

# **Extensión y compromiso social: jalones hacia un paradigma integrando la agencia humana autónoma**

**Dr. Raff CARMEN<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> Conferencia magistral dictada en el Congreso Latinoamericano de Extensión, Universidad Nacional, 2010

**Dr. R.E. CARMEN** – fue profesor de la Universidad de Manchester M13 9PL Inglaterra y director del programa de estudios “Educación de los Adultos, Alfabetización y Desarrollo Basado en la Comunidad” (hasta en 2002) En 2002-2004 fue director de Investigación en Birmingham (Yemeni Development Foundation). Estos días esta miembro consultativo del equipo Outreach, en la Comunidad urbana ‘Marsh Farm’, Luton, Inglaterra, adonde se prepara el primer Laboratorio Organizacional en un país europeo pos industrial. Libros: Carmen, R. “Desarrollo Autónomo” ZED 1996/UNA2004 Carmen & Sobrado “Un futuro para los Excluidos” ZED 2000/UNA 2002

## Resumen

Los conceptos y prácticas extensionistas se han desarrollado, durante el medio siglo pasado, estrechamente asociadas con las formas prevalecientes de formación académica y de divulgación de conocimientos, enriquecidas en la última década con impulsos éticos de responsabilidad y de compromiso social. El argumento central de esta ponencia consiste en llamar la atención señalando aperturas posibles hacia un otro paradigma, diferente, -- uno se atreve de sugerir --, genéricamente diferente, de todo lo que suele considerarse como parte del perímetro bien definido del paradigma extensionista. Una retrospectiva de las evoluciones en materia de extensión en las décadas precedentes, inclusive de los paradigmas participativos y liberatorios, muestra que no se han desviado substantivamente de la corriente principal de transmisión de conocimientos 'desde' un actor activo 'hacia' un receptor, o pasivo, o 'participativo'. Las recientes preocupaciones con la responsabilidad universitaria no escapan de esta órbita. El factor invisible o, más bien, demasiado frecuentemente no visto, entre las propuestas superabundantes alrededor del '¿Qué hacer?' Y el '¿Por qué hacer?' es el '¿Cómo hacer?': ¿cómo grandes sectores de la humanidad pueden organizarse para aumentar, o aun crear su *capital social* compartido, única garantía de vidas más equitativas y sostenibles para todos? Esto requiere no solamente de conocimientos sobre la organización, sino también de capacitación en organización. Y este tipo de capacitación requiere de autonomía.

Palabras claves: agencia humana – alfabetización empresarial/organizacional – laboratorio organizacional – transferencias – participulación – autonomía

## Introducción

La extensión tradicional, vehículo principal de la llamada "Revolución Verde" en los países en desarrollo, tiene mucho que vale recomendarse. Basta citar su énfasis en procesos educativos a largo plazo y su rol irremplazable de información y de capacitación en el campo. Aunque el pensamiento, en la última década, se ha enriquecido con connotaciones éticas como responsabilidad social universitaria y compromiso social, el argumento central de esta ponencia es que, para generar respuestas adecuadas a los desafíos actuales y futuros no basta un simple cambio de métodos, motivación o énfasis. Debe producirse un cambio paradigmático que reorienta fundamentalmente su conceptualización y metodología.

La extensión ha hecho una contribución a una mejora y mas justa construcción del capital humano, fomentando en productores individuales o en grupos sociales, conocimientos técnicos sobre la organización, la producción, o ciudadanía mas adaptados. No hay ninguna duda, tampoco, que más aun que antes, hay que demostrar, explicar y extender más eficientemente, más responsablemente y democráticamente el *¿Qué?* y el *¿Por qué?* de los problemas que nos asaltan constantemente. Poco a poco la extensión se ha proyectado como especialista cada vez más refinada del *¿Qué saber?* y el *¿Quehacer?* y, al menos desde los años setenta, del *¿Porque hacer?*.

Sin embargo, la pregunta que raramente, si nunca, se pide, y que, sin mucha sorpresa, encuentra pocas respuestas tampoco, no concierne tanto el *¿Quehacer?* o el *¿Qué saber?* o aun el *¿Porque hacer?*

El factor invisible o, mas bien, demasiado frecuentemente invisto, es el ***¿Como hacer?: ¿como*** grandes sectores de la humanidad pueden organizarse para aumentar, o aun crear su *capital social* compartido, única garantía de vidas mas equitativos y sostenibles para todos?

### **Transmisión de paquetes de conocimiento y de tecnología: el paradigma extensionista clásico**

Desde su significado más temprano de apoyo técnico a la agricultura durante la grande hambre en Irlanda en el siglo decimonoveno, el termino 'extensión' se utilizó sucesivamente para referir, en Europa y Norte América, al apoyo técnico a productores agrícolas, sean ellos grandes o pequeños. En Asia y en África la extensión acompañó el apoyo técnico a productores pequeños para que participarán a la llamada "Revolución Verde", mientras que en América Latina la extensión, con mérito, suelo tener una fuerte connotación de trabajo mas integral con las familias rurales mas necesitadas a parte de que la extensión se concibió como un proceso educativo mas que una asesoría netamente técnica.

La extensión, desde luego, en su dinámica original y fundamental, se basó implícita o explícitamente, en un prejuicio a favor de una transmisión evidente y raramente cuestionada, de conocimiento, técnicas y destrezas, desde un centro, de preferencia académico y poderoso de 'los-que-saben', hacia la periferia percibida como menos desarrollada, menos informada y menos o no equipada de 'los-que-no-saben'.

En los años inmediatamente posguerra existía, en efecto, una fe casi inquebrantable en la educación, y por implicación, la extensión, como palanca principal que ayudaría a los países a salir de su llamado subdesarrollo. Con retrospectiva, esta claro ahora, que este optimismo que despertaba la educación como garantía de mayor productividad económica y de movilidad social, fue parte integrante de la 'edad de inocencia desarrollista' entonces prevaleciente.

No es sorprendente entonces que esta época de fe casi ciega, combinada con carencia de resultados visibles en el campo, fue seguida por un periodo de escepticismo, dudas y cuestionamiento tanto en el campo de los estudios de la dependencia como en las teorías críticas educativas, y en algunos casos la combinación de ambos. La teoría de dependencia criticó la imposibilidad de lograr desarrollos armónicos de las sociedades bajo los esquemas intervencionistas arriba abajo. Las teorías socioeducativas, por su parte, demostraron claramente el carácter inequitativo de la expansión de los sistemas educativos. Se revelaron las causas raíz, y, quizás, se descubrieron también herramientas para desarraigarlas. Pero jalones hacia el '¿Cómo?': '¿Cómo construir y re-construir?' siguieron siendo escasas.

En estos mismos años la contribución de un Paulo Freire fue particularmente significativa. En su ensayo "*¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*" Freire realizó un detallado análisis del concepto de extensión clásico que estigmatizó con asociaciones de "transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etc." (Freire 2001 [1972]:21) observando que el mayor problema de esta apuesta radicaba en el método empleado: es decir, el 'extensionismo'.

Esta versión de practicar la extensión ha sido en crisis durante años y ahora podemos decir que, definitivamente, pertenece al pasado.

### **Hacia un paradigma participativo: los ochentas y adelante**

En los ochentas (y, posteriormente, en los noventas) los enfoques 'participativos' cuyo principal predicado era la necesidad de mayor relación con el entorno social, tanto en la producción como en la distribución de conocimientos, vinieron a plena floración, así reivindicando las teorías y métodos promovidos anteriormente por protagonistas visionarios como un Freire (diálogo horizontal interactivo, participativo, liberatorio), de sociólogos como Orlando Fals Borda (Investigación Acción Participativa) u agrónomos como Robert Chambers (Diagnostico Rápido

Rural). Estos paradigmas cuestionan posiciones como la certeza absoluta del científico y fijan la atención, entre otros, en la importancia del valor de la subjetividad social y la dimensión cualitativa de la vida social, de la agencia humana y de la sociedad civil, la validez del conocimiento local, y todo otro tipo de espacios de interacción social, ganan respecto y reconocimiento. Una nueva comprensión de la diversidad y del pluralismo dentro de una nueva ética, con valores tendientes a la solidaridad, responsabilidad, justicia, equidad, democracia, respeto mutuo y tolerancia, también se hacen con un nuevo espacio.

En mismo tiempo, la Universidad empezó de salir de su torre de marfil académico, y los primeros vástagos de una institucionalidad universitaria mas participativa comenzaron a germinar, en la dirección de una sociedad académica que sabe reproducir, en su seno, todos los conflictos, pasiones y preocupaciones del exterior, referido, mas tarde, como 'la Universidad pertinente', para significar las instituciones y sistemas de educación superior que tienen, y voluntad, y capacidad 'para dar respuestas concretas y variables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad' (UNESCO, Paris 1998) otramente conocido como la 'antena a tierra' de la Universidad.

### **Responsabilidad (RSU) y compromiso ético: la última década**

La perspectiva participativa de las previas décadas ha sido reforzado, particularmente en los diez últimos años, por el criterio de la responsabilidad (RSU) y de compromiso social, independientemente de si, o no, el anterior encontró su inspiración original en el ámbito de la empresa privada (ver: Responsabilidad Social Empresarial – RSE) <sup>3</sup>

Responsabilidad, en general, se entiende comúnmente como la característica de una persona en quien se puede confiar, quien cumple su promesa, quien respeta su palabra, quien no toma ventajas o engaña a otros, quien piensa en el bien de los otros más que en su propio bien. En este sentido, las comunidades humanas van construyendo y desarrollando un sentido de responsabilidad social, demandando destrezas sociales tales como comunicación, cooperación, manejo de conflictos y toma de perspectiva.

---

<sup>3</sup> La responsabilidad (RSE), puede definirse como la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental por parte de las empresas, generalmente con el objetivo de mejorar su situación competitiva y valorativa y su valor añadido.

A primera vista el criterio ético va una larga distancia en la dirección de respuestas adecuadas a los desafíos modernos consistiendo entre otros de privilegios exorbitantes generando exclusión a escala masivo. Una tal dirección señala un cambio importante desde la uno-dimensionalidad y elitismo anterior hacia un nuevo paradigma necesitado por múltiples cambios que han ocurrido especialmente en las dos ultimas décadas. Principales entre estos son la liberalización y globalización de los mercados, la privatización de los servicios de apoyo al desarrollo agropecuario, el cuestionamiento a fondo de los resultados obtenidos en términos de la reducción de la pobreza gracias a los programas de extensión y una preocupación creciente por la sustentabilidad y el medio ambiente, y por *último*, pero *no* por ello *menos* importante, el aparente derrumbamiento reciente, como una casa de tarjetas, del sistema capitalista entero.

Este paso renovador en la dirección de hacer la Universidad socialmente mas responsable, en mismo tiempo, hacia un compromiso cívico social mas real con la sociedad como una ética que impulsa su accionar, fue iniciado por la **Declaración de Talloires para un futuro sostenible** de 1990 (diecinueve cientos y noventa)

Fue el primer documento político, firmado en Francia por Rectores de Universidades de diferentes regiones del mundo, involucrando a las Universidades a comprometerse en la educación e intercambio de información sobre el medio ambiente y el desarrollo, y promover que los egresados universitarios adquieran competencias para el desarrollo de funciones profesionales coherentes con los valores de la sostenibilidad. La línea después conocida como '*responsabilidad social universitaria*' (RSU) invita a las instituciones académicas a presentar proyectos con el objetivo de favorecer la presencia de estas instituciones como agentes de inclusión social a nivel territorial, a través de la articulación con instancias de políticas sociales y sanitarias muchas veces encuadrándose con componentes de desarrollo comunitario, prioritariamente con grupos de población altamente vulnerables.

Cualquiera sea la perspectiva que se tome – extensión, responsabilidad social, compromiso social, innovación con pertinencia social, tradición con cambio, apertura al mundo con identidad propia, revaloración de la subjetividad social – lo importante en todo esto es que la universidad continua respondiendo al modelo de desarrollo humano y sustentable.

El compromiso social como exigencia, entonces, es uno de los elementos cruciales en este final de la primera década de siglo en cuanto que abra nuevos aspectos de superar los limitaciones

que tiene el concepto de extensión, reivindicando la necesaria contextualización de los conocimientos, la interacción con la sociedad, los procesos de aprendizajes compartidos y orientados hacia la trans disciplinaridad, procesos interactivos de la educación con la sociedad cada vez más viables, reivindicando las redes como organizaciones de aprendizaje colectivo y hacia la educación sin fronteras. Sin olvidar vínculos mas acentuados con el sector productivo<sup>4</sup>. Estos factores interaccionan también con las demandas emergentes de éste primera década del siglo, como es, el aprendizaje a lo largo de vida.

La extensión, además, no debía seguir siendo meramente “añadidura”, sino que debía ser su verdadera razón de ser; a la vez que debía extender los servicios esenciales que la universidad genera – producción de conocimientos y formación de profesionales – a todos los sectores de la economía, tanto formal como informal, y a todos los grupos sociales, incluidos los más postergados.

Así como décadas pasadas podrían calificarse como “la edad de la inocencia” y otras “la edad del escepticismo”, la presente merece el nombre de “*la edad del compromiso social*” de las universidades con un desarrollo mas humano con el énfasis en la sustentabilidad.

## Capital Social

En la misma década de los noventa se demostró cada vez mas la importancia estratégica del **capital social** y la imposibilidad cada vez más evidente, por la limitación de recursos naturales y la amenaza para el medio ambiente, de reproducir en todo el planeta, el mismo patrón de desarrollo de los países desarrollados.

El concepto de *capital social* entró en el debate académico y en las agencias internacionales sobretodo a partir de la obra de Robert **Putnam** quien encontró que existía un conjunto de redes, normas y valores que afectan e influyen en las relaciones sociales, y su relación con el desarrollo económico. En su estudio pionero realizado en base a las diferencias culturales de las diversas regiones de Italia, que éste se expresa a través de la confianza presente en los diversos actores sociales, el grado de asociatividad prevaleciente entre los mismos y el respeto a las normas de

---

<sup>4</sup> Carmen García Guadilla, Bogota 2007, [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-25082008000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-25082008000100007&script=sci_arttext)

comportamiento cívico, tales como la cultura tributaria, el cuidado de bienes y servicios públicos, todo lo cual contribuye a la promoción y mantenimiento del **bienestar colectivo**. Para Putnam, una sociedad con un alto activo de capital social se fundamenta en la tradición cívica que genera un eficiente desempeño en los gobiernos locales debido a que existen organizaciones comunitarias activas, un alto interés por los asuntos públicos, respeto por la ley, redes sociales y políticas horizontales, poco clientelismo y una alta valoración por la solidaridad.

Es decir, el capital social puede considerarse como el conjunto de valores característicos de ciertas comunidades o sociedades. Se supone que la existencia de un alto nivel de capital social tiene un efecto colateral positivo en el crecimiento económico y en el desarrollo de una sociedad cualquiera. En *“Para Hacer que la Democracia Funcione”* 1994, **Putnam** mostraba que una tradición más profunda en cuanto a virtudes cívicas en las ciudades del norte italiano, con respecto a las del sur, había tenido importantes efectos sobre el desempeño político y la capacidad de respuesta de las gestiones locales a la solución de problemas, por lo cual la región del norte exhibía un mayor desarrollo que la del sur.

Este desarrollo ha dependido ni de iniciativas políticas instrumentadas por los grupos políticos en el poder ni de los efectos automáticos o compensadores de la sana competencia mercantil, ni de construcción mejorada de *‘capital humano’* tradicional (Educación).

Lejos de estas fórmulas tradicionales de fomentar el desarrollo, el ingrediente crucial que hace la diferencia entre las regiones del norte y las del sur, reside principalmente en la propia capacidad de **autoorganización** de la gente de la región del norte y la fuerza autónoma de su cultura económica o empresarial local.

La existencia secular de numerosas empresas campesinas que interactúan entre sí para su beneficio colectivo en diferentes campos de actividad económica, ha creado el caldo de cultivo en el que se ha recreado una cultura empresarial de naturaleza solidaria y cooperativista que mantiene viva la convicción de que el desarrollo no viene de fuera sino que **se auto genera** por los directamente involucrados. Al opuesto de la creación de capital humano (alfabetización/educación - y salud), por lo tanto, no se crea a voluntad. Por regla general, la **formación** de capital social ha sido producto de las condiciones existentes en cada sociedad concreta.



## Construcción de capacidades y capacitación

La *construcción de capacidades* (Capacity Building), un neologismo de parentesco incierto, pero como indica elocuentemente la terminología y la imaginaria usada, trae a la mente la construcción, ladrillo por ladrillo, a menudo por expertos profesionales, de capacidades humanas. Contradiendo su sabor aparentemente contemporáneo, esta lejos de representar un enfoque innovador en que sigue siendo, esencialmente, una actividad dirigida por una agencia externa a beneficiarios particulares. Es por esta razón que la construcción de capacidades, como actividad transitiva, forma parte integrante, junto con la educación, la instrucción, la alfabetización, el entrenamiento, y, sin duda, la extensión misma, de la larga, y ya bien provista caja de herramientas de la formación del capital humano.

Por razones superficiales probablemente más que de substancia, el vocabulario constructivista de las capacidades es el lenguaje y la estrategia que en la actualidad cada vez más se adopta a todos niveles. Pese a esto, como gustan señalar críticos sureños, puede convertirse en una estrategia “empleada por los norteños hacia los sureños considerandolos apenas más como agentes locales implementadores de las políticas norteñas. En este sentido, ‘capacidad’ se refiere a lo fundamental a la ‘capacidad de absorción’ de las organizaciones del sur (Kaplan).

Junto con la construcción de capacidades, el vocabulario de ‘entrenamiento para la empresa’ ha, también, ganado considerablemente en prestigio y en uso. Empresarios han sido reconocidos casi universalmente como los verdaderos porta antorchas de la sociedad del mercado libre así que de los esfuerzos del desarrollo internacional.

Desde ya un largo rato, la ‘creación de un clima empresarial’ y la ‘necesidad de la propagación y expansión mundiales de la empresa’ han ocupado el centro del escenario entre otros en su encarnación del fomento, en particular, de la pequeña o la micro empresa.

Todo esto ayuda a destacar la importancia, en el marco de esta ponencia que centra en la autonomía, de la diferencia genérica entre ‘entrenamiento para’, o ‘construcción desde el exterior de’ ‘capacidades’, con respecto al concepto y practica de la **capacitación**.

Es muy indicativo de la naturaleza única del concepto de ‘capacitación’, -- como distinto de ‘construyendo capacidades’ --, que ningún equivalente de este termino explícitamente latino,

existe en inglés, ni, para decir verdad, en un número de otras idiomas, para empezar con mi propia lengua materna, el flamenco, y tampoco, por ejemplo, en alemán o en francés. Lo que existe en estas idiomas, sobretodo en la tradición centrada en el 'Training' anglosajón, se limita a formas de educación entendida tradicionalmente como actividad 'transitiva': instrucción, entrenamiento, adiestramiento, construcción de capacidades, clases, cursos, etc..

Sola la capacitación, -- aunque a menudo se utiliza también este termino como equivalente de entrenamiento en español y en portugués --, tiene la capacidad de proyectar la idea de una actividad **non** transitiva, non arraigada en la dependencia, es decir, genuinamente **autónoma**.

Esta diferencia genérica, así que revolucionaria, reside en el hecho de que, en el caso de capacitación entendida como 'actividad objetivada', **no es el sujeto** que enseña, no es el extensionista quien extiende, no es el comunicador que comunica, no es el entrenador quien entrena, no es el instructor de autoescuela que instruye, sino es **el objeto**, es decir, la actividad misma de enfrentarse con la necesidad de organizarse para la acción (a menudo juntos por ejemplo para una actividad productiva) que "enseña".

O, para continuar la metáfora autoescuela, en la actividad objetivada, es el carro mismo que instruye. Lo que hace el papel del instructor humano, o del Código de la Circulación redundante. Sus papeles respectivos, en otras palabras, son diferentes, aunque ligados entre sí.

En otras palabras, la capacitación no se alcanza de manera clásica, mediante la transferencia de conocimientos y destrezas - o mediante la elevación de la consciencia critica, aisladamente cada uno de ellos, sino por agentes autónomos, quienes, en la actividad productiva en la que se encuentran involucrados, aprenden a descubrir ("adquieren consciencia"), en forma real(ista) de las 'necesidades' que, como dice el psicólogo ruso de la '**actividad situada**', A. A. Leont'ev, en la actividad misma, y a causa de la actividad, 'se convierten en motivo' (1967).

Este descubrimiento, gracias a la confrontación con el objeto, puede conducir, y ciertamente conducirá, a la necesidad de un entrenamiento (clásico) adecuado para la(s) actividad(es) en las que se encuentran involucrados.

Y estos cursos clásicos pudieran muy bien incluir la alfabetización: la alfabetización empresarial conduciendo a la alfabetización alfabética, y no vice versa.

### **Jalones hacia un otro paradigma (de extensión)**

Las cualidades únicas de la capacitación derivan del hecho de que el capital social, mencionado arriba, no se puede adquirir, como es el caso del capital humano, en la escuela, en el aula escolar o universitaria o a fuerza de iniciativas extensionistas extramuros, por mucho que sean inspiradas por la nueva mentalidad de responsabilidad y de compromiso a las comunidades de los menos favorecidos.

Al opuesto de la construcción de capacidades que puede hacerse dondequiera y cuandoquiera a voluntad, la creación de capital social requiere de una práctica activa y real. En términos concretos: un compromiso del sujeto con el objeto, una actividad autónoma que se aparte de los esquemas transmitivos, asistenciales y clientelares tradicionales. En otras palabras, en vez de construcción artificial de capacidades desde afuera, el capital social necesita capacitación **autónoma**, desde dentro hacia fuera.

Por afortunado que sea el abandono del modelo anterior unilateral elitista de transmisión en línea directa de paquetes extensionistas y su substitución subsecuente con enfoques mas participativos y democráticos, y por prometedora que sea la evolución reciente hacia un extensionismo mas comprometido y responsable en la arena social hasta enlaces, '*antena-a-tierra*' más íntimos con el mundo de trabajo y el sector productivo, todos estos nuevos modelos y enfoques se semejan entre sí, en que todos, sin excepción, se limitan a la visión de túnel del fomento de conocimiento abstracto y de destrezas técnicas practicas que pueden ser útiles, si, y muy rentables además, a individuos o a pequeños grupos, pero que invariablemente faltan cuando se trata de enseñar a grandes grupos de semejantemente desempleados, por ejemplo, **como** organizarse para servirse de estos nuevos conocimientos en su lucha común contra su desempleo compartido.

Por lo tanto, un capital humano mejorado y puesto al día no puede representar, en lo mejor de los casos, que la mitad de la solución. O quizás podría presentar ninguna solución en absoluto, al menos por lo que concierne a los postergados antes mencionados del dostercios mundo.

Que los sirve en efecto a la muchedumbre apiñada en los vastos barrios urbanos, o en las viviendas a alquiler empobrecidas de las Council Estates de la Inglaterra pos industrial, o dondequiera en el mundo, los que sobreviven al borde de morir de hambre cada día en el

campo, por alfabetizados, conscientizados, bien informados y bien 'extensionados' que sean, cuando, en fin de cuenta, **no pueden comer** ni sus letras ni sus cifras ni sus nuevos gráficos circulares, o otros conocimientos nuevamente adquiridos?

Lo que se necesita, antes de todo, no es la alfabetización alfabética en nuevos conocimientos -- taquigrafía rápida para lo que ocurre en la educación corriente tradicional -- sino **alfabetización organizacional y/o empresarial**.

La capacitación esta al corazón de esta interpretación particular y inusual de alfabetización, un termino que explicaremos mas en detalle abajo. En esta versión de entender capacitación, el énfasis, -- porque los problemas conciernen a muchedumbres, no algunas islas aisladas -- esta plenamente en el saber capacitarse '**juntos**': lo que los salvara a los excluidos no serán conocimientos para micro grupúsculos bien seleccionados que les permitirán, mas adelante, de construir sus propios micro empresas, por valiosos y validos que estas podrían ser para los individuos involucrados.

Pero este estrategia podría así bien interpretarse, en la practica, como fomento de semilleros de nuevos micro capitalistas, libres -- (o liberados), esta vez, de dejar los demás ahogándose en el mismo miasma - (o en una situación posiblemente aun peor que antes) -, en la esperanza bastante vanidosa, que, quizás, la buena suerte de algunos entre ellos derramaría a los inmensos grupos de los menos afortunados que sobran.

El infamo "Joe the Plumber", José el Plombero, metáfora casi perfecto por la sociedad thatchereana anti-sociedad, anti el bien común, que, pese el derrumbe vergonzoso de la Sociedad de Codicia totalmente desacreditada, todavía fue al centro de la campaña electoral quebrada McCain-Palin.

Como dice el proverbio: en frente de problemas macro como son el hambre, la pobreza y el derrumbe ecológico, "*we have either to swim together or sink together*": habría que nadar juntos o hundir, uno a uno, solos.

**Enfoques *tercermundiales* para el *dostercios mundo* (o el mayoría mundo): la Inglaterra pos industrial.**

Millones de niños, incluso en Gran Bretaña, viven o están al borde de la pobreza, según un informe del grupo Campaña por el Fin de la Pobreza Infantil, una coalición de más de 130 organizaciones y ONGs, inglesas locales incluyendo Barnardo's, Unicef y NSPCC. No es un fenómeno enteramente nuevo, sino una manifestación caía repetida, de un síndrome estructural. De acuerdo a esta investigación reciente, unos 5,5 millones de niños en Inglaterra viven en familias "que sufren problemas económicos". El grupo considera a una familia como pobre si vive con unos 18 (dieciocho) dólares por persona por día.

Según el mismo informe, hay 4.634.000 (cuatro millones y seiscientos y treinta cuatro miles) niños pobres en Inglaterra, 297.000 (doscientos noventa siete miles en Gales, 428.000 (cuatrocientos y veintiocho miles), en Escocia y 198.000 (cientos noventa y ocho miles) en Irlanda del Norte.

El barrio de Bethnal Green, en pleno medio de la capital de Londres, conoce unas de las mas altas concentraciones de pobreza en Gran Bretaña. En un total de 23,450 (veintitrés miles y cuatrocientos y cincuenta) niños, 79% (setenta y nueve por ciento) viven en la pobreza. El fenómeno de pobreza infantil esta directamente liada a la ausencia de trabajo y, desde luego, a la dependencia casi total en la asistencia social del Estado ingles. (Galloway, G, 8.10.08 <http://www.socialistunity.com/?p=2927>).

La situación esta empeorando durante el presente crisis de crédito combinado con la recesión económica que no esta a punta de disminuir pronto. Aunque la tasa de desempleo en Inglaterra oficialmente ha estado suspendido mas o menos permanentemente alrededor del 6% -- o uno y medio millones de personas --, en realidad, el número ocultado de desempleados, y desempleados a largo plazo, ha seguido virtualmente al doble de estas cifras oficiales, 12% y más. Mucho más, visto la recesión económica, en el futuro proximo.

### **El Proyecto Piloto en la comunidad urbana de Luton, Inglaterra**

La comunidad de Marshfarm<sup>5</sup>, un 'Council Estate' o zona urbanística de viviendas alquiladas del Municipio de Luton, ciudad inglesa **tipicamente** posindustrial acerca de Londres, con una

---

<sup>5</sup> La palabra 'Farm' en Marshfarm, Luton, viene del hecho que, hacia cuatro siglos, habia una granja en esta area, una vez rural, de Luton. Pero ahora el Council Estate de 10,000 habitantes es en pleno medio de unas de las areas las mas urbanizadas de toda la Inglaterra. Una anciana fabrica en pleno medio de la comunidad, antes conocida como 'Coulter's Factory' fue comprado , a nombre de la comunicad (por £ 4 millones libras) por los fondos del

población de 10,000 personas, se cansó de años y años de experimentación con programas tradicionales de transmisión de módulos de aprendizaje manejados por expertos exteriores ricamente remunerados, conmutando en sus coches de lujo desde la ciudad de Londres. Me atrevo de sugerir que un tal modelo es bastante característico del paradigma intervencionista-asistencialista-paternalista que sigue perpetuando las estructuras de dependencia hacia décadas.

El año pasado, desde luego, se inició, por la primera vez en un país europeo pos-industrial, un proyecto piloto de creación de empleos y de generación de ingresos autónomo, conocido como el laboratorio organizacional (LO) (Organization Workshop - OW) adaptado de la teoría y práctica de actividad objetivada (o alfabetización empresarial), generadora de empleos y ingreso, del sociólogo brasileño Clodomir Santos de Morais, quien personalmente visitó a Marshfarm el año antes.

El proyecto Marshfarm puede servir como ejemplo prácticamente único de transferencia desde un enfoque al desarrollo nacido en el sur aplicado al norte, y no viceversa, como es de costumbre.

La lógica de aplicar un tal modelo en Inglaterra se hace evidente si dejamos de pensar en términos de contrastos entre el norte 'desarrollado' y el sur supuestamente 'subdesarrollado' para hablar, mas bien, en términos de desarrollo excesivo, dondequiera pueda ocurrir, o maldesarrollo universalizado -- (es decir la suma total del subdesarrollo y hiperdesarrollo combinados a escala global) -- o sustituyendo el término dudoso y obsoleto de Tercer Mundo con la verdad actual del Dostercios Mundo (o la Mayoría Mundo).

Un dostercios, sobra decirlo, apenas sobreviviendo a nivel de subsistencia y conviviendo en un mismo mundo con una pequeña minoridad hiperdesarrollada y cuidada en exceso.

### ***Primo mangiare, poi filosofare (primero comer, después filosofar)***

---

gobierno conocidos como 'New Deal for Communities'. (NDC – 50 otras comunidades pobres en Inglaterra recibieron fondos similares – solamente en Luton no se les interesa las inmobiliarias (!) sino quieren crear empresas) La comunidad de Marshfarm Luton son los dueños 'de jure' de este edificio. Una de las múltiples empresas planteadas por el LO (Organization Workshop) será una Compañía de Construction que van re-construir y renovar el interior para otras empresas LO.

Para que la extensión tenga cualquier cosa que decir en absoluto, aún mas, para que sea capaz de hacer cualquier cosa eficaz para cambiar radicalmente la suerte de esos grupos macro mayoritarias, debe producirse un cambio paradigmático que re-orienta fundamentalmente su conceptualización, sus enfoques y su metodología.

Este nuevo paradigma, como propone el borrador mismo de esta Conferencia, debe integrar las ciencias y técnicas actuando como “bisagra” centrada, no solamente en la transmisión y distribución de conocimiento, técnicas y destrezas, o compromiso en la aplicación de nuevos métodos participativos. Proponemos que este nuevo centro de gravedad, este bisagra, este punto centrípeto, esté la “Agencia Humana” organizada, productiva y sostenible, esto es, la agencia del ser humano como ciudadano empresario de su sociedad y de su propio medio ambiente sostenible.

De hecho, será necesario de revisar el concepto de educación en la dirección de ‘Educación de los Adultos’, -- a diferencia de la mera ‘Instrucción de los Adultos’ --, en otras palabras, en el sentido de la única capacidad de los seres humanos adultos, hombres y mujeres, de aprender y actuar autónomamente -- (*agencia humana autónoma*) - como es manifiesto en el titulo del primer libro del decano de la andragogía moderna, Malcolm Knowles: “*Andragogía, si, Pedagogía, no*” (1968)<sup>6</sup>, o, mas adecuadamente, en el titulo del libro seminal – aunque obviamente andragógicamente contra-intuitivo --, del decano de la educación y alfabetización de los adultos concientizadora y liberatoria del vigésimo siglo ya mencionado, Paulo Freire, “*Pedagogía del Oprimido*” (Buenos Aires: Siglo XXI, 1969).

*Primo mangiare*: la primera necesidad de la gente es sobrevivir. Enseñanza concientizadora, o alfabetización mediata por el análisis de las ‘causas raíz’, son medios excelentes para hacer explicito lo ‘que’ y lo ‘porqué’. Aplicado a la universidad bajo los auspicios de la responsabilidad

---

<sup>6</sup> **Pedagogía** (ciencia y arte de educar niños y adolescentes) y la **Andragogía** (ciencia y arte de educar a personas adultas) se fundamentan en principios diferentes. Por ejemplo, los métodos para enseñar a niños y adolescentes bajo la dirección de un adulto (maestro o profesor) proceden en forma planificada, organizada y sistemática desde el mundo exterior y se aplican hasta el momento en que lo que se enseña se fije en la conducta psíquica de los estudiantes, proceso que está condicionado a las necesidades e intereses de cada etapa del desarrollo de los grupos mencionados. En el proceso de aprendizaje del adulto, la actividad psíquica se caracteriza por tener una respuesta determinada e independiente del nivel de crecimiento cognitivo, ya que el adulto, tiene la capacidad de operacionalizar el pensamiento en forma lógica, característica que le permite aprehender ideas, conceptos, conocimientos y experiencias de manera razonada, acertada y autónoma, dependiendo de la necesidad encontrada día por día.

social, semejantemente, la extensión, sí, puede desempeñar un papel importante en el impacto educativo que tiene, formando, por ejemplo, las comunidades como ciudadanos democráticos; o la comunidad universitaria participando activamente en proyectos de servicio a la comunidad y en la reflexión de las experiencias realizadas; o, cuando los miembros de la comunidad educativa se comprometen voluntariamente en proyectos de servicio; o cuando hay un trabajo interdisciplinario en proyectos de servicio a la comunidad, o cuando se producen mejoras continuas en los currículos a partir de las experiencias realizadas, etc.

### **Alfabetización 'alfabética' y alfabetización 'empresarial' comparadas**

No es posible explicar el pleno significado del concepto '*alfabetización empresarial*', tan importante en el fomento del capital social así que en la metodología de creación de empresas autónoma de los Laboratorios Organizacionales de Clodomir Santos de Moraes, sin referirme, primariamente, a la alfabetización '**alfabética**', es decir, el proceso por el cual la gente cruce la línea de división cultural entre lo oral y lo escrito. El aprendizaje del alfabeto, o alfabetización, comúnmente entendido, se presenta como un proceso de '*cross cultural communication*', es decir, no tanto comunicación 'inter'-cultural que comunicación que activamente **construye un puente a través** dos culturas distintas. El alfabetismo constituye una de estas formas de comunicación interculturales, en que, en el proceso mismo de aprender el alfabeto (o, alternativamente, números abstractos) el alumno hace la travesía, el puente, de una parte, entre la cultura análoga de la comunicación en el espacio diario tridimensional (como, por ejemplo, en el caso del gesto combinado con la palabra o el canto) y, de otra parte, la cultura abstracta del comunicar con símbolos abstractos, como letras en papel, en un marco bidimensional, o aun uno-dimensional, en el caso del universo digital cibernético.

En la alfabetización 'alfabética' la transición tiene lugar entre el habla y la escritura, entre la oralidad -- (y la oratura y la oracía, también) -- y el gesto, de una parte, y la literatura, o escritura, de otra. A diferencia de la oralidad, que es innata, el alfabeto debe aprenderse. Aunque ambas son similares en cuanto que modos de comunicarse entre humanos, la diferencia entre los dos es genérica.

Oralidad, oratura, oracía, gesto, y otras formas de comunicación primarias, están íntimamente liadas con el mundo real, con el espacio con-textual, situacional, o, en otras palabras, están 'muy acerca del mundo de la vida humana' (Ong, [Walter 1982: \*Orality and Literacy: The\*](#)



*Technologizing of the Word*. Oralidad y Alfabetismo – La tecnologización de la Palabra London: Routledge). Su lógica se deriva de lo que se conoce, de lo que se experimenta directamente, más bien que de lo que derrama de teorías abstractas sobre el mundo ambiente.

La oralidad vive, respira y mueve en el mundo 'real', tridimensional análogo. La escritura, por contra, se desarrolla en el mundo abstracto de símbolos, señales y dígitos. La habilidad primaria de comunicar (oralidad) no necesita tránsito: es 'natural', innato. La escritura sí, necesita cruzar la puente entre un mundo bien reconocido desde el día del nacimiento, y posiblemente aun antes, y el mundo secreto, escondido, impenetrable para los non-iniciados, de los símbolos abstractos.

## AYUDA EN ACCIÓN

La metáfora de la travesía de puentes fue vivamente ilustrado, por ejemplo, en una nueva metodología de aprender a leer y escribir lanzada por la organización de desarrollo Ayuda en Acción – Londres - en los años noventa. El punto de partida: la cultura, conocimiento y creencias de las comunidades en las que se organizan en círculos de alfabetización. El objetivo de estos grupos, que se reúnen tres veces por semana, es que ellos mismos hacen la transición del mundo real tridimensional, hacia el mundo de símbolos abstractos, el alfabeto. Basándose en su propia realidad rural o urbana, los participantes pasan al **primer** grado de abstracción dibujando en la arena, o con los pedazos de tiza en el pavimento, mapas de su aldea, matrices de cosechas, diagramas, calendarios, diagramas de su comunidad y aplicando otras técnicas participativas incluyendo canciones, poemas, refranes, etcétera. Sigue el **segundo** grado de abstracción cuando los dibujos de mapas hechos con materiales locales (piedras, semillas, etc.) se transfieren a hojas de papel en el pared, es decir los alumnos cruzan del mundo tridimensional al mundo bi-dimensional. Sigue el último grado de abstracción cuando, debajo de los dibujos tiras de papel, . . **letras y palabras** aparecen, que los principiantes entienden casi naturalmente porque ellos mismos los han creado basándose en realidades de su propio mundo de vida. Aprender a leer y a escribir, o la alfabetización 'alfabética', entonces, siempre será un proceso dinámico que puede compararse a la travesía de un puente, ligando las orillas del mundo tangible, real, al mundo de símbolos abstractos.

Para resumir: la cultura oral es innata. El alfabeto debe aprenderse, de preferencia con métodos participativos o autónomos. De misma manera, la cultura artesanal es innata.

Organizarse para la producción compleja del obrero, por contra, debe aprenderse.

De preferencia con metodologías con fuerte énfasis en la autonomía.

De la misma manera, entonces, que el leer y el escribir no venga naturalmente, pero debe aprenderse, hay una otra cultura universalmente compartida que funciona paralelamente con la cultura comunicativa. Es la cultura de trabajo, o más exactamente, las culturas distintas, una innata, otra aprendida, en las cuales los seres humanos se organizan para el trabajo. Y es precisamente aquí que se inserta el concepto de “alfabetización empresarial”, tan importante si el compromiso extensionista quiere realmente aspirar de salir del bache de su paradigma, en fin de cuenta, miope e uno dimensional, pese los vocabularios cada vez mas imaginativos y sofisticados.

Del punto de vista de la organización para el trabajo, existían en el pasado, y todavía existen, estratos sociales enteros que pueden caracterizarse como “**artesanos**”. Campesinos tradicionales, las poblaciones urbanas implicadas en el sector informal de la economía, los semi-empleados, los trabajadores en los pequeños negocios y tiendas tradicionales, y, por ultimo, pero no el menos importante, las grandes masas de los excluidos de la sociedad de consumición, la gente sin empleo, la gran mayoría de mujeres del Tercer mundo y millones de pequeños productores y vendedores ambulantes o puesteros de mercado de la economía informal, todos comparten la característica común de ser trabajadores individuales, autosuficientes involucrados en actividades poco complicadas porque actividades por la mayora parte individuales.

### **Conclusión: agencia humana autónoma**

Como hemos intentado demostrar, los conceptos y las prácticas extensionistas se han desarrollado, en el medio siglo pasado, estrechamente asociadas con las formas prevalecientes de formación académica y de divulgación de conocimientos, enriquecidas en la última década con impulsos éticos de responsabilidad y de compromiso social. Cómo estas se convertirían, en la práctica real del campo, y como deberían presentarse las nuevas metodologías, estrategias y los enfoques requeridas así que el tema de las implicaciones institucionales y administrativas, formaría el tema de una otra exposición.

El propósito de nuestra intervención ha sido señalar algunas jalones posibles hacia un otra paradigma, diferente, me atrevería a decir, genéricamente diferente, de todo que suelo

considerarse como perímetros bien restringidos del paradigma extensionista. Como hemos visto en la breve retrospectiva histórica, todas las evoluciones en materia de extensión en las décadas precedentes, incluso los paradigmas participativos y liberatorios, no han desviado substantivamente de la corriente principal de transmisión de conocimientos 'desde' un actor activo 'hacia' un receptor, o pasivo, o 'participativo'. Las recientes preocupaciones con la responsabilidad universitaria no escapan de esta órbita.

Al contrario, podría (re)afirmar un asistencialismo fundamental, o escondido o abierto.

La agencia autónoma, al contrario, sí, ofrece un jalón que podría liberar la extensión del dominio de la transmisión asistencialista casi total.

'**Agencia**' (del verbo latino 'agere') primariamente denota acción, operación y poder. Solamente en un sentido derivado 'agencia' se refiere a organizaciones o servicios actuando en beneficio de terceros.

Mientras que agencia autónoma humana se refiere a gente actuando autónomamente en su capacidad de ser sujetos, al opuesto de gente en quienes se actúa como si fueran objetos, aparte de verse utilizados, o, más comúnmente, manipulados, como meros participantes en iniciativas, proyectos o programas intervencionistas que no les pertenecen.

Ya que la gente misma pueden entenderse como 'recursos naturales' que siempre estarán presentes en abundancia, la capacitación autónoma, entendida en como alfabetización empresarial, y como practicada, por ejemplo, en los Laboratorios Organizacionales del sociólogo brasileño Clodomir Santos de Moraes, y que estamos aplicando en este mismo momento en situaciones de deprivación y desempleo permanente en un país europeo pos industrial, Inglaterra, asumirá naturalmente un papel dominante en la generación y consolidación de esta agencia.

Para que la gente puede crear su *capital social* compartido, única garantía de vidas más equitativas y sostenibles para todos, requiere no solamente de conocimientos sobre la organización, sino también de capacitación en organización. Y este tipo de capacitación requiere de autonomía.

## Referencias bibliográficas

- Carmen, R & Sobrado, M.** 2002 "Un futuro para los excluidos" EUNA (ZED, Inglaterra – original inglés 2000)
- Carmen, R.** 2004 "Desarrollo autónomo" EUNA (ZED, Inglaterra 1996)
- Dobson, J** 2007, in NEW START 7.12.07 "Test Tube Enterprise in Luton"  
<http://www.newstartmag.co.uk/features/article/mother-of-invention> |Jenkins & Potts  
<http://www.thirdsector.co.uk/Channels/Fundraising/login/620650/> THIRD SECTOR 20.09.06
- Freire, Paulo.** (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires:Siglo XXI
- \_\_\_\_\_. 1976 *¿Extensión o comunicación?* Santiago de Chile: ICIRA.
- Galloway, G.** (2008). Comments on the Bank Stabilization Measures. 8.10.08
- Knowles, M.** (1968). Andragogy, yes. Pedagogy, No"
- Ong, Walter** 1982 "*Orality and Literacy: The Technologizing of the Word.*" Oralidad y Alfabetismo – La tecnologización de la Palabra London: Routledge).
- Putnam, R.** (1994), "Para Hacer que la Democracia Funcione", Editorial Galac, Caracas
- Topping, A,** 2008 "Communist Revolution in Luton" The Guardian (Periódico inglés)  
<http://www.guardian.co.uk/society/2008/mar/12/regeneration.communities>