (1985). La Economía política del cambio tecnológico en las economías desarrolladas. In *Cambio técnico en el agro latinoamericano*. San José, Costa Rica: Piñeiro y Trigo, IICA.

Ley 115. (1994). *Ley General de Educación* . Bogotá: Diario Oficial No. 41214 (1994 Feb-08).

Ley 30. (1992). *Ley de Educación*. Bogotá: Presidencia de la República.

Ley 30. (1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. From http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_superior.pdf

Lindolfo, R. (2008). Mitologías do desenvolvimento: extensão rural e modernização: o caso de Santa Catarina (décadas de 1950 e 1960). *Espacio Plural*, 9 (18), 09-17.

Llambí, L., & Pérez, E. (2007). Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*. 4 (49) julio-diciembre, 37-61.

Machado, A., & Torres, T. (1991). *El sistema agroalimentario una visión integral de la cuestión agraria en América Latina*. Bogotá: CEGA y Siglo XXI.

Marchesan, & Senseman. (2010). *Transferencia de Tecnología en las Universidades Públicas*.

Méndez, M. (2006). Los retos de la extensión ante una nueva y cambiante noción de lo rural. *Revista Facultad Nacional de Agronomía*. 59 (2) , 3407-3423.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

P Agronomía Ucaldas. (2013). *Programa de Agronomía. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad de Caldas*. From <http://www.ucaldas.edu.co/aspirantes/pregrados.php?k=27>

Parra R., J. E. (2012). *Educacion para una nueva ruralidad*. Bogotá: Universidad Nacional. Grupo de investigación en Gestión y Desarrollo Rural-GIGDR .

Parra, J., & Méndez, M. (2005). Pedagogía y educación virtual en un programa de extensión rural. *Revista de Agronomía Colombiana* 23 (1), 171-182.

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En *La Nueva Ruralidad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Perry, S. (2012). *Módulo 2 Programa de Formación en Extensión Rural*. Manizales: Fundación Manuel Mejía.

Pintos, J. (2000). *Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales*.

Ponce, N. L. (2008). *Transferencia de Tecnología*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Presno, B. (2007). As armadilhas da participação: os desafios da extensão rural como ferramenta de desenvolvimento. *Revista brasileira de economia doméstica*, v. 18, n. 2, 51-64.

Programa MVZ Ucaldas. (n.d.). *Programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad de Caldas*. From <http://www.ucaldas.edu.co/aspirantes/pregrados.php?k=24>

Rodríguez, A. (2009). La extensión rural en el Cono Sur, nuevos desafíos frente a la Sociedad del Conocimiento . *revista IICA*. No.2.

Rogers, E. (1962). *Diffusion of Innovations*. Glencoe: Free Press.

Rogers, E., & Shoemaker, F. (1974). *La comunicación de innovaciones. Un enfoque transcultural*. México DF: El Herrero.

Russo, R. (2009). Capacidades y Competencias del Extensionista Agropecuario y Forestal en la Globalización. *Revista Comunicación*., Vol. 18, No. 2, agosto-diciembre, 86-91.

Sánchez de Puerta, F. (1996). *Extensión agraria y desarrollo rural: Sobre la evolución de las teorías y praxis extensionistas*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

Sánchez de Puerta, F. (2004). Agroecología, desarrollo, comunicación y extensión rural: La construcción de un paradigma ecosocial en Iberoamérica. In G. y. Cimadevilla, *Comunicación, ruralidad y desarrollo. Mitos, paradigmas y dispositivos del cambio* (pp. 251-263). Buenos Aires: INTA.

Sánchez de Puerta, F., & Taberner, J. (1995). Innovación y alienación en la Agricultura: Una perspectiva socioecológica. *Agricultura y Sociedad*, N° 74, 159-177.

Sánchez, S., Erbetta, H., Elz, R., Grenón, D., & Sandoval, P. (2003). *Aproximación a un concepto de Extensión Rural como base para la formación del grado universitario*. Santa Fe (Arg.): FAC. UNL.

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.

Sepúlveda, I. H. (2006). *Tecnología Agrícola Estrategias de desarrollo*. México: Trillas.

Shotter, J. (2003). *Realidades conversacionales II*. Madrid: Amorrortu .

Smith, L. (1954). Rural Sociology. A Trend Report and Bibliography. *Current Sociology*. Vol. 6, 5-18.

Swanson, E., & Claar, J. B. (1987). *La Extensión Agrícola. Manual de Consulta* - FAO. Roma: FAO.

Thornton, R., & Cimadevilla, G. (2003). *La extensión rural en debate: concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el Mercosur*. Buenos Aires.

Tobasura, I. (1999). *Extensión educativa: estrategias para alcanzar el desarrollo rural*. Manizales: Centro de apoyo a la educación presencial concentrada.

Tobasura, I. (2006). Agricultura y Desarrollo Agrario. In *Debates Agrorurales. Conceptos, Estrategias y Métodos* (pp. 15-45). Manizales: Universidad de Caldas.

Ucaldas. (2009). *Plan de Desarrollo Universidad de Caldas -2009-2018*. From Universidad de Caldas: <http://www.ucaldas.edu.co/foroPDI/PDI/docs/PLANDE-DESARROLLO2009-2018UCALDAS.pdf>

Ucaldas Vicerrectoría Proyección. (2013). *Misión Vicerrectoría de Proyección de la Universidad de Caldas*. From <http://www.ucaldas.edu.co/viceproyeccion/index.php/vicerrectoria>

Vuegen, C. (2003). Presentación. In *La Extensión rural en debate concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el Mercosur*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Carrera 9 No. 19-03
Conmutador 887 9680
www.umanizales.edu.co
Manizales, Colombia

Enfoques de Extensión Rural
Imaginarlos en la voz de sus actores universitarios
© Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Fondo Editorial, Universidad de Manizales
Septiembre de 2019

ISBN: 978-958-5468-15-3



9 789585 1468153