

INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE SOCIOHUMANÍSTICO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN CIENCIAS AGROPECUARIAS: PERCEPCIONES, PROPÓSITOS Y DESAFÍOS

INTEGRATION OF SOCIO-HUMANISTIC COMPONENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF AGRICULTURAL EDUCATION: PERCEPTIONS, PURPOSES AND CHALLENGES

Marlon Javier Méndez Sastoque¹

Resumen. En términos generales, el bajo nivel de integración del componente sociohumanístico en escenarios formativos de índole tecnocientífica es una preocupación educativa constante. En este marco, el artículo tiene como fin dar una mirada crítica al papel otorgado a dicha dimensión en un entorno particular de referencia: las facultades y los programas de educación superior en Ciencias Agropecuarias. Para cumplir con lo propuesto, el artículo enfatiza tres tópicos principales: a) las percepciones de docentes y estudiantes respecto al rol otorgado al componente sociohumanístico en su contexto educativo cotidiano; b) los propósitos que habrían de orientar la formación en áreas y temáticas sociales en torno a la formación en ciencias agropecuarias; y c) los desafíos que supone avanzar hacia el equilibrio científico-social. Lo dicho se deriva de un estudio realizado entre docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Caldas, Colombia.

Palabras claves: Educación agrícola, formación sociohumanística, integración disciplinar, desarrollo rural.

Abstract. Overall, the low level of integration of the socio-humanistic component in technique-scientific training scenarios is a constant educational concern. In this context, the article claiming discusses the role assigned to this type of training in a particular environment: the programs and schools of higher agricultural education. The document emphasizes three main topics: a) the perceptions of teachers and students regarding the role given to the socio-humanistic component in its daily educational context, b) the purpose that should guide training in social and thematic areas; c) the challenges that it supposes to advance toward the scientific-social balance. That said is sustained in a study conducted among teachers and students of the Faculty of Agricultural Sciences at the University of Caldas, Colombia.

Key words: Agricultural education, socio-humanistic formation, disciplinary integration, rural development.

Para quienes ejercen la labor docente en escuelas y facultades de Ciencias Agropecuarias, la baja integración curricular del componente social es una situación usualmente común. En este contexto, lo sociohumanístico llega a ser subvalorado, cuando no sacado de escena, al pertenecer a un campo un tanto distante de las bases estructurales e identitarias de los programas afines, esto es, de la producción agropecuaria en sí. En estas circunstancias, el componente técnico-científico, asumido como fundamento profesionalizante y formativo, enmascara y doblega cualquier otro énfasis, acentuando el desequilibrio entre lo científico y lo social.

Sobre esta lectura, el presente artículo tiene como fin dar una mirada crítica al papel otorgado al componente sociohumanístico en la formación de profesionales en Ciencias Agropecuarias, a la luz de lo expuesto por docentes y estudiantes. Lo dicho se deriva de un estudio cualitativo adelantado en la

Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia; donde el problema descrito es de actualidad y constante preocupación, sobre todo para quienes desde adentro asumen la tarea de perfilar y coordinar las áreas formativas de índole socioeconómica.

La investigación fue realizada entre febrero de 2006 y enero de 2007, para la cual fueron aplicados 254 cuestionarios compuestos de preguntas abiertas (sin delimitación previa de alternativas de respuesta), dirigidos a docentes y estudiantes de los programas Agronomía y Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ). Los docentes indagados pertenecen a los departamentos de Salud Animal, Recursos Naturales y Medio Ambiente, Sistemas de Producción y Fitotecnia. Las preguntas diseñadas giraron en torno a las siguientes áreas temáticas: a) importancia de lo sociohumanístico para la formación profesional integral, b) razones de ser de la formación sociohumanística, c) relaciones existentes entre los

¹ Docente. Universidad de Caldas. Facultad de Ciencias Agropecuarias, Departamento de Desarrollo Rural. A.A. 275, Manizales, Colombia. <marlon.mendez@ucaldas.edu.co>

Recibido: Junio 5 de 2008; Aceptado: Diciembre 5 de 2008.

Rev. Fac. Nac. Agron. Medellín 61(2): 4471-4479. 2008.

tópicos y las asignaturas de corte social y tecnicocientífico, d) causas y consecuencias de la desintegración curricular y posibles salidas o soluciones.

La investigación, más que buscar representatividad estadística, procuró la comprensión de significados y sentidos en torno a las cuestiones anteriormente señaladas. Para el análisis de resultados se recurrió al análisis de discurso.

Atendiendo a lo anterior, el documento se compone de tres apartados principales. El primero expone las percepciones existentes acerca del papel que cumple y ha de cumplir la formación social en la educación agrícola superior; destacando dos asuntos íntimamente ligados: la subordinación de la temática social a la perspectiva tecnico-científica y la aprehensión técnica e instrumental del conocimiento social. En respuesta a lo anterior, el segundo plantea algunas orientaciones básicas acerca del rol atribuible a la formación sociohumanística en contextos de dominancia científico-técnica, enfatizando su aporte crucial a la humanización y contextualización social del conocimiento. El tercero, a manera de exposición de desafíos, presenta una serie de acciones útiles y necesarias para avanzar hacia el equilibrio entre lo social y lo tecnocientífico.

Dado el carácter general de la problemática planteada, las discusiones y aportes realizados superan la especificidad del caso referido, siendo extensibles a ámbitos similares, como aquellos donde los procesos de integración curricular entre lo científico y lo social sean motivo de estudio o intervención directa.

La formación sociohumanística en contextos de dominancia científico-técnica. Desde un escenario algo distante al planteado en este trabajo, refiriéndose a las características de la educación superior agrícola, Manguire y Atchoarena (2003) exponen que "las escuelas de agricultura están típicamente organizadas en torno a las ciencias biológicas y otras disciplinas asociadas, desconociendo la importancia de las ciencias sociales en la configuración de sus respectivas estructuras curriculares". No obstante, para reconocer la situación anteriormente señalada, no es necesario que se vaya tan lejos. Definitivamente es suficiente

mirar hacia adentro y reconocer lo que ocurre en las instituciones colombianas.

Sin que ésta llegue a ser una situación absoluta, con frecuencia, en muchas escuelas y facultades de Ciencias Agropecuarias, la formación en áreas y temáticas sociales suele asumirse como complementaria o auxiliar. Al respecto, la investigación revela los siguientes resultados, compendiados a partir de la reconstrucción de afirmaciones recurrentes o patrones:

- La formación sociohumanística debe ser un complemento a la formación del Ingeniero Agrónomo, pero no necesariamente su fundamento.²
- Las asignaturas de índole social son casi todas de relleno. Éstas llegan a ocupar el tiempo que podría ser dedicado a la formación científica, agronómica o clínica, restándole intensidad al eje formativo principal.³
- La formación integral que debe tener un profesional en cualquier área hace necesario, pero no fundamental, el conocimiento social y humanístico. Es importante no perder la visión del quehacer de cada disciplina, sus conocimientos técnicos y científicos, los cuales son el soporte y fundamento de cada profesión.⁴

Como se expresa en las anteriores afirmaciones patrones, aunque se reconoce que la problemática agrícola y rural difícilmente puede ser abordada desde una perspectiva unidisciplinar, los campos de formación social suelen asumirse como no fundamentales. Aunque los planes curriculares incluyen cursos asociados a temáticas afines como sistemas de extensión, administración agropecuaria, gestión de proyectos, problemas colombianos, constitución política, sociedades rurales, políticas públicas y desarrollo rural, cualitativamente, dichas asignaturas resultan siendo catalogadas como de relativa o escasa importancia; perspectiva usualmente compartida tanto por docentes como por estudiantes.

² Perspectiva patrón docente

³ Perspectiva patrón docente

⁴ Perspectiva patrón docente.

Ciertamente, cuando esta visión domina, la formación sociohumanística es relegada a un segundo plano, llegando a concebirse, en casos extremos, como desvío o distractor respecto a los hilos conductores de la formación profesional específica: la producción agropecuaria y la salud animal, para el caso particular de estudio. A lo anterior hay que agregar que, ideológicamente, la formación social es en ocasiones homologada a socialista o populista, expresando tendencias y distinciones políticas persistentes en el imaginario colectivo; circunstancia, a su vez, asumida como obstáculos para la objetividad científica y la aplicación neutral del conocimiento técnico.

Mas, en contextos de tensión como el descrito, ¿cuál es la mirada persistente respecto al deber ser de la formación social?

Al preguntar a los docentes sobre su visión acerca de lo que debería enseñarse en aras de favorecer la formación sociohumanística de los profesionales en Ciencias Agropecuarias, la investigación arrojó los siguientes resultados patrones:

Debería enseñarse fundamentos y métodos de extensión y transferencia de tecnologías, seguido de, habilidades para la comunicación y la interacción con las comunidades.⁵

Como se expone en las anteriores percepciones tendenciales, en contextos de dominancia tecnicocientífica, la visión instrumental es la que prima: la divulgación y transferencia del conocimiento experto a los usuarios y demandantes de saberes y tecnologías es el principal rol asignado. Bajo esta perspectiva, enseñar y aprender *cómo transmitir conocimientos a la gente* constituye el centro de atención. Por encima de la contextualización social, lo importante es enseñar técnicas apropiadas para la interacción con los distintos actores agrícolas y rurales, útiles en los procesos de extensión y transferencia de tecnología.

A manera de ilustración, sin desconocer la importancia de la dimensión instrumental, de un curso dedicado a las sociedades rurales, más que el reconocimiento de los diversos escenarios y contextos políticos, culturales, económicos y

ambientales en que se desenvuelven los distintos sujetos y colectividades rurales, lo que más se espera y reclama es la enseñanza de técnicas de comunicación que permitan y faciliten a los profesionales del agro entrar en contacto con los usuarios usuales y potenciales de programas y proyectos productivos.

Bajo esta lectura, la contextualización social llega a resultar irrelevante. La fuerte preocupación por "aprender y enseñar a hacer" subvalora el "aprender y enseñar a actuar en contexto". Así, aunque esta última sea la situación deseada, el afán por apropiarse de técnicas, fórmulas o protocolos genéricos, actitud usualmente arraigada en escenarios universitarios de dominancia tecnicocientífica, produce que los esfuerzos por ampliar los ángulos de mira (incluyendo perspectivas de índole sociocultural, histórica y ambiental, entre otras) resulten un tanto fuera de lugar; asunto reforzado por las siguientes percepciones:

- Las asignaturas de formación social proporcionan una buena fundamentación teórica y general sobre la situación social del campo, aunque escasa metodología para el ejercicio efectivo de la extensión y la transferencia de tecnología, que debería ser lo más importante.⁶
- Hay falencias en la aplicabilidad de los contenidos de las asignaturas sociales como herramientas valiosas para el futuro desempeño profesional, en la medida que son poco prácticas. La formación en temáticas sociales es buena, pero demasiado filosófica y retórica. Esta debería ser más técnica, más acorde con la labor profesional del Médico Veterinario Zootecnista, una labor más práctica que discursiva.⁷

Ciertamente, como señala Moreira (1994), el auge de la formación disciplinar, caracterizada por contribuir a forjar una visión estrecha y simplificadora del mundo, "se expresa en el proyecto de la universidad tecnicista, donde la formación profesional es la formación técnica". Siguiendo esta premisa, aquello referido a los contextos particulares de acción tiende a aparecer como conocimiento accesorio: "lo que importa es saber las técnicas, así

⁵ Perspectiva patrón docente.

⁶ Perspectiva patrón docente.

⁷ Perspectiva patrón docente.

como ser diestro en su manejo y aplicación"; idea que implica asumir todo escenario de acción como homogéneo y mínimamente permeado por el tipo de relaciones sociales establecidas entre los miembros de las comunidades comprometidas, así como por las singularidades de los diversos entornos en que la actividad agropecuaria tiene lugar.

Pero si se asume lo anterior como tendencia dominante, en términos más concretos y a la luz de la mirada discente, ¿hacia dónde encaminar las labores de contextualización social? Las transcripciones expuestas a continuación, elegidas por su representatividad tendencial, brindan ciertas guías al respecto:

- "A lo que yo aspiro es a aprender más del aspecto social de Colombia, debido a que, en realidad, estoy muy poco enterada de los problemas, y así poder ponerme en los zapatos de los afectados y entenderlos".⁸
- "Yo considero que la formación social y humanística de los profesionales en áreas agropecuarias ha de servir para sensibilizarnos y conscientizarnos sobre los criterios básicos que debemos tomar frente a la crisis que vive el país, ya sea desde lo social, lo político o lo económico; es hacer que desde cualquier punto de vista dejemos de pensar todo el tiempo en nosotros y empezar a pensar en el país y en su gente, o sea, en la necesidad de quienes van a buscar nuestros servicios y apoyo".⁹
- "Espero aprender sobre nuestras culturas, las diferencias que existen y la forma de interactuar con otras personas, respetando sus diferencias, así yo no las comparto".¹⁰
- "Yo considero que es muy importante tener una formación social y humanística en nuestra carrera y no sólo en esta carrera, sino en todas, pues creo que, antes que profesionales, debemos ser personas. Considero que ante todo debe estar lo humano y lo social para resolver

cualquier problema personal o profesional o desempeñarse en cualquier cargo, pues en todo trabajo, y más en nuestra profesión, todo el tiempo hay contacto con personas, igual que con animales, y para ello debemos saber actuar. Al salir de la universidad nos vamos a encontrar con la realidad y creo que desde aquí tenemos que prepararnos, pues afuera las cosas son distintas a como las podemos ver acá".¹¹

Como es posible apreciar, mientras la mirada docente es más pragmática y acotada a su práctica, casi siempre ya consolidada, como profesional-docente especializado, la postura estudiantil suele plantearse en perspectiva. La aproximación cotidiana y personal a la realidad nacional lleva a los estudiantes a pensar su futura práctica profesional en medio de las oportunidades y dificultades ofrecidas por el entorno agrícola y rural inmediato, tanto en lo laboral como en lo personal.

De esta manera, a pesar de su inmersión en el ámbito universitario, escenario que temporalmente lo protege de la realidad exterior, al proyectarse fuera de éste, el estudiante no deja de preocuparse por lo que ha de enfrentar en un futuro próximo. A diferencia de la situación de los docentes, para quienes la institucionalidad universitaria constituye su escenario "seguro y permanente" de acción, para los discentes, la incertidumbre es lo que prima; circunstancia que lo remite constantemente a indagar acerca de sus probables contextos de vida y acción profesional en medio de una sociedad compleja.

Mas, si se asume como demanda expresa, ¿qué tanto se está formando en la universidad para la vida en sociedad?, ¿caso desde allí se está coadyuvando a la formación de especialistas capaces de movilizarse entre las distintas condiciones sociales, políticas, económicas y ambientales imperantes en los contextos de posible práctica profesional?, o para problematizar aún más, ¿son estos cuestionamientos afines a la labor docente en un programa o facultad de Ciencias Agropecuarias? Al respecto, se presenta lo arrojado por la investigación, expuesto a partir de la siguiente afirmación:

⁸ Respuesta a cuestionario. Estudiante de sexto semestre. Programa Agronomía.

⁹ Respuesta a cuestionario. Estudiante de quinto semestre. Programa M.V.Z.

¹⁰ Respuesta a cuestionario. Estudiante de quinto semestre. Programa Agronomía.

¹¹ Respuesta a cuestionario. Estudiante de sexto semestre. Programa M.V.Z.

Dentro de los contenidos de todas y cada una de las asignaturas debe estar involucrado el componente social, en la medida que la acción profesional se ejerce en la sociedad. Por esto, aunque cada docente sea experto en un área específica, no debe olvidar que su función general es la formación de personas.¹²

No obstante, a pesar de los deseos y presupuestos reseñados, es preciso reconocer que pasar del discurso a los hechos es lo que más cuesta trabajo. Aunque reflexivamente se divulgue y defienda la importancia de formación sociohumanística, sin que éste sea el único caso, en la práctica se encuentra la siguiente situación:

La relación entre las asignaturas sociales y técnicas no resulta nada clara porque los docentes son especialistas en su área, así que no las relacionan ni se preocupan por eso, cada uno está centrado en lo suyo, cada uno se limita a su área específica¹³

Indiscutiblemente, como plantea Moreira (1994), "el mundo construido disciplinarmente, es decir, a partir de los conceptos, teorías y técnicas de cada ciencia y profesión, representan un mundo segmentado". En esta vía, la visión que el profesional y el científico tienen del mundo y la naturaleza es aquella conformada por el paradigma dominante en su área de conocimiento. En este contexto, para muchos docentes especializados, los hechos de índole social y cultural ocurren fuera de su jurisdicción disciplinar; siendo un asunto relegado a especialistas en el tema.

Pero si se acoge por un momento la visión dominante, asumiendo temporalmente que la contextualización social sería asunto de especialistas, ¿hacia dónde encaminar dicho esfuerzo formativo?

Propósitos de la formación en áreas y temáticas sociales. Desde un plano general, podría plantearse que las Ciencias Sociales buscan comprender la forma en que la sociedad se organiza y así viabiliza y condiciona la vida de sus miembros. Su objeto, por tanto, sería la vida humana como vida social: su organización, su estructura, su cultura y sus instituciones. Sobre este enfoque, desde una

perspectiva formativa, la contextualización social tendría como fin proporcionar a los discentes elementos que orienten su acción en sociedad, es decir, en medio de una trama de relaciones sociales articulada a partir de las interacciones entre diversos grupos e individuos. Se trata de individuos, colectivos y culturas con distintos valores, deseos y ambiciones, guiados por normas y costumbres diferentes, así como por códigos de moralidad también distintos, que actúan desde su ubicación particular, respondiendo a variados intereses y concepciones de mundo.

Asociado a lo anterior, desde un punto de vista más disciplinar, podría decirse que las Ciencias Sociales cubren cuatro campos principales: a) la teoría social (sociología y antropología), cuyo objeto es la sociedad en general y su cultura; b) la teoría política, que estudia el poder y el Estado como principal institución reguladora de la trama social; c) la teoría del derecho, que estudia las instituciones formales y las leyes dotadas de coercitividad definidas, principalmente, por el Estado; y d) la teoría económica, que estudia la producción, el intercambio y la distribución de bienes; áreas que en conjunto podrían orientar el proceso de contextualización social dirigido a todo tipo de profesional.

Sin embargo, es necesario reconocer que la incorporación de áreas y temáticas sociales no puede limitarse a la inclusión mecánica de asignaturas de orden disciplinar que, debido a su carácter general y especializado, podrían resultar descontextualizadas. A manera de ilustración, si lo que se quiere es contribuir a forjar individuos capacitados para reconocerse como miembros activos de las sociedades general, agropecuaria y rural, un curso de Introducción a la Sociología que de cuenta de las principales contribuciones de Marx, Weber y Durkheim a la teoría social clásica, por ejemplo, resultaría insuficiente. Aunque lo anterior proporcionaría elementos teóricos útiles para la comprensión de los procesos y las instituciones sociales, no garantizaría, por sí solo, la identificación de los discentes como actores partícipes de la construcción social de lo rural.

En este contexto, sin negar la importancia de la fundamentación teórica, los contenidos desarrollados en las aulas deberían ajustarse a objetivos de contextualización previamente trazados, evitando

¹² Perspectiva patrón docente.

¹³ Perspectiva patrón discente.

“exportar” mecánicamente aquellos concebidos bajo otras intenciones formativas. En esta misma vía podría decirse que, más que los contenidos temáticos y disciplinares en sí, lo importante es abrir espacios de discusión y reflexión abierta y sistemática sobre los distintos tópicos asociados a las diversas expresiones de la realidad social; priorizando, por supuesto, aquellas directamente ligadas a la futura práctica profesional agropecuaria.

Siguiendo esta propuesta, temáticas asociadas a los problemas rurales, es decir, a los diversos dilemas y dificultades enfrentados por los distintos actores-constructores de la cuestión agrícola y rural, deberían constituir el núcleo de estudio y discusión reflexiva.

Para este caso específico de estudio, reconocer a los “otros rurales” en contexto, es decir, a aquellos múltiples y diversos actores con quienes cotidianamente se ha de interactuar en la práctica profesional agropecuaria (campesinos, empresarios, trabajadores agrícolas, administradores públicos, políticos, académicos, extensionistas, investigadores, entre otros), así como auscultar sus entornos cotidianos de vida, resulta altamente prioritario. Definitivamente, conocer y comprender sus culturas, problemáticas y preocupaciones, lógicas particulares de pensamiento y acción, intereses y motivaciones, así como sus contextos específicos de acción (económicos, políticos, sociales, institucionales y ambientales), es una condición a cumplir.

En este ámbito, como lo plantea Yllada (2005), independientemente de la especialidad disciplinar, la universidad ha de formar profesionales con competencias para afrontar ambientes complejos. En este sentido, en la medida que la práctica especializada se ejerce con y en medio de otros seres y contextos diversos, los profesionales han de estar preparados para afrontar problemas caracterizados por la multiplicidad de relaciones e interdependencias entre diferentes factores; acción que, para ellos, implica dejar de pensarse a sí mismos como individuos aislados, pasando a reconocerse como nodo de múltiples redes de interacción.

En esta dirección, como complemento indispensable al reconocimiento del “otro”, también resulta prioritario que el estudiante aprenda a observarse a

sí mismo, como un actor social partícipe y constructor de las dinámicas socioeconómicas agrícolas y rurales (y no sólo como aquel que observa y actúa al margen). Se trata de un actor provisto de múltiples deberes, mas también de derechos asociados al rol que la sociedad le adjudica en cuanto a profesional agropecuario.

En este sentido, saber tomar partida frente los problemas que afectan su entorno social profesional, laboral y personal, así como saber intervenir frente las dificultades vividas por aquellos “otros” con los que profesionalmente interactúa, constituye una acción ineludible. En definitiva, en su condición de actores sociales, los profesionales del agro han de estar habilitados para asumir críticamente las normas y reglas que los rigen; tomar posturas argumentadas ante las distintas situaciones que afectan su vida profesional y personal; así como para fraguar los cambios que, haciendo uso de sus mejores criterios, consideran necesarios.

Ciertamente, lo anterior permite evidenciar que la inserción curricular de áreas y temática sociales no es por sí sola suficiente. A ésta práctica es necesario adicionar la formación para la vida en sociedad.

En coincidencia con lo expuesto por Follari (2003), más que como centro de instrucción profesional, la universidad ha de ser vista como aquel escenario para enseñar y aprender el ejercicio de pensar, vivir y sentir éticamente; siendo la ética no sólo un código de conductas permitidas y prohibidas, sino el efecto de un ser-con-otros; relación que, en buena medida, depende del relativismo cultural, de los supuestos básicos, creencias, principios y acuerdos coligados a cada grupo humano.

Definitivamente, siguiendo la idea de ser-con-otros, en el ámbito educacional, formar para la vida en sociedad implica recuperar y hacer expresa la condición humana en cada encuentro entre docentes y discentes, es decir, tener siempre presente que además de formar profesionales, se está contribuyendo a formar seres humanos. Así no siempre se perciba, al ser los maestros los principales referentes en los procesos de formación, sus pensamientos, comportamientos y prácticas suelen ser tomados por los aprendices como reflejo y ejemplo de “deber ser”; acciones no siempre

puestas en duda, pero sí internalizadas como orden social.

En términos prácticos, si internamente se fomenta la rivalidad, el individualismo, el irrespeto, la intolerancia, la manipulación y la negación del otro, dichas actitudes pueden ser reproducidas por muchos estudiantes, así como incorporadas a su "forma de ser profesional".

Definitivamente, como plantean Díaz *et al.*, (2007), "la ética no se decreta, es una forma de vida", por lo que si en cada decisión, clase o evaluación no se da y se le exigen actitudes éticas a los estudiantes, donde ellos perciban como actitudes preferentes aquellas que procuran el bienestar común, no se puede pretender que, cuando ingresen al mundo laboral, los nuevos profesionales se conviertan en tomadores de decisiones orientadas al buen desempeño, el compromiso, la equidad y la justicia social.

Mas, si se acepta y acoge lo anterior, ¿sobre cuáles valores positivos concentrar la atención?

Al respecto, haciendo referencia específica a la formación agronómica, pero siendo aplicables a cualquier especialidad profesional, Batista y Rodríguez (2005) destacan los siguientes:

- **Laboriosidad*: actitud positiva hacia el desempeño profesional y la constancia en el trabajo.
- **Perseverancia*: constancia en el desempeño de cualquier actividad.
- **Amor a la naturaleza y cuidado del ambiente*: actuación responsable y transformadora del hombre para la utilización racional de los recursos naturales bajo un criterio de sostenibilidad.
- **Responsabilidad*: asumir las obligaciones sociales como un compromiso consecuente en su actuación. Mostrar sentido del deber, la obligación y el compromiso del cumplimiento de las principales actividades tanto en el plano individual como social.
- **Rigor económico*: utilizar adecuada y racionalmente los recursos materiales y financieros durante su desempeño profesional.
- **Protección de la naturaleza y sostenibilidad ambiental*: usar racionalmente los recursos naturales en virtud de preservarlos como legado futuro de las nuevas generaciones.

**Veracidad*: se expresa en la relación del hombre con las ideas de asombro, de duda y confianza, aspectos inseparables de la actividad cognoscitiva del hombre en la búsqueda de la verdad.

**Honestidad*: actuar y expresarse en consecuencia con los sentimientos y pensamientos propios.

**Honradez*: Prestigio, reputación y confianza que se alcanza en el ejercicio de una actividad específica y en la práctica social de los hombres.

**Solidaridad*: acto que no se reduce a la ayuda mutua, sino que se extiende al sentimiento real de trabajo en equipo, que está estrechamente ligado a exigencias al amigo, al compañero de estudio y de trabajo en función del logro de objetivos comunes.

**Limpieza y orden en la realización de los trabajos*: demostrar cuidado en la elaboración y presentación de cualquier labor.

Sin lugar a dudas, la formación de profesionales en Ciencias Agropecuarias, como en cualquier otra profesión, ha de incorporar la formación en valores, otorgándole la importancia merecida. Como plantea Isla (1999), la educación en valores es un proceso gradual, donde es necesario buscar e indagar cuáles valores formar, desarrollar, afianzar y potenciar en diferentes momentos de la vida. En este contexto, considerando que el ejercicio profesional constituye una práctica social, saber desenvolverse éticamente en sociedad ha de ser una de las competencias básicas de todo especialista.

No obstante, aquí es necesario considerar que, a diferencia de otros aprendizajes, la internalización de valores no resulta de la asimilación directa de un discurso, sino de la incorporación reflexiva de cada experiencia individual; experiencias que han de ser estimuladas y posibilitadas durante el proceso universitario de formación, el cual ha de ir más allá de la simple instrucción para el hacer.

Como sugiere Zuleta (2007), la educación ha de ser un proceso permanente a lo largo de la vida; un proceso que habilite al sujeto para promover su desarrollo integral, equilibrado y armónico, permitiéndole seguir aprendiendo a aprender, desaprender y reaprender (a ser, a hacer, a pesar y a sentir), para poder comprender más y mejor aquel contexto en que se desenvuelve, llegando, por supuesto, a transformarlo.

En estos términos, actuar sobre el tradicional desbalance entre lo sociohumanístico y lo técnico, apostándole siempre a la formación integral, constituye el principal objetivo.

Consideraciones finales. Una vez diagnosticado y contextualizado el problema, lo que lo que sigue es un listado de acciones útiles para avanzar hacia el equilibrio científico-social, planteadas a manera de lineamientos generales. Definitivamente, en términos de la formación agropecuaria, enfrentar la tradicional escisión entre lo social y lo científico demanda prácticas como las siguientes:

**Otorgar a la formación social un peso equivalente al concedido a la formación biológica y científicotécnica, reconociendo su importancia crucial tanto en el proceso de contextualización y humanización del conocimiento como en la formación profesional.* En términos prácticos, lo anterior implicaría dejar de privilegiar la inteligencia cognitiva, logicista, computacional y calculista, en detrimento de la inteligencia emocional y social, menos específica, técnica y científica, pero significativamente más vital (Marina, 1993). En esta dirección resultaría prioritario que cada docente reconozca y asuma su rol de formador de seres sociales y políticos, recordando que el proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá de lo netamente fáctico (datos, resultados, leyes, técnicas y lenguajes propios de un submundo especializado). En definitiva, lo que importa es la formación del hombre en cuanto ser social, miembro de una sociedad diversa, cambiante y llena de múltiples tensiones, en la cual posteriormente el estudiante asumirá el papel de profesional a su servicio.

**Replantear la idea que asimila desarrollo tecnológico a desarrollo de las sociedades rurales.* Lo anterior implicaría ganar claridad acerca del papel de la ciencia y la tecnología en los procesos de desarrollo agrícola y rural. Aquí resultaría preciso acoger la actividad productiva, más que como un fin en sí, como un medio usado por diversos actores para satisfacer necesidades de distinta índole. En estos términos, la clave de la contextualización social del conocimiento estaría en reconocer dichas necesidades. ¿Qué representa la actividad agropecuaria para cada tipo de productor o grupo de interés? ¿qué representa para el inversionista agrícola? ¿qué representa para el campesino o

pequeño productor? ¿qué significa o representa para una región particular?, son ejemplos de cuestionamientos útiles y afines, cuyas respuestas remiten directamente al contexto social en que la acción tiene lugar.

**Contextualizar la práctica netamente instrumental, sobreponiendo el "enseñar a hacer genérico" al "enseñar a actuar situadamente".* En este sentido es necesario reconocer que cualquier práctica de intervención social ha de responder a las singularidades del entorno, frente a lo que aplicar fórmulas o protocolos genéricos resultaría inadecuado. En última instancia, lo que se quiere es contribuir a formar profesionales con conocimiento no sólo de los aspectos técnicos, tecnológicos y científicos, sino también calificados para actuar conforme a las especificidades sociales, culturales, políticas, económicas y ambientales de los distintos escenarios de intervención profesional.

**Promover el trabajo en equipo entre docentes y profesionales provenientes de distintas áreas disciplinares, especialidades o sub-especialidades.* Lo anterior demandaría identificar campos de interés e intervención común, definidos a partir de eventos o situaciones problemática que, dado su carácter complejo, exigen abordajes multidimensionales. A manera de ilustración, si la situación problemática es la inseguridad alimentaria de una población determinada, las acciones no podrían limitarse al mero incremento o mejoramiento de las prácticas locales de producción agropecuaria, dejando de lado otros aspectos como la calidad de los alimentos producidos y consumidos; los hábitos alimenticios de las comunidades involucradas; las estrategias familiares de generación de ingresos; las políticas de acceso a alimentos existentes; entre otros factores. Como se quiere mostrar, abordar un problema en toda su amplitud convoca distintas lecturas y estrategias, siendo éste un llamado a la integración entre lo técnico, lo social y lo científico.

**Reconocer que, debido al carácter polémico actualmente conferido a sus objetos tradicionales de estudio, las Ciencias Agropecuarias están cada vez más envueltas en cuestiones de índole cultural, política, económica, ambiental y jurídica; y que, de igual forma, asuntos y discusiones otrora eminentemente técnicos y especializados vienen siendo incrementalmente sujetos o, por lo menos*

propensos, al análisis social. Cada vez más, asuntos como el efecto del uso de agroquímicos sobre la salud humana y el ambiente; el cultivo y la cría de especies transgénicas; los efectos de la producción agropecuaria sobre la capa de ozono; las condiciones laborales de trabajadores agrícolas en agroempresas y plantaciones industriales; la producción de cultivos de uso ilícito como alternativa económica; el desplazamiento forzado de los habitantes del campo; entre otros, atraen la atención de públicos y profesionales diversos; situación que hace de la cuestión agrícola y rural un asunto de interés general.

**Mejorar los canales de comunicación entre los distintos actores, disminuyendo los grados de extrañeza respecto a las prácticas, las perspectivas y los lenguajes del otro.* Esta acción demandaría el diseño de estrategias de promoción del diálogo interdisciplinario que tengan como principal objetivo crear una base de mutua comprensión. En términos prácticos, la organización de jornadas conjuntas y abiertas de divulgación de resultados de investigación y extensión resultaría de mucha utilidad. Sin embargo, tal como sugiere Zemelman (1996), es necesario dejar claro que, "los enfoques interdisciplinarios, por mucho que se esfuercen por integrar las distintas dimensiones de la realidad, no resuelven la cuestión pertinente a la naturaleza de dicha articulación". Definitivamente, para el referente particular de estudio, no se trata solamente de componer la lectura de la realidad agrícola y rural a partir de la información significativa para cada una de las distintas esferas del conocimiento (es decir, siguiendo lo que cada una de ellas requiere según sus propias líneas de interpretación y acción), sino de componer un cuadro con información que pueda leerse articuladamente.

A manera de cierre, es necesario mencionar que avanzar hacia el equilibrio científico-social demanda, sobre todo, decisión. Además de incorporar el problema general aquí descrito como eje de análisis y discusión permanente, es preciso transitar del discurso a los hechos. Sin lugar a dudas, los resultados de pequeñas experiencias desarrolladas por pioneros del trabajo interdisciplinario podrían ser el "pie de cría" para experiencias de mayor magnitud.

BIBLIOGRAFÍA

- Batista, T. y C. Rodríguez. 2005. Un modelo didáctico para la formación en valores en la carrera Agronomía. *Revista Pedagogía Universitaria* 10(1): 89-101.
- Díaz, J., J. Montaner y M. Prieto. 2007. Formación ética para un desarrollo sustentable. *Revista de Ciencias Sociales* 13(1): 159-171.
- Follari, R. 2003. Ética y educación en la contemporaneidad. *Revista de Ciencias Sociales* 9(1): 9-18.
- Isla, I. 1999. La formación de valores desde la docencia universitaria. En: Sala de Lectura, <http://www.campus-oei.org/valores/isla.htm>; Consulta: abril 2006.
- Manguire, C. and D. Atchoarena. 2003. Higher education and rural development: a new perspective pp. 311-383. En: *Education for rural development: towards new policy responses*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO, Paris. 408 p.
- Marina, J. 1993. *La teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, Anagrama. 382 p.
- Moreira, R. 1994. *Sociedade e universidade: cinco teses equivocadas*. *Estudos, Sociedade e Agricultura* 3: 124-134.
- Yllada, R. 2005. Una universidad postmoderna con un enfoque sistémico. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* 9(30): 359-364.
- Zemelman, H. 1996. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México, México. 209 p.
- Zuleta, E. 2007. Una propuesta de predicados humanistas para la formación del hombre multidimensional. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* 11(37): 263-269.