

TRABAJO FINAL DE CARRERA

**Título: Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola de la
FCAyF: análisis y reflexiones desde la extensión.**

Modalidad:

Modalidad: “Una investigación en cualquiera de los campos de las Ciencias Agrarias y Forestales”.

Área temática:

Extensión Rural.

Alumno:

Tomás Sanz Saraví (N° Legajo: 27847/7; DNI 39168570; correo electrónico tomassanz_95@hotmail.com; teléfono: 221 316 8709).

Director:

Juan José Garat

Fecha de entrega:

3/5/2023

RESUMEN

La “Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola” (en adelante DUPHyF), nuestro objeto de estudio, es una propuesta formulada desde la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales en el Cinturón Hortícola Platense, que tiene como destinatarios a productoras y productores horti-florícolas.

En este trabajo final de carrera y desde un abordaje metodológicamente cualitativo, realizamos entrevistas, observación no participante y revisión bibliográfica. Con los resultados realizamos análisis y reflexiones con los contenidos abordados en el curso de Extensión Rural.

En consecuencia, llegamos a las siguientes conclusiones. Respecto de la pregunta que nos hicimos en un principio, en cuanto al abordaje pedagógico de la DUPHyF, entendemos que fue abordada desde un modelo de educación/comunicación en el cual predominó lo exógeno por sobre lo endógeno; así como entendimos que las clases expositivas y grupales no son necesariamente expresiones del modelo tradicional y crítico, respectivamente.

INTRODUCCIÓN

En el año 2016 el Consejo Superior aprobó mediante ordenanza 290/16 la figura Diplomatura Universitaria, que suponen trayectos de capacitación articulados en torno a un eje o área de intervención vinculada a un campo desarrollo social, cultural, productivo y/o comunitario para aquellas personas que no completaron los estudios secundarios; posteriormente se define el marco normativo que regula el funcionamiento de las mismas.

Es en ese marco donde se inserta la Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola (DUPHyF), como propuesta de extensión de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF). La misma se aprobó en el Consejo Directivo de esta facultad¹, luego pasó al Consejo Superior de la UNLP² y se aprueba finalmente su creación en el mes de mayo del año 2019. Durante ese año, y parte

¹ Sesión ordinaria del Consejo Directivo de la FCAyF/UNLP N° 54 Res. N° 4041/18 del 1°/11/18

² Disposición UNLP N° 148/18

del 2020, se llevó a cabo la primera experiencia de la DUPHyF, con la Estación Experimental Ing. Agr. Julio Hirschhörn (en la localidad de Los Hornos, partido de La Plata) como sede de los encuentros.

Descripción de la DUPHyF:

El área de influencia de la DUPHyF abarca al Cinturón Hortícola Platense. Los destinatarios son productoras y productores, trabajadoras y trabajadores que producen cotidianamente hortalizas y flores. La modalidad de intervención consta de reuniones semanales en la sede de encuentro, siguiendo una secuencia de 5 módulos obligatorios, que se inicia con la problemática general del agroecosistema hortícola y florícola, continúa hasta los cultivos con sus características y posibilidades, y finaliza abordando los aspectos socioeconómicos que definen la producción. Asimismo, se incorpora un módulo optativo de agregado de valor de productos hortícolas y florícolas (Proyecto DUPHyF, 2018).

El objetivo general de la DUPHyF es “contribuir a la formación integral de la población objetivo (productorxs y trabajadorxs hortícolas y florícolas) con criterios teóricos, técnicos y éticos de análisis e intervención en el marco de un enfoque sustentable”.

Los objetivos específicos de la misma son:

- Aportar información sobre la producción hortícola y florícola.
- Contribuir a la optimización de los sistemas productivos hortícolas y florícolas.
- Promover la integración de conocimientos teóricos y prácticos referidos a las producciones hortícolas y florícolas, su planificación, comercialización, agregado de valor y el asociativismo.
- Promover el intercambio de conocimientos y experiencias referidos a los sistemas productivos hortícolas y florícolas.

En cuanto al perfil de formación de la población objetivo de la DUPHyF (Perfil de formación, DUPHyF): “La Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola busca hacer un aporte a las y los productores y trabajadores hortícolas y florícolas, para optimizar los sistemas productivos y construir alternativas técnico-productivas y socio-económicas ante un escenario de producción con una muy fuerte incidencia de capital intensivo, inestabilidad en la tenencia de la tierra, una

oferta de tecnología compleja y dependiente y una demanda de un sector comercial heterogéneo.”

La DUPHyF, como tal, “constituye una práctica novedosa para la institución debido a la índole de los sujetos que se involucran en la propuesta: por un lado, productoxs hortícolas y florícolas, un actor novedoso para la tradición de la facultad mientras que por otro lado, implica el desafío de integrar a la misma a un cuerpo docente constituido casi en su totalidad por profesorxs y auxiliares de la FCAYF de la UNLP, cuya tarea docente habitual se dirige a estudiantes universitarios, de un perfil muy distinto a lxs destinatarixs del trayecto de diplomatura. Este dato cobra relevancia, pues al salir al encuentro de un público distinto, su práctica pedagógica convencional -más allá del interés y los cambios que muchos le imponen a su actividad docente- se modifica, o creemos que debería hacerlo, precisamente por la especificidad de los nuevos sujetos que arriban a la universidad y por los lineamientos mismos de la diplomatura” (Garat et al., 2022:1).

Antecedentes de extensión en nuestra facultad

Cabe destacar que en el año 1986 se crea la Secretaría de Extensión en la FCAYF (Hang, comunicación personal, 2021), marcando la institucionalización de las actividades de extensión, y definiendo la línea de acción política. A partir de allí, son múltiples las actividades que se desarrollan, con una marcada diversidad de enfoques: la ilustración científica, el agregado de valor a la horticultura familiar, la iniciación en apicultura, la producción de carbón vegetal, la producción de lombricompost, la cría pastoril intensiva de vaquillonas, el Bienestar Animal, etc.

En este sentido, cabe destacar a los siguientes proyectos y experiencias de extensión de miembros de la FCAYF que intervienen en el territorio, porque reconocemos que están asociados a enfoques teóricos del proceso de innovación³: “Aplicamos agroquímicos eficientemente cuidando al ambiente. Difusión de

³ Bravo (2001:1), señala que “el fenómeno de la innovación en medio rural es abordado desde diferentes enfoques teóricos que intentan explicar la forma en que el proceso tiene lugar”: “la difusión de innovaciones”; “las innovaciones inducidas”; “la innovación como construcción social”.

técnicas y metodologías que permiten controlar adversidades reduciendo los riesgos ambientales en zonas rurales y periurbanas.”; “Biofábrica Escuela: Construyendo la transición agroecológica”, entre otros. En cuanto al tipo social agrario abordado y a la metodología empleada, cabe destacar a los siguientes proyectos: “Microorganismos en el cinturón productivo platense”; “Manejo agroecológico de insectos plaga en cultivos hortícolas. Estrategias agroecológicas para el control de insectos plaga con hongos entomopatógenos en cultivos hortícolas. Canasta de alimentos con identidad territorial: Fortalecimiento de agricultores familiares bonaerenses”. Los mismos forman parte de los proyectos de extensión de nuestra facultad y abordan a la producción de tipo familiar, procurando la participación y el intercambio de saberes con los destinatarios, dos cuestiones retomadas por la diplomatura.

Pasamos a comentar antecedentes personales, porque consideramos que los mismos representan cuales son nuestros intereses como futuros profesionales. *“Participar en el 2° Encuentro Nacional de Estudiantes por la Agroecología (27 al 19 de octubre del 2017, UNMdP) y en el 1° Congreso Argentino de Agroecología (18 al 20 de septiembre del 2019, UNCUYO) fueron experiencias significativas, porque considero que en ambos eventos hubo un encuentro de diferentes actores sociales de la comunidad para discutir sobre el actual modelo de producción de alimentos (Sanz, comunicación personal, 2021)”*.

Marco teórico

En relación a las miradas sobre la extensión que analizaremos en este trabajo, retomamos el texto de García Laval (2010) “Procesos Educativos y Extensión Rural”, en el cual se reconoce la existencia de al menos dos modelos⁴ o enfoques de extensión -en tensión permanente- en las últimas décadas: el modelo **difusionista-transferencista** (o tradicional), genéricamente llamado exógeno, y el modelo **dialógico-crítico** (o transformador), llamado endógeno.

⁴ Un modelo es una representación de la realidad, física o abstracta, que simplifica y disminuye el número de variables que entran en juego. Un modelo debe ayudar a describir, predecir o resolver el fenómeno que trata de representar.

La educación “bancaria” y la educación “manipuladora”: Dentro del modelo exógeno dónde se marca una diferencia muy tajante entre educador y educando, existe una vertiente que pone énfasis en los contenidos, que Paulo Freire califica como “educación bancaria”, porque en esta el educador pretende depositar conocimientos en la mente del educando; y otra con énfasis en los efectos, que García Laval (2010) señala como “educación manipuladora”, ya que mediante la comunicación persuasiva su objetivo es “imponer la modernización y el cambio de actitudes”. Aclara García Laval (2010) que estos son “modelos exógenos porque están planteados desde fuera del destinatario, como externos a él: el educando es visto como objeto de la educación (...) Si el primero es de origen europeo y acuñado por la vieja educación escolástica y enciclopedista, el segundo nació en los Estados Unidos en pleno siglo XX, durante la Segunda Guerra Mundial (década de los cuarenta). Este último se desarrolló precisamente para el entrenamiento militar, para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados”, tuvo su origen a partir del estudio de la psicología humana, “que investiga los mecanismos para poder «persuadirlo» y «conducirlo» más eficazmente” (García Laval, 2010). Es decir que esta “educación manipuladora” perfecciona a la “educación bancaria”, en el sentido de que educando pasa de “aprender” a “hacer”. García Laval, citando a Mario Kaplún, nos lleva a reconocerlos respecto a lo educacional: “Se da una apariencia de participación de los educandos o receptores. Pero es sólo una apariencia, una pseudo-participación: los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano. El educando sólo «participa» ejecutándolos” (García Laval, 2010).

La educación “dialógica” o “transformadora”: Por otro lado, está el modelo endógeno que propone un acercamiento entre los sujetos de la educación, en pugna permanente con el exógeno. Con un enfoque dialógico-crítico, “retoma y articula elementos de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana)” (Tommasino, 2016), y que entre 1960 y 1970 comenzó a desarrollarse en Latinoamérica.

Es un modelo endógeno, porque parte desde el destinatario, y lo considera un sujeto, no un objeto. García Laval cita a Kaplún, que señala que es una educación que pone énfasis en el proceso: “*destaca la importancia del proceso de*

transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.” (García Laval, 2010).

Mediante las siguientes citas de autores, referentes del modelo endógeno, queremos sintetizar una serie de premisas sobre cómo abordar un proceso educativo desde este enfoque: *"Hay que saber partir del nivel donde el educando está, este es un nivel cultural, ideológico, político"* (dijo Paulo Freire en el video "Constructor de Sueños"⁵); *"reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo (...) sin necesidad de adoptar mi cultura para jugarlo"* (Huergo, 2004); *"la praxis extensionista es un permanente acto de conocimiento recíproco"* (Tomatis, 2017).

En este sentido, la cultura, como decía el antropólogo argentino Rodolfo Kusch, es un conjunto de estrategias para vivir. Es decir, una intersección entre la geografía y lo cultural, un pensamiento situado, una tendencia del pensar condicionada por el suelo que se camina. La cultura también es, agrega Huergo (2004:10), "el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo".

Siguiendo con Huergo (2004), por un lado las **prácticas socioculturales**, en el caso de nuestro objeto de estudio, podrían interpretarse como aquellas decisiones abordadas por los sujetos que realizan el manejo de las quintas, concretadas en acciones como pueden ser, por ejemplo, las labores culturales cotidianas que hacen al cultivo de hortalizas y flores en este territorio (siembra, manejo de plagas y enfermedades, cosecha, postcosecha), ya que mediante este trabajo obtienen los ingresos económicos necesarios para vivir. Por otro lado, las **acciones estratégicas** son programas, proyectos, experiencias de extensión, etc., que se proponen para intervenir en el desarrollo de un determinado territorio, por ejemplo, la DUPHyF con el colectivo docente abordando las sucesivas clases. Las mismas son consideradas necesarias para caminar hacia un horizonte político, que busca contribuir a la transformación de prácticas, saberes, relaciones, modos de producción, y adquieren sentido a partir de su reconocimiento y fundamentalmente de la identificación con la

⁵ "Paulo Freire. Constructor de sueños". Video. https://youtu.be/amA_xoBh4f4

acción estratégica por parte de los destinatarios, entendido no como algo estático, sino como un escenario cultural dinámico. Como señala Huergo (2004:4): *“Indudablemente, la reflexión en la práctica del extensionista se enriquece en la medida en que se abre a la reflexión colectiva sobre sus prácticas «con» los interlocutores. De todos modos, es posible percibir algunas tensiones de la intervención en términos de ese encuentro cultural entre acciones estratégicas y prácticas socioculturales. Tensiones entre las prácticas, las instituciones (o los programas) y las subjetividades, la cultura rural y la intervención estratégica, la lógica de desarrollo rural sustentable y la lógica asistencialista de las políticas sociales, las prácticas cotidianas y las acciones propuestas por la intervención, la tensión en los enfoques de intervención (conceptuales, metodológicos, ideológicos). (...) la tensión entre las estrategias y las tácticas de los interlocutores, es decir, ¿qué sentidos le otorgan los otros a mi propuesta de intervención? Esto implica una reflexión sobre las identificaciones frente a la interpelación o la propuesta de la intervención y lo que promueve y sobre el reconocimiento del referente o el extensionista.”*

Desde esta mirada crítica, como señala Huergo (2004:10), la extensión “plantea un desafío enorme”, ya que es un encuentro de culturas donde se generan inevitablemente tensiones, conflictos y negociación de significados, cuando los actores parten de distintas lógicas, experiencias e intereses. Este desafío se refleja en la DUPHyF ya que la propuesta tiene una pretensión, pero en el resultado las personas que intervienen entran en tensiones porque se generan de manera inevitable contradicciones entre las prácticas socioculturales y las acciones estratégicas.

Propuesta

Proponemos para este trabajo final de carrera un análisis crítico de la DUPHyF desde los contenidos vistos en el Curso de Extensión Rural, tomando en cuenta los dos grandes enfoques o modelos de educación/comunicación antes mencionados. Para eso, vamos a analizar a la Diplomatura como una experiencia de extensión/pedagógica y valorar cuales son los aprendizajes para los futuros proyectos de intervención.

En este trabajo consideramos que los modelos comunicacional-educativos ya mencionados entran en este juego y los estimamos como relevantes, poniendo énfasis en el abordaje pedagógico de la DUPHyF. Para enriquecer nuestro análisis, vamos a involucrar al colectivo ‘productoras y productores’, al colectivo de ‘docentes’ y al equipo de coordinación.

El objetivo general del trabajo es realizar un análisis integral y reflexionar respecto a la DUPHyF como propuesta pedagógica.

Los objetivos específicos son:

- Relevar información sobre los enfoques de educación y comunicación expresados en la DUPHyF.
- Analizar la información relevada respecto a la DUPHyF, a través de los modelos de educación y comunicación antes mencionados.
- Favorecer un proceso de aprendizaje a nivel personal y de la intervención bajo estudio (DUPHyF) desde el rol profesional como extensionista.

METODOLOGÍA

Dado el objetivo, tomamos un abordaje cualitativo ya que buscamos analizar un objeto de estudio (DUPHyF) que no es extrapolable. Es decir, que el análisis obtenido como resultado de la metodología aplicada no puede extrapolarse a otras situaciones, aunque aspiramos a generar algún tipo de aprendizaje que aporte a intervenciones similares a la DUPHyF en cuanto a sus características. Comprendimos que el trabajo requería un abordaje que permita tratar “aspectos importantes de la vida social de difícil mensurabilidad” (Achilli, 1990:5) desde una metodología etnográfica⁶, para aprehender/entender (o al menos intentarlo) del universo simbólico de los sujetos que participaron del fenómeno bajo estudio.

⁶ “Los diseños etnográficos pretenden explorar, examinar y entender sistemas sociales (grupos, comunidades, culturas y sociedades) (Creswell, 2013b, Murchison, 2010 y Whitehead, 2005), así como producir interpretaciones profundas y significados culturales (LeCompte y Schensul, 2013 y Van Maanen, 2011), desde la perspectiva o punto de vista de los participantes o nativos. McLeod y Thomson (2009) y Patton (2002) señalan que tales diseños buscan describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en tales sistemas. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, geografía y los

En este sentido, entendemos que la entrevista en profundidad⁷ es una herramienta que se adaptó a este trabajo, ya que como señala Marradi et al. (2007) citando a Alonso, “es especialmente aplicable cuando se busca reconstruir acciones pasadas; estudiar representaciones sociales personalizadas; analizar las relaciones entre el contenido psicológico personal y la conducta social, o explorar campos semánticos, discursos arquetípicos de grupos y colectivos”. Las entrevistas fueron realizadas a participantes de la primera cohorte de la DUPHyF, ya que a la fecha de realizar esta investigación se finalizó una sola experiencia de la misma. Las personas entrevistadas pertenecen al colectivo ‘productoras y productores’, al colectivo de ‘docentes’ y al equipo de coordinación, y fueron seleccionadas de manera no aleatoria.

Además de tener en cuenta e integrar estas experiencias al análisis, se hizo una revisión bibliográfica porque la misma nos ayudó a adentrarnos en conceptos, comprender mejor y tener una mirada más amplia en la DUPHyF. También asistimos a encuentros y reuniones que nos permitieron enriquecer la significación de esta experiencia, con un rol de observación directa no participante, y así aproximarnos a los diferentes ámbitos del territorio y a los actores involucrados en el fenómeno bajo estudio. Mediante esta metodología y utilizando estas tres herramientas (entrevistas, revisión bibliográfica y observación directa no participante) mencionadas, que consideramos complementarias, relevamos una serie de datos que nos permitieron realizar un análisis integral de la experiencia, y de esta manera obtuvimos como resultado reflexiones y aprendizajes en cuanto a su abordaje pedagógico.

Definición del concepto empleado en el texto: Entendemos que debemos visualizar la propuesta de intervención que constituye la DUPHyF como un sistema, en el cual están presentes un conjunto de los componentes que interactúan, y que

subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes y un sinnúmero de elementos).” (Hernández Sampieri et al., 2014:482)

⁷En una entrevista, en el marco de un estudio científico, el investigador conduce y registra una conversación con el fin de conocer percepciones, opiniones actitudes, motivos, etc., del entrevistado. Esto se realiza con distintos grados de estructuración:

- **No estructuradas:** son propias de la metodología cualitativa, denominadas genéricamente **entrevistas en profundidad** (Barrionuevo, 2010).

por lo tanto no funcionan de manera aislada. De esta manera, individualizar sus componentes nos permite luego volver a sintetizarlos y analizar al fenómeno bajo estudio de manera global. Entendemos que pueden reconocerse varias dimensiones en las diferentes experiencias de extensión, pueden ser culturales, sociales, históricos, económicos, filosóficos, pedagógico/comunicacionales, por mencionar algunos. Sin embargo, seleccionamos los siguientes porque los mismos nos permitirán comprender al fenómeno bajo estudio desde los modelos de educación/comunicación presentes en la DUPHyF. A continuación, se define el concepto que reconocemos como parte de las dimensiones que interaccionan en el sistema que constituye la propuesta (DUPHyF) y que se mencionan en el desarrollo del análisis de esta investigación:

- **Punto de partida:** Es la noción sobre la extensión, el aprendizaje y el reconocimiento del otro, según Huergo (2004) desde donde parte el colectivo docente en una propuesta de intervención, como es la DUPHyF. En este sentido, según el punto de partida se puede asociar las propuestas de intervención a los modelos de educación/comunicación tradicional y crítico. Destacamos dos nociones incluidas en este concepto:

- **Lugar de los saberes/conocimientos en la DUPHyF:** Este concepto hace referencia a cómo se piensa la intervención, cómo se diseñan y se llevan a la práctica las estrategias pedagógicas, y cómo es la participación de los colectivos que integran la propuesta, para fomentar el diálogo de saberes/conocimientos desde la extensión. En base a estas consideraciones se pueden asociar situaciones educativas a los modelos de educación/comunicación tradicional y crítico.

- **Proceso de aprendizaje:** Es el abordaje que se busca en las dinámicas y mecanismos aplicados en la experiencia para promover procesos de aprendizajes pretendidos en la intervención. Según los modelos de educación/comunicación tradicional y crítico, asociados a teorías de aprendizaje asociacionista y constructivista respectivamente, se codifican dinámicas y mecanismos para mejorar las futuras propuestas.

RESULTADOS

Resultados obtenidos: Revisamos una serie de textos citados en el desarrollo de este trabajo. Realizamos:

- Un total de 14 entrevistas en profundidad (2 ensayos; 5 entrevistas individuales al colectivo productoras/es, 5 al colectivo docente, y 2 al equipo de coordinación).
- Asistimos a reuniones de docentes (previas a la 2° edición de la DUPHyF).
- Acercamiento y comunicación respecto a la 2° edición de la DUPHyF en sedes de diferentes organizaciones sociales.
- Participamos en el primer encuentro de la 2° edición de la DUPHyF (en el marco de una clase áulica, en la EHJH), y en el segundo encuentro de la 2° edición de la DUPHyF (en el marco de una salida a campo, junto a una referente de una organización social).

Al aplicar las herramientas (revisión bibliográfica, entrevistas, y observación no participante) en esta investigación sobre la experiencia de extensión que constituyó la primera edición de la DUPHyF obtuvimos una serie de datos que agrupamos y de los cuales surgieron categorías (miradas de la docencia, miradas de la extensión; espacio expositivo, grupal, y actividades extra áulicas en la DUPHyF; aprendizajes destacados en la primera edición de la DUPHyF).

ANÁLISIS

Para realizar este análisis tomamos a la DUPHyF como una experiencia de extensión, abordando los conceptos que consideramos fundamentales a tener en cuenta (**Punto de partida, lugar de los saberes/conocimiento en la DUPHyF, y procesos de aprendizaje**) para reconocerla como tal, cómo está pensada y cómo se resuelve en la práctica. El concepto (y las dos nociones incluidas en el mismo) representa a cualquier experiencia de extensión, la discusión está en desde qué modelo de educación/comunicación se abordan los mismos. Respecto a esto último, indagamos sobre la experiencia desde lo metodológico. Nos concentramos en las estrategias pedagógicas aplicadas para promover procesos de aprendizaje en la primera cohorte, ponderando según cómo favorecen a los objetivos específicos de la DUPHyF.

Análisis del contexto en cual se desarrolló la DUPHyF: Para complementar este análisis, repasamos una breve descripción del contexto histórico, político y social en

el cual se desarrolló la propuesta de extensión bajo estudio. Para ello, tomamos el punto de vista de una responsable de la coordinación, quién nos sintetiza cuál es la intención original de DUPHyF, y el contexto en el cual se desarrolló la experiencia de intervención:

“Estamos en el cordón hortícola más importante de hortalizas frescas del país, y la UNLP y nuestra facultad no tenía una oferta de formación en horticultura, de formación integral en horticultura, y encontramos que la diplomatura por las características que tenía, esta cuestión que no hay que tener la secundaria terminada. Toda esta impronta de que nuevos sujetos accedan a una educación de calidad. Esa fue la intención original, ofrecer una formación a los productores y a las productoras integral en horticultura, pero también era sentida por los productores y las productoras. Veníamos del 2018, pleno macrismo, lo que ocurrió en el territorio hortícola platense en cuanto a presencia técnica y presencia estatal durante el macrismo, fue que por ejemplo a fines del 2015 existían 40 grupos de Cambio Rural⁸, al menos 400 productores que tenían algún tipo de asistencia técnica. Asume Macri en el 2015, y en febrero de 2016 se dieron de baja a esos grupos. Se dieron de baja hasta de una forma violenta, esos productores y productoras estaban cómo necesitando, y las organizaciones sobre todo estaban cómo demandando, y el INTA super ajustado, el ministerio (de agroindustria, en ese momento) que no existía, que no podían ir a golpear ninguna puerta, Cambio Rural totalmente desvalijado. Entonces estaban cómo muy ávidos de alguna oferta, porque también es una herramienta para las organizaciones, una herramienta política. Ocupar esa vacante que dejó la baja de los grupos de Cambio Rural, porque eso fue lo que pasó, se redujo a la mitad y se reorientó Cambio Rural para el mediano productor, el pequeño productor familiar dejó de ser un sujeto productivo, y pasó a ser un beneficiario de políticas sociales, fue uno de los disparadores” (coordinadora).

Contexto de pandemia mundial por coronavirus: Como consecuencia de la pandemia mundial del coronavirus, el gobierno de la República Argentina estableció el 20 de marzo de 2020 la medida “Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio” (ASPO), a fin

⁸ Es un programa que depende de la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Pesca del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca que promueve el crecimiento de la producción rural a través de sus productores, con el apoyo técnico del INTA.

de proteger la salud pública: “Para la evaluación final, que nos encontró al inicio de la pandemia y consecuentemente Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), evaluamos dentro de las opciones de trabajo virtual que el uso de WhatsApp, sería la herramienta más accesible, ya que contábamos con un grupo ya conformado y activo, la señal en las quintas para este recurso era buena y el celular es un dispositivo disponible para los estudiantes. De hecho el último módulo se terminó de dictar utilizando este recurso.” (Garat et al, 2022:14). Entendemos que esto afectó a la terminación de DUPHyF debido a que el espacio de evaluación hubiera sido más provechoso de manera presencial porque es un momento en el cual se busca integrar la propuesta en su totalidad, y faltó un acercamiento por parte del colectivo docente para buscar un cierre reflexivo.

Contexto pedagógico/comunicacional del colectivo docente: Entendemos que el curso de Extensión Rural presente en la formación de grado de la carrera de Ingeniería agronómica, plantea repensar a las intervenciones en el territorio (como la DUPHyF) de una manera alternativa a la tradicional. Cabe destacar que la mayoría del colectivo docente no cursó Extensión Rural en su formación de grado, ya que no era una materia obligatoria como parte del plan de estudios en ese entonces (sino una materia optativa). En sus inicios la materia tenía un enfoque “transferencista”, y luego se fue adaptando a los cambios de paradigma. Como menciona un docente, respecto a su experiencia cuando cursó la materia como optativa: *“Leíamos a Freire más desde la discusión política (refiriéndose al contexto de dictadura cívico-militar en Argentina -1976 a 1983-). Cuando la cursé era muy limitada, transferencista, Grupos CREA, modelos impuestos, cambios tecnológicos”*. Este dato es relevante porque entendemos que está asociado al **punto de partida**, y de alguna manera explica, en parte, el condicionamiento en el abordaje desde el colectivo docente interviniendo en propuestas de extensión. Es decir, tenemos como preconcepto que cursar Extensión Rural permitiría al colectivo docente revisar las prácticas tradicionales para intervenir en el territorio desde una mirada crítica, pero aprendimos que no necesariamente es así. En esta línea, consideramos fundamentales las actividades que se plantean desde la UPA para capacitar a los docentes para abordar la DUPHyF. Antes de iniciar la intervención el colectivo docente fue invitado a participar de los talleres de UPA, y el coordinador menciona lo siguiente al respecto:

“Dimos un curso de formación pedagógica. Buscábamos cómo levantar los saberes de los productores y cómo trabajar con la experiencia vivida de los productores en el campo, y que no sea una clase del tipo universitario, que no repliquen las mismas prácticas, la forma de enseñar, porque por ahí caes en formas muy tradicionales de enseñar que no interpelan a los productores. Esa adecuación no es fácil de lograr de un día para el otro ... problematizar cómo enseñamos. Les hicimos hacer dinámicas de educación popular a los docentes y estaban sorprendidos (dinámica grupal: La telaraña). Revisar prácticas pedagógicas, prestar atención al universo vocabular, al diálogo de saberes, ¿cómo hacer para que circule la palabra?, para fomentar la participación, la negociación de significados, construir la confianza, para que se superen los miedos de querer hablar... ¿Qué pasa si el docente no sabe lo que se le pregunta? Si no me animo a esta situación mejor trabajo de manera tradicional. Generar esa confianza es difícil, y más aún cuando los docentes cambian cada tres clases... (...) ... Siempre hay buena disposición al trabajo, a escuchar, a escucharnos a nosotros como unidad pedagógica, a participar de la diplomatura sabiendo que no ganan un mango, pero sabiendo que es para garantizar derechos en la educación de los productores, incluso de militancia. Reconociendo esa disposición, lo que sí noto son diferencias respecto a la formación, mayor apertura a hacer clases más dialogadas, y otros no. Eso sucede por los recorridos de cada uno, y por la disciplina de la cual uno viene. Me acuerdo propuestas más cerraditas, más armadas, y costaba esta cuestión de trabajo de diálogo con los productores. Hay elementos para salirse de lo tradicional. Les pedimos que traigan fotos, videos, ir a los campos de alguno de los productores, partir de problemáticas reales de los productores, y trabajar desde ahí, desde la nube de problemas”

Entendemos que estos talleres buscan brindar herramientas educativas/comunicaciones al colectivo docente para interpelar al sujeto destinatario de la propuesta, trabajar en la transformación de las prácticas pedagógicas, deconstruir la jerarquía social propia de la educación/comunicación tradicional, construir una confianza entre docente y alumno que permita romper la barrera cultural que impide la participación activa, y generar procesos de aprendizaje que suceden en la negociación de sentidos. Es decir que se parte del preconceito de que el colectivo docente en general está condicionado a las intervenciones como la DUPHyF desde un modelo de educación/comunicación tradicional, y que por lo tanto

tiene la difícil tarea de transformar sus prácticas pedagógicas para interpelar al colectivo de productoras.

Análisis del punto de partida de la DUPHyF: desde qué noción de la extensión, del aprendizaje y del reconocimiento de otra parte el colectivo docente.

De nuestra parte, entendemos que el **punto de partida** es determinante en cuanto al modelo que responde, y de acuerdo a la propuesta de la DUPHyF lo asociamos al reconocimiento del otra en el sentido que Huergo (2004) le otorga a este término, del estudiante (diplomando) al cual se busca capacitar o formar. Es decir que para la planificación de una experiencia destinada a una población determinada es importante reconocer como sujetos a sus integrantes, tal como lo propone la DUPHyF en su idea original, para abordar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta su contexto social, sus intereses, sus deseos, sus posibilidades, y cuáles serían las condiciones y problemáticas donde desarrollan sus actividades cotidianas, ya que esta es la base sobre la cual se comienza a desarrollar la propuesta de intervención en el territorio.

¿Hubo en la DUPHyF un reconocimiento del otra, tal como lo define Huergo (2004) y se propone la DUPHyF?: En este sentido, Huergo destaca la importancia del reconocimiento del mundo cultural del otro, y dice que no solo alcanza con tener conocimiento de “los modos de vida, de las formas de trabajar la tierra, de la vida cotidiana, de los saberes rurales, sino que se trata de algo más complejo: de reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo, por así decirlo, sin necesidad de adoptar mi cultura para jugarlo. Se trata de reconocerle su dignidad en este proceso de extensión. Pero, ¿por qué? Primeramente, porque, desde el punto de vista comunicacional necesito saber y reconocer, como extensionista rural, quién es el otro con el que voy a comunicarme, cuáles son sus sueños y expectativas, cuáles sus labores cotidianas, sus lenguajes, sus dudas, sus limitaciones, sus creencias, etc.” (Huergo, 2004: 3).

En base a esta asociación del **punto de partida** con el reconocimiento del otra, queremos aportar las miradas del colectivo docente, respecto, por un lado, a la docencia y por otro a la extensión, y que consideramos que están asociadas a los modelos de educación/comunicación presentes en la DUPHyF.

A continuación, se destacan los siguientes segmentos de las entrevistas realizadas al colectivo docente, respecto su mirada de la docencia y de la extensión:

- **Miradas de la docencia** respecto a la diplomatura como una propuesta educativa: *“Es un proceso formativo, un espacio de discusión, un espacio de reflexión, la gente ahí discute su marco teórico, confronta ideas, donde pone, toma y se apropia, y es un desafío muy fuerte para la facultad, para el grupo docente es un boomerang muy grueso, el proceso de aprendizaje es muy distinto en la facultad, del que tiene el productor que fue aprendiendo haciendo”* (docente C). *“Es una docencia de mucha más escucha todavía, porque ellos ya vienen con un montón de saberes. Para nosotros también fue un desafío enorme la diplomatura, nosotros no podemos dar los mismos contenidos que damos para los chicos, esto es otra cosa. Esta gente ya sabe”* (docente G). *“El que conoce el sector hortícola sabe que hay muchas falencias, sabe que hay muchos productores que tienen muchas. Siempre les va a ser útil. Los docentes pueden compartir con ellos las necesidades y mejorarlas”* (docente W). *“Lo que estamos pretendiendo hacer cada uno desde nuestro lugar en la diplomatura es brindar los conocimientos, la experiencia que nosotros tenemos. Toda nuestra experiencia docente se vuelca ahí también, interactuar con el otro, conocer al otro, también se aplica. Además, pretendemos que se lleven algo que les ayude a mejorar su condición, su situación”* (docente M). *“La diplomatura está en un punto intermedio entre lo que es para nosotros la extensión y lo que es la educación formal”* (docente V).

- **Miradas de la extensión** respecto a la DUPHyF como una propuesta de extensión: *“Todavía tiene un dejo de esta cuestión más académica formal. Ahora está más aggiornada con esta cuestión de las salidas a campo, arrancó cómo se podía. Para mí hay un desfase, porque no tenés tiempo, cada docente tiene sus tiempos.”* (docente C). *“Se dirige directamente hacia ellos y tiene esta cuestión, te das cuenta todo el saber que tienen ellos, y cómo podés complementarlo, con diálogo...y eso es el conflicto, no es fácil y no es sencillo”* (docente G). *“El conocimiento que tiene mucha de la gente que va a la diplomatura quizás es muy básico, y a veces no sabe la problemática por dónde viene. Y quizás sea mucho más simple de lo que ellos piensan, entonces complementar las problemáticas que tienen ellos con el conocimiento de los docentes y llegar así a una solución me parece que la parte de la diplomatura es cumplir esa función”* (docente W). *“Hace más de 20 años que trabajamos en temas hortícolas. Tenemos una serie de datos, experiencia acumulada que es bueno poder ponerla común en estos ámbitos. Nos ha ayudado a*

revisar, ajustar algunos aspectos de lo que nosotros consideramos que técnicamente va, pero vemos que en la realidad es menos factible de implementar” (docente M). “Yo creo que está ahí, en el nexo... es una forma de extensión con una estructura de educación formal” (docente V).

En base a estos testimonios, y particularmente respecto a la docencia, entendemos que en una parte del colectivo docente circula la concepción del reconocimiento del otrx (según Huergo), e interpretamos estas palabras considerando que en cierta forma refleja su formación educativa, su visión sobre la misma, y cómo entienden que debería abordarse una experiencia de extensión. Sin embargo, es un hecho que la mayoría del colectivo, como la sociedad en general, ha sido parte de una forma de entender el aprendizaje (una teoría de aprendizaje que está en disputa actualmente), y que por lo tanto persiste en otra parte del colectivo docente una mirada tradicional en la cual no existe el reconocimiento generalizado del otrx. Aclaramos que entendemos a la formación educativa como un atenuante y no como un determinante en el desempeño del colectivo docente interviniendo en experiencias de extensión como la DUPHyF.

En este sentido, inferimos que los docentes entrevistados en general reconocen la importancia de buscar transformar sus estrategias metodológicas para interpelar al sujeto destinatario (palabras, instrumentos de comunicación, dinámicas grupales, promover la participación activa, etc.), y que se deberían aplicar prácticas pedagógicas diferentes a las que acostumbran a realizar en las clases de grado, para potenciar el diálogo de saberes entre docentes y alumnxs en esta propuesta de intervención.

Este último punto consideramos que es interesante, porque en cierta manera se refleja la existencia de un modelo “tradicional” en el colectivo docente, aunque busca ajustar sus prácticas pedagógicas a la mirada pedagógica de la propuesta, entendiendo la importancia del reconocimiento del otrx que implica la DUPHyF como experiencia de extensión, asociado a un modelo “crítico”. También refleja la heterogeneidad que existe en el colectivo docente, porque si bien una parte del colectivo presenta cierto interés en percibir a lxs alumnxs de la DUPHyF como distintos a lxs universitarias, y se propone actuar en consecuencia, otra parte no lo percibe ni acciona de esta manera. Como se señalará más adelante, existe un contraste entre lo que se dice y lo que se hace.

En síntesis, asociamos el **punto de partida** con los modelos de educación comunicación presentes en la DUPHyF, por ende, con el perfil del docente interviniendo en una experiencia de extensión, y el rol que se le asigna al diplomandx. Como se mencionará más adelante, es muy importante si queremos generar un espacio de aprendizaje, que la experiencia también sea abordada considerando las necesidades que manifiestan los destinatarios. Si simplemente se interviene desde un conocimiento general del sistema productivo, no los estaríamos reconociendo sujetos, porque no estamos interpelando cuáles son sus problemáticas productivas cotidianas, sino aquellas que el colectivo docente considera importantes.

Análisis del abordaje metodológico aplicado en la diplomatura: El lugar de los saberes/conocimiento en la DUPHyF.

Para este análisis tuvimos en cuenta cómo funcionan el espacio expositivo, el espacio grupal y las actividades extra áulicas en la DUPHyF. Si bien lo metodológico es más amplio que estos espacios mencionados, consideramos que es allí donde se desarrollan y concretan las propuestas pedagógicas, el lugar en el cual se llevan a la práctica la dinámica pretendida, es decir que son una parte del todo y donde se refleja parte de la noción que buscamos abordar: **Lugar de los saberes/conocimiento en la DUPHyF**. Es importante destacar, a priori, que en el espacio expositivo consideramos la existencia de una predominancia del modelo “tradicional”, mientras que en el grupal del “crítico”, y que las actividades extra áulicas varían en una serie de grises según el abordaje que predomine en el desarrollo de la experiencia.

Respecto al espacio expositivo: Entendemos que cuando el espacio expositivo⁹ está planificado de tal manera que se aborden las problemáticas planteadas por los y las productores/as, funciona para aportar “información novedosa”¹⁰. Es decir, la

⁹ Espacio expositivo: Es una clase áulica donde el docente expone la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida” (Miguel, 2006; 84).

¹⁰ La “información novedosa” la entendemos como un dato nuevo para un grupo o colectivo de personas, que antes no existía, no se usaba o no se conocía o que existe, se usa o se conoce desde hace poco tiempo. En el marco de este trabajo de

mayoría de lxs productorxs ya conoce las temáticas a abordar, son parte de su vida cotidiana y las visualizan en sus quintas, pero siempre se van generando nuevos datos que son importantes de integrar para complejizar la mirada del sistema productivo. Los contenidos de las clases expositivas funcionan como una guía temática para que el colectivo docente aporte sus saberes y lo que consideran necesario comunicar. De esta manera se respondería con una mirada de tipo constructivista o dialógica (crítica), mientras que si entendemos que hay un desacople entre lo que explicitan lxs productorxs y los temas que se abordan, se estaría ante una mirada más de tipo asociacionista o transferencista (tradicional). A continuación, se presenta la percepción del colectivo de productoras/es respecto a las prácticas metodológicas aplicadas en la DUPHyF. Respecto de las metodologías expositivas lxs productorxs dicen que:

“Sabén mucho, pero piensan a gran escala. Les falta más quinta” (Productor hortícola J). “Los experimentos que te dan son para personas que tienen su tierra. Por ejemplo, la solarización. Si dejo de producir 2-3 meses me pierdo 2-3 siembras, y no me conviene, porque tengo que pagar el alquiler” (Productora hortícola C). “Los profesores te indican todo, cómo usar los remedios, así se aprende bastante” (Productor hortícola R). “El profesor sabe lo que vos no sabés. Por ejemplo, mediciones del agua... vos sabés que tenés un bicho en la raíz, pero él sabe cuál es. Ahí te dan un pantallazo general” (Productora hortícola S). “En lo práctico entendí, cómo hay que sacarlo (respecto a cómo tomar una muestra de suelo) y de qué parte. Después el tema del agua también, aprendí de riego, nos sirvió bastante a nosotros. Hay mucho conocimiento de parte de ellos (colectivo de docentes). En lo teórico no entendí casi nada, muchas palabras nuevas, por ejemplo, el tema de la tierra. Análisis de la tierra, análisis del agua, en lo teórico no entendí nada, cómo se medía, todo eso. En riego lo mismo porque en lo práctico entendí, pero íbamos lo hacíamos y era lo mismo que hacíamos nosotros, sólo que lo explicaban diferente” (Productora hortícola D)”.

Consideramos que estos testimonios están relacionados con los modelos de educación/comunicación presentes en la DUPHyF, y que nos ayudan a reconocer

investigación, hacemos referencia a datos, conceptos y prácticas culturales consideradas nuevas para el colectivo de productorxs (por ejemplo, la práctica de la solarización del suelo, riego por goteo, biopreparados, etc.).

cómo funciona el espacio de la clase expositiva. Observamos que en algunos casos se manifiesta un desfase entre lo que presentan los docentes y las posibilidades de lxs productorxs, es decir que se visualizan en las clases expositivas algunas prácticas que no tienen en cuenta los condicionantes propios del sistema productivo de las/los productoras/es, como por ejemplo lo señala la productora hortícola C.: *“Por ejemplo, la solarización. Si dejo de producir 2-3 meses me pierdo 2-3 siembras, y no me conviene, porque tengo que pagar el alquiler”*.

También es relevante mencionar que algunas prácticas de comunicación/educación para poner en diálogo los saberes a veces no están adecuadas a las posibilidades de comprender de lxs productorxs, como por ejemplo lo señala la productora hortícola D.: *“En lo teórico no entendí casi nada, muchas palabras nuevas, por ejemplo, el tema de la tierra. Análisis de la tierra, análisis del agua, en lo teórico no entendí nada”*.

Para analizar cómo es abordada la “información novedosa” en DUPHyF, tomamos como ejemplo el testimonio del productor hortícola J respecto a su experiencia en las clases expositivas. En general, el productor hortícola J reconoce que la información de la diplomatura le ayudó a mejorar el manejo de su quinta, y a la vez aprendió, pero entiende que desde su posición no puede tomar ciertas prácticas novedosas, por una serie de condicionantes (es arrendatario; mercado de hortalizas; recurso capital; etc.).

Además, menciona que no tomaría ciertas prácticas agroecológicas porque “no cierran los números a fin de mes”, pero que sin embargo reconoce haber tomado conciencia de que los agroquímicos se deben utilizar siguiendo ciertos criterios, considerando la salud del consumidor y los costos de producción. Comenta que el uso de insumos agroecológicos para el manejo de enfermedades es algo novedoso que necesita investigación, ya que, en una oportunidad, preguntó sobre ciertas enfermedades y no supieron responderle, debido a la alta variabilidad de cultivos y enfermedades que existen en su quinta. Es decir que la problemática gira en torno a su situación socio-económica, que lo condiciona a no poder adoptar prácticas novedosas que desearía integrar a su quinta, y no alrededor de la metodología aplicada desde el colectivo docente.

Es interesante esta última opinión del productor hortícola J sobre insumos agroecológicos, en el sentido de que evidencia el lugar que se le da a la certeza de los docentes en las experiencias de extensión. Consideramos esta cuestión como algo propio del modelo "tradicional", que acumula información y se sostiene en la seguridad del dato. Es evidente que el modelo tradicional se refleja tanto en el colectivo de docentes como en el de productorxs. Además, consideramos que en el rol del docente se puede producir esa situación en la cual nos encontremos ante preguntas que no sabemos responder de manera concreta, como por ejemplo una recomendación de un biopreparado para determinada enfermedad en un cultivo, porque no tenemos esa información, y/o por falta de investigación en el tema. Entendemos que de esta manera la docencia representa un paradigma muy distinto al asesoramiento técnico, donde no se necesita saber con precisión qué es o cómo se cura lo que se está viendo durante una actividad a campo, por ejemplo. Con este razonamiento no pretendemos comparar la docencia con asistencia técnica, sino reforzar el rol que debe tener el colectivo docente en la DUPHyF aportando una comprensión más acabada del fenómeno en cuestión y no en la mera transmisión de datos.

Respecto de las metodologías grupales: Entendemos que por el planteo metodológico aplicado en este trabajo final de carrera es importante indagar en los testimonios del colectivo de productoras/es y de la docente G en cuanto al trabajo en grupos¹¹ e interpretar lo que les significó. Buscaremos analizar esta metodología aplicada apoyándonos en el texto "El oficio de enseñar" de la escritora y pedagoga Edith Litwin. En el mismo reconoce al trabajo en grupos como parte de las estrategias que favorecen la promoción de mejores y más potentes procesos de aprendizaje. Menciona que surge frente a "la necesidad de promover el trabajo en grupo para mostrar un modelo de enseñanza diferente al de las clases expositivas en las que no se hubieran podido desplegar las conductas socializadoras, fraternas o de exposición de las cogniciones" (Litwin, 2012:108), presentando de esta manera lo expositivo y lo grupal como diferentes propuestas didácticas que asociamos a los modelos de educación/comunicación tradicional y crítico, respectivamente. En este

¹¹ Espacio grupal: Consiste en formar grupos en las clases y trabajar grupalmente alrededor de una o varias consignas, buscando construir un conocimiento colectivo. Las conclusiones del grupo se exponen frente a los presentes.

sentido, Litwin (2012) menciona la importancia de este espacio grupal: “Las razones que promueven la organización de los grupos en los salones de clase podrían orientarse en una suerte de oposición a las prácticas tradicionales basadas en la contemplación del estudiante como un individuo que aprende según sus intereses y esfuerzos personales; otras se instalan en la preocupación por formar grupos que reflejen las diferencias existentes en el conjunto de la sociedad y posibilitar así conductas ciudadanas en las que la ayuda, el trabajo y la responsabilidad compartida sean parte de la formación; finalmente, se apoyan en resultados de investigaciones inscriptos en líneas cognitivas que reconocen que el grupo es el lugar privilegiado para dar cuenta del cognitivo de las ideas y representaciones, y al explicitarlas en un grupo de a pares de promueve un proceso de negociación que favorece el aprendizaje” (Litwin, 2012:107).

En base a estas palabras ubicamos los testimonios de las/los productores respecto del momento grupal:

- En oposición a las prácticas tradicionales: *“Nos quedamos sorprendidos en grupo por el aparato que se mete en la tierra para medir la humedad.... tenemos más ideas, fluye más, de manera colectiva, porque la mayoría estábamos de acuerdo en lo que queríamos hacer, sabíamos lo que teníamos que hacer (respecto al momento grupal) ... No había (respecto a las desventajas del momento grupal) porque todos teníamos la misma idea para el futuro. En lo teórico si nos costaba bastante, porque no teníamos idea, porque eran otras palabras nuevas, preguntas nuevas, era cómo que recién estaba yendo a la escuela”* (productora D).
- Por la heterogeneidad existente en el conjunto de la sociedad: *“Había jóvenes, adultos... y puedo combinar la experiencia mía con la de un consumidor”* (productor J).
- Para la explicitación del nivel cognitivo: *“Tiene más aprendizaje porque todos no hacemos igual...”* (productora C). *“Compartir ideas... alguno sabe más, el otro sabe poco...”* (productor R). *“Saberes caseros... y después si tenés alguna duda le podés preguntar a un compañero”* (productora S).

Este es un espacio grupal en el cual ocurre un reconocimiento de lxs productorxs, en el sentido que le otorga Huergo (2004). Como si fuera una práctica que permite una

mayor horizontalidad porque es en el diálogo que ocurre entre ellxs mismxs, en el cual se reconocen como actores que forman parte del conjunto de la sociedad, y por lo tanto como sujetos que intervienen en un sistema productivo que no termina en los perímetros de sus quintas. Sin embargo, también sucede lo que se mencionó en la clase expositiva, ya que se comparte información “novedosa” proveniente de la experiencia personal de los sujetos destinatarios de la propuesta y que se pone en diálogo por su participación activa en la intervención.

Al promover la participación activa de los destinatarios, se genera el intercambio de saberes que permite aflorar la información novedosa, como señala la docente G respecto a una práctica que compartió un productor hortícola durante una clase: *“Salen cosas re lindas. Un productor compartió que hacía acelga con mulching, lo cual le ahorra el control de malezas”*. Esta práctica es interpretada como información novedosa tanto para el colectivo docente como para el colectivo de productoras y productores. Es decir que la información novedosa no se genera exclusivamente de la parte expositiva, y no solo puede ser aportada por especialistas, sino que puede ser generada desde la experiencia de la vida cotidiana del colectivo de productoras y productores.

El espacio grupal funciona como un generador de procesos de reconocimiento de los participantes como sujetos, en el sentido que le otorga Huergo (2004). El colectivo de los/las productores/ras, buscan reconocer al otrx, compartir los saberes con los/las demás y las experiencias, a pesar de que realizan la misma actividad productiva varían las especies vegetales, y las tecnologías aplicadas para hacer un mismo cultivo. Para sintetizar el análisis respecto a esta metodología aplicada en la DUPHyF, tomamos el testimonio de la docente G respecto a la misma: *“el intercambio entre productores favorece un montón. En la diplomatura se conocen entre ellos, uno hace tomate, otra verdura de hoja, a campo, otros todo invernadero, otros mixto, algunos más agroecológico, otros más convencionales”*. Es decir que esta dinámica de trabajo grupal funciona como un espacio en el cual se facilitan y promueven los procesos de reconocimiento y de aprendizaje, porque se debate entre colegas y se pone en diálogo los saberes, lo cual es una forma de construir sentido local.

Respecto a las actividades extra áulicas en la DUPHyF: en cuanto a las actividades extra áulicas, consideramos que el espacio de la salida a campo¹² es representativo de la búsqueda de “actividades más prácticas que teóricas” (Comunicación personal con J. Garat, 2022). La misma fue condicionada debido al contexto de pandemia mundial, y las actividades pensadas para abordar este espacio se fueron posponiendo en el desarrollo de la experiencia hasta que finalmente tuvieron poco lugar. Sin embargo, según los testimonios se realizó una salida a campo en un establecimiento dedicado al cultivo de alcaucil, lo cual fue muy novedoso para el colectivo de productoras/es.

Destacamos los siguientes testimonios relacionados a este espacio de aprendizaje:

“Por ejemplo había muchos acá, que están en la quinta y no saben trabajar el alcaucil, que es una cosecha anual, que para tener alcauciles vos tenés que tener tierra propia, sí o sí, porque no te conviene tener una tierra alquilada, ocupando un año el lugar, para luego cosechar dos meses. En esas cosas sí, me gustó que yo les dijera: No, esto se hace así, porque yo tenía experiencia. Fue parte de mi trabajo cuando nosotros éramos medianeros. Pasar al frente a decir como se hacía, que se usaba en el cultivo de tomate: ¿cómo se hacían antes?... Porque la mayoría de la gente que fue a la diplomatura no tiene más de diez años de experiencia, en cambio yo tenía la vida” (Productora hortícola S).

“En lo personal me pareció mucho más provechosa la segunda clase que fuimos al invernadero, que la primera parte que fue aula, eso te ayuda a repensar para después de los PowerPoint sacar tanta información numérica, tanto dato que a nosotros nos parece re interesante desde nuestra mirada pero que no necesariamente aporta a que las cosas se entiendan mejor, en el ámbito de la diplomatura, dónde hay cosas más prácticas para resolver... es más enriquecedor y más fácil de lograr esa resignificación, con lo que nosotros estamos dando, en la instancia de campo, porque van visualizando cosas, va fluyendo mejor el tema” (docente M).

¹² Salida a campo: En este espacio se desarrollan actividades extra áulicas, generalmente en la quinta de un/a productor/a, con la finalidad de visualizar una situación real de un sistema productivo. Se trata de encontrarse con problemáticas y situaciones reales para buscar resignificar el conocimiento teórico de las clases expositivas.

“Lo que sí siempre tratamos de estar delante de las máquinas...en la primera cohorte se nos hizo más difícil, solo pudimos ver los tractores y la maquinaria que están en la experimental... eso está bueno, y le suma más (respecto a la salida a campo para ver la maquinaria utilizada en la zona)” (docente V).

“Tiene que ver con la concepción teoría-práctica, para mi deberían ser al principio (respecto a la ubicación temporal de la salida a campo en cada módulo). Hacer lecturas en conjunto con los productores de las situaciones de las unidades de producción, porque es compartir lecturas del mundo, te diría Freire ahí. Todo lo que sirva para complejizar tu lectura del mundo, genial. Que los alumnos/estudiantes aprendan a mirarse, y aprender de los otros, hacer esas instancias, hay gente que le dice co-aprendizaje, o aprendizaje entre pares, y que el docente favorezca eso, que entre los productores también se escuchen para aprender, potencias los momentos pedagógicos ahí” (Coordinador).

Consideramos que es importante destacar lo que menciona la productora S respecto a lo que aportó sobre su experiencia, ya que en un momento de la entrevista comenta que expuso de manera oral y frente a la clase cómo desarrollar el cultivo de esta hortaliza en el marco de un sistema productivo, y que su saber fue ponderado por su pasado como “mediera” en un campo de la zona, dedicado a la actividad en cuestión. Si bien esta experiencia no tiene necesariamente que ver con la salida a campo fue en este espacio en dónde se promovió ese reconocimiento.

Entendemos que esta situación mencionada remite al reconocimiento del que habla Huergo (2004) por parte del colectivo docente, ya que se reconoce a la productora como alguien que puede jugar el mismo juego en cuanto a la exposición de saberes, y se le da un lugar para que se exprese delante de sus colegas como una docente o una técnica, y la productora S lo reconoce como tal. Este ejemplo está relacionado con el proceso de aprendizaje que se busca en la diplomatura, ya que la salida a campo es una propuesta que busca transformar la metodología de las clases tradicionales, para pensar este espacio como una herramienta didáctica y pedagógica en la cual ocurra un reconocimiento del colectivo de productoras/es, al que hace referencia Huergo (2004).

También entendemos que visitar el invernáculo y observar la maquinaria de la EEJH, si bien no reemplaza la experiencia de una salida a un campo de la zona, ya que no

es una situación representativa de las condiciones de producción en el territorio, favorece la visualización del planteamiento de conjeturas, problemas y prácticas alternativas. El invernáculo presente en la EEJH no deja de ser un espacio para resignificar en el sentido que menciona la docente M de pasar del momento expositivo al de salida a campo, y en el caso de lxs productoxs pasar de los temas abordados en la clase teórica (lo mismo ocurre con la maquinaria disponible en la misma), para favorecer el aprendizaje en conjunto entre docentes y productoras/es.

Análisis respecto a los aprendizajes destacados en la primera edición de la DUPHyF:

Para este análisis consideramos e integramos los datos aportados por los colectivos que participaron de la experiencia bajo estudio, y el rol del docente en una experiencia de extensión. Para realizar este análisis asociamos las experiencias de los colectivos con la noción de **proceso de aprendizaje**, y que entendemos como manifiestos en las entrevistas (asociados a su participación en la DUPHyF).

Queremos destacar que desde el colectivo de productoras/es se puso énfasis en el aprendizaje sobre varios contenidos, entre ellos a los agroquímicos, su manejo, cuestiones de seguridad en su aplicación, riesgos para la salud, la vestimenta, el marbete y su reconocimiento, tiempo de carencia, entre otras cuestiones destacadas. Aclaramos que estos conceptos son sólo una parte de lo que el colectivo de productoras/res consideraron importante en cuanto al aprendizaje aportado por la DUPHyF, ya que también se destacaron otros temas, como por ejemplo el uso de bioinsumos, autoproducción de semillas, rotación de cultivos, tomar de muestra de agua y de suelo, salinización del suelo (por el uso de cama de pollo sin compostar), colores del suelo (asociados a su aptitud), sistemas de riego (por surco y por goteo), manejo de plagas y enfermedades (barreras naturales, biopreparados, y rotación de cultivos), diseño y ubicación de los invernaderos, uso y mantenimiento de maquinaria (tractor, implementos agrícolas, y prácticas de labranza), comercialización, y la Floricultura (destacada como actividad complementaria).

Respecto a los agroquímicos, la productora hortícola S menciona que la DUPHyF le hizo replantearse la importancia de informarse al respecto, y que “la duda más grande fue que estaba tan contaminada, que no sabía todo lo que tenía en el cuerpo. Las enfermedades que tengo ahora son más contaminación acumulada, lo que fue

juntando el organismo en la vida. Después de la diplomatura ya aprendiste que los que son de color amarillo son peligrosos, y que no hay ningún insecticida que sea bueno. Si querés algo para un insecto tenés que ir a un ingeniero, y no a la agroquímica, si no sos tan ducho en saberlo”.

Desde el colectivo docente se manifiesta una preocupación por las aplicaciones de estos productos, recomendando aquellos que tengan un menor impacto ambiental y cómo manejarlos. Respecto al tema, la docente G menciona: *“Les pedimos que trajeran si tenían plantas con algún problema para la próxima clase...más enfermedades, las plagas ya las conocen. En las plagas el tema es el tratamiento, porque le tiran con todo y es al pedo”*. Respecto al aprendizaje/reflexión que le dejó la diplomatura, comenta que *“te obliga a actualizarte... ¿Cuáles son los insecticidas de menor impacto? actualización permanente (docente G)”*.

En este sentido, también queremos destacar que hubo interés en las alternativas agroecológicas, como menciona la coordinadora G: *“Otra cosa que yo tenía como preconcepción es que yo todo el tiempo forzaba a que no sea una diplomatura en producción agroecológica. Entonces yo forzaba para que sea convencional, y en el desarrollo de la diplomatura, sobre todo en las evaluaciones finales, vimos que lo que más pegó, por lo menos en la primera cohorte, fueron las alternativas agroecológicas, porque en definitiva lo convencional los productores lo sabían hacer, y ya lo venían haciendo. Más allá de una duda, una dosis, un tiempo de carencia, o alguna otra cosa puntual, buscaban la alternativa. La alternativa para el tratamiento de suelos, la alternativa de la asociación de cultivos, todas alternativas que tenían que ver con lo agroecológico...”*

En esta línea, la entrevista continúa y la coordinadora G comenta que pensaba que ya había oferta de formación en Agroecología, pero que entiende que estos talleres o cursos muchas veces no parten de una situación de producción, es decir que por ejemplo, *“se hacen cursos de control biológico con insectos benéficos, pero no es una situación general la presencia de los mismos en las quintas”*, ya que la mayoría aplican prácticas convencionales que disminuyen la población de los mismos, entonces al partir de una situación real de una quinta, las unidades productivas de las y los productoras/res, se abordan estas prácticas alternativas como una transición agroecológica.

Consideramos que es muy importante reconocer la heterogeneidad de sujetos a los cuales podría interpelar la DUPHyF. En este sentido, destacamos la siguiente explicación que nos aportó la coordinadora G, cuando le preguntamos si cambió la mirada que tuvo al principio y al final de la experiencia: *“Sí, más que nada porque nosotros estuvimos en el diseño de la diplomatura. La pensamos destinada a los productores. Ese fue el rol que cumplió y de hecho fueron productores los que participaron, pero con el transcurso, sobre todo en las primeras clases, es que muchos de ellos y ellas eran referentes de organizaciones sociales, no todos, algunos, pero eso me pareció algo superador, no solo para sus quintas individuales, también por el efecto multiplicador dentro de sus organizaciones. Eso fue una diferencia cualitativa muy importante, porque primero se quiere llegar a más productores, y además pensar en la formación de cuadros técnicos dentro de las organizaciones, que es algo que la UTT lo tiene bastante aceitado con la CoTePo, me parecía superador y que la facultad tome un rol protagónico en la formación de técnicos también, me pareció genial.”*

Este dato que aporta es relevante ya que refleja la importancia de reconocer al sujeto destinatario que se busca interpelar, y cómo en la experiencia real puede escapar al que tenemos preestablecido. Por lo tanto, consideramos que reconocer estas diferencias en cuanto a los sujetos que participaron en la DUPHyF es reconocer las diferencias que existen en el conjunto de la sociedad.

En este sentido, el rol del docente en una experiencia de extensión como la DUPHyF, entre otros, debería ser aquel que busque mejorar sus prácticas universitarias dirigidas a un sujeto no universitario, con experiencia acumulada y conocimiento empírico. Sin embargo, existe un contraste manifiesto en el colectivo docente, en relación a lo que se dice y lo que se hace. En algún punto existe una disociación entre cómo se proclama la intervención - “la idea es jugar con ellos, que ellos intervengan, no estar como un docente dos horas hablando, y se terminó y nos vamos, no. La idea es que ellos compartan y se sientan parte del grupo, que no haya una diferencia entre el docente y el alumno, tratamos de estar al mismo nivel” (entrevista a docente de la DUPHyF) - y cómo se hace la misma - cuando no se modifican los contenidos ni la práctica didáctica, respecto de la clase de grado - :

“Más allá que lo metodológico, en general, queda a partir de las problemáticas, y retomarlas para trabajarlas a partir de cada módulo, no todos los docentes de los módulos lo tomaron de la misma manera. Algunos tomaron las problemáticas, y abordaron los contenidos del módulo a partir de las problemáticas emitidas por los productores, y otros directamente no le dieron bola. Fueron con su clase armada, la dictaron, y no hubo ese intercambio” (entrevista a coordinadora de la DUPHyF) -. Es decir que el colectivo docente en general durante las entrevistas transmite una mirada de Extensión Rural crítica, pero lo que se observa en la experiencia (DUPHyF) es una falta de coherencia en sus estrategias pedagógicas. Por lo tanto, participar de esta dinámica, en la cual los problemas tomados anteriormente son tomados para abordar los siguientes módulos, es aceptada por algunos docentes y no considerada por otros del colectivo.

Reflexiones

Reflexiones respecto a los modelos educativos/comunicacionales presentes en la DUPHyF:

Estos modelos mencionados en el marco teórico (exógenos y endógenos) “no se dan nunca químicamente puros en la realidad, sino un tanto entremezclados (...) en distintas proporciones en las diversas acciones educativas concretas” (García Laval, 2010). Reforzamos esta idea y entendemos que no debería interpretarse como que a veces las personas pueden intervenir desde un modelo más endógeno y otras más exógeno, como si en la realidad existieran situaciones “grises” que condicionarán su accionar, ya que sería una interpretación ingenua, o un argumento de quienes aprovechan estos espacios educativos para justificar sus miradas-prácticas de extensión. En este sentido, consideramos que desde un principio se debe hacer consciente un posicionamiento claro respecto a un modelo u otro, no desde la existencia de una pretendida neutralidad de modelos, y desde allí desarrollarlo en la práctica, para que de alguna manera mejorarlo desde sus postulados y hacia la construcción de sus objetivos.

Resulta evidente que cuando el **punto de partida** es desde un mismo, desde un desconociendo del otro en cuanto a “su contexto cultural, ideológico y político” (dijo Paulo Freire en el video “Constructor de Sueños”), desde una percepción alejada de

la realidad de lxs productorxs, como lo son lxs alumnxs de la diplomatura, los docentes respondiendo a un marco teórico de educación exógena, van a exponer excesivo contenido, y proponer soluciones a problemas que suceden en las quintas pero sin tener en cuenta los condicionantes del sistema productivo, priorizando sus acciones estratégicas por sobre los procesos socioculturales, es decir sin hacer un reconocimiento al otrx. En este sentido, destacamos la siguiente cita de Huergo respecto al significado hegemónico del término «extensión» construido a lo largo del tiempo, que operando en un supuesto desierto cultural tiene como propósito la transmisión de información a sectores a los cuales considera carentes de saberes: “En este significado hegemónico, se hace evidente que la extensión no está centrada en los destinatarios y sus prácticas culturales y productivas, sino en los docentes, sus programas y proyectos, sus saberes, las informaciones que tienen para transmitir, sus propósitos y sus formas de actuar.” (Huergo, 2004:9). En este sentido, entendemos que la DUPHyF pretende potenciar el proceso educativo que ocurre en la misma en el sentido que le otorga García Laval (2010), es decir que la comunicación de “información novedosa” entre estos colectivos es importante para generar diálogo de saberes. Entendemos que las situaciones de tensión que se generan entre los colectivos, es decir cuando una información novedosa que comparte el docente al productor/a, por ejemplo, sobre la adopción una determinada práctica cultural como podría ser la solarización del suelo -que interpela al colectivo de productorxs: *“Por ejemplo, la solarización. Si dejo de producir 2-3 meses me pierdo 2-3 siembras, y no me conviene, porque tengo que pagar el alquiler”-*, sirven para poner en evidencia y dialogar una serie de condicionamientos históricos, estructurales, políticos y económicos, limitaciones en el sistema productivo del cinturón hortícola platense para la adopción de determinadas prácticas “novedosas”, para de esta manera provocar el debate, la reflexión y romper la barrera que impide la dinámica buscada. Es difícil mensurar la distancia óptima entre lo que es “información novedosa” y aquella que escapa a la comprensión y/o a los condicionamientos del otrx. Reforzamos esta idea con la siguiente cita de Landini et al. (2009:17) que asociamos al diálogo de saberes que se pretende para la DUPHyF: “Así, en el contexto de esta dinámica, es posible superar la dicotomía entre saber tecno-científico y saber local, para dar lugar a un proceso de localización y potenciación del conocimiento técnico a partir del saber de los productores. Las

propuestas de los extensionistas se reconfiguran desde la mirada de los pobladores, desde su conocimiento experiencial de la producción, la cultura y las relaciones sociales locales. En el sentido más pleno, no se busca una simple 'adopción' de tecnologías o prácticas sino una asimilación y reelaboración desde los parámetros locales, es decir, desde el diálogo. Más todavía, el objetivo mayor pasa a ser el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica y del rol activo de las personas para que estas puedan apropiarse de manera reflexiva de las innovaciones y tecnologías que les resulten adecuadas." En este sentido, reconocemos que un objetivo oculto de la DUPHyF es modificar las prácticas pedagógicas del colectivo de docentes para buscar interpelar al sujeto destinatario de la propuesta.

Entendemos que cuando la situación educativa es abordada de una manera meramente expositiva y se naturaliza la no participación de los alumnxs en el proceso educativo se construye una barrera cultural entre estos colectivos. Como se mencionó, esta barrera cultural genera una distancia entre colectivos que impide la dinámica buscada, y que entendemos que está vinculada con la construcción social de que el saber científico es el único válido, y por ende con la subestimación de los saberes locales. Esta situación se manifiesta cuando el docente comunica desde conceptos lejanos de la vida cotidiana del alumnx generando un espacio de silencio, atención y respeto, pero en el cual la información novedosa no es apropiable para el destinatario de la propuesta, está asociada el modelo de comunicación/educación tradicional. Entendemos que desde el modelo de la educación/comunicación crítico que se pretende aplicar en la DUPHyF se debería buscar la complementariedad de la información novedosa que se comparte desde el colectivo docente, es decir reconocer el saber del colectivo de productoras/es para aportar información novedosa que podría enriquecer su mirada del sistema productivo.

Reflexiones respecto a las propuestas metodológicas aplicadas:

La información novedosa que se comparte en el espacio de las clases expositivas no está localizada, en el sentido de que no es aplicable a todas las quintas, pero la visualización de estos elementos estimula el análisis, el debate y la reflexión sobre el sistema productivo, que se traduce en aprendizaje. Además, si de esta propuesta educativa que es la DUPHyF participan todos los colectivos, en cuanto a la necesidad de abarcar ciertos temas y problemáticas, sin dudas se va a favorecer

una mejora en cuanto al intercambio de saberes (que asociamos a la noción: **Lugar de los saberes/conocimiento en la DUPHyF**) y por ende la integración estrategias de manejo que buscan interpelar a los destinatarios de la experiencia.

Consideramos que el espacio grupal de la DUPHyF favorece el aprendizaje colectivo en cuanto a romper las barreras que generan las clases meramente expositivas, al reconocimiento de las diferencias que existen en el conjunto de la sociedad, y a la negociación de ideas que sucede al explicitar a cada sujeto su nivel cognitivo. Es importante, por un lado, reconocer que “las controversias interpretativas que plantean los estudiantes desde el comienzo mismo de las actividades, el exponer y contrastar puntos de vista favorecen la búsqueda de nuevas opiniones y nuevas fuentes...en el corazón de esta estrategia *-grupal-* está la confrontación como estímulo para el análisis y la búsqueda de nuevos elementos, conceptos, procedimientos.” (Litwin, 2012). Por otro lado, “entender las diferencias es entender la riqueza humana, y aprender a trabajar entre diferentes tiene fuerza educativa y moral. Nos debería enseñar a trabajar con los otros y a apreciar el valor de la ayuda para nosotros y para los demás, entendiendo que de esta manera aprendemos a vivir en sociedad (...). Experimentar y aprender con sentido moral sólo se logra cuando aprendemos a vivir, convivir y gozar con nuestros pares, iguales y diferentes a cada uno de nosotros.” (Litwin, 2012).

En este sentido, la productora S en un momento de la entrevista comenta que pasó al frente de la clase a explicar el cultivo de alcaucil, exponiendo respecto a su experiencia, ya que menciona haber adquirido conocimientos de esta actividad debido a que trabajó el cultivo como “mediera”. Entonces nos surgen las siguientes reflexiones: ¿Esta situación es la misma que ocurre en el espacio de una clase expositiva, o este espacio solo es exclusivo para las/los docentes especialistas en el tema? ¿Qué pasaría si intercambiamos estos roles preestablecidos, es decir que los productores expongan los temas, y compartan “información novedosa”, desde su experiencia en la actividad, mientras que los docentes trabajan en grupos para luego pasar al frente a decir lo que aprendieron de la clase en sí misma? Tenemos la expectativa que, en estos escenarios hipotéticos, por un lado, en el espacio grupal se potenciaría el reconocimiento entre de las/los productoras/es que se mencionó (ya que es un sujeto del mismo colectivo quién estaría exponiendo), y por otro el

espacio expositivo perdería el aporte de información “novedosa” desde las/los especialistas que integran el colectivo docente.

Reconocemos que la DUPHyF tiene también el objetivo oculto de interpelar al colectivo de productoxs para construir dentro de la propuesta un lugar en cual se le reconozca como sujeto. En este sentido, consideramos interesante pensar en la construcción de un espacio que integre los saberes de ambos colectivos: clases expositivas con especialistas y productores vinculados al tema, como por ejemplo una entre la docente G y la productora S, mientras que en el espacio grupal el rol del docente pasaría por su integración en los grupos de trabajo de lxs productores. Entendemos que esta integración del docente en el grupo de productoxs debería ser desde un rol de docente/alumnx, animador o mediador para complementar el intercambio de saberes en estos espacios en los que ocurren procesos de aprendizaje. Consideramos que esta dinámica también debe suceder en el espacio de la salida a campo, evitando que predomine lo expositivo sobre lo grupal, y por ende promover estrategias metodológicas que generen situaciones dónde se aporte información novedosa sobre el tema y situaciones dónde se busca la interpelación mutua entre los colectivos que participan de la experiencia. Entendemos que una herramienta destacable para las salidas a campo son las guías de observación, pero consideramos que las mismas no se deben limitar a indicar a cómo hacer la observación, sino que propongan actividades y ejercicios para trabajar en el territorio que favorezcan el diálogo entre diplomadx. También consideramos interesante pensar en cómo integrar “dinámicas que favorezcan las relaciones y trabajo de grupo” (Gómez Hernández, 2007:1) en la DUPHyF: técnicas de presentación, como La telaraña, Técnicas para trabajar contenido temático, como Cadena de asociaciones, Lluvia de ideas, y por último Técnicas de cierre, como puede ser la Mirada retrospectiva.

Reflexiones respecto a los aprendizajes destacados en la primera edición de la DUPHyF:

Entendemos que “la percepción del tema desde diversos horizontes de comprensión nos lleva a tratar un asunto desde diferentes ángulos de mira, de modo que, desde cada uno de ellos, se logre enriquecer la significación del tema, así como sus perspectivas de aplicación” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 1999:5). Tener en

cuenta la interacción de estos ángulos de mira o dimensiones, permite reconocer cuales son los condicionantes que entran en juego y atraviesan una determinada experiencia, ya sea por cuestiones ideológicas, políticas, históricas, económicas, productivas, ambientales, tecnológicas, comunicacionales, sociales, culturales, psicológicas, filosóficas, etc. De esta manera buscar cuáles serían los aportes de los distintos ángulos de mira para complejizar la significación que constituye la DUPHyF, es decir que debemos tener en cuenta que existen factores en los cuales podemos intervenir y otros que escapan de nuestro manejo como una variable de ajuste, para de esta manera mejorar en la medida de lo posible la propuesta de extensión en cuanto al **proceso de aprendizaje** buscado.

En este sentido, una forma de reforzar la intencionalidad de la DUPHyF para aportar a la construcción de conocimiento es volver a pensar las estrategias pedagógicas de la propuesta. En este sentido, entendemos que es necesario el momento expositivo ya que funciona como un disparador para que se discuta o se comprenda lo que viene después en el momento grupal, y que por lo tanto se deberían pensar las clases áulicas en sintonía con las salidas a campo. Es decir que la salida a campo es un espacio para potenciar los momentos pedagógicos de co-enseñanza y co-aprendizaje mencionados por el coordinador M respecto a la propuesta, y que son las instancias de aprendizaje que se busca promover desde la DUPHyF.

Para finalizar compartimos las siguientes reflexiones. En propuestas como la DUPHyF los mecanismos deben pensarse para deconstruir la jerarquía cultural establecida entre docente y alumnx, y de esta manera promover un proceso de aprendizaje plural. Entendemos que debe evitarse el uso de terminologías propias de especialistas, como señala Huergo (2003:1) parafraseando a Freire, debemos “partir del reconocimiento del universo vocabular o del universo temático¹³ de los otros”. Además, compartimos las siguientes preguntas: ¿Hay o no, conexión y análisis de los problemas señalados por los productores y los contenidos propiamente dichos, para abordar la clase desde este punto de partida? ¿Existe

¹³ “Para Freire, el “universo vocabular” es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo. Mientras que el “universo temático” contiene los temas y problemas que son más significativos para los educandos, y que tienen relación con los temas preponderantes en una época.” (Huergo, 2003:2)

cierta resistencia por parte de algunos docentes en cuanto a tomar las problemáticas expresadas por lxs productorxs? ¿Tiene que ver, en parte, por su formación tradicional y/o por su disciplina? ¿Qué pasaría si intercambiamos los roles preestablecidos, es decir que los productores expongan los temas, y compartan "información novedosa", desde su experiencia en la actividad, mientras que los docentes trabajan en grupos para luego pasar al frente a decir lo que aprendieron de la clase en sí misma?

CONCLUSIONES

Entendemos que para conducir este trabajo de investigación desde la mirada de la extensión debemos realizarlo como señala Becker (1998:94), "atendiendo a las inevitables discrepancias entre lo que se esperaba y lo que se ha encontrado". En este sentido, al iniciar la investigación nos preguntamos cuál es el modelo pedagógico que se aplicó en la DUPHyF, con la pretensión de constatar que las clases expositivas responden al modelo exógeno y las actividades grupales al modelo endógeno.

En esta línea, respecto de la pregunta que nos hicimos en un principio, entendemos que la primera experiencia de la DUPHyF ha sido abordada pedagógicamente desde un modelo de educación/comunicación en el cual predominó lo exógeno por sobre lo endógeno. Reconocemos que dichos modelos "no se dan nunca químicamente puros en la realidad, sino un tanto entremezclados (...) en distintas proporciones en las diversas acciones educativas concretas" (García Laval, 2010).

Observamos que tanto el modelo tradicional como el modelo crítico están presentes en la DUPHyF, aunque no necesariamente en la misma proporción. El modelo exógeno se refleja en las estrategias pedagógicas del colectivo docente en general. Por un lado, en las entrevistas transmiten una mirada sobre la Extensión Rural crítica que contrasta con sus prácticas pedagógicas que entendemos como expresiones del modelo tradicional. Por otro lado, en las entrevistas también transmiten una mirada sobre la Extensión Rural crítica, pero en sintonía con sus prácticas pedagógicas que entendemos como expresiones del modelo crítico. Es decir, una búsqueda de estrategias pedagógicas que interpelen al colectivo de productorxs. He aquí el desafío de responder al objetivo oculto de transformar las

prácticas pedagógicas del colectivo docente para buscar interpelar al sujeto destinatario de la DUPHyF.

Podemos ver, luego de la experiencia que las clases expositivas y grupales no son necesariamente expresiones del modelo tradicional y crítico respectivamente, ya que dependería desde que mirada de la extensión se aborda la estrategia pedagógica. En este sentido, se pueden desarrollar actividades que asociamos a un modelo, pero siendo consciente de que se trabaja dentro del otro. El espacio expositivo puede pensarse como un lugar para poner en común información novedosa para el colectivo de productoras/es, promoviendo la integración de saberes, desde un modelo crítico. El espacio grupal puede pensarse como un lugar en el que el colectivo docente se desentiende del trato directo con el colectivo de productoras, desde un modelo tradicional. En este sentido, encontramos como objetivo oculto en la DUPHyF que el colectivo de productoras construya un lugar en el cual se le reconozca como sujeto, y que por lo tanto se deberían buscar estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa. Esto no debe interpretarse como que el desafío es enseñarle a las productoras a dar clases expositivas, reproduciendo el modelo tradicional, sino para permitirles que se reconozcan como sujetos históricos capaces de transformar su realidad.

En cuanto al objetivo específico de este trabajo respecto a favorecer un proceso a nivel personal y de la intervención bajo estudio desde el rol como extensionista, reconocemos que como futuros profesionales nos faltarían herramientas asociadas a las dinámicas grupales para *“no caer en formas muy tradicionales de enseñar que no interpelan a los productores”* (coordinador). Es decir, entendemos que para abordar la propuesta que constituye la DUPHyF no debería reproducirse el modelo de educación/comunicación tradicional, en el cual se aborda la experiencia mayormente estimulando la acumulación de datos y premiando su memorización, sino que deben buscarse *“actividades más prácticas que teóricas”* (...) para generar un diálogo de saberes entre los colectivos que participan. En esta línea, no podemos justificar nuestro preconcepto respecto a que cursar Extensión Rural permitirá al colectivo docente revisar las prácticas tradicionales para intervenir en el territorio, desde una mirada crítica, y que por ende los docentes que no cursaron dicha

materia en su formación de grado intervendrán con prácticas pedagógicas asociadas al modelo “tradicional”, porque el colectivo en general entiende que debe hacer un reconocimiento del otrx, y buscar transformar sus prácticas universitarias a una propuesta “crítica”. En este sentido, a través de las entrevistas vemos que no existen diferencias significativas en el colectivo docente entre quienes cursaron y no cursaron Extensión Rural en su formación de grado, ya que en general entienden que deben buscar dinámicas que interpelen al colectivo de productorxs, diferentes a las que acostumbran en sus respectivas clases de grado en la FCAyF. En este sentido, entendemos que el plan de estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP no considera la formación de profesionales cuyo punto de partida sea el reconocimiento del otrx, con capacidad de trabajar con grupos, formarlos y acompañarlos, y por lo tanto con estrategias para adaptarse al sujeto destinatario de la DUPHyF. Entendemos que el plan de estudios de dicha carrera está diseñado para abordar las problemáticas que se piensan a gran escala, y que apunta a interpelar al sujeto que encaja en el modelo empresarial, derivando la agricultura familiar y la agricultura campesina a otras instituciones, como por ejemplo el INTA. Con esto no queremos decir que el sujeto productor del modelo empresarial no debe ser reconocido, sino que no sea el único sujeto al cual se tiene en consideración, porque de esta manera se percibe al total del lxs productorxs como si fueran homogéneos y que pertenecen a dicho modelo, cuando entendemos que debe percibirse como un colectivo heterogéneo.

La heterogeneidad de actores que están involucrados directa e indirectamente con las actividades, la diversidad de los temas y la multidisciplinariedad del abordaje, como lo define el enfoque “territorial”, nos permite tomar dimensión de la evolución de la Extensión Rural en la FCAyF. En nuestro caso, consideramos que la institución, en sintonía con el INTA, interviene con un enfoque “territorial” (o en transición hacia un “enfoque crítico”), caracterizado por: la participación social; la multidimensionalidad; la multisectorialidad; visión de una economía de territorios; búsqueda de una mayor coincidencia institucional (Alvarez y Selis, 2019). Por lo tanto, como la mayoría del colectivo docente proviene de la FCAyF, en general también se encuentran interpelados por este cambio de paradigma de alguna manera, y creemos que su rol como agentes de extensión debería ubicarse desde un modelo “crítico”, en una transición hacia un enfoque territorial de extensión, y de

esta manera favorecer la interpelación recíproca de estos mundos culturales, es decir entre la academia con sus especialistas y el territorio hortícola con sus productoras/es y trabajadoras/es.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (1990). Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. 3° Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, julio 1990. CRICSO - Facultad de Humanidades y Artes.

Alvarez, A.; Selis, D. (2019). La extensión rural en el INTA: Enfoque Territorial. Curso: Extensión Rural / FCAYF – UNLP 2019

Barrionuevo, C. (2010). Técnicas sociales para alumnos de geografía. Documento de cátedra Metodología y técnicas de la investigación geográfica, FaHCE. Buenos Aires.

Becker, H. (1998). Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación científica en ciencias sociales. - 1° ed.(especial). - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

Bravo, G. (2001). Procesos de innovación agropecuaria: un punto de vista sobre sus características en una perspectiva de gestión. INTA EEA Salta.

Garat, J., Ferraris, G., Paso, M., & Fava, M. (2022). La Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, República Argentina. Supuestos, dilemas y desafíos emergentes de la experiencia formativa. Universidad En Diálogo: Revista De Extensión, 12(1), 141-166.

García Laval, B. (2010). Procesos Educativos y Extensión Rural. Curso: Extensión Rural/ FCAYF- UNLP 2010

Gómez Hernández, M. J. (2007). Manual de técnicas y dinámicas. ECOSUR-UJAT. México.

Gutiérrez Pérez, F.; Prieto Castillo, D. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia. Ediciones Ciccus - La Crujía. Buenos Aires.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Huergo, J. (2003). El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación de las acciones estratégicas. Centro de Comunicación/Educación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). La Plata.

Huergo, J. (2004). Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. Revista Dialoguemos, INTA

Landini, F., Murtagh, M. y Lacanna, C. (2009). “Aportes y reflexiones desde la psicología al trabajo de extensión con pequeños productores” Ediciones INTA. Buenos Aires.

Litwin, E. (2012). El oficio en acción: Construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. Capítulo 5 del artículo “El oficio de enseñar”.

Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani J. (2007). Entrevista en profundidad. En: Metodología de la ciencias sociales- 1° ed.- Buenos Aires: Emecé Editores, 2007. pp. 215-225

Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.

Proyecto DUPHyF (2018). Base de la propuesta: Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola. FCAyF

Resolución C.D. N° 209 (2016). Reglamento de Trabajo Final de Carrera. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales/UNLP, 2016.

Tomatis, K. (2017). Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur. Fronteras Universitarias en MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, 2017. pp. 15-27

Tommasino, H.; Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, núm. 67. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.