LUJÁN DE CUYO | MENDOZA | ARGENTINA

AAER
ASOCIACIÓN ARGENTINA DE EXTENSIÓN RURAL

MEMORIAS

XIX Jornadas Nacionales de Extensión Rural y XI del Mercosur

FORMACIÓN DE EXTENSIONISTAS

INTA
Ministerio de Agroindustria
Presidencia de la Nación
Extensión RURAL
FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS
UNCUYO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

Asociación Argentina de Extensión Rural
Universidad Nacional de Cuyo – Facultad de Ciencias Agrarias.
Mendoza – 2019
ISSN: 1515-2553

Diseño y edición: Ezequiel Potaschner

Comité Científico de las XIX Jornadas Nacionales de Extensión Rural y XI del Mercosur.

Aguiló, Juan Carlos
Ander Egg, Guillermo
Ayala, Miryan
Batistella, Maximiliano
Benedetto, Andrea
Bergamin, Gerardo
Berger, Matías
Brizzio, Juan José
Carballo, Carlos
Castillo, Javier
Catullo, Julio
Cueto, Walter
De Nicola, Mónica
Ferrer, Guillermo
Garat, Juan José
González Maraschio, Fernanda
Hernandez, Juan José
Manzur, Tomás
Medina, Juan Manuel
Mendoza, Mario
Mora, Sebastán
Mussetta, Paula
Nieto, Andrés
Nievas, Irma, G.
Otero, Jeremías
Piccolo, Ricardo
Portella, José
Preda, Graciela
Saal, Gabriel
Sánchez, Sonia G.
Sanz, Cristina
Selis, Dardo
Soverna, Susana
Suero, Marta
Thornton, Ricardo
Tiscornia, Luis
Tort, María Isabel
Valtriani, Ana
Van Den Bosch, Silvia
Velarde, Irene

Comité Organizador de las XIX Jornadas Nacionales de Extensión Rural y XI del Mercosur.

Ander Egg, Guillermo
Bernabé, Esperanza
Chiandussi, Carla
Dalmasso, Caterina
Gudiño, José
Guzmán, Fernando
Lettelier, María Dolores
Lorello, Inés
Mitre, Mariem
Nasca, Magali
Nieto, Andrés
Pérez, Mariela
Pizzolato, Daniel
Quagliarello, Gaby
Salatino, Noelia
Santinon, Georgina
Van Den Bosch, Silvia
Viedma Ríos, María Teresa
Vitale, Javier

INDICE

PRÓLOGO 4

PRESENTACIÓN AADER 5

Sub-eje: Formación y sistema educativo| 10

El voluntariado universitario como un espacio de formación de extensionistas: el análisis de un caso. | Barral, G; Corvalán, A; Gómez, A. 10

La extensión rural como proyecto pedagógico político: obstáculos y resistencias. | Mendoza, M. 20

La extensión y la formación de médicos veterinarios. | Vatt, J; Vallone,R; Biolatto, R. 35

La participación en proyectos institucionales como estrategia en el desarrollo de capacidades extensionistas. | Saibene M.; Alonso C.; Carlini R.; Dalmasso F.; García F.; Monteagudo L.; Olguín M.; Bornand C; Garbero M; Mercado S. 45

Las prácticas de extensión solidarias en los planes de formación universitaria. | Mendoza, M. 49

Participação social, metodologias ativas e formação extensionista: a experiência das "ações integradas em ciências agrárias" na Universidade Federal de Sergipe, Brasil. | Calgaro Neto, S; Moretz-Sohn David Vieira, L; Oliveira Silva, L; Britto Petrauskas, F; Santos Lima, D. 56

Reflexiones sobre la extensión rural a partir de una experiencia de estudiantes y docentes de agronomía de la UNSA junto con productores de Copo Quile, en el sur de Salta. | Ataide, S; Abdo, E; Flores, P; Vera, R. 63

Interacción IES 9-015 Valle de Uco y EEA La Consulta INTA, en la formación en agroecología. | Corzo, C; Costela L; Pizzolato, D; Seltzer H 71

Nuestra experiencia de extensión rural, Escuela Galileo Vitali, La Paz, Mendoza. | Settepani, V; Brain, Y; Muñoz, R., Castellanos G. 81

Sub-eje: Formación entre extensionistas | 85

¿Cómo aprenden los extensionistas rurales? Análisis de reflexiones de extensionistas correntinos. | Hoffman M, S. 85

"Manuais de extensão rural" e a reificação da "essência" das pràticas extensionistas. | Moraes M, C; Pires G, M; Diesel, V. 91

Caracterización e impacto de una capacitación reflexiva para extensionistas centrada en el intercambio entre pares. | Landini, F; Beramendi, M; Conti, S. . 115

Espacios de reflexión y diálogo como potenciales favorecedores de procesos de aprendizaje entre extensionistas rurales y su impacto en la práctica, provincia de Misiones. | Martinez, M. 124

Formación y aprendizajes en la práctica de un grupo de extensionistas rurales en la provincia de Granma, Cuba. | Rodríguez Chávez, H; Landini, F. 132

Fortalecimiento de las capacidades técnicas en el territorio como herramienta para el desarrollo rural en la provincia de Neuquén, Argentina. | Buda, V; Gómez, D; Guiñazú, M; Pasetto, F; Reissig, J. 143

¿Cómo se aprende a ser extensionista y a hacer extensión? | Ander Egg, G; Sabez, M; Gusmán N. 149

Trabajo en redes: aprendizajes y experiencias de un grupo de universitarios de relaser (red latinoamericana de servicios de extensión rural) | Ayala, M.; Gonnella, M.; Paredes, M. 162

Sub-eje: Formación para productores | 181

Prácticas de extensión en el ámbito urbano: las aromáticas como oportunidad de encuentro, desarrollo de capacidades e inclusión social. | Gopar, A; Castro, D; Córdova, S; Gonzalez, F; Moglie, D; Dominguez, N; Martín, L; Dominguez, L; Morales, C; Gonzalez, V; Knudtsen, J; Melis. O. 181

Inundaciones en las sierras chicas de la provincia de Córdoba. Proyecto de extensión universitaria 2018: acciones educativas y de difusión en instituciones y escuelas públicas de la zona afectada. | Rossi, E; Saal, G; Rotondi, G. 189

Tecnologías para la inclusión social como herramienta para la práctica en extensión rural. | Tornello, S; Porta, J; Pessolano, S; Mendez, R; Cabral Ortiz, D; Becerra, L.....197

El aprendizaje basado en competencias: una propuesta pedagógica de vinculación entre la extensión rural y la gestión de la empresa agropecuaria. | Galassi, E; Saldungaray, C; Piñeiro, V; De la Fuente, L. 211

Extensión rural y mirada prospectiva: reflexionando en torno al futuro de las araucarias en San Pedro, Misiones, Argentina. | Aiassa, J; Brítez, M; Albarracín, S.....218

PRÓLOGO

Esta publicación se suma a las contribuciones que la Asociación Argentina de Extensión Rural viene realizando desde hace 35 con el propósito de incorporar una relación más estrecha entre los procesos dialécticos de acción-reflexión-acción. En esta oportunidad, compartimos los principales trabajos, ensayos y experiencias presentadas durante las XIX Jornadas Nacionales de Extensión Rural y XI del Mercosur realizadas en Mendoza, Argentina, durante los días 19, 20 y 21 de septiembre de 2018, en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo.

Esta producción colectiva representa el esfuerzo de autores, evaluadores, comentaristas y organizadores, por compartir trabajos, investigaciones, reflexiones y actuaciones de los extensionistas del país y la región por poner en diálogo los desafíos actuales y futuros de la Extensión Rural, sus contribuciones al desarrollo y la sustentabilidad de los territorios a partir de las experiencias debates y reflexiones de numerosos extensionistas, investigadores y formadores.

Ía propuesta que articuló los debates fue reflexionar en torno al lema "¿Hacia dónde vamos? Contribuciones de la Extensión Rural para la sustentabilidad de los territorios", para lo cual se plantearon como ejes temáticos la Formación de extensionistas, Sujetos sociales y Extensión Rural, Políticas Públicas de Extensión Rural e Innovación en Extensión. El aporte necesario de nuevos actores sociales y de diversas disciplinas para abordar la complejidad de la propuesta, resultó muy enriquecedora y una valiosa contribución hacia la búsqueda de nuevos paradigmas, a partir de un amplio dialogo de saberes que aportan a la co-construccion de nuevos conocimientos sobre la disciplina. Merecen destacarse en esta oportunidad, tanto los trabajos y experiencias enfocados al fortalecimiento de un modelo de Desarrollo Rural basado en la Agricultura Familiar y en el paradigma Agroecologico, como tambien el abordaje de intervenciones con enfoque de género y los dirigidos a jóvenes rurales.

El escenario especialmente complejo y turbulento en que se desarrollaron las Jornadas, enmarcadas por los despidos en diversas áreas del Gobierno Nacional, particularmente en la Subsecretaría de Agricultura Familiar, la luchas de las Universidades y el INTA contra los recortes presupuestarios, si bien dificultaron la presencia de muchos compañeros, no fueron un obstáculo para la participación, sino por el contrario resultaron elementos movilizadores para los debates y propuestas.

A los autores, Comité Científico, Compañeros de Comisión Directiva, estudiantes, extensionistas, organizaciones de productores e instituciones del sector público que nos apoyaron, muchas gracias por su aportes y contribuciones. A la Comisión Organizadora un reconocimiento especial por el impecable trabajo y por hacernos tan grata la estadía en Mendoza.

Dardo Selis
Presidente (2015-2018)
Asociación Argentina de Extensión Rural

PRESENTACIÓN AADER

UN POCO DE HISTORIA.

Transcurría 1982, un año que no será olvidado fácilmente por los argentinos. La dictadura militar intentaba postergar el final del régimen y decidió, el 2 de abril, el desembarco argentino en las islas Malvinas. El final de esta trágica historia es conocido por todos.

El período iniciado con la derrota de Malvinas se caracterizó por una importante movilización social y por la participación ciudadana en diferentes ámbitos políticos, sindicales, profesionales y académicos. Surgen nuevos movimientos sociales, y se expresa en todos lados las ganas de los ciudadanos de participar. Renace la esperanza. La Argentina inicia de ese modo el retorno a la democracia con un costo terrible para gran parte de la sociedad y se prepara para las elecciones nacionales que llevaría el 30 de octubre de 1983. al Dr Raúl Alfonsín a la presidencia de la Nación.

Las políticas agropecuarias de aquella época se concentraban en los productos exportables fundamentalmente pampeanos y los servicios de asistencia técnica y extensión rural (ATER) se reconfiguran nutridos por numerosas instituciones, tanto del sector público como privado que convivían con una amplia diversidad de objetivos, enfoques y estrategias. Se consolidan servicios de asesoría rural desde las cooperativas agropecuarias, desde algunos sistemas provinciales de extensión, y las empresas proveedoras de insumos tecnológicos y de transformación de productos agropecuarios asumían un creciente rol en la difusión de tecnologías.

En este contexto la Universidad de Buenos Aires organizó las 1º Jornadas Nacionales sobre Tecnificación en el Desarrollo del Sector Agropecuario, que se realizaron entre el 26 y el 29 de octubre de 1982.

En un trabajo presentado en dichas Jornadas, el INTA expresaba: "*En la actualidad se está orientando la acción de extensión hacia la transferencia, a través de sistemas de producción. Se procura analizar y detectar, a través de un proceso de seguimiento que cubre todas las etapas productivas de empresas representativas (sistemas reales de producción) de áreas homogéneas, los factores que influyen o limitan el desarrollo y evolución de los mismos. Detectados éstos, se pretende modificar los aspectos más salientes, obtener un sistema de producción mejorado, que luego es utilizado para su difusión total o parcial en el área homogénea correspondiente".* De esta forma se explicitaba una clara mirada lineal y difusionista de la extensión rural, propia del paradigma dominante de la época, que circunscribía su misión al mejoramiento económico del sector productivo y para ellos se utilizaba la transferencia de tecnología.

En la mismas Jornadas se presentó una ponencia que recomendaba la creación de una asociación que nucleara a todos los extensionistas, docentes e investigadores en materia de extensión rural, ya que existía un destacado número de profesionales, del sector público y privado, dedicados a esta especialidad, que se encontraban dispersos. Como resultado de esta recomendación, el 6 de junio de 1983, se constituyó la Asociación Argentina de Extensión Rural (AADER), asociación civil sin fines de lucro, que tiene como finalidad promover el desarrollo integral de la Extensión Rural en la República Argentina.

Es propósito fundamental de la Asociación Argentina de Extensión Rural expresada en su estatuto es:
"Promover el desarrollo integral de la Extensión Rural en la República Argentina". Y para ello define la Extensión Rural como "la educación no formal para el desarrollo del hombre y la comunidad rural, entendiendo por desarrollo el mejoramiento de la calidad de vida a través del aumento de la producción y rentabilidad, producto de la correcta aplicación de tecnología, en función de sus necesidades y prioridades".

Las principales acciones desarrolladas a lo largo de sus 35 años que han contribuido a su propósito fundacional se detallan a continuación:

Asistencia a Facultades de Agronomía, Ciencias Agrarias y equivalentes, como así también escuelas agrotécnicas de nivel medio, en el desarrollo de los estudios en Ciencias Sociales y Extensión Rural y, en particular sobre sus programas curriculares y temas de investigación

Asesoramiento a organismos nacionales y provinciales para la organización y desarrollo de sus servicios de Extensión.

Apoyo a organizaciones privadas interesadas en promover el desarrollo tecnológico en el medio rural.
Promoción de actividades regionales, nacionales e internacionales de intercambio y reflexión sobre experiencias y resultados de la labor educativa (seminarios, cursos, congresos, convenciones, conferencias, etc.).

Divulgación de actividades de Extensión Rural actuando como órgano de enlace y comunicación entre sus asociados.

Promoción de vínculos con instituciones y organizaciones similares, así como con servicios oficiales y privados de Extensión Rural de la Argentina y de otros países.

La primera Comisión Directiva fue presidida por el Ing. Luis E Marcenaro, acompañado por un grupo de prestigiosos profesionales.

A partir de la fundación de la AADER, las Jornadas Nacionales sobre Tecnificación en el Desarrollo del Sector Agropecuario continuaron hasta 1986, momento a partir del cual se transformaron en las Jornadas Nacionales de Extensión Rural, continuando ininterrumpidamente hasta nuestros días, en forma bianual.
Una modalidad interesante que fue utilizada en los primeros años lo constituían las Jornadas Regionales (Bahía Blanca, Pigüé, entre otras) en las cuales los responsables de los Servicios de ATER exponían las políticas y estrategias asumidas desde los diferentes servicios.

Sin dudas uno de los logros más significativos de la AADER ha sido la consolidación de las Jornadas Nacionales que con criterio federal han recorrido toda la geografía argentina, posibilitando la construcción de un proceso sólido de reflexión sobre los múltiples alcances de la formación, la praxis y los marcos conceptuales.

Se ha favorecido el intercambio de las cátedras de Extensión y la creación del Seminario Permanente de Formadores en Extensión Rural y se ha promovido la inclusión de la formación disciplinar en las diferentes Facultades de Agronomía y Veterinaria del país.

Se han realizado diversas publicaciones, recopilaciones bibliográficas sobre la especialidad, sumado a los trabajos y conferencias presentados en el marco de las Jornadas Nacionales de Extensión Rural, participando además con su voz respetada en aquellos encuentros organizados por diversas instituciones en donde la temática de la Extensión Rural es objeto de debate.

Las vinculaciones institucionales alcanzan a numerosas organizaciones del sector público (INTA, Universidades, Gobiernos Provinciales, SECYT, FAO, entre otras) y del sector privado (entidades científicas y profesionales, organizaciones de productores, cámaras empresariales y empresas proveedoras de insumos y servicios para el sector rural).

Es indudable que el futuro plantea numerosos desafíos que la Asociación está preparada para enfrentar y acompañar, asumiendo su rol: conectando, coordinando y promoviendo el fortalecimiento de la extensión rural a lo largo y ancho de nuestro país.

Eje: **FORMACIÓN DE EXTENSIONISTAS.**

La extensión rural es una práctica compleja, que requiere una adecuada formación de los extensionistas, tanto en conocimientos técnico-productivos como socio-organizativos. Una adecuada formación y actualización de los extensionistas rurales constituye un elemento fundamental para el éxito de sus tareas y, en definitiva, para el desarrollo y la mejora de los territorios rurales. Se trata de avanzar en propuestas que articulen efectivamente las demandas de la población rural con la oferta de conocimientos técnicos. Eso exige cada vez más una visión más integral y sistémica, que tome en cuenta nuevos factores del contexto que operan en un territorio determinado.

En este sentido son claves los aportes que apunten a jerarquización de extensión rural en los planes de estudio (desde lo formal a la informal), el desarrollo de metodologías y pedagogía de la enseñanza de la extensión, la vinculación con el medio y prácticas de la extensión en la formación de nuevos profesionales, así como la apertura de las ciencias agropecuarias hacia otras disciplinas, practicas y saberes. Es clave además. establecer puentes entre la extensión universitaria y la extensión rural, dando cuenta no solo a la formacion de los futuros profesionales sino ampliando en compromiso de la universidad con el medio en una mirada y practica interdisciplinar en las formación universitaria.

Por esto, desde los aportes a este eje se reflexiona en torno a la formación del extensionista, en pos del fortalecimiento de su perfil profesional mediante la acción, la búsqueda y construcción del conocimiento con anclaje en la realidad y en la interacción con los actores del territorio.

Los trabajos presentados (investigaciones, ensayos y experiencias) se organizaron en tres categorías:

- Formación entre Extensionistas: Estos trabajos ofrecen temas relevantes desde la visión de los propios extensionistas. Se identifican espacios de formacion y dialogo como instancias significativas en la formación de los extensionistas.

- Formación para Productores: Se presentan experiencias y estrategias de apoyo a productores, así como reflexiones en torno a capacitaciones e incorporación de tecnologías sociales.

- Sistema educativo: En este apartado lo trabajos muestran experiencias e innovaciones pedagógicas tanto a nivel terciario como universitario, así como debates sobre los alcances y limitaciones del sistema educativos tanto de docencia como de extensión universitaria en la formación de extensionistas en Argentina y en Brasil.

En el eje, la mayor cantidad de trabajos estuvieron relacionados a los subejes Formación entre extensionistas, y Formación y sistema educativo, haciendo énfasis en las instancias formales y no formales de formación en extensión.

En total se presentaron 26 trabajos, de los cuales el 38% correspondió a formación entre extensionistas, el 35% al sub Formación y Sistema Educativo, y el 27% a Formacion para productores

Como aportes de las mesas de trabajo se subrayó la importancia a de fortalecer la formación de extensionistas calificados que se insertan en escenarios cada vez mas complejos. En esta realidad compleja, el proceso de aprendizaje de los profesionales es continuo y debe ser tanto colectivo como individual. Se destacaron durante los debates los ámbitos de reflexión en conjunto, así como la relevancia de fomentar estos espacios complementarios a los espacios de la academia. Se presentaron críticas a la formación académica de los extensionistas, por lo que también sugiere revisar la formación que actualmente reciben los estudiantes, así como la problemática de la construcción de conocimiento técnico desvinculado de realidades concretas. Se destaca el rol del docente de extensión para generar proceso de cambios curriculares y de planes de estudio que habiliten espacios donde se valoricen mas las practicas. Sobre los aprendizajes de los extensionistas de manifiesta como muchos de estos, surgen a partir de la ruptura entre el conocimiento de la

academia y el conocimiento producido desde la experiencia, lo que les permite a los extensionistas resignificar y repensar conocimientos previos e integrar otras formas de conocimientos y saberes. Finalmente, a nivel metodológico surgen contribuciones desde la sistematización de experiencias como herramienta de reflexión sobre la realidad y de transformación de las propias practicas.

Sub-eje: Formación y sistema educativo|

El voluntariado universitario como un espacio de formación de extensionistas: el análisis de un caso. | Barral, G; Corvalán, A; Gómez, A.

(Universidad Nacional del Comahue - Universidad Nacional de Tres de Febrero /gabarral@gmail.com)

Una de las principales demandas planteadas por las y los estudiantes de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) es la posibilidad de tener mayor intervención en situaciones reales, contacto con el productor y sus problemáticas en su contexto particular. El diseño curricular actual pareciera no contemplar esta situación con la relevancia que implica para la formación integral, cualquiera sea el grado de avance del estudiante en la carrera. Más bien, estas actividades son consideradas subordinadas al saber teórico disciplinar y postergadas hasta que las y los estudiantes puedan acceder al tramo final de la carrera (Castillo, O.E. y Barral; G., 2016).

En este sentido, la aparición del Programa Nacional de Voluntariado Universitario (PVU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología constituye una oportunidad relevante para implementar políticas universitarias centradas en la formación integral del estudiante, en criterios de solidaridad y de desarrollo local.

El rasgo principal de este programa consiste en la articulación entre las metas pedagógicas y el trabajo solidario, en el marco de las responsabilidades sociales que les caben a las universidades en un mundo donde el conocimiento aparece como herramienta de equidad, inclusión y desarrollo con justicia.

La responsabilidad social se traduce en la necesidad, entre otras, de una mayor articulación de la academia con la comunidad de la que forma parte. Por ello, resulta primordial incluir en la formación espacios que permitan la aplicación de los conocimientos generados en beneficio del desarrollo de la sociedad, fortaleciendo uno de los ejes de la vida universitaria, el de la extensión (Bünzli, A., 2016).

Poder instalar prácticas de enseñanza, aprendizaje e investigación que superen el clásico formato de los trabajos de campo, significaría conformar auténticas experiencias de creación de conocimiento, de modo que las soluciones a demandas y problemas sociales concretos se transformen en nuevos paradigmas y visiones.

Ofrecerle al estudiante, más que una carrera, un entorno integrado y plural que estimule su imaginación y lo anime al estudio. Desde lo social, ese entorno integrado hacia dentro de la Universidad debe reproducirse hacia afuera mediante la promoción del "aprendizaje servicio". Desde lo pedagógico, es impostergable orientar, mediante la realización de prácticas que atiendan necesidades reales de cada comunidad, la estructuración de nuevos programas de estudio que le otorguen valor curricular a esas experiencias.

Esto significa orientar estratégicamente la producción de conocimiento y la formación académica y profesional, con el objetivo de generar saberes y recursos humanos relevantes y competentes para atender y resolver necesidades y potencialidades de desarrollo concretas de la comunidad, y especialmente, de los sectores sociales en situación de mayor vulnerabilidad social.

A partir del relato de una experiencia de VU por parte del docente coordinador y estudiantes participantes, es posible revisar la pertinencia de la su inclusión curricular como práctica acreditable en la que se adquieren conocimientos transversales e interdisciplinarios excluyentes en la formación de Ingenieros Agrónomos con competencia profesional para realizar trabajos de extensión rural. El presente trabajo analiza la experiencia desde esta perspectiva.

Breve descripción del programa:

El Programa de Voluntariado Universitario surge en 2006 con el propósito de "*profundizar la función social de la Universidad integrando el conocimiento teórico y práctico aprendido en sus claustros con las problemáticas más urgentes de nuestro país"* (Bases PVU 2011). Se propone incentivar la participación activa y solidaria de los estudiantes en intervenciones que promuevan el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen. El PVU busca que los estudiantes se incorporen en Proyectos de Universidades, Facultades, Cátedras o Institutos Universitarios que articulen con la sociedad.

Los equipos deben estar constituidos por al menos 10 estudiantes universitarios en el carácter de alumnos regulares, coordinados por docentes investigadores con la categoría de profesor o jefe de trabajos prácticos. Los participantes pueden pertenecer a la misma cátedra o Facultad, o no. Los proyectos que se presenten deben tener el compromiso explícito de participación de un *tercero interesado*: gobiernos provinciales, municipios, entidades intermedias, cooperativas, asociaciones civiles, organismos del sector público, etc.; los que se constituyen en los beneficiarios del proyecto. En cada convocatoria anual, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) define ejes temáticos a desarrollar por los proyectos que se presenten. Los ejes tienden al desarrollo local y al fortalecimiento comunitario.

El Programa de Voluntariado Universitario se concibió con el objetivo de "*recuperar, ampliar y fortalecer la función social del sistema universitario nacional, público y gratuito, asumiendo el desafío de conjugar la excelencia académica y el compromiso social como uno de los ejes de la política universitaria nacional".* El PVU es único en su tipo en el sentido que no existe en la región un programa que contemple la organización y financiamiento a nivel del conjunto del sistema (Kandel, 2010).

Los requisitos para la presentación de los proyectos tienen que ver con la cantidad mínima de estudiantes en condición de alumnos incluidos en el proyecto, la categoría de los docentes que coordinan y la articulación con un grupo de la comunidad que resultará destinatario del proyecto.

En cuanto a monitoreo o evaluación general del PVU, podemos mencionar que en los anuarios de las estadísticas universitarias argentinas, una sección es dedicada al programa. La misma sólo se limita al listado de Universidades participantes, cantidad de estudiantes y docentes involucrados y montos destinados en cada convocatoria. No se suministran otro tipo de datos en cuanto a impactos en las comunidades destinatarias de los proyectos. En este sentido, Marquina y Chirolou (2015) manifiestan que los programas implementados para el sistema universitario poseen un escaso desarrollo de instancias evaluativas de funcionamiento e impacto, con lo cual se dificulta una adecuada articulación que evite posibles superposiciones.
En función de lo hasta aquí desarrollado, tomaremos como dimensiones de análisis, entre otras posibles, el proyecto político, el problema social que aborda, las principales propuestas pedagógicas y los sujetos que interpela:

Proyecto político, pensando en la articulación entre el diseño de la política, el programa y los proyectos:

Según lo propuesto en su inicio por la SPU, el PVU se inscribe en un proyecto político que considera a la Educación Superior como prioritaria para el desarrollo de un país, por lo que su rol es no sólo la producción de conocimiento sino su redistribución hacia toda la comunidad. En ese contexto, la integración universidad-pueblo se alcanzará no como final de un proceso, sino que se constituye en la principal orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anuario 2011, p: 254).

El PVU debería articularse con un espíritu inclusivo de política pública. En este sentido, no es una propuesta asistencialista hacia los pobres que intenta compensar una carencia, sino que intenta incluir a sectores vulnerables de la población en una propuesta con sentido comunitario. Podemos entonces afirmar que el PVU se enmarca dentro de un proyecto social. En base al análisis que

propone Martínez Nogueira (1998) en relación a los proyectos sociales, podemos decir que el PVU cuenta los siguientes recursos:

de poder, para establecer los objetivos y para asegurar las conductas necesarias para su logro, debido a que se enmarca en una política pública tendiente a ampliar la función social de la universidad.

de conocimiento de la situación, de las racionalidades de los actores involucrados y de las relaciones causales operantes, dado que la acción concreta de cada proyecto que forma parte del programa se incluye en una comunidad específica conocida y trabajada por los actores.

institucionales y organizacionales para traducir la decisión política y los conocimientos en acciones, comprendiendo regímenes normativos, estructuras, tecnologías sustantivas…o de apoyo (de programación, gestión y evaluación) y recursos financieros, materiales y humanos, lo cual se encuentra traducido en cada uno de los proyectos propuestos y que forman parte del programa, más allá de las diferencias entre ellos en cuanto a su programación y gestión. El modelo de organización es altamente descentralizado. La conducción del programa está a cargo de la construcción y mantenimiento de su legitimidad social, de su orientación general, del apoyo a las unidades operativas y de la negociación por recursos. La actividad de campo ejerce una notable autonomía, supone estrategias localizadas de acción.

de legitimidad, para construir la aceptación de las acciones, la justificación moral de las tecnologías de servicio y la participación social. El PVU es un modo de explicitación de la responsabilidad social universitaria, ya que, como expresa Saravia (2009), *"valen, además de por las necesidades concretas que atienden, por la buena voluntad que comunican"*. La participación activa de los estudiantes que se promueve desde el Programa es un modo de transmisión del mensaje con que se promueve el rol de la Universidad en la sociedad, buscando dar respuesta a necesidades concretas de la comunidad. El mismo autor señala que "*con su acción convierte en efectividades conducentes los valores que lo impulsan y que en el caso del voluntariado universitario, son los valores que le dan sentido a la educación, particularmente a la educación pública"*.

Problema social que aborda:

Las acciones de voluntariado promueven en los estudiantes y en los docentes que coordinan los proyectos una toma de conciencia respecto de la realidad social del entorno en el que se inserta la institución. A partir de esa toma de conciencia se requiere de las decisiones, de un ejercicio responsable de poder sobre lo que conviene intervenir y actuar, de modo solidario en pos del bienestar común. Es poner esa conciencia en acción dirigida a personas reales con problemas reales que deben ser atendidos en una intervención pertinente e inclusiva, no caritativa, que provoque una transformación genuina en la comunidad.

La actividad de servicio a la comunidad que propone el PVU permite incrementar en los participantes valores que tal vez no puedan aprehender en otras instancias del ámbito universitario pero que necesariamente un futuro profesional, responsable ante la sociedad, debiera desarrollar en su ámbito de formación. Estos valores incluyen la empatía, la sensibilidad, la firmeza, la rigurosidad, el saber disciplinar transferido a situaciones concretas, la persuasión, el diálogo, la generosidad, la escucha.

Un valor que se destaca en los fundamentos del programa es la superación de los enfoques individualistas de los problemas por un sentido comunitario, donde algunos de sus miembros, que han tenido la posibilidad de acceso a la Universidad, pueden intervenir desde un profundo compromiso ético-político. Esto constituye una práctica concreta del espíritu de la Reforma de 1918, que establecía como ejes de la actividad universitaria a la docencia, la investigación y la extensión. El PVU se sustenta en la articulación e integración de estas tres dimensiones identitarias de la Universidad, en un contexto desfavorecido por las desigualdades sociales que los años de neoliberalismo van acentuando en la comunidad.

A su vez, la consecución de los proyectos aspira a desarrollar un vínculo mutuo entre los actores, una transformación que involucre tanto a los destinatarios del proyecto como a quienes lo llevan a

cabo, una oportunidad para el trabajo colaborativo y el alcance de acuerdos y consensos. Poder reflexionar sobre estos posibles efectos generará aprendizajes significativos en los estudiantes acerca de la ética profesional y ciudadana, convirtiendo a la experiencia en una instancia de alto valor formativo.

Principales ideas pedagógicas en clave de proyecto político y su contexto de producción:

El PVU en función del aprendizaje, brinda la posibilidad de utilizar los saberes construidos en la Facultad, a través de actividades que atiendan las necesidades y aspiraciones de la comunidad y sus organizaciones; pero cabe destacar fundamentalmente que es una experiencia de formación para las y los estudiantes. En este sentido, podemos hacer referencia al concepto de "aprendizaje servicio" según el cual una propuesta pedagógica brinda conocimientos y competencias para el desarrollo de una práctica en servicio solidaria en la comunidad. Esta propuesta de enseñanza involucra al estudiante en una situación concreta, articulando tareas académicas y tareas administrativas.

A qué sujetos interpelan y de qué manera:

Es una característica del voluntario el hecho que los individuos toman la decisión ellos mismos de realizar acciones solidarias, no tienen retribución económica alguna, por lo tanto, de lo que se trata es de ampliar el rol ciudadano. El amor y la solidaridad son elementos implícitos. Además, involucra a otros, que son los destinatarios del trabajo voluntario, atendiendo necesidades puntuales de alguna comunidad. No se trata de llevar a cabo actividades definidas por azar, sino de que las mismas se articulen de manera tal con las dificultades de los actores, que favorezcan a su superación, abriendo el camino para una nueva realidad.

Por lo tanto, tal como lo afirma Roxana Sánchez, el programa apunta a "tareas de interés general destinadas a la atención de necesidades sociales, tanto de manera individual como en organizaciones públicas o privadas, sin percibir por ello remuneración, salario, ni contraprestación alguna." (Sanchez, R., 2010)

El caso de la universidad nacional del comahue

Consideramos que la voz de la experiencia de quienes trabajaron en PVU es fundamental para que el análisis incluya aspectos que sería imposible poder registrarlos desde otras fuentes.

Por este motivo, hemos considerado el caso de la Facultad de Ciencias Agrarias de un Proyecto de Voluntariado implementado entre 2012 y 2013, denominado "Capacitación a Jóvenes Rurales". Hemos entrevistado a su docente coordinador, Profesor de la asignatura Nutrición Animal, y a un grupo de estudiantes que participó de la experiencia.

El profesor aporta una perspectiva importante en cuanto a las demandas de las y los estudiantes en relación a su formación:

"Hay una gran demanda de los estudiantes de trabajar en el medio donde después van a desarrollar su actividad profesional."

"Es una necesidad del estudiante universitario querer tener contacto con la realidad productiva. Acá hay mucho de eso…en otras universidades los estudiantes no realizan tantos viajes y salidas a los sistemas productivos de la región. Tenemos muchos docentes que tienen mucha vinculación con el medio productivo, en muchas materias se sale al campo. Así y todo, hay como una demanda insatisfecha…esa necesidad de contacto con el productor, de conocerlo, con el medio productivo, contacto con los animales, con los cultivos. Las materias lo tienen en cuenta, pero fragmentado con muy baja interacción entre cátedras."

Las actividades del proyecto tenían que ver con una asistencia técnica a productores caprinos de una zona rural marginal, denominada El Arroyón, distante unos 20 Km de la Facultad, en la localidad de Cinco Saltos, Rio Negro.

Los estudiantes vinculados a este proyecto tuvieron dos modos de intervención. Como integrantes, contribuyendo en la planificación y ejecución del proyecto; o como participantes, compartiendo en diferentes talleres que se realizaban con cada actividad productiva, tanto en el ámbito de la facultad como en el predio del productor. Los estudiantes integrantes sostuvieron su participación durante todo el proyecto interviniendo de manera muy activa y con iniciativas propias, sobre todo en lo referente a la difusión de las actividades que se fueron implementando.

Lo que más llamó la atención del docente responsable fue que el impacto no pasó por aspectos cognitivos que él esperaba sino por aspectos vivenciales y afectivos. Eso fue destacado por el entrevistado como una gran demanda del estudiante universitario que la carrera no alcanza a satisfacer: el contacto con la realidad, con el productor, con el campo, con los animales y las plantas. El profesor arriesga a diagnosticar que lo que más movió a los estudiantes a participar de la experiencia fue la posibilidad de acercamiento al medio productivo real. No tanto desde el punto de vista solidario al principio, sino más bien como un requerimiento de formación que ve sesgado en la cursada formal. Los rasgos solidarios y de empatía con sectores vulnerables fueron surgiendo después, a medida que salían al campo y tomaban contacto con esa realidad que no muestran los libros. Y fue mutuamente enriquecedor.

"Me llamó mucho la atención lo vivencial. Tiene que existir. Me llamó mucho el peso de eso."

"Los objetivos del voluntariado…vinieron primeramente buscando cosas de la carrera, buscando contacto con la realidad… lo primero que hicimos fue ir al Arroyón, para diseñar un engorde de chivos nacidos fuera de época. Había muchos estudiantes que ni sabían que existía el Arroyón que había gente viviendo allí. Muchos se decidieron por la orientación producción animal a partir de participar del voluntariado, sea como participante de los talleres o como integrantes del voluntariado."

Por otra parte, los estudiantes que participaban de los talleres propuestos por los integrantes del proyecto no mantuvieron la continuidad planificada. Si bien se presentaban como actividades independientes, estaban encadenadas lógicamente como un trabajo de campo real, cumplimentando todos los pasos previos al diagnóstico, análisis de datos, relación con la bibliografía y propuestas al productor para que obtenga una pastura que le permita engordar adecuadamente a sus animales. Aquellos talleres "a campo" generaban más interés. Los de tratamiento y análisis de los datos obtenidos en el campo eran menos convocantes. Siendo que todas se constituyen en las actividades profesionales. El profesor también manifiesta, vinculado con esto, que hubiera esperado mayor acercamiento de los estudiantes a la investigación y no sólo lo vivencial. Pero destaca la importancia de este aspecto como importante para la formación:

"Lo que destaco es la gestión y lo vivencial. No es rico para abordar cuestiones académicas y científicas. Eso estaba más limitado…No se sacó el jugo a los datos, a la actividad profesional. Veían la ecografía, pero después no les importaba lo que pasaba. No sé bien por qué…tal vez porque al ser tantos no le pudimos dedicar el tiempo."

"Muy interesante por ese lado. Pero ese hueco desde lo científico académico. Me cayó la ficha cuando organizamos simposio para estudiantes de agronomía en temas de producción animal, en dos días vinieron varios disertantes de diferentes áreas, cuando expusieron los integrantes del VU. Preparan la charla y ningún dato, ninguna curva de crecimiento… todo vivencial. Lo que los marcó a fuego es eso…yo pensé que iba a ser otra cosa… digo, tan fuerte es. Capaz que necesitas hacer eso cuando te estás formando…yo no me acuerdo de eso cuando era estudiante…

En todo momento manifiesta que la experiencia valió la pena, que hizo pensar otras perspectivas del rol docente y de la institución en general. Al respecto señala que la Universidad debiera preocuparse más por apoyar y difundir estas iniciativas y a quienes realizan estas actividades. Por otro lado, visibilizó el aislamiento de las cátedras, que de no ser porque se trata de un proyecto, no hubiera encontrado la colaboración que, por ejemplo, no se da cuando las propuestas son curriculares:

"Las actividades estaban dirigidas al engorde de animales en pastura de invierno. Para esto hay que hacer muestras de pastura para definir calidad, superficie que debían ocupar los animales, datos bibliográficos, análisis y uso de la información…Son actividades que no se pueden hacer en cursados tan estructurados…algún día podremos tener cursados así…"

Por su parte, los estudiantes en las entrevistas realizadas señalan las motivaciones que los llevaron a participar del PU:

"La idea inicial fue llegar al productor…como que acá estamos medio aislados. Empezó todo un grupo antes del proyecto de voluntariado en sí. Queríamos enlazar al productor, queríamos aprender de él y que él aprenda de nosotros."

"Buscábamos capacitaciones para los estudiantes y a su vez poder relacionarnos con el entorno y justo se dio lo del voluntariado…"

Asimismo, los estudiantes manifiestan el valor formativo de la experiencia resaltando el aprendizaje de trabajar en grupo:

"Como grupo nos costó mucho el trabajo grupal, la coordinación. Aprendimos mucho eso. Aprender a respetar los tiempos. Los tiempos del otro…"

"Por la radio invitábamos a los productores. Eso nos introdujo a la realidad fuera de la facultad."

"En el aspecto social se ve eso: que los productores, la gente de afuera espera que la universidad se acerque y los conozca y les brinde herramientas. Quieren trabajar, contar su experiencia y que nosotros les aportemos en algo."

"El contacto con los productores previo es re importante para desde ahí ir trabajando la extensión. Estuvo bueno el contacto."

Un aspecto que destacan es que la convocatoria no involucra requisitos de tener ciertas asignaturas aprobadas, sino que subyace la noción de aprender haciendo, con toda la riqueza que conlleva en cuanto a lo motivacional y a la significatividad de los aprendizajes producidos:

"El grupo era bastante variado, éramos chicos de diferentes años de la carrera, incluso de primero."

"en los primeros años hay falencia en lo práctico y no se da el contacto con el productor. Faltaban prácticas directas a campo."

"Que los chicos de primer año puedan encontrar vínculos entre las materias que cursaban y la profesión. Veían que eran muchos años de carrera y que no se estaban incentivando."

"Lo que enriquece es que sean lo más abiertos posible a toda la comunidad. Eso es importante, más que aquellas convocatorias que restringen en que sólo puedan participar los que hayan cursado tal o cual asignatura."

"Los mismos integrantes del proyecto dábamos las capacitaciones…todo bien horizontal. Las cosas estaban pensadas con una secuencia lógica para que todos entiendan lo que se hacía."

Con respecto al impacto a nivel de reflexión sobre la construcción del perfil profesional y el contacto con las situaciones reales, opinan que la experiencia es invalorable y que debiera difundirse más ese espacio o cualquier otro equivalente.

"Se habló siempre del rol y tipo de profesionales que queríamos ser. Nos juntábamos con Esteban, en reuniones donde hablábamos todo."

"Nos dio muchos elementos del manejo del animal en el campo."

"Sirvió para crecer uno. Tuvimos que dar presentaciones, charlas, llevar un grupo adelante, detectar los roles dentro del grupo…"

"Eso estaba muy bueno, aprendimos mucho. Aprendimos de los problemas cotidianos que surgían y que le pasan de esa misma manera al productor."

Efectivamente, como señalara el profesor la cuestión afectiva y lo vivencial fue predominante pero no dejó de resaltarse la importancia que la experiencia tuvo en la integración de los aprendizajes de las asignaturas de la carrera. A pesar que para el profesor no se produjo una sistematización al modo profesional, esto no es registrado por los estudiantes que valoran muchísimo esta instancia como de aprendizaje integrador.

"Pudimos abarcar varias ramas del conocimiento que vimos en la facultad. Integrar te da visión crítica tanto de cuestiones técnicas como en cuestión social."

Implicancias en la formación de extensionistas

Uno de los aspectos destacables del programa es que además de buscar integrar la formación del estudiante con la realidad social de su contexto, busca rescatar el saber popular de las comunidades destinatarias de los proyectos. Este principio coincide con una concepción de Extensión Universitaria en la que la Universidad no actúa como poseedora de saberes que transfiere a la población, sino que es la mediadora en la articulación entre saberes populares y saberes académicos en una relación dialógica horizontal en la que ambas partes construyen y se benefician (Zelaya, M. y cols.; 2014; Parra Cortés, P.M. y Arroyo, M.V.).

Son proyectos con participación persistente de los estudiantes en todas las etapas de programación, ejecución y evaluación. Comprende las prestaciones que requieren comportamientos colaborativos de grupos de beneficiarios o comunidades enteras; se debe realizar una constante interpretación de la especificidad de la situación, ya que los servicios o prestaciones se adecuan al problema específico del receptor.

Otra posible fuente de análisis es el impacto presupuestario. Si bien el presupuesto destinado a este programa se ha ido incrementando cada año, es mínimo con respecto a otros programas especiales del Ministerio (Kandel, V.; 2010). Sin embargo, hasta el momento, es muy superior a lo que la Universidad puede otorgar, constituyendo un fuerte atractivo para los equipos docentes, poder participar del programa.

La misma autora señala que si comparamos la cantidad de estudiantes integrantes de proyectos con respecto a la totalidad de estudiantes universitarios, (9.000 y 1.283.500 respectivamente en el año 2008) la participación es mínima, o al menos, no tan masiva como desde el programa se pretende sugerir. La autora relativiza de este modo la implicancia del programa a nivel nacional. Sin embargo, habría que contrastar con el nivel de participación de estudiantes en proyectos de extensión (PE) por fuera del PVU. Este dato es complejo de obtener, ya que los proyectos de extensión son financiados por las universidades y con reglamentaciones propias de cada institución. Pero solamente teniendo en cuenta que cada PVU exige la participación de al menos 10 estudiantes, es inusual encontrar otros PE con esa cantidad de participantes, lo que hace pensar que es una iniciativa que genera más convocatoria que los proyectos de extensión ordinarios, donde incluso, no es obligatoria o está ausente la participación estudiantil.

Se logró una ampliación y profundizaciones de investigaciones sobre problemas de la situación poblacional y ambiental que requieren abordaje de mayor conocimiento para luego elaborar propuestas eficaces y pertinentes. El resultado de diferentes efectos abrió paso a nuevas intervenciones que buscan transformar situaciones detectadas.

"Para mi muy interesante…tanto que vamos a presentar un Proyecto este año con productores de granja de "Barda del Medio."

Sin embargo, según relevamientos realizados por la autora, es dificultoso sostener las actividades de voluntariado en el tiempo. Al realizarse la convocatoria, muchos estudiantes se acercan entusiasmados, pero a medida que avanza el tiempo, las obligaciones académicas hacen que muchos estudiantes abandonen el proyecto.

"La discontinuidad en la participación de los participantes de los talleres fue por la imposibilidad de coordinar horarios para todos, con los cursados y parciales, era complicado coordinar para que vengan todos."

"Estaba difícil coincidir en horarios y muy tarde se van. Lo atribuimos siempre a horarios, nunca nos llegó otro comentario."

A pesar de ello, quienes participan reconocen un incremento de su capital social, en el que se incluye una nueva, enriquecida y confiada relación con los docentes, una visión crítica respecto de sus trayectorias académicas y una orientación hacia su futuro desempeño profesional en relación al contexto social que han reconocido (Kandel, V.; 2013. p: 11). Como señala la autora, en última instancia, el curriculum es interpelado en esta experiencia. Los testimonios de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias coinciden en un todo con las precisiones de la autora.

"Debieran incluirse estas actividades de vínculo con lo social."

"No estamos solamente para aprobar materias, sino también para formarnos."

"Muchas veces se desdibuja cuando estas tanto tiempo en los primeros años dando vueltas…"

"Siempre se cuenta la voluntad del estudiante, eso está siempre. Pero quiero rescatar la voluntad de los docentes que estaban siempre; incluso los fines de semana nos daban bolilla. Programaban, se quedaban a las reuniones fuera de horario…"

"Esa fue una parte fundamental. Esteban proponía cosas todo el tiempo, nos abría la cabeza, nos acompañaban en las cosas que se nos ocurrían."

"Tuvimos la posibilidad de presentar nuestro trabajo con los ingresantes y en el simposio. ¡Eso te enorgullece!"
Por su parte los profesores manifiestan que han encontrado en la implementación de este tipo de proyectos una forma genuina de financiar prácticas que ya realizaban parcialmente tomando algunos fondos de los subsidios para investigación.

Asimismo, el PVU ha sido el modo de canalizar nuevas formas de articulación teoría práctica de las asignaturas, de realizar prácticas preprofesionales, de implementar innovaciones didácticas e, incluso, de generar espacios curriculares de participación obligatoria de actividades de extensión como requisito para graduarse (Kandel, V.; 2013. p: 6).

"El proyecto fue articulador en eso mucho más que con otras experiencias, de proyectos que hemos tenido…con otras áreas y disciplinas. Las actividades de los chicos eran, por ejemplo, utilizadas por otro grupo de docentes, para mostrar en otras cátedras: en el ingreso con vos, con César en mecanización, con Ricardo para clasificar malezas, forrajes necesitó un práctico de pastoreo. Fue muy potente. En ese sentido intercambié con docentes que no intercambié nunca. Vi otras perspectivas."

"Por eso cuando aparece este proyecto rápidamente articulás, es un punto de encuentro que para mí con los estudiantes lo tenés desaprovechado en la docencia. A mí el proyecto me abrió esa mirada que yo no sé si la tenía antes. El proyecto te lo impone porque tenés a los pibes ahí demandando…"

"En la facultad lo más relevante fue eso de relacionarme con las otras cátedras en el cotidiano es más difícil […]. *Hubo docentes que se engancharon en el camino…muchos quieren seguir…otros sólo te dicen que colaboran en una actividad específica pero no te acompañan en el proceso."*

Sin embargo, la autora también advierte que estas actividades, como cualquier otra dentro de la Extensión Universitaria, no gozan del mismo reconocimiento que tienen las actividades de investigación dentro de la Universidad.

"Veo que no está para nada promovido por la institución, por los directores de departamento, no hay promoción. Me sentí solo acá, no nos alentaban en lo que hacíamos o no se interesaban, salvo esos contactos puntuales que te decía anteriormente."

A modo de cierre

El compromiso de las Universidades Públicas con el desarrollo social, así como su vocación participativa, se evidencia en múltiples campos de acción ligados a la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia de conocimientos. Un aspecto central de dicho compromiso, y que es objetivo del programa, se relaciona con la participación de estudiantes universitarios en proyectos tendientes a enfrentar problemas sociales.

Ampliar la función social de la Universidad implica generar instancias de diálogo y trabajo conjunto entre estas instituciones, organizaciones civiles y diversos organismos del Estado; recreando los conocimientos científicos y técnicos a partir de su articulación con los saberes y las experiencias comunitarias.

La implementación de proyectos de VU y su reconocimiento curricular favorecerá, sin dudas, a una educación más completa de los futuros profesionales universitarios integrando el campo de conocimiento adquirido y la actitud solidaria ante los fenómenos sociales desde miradas éticas que reconocen otras realidades que afectan a grandes franjas de la población.

La experiencia desarrollada aporta un elemento más a ser evaluado en la toma de decisiones concerniente al desarrollo curricular. Más allá de la posibilidad de financiamiento que ofrecen los proyectos de VU dependientes de la SPU, el espíritu de inclusión de estudiantes a los proyectos de extensión y las acciones pedagógicas que se pueden desprender de ellos, debería ser ampliamente propiciado. Esta consideración nos permite concluir que sería deseable que las unidades académicas incorporen la participación activa de estudiantes a los proyectos de VU en particular, y los de extensión en general, con la acreditación correspondiente dentro del Plan de Estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica.
Sería deseable que el PVU tuviera continuidad en el tiempo más allá de las gestiones de turno, ya que consolida el acercamiento de los estudiantes a la realidad social en la cual se desarrollarán como profesionales una vez graduados. Sin eludir las responsabilidades de inclusión que le competen a cada gobierno, estas iniciativas sin duda marcan en los estudiantes un punto de inflexión a partir del cual pueden pensarse como futuros profesionales-ciudadanos comprometidos y protagonistas del contexto en que les toque actuar, intervenir, transformar…

Bibliografía:

Bünzli, A. (2017) Propuesta de incorporación curricular de actividades de extensión. En: Míguez, M. Desafíos y experiencias en la enseñanza de las ciencias agropecuarias 5: Gestión docente e institucional. 1a ed. CABA. Libro digital, PDF: 31-35.

Castillo, O.E. y Barral, G. (2017). Gestión estratégica para el cambio curricular. En: Míguez, M. Desafíos y experiencias en la enseñanza de las ciencias agropecuarias 5: Gestión docente e institucional. 1a ed. CABA. Libro digital, PDF: 59-63.

Kandel, V. (2010). *Políticas para la participación en la universidad argentina*: *el casodel programa de voluntariado universitario.* IV Jornadas de sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5608/ev.5608.pdf

Kandel, V. (2013). Los proyectos de extensión universitaria y su impacto en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Extensión en red* N° 4. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. La Plata. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/extensionenred

Martinez Nogueira, R (1998). *Los proyectos sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico*. CEPAL, Serie Políticas Sociales, Nro. 24**.** Recuperado de: http://www.eclac.cl

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). Dossier. ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 43. Año 24: 7-16.

Parra, Cortés, P.R.; Arroyo, M.V. *Formación docente y asesorías pedagógicas vinculadas a la extensión: el voluntariado universitario como posible metodología y práctica de la enseñanza.* VIII -Prácticas de asesorías pedagógicas vinculadas a: 1 Extensión, investigación, gestión y conducción académica. Ponencia. 9 pp. Recuperado de: http://www.redapu.com/uploads/misc/ParraC.docx. Revisado: julio 2016.

Sánchez, R. (2007). *El proyecto social como herramienta de aprendizaje: La experiencia del Programa de Voluntariado de la FCE. UBA*

Zelaya, M.; García, L.; Di Marco, M. (2014). *Políticas públicas de educación superior: La extensión en el caso de la UNCPBA.* VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4810/ev.4810.pdf

La extensión rural como proyecto pedagógico político: obstáculos y resistencias. | Mendoza, M.

(UNLPam /mendoza@agro.unlpam.edu.ar)

El trabajo forma parte de los aprendizajes logrados en el proyecto de investigación Disputas y acuerdos sobre el rol de la extensión rural en el desarrollo de las comunidades rururbanas de La Pampa (FA-UNLPam).

Para presentar los primeros resultados, organizamos la ponencia en tres apartados. En todos los casos abordamos las formas en cómo, por qué y para qué conciben los extensionistas la ER. En el primer apartado, abordamos producciones académicas publicadas en una revista referida a la ER. En el segundo apartado, referimos un estudio de fotografías tomadas por los propios extensionistas de sus trabajos de extensión. En el último apartado, presentamos una serie de precisiones conceptuales sobre la ER, todas construidas luego reflexionar trabajos de extensionistas.

2. Concepciones sobre la er en los trabajos académicos

En las XV Jornadas Nacionales de Extensión Rural y VII del Mercosur (2012) se acordó la creación de una revista científica de extensión rural. En el año 2013 con la denominación ReD+ER (Revista Científica de Desarrollo y Extensión Rural) y editada por el INTA (Centro Regional La Pampa San Luis) y la Universidad Nacional del Litoral, aparecieron las dos únicas ediciones. En ambos números, en total se publican 17 trabajos, todos de extensionistas con experiencias en el país.

De acuerdo a sus directores, la política editorial de ReD+ER era publicar trabajos originales que contribuyan significativamente a la mejora de la comprensión de los aspectos relevantes de la ER en el contexto de los procesos y prácticas de desarrollo rural.

Trabajamos la revista para estudiar las concepciones que los extensionistas tienen sobre la ER. La decisión de trabajar sobre los artículos científicos parte del supuesto que los extensionistas en su identidad de académicos, expresan de manera más sistematizada y meditada sus formar de entender, hacer y evaluar sus acciones referidas a la ER. De esta manea nuestro objeto de estudio son los discursos sobre la ER que los propios extensionistas elaboran. A diferencia de otros géneros discursivos, estos discursos contienen un elevado grado de conceptualización dado que el soporte que los contiene y avala es revista académica. Podríamos decir que trabajamos concepciones legitimadas sobre la ER, no sólo porque fueron evaluados para su publicación por especialistas en el área, sino también porque en general son expresiones de un equipo de investigación y extensión. Quiero decir, son posiciones construidas a partir de reflexiones sobre la propia práctica, y contienen concepciones colectivas sobre la ER y sus incumbencias.

Metodológicamente, el análisis se ubica en el paradigma de la comprensión. Recreamos lo que los individuos o grupos sociales vinculados a la ER piensan y creen. Identificamos las significaciones tomando como base el lenguaje como expresión de lo social, de manera que son las expresiones escritas de los actores nuestro objeto de análisis. En ellas identificamos las principales categorías que utilizan los extensionistas para organizar sus posiciones: el modo en que ven, clasifican y experimentan la extensión rural. Esta visión le reconoce al lenguaje una función no sólo referencial (informativa) y epistémica (interpretativa), sino también realizativa (creativa), o, generativa (Echeverría 2003). De manera que el lenguaje no solamente sirve para expresar nuestras ideas, también tiene injerencia en la constitución de la realidad social.

A continuación, voy a presentar una síntesis de lo realizado. Para una mayor información ver un trabajo anterior (Mendoza, 2016). En esta oportunidad, del análisis de los trabajos publicado vamos a socializar los datos construidos respecto a, por un lado, la bibliografía citada en los trabajos publicados, por otro lado, las concepciones sobre la ER que refieren y, finalmente, las palabras claves utilizadas para sintetizar el contenido de cada trabajo sobre la ER.

2.1. La bibliografía citada

En general, los trabajos utilizan la bibliografía para afirmar sus ideas sobre tres conceptos claves, desarrollo, extensión rural y comunicación. Luego de clasificar la bibliografía por concepto, trabajamos tres aspectos.

a) La actualidad de las obras. El corte que pusimos para definir la actualidad fue el año 2004, básicamente porque hasta ese año las categorías que se utilizaban para explicar la realidad socio agronómica estaban influenciadas por la crisis del 2001 y sus efectos. En esa línea, consideramos que las condiciones de producción para el tiempo de publicación de la revista (2013) eran diferentes, y que ya había trabajos académicos que buscaban explicar la "nueva" realidad con categorías diferentes.

b) La procedencia de los autores de las obras citadas. La idea es conocer si el autor citado es o no un investigador local. Sin que lo consideremos preciso, asumimos que esta cualidad habla de qué tipo de categorías se utilizan, ya sean locales o globales.

c) La presencia de las publicaciones de las jornadas de la Asociación Argentina de Extensión Rural. Con esta preocupación buscábamos saber si los extensionistas en sus escritos citan el trabajo de otros extensionistas de la región.

Con estos criterios, pudimos identificar lo siguiente:

Concepto	Actualidad	Descripción de los autores
Desarrollo	De los 23 textos citados para afirmar la idea, 15 son trabajos publicados en el año 2004 o antes. La mayoría son referenciados para tratar la idea "desarrollo local".	Los autores citados en más de un trabajo académico son el chileno Sergio Bosier (economista de profesión, docente y consultor internacional); el español Francisco Alburquerque (licenciado en ciencias económicas y empresarias, investigador y asesor técnico regional del Banco Interamericano de Desarrollo); las dupla formada por el chileno Alexander *Schejtman* (ingeniero comercial, investigador de RIMISP y consultor de FIDA BID CEPAL FAO) y el mexicano Julio *Berdegué (licenciado en ciencia de la agricultura, subdirector de FAO); y la argentina Mabel Manzanal (contadora pública nacional e investigadora). De los 17 académicos citados 11 son extranjeros*
Extensión Rural	De los 8 textos, 5 fueron publicados en el 2004 o antes.	El argentino Ricardo Thornton (ingeniero agrónomo, director del INTA La Pampa San Luis) es el único autor citado en más de una oportunidad. De los 6 autores citados, la mitad son extranjeros.
Comunicación	De los 10 textos, 7 fueron publicados en el 2004 o antes.	Los "modelos" provienen de autores extranjeros. De los 11 autores citados, sólo 5 son argentinos.

En toda la edición N° 1 se citan 118 obras; 75 son libros o capítulos de libros; 15 son artículos presentados en congresos o jornadas; 12 son textos publicados en revistas. El resto se reparte entre informes técnicos no publicados y tesis de grado o posgrado. De las obras citadas, sólo 2 son trabajos publicados de las Jornadas AADER. Estas obras son rescatadas en diferentes trabajos, por sus propios autores.

2.1. Concepciones sobre la ER

En el análisis artículo por artículo, para conocer la forma en cómo conceptualizan la ER hemos rescatado, por un lado las pocas precisiones conceptuales y, por otro lado, la criticas a as actuales formas de hacer la ER.

Precisiones	Criticas
Estudia los espacios micro-sociales en que se construye la vida cotidiana de los sujetos.	Concebida sólo como herramienta para la promoción del desarrollo agrícola establece límites a los procesos participativos
Es el resultado de la interacción de múltiples actores e instituciones que se desenvuelven en los territorios.	Se subestima el entramado institucional y se sobreestima al gobierno local No hay acciones deliberadas para fomentar la participación. No se conforma el Consejo Asesor del Proyecto para lograr una articulación institucional real El proyecto de ER no se propone metas reales, sobre cuestiones reales
Es una disciplina. Desde el paradigma eco-social es concebida como comunicación, animación y acción política.	La aplicación de un diseño basado en la participación y en una relación dialógica no es suficiente.
La ER está vinculada al desarrollo territorial, con procesos que procuran ser endógenos y participativos, en donde se abren espacios a los actores en la búsqueda de definiciones de sus prioridades.	Falta de competencias como agentes de desarrollo (carencias de conocimientos de extensión).

2.2. Palabras claves síntesis de los trabajos de er

En la primera edición de la revista los trabajos están ordenados según se trate de ensayos (4) o de investigaciones (4). Cada trabajo publicado esta acompañado de al menos tres palabras claves que son utilizadas para referenciar el contenido de la misma. A continuación las presento ordenadas por cantidad de apariciones y por similitudes o sinonimias.

Palabras claves de los ensayos

Competencias (2) / Desarrollo local / Desarrollo rural / Desarrollo / Agentes de desarrollo / Acción de desarrollo / Extensión / Estrategias de intervención / Territorios / SIAL / Participación / Limites / Agro tóxicos / Monocultivos

Palabras claves de las investigaciones

Extensión rural / Territorio agrario / Pueblos originarios / Tierras comunitarias / Sustentabilidad / Concentración (de la tierra) / Homogeneidad / Desigualdad (social) / Socioeconomia / Economía / Familia / Semi proletaria

Una lectura rápida de estas palabras muestra que en general son conceptos recurrentes en la literatura de la ER. Sobresalen una serie de conceptos que contienen una posición crítica a otros de corte hegemónicos. A este tipo de palabras las denominamos conceptos re-marcados, básicamente porque no ocultan la marca política (posición ideológica) que toda palabra tiene. En esta línea, identificamos agro-tóxico, concentración (de la tierra) y desigualdad.

2.3. Primeras conclusiones

El estudio de la revista ReD+ER, nos permite concluir en términos de recomendaciones. Asumimos que es necesario que en nuestros escritos los extensionistas logremos:

- incorporar bibliografía que conciba la ER como un proyecto político y participativo. En general observamos una fuerte tendencia a nombrar, pero no a abordar la "realidad" socio agropecuaria como configurada por relaciones de poder. En la mayoría de los trabajos, ni la bibliografía ni las concepciones sobre la ER, asumen que las necesidades subjetivas/objetivas surgen de las prácticas de desconocimiento/destrato de quienes poseen y/o disponen aquello que motiva las disputas en las relaciones de poder.

- leer más los trabajos locales y localizados que los propios extensionistas producen reflexionando su práctica. Esto nos permitiría mirar con ojos críticos los "modelos" importados que generalmente funcionan en tiempos y espacios diferentes.

- apoyar y acompañar de manera comprometida las propuestas de intervención que expresan los extensionistas locales. Consideramos que allí se encuentran las nuevas categorías para repensar nuestro rol.

3. Fotografías que reivindican la er como transferencia de tecnología

3.1. Introducción

La cámara es un mecanismo maravilloso, ella reproduce exactamente lo que está pasando en el interior de tu cabeza (Warkov)

Desde un inicio, para representarlos, los trabajos de extensión se hallan acompañados de fotografías tomadas por los propios extensionistas o sus interlocutores. Dado que las fotografías son producciones culturales que muestran un mundo marcado por la mirada de sus productores, las reconocemos como textos que sugieren e imponen una visión de mundo. Cuando las fotografías son circuladas por agencias estatales a partir de circuitos oficiales u oficializados, además de representar lo realizado en las intervenciones, reproducen y legitiman sentidos y formas de intervención y de ser intervenido: ungen de "verdad" una "realidad" imaginada.

Para explicar mejor esta reflexión, en el año 2016 trabajamos con fotografías contenidas en proyectos de extensión. Estas fotografías, en tanto construcciones visuales de lo social vuelven visible una idea de extensión y la exponen a la mirada exterior.

A continuación, vamos a presentar a manera de introducción el valor de los estudios de las fotografías, luego mostraremos algunos ejemplos de análisis de fotografías en trabajos de ER.

3.2. Las fotografías como fuente de sentidos

La fotografía contiene informaciones cuyo análisis permitirá ver el sistema de sentido del grupo social responsable de su producción (Suarez, 2008). Si pensamos que este sistema estructura, a la vez que estructurado, normas y valores que funcionan como principios organizadores de la percepción y del comportamiento, la fotografía, aún la más irrelevante…
(…) expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha tomado, el sistema de esquemas de percepción de pensamiento y de apreciación común a todo un grupo (Bourdieu, 1979).

La foto no es una toma casual, se hace desde una estructura aprehendida, no necesariamente consciente, que nos ofrece orientaciones sobre qué merece ser fotografiado y qué no. El campo de los fotografiable, como todo producto de un sistema de posibilidades y de imposibilidades, está influido por las condiciones de existencia, material y simbólica de quién hace el "clic" para la toma. El "fotógrafo" es un actor que en su trayectoria social va interiorizando, no sin resistencia, dichos sistemas. En cada fotografía podemos entrever/rastrear elementos de dichos sistemas de

percepción y comportamiento. Desde su cosmovisión el fotógrafo recorta la realidad y dispara la cámara. Los objetos y acontecimientos que "congela" no son arbitrarios.

La fotografía es palabra pública, dado que habita en un espacio exterior tiene un discurso a ser interpretado, tiene la potencialidad de educar a los observadores. Es un material didáctico. En ellas no vamos a encontrar verdades, básicamente porque implica una captación instantánea y porque nunca se relata todo. La fotografía es un texto incompleto. Es la interpretación del fotógrafo, su análisis es la interpretación de dicha interpretación; por ello la metodología deber basarse en el dialogo respetuoso, para no caer en la ilusión del relevamiento de verdades.

3.3. La er en foco

Proyecto 1. Gestión de herramientas solidarias para fortalecer producciones alternativas

Entre las fotografías utilizadas para acompañar la descripción del proyecto, se encuentra la siguente.



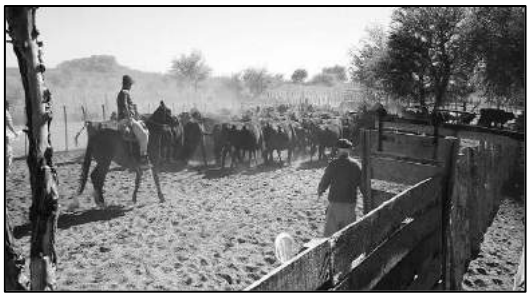
La foto no tiene título. La captura muestra un stand de exposición. En el centro de la fotografía, en la parte superior al fondo aparece el director del proyecto. Está pegando un cartel sobre uno de los productos logrados. Adelante se observan en frascos y botellas varios productos elaborados con miel de abeja. Detrás del docente, se observa un estante con libros.

Al igual que en las otras dos fotografías del proyecto, el director es el único actor presente. Él y los productos son los protagonismos en las tomas. En ninguna están representados los destinatarios.

La fotografía analizada contiene los sentidos de extensión que deja entrever el director del proyecto. Nos referimos a las siguientes ideas, a) pensar al extensionista (docente) como nexo neutral entre el conocimiento científico (libros) y los productos, b) asumir que los destinatarios son actores pasivos que siempre esperan absorber tecnología c) que los expertos son el centro del trabajo de extensión.

Proyecto 2. Inducción del celo e inseminación artificial a tiempo fijo como herramienta para estacionar el servicio en los rodeos de cría del oeste de La Pampa

En la descripción del proyecto, los autores ponderan los espacios de extensión porque aseguran permiten construir datos concretos y con ellos estimular la incorporación de tecnología por parte de los técnicos y de los productores. Los datos que valoran son aquellos que prueban que la aplicación de tecnologías genera ventajas productivas y económicas. Conciben al trabajo de extensión como un espacio donde se experimenta y demuestra el valor de las tecnologías construidas en los centros de investigación.
El resumen del proyecto está acompañado de tres fotografías, la seleccionada para encabezarlo es la siguiente.



Encierre de las vacas en el Establecimiento San Miguel, de Pedro Azaldegui, que tiene 85 años y se lo ve trabajando en la manga.

La foto tiene un texto explicativo, el mismo pone énfasis en tres ideas, la tecnología, el lugar y en la edad y la actividad de un hombre. En la imagen podemos apreciar en un corral a tres varones, uno de ellos con su cuerpo recortado por la toma, y un rodeo de vacas arriado por dos de ellos. Los tres actores tienen sus miradas puestas en los animales. Don Pedro, el hombre aludido en el texto que acompaña la foto, no tiene un lugar central en la toma, está de espalda y su edad es un dato que a simple vista no puede deducirse.

El comentario tiene 85 años y se lo ve trabajando en la manga, estimula en el observador una comparación con los otros hombres de la foto, sobre todo con quien aparece de cuerpo entero. Que está montado en un caballo, parece joven y lidera el trabajo de encierre. De manera que tenemos un joven a caballo y un viejo a pie, uno lidera y el otro acompaña. Ambos aplicando la tecnología: el encierre a corral para controlar el servicio.

En las otras dos fotografías tenemos, en una de manera central aparece un especialista haciendo palpación rectal a un animal en una manga, a su lado un productor observando atentamente la tarea del primero. La otra fotografía muestra al mismo especialista, que es nombrado como estudiante de maestría, dialogando cara a cara con el productor, el técnico aparece hablando y gesticulando con sus dos manos, mientras que el productor con las manos en el bolsillo aparece escuchando mirándolo a los ojos. En ambas fotos el fondo es el corral.

Si analizamos la saga de fotografías podemos apreciar que el productor aparece mirando, escuchando y luego adoptando tecnologías. Una actitud que no tiene edad como al parecer busca remarcar la fotografía analizada en primer lugar. Sostienen una concepción de extensión muy acorde con las precisiones que surgen del texto explicativo del proyecto: como trasferencia de tecnología para mejorar rentabilidades.

3.4. Segundas conclusiones

Con el estudio de las fotografías pudimos identificar lo siguiente.

a) Los extensionistas y los destinatarios de los trabajos de extensión la conciben de diferentes maneras, siendo el núcleo central de ellas la idea de ER como trasferencia de conocimientos.

b) Los extensionistas investigadores ponen énfasis en la resolución técnica de las demandas y dejan de lado, por menos de manera central, la voz/participación/imagen de los destinatarios.

4. La er como proyecto pedagógico político

Con el proyecto de investigación Disputas y acuerdos sobre el rol de la extensión rural… logramos reconocer que si bien pensamos que la ER deber ser un practica liberadora, los extensionistas tenemos una fuerte tendencia a pensarla y hacerla como transferencia.

Luego reflexionar los estudios realizados, entre los que se encuentran el trabajo sobre la revista ReD+ER y sobre fotografías en los proyectos de ER, construimos la siguiente hipótesis.
En general los extensionistas, en nuestra practica no concebimos la idea que nuestra intervención es una actividad política, y re-huimos pensar el peso de las relaciones de poder en la configuración de los territorios.

Con ello, tampoco nos preguntamos por nuestro lugar en esas relaciones y configuraciones, ni por cómo reconocemos a los que no disponen aquello que motiva las disputas de poder.
En principio podemos rastrear esta actitud en nuestra formación académica. Que funciona como un dispositivo que forma sujetos que reconocen el saber científico y su método como objetivo, universal y apolítico; promoviendo, para ello, mecanismos de desmarcación que veremos más adelante.

4.1. La extensión como proyecto de socialización de ideas y valores

En un sentido amplio, la extensión de una organización es un proceso educativo de intervención en el "afuera". Si la analizamos como una iniciativa educativa sistemática podemos definir la extensión como un proyecto de socialización de ideas y valores específicos que una organización planifica para influir en el pensamiento, los sentimientos y las conductas de sus interlocutores. Visto así es una actividad política, porque desde el vamos pretende condicionar una particular configuración de significados y comportamientos. Desde este razonamiento, por su alto valor en la formación de conductas, es necesario preguntarnos por los sentidos políticos que le otorgan a la extensión las agencias que la llevan adelante.

Denominamos extensión a los trabajos educativos que una agencia desarrolla en las afueras de su área administrativa. Son trabajos que implican antes que nada un desplazamiento, un traslado, un viaje a otros espacios (y tiempos). Para llevar adelante sus trabajos de extensión las agencias movilizan sus agentes (técnicos/profesores/especialistas/alumnos) y un conjunto de materialidades propias. Podemos decir que la extensión es una forma de expansión de la organización que la promueve. Digo expansión en un doble sentido, como ampliación de lugares y como divulgación de ideas propias.

Para entender la idea de expansión ligada a las de ensanchamiento y propagación es necesario acordar que si bien los actores que "viajan" no reproducen linealmente las ideas de la organización que los contiene y envía, tampoco son ajenos a ellas. Las organizaciones promueven identidades e identificaciones para (re)construirse como una "unidad". "Inventan" relatos que en la vida cotidiana de cada organización sus actores aprenden, comparten, conocen y discuten. Nadie queda fuera de esos lineamientos porque los actores para ser reconocidos en ese campo (organización) deben adoptar una identificación habilitada.

Tanto los individuos en su proceso de individuación como los grupos en su proceso de distinción, construyen sus identidades en una relación dialéctica individuo - grupo - sociedad. Si bien esta construcción es histórica y posicional, esto es, "las personas y los grupos se identifican como diferentes en contextos históricos específicos y en el marco de relaciones sociales localizadas" (Barth, 1969), no es menos cierto que esta construcción está enmarcada por conocimientos y parámetros cognitivos sedimentados. Sedimentaciones que coaccionan simbólicamente el formato de las identidades o identificaciones habilitantes y con ello las habilitadas.

Las identidades están construidas en el discurso dentro de un dispositivo de clasificaciones y de distribución de recursos y reconocimiento desiguales y asimétricos. En todas las organizaciones se construyen en el marco de determinadas relaciones de poder; las identidades se habilitan y deshabilitan en una disputa por imponer a partir de sus clasificaciones y jerarquía de valores, una forma de ver al mundo como la única y verdadera forma de interpretación de lo que nos rodea (Grimson, 2006). Quienes administran el sistema y el dispositivo de clasificación, trabajan para ser reconocidos como portadores del capital que en el sistema todos disputan.

En una agencia, la voz oficial impulsa identidades e identificaciones que condensan aquellos pensamientos, valores y acciones que considera representativos del proyecto/organización. Nos referimos a las visiones históricas y oficializadas que en la cotidianidad de la organización se enseñan y aprenden, que por el peso que tienen en la historia de la organización de "común acuerdo" en general se refuerzan. De manera que los sentidos y comportamientos sedimentados que configura y (re)produce la organización se reinstalan continuamente cada vez que se establece una relación con ella.
Entonces, una organización cualquiera impulsa para reproducirse identidades e identificaciones que contienen el ethos moral específico que alude a su forma de pensar y hacer. Para reproducirse, la cultura institucional influye sobre los modos de sentir, pensar y hacer de los individuos que "viven" en ella, y busca influir en los que acuden a ella.

La extensión de una agencia contiene un proyecto de socialización de ideas y valores específicos, que a través de sus agentes adoptan distintas y diversas modalidades (a veces contradictorias pero no negadas). Cuando una agencia se desplaza no solo traslada conocimientos técnicos, también enseña actitudes positivas sobre dichos conocimientos. Con ambas estrategias disputa con los destinatarios la autoridad sobre el conocimiento (el lugar de quién es el que sabe). Las agencias antes que nada, enseñan a valorar lo que saben, por ello invierten en enseñar cómo y para qué reconocer, validar y aplicar los conocimientos que traslada. Para reproducir sus sentidos "políticos", la organización necesita que sus formas de saber y saberse, de ponderar y ponderarse sean aprehendidas y legitimadas. Es de esta manera como una agencia construye su derecho a extensión(ar) /educar fuera de su órbita.

Cuando una organización invierte de manera sutil en la enseñanza de la importancia del conocimiento que traslada, también busca legitimar, además del conocimiento en sí mismo, a su portador y a la actitud de éste de difundirlo. Vista así, la extensión es un proyecto donde la agencia promotora busca anticipar una condición futura; básicamente porque prescribe y controla formas de pensar, pensarse y de pensarla, a través del conocimiento que traslada, los extensionistas y el reconocimiento a sus visitas "desinteresadas".

En síntesis, al interior de la agencia, los sectores dominantes (re)configuran un campo interlocucional tejido con premisas y prácticas sedimentadas funcionales, que regulan las relaciones de/entre sus agentes, en sus diversas jerarquías y posiciones y sus correspondientes disputas. En este campo, los sectores dirigentes reproducen la agencia, que incluye su visión política sobre el estado de la cosas. Cuando la agencia se desplaza (exterior), esperan de mínima que dichas premisas y prácticas sean reconocidas y aprehendidas por los "otros", en primer lugar para (re)producirse, en segundo lugar para expandirse. De manera que la extensión es el desplazamiento de una agencia y su cosmovisión con intenciones de instalarse/reproducirse. Es un proyecto político, en el sentido que busca formar sujetos y realidades.

Dado que las agencias de intervención están entramadas a las académicas, realizan trabajos con el conocimiento científico y están pobladas por profesionales egresados de organizaciones educativas universitarias, las premisas y prácticas que los extensionistas llevan en sus desplazamientos también contienen sentidos aprendidos en la formación de grado.

A continuación vamos a trabajar dos sentidos que siempre se articulan de manera funcional a los mandatos o relatos de las agencias de extensión, básicamente porque sirven para reproducir situaciones o posiciones de quienes pretenden configurar identidades en nombre del saber académico. De los sentidos aprendidos en la formación de grado, dos tienen un peso muy relevante a la hora de reforzar el sentido técnico y apolítico de las intervenciones. Me refiero a los aprendizajes: a) es posible actuar en igual estatus en nombre del "otro" (representatividad total) y b) las intervenciones de los "expertos son (deben ser) neutras.

4.2. Los obstáculos aprendidos en la formación de grado

Si acordamos que nadie puede escaparse a los ejercicios del poder, me refiero a la posibilidad de modificar con nuestras acciones las acciones presentes o posibles del "otro", entonces las relaciones que establecemos con los "otros" son relaciones de fuerzas. En el ejercicio del poder se constituye el sujeto, porque uno de sus efectos es la conformación de la identidad (Foucault, 1996), tanto de quien avanza como de quien resiste.

En diferentes escalas, contextos y tiempos, de manera consciente o inconsciente, buscamos sujetar (hacer sujeto) a nuestro interlocutor. Lo hacemos con la certeza/creencia de que nuestras cosmovisiones son un tanto más "verdaderas". Convicción que se ve fortalecida si nuestras visiones se hayan avaladas por la "ciencia". Esta conjunción funciona porque en general creemos en la existencia de verdades absolutas y en usinas que las develan y difunden. Esta creencia es importante porque las relaciones de poder dependen mucho de las reacciones del oponente. Si se logra conformar un sujeto "sometido" (controlado) a la ciencia, éste asume que ella y los científicos (técnicos/intelectuales) son los agentes concientizadores de nuestra realidad. La aceptación de esta creencia cierra el circuito que reproduce el sistema del poder de la ciencia y sus expertos.

Por lo planteado, asumimos que la formación académica es un dispositivo que busca formar sujetos/identidades que reconozcan el saber científico y su método como objetivo y universal. Un dispositivo que homogeniza formas de pensar, sentir y hacer, desmarcando su subjetividad/interés a partir de dos ilusiones pedagógicas, a) la posibilidad de mimesis total con el "otro" y la bondad desinteresada de la técnica/tecnología. Ilusiones que pretenden mostrar ls formación académica como un relato desprovisto de institucionalidad estructurante.

La búsqueda de la representatividad total (supresión) del "otro"

En los caminos de la formación universitaria son pocas las experiencias curriculares que trabajan en espacios habitados por grupos que significan y experiencian la realidad de manera diferente al hombre "blanco", asalariado, escolarizado e interesado en el mercado. El sujeto epistémico que reconoce y propone la universidad deslegitima las categorías que explican a las minorías (minorizadas). No es casual entonces, que en general se enseñe/aprenda, por ejemplo, que los campesinos son pobres porque no saben producir a escala de mercado, que los sujetos socioterritoriales minoritarios son moralmente buenos pero política y tecnológicamente nulos.

La ausencia de la voz de los minorizados en el currículo de las universidades se explica en gran medida por nuestra formación academicista y disciplinar, que responde a la certeza científica de que el hombre universal, caracterizado antes, es el punto de referencia que marca el estadio de llegada y sirve para medir y explicar la distancia con los otros hombres/mujeres, considerados incompletos porque no están o, lo que es peor, no creen en dicho estadio. Esta construcción del hombre universal (desarrollado), funciona como una marca que habilita lugares de privilegio en el campo académico. Cuando se aprende/enseña cómo debe ser el "hombre civilizado/desarrollado", aprendemos/enseñamos que la diversidad de los grupos minoritarios puede explicarse como distancia civilizatoria. Que con una simple operación matemática podemos, sin consulta previa, "ayudarlos". Simplemente con un buen diagnóstico (punto de partida) sabremos lo que les falta (punto de llegada).

Si aprendemos/enseñamos que todos queremos lo mismo y cómo podemos llegar a la meta, aprendemos/enseñamos a identificar lo que les (nos) falta. Nos convertimos en expertos de lo que necesitan los demás. Así, no es casual que el reconocedor (experto) asuma que sus propuestas son pertinentes, ya que no duda que son equivalentes a las que haría su interlocutor. A esto llamo mimetización a distancia. En ese acto y con ese discurso, los reconocedores logran confundir y confundirse con los (otros) que reclaman. Hablan por ellos, como si fueran ellos. Cuando la confusión esta lograda, el experto pasa de la mímesis a la política. Desde adentro, controla las nuevas actitudes (reivindicaciones) del demandante, comienza con su tutela e influencia.

Entonces, no es un imprevisto que luego de un tiempo en el territorio, la voz del demandante cristalice las demandas esperadas por el reconocedor: queremos tecnología (a)probada -por la

ciencia oficial-. Por esto, la extensión es imaginada como transferencia de tecnología. Como un traslado para depositar conocimientos en las ¨cabezas semi-vacías¨ de los considerados desprovistos de agencia. Cuando las comunidades reconocen a los extensionistas como sus "tutores" (expertos, académicos, especialistas) se cierra el círculo del "diver-cidium". Se comienza a naturalizar la autoridad de un conocimiento sobre el "otro", y el modernismo festeja sus nuevos asimilados/representados.

La búsqueda de la representatividad del "otro" no es la negación de la existencia del "otro". Eso es imposible porque sin los otros no somos. Más bien es la negación de la diversidad del "otro". La negación de que el "otro" porta diferentes formas/posibilidades de significar y practicar los elementos de la vida en igual valía que las mías. Dado que no valoramos su diversidad y menos la potencialidad de ella, suponemos que son incompletos. Por la suposición de conocerlos sin reconocerlos, el principal efecto de practicar la representatividad total del "otro" es la creencia de que es redundante el diálogo con él.

En un trabajo anterior (Mendoza, 2010) mostré como los "otros" invisibilidados o racializados y/o etnicizados, en un contexto de inestabilidad de las viejas fronteras culturales promotoras de identidades homogéneas, disputan sus posiciones en el ¨todo¨ (nacional - provincial - municipal). En sus luchas por el reconocimiento, sus proclamas se estructuran en un discurso que exige su participación en todas las propuestas de reivindicación. No quieren que "otros" hablen por ellos, no se sienten representados por quienes consideran y convierten su diversidad en diferencia (casi) intraducible.

Por estas resistencias, hoy las políticas públicas prescriben la obligatoriedad de la consulta a sus "destinatarios". Más allá de que muchas veces esto en la práctica sólo implique consultas formales, queda claro que por estos tiempos la participación es concebida un recurso político imprescindible para ser reconocido como un sujeto de derecho.

Sheila Benhabib (2006) sostiene que el reconocimiento a los individuos o grupos con quiénes se trabaja implica antes que nada entender dialógicamente las autoidentificaciones (los relatos lingüísticos, étnicos, religiosos, territoriales y regionales constitutivos del sí mismo) y las formas de construir y practicar el conocimiento. En este sentido, el reconocimiento es posible si hay tanto respeto cómo reciprocidad entre los participantes. El diálogo (intercultural) debilita las fronteras indentitarias con las cuales construimos a los "otros"; con ello, también debilita las barreras que impiden incorporar a nuestro conocimiento particular nuevas formas de explicar y ver el mundo que nos rodea. Si se acuerda con la filosofía de que todos los seres humanos somos una singularidad traducible, todos somos socios morales de conversación en potencia (Benhabib, 2006).

Asumimos que nadie es, ni puede tener propuestas equivalentes a las que haría "otro". Podemos tener representaciones de lo que es o haría el "otro". De manera que quién dice ser el "otro" o saber en igual estatus lo que haría el "otro", instala de manera interesada la idea que es posible hablar por el "otro". Que se puede suspender (en tiempo y espacio de manera arbitraria) el dialogo con el "otro".
Si prensamos que el aprendizaje de diferentes enfoques/cosmovisiones nos permite contar con mejores herramientas para una reflexión integral y libre de nuestros actos, la suspensión arbitraria del "otro" nos condena a repetir recetas conocidas. Para ejercer nuestro derecho a la autodeterminación necesitamos la diversidad (social, cultural, biológica). Mientras no se la incorpore a los planes de estudios, no para exaltar su diferencia, sino para dialogar con sus potencialidades, la extensión será pensada como un traslado para poner en orden las cosas (difusión y aplicación de conocimientos científicos).

La des-marcación de lo político

Como dijimos antes, todas las relaciones son relaciones de poder; es decir, un proceso en el cual actores entran en conflicto a partir de demandas constituidas por contradicciones/tensiones que surgen de las reivindicaciones de unos contra otros. Si acordamos con esto, ¿por qué en nuestras intervenciones reivindicamos el axioma somos técnicos y no hacemos política?

Las contradicciones/tensiones entre los diferentes actores del territorio sólo se hacen evidentes si no las negamos. La mayor de las veces las tensiones son desmarcadas de lo político. Desmarcar es quitar la marca. En este caso la marca política de algo. Es decir, presentar algo o alguien como no vinculado a la relaciones de poder. Por ejemplo, sostener que el despojo de su tierra de un productor que vive en ella muchos años, un problema familiar o un problema personal mal tramitado en la justicia, es dejar de lado exprofeso la explicación que habla de un avasallamiento o un despojo de un sector sobre otro.

Dicho de otra forma, la auto-marcación de una agencia como "apolítica" y "académica" es una estrategia para desmarcar su inevitable práctica política en la intervención. Es inevitable porque su intervención es una intervención en las formas locales de ordenamiento/administración de la diversidad en el territorio. Es una práctica política porque su intervención re-territorializa. Su forma de pensar el territorio, solapada o no, se entromete en las relaciones de poder locales, más allá de que dicha intervención esté más cerca de la mediación y/o la influencia y/o la interposición.

En general, son los sectores beneficiados los que desmarcan lo político de las acciones que realizan o van realizar. Para hacerlo construyen un lugar de autoridad, aprovechando el poder/saber que ostentan. Su principal capital es contar con un lugar de privilegio, que le permite inculcar una arbitrariedad que generalmente sirve para reproducir ese lugar en esas relaciones de poder. Entonces, cuando el extensionista interviene, lo hace desde la autoridad pedagógica que construye, por la institucionalidad que porta (títulos y cargos), su extranjeridad evidente y por su discurso "apolítico" pronunciado y esperado. Tres razones, que en general los extensionistas y los destinatarios de la extensión demandan.

¿Cómo aprendimos a ser/parecer "apolíticos"?

A lo largo de nuestra vida atravesamos muchas experiencias educativas sistematizadas, casi siempre vinculadas a la educación formal. En ellas aprendemos de manera arbitraria el valor "dignificante" y "perfeccionista" de la cultura. Esto es, que la cultura dignifica y perfecciona a las personas que la aprehenden. Que vale la pena enseñarla y aprenderla. Pero ¿qué cultura?

Obviamente la cultura oficial. Sólo la maquinaria gubernamental puede construir la creencia que su cultura representa la suma de experiencias y saberes que la humanidad ha cimentado gracias a la razón. Al administrar dicha maquinaria, el grupo dominante difunde el valor de la cultura oficial y también su necesidad de aprenderla. La política de asociar el aprendizaje de la cultura oficial a la sensación de estar educado fue exitosa y tuvo resultados homogeneizantes. Por ello, muchos sentidos y prácticas de grupos históricos locales fueron minorizados en nombre de la cultura re-conocida.

El aprendizaje del valor de la cultura (oficial), que es lo mismo que decir el valor al conocimiento que enseñan las agencias educativas oficiales, trajo aparejada, por un lado, una predisposición positiva hacia la educación y su portador; por otra lado, una crítica a la (nuestra) cultura local.

Este aprendizaje pudo lograrse también porque en las organizaciones educativas (en todos los niveles), la filosofía que explica el conocimiento sostiene que la realidad es única y que el científico puede acceder a ella absolutamente, siempre y cuando conserve una distancia sobre ella. Para mejor asir esa realidad "objetiva", en estas organizaciones aprendemos que la realidad puede y debe ser fragmentada para su análisis, manipulando cada parte independientemente. Por esta filosofía, las agencias que trabajan y forman en torno a la ciencia y al saber académico organizan su currículum en disciplinas académicas.

La impronta disciplinar en el currículo, además de ejercer una función normalizadora sobre qué es la realidad y como abordarla, es un modo de ejercer el poder. El poder de saber algo que no está difundido, básicamente porque no es un saber sobre el todo. Es un saber especializado, un saber particular que el común de la gente no conoce en la profundidad que lo distingue. Con la formación

por disciplinas, aprendemos que para conocer el todo, debemos (el método científico no sólo lo permite sino que lo exige) dividirlo en partes. Aprendemos a ser y parecer especialistas de partes. Con este tipo de formación triunfa la experticia sobre la política.

Si la autoridad pedagógica es central para una acción pedagógica exitosa, dentro del modelo de la formación por disciplinas, la autoridad pedagógica está dada por la (supuesta) experticia del pedagogo en la parte en juego. Así la disciplina reúne el ejercicio del poder y la construcción /reproducción del saber, básicamente por sus aspiraciones de control.

En general las agencias niegan las relaciones de poder para asumirse el exterior incontaminado y progresista (progreso). Utilizan las representaciones positivas sobre la ciencia y sus usinas, y fuerzan y refuerzan la idea que ellas pueden intervenir -para mejorar- sin contaminar ni contaminarse. Creen que involucrarse atrasa y que el progreso siempre viene del afuera y es desinteresado.
Si pensamos la extensión rural como un ejercicio de poder y saber, el postulado somos técnicos y proponemos sólo soluciones técnicas es impracticable. Más aún, su pronunciamiento debe ser entendido como estrategia política que busca desmarcar las posturas del extensionista y la agencia sobre el conflicto.

En general las organizaciones que producen y enseñan conocimientos académicos, se automarcan (desmarcan) como "apolíticas" - de hecho son agencias que se crearon con/para esas valencias- En su relación con los destinatarios es muy difícil que esta marca (apolíticos) sea develada. Los técnicos porque como vimos son formados con ella, los destinatarios porque está instalado en el sentido común que la ciencia es neutral y que sus agencias y técnicos son la no-política.

Con la identidad de técnicos y/o expertos, los extensionistas logran su autoridad pedagógica. Que sumada a la marcación de "apolíticos" y "externos" son asumidos como neutrales. Con estas coordenadas, la agencia tiene allanada la posibilidad de instalar (su) una expresión única y/o unificadora a lo que son experiencias históricas, multifacéticas, particulares y sobre todo políticas.

¿Las agencias y/o los extensionistas somos conscientes de esto?

La ciencia es política, es decir que es un conocimiento con intervención del poder "externo" (Quintanilla, 1976). Intervención que a la vez que limita los objetivos de la investigación oficial y oficializada, excluye otros con filosofías diferentes. Mientras no discutamos esto, el conocimiento científico nos aparecerá único, objetivo y obligatorio. En nuestra práctica como extensionistas, con esta concepción de la ciencia corremos el riesgo de despolitizar los reclamos y bajar la intensidad de la diversidad de nuestros interlocutores. Quedarnos sin interlocutores para discutir nuestras certezas.

Desde mi experiencia como docente y extensionista, considero que mientras en la formación de grado se enseñe a representar al "otro" y a desmarcar lo político, el desafío del trabajo de la ER como práctica emancipador se hace cuesta arriba.

Considero que el camino para socavar las pretensiones universalistas de las disciplinas es invertir los aprendizajes mencionados anteriormente. Quiero decir, para abandonar nuestra mirada disciplinar debemos enfatizar, por un lado, el reconocimiento del "otro" como portador de un saber potencialmente trasformador del mío y viceversa; por otro lado, develar la marca política de los asuntos "técnicos". Son dos actitudes de intervención inseparables.

Si la formación universitaria está organizada por disciplinas académicas, la mirada integral del mundo vida no es posible, o poco probable. El mundo vida está configurado por relaciones de poder y debido a la desiguales formas de establecerlas y resolverlas contiene problemas, que no son otra cosa que necesidades subjetivas/objetivas surgidas del desconocimiento/destrato de quienes poseen y/o disponen aquello que motiva las disputas

Por la formación disciplinar, en general los profesionales abordan[1] la "realidad" por temas. Ponen en acto lo que llamo disciplinamiento aprendido con tendencia a la simplicidad. En este tipo de intervención, aun cuando se trabaja de manera interprofesional, se replican "verdades" (objetividad científica) aprendidas en cada disciplina y sólo se pedagogiza lo establecido para cada situación. Desde esta visión el conflicto es visto como algo disfuncional al proyecto de desarrollo. Por ello en las intervenciones, sus promotores ponen en juego herramientas de la pedagogía que tiene una visión armónica entre educación, desarrollo y sociedad. La habilitación de la posibilidad de representar al "otro" desvanece el potencial trasformador del diálogo y deviene conductista (en el mejor de los casos en una versión delegativa). Con el "abordaje", el conocimiento que se "acuerda" se asemeja e inclina a las sugerencias de territorios globalizados, que difunden conocimientos (tecnología) exitosos según estándares de mercado.

Por el contrario, pensar la formación entramada al reconocimiento del "otro" y a la marcación política de nuestro acercamiento, implica:

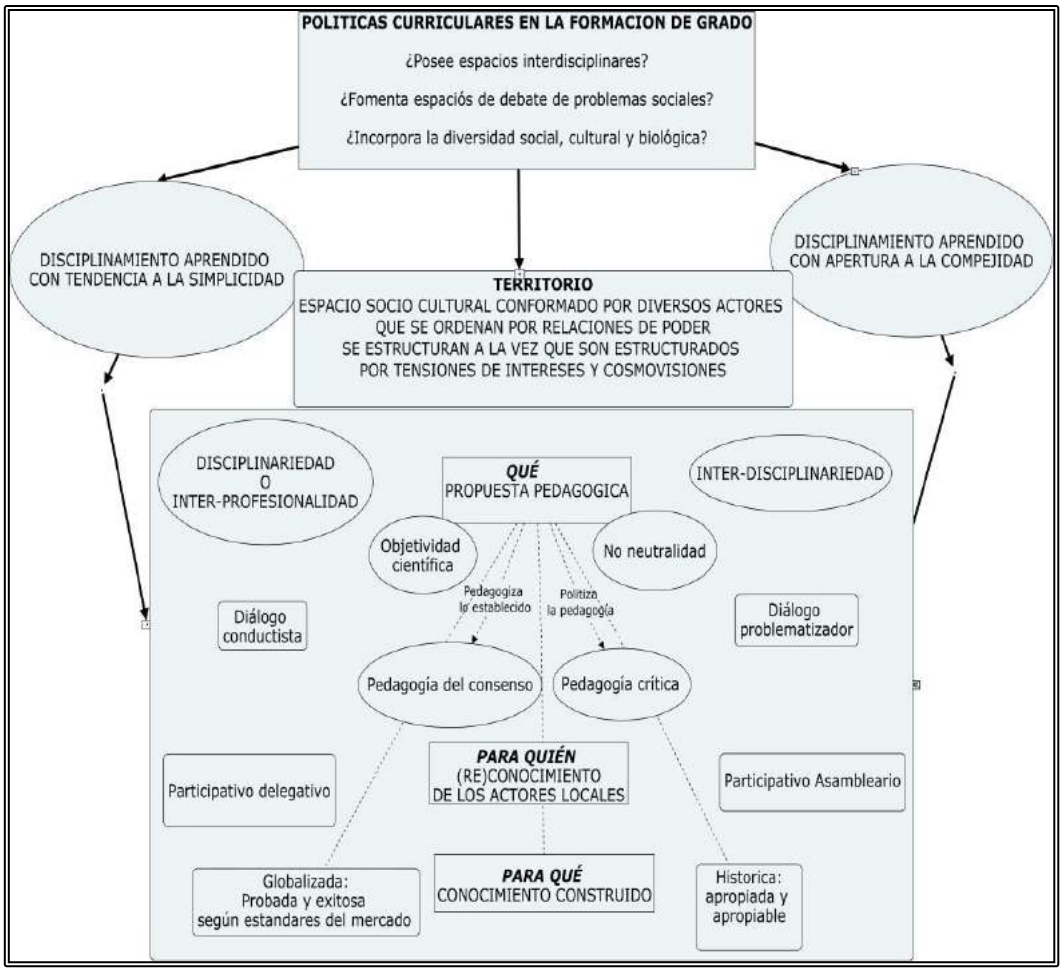
Politizar lo pedagógico, esto es mostrar que los mensajes son una lucha por determinar el significado de las cosas y reafirmar la no neutralidad del conocimiento ni del acercamiento (QUÉ).

Con estos esclarecimientos, el "otro" es central no solo para conocer como significa la realidad, sino para acercarse a las diversidades que todo territorio contiene. Sólo si lo consideramos un par, un sujeto crítico que conoce lo que hace, estaremos dispuestos a aprender de él. La propuesta no contiene un relativismo cultural, por el contrario implica un encuentro problematizador de los conocimientos aprehendidos, donde se recurre al dialogo crítico con expectativas de trasformar la realidad que configura los problemas. De esta manera tomamos posiciones en las luchas contra el poder establecido y sus mecanismos de control (PARA QUIEN).

Así, el conocimiento que se construye es siempre nuevo, participativo, situado, apropiado y apropiable. Siempre político porque parte de estudiar problemas reales. Son construcciones donde se abordan tanto la producción, la enseñanza y la aplicación de dichos conocimientos (PARA QUÉ).

Llevar adelante este tipo acercamiento a pesar de nuestra formación disciplinaria, habla de una apertura a la complejidad. Una postura amplia y humanista.

[1] No es casual que utilice esta palabra. Abordaje, en su sentido más simple, se refiere a la acción de abordar un buque a otro, especialmente con la intención de combatirlo o tomarlo.



Las opciones en las prácticas de los extensionistas

4.3. Ultimas conclusiones…

Si pensamos la ER como un proyecto político participativo, con intenciones de aportar al desarrollo de una comunidad; sus promotores deben trabajar antes que nada para la emancipación de las miradas y prácticas negadoras de la diferencia y promotoras del orden. Miradas y prácticas que generan problemas en el territorio.

Sostengo que mientras en la formación de grado de los extensionistas, acentuadamente disciplinar, se alimente la idea de la intervención objetiva, el desafío emancipador es poco factible. Daniel Mato (2008) sostiene que la pretensión de objetividad supone ante todo cerrar los ojos a, cuando menos, algunas formas de subjetividad que de otro modo resultarían visibles, por ejemplo la que necesariamente afecta el planteamiento de un problema, la formulación de las preguntas de investigación, el establecimiento de una perspectiva de análisis y de relaciones con las personas cuyas prácticas estudiamos. Por esta ceguera, paradójicamente proponemos la búsqueda desinteresada de la verdad pero desde la consideración de poseerla previamente, dejando pistas para transitar el camino correcto, para arribar a la comprensión adecuada, institucionalizada, en detrimento de los demandantes (Larrosa, 2003)

Mientras los sectores sociales dominantes diseñen y ejecuten los programas de extensión, y desde una verdad revelada (saber) se adjudiquen el derecho a conocer las necesidades de los grupos minorizados por ellos, los proyectos de extensión serán un renovado y sutil mecanismo de dominación (poder), más allá del particular enfoque interdisciplinar que llevemos a la práctica.

No hay espacios que puedan preservarse de las relaciones de saber-poder, de manera que los extensionistas somos actores políticos y hacemos política. Por esto es importante comprender los aspectos políticos que dan sentido, tanto a nuestra intervención, como a los procesos socio-productivos del territorio. Esto implica desarrollar la capacidad de re-conocer en un contexto de relaciones de poder a nosotros mismos y a los productores, y desde allí, comunicarnos en igualdad de condiciones, no solo sobre el tratamiento de los aspectos técnicos, sino también para que ambos -extensionistas y destinatarios- adquiramos una visión más completa y compleja de nosotros y de nuestro mundo, para que luego nos reconozcamos y proyectemos en él.

5. Bibliografía

Echeverría, R. (2003) La empresa emergente: la confianza y los desafíos de la transformación. Granica, Buenos Aires.

Foucault, M. (1989), Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Siglo XXI, Buenos Aires.

INTA- UNL. (2013) Red+ER. INTA - UNL. Año 1 N° 1. Buenos Aires.
Kornblit, A. (2004) *Metodologías cualitativas*. Biblos, Argentina.

Larrosa, J. (2003), Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel, Laertes, Barcelona.

Mato, D. (2008) No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible Alteridades, vol. 18, núm. 35. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

Quintanilla, M. (1978) El mito de la neutralidad de la ciencia. La responsabilidad del científico y el técnico. El Basilisco, número 1. Salamanca.

La extensión y la formación de médicos veterinarios. | Vatt, J; Vallone,R; Biolatto, R.

(UNR /jaelbsv@gmail.com - rebiolatto@gmail.com)

El Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 denunciaba para la Universidad Argentina el "…alejamiento olímpico de la universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su inmovilidad senil… por lo mismo que era fiel reflejo de una sociedad decadente…", por esto vincular la Universidad al pueblo era un postulado que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria para que mediante este tipo de acciones el estudiante tuviera la oportunidad, no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la ocasión de devolver a éste, en servicios, parte del beneficio que significaba pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior.

Deodoro Roca, intelectual de la Reforma expresa que el puro universitario es una monstruosidad y que toda reforma universitaria es una reforma social. Justamente ese afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la sociedad dando origen a la nueva función social , que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la universidad, y que tiene como propósito poner el saber universitario al servicio de la sociedad haciendo de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones, es lo que para varios teóricos de la Universidad latinoamericana más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo (Tünnermann Bernheim, 2003).

Dasso (2011) analiza el devenir de los procesos de extensión dando cuenta que la Reforma Universitaria del 18 puede concebirse como la segunda aventura conjunta de América Latina, junto a la revolución mejicana, tras los cien años de soledad que siguieron a las guerras independicistas, siendo un episodio concomitante de nuestras sociedades con una apertura al pluralismo y a la autocrítica, para contribuir a paliar las enormes diferencias sociales (Biagini 2000: 34-49).

Los años 60 fueron años de vivificación de esas ideas reformistas alrededor del desarrollo de prácticas sobre educación popular, salud mental, democratización epistemológica, creación de nuevas categorías teóricas y abordajes metodológicos dentro de un proyecto político emancipador y transformador que incluía a la Universidad como uno de sus protagonistas donde los sujetos participantes construían sentido colectivo desde su particularidad, siendo parte del proceso de conformación de una nueva izquierda nacional de gran raigambre universitaria (Oyarbide 2015: 11-17).

Pero estos manifiestos enunciados no siempre se hicieron presentes y la Universidad Argentina atravesó distintas etapas en las cuales los golpes militares frecuentes y de larga duración suprimieron su autonomía y el desgranamiento de la capacidad intelectual de sus claustros. Igual sentido siguió el autogobierno, los ingresos irrestrictos y el hacer social.

Tras la democratización del país en la década de los ochenta se llega a los años 90 en un contexto político con un gobierno democrático que buscaba la inserción del país en el mundo, las transformaciones pretendidas para la educación superior estuvieron inevitablemente influidas por los procesos de globalización (Arístides 1998: 46-66).

Los resultados de estas políticas, la crisis de 2001 con sus terribles consecuencias para los sectores sociales más vulnerables, hizo comprender a gran parte de la población que la Universidad Pública debía constituirse como un actor relevante en la búsqueda de respuestas a necesidades urgentes que el Estado no podía o no quería dar, llegando a la conclusión de que era través de las actividades de extensión la manera de canalizar dichas acciones (Castro, 2015: 19-29).

A partir la primera década del nuevo siglo, con el empuje dado desde la Secretaría de Políticas Universitarias, el rol de la extensión dentro de las universidades públicas argentinas se ha ido consolidando a través de proyectos y programas que vinculan saberes con problemas y necesidades reales en un territorio concreto , con intervenciones entendidas como un medio y no como un fin,

como mecanismo de integración de diferentes componentes que se ponen en juego para una acción determinante, con el fin de contribuir a transformar realidades de los sectores vulnerables a partir de la inclusión en sentido amplio, a mejorar las condiciones socio-productivas de la región y a fortalecer las instituciones democráticas, entendiendo siempre que la Extensión Universitaria es una práctica educativa que debe vincular los saberes académicos con los saberes populares favoreciendo la formación integral y la producción social de conocimiento (Erreguerena 2015: 61-71).

Leonor Pérez Zaballa asume la extensión como un medio para articular la Universidad a la sociedad bajo la inferencia "de un paradigma" que orienta a la sociedad hacia un desarrollo sostenible, equitativo, respetuoso de los derechos del hombre (2007: 69- 78).
Siguiendo con esta línea de pensamiento asume esta autora un concepto de extensión universitaria que se aleja del modelo economicista de prestación de servicios y del modelo asistencialista de proyectos comunitarios, para definir una función que le permita a la Universidad interactuar proactivamente con su entorno social el cual se erige como una dimensión más del proceso educativo, y que se articula transversalmente con las restantes funciones universitarias promoviendo intra y extra muro cultura, ciencia, técnica y valores que comprometen al hombre con la sociedad.

En ese sentido Tommasino et.al. (2011) manifiesta que la curricularización de la Extensión Universitaria se presenta como en una estrategia política fundamental para enfrentar el desafío de lograr que la extensión coexista en el acto educativo de todas las prácticas de docentes y alumnos.

"Uno de los desafíos centrales es que la extensión conviva en el acto educativo de todas las prácticas de los estudiantes y docentes de la Universidad. Dicho desafío requiere de un proceso de institucionalización de la extensión en relación con las otras funciones universitarias, que se contraponen a únicamente curricularizar ciertas experiencias particulares y otrogarles crédito"

Educar es una cuestión de paradigma

Biolatto (2005) al analizar los distintos planes de estudios de las facultades de veterinarias del país encuentra que el documento emitido por la Federación de Veterinarios Argentinos (FEVA 1997:5) proponía que el nuevo perfil veterinario debería surgir del trabajo mancomunado entre Facultades y Colegios / Consejos Veterinarios y "todos deben ser partícipes de la construcción de un modelo ideal que, transferido a los currículas de las diferentes unidades académicas, conlleven a la formación de un Veterinario capaz de responder eficientemente a los caminos impuestos por las necesidades sociales, con una formación que vaya más allá de la teorización rígida y estática, y habilitado para responder con eficacia a los cambios de escenarios y la incertidumbre que caracterizan la actual situación". Pero si bien ya desde la década de los noventa se hablaba de modificar el paradigma médico sanitarista que guiaba la formación y hacer profesional de los veterinarios (Rosemberg y Casas Olascoaga 1991), el mismo sigue aún presente constituyéndose en un eje articulador que tiene como objeto de estudio sólo al animal enfermo desentendiéndose del hombre y por ende de la sociedad.

Y en esta línea de pensamiento afirmaban que "el paradigma veterinario, sin embargo, no se resuelve incorporando disciplinas de economía, sociología, ecología y teoría de sistemas, a la formación académica del profesional. La búsqueda de un paradigma veterinario debe comenzar por resolver su objeto formal abstracto. Este es, y siempre fue, a nuestro juicio, las poblaciones humanas y no las animales. El objeto social del veterinario debe quedar claramente establecido: el veterinario debe asumir como compromiso y responsabilidad la organización científica y tecnológica de la explotación de los animales para beneficio del hombre (Ibid. 343)

Vemos entonces como profesión y respuestas sociales se entrelazan y es imposible la desvinculación entre ellas, ahora bien pese a los años transcurridos podemos dar cuenta que esa visión descontextualizada en la Facultad de Ciencias Veterinarias UNR, sigue vigente y pese a los intentos de cambios o modificaciones en el Diseño Curricular el plan de estudios 2003 no ha sido reformado.

La enseñanza y la investigación se constituyen en un hacer prioritario y la extensión en la Facultad en relación con el medio rural es escasa, hecho que queda demostrado por el mínimo número de proyectos de extensión que se presentan a los subsidios otorgados por la misma Universidad.

De esta manera queda establecida la necesidad de reestructurar, transformar el perfil profesional y los alcances de la profesión mismaDado que no es desde un perfil profesional clásico, encausado desde lo sanitario mayoritariamente, desde donde los egresados veterinarios han de trabajar para revertir situaciones económico-sociales netamente desfavorables.

¿Cómo Educar entonces?

Formar profesionales con conciencia social implica una nueva manera en que ellos transiten el diseño curricular, y en este sentido "la Educación Experiencial" es quizás la metodología más adecuada. "La misma comprende modalidades diversas como ser: el voluntariado, el aprendizaje – servicio y la práctica preprofesional" (Camilloni 2013: 17).

Esta autora también nos aclara que Aprendizaje Servicio es una estrategia de enseñanza que contribuye a la educación para la ciudadanía y a la formación ética de los estudiantes Sobre el particular María Nieves Tapia (2010: 60), siguiendo a otros autores pone de manifiesto que "siempre es una actividad asociada con una práctica social".

Por tanto una metodología de aprendizaje servicio se convierte en una herramienta por demás adecuada ya que en esta actividad educativa los conocimientos adquiridos en al aula se ven enriquecidos al ser llevados a una situación social real y al articularlos dialógicamente con los saberes de los propios actores sociales a fin de lograr la superación de un obstáculo hecho este conocido como "ecología de saberes" que al decir de De Sousa (2006: p. 67-68) constituyen un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el científico, se pueden enriquecer en ese diálogo y al decir de Yamile Socolovsky "estas vinculaciones que la universidad establece con los actores no-universitarios (sean cuales fueren) se produce conocimiento (2015: 13).

Acordamos con "que las prácticas sociocomunitarias –cuya dimensión formativa se traduce también en la puesta en valor del "bagaje" adquirido en el itinerario académico y en el despliegue de distintos tipos de conocimientos, habilidades, capacidades, etc. – deben ser experiencias que contribuyan a la visualización, comprensión y resolución de problemas tanto en contexto de pobreza o vulnerabilidad social como diferentes ámbitos sociales y productivos" (Antequera y otros 2015:37). En este sentido Menéndez manifiesta que a través las mismas "desarrollan instancias de formación sobre modalidades educativas alternativas como lo representa la educación experiencial, destinados a docentes que fomentan la inserción curricular de la extensión, problematizando la intervención interdisciplinaria, identificando los problemas y el mapa de conflictos y desarrollando contenidos teóricos y conceptuales acerca de otras formas de enseñar y aprender" (2015: 56).

Nuestro proyecto de extensión

Como equipo integrado por varias cátedras en relación a la Producción Animal, es que nos interesamos por la problemática socio-económica de pequeños productores familiares que siguen permaneciendo en el sector productivo, pese a los avatares económicos del sistema que trata de expulsarlos, tanto en el área de influencia próxima a la Facultad de Ciencias veterinarias UNR, como en la localidad de El Colorado en la Provincia de Formosa.

Por ser docentes universitarios consideramos impostergable sumar alumnos en trabajos de investigación-extensión de fuerte contenido e impacto social pues creemos que así se están promoviendo cambios en la forma de pensar y de actuar profesional de todos estos integrantes.

Teniendo en cuenta el valor que le damos a la extensión como medio para intervenir con la sociedad, entendiendo esta intervención como una herramienta y no un fin en sí misma, es que aspiramos a:
• Establecer conjuntamente con las familias de pequeños productores lecheros de escasos recursos planes de acción que traten de retenerlas en la actividad productiva.

• Fortalecer estas líneas de trabajo de acción social que se presentan como un caso directo de apertura al medio de la Facultad (de extensión en un sentido cualitativo), e integración con otras instituciones

• Formación de recursos humanos, ya sea a través de los alumnos becarios directos del proyecto, como así también de los docentes de otras cátedras que han ido sumándose a él.

• Promover cambios en el desarrollo del Diseño Curricular los cuales se permeabilicen en el hacer profesional.

Para alcanzar estos fines propuestos apostamos a todo aquel hacer relacionado con la reflexión y la toma de conciencia tendientes a generar acciones en la búsqueda de alternativas económicas superadoras a una situación conflictiva.

Dada la naturaleza participativa que sostiene el presente trabajo, es que nos permitimos ubicarlo dentro de una perspectiva dialéctica. Ésta hace referencia a las relaciones que se establecen, en todo proceso de investigación/extensión entre el investigador/extensionista y aquella parcela de la realidad a investigar y/o sobre la que se ha de actuar.

Se posibilito un abordaje a la problemática detectada y a la búsqueda de distintas y posibles soluciones, tanto de manejo como de producción y formación, a la misma. De esta manera el trabajo multidisciplinar e interinstitucional coadyuvó al acercamiento de los objetivos planteados posibilitando encontrar soluciones tendientes a la problemática socio-económica de los pequeños productores lecheros.

Se articuló con la Agencia de Extensión INTA de El Colorado, Escuela Agropecuaria con Pedagogía Alternativa N°4, Km. 210, Escuela Agropecuaria N° 48 "El Alba", Cooperativa El Progreso de Río Navegación Bermejo, Km. 210, grupos de Cambio Rural, productores independientes.

Para esta presentación en particular sólo se aborda y/o da cuenta del impacto del proyecto de extensión sobre los estudiantes universitarios participantes por ende sólo desarrollaremos este aspecto.

Respecto al objetivo de "Promover Cambios Curriculares" sabemos que esto es una aspiración de máxima, pero estamos seguros que a través de acciones particulares se está en ese camino a través de pequeñas innovaciones tanto en la manera de enseñar como de ver la profesión las que redundan sobre el currículo vivido. Pequeños avances que aspiran a lograr una transformación del Diseño del Plan de Estudios que permita pensar y formar profesionales comprometidos con la sociedad.

Impacto sobre los alumnos

Analizamos el impacto de este tipo de proyectos o programas de extensión sobre la formación de los alumnos en función del propio decir de los mismos a través de la lectura sobre los informes individuales que han venido realizando luego de los distintos viajes a El Colorado desde el año 2011.

Conocemos el valor de la palabra y su significado simbólico, asimismo también destacamos positivamente la acción de poder llevar a la escritura lo vivenciado, donde las letras no sólo traducen lo hecho, sino la implicancia que adquieren para el enunciante, en consecuencia

consideramos que sólo así se logra un sentido y una valía imposible de captar con otra estrategia metodológica.

Para establecer un análisis crítico del sentido que cobra este tipo de proyectos sobre los alumnos participantes establecimos distintas categorías y se buscaron dentro de los informes referencias directas a las mismas.

Biolatto et al. (2016) manifiesta que "en referencia a la formación profesional sabemos que el valor de esta experiencia respecto al diseño curricular quizás sea escaso. No así en relación a lo experimentado por los alumnos participantes, ya que ellos hablan de un antes y un después. Mencionan la importancia de situarse no sólo como espectadores sino "el ser una parte activa de la problemática" hecho que les implica pensar, reflexionar y actuar. Donde la búsqueda de soluciones los incumbe de una manera grupal.

Estos aprendizajes son holístico ya que los introducen en situaciones reales donde deben poner en juego lo aprendido cotejándolo con los saberes locales.
Cuando analizamos lo dicho en función de conocer una realidad distinta, los futuros veterinarios hablan de "esa otra realidad" no abordada en las aulas, "salir de nuestra realidad" entre otras manifestaciones lo que nos indica no solamente de la fragmentación curricular sino que, la universidad muchas veces sólo mira hacia dentro de sí misma ignorando la sociedad y sus reclamos. Los voluntarios mencionan la importancia de este tipo de proyectos, agradecen el haber podido participar y el deseo que puedan hacerlos otros compañeros. Creemos que podría traducirse a través del siguiente manifiesto:

"Las diversas materias cursadas a lo largo de la carrera no supieron darme un ejemplo tan sencillo del significado de la diversidad socio-cultural y cómo esto, sumado al ambiente (clima + suelos) repercute sobre la manera de producir alimentos, cómo lo hizo este viaje".

También podemos mencionar que la constitución de redes es otro de los logros, hecho que se manifiesta cuando nuestros alumnos universitarios analizan los lazos establecidos con los alumnos de los dos establecimientos secundarios con los que trabajamos, cuando evalúan lo logrado por la Cooperativa o con técnicos y productores de la región ya que el equipo docente es sólo una de las partes del proyecto, trabajamos con una Cooperativa, un Instituto terciario, dos Colegios Agrotécnicos, personal del INTA y productores tanto de Cambio Rural como productores independientes.

Si analizamos lo manifestado respecto a la posibilidad de un hacer social, encontramos decires que lo ejemplifican como el que antes era sólo "oírlo y dejarlo pasar" ya que da cuenta de asumir una realidad y comprometerse con la misma.

En relación al hacer del campo profesional bastan las palabras de un alumno becario mejicano quien nos acompaño en un viaje durante el 2015:

"que tanto la educación secundaria como la formación y actualización de pequeños productores es una tarea que los profesionistas como los Médicos Veterinarios, Agrónomos, etc. tenemos la obligación de difundir y enseñar sobre todo entre nosotros mismos, lo digo porque como estudiante siento que nuestra formación está muy volcada del lado de la producción intensiva, los planes de estudio están repletos de una formación cada vez más cuadrada que nos da la idea de que las pequeñas producciones son ineficientes y poco competitivas en el mercado".

Informantes claves

Optamos por acceder a este tipo de entrevistas por considerar que existen personas que por su trayectoria y conocimiento sobre un tema deben ser tenidas en cuenta como informantes claves, es decir con un conocimiento y/o saber calificado sobre un hecho en particular. Se decidió entrevistar a docentes y directivos de las Instituciones Agropecuarias con la que se articuló, con la persona que

nos abrió el territorio y con alumnos universitarios ya recibidos quienes dan cuenta de la importancia de la extensión y de su curricularización.

Docentes y directivos de Colegios Agropecuarios

Los mismos dan cuenta de los cambios que se produjeron a partir del contacto entre instituciones, como así también de lo generado entre los alumnos agrotécnicos y hasta en el propio cuerpo docente del Colegio.
"Las visitas nos han movilizado mucho, ya que antes de las mismas por ahí no teníamos algunas cosas que hoy ya contamos, como la casilla de operar, el termo de inseminación que se movilizaron a partir de Uds.

Quiero que sepan que con su presencia ha cambiado mucho la escuela Ha cambiado el ánimo de los chicos también nuestra motivación para seguir haciendo cosas, realmente agradecemos la presencia de ustedes por el hecho de que se están logrando cosas.

"Estamos inmensamente agradecidos porque la visita, ustedes jerarquiza a la Institución, el avance, se contagia y lo bien que lo toman los chicos. Toda la actividad que realizan y nos impulsa a seguir a seguir haciendo, a encarar nuevos proyectos y desafíos para nosotros y más pensando en la escuela agrotécnica como eje de desarrollo local"

"La presencia acá en la escuela, para nosotros, fue realmente útil. En todo este tiempo hemos aprendido bastante, porque yo trabajo la parte animal tanto cerdos y bovinos y se nota la diferencia de antes a hoy y el interés que genera en nuestro alumnos y sobre todo en nosotros. Diferencia como dijo el coordinador a partir de esta experiencia que venimos teniendo. Conocimiento porque el intercambio que se genera entre alumnos de ambas instituciones, es muy importante".

"Agradezco también a los alumnos universitarios porque se pusieron a trabajar al lados de nuestros alumnos y eso posibilita que se suelten más y logren confianza y pierden las inhibiciones que tienen cuando aparece alguien de afuera y eso con Uds. no pasa, y hace que se aprovecha más ciertas situaciones de aprendizaje".

Creemos importante puntualizar que ellos manifiestan que hoy por primera vez pueden contar con dos egresados recientes que siguen Veterinaria en la universidad del Nordeste.

Egresados universitarios de la propia Facultad

Se interrogaron tres profesionales de los cuales el primero quedó trabajando en Chaco, quién nos acompaño en uno de los viajes, el segundo de los casos corresponde a uno que nunca participó en proyectos de extensión y el último que fue voluntario durante todos los años de trabajo en Formosa y ya finalizando la carrera.

Al interrogar al primero sobre si la Facultad lo había preparado para la extensión respondió:
"No precisamente para ello, me dio herramientas pero tuve que amoldarme, más lo aprendí afuere que dentro de la facultad. En la cuestión productiva, para lo que te prepara no es la realidad que los productores de acá necesitan".

"Antes no veía que la facultad direccionaba profesionales con ciertos intereses, sólo para los productores que tienen plata y no para los pequeños que quedan afuera".

"Se debería mostrar estas otras realidades (…)Te muestran números redondos de una sola producción, haciendo una sola cosa, pero acá se tienen que desarrollar varias actividades (…)"

También da cuenta de la importancia de salir del ámbito de influencia de la Facultad y conocer otras realidades que permiten tomar conciencia de las mismas.

"Hacer extensión en los barrios de Casilda es interesante pero se tiene naturalizada esa realidad(….) Cuando se sale a provincias del norte, que son las que más nos chocan, te hacen ruido y te generan nuevas preguntas. Como ser: ¿Por qué existe esa realidad? ¿Qué aportamos nosotros y la facultad?

También manifiesta la necesidad de curricularizar la extensión ya sea como una materia o bien como trabajo social o aporte social tal cual lo puedo observar en Méjico.

El segundo entrevistado da cuenta:
"Hoy me arrepiento de no haber participado, de hecho creo que hubiese sido muy positivo porque se ven realidades muy diferentes del sistema pampeano que la facultad no te enseña". En vez de armar un cátedra directamente insertaría la extensión dentro de las materias existentes como ser Sociología, pero dándole un vuelco a la misma".

Al entrevistar al tercero, el mismo se explaya sobre la importancia de los proyectos ya que:

"Creo fundamentalmente que la extensión es una apertura de mente, es una forma de crecer. Aprendí el respeto entre compañeros y docentes, nos ayudó a poder adaptarnos y crear vínculos con gente con la que no sabíamos que podíamos crearlos. En sí, aprendí algo nuevo todos los días. Sería conveniente armar una cátedra de extensión, pero es indispensable la presencia de docentes que sientan ese hacer y que se dediquen y quieran enseñar".

Interesó también conocer el parecer del profesional que se contactó con este grupo de trabajo e invitó a participar en actividades conjuntas en Formosa abriéndonos el territorio.

Al preguntársele su apreciación sobre lo realizado siendo coordinadora de un grupo de Cambio Rural, manifestó que:

"Fue muy interesante poder contactar una Universidad y demostrarle a la gente de acá que era posible. Hacíamos difusión para que los productores participen de las capacitaciones, se presentó un libro, y se trabajaba sobre distintos temas. En cuanto al Instituto terciario, se abordaron varios aspectos al margen de las dificultades encontradas que fueron muchas".

También se explaya sobre los inconvenientes con sus superiores los cuales tenían dudas acerca de la participación de la UNR en territorio y como debió sortear las mismas y la escaza consideración que se tiene del INTA en la región.

Al solicitarle su parecer sobre los talleres de evaluación abiertos a toda la comunidad educativa de la localidad manifestó:

"Los profesores y las personas que asistieron quedaron muy conformes, fue muy positivo. Generó por fin poner de manifiesto que no hay límites para aquellos que son técnicos y participan en educación.Posibilitó la flexibilización de autoridades".

"Todas las visitas fueron muy positivas ya que marcaron tanto a productores como estudiantes". "Cuando les cuento a mis alumnos actuales lo hecho dicen que ellos también quisieran hacerlo"
Manifestó que lo único negativo fue cuando se trajo a personas de una realidad diferente que no entienden donde estaban actuando y las particularidades del territorio.
Referido a su formación en extensión en la Facultad de Veterinarias de la Universidad del Nordeste aclara:

"Yo no tuve esa formación. Creo que es imprescindible para el veterinario que va a definirse en esa rama. Además de la formación se necesita apertura para poder llevar ese conocimiento a la gente".(…)"Sólo con la formación en clínica de pequeños o grandes no se logra, se necesita una formación en particular".

Reflexión final

Teniendo en cuenta el ritmo de desarrollo del conocimiento y la tecnología, no cabe duda que las transformaciones sociales requerirán cada vez más fundarse en ese conocimiento para lograr un desarrollo sostenido en el tiempo. Las sociedades que no puedan hacerse de él quedaran relegadas en esa carrera hacia el desarrollo, pero ese conocimiento debe ser no sólo un conocimiento productivo sino que además hay que socializarlo.

Es en este escenario donde se nos presenta como un deber indelegable e impostergable el compromiso social al que se debe la Universidad y de nosotros los universitarios. Dable es reconocer que la extensión hacia sectores sociales de menores recursos se convierte en una herramienta que tienen las universidades para afrontar esta crisis cada vez más generalizada y que tiende a la postergación de sectores importantes de nuestra población.

La Universidad debe salir al medio, tanto su cuerpo académico como sus alumnos, ya que estos últimos han de ser los futuros profesionales que se insertarán en él. Pero para que estas acciones sean efectivas y desarrollen cambios es necesario formarlos en lo social y eso sólo es posible lograrlo con un trabajo en territorio mientras atraviesan el Diseño Curricular, donde los mismos se conviertan en una parte más de esa problemática y sean capaces de pensar, analizar y actuar ante ella.

Consideramos de importancia concluir esta presentación con el análisis de un alumno, también voluntario del proyecto y a su vez un activista social con trabajo en territorio chaqueño con pequeños productores y grupos de pueblos originarios:

"Personalmente aprendí, luego de conocer de qué se trataba la "extensión" universitaria, sobre la importancia que esta representa. No solo para el desarrollo profesional del universitario sino, y más importante aún, para la sociedad en su conjunto. La extensión, da o puede dar con ese discurso de "universalidad" de la educación terciaria. Puede e intenta llegar a donde mucha gente no puede ir. Sale a buscar el conocimiento, no lo lleva, lo sale a buscar, porque es en los territorios y en los pueblos donde se encuentra un saber que no se encierra en las páginas de ningún libro.

Esto y más aprendí transitando y acercándome a la extensión universitaria en mi paso por la Faculta de Ciencias Veterinarias. Ahora bien, a juicio personal debo decir, que la importancia que para mí tiene y significan estas prácticas, no se corresponde con la importancia que la Universidad, o quizá la misma Facultad le da a estos proyectos, a estos espacios. La falta de presupuesto, la exigencia a los docentes y estudiantes más que el apoyo y las facilidades que deberían darse para salir al territorio a intercambiar saberes y hacer crecer la sociedad fueron algunos de los motivos por los cuales, personalmente me aleje de la misma.

Sumado a esto, la proyección de formación mercantilista de los futuros Médicos Veterinarios disociados totalmente de las implicancias en el desarrollo social, la mediocridad de gran parte del cuerpo docente, la ausencia de miradas integrales y de alternativas en el anclaje del Veterinario en los desarrollos sociales ligados a tomar al animal solamente como un objeto/mercancía más, hicieron que también me alejara de la extensión de facultad y, la siguiera buscando por otros lados".

"Ojala sigan apareciendo espacios de extensión y que puedan garantizar esta formación como decía, más humana, para eso hay que seguir trabajando, desde adentro y afuera de la universidad, pero sobre todo desde adentro es de donde tiene que salir este direccionamiento en la formación, y es la extensión la herramienta para hacerlo".

Bibliografía

Antequera, M; Chevasco, M; Craparo, R; Serra, M. (2015). Articulación Social y Prácticas Sociocomuntarias. Un desafío para la universidad pública. Rosario. UNR Editora.

Arístides, A. (1998). "Extensión universitaria y globalización" en Voces Asociación de educadores de Latinoamérica y el Caribe. Uruguay, Año II.

Biagini, H. (2000). "La Reforma Universitaria: antecedentes y consecuentes". Buenos Aires, Ed. Leviatan.

Biolatto, R. (2005). El diseño curricular como posibilitador de la práctica profesional. El plan de estudios 2003, Facultad de Ciencias Veterinarias UNR. (Tesis de Maestría inédita). UTN Regional Rosario. Rosario, Argentina.

Biolatto R; Vallone, R; Vallone, C; Bassi, A. (2016). Proyectos de extensión como promotores de un aprendizaje significativo para alumnos de Ciencias Veterinarias, UNR. Rev. **+E / Revista de Extensión Universitaria (on line), vol 6.** https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/issue/view/599

Camilloni, A. (2013). "La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario". En**:** A. Camilloni [y otros] (2013): Integración, Docencia y Extensión. Otra forma de aprender. Santa Fe: UNL Editora.

Castro, J. (2015). Breve repaso sobre la última década en materia de extensión. En Castro, J; Oyarbide, F. (comp) (2015). Los caminos de la extensión en la universidad argentina. La Pampa, EdUNLPam.

Dasso, L. (2011). Universidad y Extensión. Hacia un cambio de paradigma. **En:** R. Biolatto (coord.)(2011): "Entendiendo a los pequeños productores lecheros. Un acercamiento a su problemática". Rosario: UNR Editora.

De Sousa Santos, B. (2006). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Cuba. CASA, Fondo Editorial Casa de las Américas.

Erreguerena, F; Nieto, G; Touza, R; Hernando, G. (20015). La Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo (2008-2014). Programa de Proyectos "Profesor Mario A. López": Una práctica educativa desde el compromiso social de la Universidad. **En:** J. Castro; F. Oyarbide. (Comp.) 82015): Los caminos de la extensión en la Universidad Argentina. La Pampa: Ed. UNLPam.

Menéndez, G. (2015). El sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión (SIPPE) y los Centros de Extensión Comunitarios (CEC) de la UNL: 20 años de trabajo sistemático con la comunidad. **En** Castro, J; Oyarbide, F. (comp) (2015): Los caminos de la extensión en la Universidad Argentina. La Pampa. EdUNLPam.

Oyarbide, F. (2015). Introducción. **En** Castro, J; Oyarbide F (comp.)(2015): Los caminos de la extensión en la universidad argentina. La Pampa, EdUNLPam.

Pérez Zaballa, L. (2007). Pertinencia y Extensión Universitaria en el contexto de la nueva universidad cubana. Cuba, Revista Pedagogía Universitaria. Vol. XII, nº I, pp. 69–78.

Rosemberg y Casas Olascoaga (1991). "Ciencias Veterinarias y sociedad: Reflexiones sobre el paradigma profesional". En Revista Educación Médica y Salud. Vol 25, Nº 3. pp. 333 – 345.

Socolovsky, Y. (2015). Prólogo en Antequera, M; Chevasco, M; Craparo, R; Serra, M. (2015). Articulación Social y Prácticas Sociocomuntarias. Un desafío para la universidad pública. Rosario. UNR Editora.

Tapia, M. N. (2010). Aprendizaje y servicio solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ed. Ciudad nueva.

Tommasino, H; Rodríguez, N. (2011). Los espacios de Formación Integral y sus aspectos instituyentes de la República. Ponencia al XI Congreso Iberoamericano de Extensión. UNL. Santa Fe.

Tünnermann Bernheim C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México, Capítulo X pp 267-287. Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán

La participación en proyectos institucionales como estrategia en el desarrollo de capacidades extensionistas. | Saibene M.; Alonso C.; Carlini R.; Dalmasso F.; García F.; Monteagudo L.; Olguín M.; Bornand C; Garbero M; Mercado S.

(Universidad Nacional de San Luis / silvinasaibene@gmail.com)

La formación de los ingenieros agrónomos es objeto de continua revisión; se cuestiona si el perfil adquirido por los mismos es acorde a las demandas de la sociedad, si las aptitudes desarrolladas en nuestras instituciones son suficientes para intervenir y afrontar las dificultades y conflictos socio económico y ambientales de nuestro mundo actual.[2]

A diferencia de otras carreras Ingeniería Agronómica no tiene prácticas profesionales o residencias obligatorias, los ambientes de aprendizaje son puramente teóricos, con prácticas acotadas y dirigidas y escasos espacios de participación o inserción en el mundo real.

Las asignaturas y sus contenidos están más centrados en los entornos físico y económico que en el social, en la interacción con las personas, olvidando que el campo de acción de los ingenieros agrónomos encuentra directamente relacionado con este. Estas falencias se profundizan cuando se trata de la formación de extensionistas:

"…la persona que coordina, informa, promociona, capacita a individuos o grupos en las comunidades rurales. Más que especialistas en materias técnicas es acompañante de actores sociales y facilitadora de encuentros culturales, que a veces son conflictivos, confusos y complejos".[3]

Desde la asignatura Extensión Rural se brindan los contenidos teóricos adecuados para el desempeño de los futuros profesionales, sin embargo, en casi todas las universidades esta es de régimen cuatrimestral, resultando el tiempo insuficiente para volcar estos contenidos en prácticas, y se encuentra en los últimos años de cursado, por lo que cuando el alumno la alcanza ya ha estructurado sus conocimientos, su forma de pensar y actuar.

En el escenario planteado, proveerles habilidades pedagógicas, comunicacionales, empáticas se vuelve un imperativo.

---

[2] Las universidades estatales tienen en promedio en su plan de estudios sólo tres asignaturas pertenecientes al área de las denominadas asignaturas socioeconómicas, con un mínimo de 2, Economía y Extensión Agraria o Rural, en 5 de estas universidades (La Plata, Cuyo, Córdoba, Salta y La Rioja), y un máximo de 6 en la Universidad Nacional de Rosario (si incluimos Comunicación Agraria) y 7 en la Universidad Nacional del Litoral. Cabe aclarar que en casi todos los casos estas asignaturas tienen un régimen cuatrimestral.

En dos universidades (Lomas de Zamora y Misiones) el dictado de estas asignaturas se produce sólo en 5° (quinto) año, en una (Santiago del Estero) a partir de 4° (cuarto) y en la mayoría a partir de 2° (segundo). Son excepciones las universidades nacionales de Tucumán, Villa María, del Sur, Comáhue y Noroeste de Buenos Aires donde se dictan a partir de 1° (primero).

Sólo 6 universidades de gestión estatal incluyen en su plan de estudio la asignatura Realidad Agropecuaria o una semejante, en 3 de las cuales (universidades nacionales de Rio IV, Comáhue y Noroeste de Buenos Aires) es de carácter obligatorio, y en las otras 3 (universidades nacionales de Mar del Plata, Lomas de Zamora y del Sur) es de carácter optativo.

En 17 universidades se dicta la asignatura denominada Legislación agraria u otra con contenidos similares, pero sólo en 7 (universidades nacionales de La Pampa, Litoral, San Luis, Entre Ríos, Misiones, Tucumán y Río Negro) se dicta Política Agraria, en 5 de las cuales se dictan en forma conjunta, sólo en Tucumán se dictan ambas asignaturas por separado.

PEREZ, A; SAIBENE, M.S. (2014) La Soberanía Alimentaria como lógica alternativa al orden capitalista. El aporte de la Academia en Argentina. Trabajo final Curso de Postgrado: Lecciones de Economía Política. Universidad Nacional de San Luis. 18/06 al 09/08 del 2014.

[3] RUSSO, Ricardo O. (2009) Capacidades y competencias del extensionista agropecuario y forestal en la globalización. Comunicación 2009. Agosto Diciembre Año/vol 18. Nº002. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Pp 86-91 ISSN Impresa 0379-3974 e-ISSN 0379-3974

Desarrollo

La Universidad Nacional de San Luis, como todas las universidades, articula programas y/o proyectos de extensión universitaria. A través de estos se busca establecer y fortalecer vínculos con instituciones públicas y privadas y con el territorio, atendiendo a sus necesidades y demandas socio ambientales, socioeconómicas y socio culturales. Dos de estos proyectos, ambos de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias trabajaron conjuntamente con la cátedra de Extensión Rural de la carrera de Ingeniería Agronómica de esta facultad para proveer a sus alumnos de espacios adecuados para realizar su práctica profesional.

El Proyecto "Jardín botánico, aula verde para la comunidad de Villa Mercedes" se inició con el objetivo de brindar a la comunidad de Villa Mercedes un espacio recreativo y simultáneamente un ámbito de aprendizaje y reflexión activa y crítica sobre el rol de las plantas como determinante de la calidad de vida en los espacios urbanos y rurales. A medida que se acrecentaba el interés de la comunidad comenzó a brindar respuestas a las inquietudes que esta planteaba: cursos de capacitación y actualización en la identificación y reconocimiento de propiedades de las plantas, talleres específicos y jornadas de trabajo, etc.

A través de este proyecto y por iniciativa de alumnos y docentes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (FCEJyS – UNSL) se organizó el "Taller de Capacitación en Mantenimiento de Jardines" destinado a la población vulnerable del barrio San Antonio y con el objetivo de mejorar sus oportunidades de acceso al mundo del trabajo.

El dictado del taller, implementado en cinco encuentros con una duración total de 24 horas reloj estuvo a cargo de docentes y alumnos de la carrera Ingeniería Agronómica (FICA – UNSL). Estudiantes avanzados de esta carrera asistieron a cada uno de los encuentros como parte de los requisitos para regularizar la asignatura Extensión Rural. Las únicas consignas provistas por esta cátedra fueron las de asistir, observar e intervenir cuando lo consideraran necesario, mientras llevaban un diario de estas actividades.

En el primer encuentro los futuros extensionistas permanecieron como simples observadores pasivos. En sus diarios sólo había registros de los contenidos teóricos y prácticos dictados por los docentes, ninguno sobre la audiencia. Finalizado el encuentro, en un intercambio informal, se les consultó acerca de sus impresiones: nivel de los contenidos teóricos, lenguaje empleado por los expositores, claridad de los mismos, reacciones de los oyentes, captación y mantenimiento de atención, etc..

En el siguiente encuentro continuaron siendo sólo observadores, pero, de acuerdo a los diarios, fijaron su atención en la audiencia, comenzaron a registrar e interpretar su lenguaje gestual, detectando a veces en que momentos se les dificultaba la comprensión o había descendido su atención. A partir de allí incrementaron su nivel de participación, acercándose a los asistentes para reforzar las explicaciones de los docentes, reproduciendo los ejercicios prácticos, estableciendo vínculos que dieron lugar al surgimiento de otras dudas y consultas.

El proyecto de Extensión "Agua, conocimiento para su uso sustentable" trabaja conjuntamente con productores agropecuarios de la cuenca del Conlara (Noroeste de San Luis) y con integrantes de los consorcios de riego (preexistentes, pero con conflictos de funcionamiento) y generando espacios de capacitación y asesoramiento sobre el uso sustentable del agua en sistemas de riego. Con el objetivo de potenciar sus participaciones e intervenciones los docentes y alumnos se asociaron con profesionales de INTA-Concarán y de Agricultura Familiar-San Luis (en adelante: AF).

Durante el desarrollo del proyecto los alumnos de Ingeniería Agronómica asistieron de reuniones con pequeños productores de la Asociación de Campesinos del Valle y a charlas técnicas a cargo de personal de AF y docentes del proyecto, realizaron recorridas por la red de canales de la zona del Valle del Conlara, específicamente por aquellos próximos a la localidad de Santa Rosa del Conlara ,

con el acompañamiento de integrantes del proyecto, personal de INTA y/o de AF, visitas a establecimientos con instalaciones de sistemas de riego por goteo.
En un principio, tal como sucedió con el otro proyecto, los alumnos limitaron su participación a la observación: a pesar de contar con la posibilidad de desenvolverse con libertad, les costaba despegarse de su rol de alumno. La interacción continua con profesionales y productores y el reconocimiento de los temas tratados incrementó gradualmente la confianza en sus conocimientos y habilidades incrementando proporcionalmente su nivel de participación al punto de atreverse a hacer no sólo sugerencias en cuanto a los aspectos técnicos sino también con respecto a distintos modos de aproximación o intervención con los productores. Los profesionales de los servicios estatales de extensión (INTA y AF) destacaron la buena predisposición, excelente comportamiento y claridad en la comunicación de los alumnos participantes, reconocieron también que en muchos casos los enfoques propuestos por los mismos habían resultado de utilidad.

Conclusiones

Los proyectos de extensión pueden haberse generado como espacios de aproximación de las universidades a su comunidad, pero generan también espacios, que sin ser percibidos como tales, se convierten en ambientes de aprendizaje, donde los alumnos pueden desarrollar sus prácticas como extensionistas.

Cuando los alumnos dejaron de sentirse observados para convertirse en observadores comenzaron a notar los pequeños detalles del proceso enseñanza-aprendizaje que, como "aprendientes", les pasaban desapercibidos, tales como las complejidades de la práctica docente, dificultades en las exposiciones, o en el diseño de los gráficos. Sin las presiones de tener que captar o asimilar contenidos (ya que estos les eran familiares), pudieron depositar su atención en la didáctica de la clase y la pedagogía empleada,

La valoración y validación de sus observaciones por parte de los docentes incrementó su nivel de confianza, así pudieron encontrar su propia voz, ya no como alumnos, tampoco como docentes, sino como mediadores del proceso.

Frecuentemente la cotidianeidad de la práctica docente induce a establecer ciertos supuestos tales como la pre existencia de conocimientos, la comprensión de los contenidos sólo por descender el nivel de los mismos o facilitar el lenguaje empleado, la captación inmediata de atención o el interés en determinados temas. Por otro lado, el exigente ritmo de cursos y exámenes deja poco espacio para la participación y la real asimilación de contenidos: Los mismos alumnos reconocen buscar la aprobación final sin darse tiempo a aprender e incorporar contenidos que luego con el tiempo consideran útiles. Las experiencias compartidas resultaron enriquecedoras para todos los participantes de estos proyectos ya que ayudaron a visibilizar e intentar resolver estos defectos y demostraron que los espacios de prácticas profesionales que los futuros ingenieros agrónomos y, mas precisamente, los aspirantes a extensionistas requieren pueden, sin lugar a dudas, ser proporcionados por los proyectos y programas de extensión universitaria.

Bibliografía

ELVERDÍN, J.; PIÑERO, M. (2009). "**El proceso de enseñanza-aprendizaje en grupos de productores de programas de intervención y su implicancia en la formación de capital social"**. En IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. Disponible en línea: https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-2009_el_proceso_enseanza-aprendizaje.pdf

HERRERA BATISTA, M. Á. (2006). ***"Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje".*** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. Disponible en: https://rieoei.org/historico/deloslectores/1326Herrera.pdf

KAPLUN, M., & UNESCO OREALC. (1983). **"Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos"**. [S.l.]. Santiago de Chile. Chile.

MURTAGH, S. (2010) **"Procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la extensión rural. Aportes de la psicología a la comprensión del vínculo entre extensionistas y pequeños productores".** En: 2do Congreso Internacional en Desarrollo Local y 1asJornadas Nacionales en Ciencias Sociales y Desarrollo Rural, Universidad de La Matanza, San Justo, Buenos Aires, Argentina.

PEREZ, A; SAIBENE, M.S. (2014**) "La Soberanía Alimentaria como lógica alternativa al orden capitalista. El aporte de la Academia en Argentina".** Trabajo final Curso de Postgrado: Lecciones de Economía Política. Universidad Nacional de San Luis. 18/06 al 09/08 del 2014.

RUSSO, Ricardo O. (2009) **"Capacidades y competencias del extensionista agropecuario y forestal en la globalización"**. Comunicación 2009. Agosto Diciembre Año/vol 18. Nº002. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Pp 86-91 ISSN Impresa 0379-3974 e-ISSN 0379-3974

Las prácticas de extensión solidarias en los planes de formación universitaria. | Mendoza, M.

(UNLPam / mendoza@agro.unlpam.edu.ar)

1. Introducción

El trabajo forma parte del informe realizado como coordinador de la Facultad de Agronomía (UNLPam) del espacio curricular Prácticas Comunitarias Solidarias durante el año 2017 y lo que va del año 2018. La información que presento se encuentra estructurada en dos partes. En la primera, doy cuenta de la forma en cómo entiendo las relaciones entre las universidades y sus comunidades. Luego, relato los propósitos de las prácticas comunitarias en la Facultad de Agronomía (Universidad Nacional de La Pampa). En la segunda parte, describo las intervenciones realizadas, nombro los espacios y los objetivos de las mismas. En las voces de los protagonistas descubro, por un lado, por qué estas prácticas son experiencias dialogo intercultural que permiten el reconocimiento y aprendizaje de valores; por otro lado, la relevancia de este tipo de prácticas en la formación de actitudes críticas. Las presento como experiencias vinculares que permiten tanto a estudiantes como a docentes que revisen críticamente sus formas de explicar las necesidades de la sociedad, y con ello la ausencia de valores humanistas de la formación de grado.

2. Las prácticas comunitarias en las universidades

2.1. Universidades en las comunidades y las comunidades en las universidades

La relación esperada y posible entre las universidades y sus comunidades próximas siempre está en discusión. Para algunos críticos las universidades están enfrascadas en preocupaciones académicas que poco tienen que ver con las necesidades básicas de sus comunidades. De acuerdo a estas versiones, los actores de las comunidades:

Desconocen lo que sucede al interior de la universidad.

No sienten la presencia de las universidades cuando se hallan en problemas.

Las reconocen teóricas y prescriptivas

Sin embargo, otros actores consideran que las universidades están fuertemente vinculadas a las comunidades. Ya sea con la formación de sus ciudadanos y/o por su presencia técnica en la resolución de grandes problemas sociales.

Más allá de estas posiciones, lo cierto es que las relaciones entre las universidades y sus comunidades son relaciones de poder, por lo tanto son siembre disputadas, móviles y condicionadas por el contexto socio político donde se hacen efectivas. De manera que estamos en presencia de relaciones sobre-determinadas. Por esto último, no amerita sopesar y tomar una posición sobre las dos lecturas antes mencionadas. Para conocer las relaciones, antes que nada es necesario saber que son vínculos particulares, situados, históricos y nunca fijos. Sin olvidar que en tanto relaciones políticas se trata de disputar sentidos con pretensiones de ordenar, en este aspecto son vínculos moralizantes.

De todas las formas posibles, el proceso más esperado de la relación es que tanto las universidades como las comunidades enriquezcan sus saberes propios luego de revisarlos críticamente. Más allá que se trata de relaciones de poder, lo esperable es un dialogo de saberes. Esto es posible si se acuerda que las trasformaciones sociales no pueden ser impuestas por ningún sujeto que se considere poseedor de la verdad, que a través del diálogo y del consenso entre todas las personas implicadas es como hay que ir definiendo los cambios a realizar.

Una relación basada en el dialogo para construir consensos más igualitarios requiere de los actores implicados, actitudes de reconocimiento de los saberes ajenos. El vínculo será más democrático y

horizontal si está basado en el respeto de la diferencia, sólo así la frontera que impide aprender del otro perderá su poder de negación de los saberes ajenos. O lo que lo mismo, el respeto o el reconocimiento del "otro" nos hace más críticos de nuestros saberes. Nos permite poner en dudas nuestras certezas porque reconocemos la existencia de otras certezas. Con esta actitud "dialoguista" aprehendida, las universidades irán a las comunidades para aprender y comprender sus saberes, certezas y problemas.

2.2. La diversidad (de comunidades) en las universidades

Las organizaciones educativas surgen con el propósito de enseñar los contenidos legitimados, tanto por la academia como por el espacio político - cultural donde están insertas, para adaptar las nuevas generaciones al medio donde viven, e instruirlos para que se sostengan en él con argumentos. Estas organizaciones enmarcadas en un proyecto político inducen paulatinamente a sus miembros en una serie de ideas y valores presentados como "verdaderos" y dignos de ser enseñados. El proyecto contiene una selección de conceptos, procedimientos y actitudes, que una vez legitimados son enseñados como modos correctos de pensar, sentir y actuar.

Más allá de que en la práctica estos mandatos no son "copiados" por sus destinatarios, su peso en la formación de las certezas cotidianas esta fuera de discusión. El origen de esta influencia puede rastrearse en lo siguiente. La primera, y quizás la más importante de las sensaciones (conocimientos) transmitidas por las organizaciones educativas, fue la idea de que la cultura tiene un valor dignificante. Esto instauró la certeza que el ser se hace humano por la cultura, que ella dignifica y convierte a los seres humanos en ciudadanos. Obviamente, quienes promovieron estos relatos en simultáneo instalaban su cultura como la cultura a ser difundida/enseñada.

La cultura oficializada, casi siempre presente en el curriculum prescripto, por la fuerza de verdad con la que es investida reduce la posibilidad que los sujetos critiquen sus posturas. Por este dispositivo obliterante, la crítica sólo puede forjarse en un dialogo con los relatos no oficializados. Por este motivo los viajes suelen ser contraculturales, sobre todo si implican el tránsito por territorios excluidos por/de la cultura oficial, ya sea porque sus portadores son invisibilizados, minorizados o porque son tratados como intraducibles. Me refiero no solo a los espacios de aquellos sectores que fueron minorizados por cuestiones políticas-económicas; por ejemplo los indígenas, los desocupados, los campesinos. También me refiero a aquellos espacios habitados por grupos que re-niegan con las presiones de la cultura oficializada, y/o por aquellos que se mueven por fuera de los valores de la competencia y la meritocracia, y/o por aquellos que piensan en el "otro" como parte necesaria de su "yo". Por ejemplo, las ferias de alimentación, los comedores comunitarios, los grupos concientizadores de derechos conquistados y/o de problemáticas sociales demandadas por un colectivo silenciado.

Si los universitarios, en actividades curriculares, transitamos por estos espacios sociales estaremos llevando la diversidad a la universidad, y con ello nuevas categorías para mirar nuestros aprendizajes. La diversidad enseña a mirar con ojos críticos los aprendizajes logrados en las organizaciones educativas. Por ejemplo, la sobrevaloración del conocimiento científico sobre otras formas de conocer, la preeminencia del mérito como aquello que justifica un logro o que explica un fracaso.

Aprender en la diversidad es adentrarse en espacios donde los conocimientos que circulan problematizan los nuestros. Lugares donde nuestra identidad pierde el equilibrio, dado que la frontera que nos define se llena de poros. Lejos de paralizarnos, la experiencia en lo diverso nos pone en modo "selfie", nos permite mirarnos a nosotros mismos. Comenzamos a vernos con los cristales de los "otros". Aprendemos que podríamos haber sido (formados) diferentes, con otros conocimientos. De esa manera nos damos cuenta qué la diversidad es negada, excluida o desaparecida de nuestra formación; pero también esbozamos algunas explicaciones de por qué se dan en nuestra formación estas prácticas negadoras.

Es los espacios interculturales que podemos construir nos viene la pregunta política ¿por qué no está en la universidad la diversidad? ¿Por qué nos siguen formando en el modelo de la homogeneidad cultural?

Transitar en los espacios diversos trasforma nuestras identificaciones y la distancia con los "otros" ya no es intraducible. Aprendemos que necesitamos la diversidad para ser interpelados y reaprender quiénes somos y hacia dónde vamos.
Hay varias formas de transitar los espacios diversos, insisto me refiero a todo tipo de diversidad. Podemos transitarlos en calidad de investigadores, de extensionistas, de turistas, de personas solidarias y tantas otras formas más.

2.3. Las prácticas comunitarias

Las prácticas comunitarias pueden ser pensadas como actividades enmarcadas en trabajos de investigación, en trabajos de extensión o como actividades de enseñanza en sí mismas. En los primeros enmarcamientos las prácticas comunitarias estas más asociadas al abordaje metodológico. En el tercero, son el contenido mismo de la intervención.

Las prácticas comunitarias como actividades de enseñanza son intervenciones de aprendizaje. Tienen como principal finalidad que los estudiantes y docentes universitarios comprendan un territorio acompañando a sus actores en sus emprendimientos. El acompañamiento esta afirmado en la escucha y la comprensión de los sentidos que estructuran la cultura de dicho territorio. Quiero decir, interesarse, comprender y aprender las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada territorio. Al entrar en la comunidad se entra no sólo en un conjunto de convicciones prácticas, sino en un modo de ejercer el conocimiento.

El reconocimiento a los actores de un territorio siempre incluye el respeto del modo en que construyen y ejercen el conocimiento. En este aspecto el reconocimiento es un dispositivo que sirve tanto para conocer como para conocernos, porque sólo es posible si también interpela nuestro modo cultural de construir y ejercer el conocimiento.

Esencialmente las prácticas comunitarias son prácticas de reconocimiento. En ellas todos somos estudiantes entusiasmados en preguntar para comprender antes que enseñar lo que sabemos.
¿Por qué comprender antes que enseñar lo que sabemos?

Porque venimos de la cultura oficial que históricamente negó la diferencia. Una cultura que instaló la idea que la verdad es parte de su patrimonio y que debe ser reproducida para sacar de la oscuridad a las otras culturas. Esta estrategia muchas veces generó en los "otros culturales" la idea de estar incompletos. Por esta ilusión, ellos ven a los miembros de la cultura oficial, más si ingresan a sus comunidades en nombre de la universidad, como los encargados de transmitir dichas verdades.

La concepción moderna de cultura dejó para la educación dos ideas fuerza, la primera, que hay una cultura que representa lo mejor de la historia del hombre y que por eso merece la pena ser reproducida (cultura oficial que define lo esperable, lo posible y lo imposible), la segunda, que el individuo se dignifica y perfecciona con la apropiación de esa cultura.

Luego de permanecer en la comunidad un tiempo y de construir un espacio vincular de respeto y reconocimiento, recién entonces nuestro papel además de contemplativo será problematizador. Una vez que comprendemos (aprehendemos) los sentidos de sus prácticas, recién allí podremos polemizarlos con buenas preguntas (dialogo intercultural). Esta es una etapa que permite un mestizaje en el orden de lo cultural. Me refiero a la conformación en un "nos-otros", o lo que es lo mismo, un tejido de sentidos interculturales y polifónicos.

2.4. Las prácticas comunitarias solidarias en la Facultad de Agronomía (UNLPam)

En el año 2016, para cumplir con la aplicación del programa Practicas Comunitarias de la UNLPam, la Facultad de Agronomía incorpora en sus carreras de grado una actividad curricular obligatoria con la denominación Prácticas comunitarias solidarias (Res. Nº 407/16 CD).

De acuerdo a la resolución, las prácticas comunitarias solidarias son acciones de aprendizaje colectivo con sentido solidario y compromiso social, desarrolladas por miembros de la comunidad educativa en el marco de un acuerdo interinstitucional.
Específicamente, el desarrollo de las prácticas comunitarias solidarias requiere una demanda de intervención solidaria por parte de una organización del medio local. Se espera que la demanda sea puntual y acotada en el tiempo. Pueden ser de difusión, promoción o resolución de cuestiones que aquejan a la organización solidaria demandante.

La Facultad de Agronomía busca a través de las prácticas comunitarias solidarias, comprometerse - en acciones colectivas- con demandas sociales de diferentes organizaciones del medio. En ese sentido establece los siguientes propósitos:

• Configurar identificaciones de estudiantes universitarios solidarios y comprometidos con su entorno social

• Fortalecer vínculos de la Facultad de Agronomía con Organizaciones del medio sin fines de lucro

• Construir/fortalecer una cultura participativa, solidaria y de compromiso ciudadano.

3. Memorias de las intervenciones realizadas. Aprendizaje de valores y desafíos

En el desarrollo de las prácticas comunitarias solidarias, cada intervención tuvo un grupo responsable. El mismo fue integrado por estudiantes, un representante de la organización demandante y un docente o personal administrativo de la Facultad, nombrado tutor de práctica. El tutor es el nexo entre la organización demandante y los estudiantes, co-diseña el Plan de participación social - solidaria y acompaña al grupo de estudiantes en el desarrollo de las actividades acordadas. Al finalizar, avala las actividades realizadas y eleva a la organización demandante y al coordinador un breve informe de las actividades desarrolladas.

En cada práctica se puso énfasis en los tiempos de diálogos entre los estudiantes y los actores de cada organización solidaria. En todo momento pretendimos intervenciones solidarias comunicativas.

A continuación describo las organizaciones donde desarrollamos la mayor cantidad de intervenciones solidarias.

- Fundación FundAlHum.

Fundada en el año 2014. Tiene por objeto: a) Proporcionar alimentos a las personas en situación de carencia; b) Estimular la promoción humana de las personas con escasos recursos económicos y/o culturales.De manera conjunta con la Facultad de Agronomía, nos propusimos los siguientes objetivos c) Apoyar las tareas que se desarrollan en el comedor; d) Favorecer procesos de capacitación e intercambio científico técnico.
En este marco, entre otras tareas, trabajamos con las organizaciones sociales sin fines de lucro Rotary Club Santa Rosa Norte, Grameen La Pampa y los Merenderos Granito de Arena, Vida para la Ciudad y Luz y Esperanza en actividades conjuntas destinadas al abordaje y acción sobre las problemáticas sociales en barrios de la ciudad de Santa Rosa. Entre ellas la cosecha de frutas y elaboración de dulces con los comedores.



Trabajo solidario en la casa de Rubén (FundAlHum)

-La Asociación Pampeana El Zorzal de Equinoterapia y Equitación Deportiva.

Organización sin fines de lucro que desde el año 2015 se propone promover e impulsar el desarrollo y rehabilitación de personas con diversas discapacidades mediante el desarrollo de terapias asistidas con animales y actividades en contacto con la naturaleza. Con sus tareas generan el fortalecimiento de la autoestima y la independencia favoreciendo a la integración psicosocial, otorgando gran bienestar con sentimientos de logro y superación, ayudando a profundizar los límites de confianza en sí mismo, hacia el caballo y hacia el grupo, mejorando su calidad de vida. Se trata de una modalidad terapéutica que da la posibilidad de contribuir en el desarrollo bio – psico – físico- emocional y social de personas con discapacidad de todas las edades, buscando la recreación, rehabilitación e integración, a través de esta novedosa y maravillosa terapia asistida, mejorando la calidad de vida en todos los casos.

De manera conjunta con la Facultad de Agronomía, colaboramos en el trabajo con niños y ancianos en sus vínculos de salud con el caballo.



Jornada de trabajo

- Escuela Hogar N°114.

La Escuela se fundó el 8 de Mayo de 1955. Se encuentra ubicada en la Avenida Roca N° 685 entre Ayala y Centeno, en Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Actualmente recibe alumnos internos (los que se quedan toda la semana) y externos (los que regresan a su casa diariamente). A la escuela no solo asisten niños de la zona rural, también de los distintos barrios, derivados de las asistencias sociales. Los niños en su mayoría son de familias numerosas y de escaso recurso económico.
Con los estudiantes de la facultad acompañamos a los docentes en sus tareas de colaborar en temas de recreación y alimentación-



Compartiendo la cena de los jueves.
En todo el año 2017, 130 alumnos concretaron sus prácticas comunitarias solidarias.

Las practicas comunitarias como dialogo intercultural

Para expresar algunas de las formas en cómo los estudiantes y tutores vivenciaron su prácticas, seguidamente cito de los informes presentados algunos testimonios. Para ordenarlos, los agrupo teniendo en cuenta aquellos que valoran la experiencia a partir del reconocimiento de realidades diferente, de aquellos que además hablan de cambios en sus percepciones sobre la realidad propia.

Como experiencia en la diversidad

Creemos que las practicas comunitarias solidarias son necesarias en nuestra carrera porque **nos expone a situaciones que no son tan conocidas** por los estudiantes en general y hace a la formación humana (Denis, Gonzalo y Milton).

Fue una experiencia que hace a mi vocación, viviendo y sintiendo **como los estudiantes de nuestra Universidad se dan cuenta que existe una realidad que no conocían y mucho menos nunca habían vivido**. Fue una actividad tanto para mí como para los estudiantes que no olvidaremos (Ing. Agr. Tutor Juan).

Creo que es muy importante realizar este tipo de actividades solidarias durante la formación universitaria porque **ayudan a ver la realidad de la sociedad en la cual desarrollaremos la actividad profesional en el futuro**. Además de ser fundamental el aporte de colaboración solidaria a la comunidad, que brinda una educación pública para nuestra formación (Juan).

Me parece excelente que se realice esta actividad y deberían estar en todas las carreras, desde mi punto de vista en esta etapa de estudiantes universitarios no solo es importante crecimiento profesional **si no también el personal, este tipo de prácticas comunitarias benefician en la interacción con gente de otro entorno y fomentan el trabajo en equipo** (Agustina)

En cuanto a nuestra participación, nos pareció una experiencia muy enriquecedora ya que vivimos un día lleno del cariño de los niños. **Pudimos conocer y relacionarnos con personas que no están vinculadas al ámbito universitario y ver diferentes realidades de vecinos de Santa Rosa** y Toay. (Daniel, Brenda, Julieta y Eugenia)

Trabajamos con distintas personas, en su mayoría nenes de mediana edad los cuales padecen de ciertas problemáticas, discapacidades y que se acercan a disfrutar de un momento a partir de la interacción con los caballos. **Es una actividad que permite apreciar otra visión sobre la realidad y de estar en la piel de otras personas, a través del acompañamiento.** Nos sirve mucho como estudiantes tener la oportunidad de poder colaborar en una actividad como esta, donde podemos desempeñarnos humanísticamente alimentándonos de los valores de la solidaridad. (Talía, Belén y Estefanía).

Fue una **experiencia de crecimiento personal**, ya que nos **encontramos con la realidad tanto de la situación social a nivel local** como de la lucha de las organizaciones que aún con escasos recursos económicos proveen de alimentos, contención e incluso capacitación a personas que lo necesitan (Clara, Federico y Lucía).

Allí conocimos varios niños y adultos, como Natasha de seis años, quien tiene ataques de violencia y el contacto con los caballos la tranquiliza. También se encuentran Ainara, de seis años, que sufre

de problemas motrices (las distintas actividades que realiza la ayudan a fortalecer los músculos y evolucionar su motricidad), y Santiago quien tiene autismo y participar de las distintas actividades aumenta su interacción con las personas fuera de su entorno cotidiano. Además, hay algunos alumnos como Miguel, con retraso madurativo, y Nico, con problemas familiares que iban a cooperar con sus compañeros (Lisa y Lucila)

Como experiencia critica de las propias percepciones
Me pareció una actividad muy linda, ya que nos hace **tomar conciencia de lo importante que es ayudar a otras personas y de la existencia de otras realidades totalmente diferentes a la de uno mismo**, pero también me hizo ver la gran desatención social por parte del gobierno y también de la comunidad, que en fin somos todos (Agustina)

Esto indiscutiblemente aportó de manera positiva a mi formación, ya que **pude comprender las carencias que atraviesan muchos chicos y chicas de estas edades en nuestra sociedad, y cambiando mí forma de pensar frente a algunas situaciones** que se pueden ver en la vida cotidiana (Lucas)

La experiencia que vivimos **nos hizo ver la realidad con otra vista, de las miles de necesidades que hay en todo el mundo** (…) nosotros fuimos para ayudar sin saber que con esta experiencia los más favorecidos íbamos a ser nosotros (Ciro y Julián)

La solidaridad es la participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella. La mayor de las veces con el propósito de ayudar en los emprendimientos que el destinatario o intermediarios construyen para resolver un problema. Es el tránsito por un territorio cuyos miembros esperan de nosotros nada más que colaboración en el desarrollo de una tarea por ellos planificada.

De todas las palabras para expresar críticas a lo establecido, seguro muy pocos utilizarían solidaridad. Sin embargo, como la solidaridad implica un traslado, en este caso para acompañar y/o animar de manera directa a actores que esperan un acto desinteresado, es un dispositivo de aprendizaje de saberes de otras realidades. En este sentido contiene la potencialidad de de-construir saberes propios.

Como se observa en algunos testimonios, en muchos estudiantes -y me incluyo-, las practicas comunitarias solidarias llevadas adelante por la facultad de agronomía funcionaron como experiencias vinculares que nos permitieron revisar críticamente nuestras formas de explicar las necesidades en la sociedad. También, de manera indirecta, para darnos cuenta de la ausencia de valores humanistas en la formación de grado.

4. Aprendizajes: logros , dificultades y propuestas de mejora

Los que participamos de las practicas comunitarias solidarias fuimos aprendiendo sobre cómo desarrollarlas mientras las hacíamos. Sabíamos que todo era nuevo y que seguramente nos íbamos a equivocar más de una vez. En este sentido el primer desafío que asumimos fue socializar y difundir a todos a los miembros de la facultad, los sentidos y el funcionamiento de las mismas.

Dentro de los logros, el aprendizaje más destacado refiere al dialogo con actores que viven realidades diferentes. Aprendimos de y en realidades muy complejas y empobrecidas, tanto económica como afectivamente. Allí nos emocionamos de saber que nos esperaban, que nuestra presencia no era desapercibida. Aprendimos, porque lo hablábamos entre nosotros, de las injusticias que hace que nuestro entorno este cargado de fatalismos, de destrato y de desconsideraciones. La solidaridad nos permitió conocer y criticar nuestro espacio, incluida la formación que brindamos en la universidad.

Participação social, metodologias ativas e formação extensionista: a experiência das "ações integradas em ciências agrárias" na Universidade Federal de Sergipe, Brasil. | Calgaro Neto, S; Moretz-Sohn David Vieira, L; Oliveira Silva, L; Britto Petrauskas, F; Santos Lima, D.

(UFS / silviocalgaro@gmail.com - lucasmdvieira@gmail.com - agro.leila@outlook.com - chiquinhobritto.17@hotmail.com - limadeh123@gmail.com)

1. Introdução

Já há algumas décadas aumenta-se o consenso de que é necessário instituir modelos pedagógicos que proporcionem à formação acadêmica uma maior aproximação com as realidades sociais ou, ao menos, com as problemáticas concretas que destas emergem. Tal consenso reforça-se à luz dos aportes de educadores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Darcy Ribeiro, Rubem Alves, Paulo Freire, Antonio Colom, entre outros, que argumentam sobre as possibilidades que encontram-se nestas aproximações entre o contexto de formação intelectual e as realidades sociais. Destacam, portanto, que os ganhos em qualidade dos processos educativos incidiriam sobre a agenda de pesquisa, que atenderia as problemáticas presentes no contexto social; na formação dos estudantes, conscientizando-os acerca das necessidades sociais e culturais acerca de seu próprio desenvolvimento intelectual e autonômico; e, por fim, no campo das ações de extensão universitária, favorecendo o aprendizado institucional no exercício desta função latente da universidades. De modo geral, há uma tendência comum entre tais educadores e pedagogos em incentivar a construção de posturas mais pragmáticas no âmbito da formação de jovens e adultos.

Não obstante, em 2018 estaremos celebrando um século desde que a Reforma de Córdoba promoveu o ideal de institucionalização da extensão universitária e discutiu a relação indissociável entre as três funções universitárias - ensino, pesquisa e extensão. Algo que, operacionalmente, ainda resulta em grandes desafios para as estruturas acadêmicas. As ações de extensão universitária associadas às metodologias ativas têm sido contempladas, com isso, como ferramentas estratégicas para melhorar as dinâmicas de formação no sentido daquilo que encontra-se no Inciso I do Artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), que reforça o objetivo da educação superior em "estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo". Estratégia reforçada pela Política Nacional de Educação que, entre sua metas, institui a necessidade de assegurar, até 2020, um mínimo de 10% de créditos curriculares de graduação com experiências de extensão universitária de grande pertinência social.

O processo de curricularização da extensão nas universidades é mais um dos aspectos que criam condições para a promoção de experiências pedagógicas críticas e pragmáticas, possibilitando, ademais, aproximações mais profundas com as realidades sociais, que incidiriam em transformações paradigmáticas nos modelos político-pedagógicos universitários. Entretanto, observam-se, até o momento, tímidas experiências institucionalizadas de curricularização da extensão, de aplicação de metodologias ativas e de aproximação dos espaços pedagógicos universitários com as realidades sociais. Desde um ponto de vista panorâmico e simplificado, poder-se-ia colocar que há uma ampla produção discursiva, uma diversidade de espaços de diálogo, mas uma reduzida experiência institucional de processos de curricularização da extensão nas instituições universitárias, portanto, reduzidas experiências com o uso de metodologias ativas.

Infelizmente, no paradigma moderno, temos um risco muito grande de escolher conhecimentos que podem não ser utilizados na vida profissional dos discentes. Pautar o processo de ensino-aprendizagem pelas problemáticas que emergem das realidades sociais diminuem este risco e qualificam a formação acadêmica para alcançar as demandas de formação das sociedades de forma mais direta. Oferece, com isso, mais possibilidades de formar um profissional que possa resolver os problemas que envolvem as realidades sociais em que convivem.

Logicamente, que tais mudanças não dependem exclusivamente dos docentes. São necessárias mudanças estruturais. Felizmente, hoje temos a oportunidade de vivenciar tais mudanças estruturais junto ao *Campus* do Sertão da Universidade Federal de Sergipe (UFS) através do Módulo Curricular

de Ações Integradas em Ciências Agrárias. Tal módulo possibilita aos estudantes a imersão em realidades sociais onde poderão dialogar com a comunidade local para encontrar as problemáticas a serem trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem, bem como propor e acompanhar as mudanças para a solução de tais problemáticas. Ou seja, não cabe exclusivamente ao docente escolher os conhecimentos que serão tratados, isto emerge do próprio contexto. Cabe sim ao docente promover a mediação e o encontro entre as problemáticas, os conhecimentos previamente construídos pela pesquisa para tais problemáticas de modo a formar profissionais autônomos na busca por atender as necessidades complexas das realidades sociais locais.

A presente comunicação, portanto, dedica-se a apresentar parte da experiência vivida atualmente no *Campus* do Sertão da Universidade Federal de Sergipe (UFS), trazendo à tona suas características básicas. Deste modo, na sequência desta introdução, estaremos abordando os paradigmas históricos de formação em Ciências Agrárias com vistas a contextualizar a emergências das metodologias ativas. Na seção seguinte, descreveremos particularidades da proposta do Campus do Sertão (UFS) que inova ao centrar sua formação em Ciências Agrárias através do uso de metodologias ativas e, entre estas, o uso mais detido da Aprendizagem Baseada em Problemas. Posteriormente, apresentaremos o Módulo Curricular de "Ações Integradas em Ciências Agrárias" que, dentro do projeto pedagógico do Campus do Sertão, dedica-se a construir um processo de ensino-aprendizagem em que as relações com as problemáticas emergentes das comunidades e assentamentos rurais constroem as bases estruturais do diálogo pedagógico. Finalmente, estaremos concluindo com algumas considerações sobre as potencialidades e desafios encontrados nesta proposta pedagógica que, de modo embrionário, dá ênfase a extensão universitária e, consequentemente, fornece substrato para qualificar a formação de extensionistas.

2. Os paradigmas históricos de formação em Ciências Agrárias

De modo geral, pode-se categorizar ao menos três paradigmas orientadores para a formação em Ciências Agrárias e para suas respectivas ações de extensão universitária, as propostas político-pedagógicas moderna, crítica e da complexidade. Cada uma destas traz um conjunto de elementos discursivos, dialógicos e práticos que incidem sobre a cotidianidade da experiência acadêmica e extensionista nas universidades e, consequentemente, sobre as relações que os participantes atribuem aos fenômenos sociais. Tais paradigmas de formação em Ciências Agrárias implicam em abordagens de extensão universitária específicas, em que as dinâmicas e consequências dos processos de ensino-aprendizagem apresentam características próprias. Para o projeto moderno, a busca pela formação do *Homo modernus*; para o projeto crítico, a busca pela formação do *Homo justus*; para o projeto da complexidade, a busca pela formação do *Homo complexus* (CALGARO NETO, 2011; 2016).

Na busca pela formação do *Homo modernus* esperava-se que as universidades formassem os técnicos e gerassem inovações para a melhoria dos pacotes tecnológicos em desenvolvimento e pudessem reformular os ideais tidos como atrasados dos agricultores, preparando-os para a adoção dos novos modelos de produção agrícola. Nas universidades inglesas observou-se a emergência de propostas político-pedagógicas que atentavam para suprir a necessidade de preparação técnica dos profissionais para este novo modelo produtivo. De acordo com Sampaio (2004, p.3), a instituição "*viu-se obrigada a responder às demandas sociais e a diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites*". Nos Estados Unidos da América, as universidades rurais ("Land Grant Universities") foram pensadas estratégias para a difusão dos modelos produtivos modernos. Neste caso, a educação continuada e a formação técnica também foram priorizadas como forma de estabelecimento e institucionalização da extensão rural. Dois eventos legislativos, a Lei "Justin Smith Morril", de 1862, e o "Smith-Lever Act", de 1914, estabeleceram a criação de serviços de extensão rural junto a estas escolas ou universidades rurais. Um modelo que, inicialmente, associava universidades e serviços extensionistas rurais orientados a transferirem conhecimentos práticos e úteis relacionados a produção agrícola e a economia doméstica, contribuindo para a adoção de novos hábitos e atitudes através do uso das tecnologias emergentes (BERGAMASCO, 1983). Os problemas e fenômenos emergentes das ações de extensão universitária circundavam a construção de estratégias de persuasão dos agricultores para a difusão e adoção de inovações.

Ao posicionar-se de encontro ao protagonismo das decisões técnicas do projeto moderno, a busca pela formação do *Homo justus* representa a necessidade de relacionar ao desenvolvimento científico com a construção histórica das sociedades. Assim, utilizando-se de lentes mais politizadas e ideologicamente carregadas com as variações do marxismo, seus idealizadores buscavam a consolidação de um novo modelo científico, uma ciência popular, entre estes pode-se destacar Paulo Freire, Orlando Fals Borda e Boaventura de Souza Santos. Orlando Fals Borda (1988, p. 20-21), por exemplo, propõe a "sociologização" da produção científica.

No hagamos de la ciencia un fetiche, como si ésta tuviera entidad y vida propias capaces de gobernar el universo y determinar la forma y contexto de nuestra sociedad presiente y futura. Recordemos que la ciencia lejos de ser aquel monstruoso agente de ciencia ficción, no es sino un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas – incluyendo las consideradas artísticas, sobrenaturales y extracientíficas – y también a objetivos determinados por clases sociales que aparecen dominantes en ciertos períodos históricos. Se construye la ciencia mediante la aplicación de reglas, métodos y técnicas que obedecen a un tipo de racionalidad convencionalmente aceptada por una comunidad minoritaria constituida por personas humanas llamadas científicos que, por ser humanas, quedan precisamente sujetas a las motivaciones, intereses, creencias y supersticiones, emociones e interpretaciones de su desarrollo social específico.

Deste modo, criticam amplamente os modelos modernos que separam ensino, pesquisa e extensão, propondo a reformulação radical de suas práticas, no sentido de integrá-las. Reconhecem o ensino como o próprio ato de aprender, atingindo o ensino-aprendizagem; abordam a ação social como mesmo ato de pesquisar, chegando à pesquisa-ação; e, transversalmente trabalham a extensão na forma de um diálogo que é o próprio sinônimo de transformar. Assim, se imagina uma ciência engajada nas problemáticas sociais, interdisciplinar e imersa nas redes sociais para otimizar o conhecimento teórico com a práxis. Aproxima-se, portanto, de modelos político-pedagógicos ativos que não visam apenas implementar inovações tecnológicas, mas pensam a ação de extensão desde pontos de vistas mais pragmáticos ("*learning by doing*") e dialéticos (educação problematizadora), levando em consideração os problemas e desafios advindos das práticas e realidades sociais. Não obstante, os paradigmas moderno e crítico ainda preservam intactas suas tendências comuns em criar metanarrativas universais, que passa a descaracterizar-se no paradigma da complexidade.

A busca pela formação do *Homo complexus* propõe, por fim, o abandono completo das metanarrativas universais para propor modelos político-pedagógicos concentrados em metodologias ativas. Ou seja, dedicados a interagir com a resolução de problemas e desafios emergentes das práticas sociais cotidianas. Os avanços do século XX no âmbito das Ciências Naturais e Sociais demonstraram que o desafio da construção de conhecimentos encontra-se na gestão da complexidade. Como afirma Colom (2004, p. 95), "*a matéria da qual é constituída a realidade não está ordenada nem obedece leis de certeza: ao contrário, elas descobrem situações caóticas, complexas, não-previsíveis, mas que, no entanto, dão uma visão ordenada do universo*".

Um contexto de (des)construção do conhecimento pedagógico que, por um lado, tece críticas, inclusive, as possibilidades de geração e diálogo de conhecimentos nos espaços clássicos das salas de aula e que, por outro lado, defende a utilização de metodologias ativas como forma de qualificar os processos de ensino-aprendizagem através de referências e contextualizações mais apropriadas com as necessidades teórico-conceituais contemporâneas. Colom (2004, p. 9) destaca que nas salas de aula dificilmente produzem-se referências reais do saber que é transmitido, pois a "*escola é um espaço artificial, isolado da realidade. Além disso, não é o lugar onde se produz o saber, motivo pelo qual está descontextualizado. Por fim, nem sequer é o lugar onde o saber é aplicado, por isso dificilmente se intui sua necessidade*".

As ações de extensão universitária associadas às metodologias ativas, neste sentido, são ferramentas pedagógicas que dialogam com as problemáticas contemporâneas de produção e gestão do conhecimento, pois respondem as noções de complexidade, incerteza e qualidade, objetivando diminuir os erros não-intencionais provocados pelo progresso científico. Os projetos moderno, crítico e da complexidade possuem específicas formas de associar ensino, pesquisa e extensão, oferecendo condições diferenciadas de abordar os fenômenos sociais e naturais. As metodologias ativas herdam conceitos e ideais dos referidos projetos de formação científica, porém inclinam-se a

um ambiente mais pragmático, que dedica-se a facilitar o desenvolvimento de estratégias autônomas de resolução das problemáticas cotidianas.

3. O Projeto do *Campus* do Sertão e as metodologias ativas

Anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) em março de 2014, o *Campus* do Sertão é mais uma ação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) rumo à consolidação do projeto de interiorização do ensino superior no Estado de Sergipe (Brasil). O município de Nossa Senhora da Glória-SE, no território do Alto Sertão Sergipano, foi a localidade escolhida para a implantação do Campus. Neste território destaca-se a cadeia produtiva do leite que é caracterizada pela relação direta entre agricultores familiares, camponeses e assentados de reforma agrária de baixa renda e macroestruturas agroindustriais de beneficiamento. Desta forma, o Campus do Sertão conta com quatro cursos da área das Ciências Agrárias: Agroindústria, Engenharia Agronômica, Medicina Veterinária e Zootecnia. Em todos os cursos são utilizadas as metodologias ativas, com ênfase nas ferramentas da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), do inglês, Problem Based Learning (PBL).

Segundo Bastos (2006) e Berbel (2011), as metodologias ativas são processos interativos e formas de desenvolver a aprendizagem, a produção de conhecimentos, de análises, estudos, pesquisas, decisões individuais e coletivas - utilizando experiências reais ou simuladas -, visando solucionar, com sucesso, os problemas e desafios encontrados nas práticas sociais, em diferentes realidades. Neste sentido, são várias as propostas pedagógicas que associam-se ao conjunto das metodologias ativas como, por exemplo, o estudo de caso, o método de projetos, a Aprendizagem Baseada em Problemas, etc. No âmbito das Ciências Agrárias, alcançaram grande destaque as experiências críticas e dialéticas freirianas e, finalmente, tornaram-se usuais as metodologias participativas.

Diferente do método tradicional, com o uso das metodologias ativas estudantes exercem papel central no processo de ensino-aprendizagem, participando de forma ativa de discussões realizadas em aula. Sendo assim, as metodologias ativas dão protagonismo aos discentes no processo pedagógico, em que estes deixam de ser agentes passivos (que apenas escutam) e passam a ser membros ativos na construção do saber por meio de estímulos sobre o conhecimento e análise de problemas. O *Campus* do Sertão se destaca como a primeira universidade brasileira na área de Ciências Agrárias a utilizar as metodologias em todos os cursos e de forma integral. Sendo assim, estudantes estão ativos a todo momento, a ideia é que através do uso das metodologias ativas os estudantes consigam desenvolver, de forma participativa e em contato com a comunidade, conhecimentos, habilidades e atitudes que possam auxiliar na formação de um pensamento crítico, assumindo uma postura proativa diante dos problemas encontrados em campo.

Nesse contexto, com a criação do *Campus* do Sertão, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) reafirma o seu compromisso de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, formando não apenas diplomados, mas cidadãos engajados com a transformação da realidade social e buscando principalmente participar com suas opiniões e ideias para promover transformações na sociedade, com uma aproximação constante com a realidade local. Tendo como foco indispensável, além das metodologias ativas, a participação da agricultura familiar e a agroecologia.

4. As Ações Integradas em Ciências Agrárias e suas práticas de participação social e extensão curricularizada

O módulo curricular Ações integradas em Ciências Agrárias (AICA) é oferecido anualmente, durante quatro ciclos, aos cursos de Ciências Agrárias do Campus do Sertão. As atividades são planejadas pelos tutores utilizando a abordagem pedagógica de problematização (BERBEL, 1998), privilegiando o estudo dos problemas apontados pela sociedade. Os conteúdos teóricos abordados em cada ciclo são comuns a todos os cursos e visam subsidiar os estudantes na delimitação e análise das informações sobre o problema, de modo que estes compreendam a realidade da produção, integrando as perspectivas urbana e rural da região.

Assim, a realidade da produção rural da comunidade se constitui o eixo articulador do processo de ensino-aprendizagem, tendo como cenário os agroecossistemas de gestão familiar e os setores de transformação, distribuição e comercialização agrícola e pecuária regional. Isso se fará mediante ações proativas, sempre com o intuito de interagir com representantes de setores produtivos da região, especialmente os agricultores familiares. Para isso, os estudantes exercitarão técnicas participativas (VERDEJO, 2006), de modo a permitir o engajamento da comunidade de agricultores da região, numa relação intercessora, criativa e construtiva de ampliação e intercâmbio de conhecimentos nas dimensões social, econômica, ambiental, política, cultural e ética, que representam a abordagem multidimensional da sustentabilidade (CAPORAL & COSTABEBER, 2002).

O módulo AICA espera proporcionar aos estudantes situações de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, utilizando estratégias pedagógicas de trabalho em equipe multiprofissional, interdisciplinar e participativa, voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação profissional em Ciências Agrárias. Notadamente, o módulo AICA contribui para a formação de profissionais capazes de identificar e analisar problemas nos campos da produção, transformação e comercialização de alimentos e fibras, ao mesmo tempo que dominam técnicas, metodologias e instrumentos fundamentais para a busca compartilhada das soluções. Desse modo, o módulo AICA contribui ainda para a formação de profissionais compromissados com a transformação e a construção de um novo paradigma de desenvolvimento rural que integre produção e preservação ambiental, visando o uso sustentável dos recursos naturais da região, segundo as necessidades das pessoas e comunidades. Em síntese, ao perfil do egresso, além da capacidade técnica, se associará atitude crítica e comprometimento com a busca de resolução dos problemas da sociedade (RUIZ-ESPARZA *et. al.*, 2017).

Os trabalhos são conduzidos de forma participativa, com os sujeitos sociais envolvidos (comunidades, agricultores, assentados, escolas urbanas e rurais, associações, dentre outros) estabelecendo contato com a realidade da produção agropecuária e agroindustrial familiar. Por meio de observação direta do contexto e das condições de vida das comunidades e assentamentos rurais e da utilização de ferramentas e técnicas de diagnóstico rural participativo, serão identificados os principais problemas, os fatores intervenientes no processo produtivo e a estruturação do processo de trabalho no campo, possibilitando uma aproximação às condições socioeconômicas, culturais e ambientais prevalentes (RUIZ-ESPARZA *et. al.*, 2017).

Com as informações obtidas, os estudantes planejam atividades educativas, com ênfase nas múltiplas dimensões da sustentabilidade da produção agropecuária e agroindustrial e organização de serviços, que possam contribuir para o enfrentamento dos problemas. Para tanto são utilizadas metodologias problematizadoras, a qual possibilita a construção participativa do conhecimento, partindo de situações-problema identificadas pela vivência nas comunidades e assentamentos rurais. Como consequência, há o preparo dos discentes para atuar como profissional e cidadão (RUIZ-ESPARZA *et. al.*, 2017).

5. Considerações finais

O projeto do *Campus* do Sertão inova ao trazer ao Brasil, de forma pioneira, a formação em Ciências Agrárias através do uso exclusivo das metodologias ativas, bem como por proporcionar o cumprimento dos objetivos de curricularização da extensão, conforme propõe o Plano Nacional de Educação. Neste contexto, aporta a comunidade acadêmica um ambiente estrutural capaz de atender os requisitos básicos para a execução do referido projeto. Portanto, oferece desde o início as mudanças estruturais necessárias, em termos curriculares, para implementar esta experiência pedagógica.

Por outro lado, emergem alguns dilemas que poderão comprometer a presente proposta e que exigem, da comunidade acadêmica, esforços adicionais para entender e operacionalizar as mudanças paradigmáticas estabelecidas pelo projeto de *campus*. A baixa experiência prévia na formação através

de metodologias ativas, bem como de processos de ensino-aprendizagem por meio da extensão curricularizada são dilemas que deverão ser superados ao longo do tempo.

Além disso, o módulo de Ações Integradas em Ciências Agrárias apesar de contar com grandes potencialidades de inovação no processo pedagógico universitário, no sentido de formar profissionais mais capazes de estabelecer as relações extensionistas, também deverá superar os desafios intrínsecos a promoção de experiências acadêmicas que demandam de docentes, técnicos, discentes e comunidades rurais a construção coletiva de agendas de trabalho. Deste modo, estabelecem-se relações novas e dependerão da instituição de temporalidades até então inexistentes. Ou seja, trata-se de um desafio amplo, que implícito às suas práticas cotidianas pensa o desenvolvimento de uma nova cultura acadêmica que muito poderá contribuir para a formação de extensionistas.

6. Referências bibliográficas

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1980.
Filosofia da Ciência: uma introdução ao jogo e suas regras**.** São Paulo: Brasiliense, 1990. 13ª Ed.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 14 set. 2016.

BERBEL, N. A. N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

_____. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: _____. (Org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999. p. 1-28.

_____. Metodologia da problematização e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 7, p. 7-17, nov. 1996.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1996/9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERGAMASCO, S. M. P. P . Agricultura e assistência técnica no Estado de São Paulo . Botucatu: FCA/UNESP, 1983. 286p. **Tese** (concurso de livre docência). F. C. A. do Campus de Botucatu, UNESP, 1983.

CALGARO NETO, S. **Extensão e Universidade**: a construção de transições paradigmáticas por meio das realidades sociais. - 1ª. ed. - Curitiba: Appris, 2016, 185p. ISBN 978-85-473-0153-8.

_____. Transições paradigmáticas contemporâneas na universidade: um estudo sobre a proposta da integralidade. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

CAMPOS, A.E.M., BARTHOLO JUNIOR, R.S. O que é uma Intelectual? **Ciência, ética e sustentabilidade** / Marcel Bursztyn (org.). – 2. ed – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2001.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**, publicado pela Editora Cultrix, São Paulo, 1986.

COLOM, A. J. **A (des) construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positivista**. São Paulo, VICTOR CIVITA, 1993.

FREIRE, P. (1979). **Educação como prática da liberdade**. 17ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. (1983) **Pedagogia do Oprimido**. 13ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Coleção O Mundo, Hoje, v.21).

_____. (2006). **Extensão ou Comunicação**. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8º ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade/Anthony Giddens**; tradução Álvaro Cabral. – 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A. **A Contemporary Critique of Historical Materialism.** Second Edition, London. Macmillan Press Ltda. 1995.

Reflexiones sobre la extensión rural a partir de una experiencia de estudiantes y docentes de agronomía de la UNSA junto con productores de Copo Quile, en el sur de Salta. | Ataide, S; Abdo, E; Flores, P; Vera, R.

(ICSOH CONICET UNSA/ soraya.ataide@gmail.com - gauchoabdo@yahoo.com.ar - patriciarossanaflores@gmail.com - raulricardo281@hotmail.com)

Orígenes y antecedentes

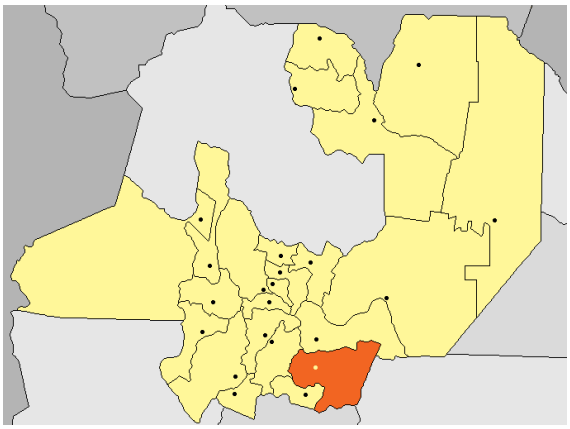
La experiencia que presentamos inicia a mediados de 2017, como parte de las actividades planificadas en la cursada de la cátedra de Extensión Rural, de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Sede Sur (Metán – Rosario de la Frontera), de la UNSa. La Sede inicia sus actividades en el año 2011 así también la carrera de Ingeniería Agronómica, posiblemente pensada para articularse con la importante producción agropecuaria de la zona. Ciertamente, el área productiva emplazada en los departamentos de Metan y Rosario de la Frontera se la conoce por su producción de poroto Alubia, soja y maíz en manos de medianos y grandes productores y particularmente se reconoce la presencia de grandes empresas agropecuarias de capitales nacionales y extranjeros. Ahora bien, los estudiantes que han llegan al quinto año de la carrera en su mayoría, no cuentan con una historia familiar productiva.

La materia forma parte del quinto año de cursada de los y las estudiantes y se pretende que los/as mismos/as logren integrar los conocimientos adquiridos a lo largo de sus años de carrera, para pensar en su práctica como futuros profesionales. Los docentes de la materia pretenden que a medida que se reflexiona sobre los contenidos de la materia, los y las estudiantes puedan poner en diálogo dichos contenidos con una práctica de campo concreta. Porque partimos de una visión del proceso de aprendizaje en el cual sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reiventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas. Por el contrario, aquel que es "llenado" por otro de contenidos, cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende. Para esto, es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer. (Freire, 2004:10)

Asimismo la práctica fue articulada con un proyecto de extensión universitaria a cargo de docentes de la materia, donde el objetivo constaba de trabajar junto con estudiantes y productores en el mejoramiento tecnológico de la producción hortícola en distintas zonas de Salta. No obstante, la experiencia de extensión fue principalmente desarrollada en Copo Quile.

Ubicación de Copo Quile

Copo Quile es una localidad del departamento Rosario de la Frontera, al sur de la provincia de Salta que depende administrativamente del municipio de El Potrero. Copo Quile se encuentra a 74km aproximadamente de la Ciudad de Metán, el tiempo estimado para arribar desde la Ciudad de Metán donde se dicta la materia hasta el lugar es de una hora.



Mapa 1. Departamento de Rosario de la Frontera.

Características de la zona:

En cuanto a las condiciones naturales de la zona, el relieve del territorio es de llanuras estabilizadas con sierras y colinas intermedias. Se ubica en las zonas agroeconómicas de Umbral al Chaco y Chaco Semiárido.- Los suelos son generalmente sedimentarios Franco- arenosos, Franco-limosos, Franco arcillosos.- El clima es continental cálido, con precipitaciones anuales entre 500 y 800 mm. El régimen de precipitaciones muestra dos estaciones claramente definidas una lluviosa desde noviembre hasta abril donde cae el 90% del milimetraje anual y otro seco entre mayo y septiembre con el 10 % restante.

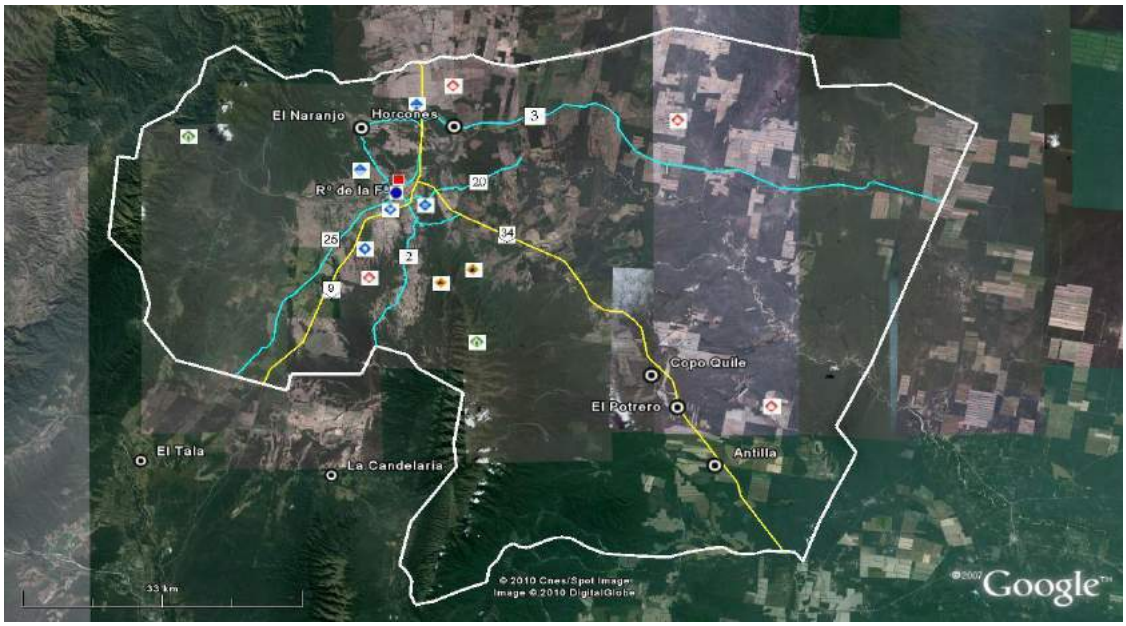


Imagen 1. Departamento de Rosario de la Frontera donde se ubica la Localidad de Copo Quile

De acuerdo con datos otorgados por el INTA, el Municipio de El Potrero tiene tradición ganadero-forestal y producción de alimentos para autoconsumo. Su desarrollo estuvo acompañando del tendido del Ramal Antilla del FFCC Gral. Belgrano C 8 que a partir de 1925 proveía de leña y durmientes al ferrocarril. Los pobladores de Copo Quile todavía recuerdan la época cuando dos grandes aserraderos eran junto al ferrocarril las principales fuentes de trabajo. Desde que cerraron los aserraderos predomina el desempleo. La no planificación de la explotación forestal produjo la degradación paulatina del monte nativo.

A partir de la década del ´90 con la privatización del ferrocarril y el avance de los desmontes para el cultivo de Soja se inicia un proceso de venta de campos ganaderos con monte a capitales

principalmente extra zonales para destinarlos a cultivos extensivos a secano, lo que produjo el desplazamiento de pequeños productores y trabajadores rurales con sus familias a zonas urbanas que trajo un aumento en la desocupación y la desaparición de las producciones para autoconsumo con el consiguiente problema social. Por su parte, los resultados económicos del aumento de la producción de soja tienen escasa repercusión en la Economía local, ya que los insumos se compran fuera del área y la producción sale directamente de finca a puerto.-

La elección del lugar

El trabajo de extensión en la zona estuvo motorizado en primer lugar por la elección de trabajar con productores familiares, cuya producción se destina tanto al autoconsumo como también a mercados locales. Además por considerar que es en la agricultura familiar y su fortalecimiento donde podemos encontrar procesos que avancen hacia la soberanía alimentaria como una búsqueda mayor y quizás lejana pero que se encuentra en el horizonte de quienes participan como docentes de la cátedra. En segundo lugar, la elección de trabajar en la zona estuvo vinculada a la presencia de una demanda puntual que llega desde un productor hacia uno de los docentes de la cátedra de Extensión Rural. La demanda giraba en torno al acceso al agua para riego de cultivos y la necesidad de elaborar proyectos para su obtención. Entonces el equipo docente decide planificar en el marco del dictado de la materia una serie de actividades de diagnóstico con los y las estudiantes. Asimismo se decide articular las acciones con un proyecto de extensión universitaria que se encontraba en curso, tal como expusimos al inicio.

Una primera acción fue establecer contactos con técnicos de INTA para indagar en posibles antecedentes de acciones en el lugar. Ciertamente, desde la Agencia de Extensión Rural Metán se había elaborado un proyecto que contaba con su respectivo diagnóstico. El proyecto estaba orientado a pequeños productores de cerdos. Desde ese proyecto se realizó una encuesta para detectar fortalezas y debilidades como paso previo para planificar actividades, donde se concluyó que los productores "organizados como grupo podrían avanzar en mejorar los índices productivos, la calidad y en realizar análisis de costos y estrategias de comercialización". Además se observó que en su mayoría, lo productores eran dueños de la tierra, en algunos casos con acceso a agua para riego. También se identificó que las producciones eran predominantes mixtas (vacunos, porcinos, caprinos, ovinos).

Dicho proyecto elaborado por la Agencia de Extensión Rural Metán INTA detectó una serie de problemáticas:

Falta de capacitación y organización de los productores.

Experiencia negativa previa en proyectos grupales.

Cría de ganado a campo sin especialización.

Instalaciones defectuosas e inadecuadas para la producción pecuaria.

Falta de matadero

Uso ineficiente de Agua para Riego.

Insuficiente producción de hortalizas y frutales.-

Asimismo se detectaron las siguientes oportunidades:

Predisposición de los productores a participar de las reuniones.-

Conocimiento de la problemática de la zona por parte de los promotores y compromiso de apoyar actividades para el desarrollo.

Interés de la Municipalidad en coordinar actividades conjuntas.-

El diagnóstico planteaba problemáticas de tipo tecnológico pero también organizacional a nivel del grupo de productores, no obstante planteaba la predisposición y compromiso de los productores para realizar actividades conjuntas. Lo cierto es que, al iniciar el contacto con productores de la zona, hacia el 2017, los mismos manifestaban problemáticas agudas con respecto al acceso al agua como principal limitante para desarrollar la producción. A su vez, los productores manifestaron una ausencia de políticas públicas dirigidas al sector. Por su parte, técnicos de INTA manifestaron la inexistencia de financiamiento para iniciar acciones en el lugar. En definitiva este fue el punto de inicio de la experiencia.

2. Características de la experiencia

La experiencia contó de una serie de actividades de relevamiento de información secundaria, imágenes satelitales, mapas de la zona, proyectos de extensión de INTA. También relevamos datos censales y demás información secundaria que permitiera caracterizar el tipo de explotaciones e historizar los principales procesos que incidieron en términos socio-productivos en la zona. Posteriormente realizamos una visita a Copo Quile a modo de acercamiento en la cual se reconoció a partir del número de productores (unos 25 aproximadamente) el interés en articular acciones con la universidad. En esa primera visita mantuvimos una charla informal con la mayoría de los productores y separados en grupos realizamos recorridas por la zona: un grupo visitó dos explotaciones para indagar en sus características, otro grupo se dirigió a la toma de agua en la parte alta y un tercer grupo se quedó en el punto de encuentro junto con los dueños de la casa colaborando con la realización de la comida, pero también dialogando para conocer las características del grupo de productores y sus problemáticas. Una vez terminada la visita se acordó una nueva fecha de encuentro. De aquella visita una de las cuestiones que apareció como novedosa es la existencia de conflictos internos del grupo que podían dificultar la realización de acciones conjuntas.

A esa primera visita le siguieron tres más que tuvieron como finalidad realizar un diagnóstico participativo entre docentes, estudiantes y productores. El objetivo era alcanzar una visión integral de la realidad, lo cual significa contemplar, por un lado, además de las dimensiones económica y tecnológica, la ambiental y social; y por otro, las múltiples "miradas" de los distintos actores participantes (Ferrer et. al, 2015). Para esto, se realizaron una serie de talleres con un grupo de entre 15 y 20 productores mayormente varones, donde se plantearon actividades grupales, pero también fueron realizadas entrevistas[4] a ciertos productores y un técnico de INTA. A partir de dichas actividades se obtuvo la siguiente información:

Tenencia y tamaño de las fincas: Los actores dijeron tener Cédula Parcelaria de un mismo terreno con catastro único. Entonces, el pago de impuestos se realizaba entre todos. El tamaño medio de las explotaciones era de entre 20 y 30 hectáreas.

Producción: Uno producía animales para engorde a campo, mientras que los demás tenían bovinos entre 10-15 para ventas ocasionales, sin embargo por la constante falta de agua requerían vender para evitar pérdidas mayores al no tener agua de bebida ni para pastura.

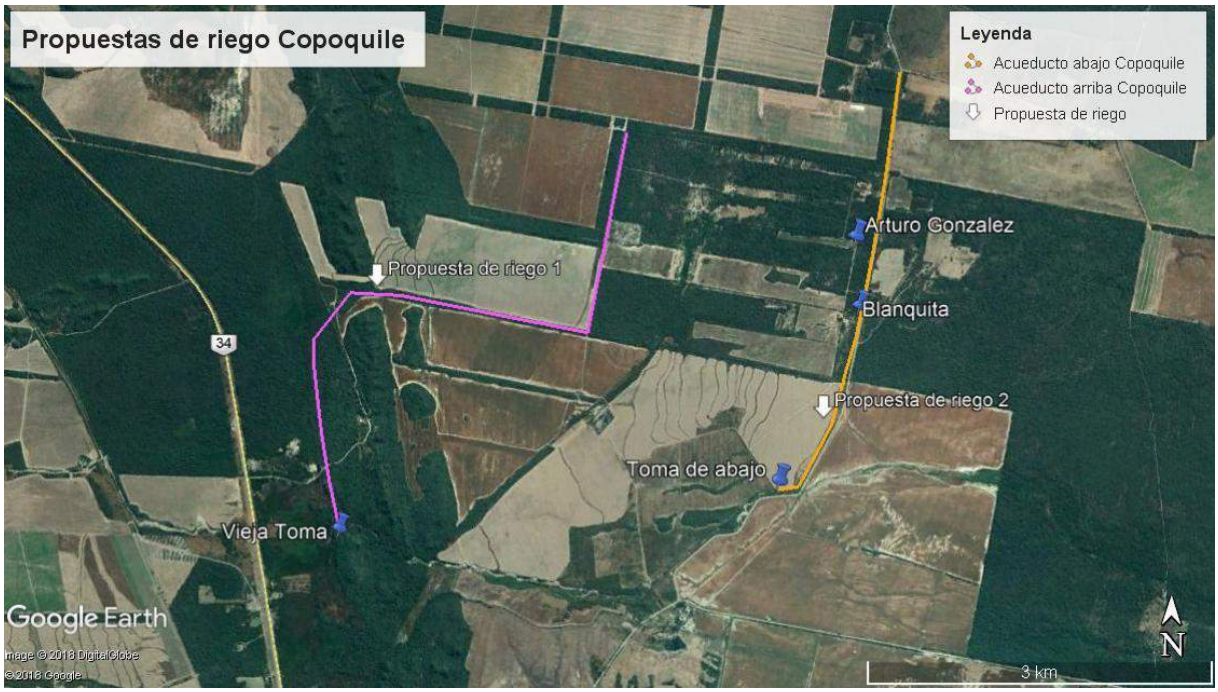
Otros tipos de producciones, huertas familiares, y otros varios como zapallo, cayote, etc. Se destina a autoconsumo principalmente, la limitante en todos los casos es el agua.

Mano de obra: Prácticamente en su totalidad era familiar.

[4] Las entrevistas fueron realizadas por los estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería Agronómica: Patricia Flores y Francisco Rafael Castillo.

Acompañamiento de instituciones: Actualmente el agua era provista por camiones hidrantes cada 15 días del municipio de Rosario de la Frontera. Mencionaron visitas de representantes de INTA de forma constante, pero con intenciones de solucionar problemas manifestaron que se hacía muy esporádicamente. En algunos casos se construyeron pozos de agua de poca profundidad, pero no todos contienen agua dulce. Una de las personas construyó un muro para desviar el agua de la parte alta y una represa en su terreno, pero dejando sin agua a los habitantes de la parte baja.

Propuestas: Los productores manifestaron visualizar dos posibilidades, cada una de ellas con consecuencias distintas entre los productores de la zona más alta y los de la zona más baja:



Propuesta 1:

Si se gestiona una obra desde la toma de agua, esta podría beneficiar en gran medida a los productores ubicados en la cabecera de riego, quiénes tiempo atrás no dejaban pasar agua para los últimos regantes, ese temor aún persiste entre los vecinos.

Para el estudio de esta propuesta, se recorrió el lugar junto a estudiantes de agronomía y a un productor conocedor de la zona, que al estar durante mucho tiempo abandonada presenta una gran dificultad para el acceso.

Se realizaron mediciones de caudal y de desnivel del terreno con el fin de analizar las características hidráulicas de las posibles acciones a realizar. El caudal estimado es de unos 150 litros por segundo y el desnivel en la zona de posible toma ronda el 5 %.

Se visualizó un sector propicio para la realización de una toma de agua y quedó pendiente el estudio aguas abajo, donde se sabe de antemano será necesaria la construcción de un puente canal para atravesar la quebrada que se profundizó en los últimos años.

Cabe mencionar que antiguamente la quebrada de la cual se sacaba el agua no tenía tanta profundidad, se produjo una fuerte erosión ascendente debido a cambios en la configuración productiva general de la zona, que responde al tan conocido proceso de avance de la frontera agropecuaria. Grandes empresas agropecuarias de los alrededores realizaron fuertes desmontes para el cultivo de la soja lo que trajo aparejado un excesivo aumento del agua de escorrentía lo que provoca entre otras cosas una erosión como la mencionada en la quebrada en cuestión.

Propuesta 2:

Si se realizaba una toma aguas debajo de la vieja toma, beneficia sólo a los de abajo y los de arriba deberían utilizar métodos de bombeo.

Para el análisis de esta propuesta se realizó junto a estudiantes de agronomía un estudio planialtimétrico desde la quebrada que pasa por el camino de acceso a Copoquile hasta la altura del predio de Arturo González.

Se recorrieron unos 2.500 metros y pudo observarse que la pendiente general ronda en las partes más planas el 0,5 % lo que haría posible conducir el agua a través de una acequia. Para esta propuesta, uno de los productores ofreció una topadora de su propiedad que estaría dispuesto a poner a modo de colaboración propia y voluntaria. De todos modos los productores que tienen sus potreros de cultivo hacia el Este del camino podrían conducir el agua hasta cierta parte de los mismos, cubriendo con riego una muy pequeña superficie en algunos casos, quedando solo la posibilidad de bombeo para acceder a las zonas de mayor altitud.

Es por esta razón que esta propuesta quedó desestimada en una primera instancia, podría analizarse como propuesta complementaria.

Se conversó también sobre la posibilidad de la realización de una obra definitiva de riego, anticipando que esto significa solicitar una cantidad de recursos importante a nivel Gubernamental o a través de proyectos con financiamiento internacional, lo que requiere de tiempos largos e inciertos, teniendo en cuenta el contexto actual de ajuste del Estado. También se realizó el planteo de optar por soluciones paliativas, temporales pero rápidas y de mayor factibilidad por la menor cantidad de recursos requerida. Una propuesta de esta naturaleza puede ser resuelta entre los mismos productores pero requiere un fuerte acuerdo entre todos y el aporte de recursos por parte de los propios beneficiarios.

Uno de los productores más antiguos de la zona expresó que en otro tiempo, cuando tenían agua "sembraba en una superficie de aproximadamente 7 ha maíz, zapallo, sandía, melón y verduras aprovechando el riego con que contaba en aquel entonces la propiedad, luego solo se pudo cultivar 2,5 ha […] El destino de la producción es para el autoconsumo y la comercialización en la feria de productores de El Potrero que venden sus productos en Rosario de la Frontera". El entrevistado también mencionó que hasta el momento nunca habían podido lograr formalizar algún tipo de organización entre los productores pero que entendía que eso podía ser diferente ahora. Lo interesante de esta entrevista es que el productor que constituye uno de los portavoces del grupo, afirmó tener expectativas en que la presencia de la universidad podría contribuir a la concreción de una organización en los productores.

En forma particular uno de los objetivos de la iniciativa de la cátedra era generar propuestas que permitieran un mejoramiento tecnológico vinculado a la producción a partir del intercambio de saberes y experiencias con los productores, es decir un interconocimiento, fundamento de la ecología de saberes (Santos, 2010), donde el conocimiento científico es solo uno dentro de los diversos conocimientos existentes. En esa experiencia comprendida por talleres, entrevistas y actividades de reflexión aparecieron una serie de problemáticas que excedían a la cuestión tecnológica, por lo tanto entre docentes, estudiantes y productores observamos las múltiples dimensiones que afectan a los actores vinculados a la producción familiar. Desde cuestiones organizativas, de financiamiento, como también en relación a las condiciones de tenencia de la tierra. Todo lo cual permitió indagar en las diferencias existentes entre los productores y la incidencia de las políticas públicas vinculadas al sector y en ese sentido, surgió la necesidad de implementar estrategias de acción consensuadas para lograr avanzar en las problemáticas que fueron surgiendo.

En relación al acceso al agua se pensó en las posibilidades que podían surgir de la conformación de un consorcio de riego para lo cual fue contactada la Secretaría de Recursos Hídricos con quienes se logró obtener insumos para la realización de un taller exclusivamente orientado a la capacitación sobre los requisitos necesarios para la realización de un consorcio en Copoquile. Se mostró un modelo de Acta constitutiva de consorcio de riego, los requisitos formales y legales.

Asimismo, ante la revisión de los requisitos formales para constituir un consorcio de riego, se avanzó en la cuestión de la tenencia de la tierra, entonces se planteó la posibilidad de presentar sus unidades productivas como subrurales (teniendo en cuenta la superficie con la que cuenta cada productor, que sería menor a la unidad económica mínima de la zona). Para lograr avanzar en la formalización de las tierras, desde la cátedra se articuló con otros actores. A partir del contacto con un senador y agentes de la Dirección de Tierra y Hábitat se logró que estos actores visiten la zona y asistan a los productores en cuestiones referidas a posibilidades de que dicha Dirección colabore en el saneamiento de los títulos de tierra.

Finalmente, en relación a la cuestión tecnológica se realizaron talleres de discusión sobre posibles soluciones referidas al acceso al agua. Se evaluó la posibilidad de realizar una nueva toma de agua cercana al sector de la vieja toma y un puente canal con el fin de atravesar una quebrada. Se realizaron mediciones junto a estudiantes y productores a fin de estimar el caudal y se hizo un relevamiento planialtimétrico general para evaluar alternativas. También se evaluaron pozos someros de agua realizados en la zona.

3. Análisis del proceso realizado

Dentro de los logros de las actividades realizadas en el proyecto de extensión desarrollado podemos mencionar la interacción de estudiantes de la carrera de ingeniería agronómica y productores agropecuarios, concretando el intercambio de saberes (académicos/formales y aquellos que denominamos "experienciales"). Además, se pusieron en práctica la elaboración de diagnóstico participativo, diversas técnicas grupales y también el uso de la entrevista, siempre partiendo de un enfoque de la comunicación dialógica y enmarcada en la perspectiva de la ecología se saberes. Esto mismo se encontraba entre los principales objetivos del equipo docente de la cátedra y del proyecto de extensión con el cual se articuló.

De lo relevado se llega a la conclusión de que la falta de agua es el problema principal, pero no el único y que las diversas dificultades se encuentran vinculadas unas con otras. La problemática del acceso al agua se encuentra asociada a la ausencia de una organización formal y ésta a la tenencia precaria de la tierra. La desorganización del grupo y a la falta de cooperación de los mismos integrantes se relaciona a su vez con la presencia de diferentes fines productivos, unos optan por ganadería y otros por agricultura. Entonces se reconoce la necesidad de conformar algún tipo de organización que permita iniciar gestiones en la Secretaría de Recursos Hídricos. A su vez se plantea la posibilidad de realizar un consorcio de riego y regularizar la tenencia de las tierras a través de la articulación con la Dirección de Tierra y Hábitat de la Provincia.

Ahora bien, a partir de la experiencia, junto con los productores y docentes en un contexto situado de producción, los y las estudiantes de la carrera de agronomía validaron y/o contrastaron los conocimientos aprendidos en forma teórica o abstracta a lo largo de los años de carrera académica. Asimismo, sumaron otros conocimientos y reconocieron la necesidad de iniciar las actividades rescatando los saberes y experiencias de los productores para lograr una mejor comunicación dialógica en el transcurso de la experiencia de extensión. Entre docentes y estudiantes hemos podido reflexionar sobre la extensión rural como un proceso cuyo objetivo es el desarrollo integral de los sujetos que participan en este proceso y, por lo tanto como un parte de un proceso educativo.

Asimismo, estudiantes y docentes pusieron en práctica y reflexionaron sobre la comunicación como parte de ese proceso educativo. "la comunicación es el soporte o basamento de la educación. La educación y la comunicación requieren, entonces, de una complementación mutua, porque si es

válido afirmar que la educación necesita de la comunicación para concretarse, es verdad, asimismo, que una comunicación adecuada no podrá lograrse de no mediar un proceso educativo que permita el desarrollo de la capacidad de comunicarse" (Barrientos y Ryan, 2012:1). Como mediadora de un proceso educativo, la comunicación tiene que ser dialógica, esto es "debe realizarse en una situación gnoseológica, por tanto, dialógica y comunicativa" (Freire, 2007:36).

Por otra parte, los y las estudiantes lograron poner en práctica una mirada integral para pensar en los territorios productivos y cómo mejorar las condiciones vida y trabajo de quienes participan en ellos. En ese sentido se utilizaron técnicas de la educación y comunicación popular, con enfoque participativo para realizar tareas de diagnóstico como también la generación de propuestas.

En relación a los productores hemos reconocido un importante interés en vincularse con actores de la universidad. Especialmente observamos una valoración positiva por el conocimiento académico y los aportes que los estudiantes realizaron. Asimismo observamos un interés por parte de los productores de mantener la vinculación con la universidad en su intención de generar procesos organizativos y permitir a su vez la articulación de las problemáticas con otros actores principalmente representantes de políticas públicas. En este último sentido, entendemos que existe una valoración del rol de la universidad como mediadora entre actores locales y extra locales.

Referencias bibliográficas

Alemani, Carlos y Sevilla Guzman, E. (2006) "Reflexiones para fortalecer la "Extensión junto con la gente", en camino a una sociedad sustentable". AADER: 10-27

Barrientos, Mario A. y Silvia L. Ryan (2012) Relación entre Extensión, educación y comunicación. Asignatura Extensión Rural. FCA-UNC. Revisión.

De Sousa Santos, Boaventura (2010) *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Guillermo Ferrer, Gabriel Saal y Mario Barrientos (2015) La construcción de diagnósticos en Extensión Rural. Asignatura Extensión Rural. FCA-UNC.

Freire, Paulo (2007) Extensión o comunicación. Concientización en el medio rural. Siglo XXI Ediciones.

Proyecto "Contribución a la mejora de la calidad de vida de familias productoras ganaderas de El Potrero-Rosario de la Frontera". Agencia de Extensión Rural Metan Rosario de la Frontera.

Páginas web consultadas:

Google maps: https://www.google.com/maps

Google earth: https://earth.google.com/web/

INTA: https://inta.gob.ar/metan

Interacción IES 9-015 Valle de Uco y EEA La Consulta INTA, en la formación en agroecología. | Corzo, C; Costela L; Pizzolato, D; Seltzer H.

(IES 9-015 Valle de Uco - INTA La Consulta – Mendoza /corzo_claudia@hotmail.com)

Orígenes y antecedentes

La presente experiencia se desarrolla en la provincia de Mendoza en el marco de un convenio entre el Instituto de Educación Superior IES 9-015 Valle de Uco y la Agencia de Extensión Rural "Antonio Navarro" del INTA La Consulta. Este último pone a disposición un terreno propicio, dentro de la propia Experimental, para llevar la Practica Profesionalzante I de la Tecnicatura Superior Agronómica con orientación en Agroecología. El objetivo de esta práctica tiene dos ejes sobre los cuales focaliza su desarrollo, el primero conocer y poder analizar los sistemas productivos dominantes en la zona y el segundo, ligado al hacer de la agricultura, tiene como eje la planificación, diseño, realización y monitoreo de una Huerta Agroecológica con el fin de poder incentivar y compartir los saberes a distintas familias para que produzcan o continúen produciendo, sus propios alimentos de forma saludables.



La actividad de la huerta agroecológica se realiza en el predio de la Estación Experimental Agropecuaria del INTA La Consulta ubicado sobre la ex ruta 40 s/n, (Km 96) La Consulta, Departamento de San Carlos, Provincia de Mendoza.

Como parte de los antecedentes de la experiencia debemos destacar que en el año 2006 la Dirección General de Escuelas (DGE) de la provincia realiza un proceso de homologación de las tecnicaturas de base agronómica de Mendoza. Esta homologación permitió que cada tecnicatura pudiera dar una orientación final distinta a su plan de estudios. En este contexto, el IES 9-015 entendió que era la oportunidad para legalizar la orientación agroecológica, que estaba subyacente en su anterior tecnicatura con una orientación en producción orgánica. Nació así la Tecnicatura Superior Agronómica con orientación en Agroecología.

Por otro lado, la interacción entre el IES 9-015 y el INTA La Consulta ha sido muy estrecha desde los inicios de la actividad educativa por parte del IES en la región. En este sentido, varios de los docentes de la tecnicatura son profesionales y técnicos del INTA, mientras que egresados de las tecnicaturas del Instituto se desempeñan laboralmente en diferentes actividades vinculadas con el INTA La Consulta y sus programas. Esta relación se encuentra actualmente formalizada en un convenio entre las instituciones. En el marco del mismo se realizan diversas actividades como pasantías, realización de prácticas pre-profesionales y profesionales, participación conjunta en eventos y jornadas, etc. Entre estas actividades mencionadas, se destaca la realización de la huerta orgánica objeto de esta presentación.

Desde los inicios de la Tecnicatura Superior Agronómica con orientación en Agroecología, se realizaron prácticas vinculadas con la actividad de huerta orgánica en el predio del INTA La Consulta y en vinculación con la AER Antonio Navarro de la EEA INTA La Consulta. En los primeros años los alumnos asistían a la huerta con una frecuencia semanal, durante los periodos de cursado de la carrera (dos cuatrimestres separados por recesos de invierno y de verano de alrededor de dos meses cada uno). Esta periodicidad dificultaba la continuidad durante la temporada estival, debiendo cada otoño iniciar nuevamente la huerta. Entendiendo que el manejo agroecológico demanda una adecuada planificación de las rotaciones y asociaciones entre otras actividades, es así que en el año 2011, se logra organizar la práctica en función de las temporadas productivas, se incluye un periodo de huerta durante el verano y la huerta orgánica demostrativa logra una dinámica de trabajo y producción permanente con un importante impacto en las actividades vinculadas con este espacio para ambas instituciones.

En el año 2014 se incorporaron a la huerta pollitos, luego de evaluar la petición del grupo de alumnos. Para brindarles un lugar propicio para su crecimiento se les realizó un pequeño gallinero en el galpón. Con el tiempo se los traslada a un gallinero definitivo. Esta responsabilidad generó un compromiso aún mayor por parte de los alumnos con el espacio además de poner en práctica conceptos de cría y alimentación vistos en la carrera. Un año después, se suma una pareja de conejos, con lo cual se promueve el concepto de diversidad en el sistema. Estos se alimentan a partir de los verdeos de invierno cultivados y de la recolección de verdes en el verano, junto a otros restos de vegetación espontánea.

La comercialización es una actividad que se incorporó formal y definitivamente en el año 2016. Con ventas semanales a la comunidad educativa del IES 9015. Esta actividad tiene múltiples propósitos. Por un lado cerrar el ciclo de la sustentabilidad desde el área económica y por otro lado que los alumnos puedan comunicar de forma directa a los consumidores la labor que llevan, transmitir la importancia de la agroecología y fomentar el consumo responsable con alternativas concretas.

Cabe destacar, el rol de la multidisciplinariedad en la agroecología. Este es un concepto que debe ser puesto en práctica en todas las oportunidades que sea posible. Hablar de profesionalización tiene un lazo directo con poder intereactuar entre diversos especialistas y que apartir de objetivos comunes, los resultados se potencien. Este espacio de Huerta ha sido un lugar de encuentro con otros estudiantes del IES 9015, donde se han planificado, desarrollado y llevado a cabo trabajos conjuntos con las carreras de mecatrónica, seguridad e higiene, recursos hídricos y enfermería.

2. Características de la experiencia

¿Qué se pretende?

El trabajo conjunto en la huerta orgánica está fundamentado en una serie de objetivos que involucran a ambas instituciones, estos son:

Complementar y potenciar actividades de educación y extensión vinculadas con prácticas agroecológicas y tradicionales.

Generar un espacio en el que diversos actores (estudiantes, docentes y técnicos) trabajen en conjunto para ser multiplicadores de conocimientos y del intercambio con la comunidad.

Fomentar un ambiente de trabajo donde los estudiantes puedan realizar propuestas de mejora al trabajo, basadas en conocimientos teóricos adquiridos en la carrera, para desempeñarse como futuros técnicos.

Promover el desarrollo de una agricultura sustentable, imitando los procesos que se dan en la naturaleza, respetando sus leyes y toda la vida que ella produce, permitiendo además la obtención de alimentos sanos libres de productos tóxicos.

Promover en los estudiantes el desarrollo de capacidades para observar, diagnosticar y reflexionar sobre las prácticas realizadas y el manejo de los recursos utilizados en el desarrollo de la huerta.

Fomentar el hábito de elaboración de registros de actividades como herramienta generadora de información que ayude a la toma de decisiones.

¿Cómo se aborda?

Para apuntar al cumplimento de estos objetivos es que se ha ido construyendo una metodología de trabajo que involucra tanto a docentes, estudiantes y técnicos del INTA. En cuanto a los plazos en que se desarrolla la experiencia, los estudiantes conformando grupos asisten diariamente a la huerta en las temporadas más demandantes de trabajo, es decir abril y mayo correspondiendo a la temporada otoño-invierno; septiembre, octubre y noviembre en primavera; y diciembre, enero y febrero en verano. Este régimen de trabajo se da a partir del 2011, año en cual se incorpora la temporada de primavera – verano y se logra extender aún fuera del calendario escolar.

La asistencia de los estudiantes a la huerta es acompañada principalmente por una Ayudante de Trabajos Prácticos y una docente de la Práctica Profesional I, cuya tarea está centrada en el seguimiento de los alumnos en la práctica, la coordinación, planificación conjunta (INTA – IES) y el desarrollo de las actividades por temporada, como así también la producción de material bibliográfico, guías, prácticos y apuntes para acompañar la práctica desde lo conceptual. A su vez, y durante los periodos de cursado, semanalmente se reúne el grupo completo en gabinete para la revisión de aspectos teóricos y prácticos, se evalúa la planificación de actividades semanales realizadas en la huerta y se programan las semanas siguientes, promoviendo de esta manera la participación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

En cuanto a las actividades que se desarrollan en el espacio de la huerta, se debe considerar que cada una de estas tiene valor por sí mismas y están cargadas de valioso contenido teórico y práctico. Se llevan a cabo considerando una visión sistémica de la huerta, y se trata de trabajar con diferentes metodologías, algunas correspondientes a prácticas planteadas desde lo agroecológico y otras provenientes de las experiencias que los estudiantes traen desde sus contextos.

¿Qué se realiza?

A continuación se detallan algunas de estas actividades y prácticas con las que se trabaja y sobre las que se reflexiona en forma permanente en interacción con la teoría:

Planificación del uso del espacio y diseño del sistema:

Esta etapa tiene dos partes fundamentales y decisivas en el éxito de la huerta, la primera es poder contar toda la información necesaria proveniente de la observación del espacio físico y teniendo en cuenta las características particulares de cada sector; y la segunda donde comienzan a incorporarse, llevarse a la práctica, conceptos propios de un manejo agroecológico. Teniendo en cuenta algunas consideraciones generales, los estudiantes arman diferentes diseños que luego son puestos en común para definir de manera conjunta el diseño de la huerta. Se planifica la orientación de surcos y camellones, la ubicación de los diferentes cultivos, las asociaciones entre plantas, la ubicación de los cercos y canteros, el sistema de riego, el sitio del compost y todos los componentes de la huerta demostrativa.

Preparación de terreno para cultivo y armado de surcos y camellones:

Por lo general esta práctica está acompañada de la incorporación de materia orgánica, guano y compost elaborado en la huerta, para contribuir a la fertilidad del suelo. La disposición de los cultivos en surcos o camellones se define teniendo en cuenta las características de las variedades a sembrar, las asociaciones, el sistema de riego y las condiciones de luz, aspecto fundamental debido a las características climáticas de la zona.

Elección de las variedades y siembra de otoño- invierno y primavera-verano:

Teniendo en cuenta los calendarios, la información fundada en la experiencia que provee cada uno de los involucrados en la huerta, y las asociaciones se definen las especies, variedades y épocas de siembra. Según las características de las semillas es que se llevan a cabo diferentes formas de siembra directa (chorrillo, golpe, voleo, etc.) o indirecta (por trasplante).

Utilización de *mulching*:

A partir de residuos vegetales de la huerta y zonas aledañas se realiza esta práctica tanto en la zona de cultivo, con el fin de mantener la humedad del suelo, impedir el desarrollo de la vegetación espontánea y mantener una fuente constante de provisión de materia orgánica, como en los sectores de circulación disminuyendo la compactación de estos.

Ensayo:

Se realizó una prueba en cultivo de ajo con distintos sustratos de mulching cada dos surcos. Se mantuvieron dos surcos como testigos sin mulching y en los siguientes se colocó: palillo de orégano, aserrín y pasto seco.

Además en el cultivo de frutillas, se utiliza mulching plástico

Riego:

Se lleva a cabo de diferentes maneras, utilizando el agua proveniente de turnado (por surcos o a manto) y con mangueras a través del sistema de goteo diseñado en conjunto con estudiantes de la Tecnicatura Sup. en Recursos Hídricos. Como en todo proceso de mejoras continuas, se realizar mantenimientos periódicos del sistema y se incorpora nuevo material a medida que se va ampliando el sector cultivado.

División asexual de plantas aromáticas:

Con el fin de aprender e incorporar esta práctica y aportar a la diversidad del sistema es que se realizan esquejes y división de matas de algunas aromáticas existentes en la huerta o aportadas por

los estudiantes y productores locales; para lograr su multiplicación. Incorporar esta práctica es importante en términos de extensión rural ya que los pequeños productores pueden abastecerse de sus propios plantines de aromáticas sin necesidad de adquirlos en viveros donde los costos son elevados. Además se pueden nombrar múltiples beneficios de estas plantas, en la huerta. Como se dijo anteriormente, aumentar la diversidad es decir, generar plantas es decir consumo

Elaboración de almácigos y posterior trasplante:

Utilizando la infraestructura de los invernaderos del INTA y los materiales que allí se utilizan (tierra preparada, bandejas, terrinas, etc.) se realizan almácigos de las especies que lo requieren. Se depositan en el invernadero y se les hace el seguimiento correspondiente hasta la época en que deben ser trasplantados.

Conservación de Semillas

Se realizan prácticas teórico prácticas de conservación de semillas. Esta tarea es crucial para la agroecología. Las semillas mejor adaptadas a un ecosistema suelen tener mejores resistencias a plagas y enfermedades. Por lo tanto es una tarea que los técnicos deben conocer y ser capaces de transmitir a los agricultores que lo requieran.
Aquí es otro caso donde ambas instituciones interactúan ya que los responsables del Banco de Germoplasma de la Experimental de La Consulta, comparten y difunden las técnicas de reproducción, mejoramiento genético y conservación.

Elaboración de compost:

La compostera existe en la huerta desde el comienzo de ésta, hace ya varios años, siendo la fuente principal de materia orgánica utilizada en la huerta. Para mantenerla es necesario un trabajo de recolección y elección del material a incorporar en el compost en forma permanente. Por lo general, este material está compuesto por restos de cosecha, desmalezado, abonos verdes y guano, entre otros. Se hace un seguimiento del funcionamiento del compost mediante la observación, medición de la temperatura, mezcla, aireación y riego. El material producto del compost se utiliza para la elaboración de almácigos y para la incorporación directa al suelo.
Para complementar la visión a mayor escala, los alumnos cada año visitan una planta de compostaje de 3 ha de extensión, conociendo toda la maquinaria y las técnias necesarias para llevar adelante pilas de compost de grandes dimensiones.

Identificación de sectores y cultivos:

Mediante la señalización con carteles elaborados por los estudiantes se identifican los diferentes sectores establecidos en el diseño previo y las especies cultivadas. Los estudiantes eligieron nombrar a los sectores con dioses. A modo de ejemplo Venus, diosa romana de la fertilidad se eligió para nombrar el sector de mayor tamaño e Inti, dios Inca del sol, para el sector mejor iluminado. Por otro lado cada cultivo lleva su nombre, esto permite una experiencia más enriquecedora para aquellas personas que visitan la huerta. Además es importante para el seguimiento de ensayos. Este año, en el ensayo de Alfalfa, se identificó cada variedad con su nombre a los cuales se les mide el crecimiento.

Monitoreo de plagas y enfermedades:

Durante la estadía en la huerta es común la práctica de observación del estado sanitario de la planta, identificando posibles plagas y enfermedades. Se colocan tramperos de distintos tipos y plantas trampas como forma de monitoreo y control de plagas. El objetivo de esta práctica es que el técnico tenga herramientas sólidas, frente a un ataque, para recomendar un tratamiento para controlar al enemigo del cultivo.

Producción de huevos ecológicos

El técnico debe ser capaz de comprender los sistemas productivos en su conjunto y desde la visión de la agroecología ser capaz de alcanzar la autosustentabildad del ecosistema. Por ello es que la crianza de animales es una de las formas para alcanzar estos ciclos.

En esta práctica concreta los futuros técnicos aplican conocimientos de distintas materias como morfología animal en cuanto a alimentación y reproducción como también de otras asignaturas como estadística, ya que deben llevar registros de posturas de huevos. Por otro lado, la administración de recursos es crucial en cualquier actividad productiva y siendo esta una división económica pequeña, les permite a los estudiantes entender las lógicas de la administración.

Crianza de conejos

Desde el año 2015 la huerta cuenta con un plantel de conejos. Estos tienen ciclos de reproducción cortos, por lo que es posible ver ciclos completos de crianza en un año académico.

En ambas crianzas, tanto conejos como gallinas, se trabaja una competencia fundamental para todas las tareas de un técnico, en especial para un extensionista, esto es la disciplina y la responsabilidad. Criar animales demanda de un importante compromiso con el espacio. Esta es también una razón más para trabajar con estos animales en la huerta.

Comercialización

La comunidad de San Carlos es reconocida por su conciencia ambiental, por ello no es casual la demanda de productos agroecológicos en la zona. Existen tres grandes áreas de interés para el consumidor con respecto al alimento:

1- Hay un interés sobre los riesgos de contaminación del alimento por residuos de agroquímicos

2- Hay un interés extendido en la calidad del medio ambiente y el impacto negativo de los sistemas agrícolas convencionales.

3- Hay un interés general en los atributos del alimento sobre la salud

Esto es una oportunidad que los estudiantes dentro de la práctica aprovechan para comunicar los trabajos que se hacen en la huerta y fomentar el consumo responsable. Además estas experiencias pueden ser replicadas en distintos ámbitos. Cada semana un grupo de estudiantes se pone al frente de un puesto de venta de verduras en la Sede Central del IES 9015. Allí se comercializan huevos, aromáticas y verduras de estación.

Valor Agregado en Origen (VAO)

A medida que se transforma la materia prima en otros productos más elaborados, se obtiene un producto que tiene mayor valor. Si esta transformación se realiza en una misma región, se considera VAO, es decir que se beneficia directamente al productor primario.

La práctica demuestra con experiencias vivenciales, cómo defender mejor la producción y obtener mejores resultados que puedan sostener a las familias.

Los alumnos llevan distintas prácticas de VAO que además de lo mencionado anteriormente, fomenta el trabajo en equipo y la creatividad. Algunas de las experiencias que se pueden citar son:

Snak saludables con frutas secas, coordinada por técnicos de INTA

Canelones de espinaca y acelga

Ensaladas de repollo picadas

Aromáticas fraccionadas (orégano, romero y laurel)

Arvejas y habas peladas y fraccionadas

Registro y recursos

Todas estas actividades y la planificación correspondiente de las mismas son registradas en un cuaderno de campo que los estudiantes van completando semanalmente y que queda a disposición del grupo.

Los recursos utilizados para el desarrollo de la experiencia provienen de los recursos propios que genera la huerta a través de sus ventas y por otro lado de las dos instituciones intervinientes. Los recursos humanos por un lado, corresponden al IES Valle de Uco (estudiantes alumnos, ATP, docentes) y al INTA mediante la intervención de los técnicos, principalmente del programa Pro Huerta.

En cuanto a recursos materiales, la institución educativa pone a disposición de los alumnos una serie de herramientas, materiales e implementos agrícolas para el trabajo en la huerta y el INTA dispone el lugar para el depósito de los mismos, facilitando el acceso a estos elementos de uso cotidiano. INTA además de ceder el espacio físico en que se desarrolla la huerta, hace posible el uso de otras instalaciones cuando se lo requiere (invernaderos, biblioteca, oficinas, cocina, baño, etc.) y pone a disposición personal encargado del acondicionamiento de herramientas y maquinarias. Por último y muy importante es la provisión de insumos como semillas del programa Pro Huerta, sistemas de riego, material para almácigos, plantines y bibliografía, entre otros.

3. Análisis del proceso realizado

Durante el desarrollo de la experiencia podemos identificar como elementos facilitadores en primer lugar, la motivación e interés que han demostrado los estudiantes intervinientes ya que son los responsables directos del éxito de la huerta. La asistencia, el interés demostrado, el grado de involucramiento y el trabajo de ellos han superado muchas veces las expectativas, demostrando de esta manera la capacidad de adaptación a las propuestas de trabajo, la participación y el interés por aprender e intercambiar experiencias. Además es valioso considerar que algunos de los actores partícipes del proceso llegan a reproducir en sus contextos lo aprendido en el espacio de la huerta.

Otro factor a considerar es la cooperación que se ha dado por parte de algunos docentes correspondientes a otras asignaturas de la carrera, que de alguna manera han hecho aportes para la mejora del trabajo en la huerta. A su vez, ha habido participación más activa por parte de otras áreas del INTA como el Centro de Desarrollo Vitícola, Producción Orgánica, Laboratorio de semillas, Banco de Germoplasma, Estación Meteorológica entre otras, cuya intervención se ha centrado principalmente en el aporte de material bibliográfico y diversos recursos (plantines de aromáticas, estacas de vid, semillas, etc.). En algunos casos, el espacio de huerta ha servido para realizar ensayos correspondientes a algunas de estas áreas.

El espacio se encuentra abierto durante todo el año para que productores de la zona junto a su familia asistan y realicen intercambio con los alumnos, de esta manera se realizan intercambios productivos que enriquecen el conocimiento de cada actor social. Además a partir del mes de octubre escuelas de la zona de diferentes niveles asisten a la huerta y su visita es organizada por grupos y ofreciendo pequeños talleres para que el momento sea más provechoso. Esta idea surgió luego de que años atrás participáramos del **INTA PUERTAS ABIERTAS** momento en el cual se dieron a conocer abiertamente a toda la comunidad los proyectos y experiencias que brinda la institución.

A lo largo de este proceso, el trabajo en la huerta, de alguna manera, se ha transformado en un espacio con el cual la carrera se siente identificada, razón por la que en ocasiones se ha aprovechado para hacer difusión de la misma e intercambio con otras instituciones interesadas.

A lo largo de los años se han consolidado muchos aspectos de apoyo entre ambas instituciones. Es de suma importancia que sigan existiendo estos vínculos estrechos entre educación, investigación y extensión. Aunque existen diferencias en los objetivos e intereses particulares de cada institución, el interactuar enriquece a ambos espacios y los hace más sólidos. En este punto no debemos dejar de considerar que para los estudiantes que inician, es valioso tener contacto con técnicos y especialistas en distintas áreas, que en lo inmediato o a futuro puedan brindarles algún asesoramiento, una propuesta de pasantías u oferta laboral.

4. Análisis de los resultados del proceso

Considerando las actividades y metodologías puestas en marcha, a través de la cooperación entre el INTA La Consulta y el IES 9015, estamos frente a un paradigma de empoderamiento. Es decir que se utilizan métodos como el aprendizaje por experiencia y los intercambios entre alumnos en las distintas esferas que comprende de la Huerta. Estas esferas están referidas a la producción hortícola, el cuidado de animales, el seguimiento de cultivos a través de cuadernos de campo, el llenado de planillas, las prácticas de investigación y las estrategias de comercialización.

El conocimiento se consigue a través de procesos interactivos y a los alumnos se los anima a tomar sus propias decisiones. La Huerta Agroecológica, como concepto amplio, permite a los alumnos traer sus propias experiencias, compartirlas y enriquecerse con la de sus compañeros, profesores y técnicos de INTA. De esta manera adquieren herramientas sólidas, para participar en diversos espacios, como pueden ser, sus familias, el trabajo, organizaciones sociales, cooperativas, empresas u organismos gubernamentales. Como dijo el educador Paulo Freire: *Nadie educa a nadie - nadie se educa a sí mismo -, los hombres se educan entre sí con mediación del mundo.*

Sobre el proceso en relación al Instituto de Educación Superior 9-015 Valle de Uco el espacio de la huerta orgánica ha significado un ámbito muy interesante donde las actividades de experimentación, extensión y educación se complementan y potencian, atendiendo a que una importante proporción de sus estudiantes son trabajadores de fincas y/o tienen parentesco con productores de la región, Además representa una instancia formativa directamente vinculada con competencias laborales específicas de la carrera y significa un aporte directo a la incorporación de saberes por parte de los alumnos que pueden ser rápidamente replicados en hogares y fincas contribuyendo a la producción de alimentos saludables para el autoconsumo directo.

Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos del área de Extensión y Desarrollo Rural del INTA, el programa Pro-Huerta es una actividad central y la difusión y adopción de prácticas agroecológicas prioritaria. Este programa tiene dentro de sus objetivos el de mejorar la seguridad y la soberanía alimentaria, y se encuentra enmarcado en la capacitación progresiva, la participación solidaria y el acompañamiento sistemático de las acciones en terreno, resultando estratégicos en su operatoria la intervención activa del voluntariado y la formación de redes de organizaciones de la sociedad civil.

Otros resultados e impactos de la experiencia tienen que ver con el rescate y difusión de prácticas agroecológicas para la producción de alimentos saludables, la proliferación de espacios de huertas en fincas vinculadas a los alumnos, el interés de otros actores sociales y educativos en instalar huertas con la participación y asesoramiento del INTA y del IES 9-015, y la oportunidad de contar con estudiantes y técnicos multiplicadores de la producción de alimentos con conocimientos en agroecología.

Por lo expuesto anteriormente, la presente experiencia de huerta agroecológica realizada en el marco de un convenio de vinculación entre el INTA La Consulta y el IES 9-015, representa una acción concreta de interacción de instituciones con un fuerte anclaje territorial, y comprometidas

con el desarrollo local de la región del Valle de Uco. Este trabajo en conjunto, permite capacitar a estudiantes de nivel terciario que con su presencia en la región son multiplicadores de estos conocimientos y del intercambio con la comunidad. A su vez, las acciones realizadas en el marco de la huerta son vehículo de extensión de los principios de la producción agroecológica en la producción de alimentos frescos y saludables para el autoconsumo en los hogares de la zona de influencia.

Por último, es importante mencionar que la presente experiencia le ha significado a las instituciones participantes un considerable aumento en la interacción con otras asociaciones civiles e instituciones educativas de nivel inicial, primario y medio, en cuanto a la demanda para realizar experiencias similares de huertas orgánicas educativas y comunitarias estableciendo un importante efecto multiplicador de la experiencia y su alcance a distintos actores de la población.

Por todo lo anteriormente expuesto es necesario y coherente afirmar que la interacción entre ambas instituciones ha sido desde varios aspectos, muy positiva. Esto contribuye a la motivación de ambas para seguir avanzando en el cumplimiento de los objetivos y sobre todo en el fortalecimiento de los vínculos y redes que se han generado a partir de este proyecto conjunto.

La huerta es un espacio donde los estudiantes se enfrentan, algunos por primera vez, a una experiencia de trabajo en equipo, este equipo formado por docentes, técnicos y estudiante deben lograr resultados concretos y ahí donde el respeto, la confianza y el compromiso empiezan a definir una manera de abordar cada día la tarea grupal e interinstitucional de mostrar a la comunidad local una forma de producción y de relacionamiento.

5. Desafíos e interrogantes

En los últimos años creció el consumo y la producción de alimentos sustentables en todo el mundo. Existe una tendencia general a la búsqueda por parte de consumidores y productores, de sistemas productivos más amigable con el medio ambiente y más justos socialmente, en definitiva una producción agropecuaria más agroecológica. Argentina mantiene esa tendencia, con la ventaja competitiva de tener ecosistemas muy ricos y diversos. Si la comparamos con países donde los suelos, aguas y biodiversidad se encuentran muy deteriorados, podremos notar que la transición de la agricultura convencional a la agricultura agroecológica en Argentina se vuelve menos difícil en tanto y en cuanto, se proteja los recursos naturales existentes.

En cuanto a las tendencias y fenómenos emergentes, puede decirse que se consolida la interacción del sector educativo terciario con los organismos de Ciencia y Técnica, y en particular con el INTA La Consulta. Esta relación, formalizada a través de convenios de cooperación con la Dirección General de Escuelas y con cada Instituto de Educación Superior; va rindiendo frutos para la actividad educativa y para la investigación; así se avanza en la transición agroecológica y su aplicación; y en el rescate de prácticas ancestrales vinculadas a la agroecología.

A partir del buen trabajo realizado en esta huerta demostrativa ubicada en la Estación Experimental Agropecuaria La Consulta INTA, aparecen escuelas primarias y secundarias de la región que demandan asistencia técnica y presencia institucional además de la tradicional provista por el INTA, ahora del Instituto de Educación Superior Valle de Uco; hoy se está planificando extender el trabajo conjunto a algunas de estas comunidades educativas.

Entender las lógicas de mercado actual nos permite entender las opciones laborales del Técnico Superior Agrónomo con orientación en Agroecología. En esta línea funcionan en el Valle de Uco dos Ferias Francas de pequeños productores que venden directamente al público en las ciudades de Tunuyán y Eugenio Bustos, estos agricultores familiares son demandantes de estas tecnologías, y de asistencia técnica institucional y/o de los técnicos egresados de esta Tecnicatura Superior con orientación agroecológica; además de productores orgánicos empresariales y otros que producen en el Valle de Uco para la Bioferia que funciona en la ciudad de Mendoza. A su vez, se va consolidando cada vez más la idea de avanzar en la comercialización de los productos obtenidos en

la huerta, para lo cual, se consideran estas dos experiencias como potenciales organizaciones con quien interactuar a la hora de ubicar los productos obtenidos.

Los años anteriores de trabajo en la Huerta Demostrativa generaron experiencias negativas en cuanto a la continuidad en el verano de la práctica y presencia de los alumnos, con resultados productivos muy fluctuantes. En este último año se generó un dispositivo educativo y logístico que posibilito la continuidad todo el verano; con resultados altamente positivos desde el punto de vista productivo, educativo y de transferencia tecnológica a otras huertas familiares (de los alumnos o sus allegados) escolares y comunitarias de todo el Valle de Uco.

La capacitación – acción es la metodología educativa elegida, esto genera además de conocimientos teóricos, habilidades prácticas, reflexión, evaluación concreta de resultados productivos y vivencias directas de trabajo en grupo.

Las organizaciones jugaron un rol de motivación central, se tomaron decisiones y se apoyó la experiencia con profesores y ATP de enseñanza práctica por parte de IES y con ayuda económica para traslado de alumnos por parte del INTA. Esto ancló la práctica de cooperación y permitió su seguimiento y evaluación; además nos permite planificar, en forma conjunta, acciones de asistencia técnica y animación a otras comunidades educativas y a todo el sistema de difusión del Pro Huerta en la región del Valle de Uco.

Bibliografía

Massoni, Sandra; et all. (2008). "Sole, historias de la huerta". Edición: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria; Rosario, Argentina, 2008. 13 pp.

Lanzavecchia, S. y Palazzo, M. E. (2011). Planificación de Prácticas Profesionalizantes I, IES Valle de Uco, Mendoza Argentina.

INTA, Pro – Huerta y Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2009). Cartillas de Huerta Orgánica. INTA, Buenos Aires, Argentina.

Delgado Burgoa, F y Escobar Vazquez, C. (2009). Innovación Tecnológica, Soberanía y Seguridad Alimentaria. Editorial AGRUCO – Plural Editores. La Paz, Bolivia. 2009. 74 pp.

Soriano Niebla, J. J. (2005). Los Recursos Genéticos entre la Soberanía Alimentaria y la Interdependencia Global. . Colección Cuadernos 061. Patrimonio Cultural en la Nueva Ruralidad Andaluza. Editorial: Consejería de Agricultura y Pesca de la Junta de Andalucía, España. 21 pp.

Cerdeira Gerardo et al (2011). Experiencia de extensión de prácticas agroecológicas en huerta educativa. Convenio INTA La Consulta – IES 9-015 Valle de Uco – Mendoza – Argentina

Nuestra experiencia de extensión rural, Escuela Galileo Vitali, La Paz, Mendoza. | Settepani, V; Brain, Y; Muñoz, R., Castellanos G.

(INTA-Municipalidad de La Paz-Escuela 4-034 Galileo Vitali/ settepani.valeria@inta.gob.ar)

El departamento de La Paz se ubica 145 km al este de la capital provincial, limitando con la provincia de San Luis. La superficie de este departamento es de 7105 km2 y su territorio es habitado por 10.012 personas según datos del INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de año 2010.
La totalidad del territorio departamental es una planicie con formaciones de monte bajo cuyas especies predominantes son: algarrobo, chañar, zampa y jarilla. Si bien los Ríos Tunuyán y Desaguadero recorren su geografía, en la actualidad no existen cursos de agua permanentes. El dique El Carrizal, obra hidráulica realizada sobre el río Tunuyán, es la que regula el caudal y almacena el agua con fines de riego. En lo últimos años la escasa precipitación de nieve en las nacientes del río hace que cada vez los caudales sean menores ya que el principal aporte de agua proviene del deshielo. En tanto el río Desaguadero, que en este departamento configura el límite este con la provincia de San Luis, se presenta como cauce discontinuo al no recibir aportes de agua de sus afluentes.

La experiencia se realizó en forma conjunta con la Dirección de Desarrollo Socio Económico y Turismo de la Municipalidad de La Paz, la Escuela 4-043 Galileo Vitali, el programa Pro Huerta MDS – INTA y 100 familias paceñas.

La Escuela mencionada es una institución educativa pionera en la formación de técnicos agrarios en el departamento de La Paz, fue creada en el año 1962, y por sus aulas pasa gran parte de la población local.
Si bien el trabajo de vinculación de INTA Pro Huerta MDS con el municipio y la escuela datan de más de 20 años, las actividades y acciones realizadas siempre fueron en forma individual y los trabajos han sido fundamentalmente a través de la ejecución de los componentes del programa Pro Huerta MDS – INTA.

Uno de los objetivos de la Escuela es insertar a los estudiantes en actividades productivas a través de la extensión rural. Por su parte el Municipio acompaña a emprendedores en nuevas actividades productivas y el Pro Huerta MDS – INTA tiene como misión generar tecnologías apropiadas y acompañar a familias productoras para mejorar la competitividad del territorio y propiciar el desarrollo de comunidades rurales, apostando por la seguridad y soberanía alimentarias y también favoreciendo el arraigo de las familias.

La finalidad de esta experiencia fue promover y desarrollar actividades de capacitación, investigación e intervención en el territorio ligadas al desarrollo económico productivo y social del departamento de La Paz, con especial énfasis en la participación de jóvenes, y en la valoración de los recursos locales disponibles para su uso y gestión.

El objetivo de la experiencia fue acompañar técnicamente a familias que tenían interés de iniciar una actividad productiva, en este caso la producción de huevos con gallinas libres de jaula.
De este objetivo general se desprenden otros específicos que tienen que ver con la inserción de los jóvenes estudiantes en la actividad socio económica, la concreción de emprendimientos productivos de las familias paceñas y el abastecimiento local de productos naturales, en este caso huevos.

Esta iniciativa fue planteada al municipio por un grupo de pequeños productores y a partir de ahí comenzó el trabajo interinstitucional para lograr emprendimientos de pequeñas granjas que garanticen la provisión de huevos de buena calidad a nivel local. Consistió en planificar y organizar en forma conjunta jornadas y actividades de capacitación destinadas a estudiantes, docentes y la comunidad en general y también facilitar el anclaje de los jóvenes en la comunidad como futuros gestores de los recursos económicos disponibles en el territorio y promover la participación comunitaria en el desarrollo de proyectos locales. Enmarcados en un Proyecto denominado: Cría de aves a nivel familiar.

Con los estudiantes de 6to año de la escuela Galileo Vitali de la Especialidad pecuaria se realizó el diagnóstico, seguimiento y monitoreo de los emprendimientos. El trabajo del grupo de estudiantes, junto a los docentes que los acompañaron en la experiencia, fue clave para la concreción de las pequeñas granjas.
A través del programa Pro Huerta MDS – INTA se realizaron capacitaciones específicas para los estudiantes donde se abordaron temas como: la extensión rural, herramientas de diagnóstico participativo, uso de herramientas informáticas (google forms) y toma de registros, entre otras. También técnicos de Pro Huerta MDS – INTA dictaron capacitaciones a las 100 familias interesadas en la producción de huevos de campo, en este caso se abordaron todas las etapas del proceso de producción, incluyendo también la comercialización (los temas fueron, cuidado de las aves, sanidad, higiene, nutrición, cálculo de costos y comercialización).



Imagen1: Primera Jornada de capacitación


Imagen 2: Asistentes a la primera Jornada de Capacitación

En una primera etapa, luego de recibir las capacitaciones, los estudiantes realizaron la primera visita a las familias con el fin de hacer un diagnóstico socio económico y poder geo referenciar el lugar donde luego se ubicaría la granja, en esta visita también inventariaron los materiales con los que contaban los productores para la construcción de gallineros. Los estudiantes acompañados por los docentes y técnicos elaboraron y realizaron encuestas, con la información relevada se confeccionó un diagnóstico, se hizo un mapa con la distribución de las granjas. La sistematización se hizo a través de formularios de Google y estudiantes, docentes y técnicos de INTA – Pro Huerta MDS, redactaron un informe preliminar.



28/7/2016 PROYECTO DE CRÍA DE AVES - ESC. GALILEO VITALI - MUNICIPALIDAD DE LA PAZ - INTA

PROYECTO DE CRÍA DE AVES - ESC. GALILEO VITALI - MUNICIPALIDAD DE LA PAZ - INTA

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA LA PRIMERA VISITA QUE SE REALIZARÁ EN EL PREDIO DE LAS FAMILIAS QUE PARTICIPARÁN DEL PROYECTO.

*Obligatorio

PRO HUERTA

1. FECHA

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

DATOS DE ALUMNOS Y DOCENTE

2. NOMBRE DEL GRUPO
EL NOMBRE DEL GRUPO ESTÁ COMPUESTO POR LOS APELLIDOS DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES COLOCADOS EN ORDEN ALFABÉTICO POR EJEMPLO CARRIÓN PEREZ. POR FAVOR NO CAMBIAR EL ORDEN

3. APELLIDO Y NOMBRE DEL DOCENTE
APELLIDO Y NOMBRE DEL DOCENTE QUE ACOMPAÑA AL GRUPO. SIEMPRE RESPETAR EL FORMATO USADO POR EJEMPLO SI LA PRIMERA VEZ SE CARGÓ CON EL FORMATO GARCÍA SOLEDADRESPETARLO SIEMPRE, NO AGREGAR LETRAS, NI SACAR ACENTOS, NI SIGNOS DE PUNTUACIÓN POR EJEMPLO GARCÍA, SOLEDAD O GARCIA M. SOLEDAD

https://docs.google.com/forms/d/1gU1S0L7X7XPDg7aBmMMRvfdj1RRNwBM45vHQoVT4DSU/edit 1/5

Imagen 3: Formulario de la encuesta elaborado por los estudiantes

En una segunda visita los mismos alumnos colaboraron con las familias para la construcción de la infraestructura necesaria para albergar las gallinas ponedoras, de este modo se pudo co construir el conocimiento, fomentando la participación, la autogestión y la autonomía.
El municipio de La Paz, a través de la Dirección de Desarrollo Socio económico y Turismo, aportó el pago de becas para los estudiantes que participaron y el alimento balanceado para el primer mes de vida de las pollitas provenientes del Centro de multiplicación de Pro Huerta MDS ubicado en Rama Caída, San Rafael, Mendoza.

Una vez que se realizó la entrega de las aves y el alimento, los estudiantes visitaron periódicamente a los emprendedores acompañándolos en todo el proceso, resolviendo problemas técnicos y colaborando en la toma de registros.

El trabajo concluyó con una presentación pública de los resultados y recomendaciones para el futuro. Esta primera experiencia de aprendizaje ha sido muy valiosa para la formación de los estudiantes y la inserción en el medio rural de futuros técnicos, actualmente se ha firmado un convenio de cooperación técnica para continuar con el proyecto involucrando a otros alumnos y otras actividades productivas.



Imagen 4: Exposición de resultados



Imagen 5: Exposición pública de conclusiones y propuestas

La experiencia permitió a los estudiantes visibilizar la complejidad del sector agropecuario, y al mismo tiempo mostrar, la pluralidad de actores que componen la ruralidad y la diversidad de sus problemáticas. Este trabajo destinado a favorecer la participación, el aprendizaje mutuo, la construcción del conocimiento, tuvo un resultado positivo ya que sirvió para motivar a los estudiantes y a la comunidad educativa en general a ensayar una mirada crítica sobre la realidad local y los futuros destinatarios del conocimiento, es decir los productores, los trabajadores, las familias y las instituciones que conforman el entramado social del espacio socio productivo de su departamento.

El desafío es continuar con la experiencia formalizada a través de un convenio de cooperación y que se puedan incluir otras temáticas en los años venideros.

Bibliografía

Alemany Carlos, Sevilla Guzmán Eduardo ¿Vuelve la extensión rural?: Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas al retorno y fortalecimiento de la extensión rural en Latinoamérica. 2006

Freire, Paulo. Extensión o comunicación. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria. Santiago de Chile.1969

Valtriani, Ana. Importancia de la extensión rural en la formación de profesionales de las ciencias agroforestales y veterinarias. Seminario Permanente de Formadores en Extensión- UNLP 2015

Sub-eje: Formación entre extensionistas |

¿Cómo aprenden los extensionistas rurales? Análisis de reflexiones de extensionistas correntinos. | Hoffman M, S.

(Universidad de la Cuenca del Plata - martinssand@hotmail.com)

El rol que desempeña el extensionista rural (ER) es fundamental pues a partir de su asistencia técnica y asesoría a productores y a otros actores rurales intenta fortalecer su producción y sus dinámicas organizativas y comerciales. Es por esta razón que se considera al rol del extensionista como esencial para un mejor desempeño del productor y del desarrollo rural.

Es por esta razón que este trabajo tiene como finalidad identificar las fuentes de aprendizaje de los ER, es decir, comprender y describir cómo aprendieron a hacer lo que hacen en el trabajo de extensión.

Los extensionistas rurales (ER) capacitan y forman a productores rurales desde una mirada más técnica y dejan de lado muchas veces el conocimiento del productor, su contexto, lo cultural y su entorno, este modo de accionar se basa en un enfoque de tipo transferencista basado en el paradigma Estadunidense (Cita primer texto cuaderno). Este enfoque, el transferencista surge en 1950 a partir del término de la II guerra mundial y surge a partir de una ideología en la cual se transmitían conocimientos y tecnologías de los países más desarrollados a los menos desarrollados, a partir de esta difusión se adoptarían los conocimientos, la cultura, las tecnologías de los países más ricos a los más pobres y de a poco se iría perdiendo lo propio de cada país. (Cesar, Augusto Da Rosa, 2012).

Este enfoque fue criticado y se tomo la propuesta de Paulo Freire quien tenía una mirada más humanista, teniendo en cuenta esta postura se propone que el extensionista tendría que accionar desde un modelo constructivista y dialógico donde lo cultural, lo contextual, las relaciones y por supuesto el conocimiento del productor sean tenidos en cuenta (Alemany y Sevilla, 2007).

A partir de este nuevo modo de operar (el dialógico) se forma una relación entre el productor y el extensionista donde se propicia la interacción de los mismos y donde se tendrá en cuenta todo el entorno del productor (Freire, 2004).

Es entonces a partir de la ayuda y el apoyo técnico pero también de su relación con el productor, relación horizontal, que se puede promover a que el productor pueda estar en conocimiento de las nuevas tecnologías, de las dinámicas organizativas y esto se logra a partir de la formación de los ER que están atravesadas por diferentes tipos de aprendizajes.

La formación de un extensionista rural puede surgir desde antes que empiece una formación académica muchas veces sus padres o familiares pertenecían al ámbito productivo y a partir de esto pueden tener conocimientos extras sobre la agricultura. Esa contextualización los hace elegir carreras que estén en relación con el ámbito productivo ya sea una profesión terciaria o en la Universidad, generalmente estas carreras son las de: Ingenieros agrónomos, veterinarios, etc. Lo curioso de estas profesiones, de donde salen la mayoría de los que se dedican a la extensión rural, es que a partir de estas carreras dedican toda su vida a hacer extensión, carreras que en su programa desarrollan una única materia relacionada con esta temática y que usualmente lleva el nombre de extensión rural.

Lo paradójico es que el ER sale al campo laboral a hacer algo que aprendió a partir de una materia en articulación con las demás dictadas en su carrera. Esta formación suele ser muchas veces insuficiente según varios autores para el desempeño total del que hacer de un extensionista, es por esta razón que autores como Fernando Landini, 2012 argumenta que hay una "… falta de formación, capacitación y actualización de las técnicas, y las limitaciones en las estrategias metodológicas y pedagógicas implementadas, es decir, en los modelos de extensión utilizadas". También Jorge, E y Marlon Mendez, 2005 hablan de una falta de formación causada por la falta de

tiempo para dedicarle a la labor del aprendizaje, donde las horas que podrían ser destinadas a ellos se ocupan para la familia y el descanso.
Esta falta de formación se debe muchas veces a que las Universidad no cuentan con ofertas de cursos de formación de extensionistas, además de no contar con programas de formación continua en aspectos relacionados tanto a lo técnico como a lo metodológico (Ministerios de Agricultura y Desarrollo rural, 2011).

Es decir que, a partir de la formación y por ende del aprendizaje que tienen los ER este puede ser transmitido de determinada manera al productor y tener diferentes impactos en su que hacer. Por esta razón es que se hace importante saber cómo es que aprenden a hacer lo que hacen, a pensar los procesos de aprendizajes que tienen los extensionistas rurales, como llegan a ser extensionistas según su propia reflexión.

Según la Real Academia Española el aprendizaje es la: Adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio. Es decir que se puede dar a partir de un estudio de nivel académico, mediante la experiencia o acción para llegar a aprender a hacer algo en relación a un labor.

Los extensionistas van a tener diferentes tipos de aprendizajes que se dan de diferentes maneras. Están los extensionistas que asistieron a escuelas agrícolas de nivel secundario y que esa experiencia constituye un componente valioso de su formación. Seguidamente está la formación universitaria o educación formal en tecnicaturas, además de las capacitaciones en servicio que tienen. También poseen la información que suelen buscar en internet además de realizar estudios de posgrados.

A continuación se describirá la metodología utilizada para la recolección de datos y el análisis del mismo, seguidamente se describirán los resultados obtenidos con su correspondiente análisis y la bibliografía utilizada.

Metodología

El presente trabajo corresponde a un estudio cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo (Montero y León, 2007). De esta manera se intenta que la metodología de trabajo esté sujeta a la naturaleza y características del objeto de estudio, y al campo donde se desarrollará la investigación (Glaser y Strauss, 1967). El valor de los estudios exploratorios reside en la especialidad que posee este tipo de enfoque para producir un sustento *teórico-práctico* allí donde existen pocos antecedentes sobre el tema a investigar, dado que posibilita la construcción de una visión general de tipo aproximativo a un objeto de análisis

Se utilizo como técnica de recolección de datos entrevistas semiestructuradas a 10 extensionistas. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado previo correspondiente, luego transcriptas y analizadas. El material se analizo con el apoyo del software Atlas. Ti a partir de la categorización de fragmentos de entrevistas en base a los ejes temáticos tomados para el análisis de las mismas.

Resultados

En este apartado se pone de manifiesto los diferentes tipos de aprendizajes que surgieron a partir del análisis de entrevistas realizadas a extensionistas rurales correntinos. Se pudieron identificar aprendizajes generados a partir de las experiencias, es decir, de la práctica. Por otro lado aprendizajes formales: el de la Universidad, capacitaciones, especializaciones, maestrías, doctorados o simplemente eligen informarse sobre temas de su interés a partir de lecturas o búsquedas en internet. También se visualizaron aprendizajes a partir del dialogo entre pares, es decir, entre compañeros de trabajo.

Cuando se les pregunta a los ER ¿cómo llegaron a ser extensionistas? no tienen una respuesta generalizada o específica, sino que más bien se puede decir que identifican una serie de aprendizajes que van construyendo y que hacen a su saber y por ende su quehacer diario.

Primeramente se describirán los aprendizajes de tipo formales. Los ER comentan en lo largo de las entrevistas la importancia de los aprendizajes que adquirieron a partir de capacitaciones brindadas por las instituciones donde trabajan o trabajaban:

"tuvimos como espacios de capacitaciones llamábamos, y a mí me, yo me acuerdo me sirvió mucho eso" ER1
"(…) fuimos adquiriendo nuevos conocimientos y herramientas a través de la capacitación (…)" ER4
"el INTA es una institución que te brinda esa posibilidad de generar digamos sus conocimientos a través de muchas capacitaciones" ER5

En estos fragmentos de entrevistas los ER dejan entrever lo importantes que fue poder realizar esas capacitaciones y que las instituciones donde trabajan puedan darles esta oportunidad. A partir de las capacitaciones los ER logran un aprendizaje formal con el cual pueden lograr un posterior accionar atraves de la practica y de implementar lo que han aprendido.

Por otra parte están los aprendizajes que ER adquirieron gracias a la realización de una maestría, o cursos, estos posibilitaron conocimientos sobre nuevos conceptos que no sabían que los tenían presentes en sus prácticas pero al momento de conocerlos se dan cuenta que ese concepto teórico lo habían visto ya en la práctica solo que no lo reconocían desde una perspectiva formal. Se podría decir que se produce una articulación de aprendizajes, se articula la práctica con lo aprendido académicamente. Tres ER rurales cuentan como a partir de haber realizado una maestría y cursos visualizaron aspectos que lo habían experimentado en la práctica pero que no lo habían visto anteriormente de manera teórica:

"… la maestría fue también otra parte importante que me dio la base teórica de mi conocimiento para entender muchas cosas que yo había hecho empíricamente" ER6

"…después me doy cuenta de hasta dónde, yo actuaba bien y qué cosas las aprendí cuando hago la maestría, cuando hago maestría y hacemos el seminario de extensión, qué sé yo, era como que... que hice todo la práctica sin haber leído el libro…".

"yo cursé la materia en desarrollo rural en la UBA, al final no la terminé porque no hice la tesis pero me sirvió muchísimo como para reconocer algunas cosas que yo observaba en el campo" ER 2

Estas afirmaciones dejan entrever la necesidad de formación que pueden tener los ER y la importancia de que se promuevan, a la vez que se faciliten espacios de formación y capacitación. Se hace evidente una falta académica en la formación de ER que son necesarias y fundamentales para su desempeño, así lo describen los propios extensionistas:

"(..) uno se recibe dentro de un tipo de ciencia, te enseñan una cosa, esto de la relación con las personas, no nos enseñaron en ningún momento jamás"". ER1

Yo cuando empecé a laburar como extensionista no tenía mucha formación de extensionista desde la facultad. ER2

Tuve una materia, extensión rural en la facultad, pero era una materia muy... una materia cuatrimestral, no era de las más importantes de la carrera. ER3

"… quiero estudiar, quiero hacer la maestría de Desarrollo Rural ahí en la UNaM. Deseo mucho, estudiar. Quiero tener una mayor capacidad de análisis para el trabajo en el territorio"(…). E7

En estas citas los ER dejan entrever su falta de formación en relación a la relaciones humanas y sociales donde la relación con el otro individuo es fundamental para establecer una comunicación fluida y de confianza con los productos que son según (Soarez Zuin, F, L. Zuin P, B. Diaz

Manrique, M,A 2011) los educando de los ER y para ello necesitan tener cierta formación en relaciones humanas y en pedagogía.

Esta falta en la formación de base de los extensionistas que es la Universidad como dos de ellos lo nombran, hace que los ER busquen otras herramientas de aprendizaje como ser lecturas complementarias que los ayuden a comprender ciertos procesos con los cuales no están familiarizados de manera teórica:
"Sí, me fui a leer, mucho, sobre política, eh… y eso fue lo que más me sirvió para trabajar". ER3

" (…) te lleva a investigar ya sea en apuntes de la facultad, apuntes de otra índole como... apuntes de antropología que también uno termina leyendo para tratar de comprender cómo funcionan determinados comportamientos". ER4

"Lo orgánico en la facultad vos no lo ves bien, entonces tenía que estudiar eso e ir incorporando esos conocimientos y después, a la vez, difundirlos". (ER5)

Por otra parte los ER hablan de los aprendizajes que adquirieron a partir de la experiencia esta involucra varios aspectos a ser tenidos en cuenta, por un lado los ER provenientes de familias rurales que tienen cierta afinidad con el ámbito rural y por ende al ser hijos de productores tienen una visión más amplia si se quiere del trabajo que realizan los productores.

"…mi padre... mantuvo relación con... personal porque era contratista (…) el tema de relación con la gente y el trato con la gente, y eso a mí me ayudó a relacionarme y a trabajar con las personas que es el primer eslabón con el que te encontrás en territorio, la familia".ER6

"Y mirá, la verdad que cada uno tiene su historia, en mi caso particular, yo provengo de una familia del departamento Lavalle... fuimos productores, mi papá fue productor, toda la familia fueron productores, una familia muy numerosa y que nuestro único recurso de vida era trabajar digamos" ER4

Aquellos extensionistas provenientes de familias de agricultores tienen un contacto más directo con la agricultura, se establece una relación de otro orden con el productor, que involucran las relaciones sociales que hacen a que exista un conocimiento del que hacer del agricultor por parte del técnico que facilita muchas veces la relación entre ambos . Las relaciones familiares son esenciales para entender la reproducción social familiar y los patrimonios a través de las generaciones según Vander Plog y que sin este análisis la familia pasaría a ser un sistema más entre otros, pero en el caso del ER es un elemento importante a la hora de elegir una profesión.

También se pudo visualizar los aprendizajes adquiridos a partir de la practica que llevan adelante los extensionistas y que van delimitando su que hacer a partir de sus actividades en el campo con los productores.

"Todo el trabajo siempre en terreno con las organizaciones, en las comunidades. Y ahí fui aprendiendo, ahí yo considero que fueron mis instancias de aprendizajes". ER 7

"(…) vas en el hacer vamos a decir, vas entendiendo la realidad y cómo vas relacionando tus conceptos vamos a decir en la metodología que vas aplicando, ensayo y error. ER 7

Por otra parte los extensionistas rurales hablan del aprendizaje que se logra a partir de la relación y más que nada del dialogo y la reflexión que se establece con sus compañeros de trabajo. Esta reflexión entre extensionistas ocurre muchas veces antes o después de una reunión para ver que van a hacer tras una situación determinada o que hicieron y como les fue frente a esa situación en la cual están involucrados.

"(…) obviamente que uno de los momentos principales que nunca, nunca se escribe para mí por lo menos en eso, es el compartir con otros compañeros (…)" ER 1

"(…) como no estamos todos juntos en la reunión sino que estamos compartiendo con los productores traemos las opiniones que nos dieron los productores acerca de la charla, ideas que nos proponen para la próxima reunión, críticas que nos hacen, todo eso se comparte dentro de esa ronda de mate después y tratamos de capitalizarlo de alguna manera". ER2

"*Y bueno, y lo que me fui dando cuenta con el tiempo que el lugar de mi saber está en el dialogo con mis compañeros (…)". ER3*
"…acá sí es como ese espacio de intercambio vamos a decir de saberes. Vos desde qué lugar aportás, cada uno desde qué lugar aporta…" ER7

Los ER dejan entrever como se hace importante la relación de interacción entre el ER y el productor, de esta manera y a partir de esta relación se abre la posibilidad de que la ayuda brindada por el ER sea aceptada por el productor, siendo la chacra la última instancia que iría el extensionista:

"(…) *te hace sentar en la casa y se empiezan a hablar de otros temas vinculados a la familia, así se va dando el proceso, como que te van conociendo y te van tomando confianza y empiezan a hablar de otros temas con el técnico (…)".* ER 6

"Entonces me valió tomar como experiencia esas estrategias, que son de llegada, con la gente, y de tener ese diálogo, decir, de ida y vuelta, decir, no es uno que va digamos, sino que también tenés la devolución esto y la participación". ER 5

A partir de estas citas se hace mención del modelo dialógico planteado por Paulo Freire donde la relación de interacción entre ER y productores es fundamental a la hora de proceder en el ámbito del desarrollo rural.

A partir de los resultados obtenidos se tiene como finalidad resaltar algunas sugerencias o posibles propuestas a partir de haber hecho visibles los diferentes tipos de aprendizajes que pueden tener los extensionistas rurales. Se sugiere que se podrían generar espacios de reflexión sobre sus prácticas para que se visualicen los aprendizajes que poseen cada uno y de este modo el ER que no esté concibiendo ese modo de ver las situaciones pueda aprender también del dialogo con sus pares otra manera de accionar frente a diferentes situaciones o problemáticas. Además se podrían promover espacios de formación académica sobre los cuales puedan potenciar los conocimientos ya adquiridos y concebir otros nuevos.

Las personas son sujetos cambiantes al igual que la sociedad que los rodea por esta razón el ER debe estar en constante actualización para poder entender los diferentes procesos por los cuales atraviesan las comunidades rurales, ya que están trabajando con personas las cuales son atravesadas por un contexto social y cultural que hacen a su forma de accionar.

"… y creo que nunca se termina de aprender porque... siempre estás encontrando con situaciones diferentes que te sorprende como la primera vez…" ER6

Conclusión

A partir del material analizado se pudieron visualizar los diferentes tipos de aprendizajes que poseen los extensionistas rurales correntinos. Los extensionistas entrevistados hicieron mención de los aprendizajes que partieron desde lo familiar, es decir, desde que son hijos de productores, a partir de estos conocimientos podrían vincularse de otra manera con el productor o tener una mirada más amplia sobre el que hacer del que trabaja en el ámbito rural y por esta razón muchas veces eligen carreras que están vinculadas al desarrollo rural.

Las carreras elegidas por los extensionistas generalmente son las de ingeniero agrónomo o veterinarios entre otras, estas profesiones le da una base para desarrollarse en el que hacer de la extensión, después los extensionistas buscan diferentes maneras de seguir formándose. En las

entrevistas algunos extensionistas cuentan como el realizar una maestría o curso les ayudo a que puedan comprender de una mejor manera nuevos procesos, además de eso se dieron cuenta que algunas cosas que habían presenciado en la practica la estaban dando ahora de manera teórica.

También algunos extensionistas hablan de la importancia que tuvo para ellos la realización de capacitaciones, estas fueron brindadas por las instituciones donde ellos trabajan entonces les da una formación acerca de las diferentes temáticas que necesitan ser abordadas.

Por otra parte los extensionistas rurales hacen mención de los aprendizajes que adquirieron a partir de la práctica esos aprendizajes tienen que ver por una parte con lo vivenciado a partir de la relación con el productor donde aprendieron a relacionarse distinto y que las relaciones sociales son necesarias a la hora de transmitir conocimientos.

Por último, los extensionistas rurales hablan del aprendizaje que se logra a partir de la relación y más que nada del dialogo y la reflexión que se establece con sus compañeros de trabajo. Este dialogo entre extensionistas luego de una salida a campo o yendo a terreno, también luego de una capacitación donde se ponen a hablar sobre las diferentes cosas que está haciendo cada uno y con las dificultades con las cuales se encuentran entonces empiezan a dar su punto de vista de cómo podrían resolverlo o herramientas que podrían implementar. Esta reflexión y dialogo permite encontrar nuevas herramientas a la hora de intervenir y generan nuevos aprendizajes en los ER.

A partir de lo descripto hasta el momento se puede visualizar como ya se dijo anteriormente diferentes aprendizajes adquiridos por los extensionistas rurales, los vinculados al ámbito más formal; maestrías y cursos realizados. Los vinculados mas a la práctica, la relación que se va estableciendo entre el productor, la reflexión y dialogo entre extensionistas.

Se propone como propuesta a partir del material analizado generar en primer instancia lugares de formación para que los extensionistas rurales puedan ampliar sus conocimientos y luego aplicarlos en los diferentes procesos. También se propone que se generen espacios de reflexión entre extensionistas rurales donde puedan pensar su quehacer diario y a partir de este, buscar nuevas alternativas a las temáticas que estén trabajando cada uno.

“Manuais de extensão rural” e a reificação da “essência” das pràticas extensionistas. | Moraes M, C; Pires G, M; Diesel, V.

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão/Pernambucano/Universidade Federal de Santa Mari/ Universidade Federal de Santa Maria-cristiane.marinho@ifsertao-pe.edu.br-marcosgregolin@yahoo.com.br-viviendiesel@yahoo.com.br)

1. Introdução

O movimento político em prol da democratização, que se acentuou na década de 1980 na América Latina, refletiu-se na extensão rural com a proposição de uma “renovação paradigmática”, abrangendo sua orientação, modelos institucionais e referenciais teórico-metodológicos.
Desde então, desencadeou-se uma controvérsia acadêmica sobre a magnitude da renovação operada no âmbito metodológico (do discurso e das práticas extensionistas) e muitos autores procuram explicar porque ela foi, em geral, menos evidente que o esperado.[5]

No presente trabalho buscamos contribuir para esta discussão sobre “renovação paradigmática” na extensão rural concedendo atenção ao âmbito dos referentes normativos para a atuação extensionista. Para Sanchez de Puerta Trujillo (1996, p.147) a extensão se desenvolveu mais como uma tecnologia social do que como uma ciência. Deste modo, a expansão dos serviços de extensão foi caracterizada pela criação/ disseminação de referentes normativos sobre “o que” e “como” fazer, ou seja, referentes normativos para a atuação extensionista. Neste contexto, na presente pesquisa procura-se observar se o movimento de “renovação paradigmática” promoveu a revisão desses referentes normativos relativos à tecnologia de intervenção social associada à extensão rural. Tal investigação se justifica a partir de observações iniciais e suspeitas sobre a tendência à limitada renovação nos “manuais de extensão rural” (publicações onde são apresentadas estas referências normativas que orientam a atuação extensionista). Caporal e Ramos (2006, p.15), referindo-se à inércia das entidades públicas de extensão rural no Brasil, comentam:

Quanto ao funcionamento, à ação, observa-se que continuaram valendo, ao longo dos anos, os mesmos métodos e estratégias de trabalho implementadas desde o nascimento do extensionismo no Brasil. Sequer uma das 27 entidades estaduais fez, pelo menos até 2002, uma revisão crítica das chamadas metodologias de Extensão Rural. Os manuais, inclusive alguns recentes, falam de carta circular, visita, reunião, unidade demonstrativa, dia de campo, etc., com o mesmo discurso dos antigos cursos de pré-serviço das décadas de 50 e 60.

Embora Caporal e Ramos (2006) mencionem a limitada renovação nos manuais, não encontramos estudos sistemáticos e atualizados sobre esta questão. Tendo em vista o suposto de que não houve renovação significativa nos manuais até a presente data (2018), cabe gerar esta evidência e discutir suas possíveis causas e implicações. Para desenvolver este trabalho, investigamos a construção histórica e estratégias de transmissão de referentes normativos relativos à atuação extensionista e avaliamos sua importância relativa no contexto atual mediante análise de manuais publicados no Brasil entre 1966 e 2016.

2. A definição de referentes normativos para “atuação extensionista”

Uma aproximação à trajetória histórica da extensão rural revela a diversidade de formatos, orientações e programas desta em diferentes países. Do mesmo modo, um levantamento de publicações sobre extensão, em âmbito nacional ou internacional, revela que ela constitui objeto de intenso debate, sendo diversas as proposições sobre mudanças necessárias. Entretanto, possivelmente nem todas estas proposições tem repercussão sobre referentes normativos para orientação da atuação extensionista. Para os fins de nossa pesquisa buscamos caracterizar os referentes normativos presentes nos manuais e, para tanto, foi necessário identificar concepções de extensão que tiveram repercussão no âmbito da construção de referentes normativos alternativos e

[5] A obra intitulada “Usos y abusos del participare” (Thornton, Cimadevilla, 2010) apresenta uma interessante aproximação à diversidade de controvérsias e desafios em torno da renovação metodológica e institucional que a incorporação do princípio da participação pressupõe.

certo grau de institucionalização no caso brasileiro. Neste sentido, considerou-se oportuna a distinção entre modelo clássico/convencional e crítico/ alternativo (como proposto por Tommasino et al, 2006) e a caracterização da extensão agroecológica (Alemany e Guzman, 2007) como uma variação dentro da tradição da extensão crítica/alternativa. O texto que segue apresenta a contextualização histórica da emergência destas distintas concepções e uma aproximação às suas repercussões em termos de construção de referentes normativos.

2.1 A definição de referentes normativos iniciais nos EUA, a serviço da "uniformização" da atuação extensionista.

Ao examinar os documentos disponibilizados sobre a extensão rural nos EUA (que tem sua institucionalização como serviço federal em 1914 com o "Smith-Lever Extension Act"), encontra-se uma publicação de 1927 ("Extension Service Handbook on Agriculture and Home Economics") que, em seu prefácio, se apresenta como resultante de uma recomendação – de 1923 - da associação dos "Land-Grant Colleges". Esta entidade estava atenta à demanda de extensionistas de campo por um manual ("loose-leaf handbook") que lhes permitisse fácil acesso a informações úteis e atualizadas, uniformizando a atuação e recomendações.

O formato do manual elaborado em 1926 (Harvey, 1927) é merecedor de atenção, pois apresenta – em sua estrutura – referências ao formato organizacional dos serviços de extensão nos EUA, referentes normativos para a atuação extensionista e informações atualizadas nas diferentes áreas técnicas de atuação extensionista (agricultura e economia doméstica). A parte do documento relativa à atuação extensionista, especificamente, tem seções relacionadas à história e desenvolvimento da extensão em diferentes países, ao formato organizacional dos serviços de extensão nos EUA, políticas e posturas institucionais, organização das atividades nas unidades de extensão (programas e projetos), métodos, avaliação de resultados e serviços de apoio disponíveis ao extensionista.

Na parte de métodos encontra-se uma abordagem equivalente à construção de um referente normativo para a atuação extensionista (como tecnologia de intervenção social). Destaca-se uma preocupação com a clara definição do papel do extensionista:

The extension agent is primarily a teacher – not a service agent. Therefore he has a greater responsibility than that of extending subject-matter information. Good extension teaching definitely moves groups of people who have a common problem to improve their situations by adopting recommended practices. It is the agent's concern to find these problems, to determine economical solutions and sound practices, and to plan his teaching so that people will want to make the desired changes, and will acquire the necessary skill, knowledge and attitude. (Harvey, 1927, p.71)

A atuação do extensionista foi, então, reduzida a uma sequência de passos: (1) providenciar uma fonte segura e econômica para fornecimento do material necessário aos agricultores; (2) despertar interesse dos líderes e conseguir aprovação da proposta preliminar; (3) organizar e treinar líderes; (4) fazer levantamento para identificar agricultores que se beneficiariam da adoção da prática; (5) escolher e usar meios e ações para atrair a atenção do público rural; (6) o mesmo para despertar interesse; (7) o mesmo para criar desejo; (8) o mesmo para incentivar outros e promover confiança; (9) o mesmo para atingir o número de pessoas previsto nas metas; (10) medir os resultados; (11) escolher os meios e ações para manter a satisfação e (12) revisar os planos para o ano seguinte. (Harvey, 1927, p.74)

Observa-se, também, em Harvey (1927), preocupação com padronização da conceituação dos métodos e meios e orientação para seu uso. Neste sentido, define-se o que pode ser entendido como visita (e suas diferenciações), contato, curso (entre outros) (p.39-40) e destacam-se orientações para uso de meios de comunicação de massa e realização de demonstrações (p.74-77).

Para Sanchez de Puerta Trujillo (1996) por volta do final da década de 1940 o Serviço Cooperativo de Extensão dos EUA havia consolidado um tipo de organização e um modo de operar próprios (inclusive método), considerados superiores ao adotado por outros países. (p.131)

2.2 A definição de referentes normativos na internacionalização dos serviços de extensão dos EUA

Os registros históricos fornecem evidências de que os mais diversos países promoveram institucionalização de uma grande diversidade de iniciativas governamentais de apoio ao desenvolvimento da agricultura ao longo do século XIX. Entretanto, na história da institucionalização dos serviços de extensão rural, sobretudo nos "países do Sul", destaca-se a influência das iniciativas da cooperação internacional, especialmente no pós-guerra.

Sanchez de Puerta Trujillo (1996) apresenta este movimento da cooperação internacional como um movimento de construção da hegemonia de um modelo de extensão, no caso o modelo dos EUA, que foi imitado por muitos países europeus e latino-americanos e, em alguns casos, imposto pelos programas de cooperação (p.126). No caso da América Latina, a partir de 1941 órgãos do governo dos Estados Unidos vinculados a cooperação, mediante assessoria de especialistas do sistema de extensão dos EUA, teriam criado e organizado serviços de extensão na maioria dos países. A formação de profissionais, por sua vez, foi viabilizada a partir de cursos (de graduação em extensão) ofertados pelo IICA, estadias de formação nos EUA[6] (financiadas por AID, FAO e outras) ou visitas técnicas curtas de observação e formação (financiadas pelos governos dos países latino-americanos) (p.137)[7] bem como pela assessoria de técnicos americanos que atuaram na gestão -ou apoio à esta- destes serviços que estavam sendo criados.

Para os fins da presente pesquisa, importa observar que Sanchez de Puerta Trujillo (1996) identifica que neste período se codificaram referências normativas da extensão para países desenvolvidos e em desenvolvimento (fazendo com que a extensão passasse a ser percebida mais como uma tecnologia social do que como uma ciência). O autor identifica J.M.A Penders como "tecnólogo" da extensão para países desenvolvidos e Arthur Mosher para países em desenvolvimento. (p.147)[8] Conforme considerações de Hoffmann (2011), Mosher (1966) abordou os pré-requisitos e aceleradores do desenvolvimento agrícola[9], sendo a extensão considerada um acelerador:

[…] we need extension to influence behavior in a voluntary way, by motivating and enabling humans to acquire new insight and a better understanding of their own situation and the options for improving it. Insight cannot be administered, transferred, or bought; it must be gained through one's own efforts - by learning - and this process is facilitated and supported by extension work. Insight drives and directs behavior and behavior change. (Hoffmann 2011, p.3, grifo no original)

---

[6] "In 1959, Harold B. Harper, Extension Soil Conservationist, devoted July and August to the Foreign Agriculture Service training delegates from Brazil who were visiting this country to study training methods used in several states to get soil conservation practices applied to the land. The group of 17 plus two interpreters, visited Washington, D. C., Georgia, Louisiana, Texas, Oklahoma, Kansas, Illinois and Indiana. Extension and Soil Conservation Service representatives in each state showed the Brazilians soil conservation work and explained how the work was achieved." (Theagarden,1968, p. 540)

[7] Como apontam Otero e Selis (2016, p.44) com base em Alemany (2012) : "[…] la institucionalidad que sostuvo las políticas de desarrollo agropecuario impulsadas por los EEUU, se vinculó principalmente a la FAO (Food & Agriculture Organization), perteneciente a la ONU (Organización de las Naciones Unidas), y al IICA (Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas) correspondiente a la OEA (Organización de Estados Americanos), ambas organizaciones creadas en la década de 1940. El IICA cumplió un rol central al ser el encargado de difundir la propuesta en los diferentes países, asignando importantes recursos para ello."

[8] Sanchez Puerta Trujillo (1996, p.147-8) distingue a influência de Rogers e Liomberger (enquanto teóricos da difusão), da codificação normativa da prática extensionista (onde se destacam Penders e Mosher).

[9] "The essentials must be in place. If any are missing or inadequate, the whole development process will become stuck or will be hampered. Accelerators are additional factors that aid and enhance the development process to anticipate and avoid problems or to minimize the negative effects of development on certain categories of actors in rural development." (Hoffmann, 2011, p.2)

White (2013) revela como o livro de Mosher intitulado "Getting Agriculture Moving: Essentials for Development and Modernization" fazia parte de uma estratégia maior da Fundação Rockfeller de introdução de perspectivas teóricas da academia norte-americana na Ásia. A carência de publicações em temas relacionados à dimensão socioeconômica na agricultura (como relativos à administração rural, por exemplo) tornava as obras financiadas pela Fundação Rockfeller particularmente relevantes. Deste modo, "In many Asian countries, during the early years of the Green Revolution it [Mosher book] was the most easily available and widely read book, and by far the most influential book on agricultural and rural development." (p.19). Para os fins deste estudo, importa registrar que esta obra define estratégias de desenvolvimento agrícola onde a extensão é um importante componente, o que justifica o financiamento público a estes serviços.

Tommasino 1994 (apud Tommasino et al, 2006, p.121) se refere à possibilidade de identificação de um modelo extensionista clássico, correspondendo "[...] aquel que se deriva, se relaciona y posee connotaciones similares a las estratégias e intervencion implantadas por la mayoria de los gobiernos de America Latina a partir de las decadas de 40 y 50. Este modelo se asienta en el enfoque teórico de Rogers y fue transferido a America Latina con el apoyo e EEUU y organizaciones internacionales vinculadas a dicho pais." Alemany e Guzman (2007) buscam recuperar a trajetória da extensão rural convencional que tem suas origens nos EUA identificando diferenciações internas (diferentes orientações) nesta, ao longo do tempo[10]. Os autores reforçam a influencia de Rogers e entendem que esta orientação é claramente hegemonica na histórica da extensao rural uma vez que corresponde àquela que orientou maior número de pesquisas empíricas e à qual foram destinados maiores volumes de recursos. Desta originou-se o modelo de extensão rural exportado para os países latino-americanos baseado na difusão de "pacotes tecnológicos" (insumos, maquinário e técnicas produtivas). Assim:

[...] la extensión convencional desarrolla una trayectoria en la cuál, primero ayuda a generar las condiciones culturales y económicas para iniciar los procesos de modernización, posteriormente constituye un arma poderosa para la transferencia de los paquetes tecnológicos de la Revolución Verde que consolidan el uso industrial de los recursos naturales y, finalmente, cuando la tarea de transformación de la agricultura en una rama de la industria está cumplida, se plantea su desaparición como disciplina científica. (Alemany e Guzmán, 2007, p.6)

Como os serviços de extensão rural no Brasil foram estruturados no pós-guerra, a partir de parcerias com entidades governamentais de cooperação internacional e filantrópicas dos EUA, se pode esperar uma tendência à aplicação, também neste país, dos referentes normativos construídos para o contexto norte-americano. Diversos estudos (Oliveira, 1999; Mendonça 2010) abordam a influência da cooperação internacional norte-americana na extensão rural brasileira, evidenciando-se recentemente que, sob um referente genérico introduzido pelas relações de cooperação técnica, foram feitas adaptações para sua viabilização política e melhor operação no contexto brasileiro (Silva, 2009).

2.3 A contestação dos referentes normativos herdados e o esforço de vinculação da extensão com projetos nacionais libertadores

Ao considerar a contestação das referências normativas herdadas é necessário reconhecer que as críticas ao modelo clássico/convencional de extensão podem ser consideradas um componente de uma crítica maior à estratégia de desenvolvimento agrícola (com base na Revolução Verde) e desta como componente de uma estratégia de desenvolvimento nacional (associado e dependente). Em sua precursora avaliação crítica da experiência da Revolução Verde, Beltrán (1971), por exemplo, aponta que a tecnologia desta vem servindo mais à manutenção do "status quo" do que ao enfrentamento da estrutura arcaica e injusta das sociedades latino-americanas. Na crítica às

[10] Os autores diferenciam uma orientação inicial (nos EUA) influenciada pelas ideias de Sorokin e Zimmerman, uma segunda orientação que tem em Rogers seu principal teórico, uma terceira orientação que se caracteriza pela introdução do enfoque de sistemas na extensão rural e, por fim uma quarta orientação vinculada às contribuições de Neils Roling (com suas teorizações sobre sistemas de conhecimento e inovação) (Alemany e Guzman, 2007).

estratégias de desenvolvimento nacional, por sua vez, ganharam destaque as abordagens dependentistas (Santos, 2000). Feitas estas ressalvas, vamos nos restringir às críticas dirigidas mais diretamente à extensão tendo em vista a amplitude do tema.

Sanchez de Puerta Trujillo (1996, p.267-8) destaca a influência de Freire na concepção de alternativas para extensão. Neste sentido menciona a acolhida da obra "Pedagogia do Oprimido", publicada em 1968, que constituiu base de um enfoque de extensão alternativo, reivindicado para América Latina. Dentre as contribuições de Paulo Freire para extensão, destacou-se uma obra de ampla divulgação publicada ainda em 1969 pelo "Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária" de Santiago do Chile, sob o título "Extensión o Comunicación.". Na apresentação desta obra, Jacques Chonchol evidencia a interlocução crítica com os referentes normativos da tradição herdada da extensão rural norte americana:
Ao folhear suas páginas nos damos conta da pobreza e das limitações do conceito de "extensão" agrícola, que tem perdurado tanto entre nós como em muitos outros países latino-americanos, apesar da generosidade e boa vontade daqueles que consagravam sua vida a êste trabalho. Percebemos que sua falta de resultados mais profunda se devia, no melhor dos casos, a uma visão ingênua da realidade e, no caso mais comum, a um claro sentido de superioridade, de dominação com que o técnico enfrentava o camponês inserido em uma estrutura agrária tradicional. Paulo Freire nos mostra como o conceito de "extensão" engloba ações que transformam o camponês em "coisa", objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo. O mesmo conceito substitui sua educação pela propaganda que vem de um mundo cultural alheio, não lhe permitindo ser mais que isso e pretendendo fazer dêle um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem "superior" (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser "moderno", da mesma forma que o homem "superior" é moderno (FREIRE, 1969, p. 09).[11]

A partir das contribuições de Freire, autores como Ignácio Ansorena, Juan Diaz Bordenave e João Bosco Pinto – inicialmente a partir do IICA - contribuíram na construção de um modelo alternativo de extensão (Sanchez de Puerta Tujillo, 1996) comprometido com o projeto latino-americano de transformação social. O modelo alternativo definiu sua agenda a partir da crítica à extensão rural clássica (convencional), como o explica Bosco Pinto (1973, p.155):

Se trata más bien de un trabajo de crítica. Es decir, de análisis concreto bajo una visión teórica que se hará poco a poco explícita, pero que busca básicamente replantear el problema de la extensión agrícola, aprovechando de ella sus instantes de validez, ubicándolo dentro de una perspectiva constructiva: la de hallar un instrumento metodológico, que con sólida fundamentación teórica, aporte su contribución al esfuerzo que hace América Latina para liberar sus pueblos y los recursos de que disponen, el marco histórico de dependencia y para lograr a un desarrollo auténticamente humano.

Ao longo da década de 1980 a postura crítica se disseminou e outros autores apresentaram contribuições, seja evidenciando as relações da extensão convencional com a dinâmica da expansão do capitalismo no campo, seja questionando suas referências normativas e/ou práticas pedagógicas e comunicacionais. Para Tommasino (1994 apud Tommasino et al, 2006, p.121) é possível identificar, a partir desta diversidade de contribuições, a emergência de um modelo extensionista alternativo ou crítico o qual corresponde a [...] uma amplia gama de practicas desarrolladas en el médio rural latino-americano, que tienen sus origens em uma visión crítica de la estrutura social."[12]

[11] Em "Extensão ou Comunicação", Paulo Freire, partindo de uma análise semântica do termo extensão, identifica que o mesmo pode estar associado a: transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. Mas todas essas associações negam a extensão como processo educativo, uma vez que acabam por transformar os homens em coisas negando-os enquanto seres de ação transformadora no mundo.

[12] Sanchez de Puerta Trujillo (1996, p.267) apresentará estes enfoques alternativos como "estruturalismo marxista extensionista". O autor apresenta uma contextualização do surgimento e influência institucional desta perspectiva. Alemany e Guzman (2007), por sua vez, buscando resgatar a trajetória historica da extensão alternativa identificando três orientações: da agronomia social russa (influenciado pelas ideias de Chayanov); aquele influenciado pelas teorias de subdesenvolvimento e dependência (base de um

Neste contexto, a agenda da extensão implicaria o compartilhamento desta visão crítica sobre estrutura social mediante o trabalho de conscientização:
[...] el cuál implica trascender la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la que la realidad se da como objeto cognoscible y en la que los seres humanos asumen una posición epistemológica. Significa inserción en la historia, donde los seres humanos asumen el papel de sujetos hacedores y rehacedores del mundo, así como reconocen que cuánto más concientizados están, más existen (Freire, 1983). (Alemany e Guzman, 2007, p.7-8)[13]

No Brasil, houve um esforço institucional em meados da década de 1980 para introduzir o modelo alternativo de extensão no âmbito das entidades públicas. Segundo Figueredo (1984) a crítica à extensão abordava, fundamentalmente, três questões: tecnológica, política e a democrática. Em termos tecnológicos o referido autor aponta para o reconhecimento da necessidade de desmistificação da ciência e da tecnologia, propondo que as discussões em torno destas fossem realizadas pelos extensionistas, agricultores e suas organizações considerando o seu contexto histórico e a apreciação social de seus fundamentos, exigências e consequências, além de serem experimentadas na prática daqueles que estão no campo. Quanto à questão política, para Figueredo (1984) esta pauta-se no reconhecimento das múltiplas classes e interesses que perpassam a extensão. Por fim, em relação à questão democrática, indica-se a necessidade de se partir de princípios democráticos, educativos e participativos, buscando maior interação entre os extensionistas, agricultores e suas organizações. Em síntese, de acordo com Mussoi (1985) parte-se da necessidade da interação dialógica-participativa na qual os extensionistas atuem:

[...] respeitando (e valorizando) a cultura do trabalhador rural, junto com ele (no seu grupo), problematizam a situação (com suas injustiças e contradições), buscando (sempre juntos e comprometidos integralmente) soluções alternativas aos problemas evidenciados (soluções que podem ser técnicas, políticas, econômicas, sociais ou culturais) (MUSSOI, 1985, p.18)

Entretanto, a conjuntura política brasileira do final dos anos oitenta e inicio dos anos de 1990, crescentemente identificada com propostas neoliberais, dificultou esta transição metodológica e, ainda, determinou a restrição do apoio federal aos serviços de extensão rural. A relativa marginalização desta proposta crítica em relação à institucionalidade governamental contribui para explicar porque não se criou necessidade de avançar na codificação/ disseminação de uma "tecnologia de intervenção social" alternativa. Em termos metodológicos, o legado da extensão crítica remete a um conjunto de princípios e, sobretudo, métodos para orientar o engajamento de intelectuais nas lutas de grupos populares. Neste sentido, menciona-se a investigação temática, pesquisa participante, pesquisa-ação, "investigacion-ación-participativa" entre outros.[14]

Se a extensão crítica teve institucionalização limitada, contribuiu para o desenvolvimento de uma proposta alternativa "extensão rural agroecológica" que encontrou institucionalização na política federal brasileira após 2003.

2.4 A PNATER enquanto renovadora de referentes normativos para atuação extensionista

Segundo Alemany e Guzman (2007) o reconhecimento da relevância da problemática da sustentabilidade e da desigualdade social nas sociedades contemporâneas levou diversos atores e movimentos sociais a um questionamento sobre os limites da modernização e os limites da ciência

---

modelo de extensão com marcos teórico próprios/ latino-americano) e extensão agroecológica (caracterizada na sequencia do texto).

[13] Posteriormente a noção de "dialogo" assume destaque enquanto estruturante da atuação extensionista. Para Freire (1983) é preciso vivenciar o diálogo enquanto "encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (p.28).

[14] "Estas propuestas nacen como una necesidad de los equipos de trabajo de extensión en contacto con diversos actores sociales interesados en el desarrollo y transformación de sus comunidades. En este contexto, la investigación -además de un médio de creación de conocimiento útil- se transforma en una herramienta para la educación y el desarrollo de estrategias participativas de movilización para la acción." (Alemany e Guzman, 2007, p.8).

moderna enquanto instrumentalizadora de decisões políticas. Uma vez reconhecidos os limites da ciência moderna – por sua tradição analítica e reducionista e os riscos (ecossistêmicos) associados às decisões politicas centralizadoras e tecnocráticas, os críticos passaram a reivindicar a democratização dos processos decisórios e ampliação das referências para tomada de decisão – contemplando e valorizando diversas epistemologias e formas de conhecimento.

Neste movimento crítico se identifica a conformação de uma extensão com orientação à sustentabilidade dentro dos marcos da extensão alternativa, a qual viria a ser identificada como extensão agroecológica (Alemany e Guzman, 2007). Assim, a extensão agroecológica partiria das contribuições da extensão alternativa, entretanto teria sua especificidade pela incorporação de referenciais teóricos da economia política, economia ecológica e agroecologia visando alcançar uma abordagem integrada e interdisciplinar da problemática da sustentabilidade (Alemany e Guzman, 2007).

Em termos da atuação extensionista, a noção de "desenvolvimento endógeno" passou a ser destacada e se materializou numa proposta de "extensão junto com as pessoas"[15]. Alemany e Guzman (2007, p.13) a caracterizam como orientada a incidir, basicamente, na dimensão política:

La misión de esta extensión rural consiste fundamentalmente en involucrarse institucionalmente con la gente para, junto con ellos, actuar sobre los cambios en las correlaciones de fuerza necesarios para alcanzar las transformaciones que responden a los objetivos y aspiraciones fijados y establecidos por la acción colectiva de los grupos sociales locales. El aporte de la extensión es fortalecer y ayudar a crear ámbitos y mecanismos participativos de análisis de la realidad que permitan comprender la naturaleza y el funcionamiento de los procesos integrales generadores de problemas y conflictos que están ocurriendo a nivel de las localidades. Por lo tanto, no se trata de llevar soluciones "empaquetadas" a la comunidad, sino de "acompañar" y animar los procesos de transformación existentes en una dinámica participativa. (Sevilla Guzmán, 2001).

Em termos metodológicos, a extensão junto com as pessoas prevê uma centralidade da investigação participativa aliada a educação e ação transformadora (Alemany e Guzman, 2007).
No Brasil, as discussões do "repensar" da extensão iniciadas na década de 1980, anteriormente referidas, ganharam maior repercussão a partir do final de 2003. Com a alteração do cenário político e a progressiva abertura à participação democrática da sociedade civil, uma série de debates foi realizada e resultou na institucionalização da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER) em 2004, também conhecida como "extensão rural agroecológica". Desde então, passou-se a utilizar, no Brasil, o termo ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) para referir-se a questões anteriormente designadas como relativas a extensão.

A PNATER previu uma série de mudanças significativas que abrangem desde os fundamentos conceituais da ação extensionista, definição de um público exclusivo – os agricultores familiares, os assentados por programas de reforma agrária, extrativistas, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pescadores artesanais e aquiculturas, povos da floresta, seringueiro - até proposição de renovação nas orientações metodológicas. Conceitualmente a política baseou-se na concepção de desenvolvimento endógeno, na abordagem sistêmica e multidisciplinar, com vistas a apoiar a transição para uma agricultura sustentável e agroecológica.[16] Em relação os objetivos, a PNATER busca contrariar a tradicional ênfase nos aspectos técnico-produtivos do aumento da produção e da produtividade agropecuária e superar a perspectiva linear e cartesiana da ação extensionista (Caporal e Ramos, 2007) .[17]

[15] "Extension junto com la gente" (Alemany e Guzman, 2007).
[16] Assim, a extensão alternativa/agroecológica se caracteriza pela busca de integrar o homem à natureza, a partir de sua localidade e da conexão entre aspectos técnicos e sociais por meio de intervenções de caráter dialógico, democrático e participativo. (DAMBRÓS e ARL, 2015; ALEMANY e GUZMÁN, 2007; SEVILLA GUZMÁN, et. al. 2000; FREIRE, 1983).
[17] Nesse sentido ficou estabelecido que à extensão rural caberia: "Estimular, animar e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, que envolvam atividades agrícolas e não agrícolas, pesqueiras, de extrativismo, e outras, tendo como centro o fortalecimento da agricultura familiar, visando à melhoria da

Se considerarmos as orientações metodológicas apontadas na PNATER, quais sejam: caráter educativo com ênfase na pedagogia da prática, na geração e apropriação coletiva de conhecimentos com vistas ao desenvolvimento sustentável e na adoção e adaptação de tecnologias para uma agricultura também sustentável, pode-se confirmar a necessidade mudanças quanto às posturas e práticas dos extensionistas na extensão agroecológica. De acordo com Caporal e Ramos (2007) o extensionista que deverá ser um mediador de saberes e conhecimentos, aquele que impulsiona o desenvolvimento nas comunidades rurais.

Em termos metodológicos, identifica-se, desde as experiências pioneiras de institucionalização da extensão agroecológica, realizadas no estado do Rio Grande do Sul, um diálogo com os referentes das "metodologias participativas" - que tem em Robert Chambers um de seus principais formuladores e defensores.[18] Do mesmo modo, cabe reconhecer o pioneirismo das ONGs da agricultura alternativa na inovação metodológica (Dias, 2004) e o papel de projetos metodologicamente inovadores (participativos) financiados pela cooperação internacional (GTZ[19], IICA[20] e Banco Mundial[21]). Estas dinâmicas convergiram para a divulgação das "metodologias participativas" e fizeram com que os extensionistas de mais diversas organizações viessem a se familiarizar com termos como Diagnóstico Rural Participativo (DRP)[22] e planejamento participativo.

Recentemente, visando qualificar o referente metodológico alternativo ao do modelo clássico (convencional) de extensão (também reconhecido como difusionista), gestores da PNATER conduziram um processo de discussão em torno do referencial teórico da pedagogia de ATER, o fazendo sob assessoria do Instituto Paulo Freire (SP). O documento gerado a partir destas discussões (MDA, 2010) constitui atualmente a referência oficial para a Política Nacional.

Por fim, cabe reconhecer que a estratégia encontrada para viabilização da execução da PNATER (politica federal) - mediante editais de "Chamada Pública" para contratação de prestadores de serviços - trouxe implicações para o âmbito das referências normativas. Como a contratação de serviços por entidade pública requer a especificação dos serviços a serem prestados, recorreu-se à identificação de "atividades" como referência para definir a natureza do serviço a ser prestado. Assim, as chamadas públicas passaram a especificar quais atividades haveriam de ser realizadas (correspondendo cada atividade a equivalente método) – inclusive a realização da atividade especificada passou a ser pré-condição para o ressarcimento pela realização dos serviços. Neste contexto a regulamentação previa da atuação extensionista (mediante sua previsão nos editais das chamadas públicas) passou a ser forte condicionante das escolhas metodológicas no campo.

---

qualidade de vida e adotando os princípios da Agroecologia como eixo orientador das ações" (BRASIL, 2004, p.9).

[18] Na seção referente a "metodologias para uma nova extensão", no texto que sistematiza bases da proposta que seria incorporada na PNATER, "Em direção à extensão rural do futuro: caminhos possíveis no Rio Grande do Sul", por exemplo, fica evidente o dialogo com autores que constituem referência no âmbito das metodologias participativas como Jules Pretty e Robert Chambers (Caporal, 1999).

[19] Um maior conhecimento sobre contribuições metodológicas pioneiras da GTZ pode ser conhecido pela consulta a Barth e Brose (2002) Nesta obra aborda-se o Programa Prorenda no RS que, desde o final dos anos 1980 e durante a década de 1990, promoveu 10 projetos em sete estados brasileiros diferentes (PA, CE, PE, BA, ES, MG e RS) com proposição de inovações na gestão publica orientadas a participação social e superação da pobreza.

[20] Sabourin et al (2016) resgatam a diversidade de atores com influencia na conformação das iniciativas de Desenvolvimento Territorial na América Latina, destacando papel do IICA.

[21] Neste sentido é ilustrativa a análise apresentada por Navarro (2007) relativa aos "projetos microbacias", financiados pelo Banco Mundial e executados por entidades estaduais de extensão rural em diversos estados brasileiros.

[22] Uma das únicas publicações pioneiras quanto aos aportes metodológicos foi um manual de DRP (Verdejo, 2006). Na seção "Apresentação" constam as intencionalidades dos gestores: "Esta publicação é mais uma dessas iniciativas e pretende se constituir numa ferramenta didática, acessível e de fácil entendimento, para ser usada como referência tanto aos processos de capacitação, como na autocapacitação de Agentes de ATER em seus diferentes níveis de atuação." (p.3)

3. Levantamento e caracterização dos referentes normativos constantes nos manuais para extensionistas

Dada a estrutura dos serviços públicos oficiais de extensão rural no Brasil, caracterizada por entidades estaduais de extensão[23] com certa autonomia gerencial, as entidades estaduais passaram a ser, em certa medida, produtoras de seus próprios referentes. Neste contexto, as organizações oficiais de extensão rural de âmbito estadual promovem estratégias de documentação diversa, distintas quanto ao público, finalidade, formato e meio de divulgação. Assim, as entidades estaduais geram tanto publicações político-administrativas (relatórios institucionais e planos de trabalho anuais), como elaboram folder, folheto e boletim técnico destinados a agricultores e também publicam obras destinadas aos extensionistas. Quanto aos meios de divulgação, ressalta-se a utilização crescente de vídeos e plataformas digitais.

As publicações das entidades estaduais destinadas aos extensionistas podem ter formato muito diverso. Dentre as publicações tornadas públicas e orientadas aos extensionistas podemos identificar revistas[24], informativos (jornais/newsletter) e uma diversidade de publicações abordando questões de orientação teórico-metodológica. Neste sentido são elaboradas tanto publicações com o caráter de "manuais" - com caráter normativo e centradas na tecnologia de intervenção social, no "como fazer" -, quanto publicações com contribuições de cunho teórico-problematizador da orientação da atuação extensionista (Bracagioli Neto, 1999; IDAM, 2006), bem como publicações mais recentes destinadas a sistematização de trabalhos acadêmicos[25]/ experiências do corpo técnico da entidade.[26]

Em uma primeira aproximação às publicações das entidades estaduais de ATER caracterizadas pela forte presença de conteúdos normativos relativos a "tecnologia de intervenção social" (manuais), observa-se que estas refletem diferentes concepções de extensão rural. Neste sentido identificam-se tanto manuais que procuram "refletir" o modelo clássico (convencional/difusionista), quanto publicações mais identificadas com o modelo alternativo de extensão (critico/ agroecológico). Dentre os manuais que apresentam maior divergência em relação ao modelo clássico mencionamos a publicação da EBDA (Kummer, 2007) e do IDAM (2014).[27]

Dentre a diversidade dos manuais publicados pelas entidades estaduais de ATER interessa à essa pesquisa identificar se continuam sendo publicados manuais que reproduzem os referentes normativos para a atuação extensionista próprios do modelo clássico (convencional/difusionista) de extensão. Para tanto tornou-se necessário selecionar manuais aparentemente identificados com modelo clássico, para então caracterizar e analisar criticamente a "tecnologia de intervenção social" nele expressa.

3.1 Procedimentos adotados para análise dos "manuais de extensão"

A pesquisa consiste numa análise documental e tem apoio em uma revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica tem como objeto materiais já sistematizados e publicados, em formatos diversos, como livros e artigos, e expressa o entendimento de seus autores sobre determinado tema. A

[23] Para conhecimento da estrutura dos serviços oficiais de extensão rural no Brasil ver site ASBRAER (www.asbraer.org.br), que constitui a associação que representa as entidades estaduais de ATER.
[24] Ver, por exemplo, http://www.emater.tche.br/site/multimidia/revista-agroecologica.php.
[25] Em relação à publicação de obras orientadas a apresentação de trabalhos acadêmicos do corpo técnico da entidade destaca-se a experiência da Emater/RS-Ascar com publicação da Coleção Desenvolvimento Rural, organizada por Décio Cotrim, constante de três volumes de e-book publicados entre 2013 e 2014.
[26] O Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural, por exemplo, publicou dois volumes (cada qual com cerca de 200p) sob o titulo "Estratégias metodológicas da Extensão Rural do Paraná" contendo experiências extensionistas realizadas em diferentes regiões daquele estado e sob diferentes orientações teórico-metodológicas.
[27] Na referência da diversidade de manuais publicados pelas entidades estaduais de ATER, cabe chamar atenção para as contribuições da EMATER-MG, abrangendo as publicações do "Projeto Inovar" (2004/2005) quanto o manual da MEXPAR (Ruas, 2006).

pesquisa documental, por mais que semelhante a primeira, possui um diferencial na medida em que busca informações ainda não trabalhadas, ou seja, recorre a fontes que podem ser analisadas e reelaboradas de acordo com o objetivo da pesquisa (GIL, 2008).

As fontes da pesquisa documental foram os "manuais de extensão rural". Para que seja possível atender o objetivo proposto neste artigo foi necessário comparar "manuais de extensão rural" com possível identificação com o modelo clássico de extensão, publicados ao longo da história dos serviços de extensão rural no Brasil.

Considerando os critérios anteriormente expostos e acessibilidade, para fins de comparação, foram selecionadas oito publicações situadas temporalmente entre 1966 e 2016.[28] As publicações selecionadas estão identificadas no Quadro 1.

Quadro 1- Identificação dos manuais utilizados para a análise

Manuais	Entidade	Ano
Cooperativas agrícolas: cursos de extensão [Cooperative Extension Work]	USAID	1966
Manual de Metodologia em Extensão Rural	ABCAR	1973
Métodos e Meios de Comunicação para Extensão Rural (Vol. 1 e 2)	ACARPA[EMATER/PR]	1982
Métodos de Extensão Rural	EPAGRI/SC	2001
Métodos e Meios de Comunicação para Extensão Rural (Glossário)	EMATER/RS	2009
Metodologias de Ater e Pesquisa com Enfoque Participativo	EMATER/PA	2012
Manual de Metodologia de Extensão Rural	IPA/ PE	2013
Manual de Metodologia	EMATER/PR	2016

Fonte: Dados da Pesquisa. 2018

Em relação aos manuais selecionados para análise, destaca-se que, em certa medida, eles traduzem a própria dinâmica histórica de definição de referentes normativos para atuação extensionista, destacando-se a influência da cooperação internacional com a introdução de referentes codificados em outros contextos, a posterior contribuição das universidades na produção de referentes em parceria com a coordenação nacional das entidades extensionistas (ABCAR) e, por fim, a dinâmica de publicação de manuais pelas entidades estaduais de ATER. Neste sentido, destaca-se que o manual de 1966 (mais antigo) refere-se a uma tradução de obra publicada em 1963 nos EUA, disseminada no Brasil sob auspícios da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), mediante publicação de 3.000 exemplares.[29] A obra de 1973, por sua vez, tem em seu subtítulo a especificação "Preparados pelos Especialistas em Metodologia da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR)" e foi publicada pela Universidade Federal de Viçosa. Os demais correspondem a manuais que tem em uma entidade estadual de ATER brasileira seu autor ou editor e representam diferentes regiões brasileiras (sul, nordeste e norte). As capas dos manuais selecionados são apresentadas na Figura 1.

[28] Cabe salientar que dentro da amostra pesquisada se constatou a publicação de manuais complementares por duas entidades estaduais, as quais, por meio de fascículos específicos, aprofundaram a discussão sobre um método específico ou sobre algumas ferramentas caracterizada genericamente no manual.

[29] Chamamos atenção para divergências de sentido do titulo em inglês e português.

Figura 1 – Capas dos manuais selecionados para análise



Fonte: Dados da Pesquisa. 2018

A análise dos "manuais de extensão" foi realizada com vistas à caracterização da importância relativa concedida à questão metodológica, importância relativa concedida aos métodos do modelo clássico de extensão, nível de reprodução de referentes normativos próprios do modelo clássico de intervenção extensionista.

Para caracterização da importância relativa dada a questão metodológica nos manuais utilizou-se o número de páginas como parâmetro para avaliação da importância relativa concedida a determinada questão. Assim, foi calculada a proporção do número de páginas dedicada à questão metodológica em relação ao número total de páginas do manual;

Para caracterização da importância relativa dada aos métodos clássicos de extensão rural, foram revisados os sumários de todos os manuais com vistas à identificação da classificação empregada para diferenciação dos tipos de métodos abordados (Quadro 2).

Quadro 2 - Análise dos Manuais quanto à classificação dos métodos[30]

Manual	Classificações
1966	Sem Classificações
1973[31]	Sem classificações
1982	(v.1): Individuais, Grupais, Técnicas de Dinamização, Métodos Complexos, Esquema d Arco. (v.2): Meios de comunicação; Auxilio Didáticos.
2001	Quanto ao Número de pessoas (individual, grupal, massal); quanto à qualidade.
2009	Individuais, grupais, Técnicas de dinamização de grupos, Meios de comunicação de Massa, Publicações educativas, Multimeios, Métodos complexos demonstrativos e de formação. Ações dinamizadoras da sociedade e de compreensão social
2012	Métodos de ater e pesquisa, Técnicas de Ater e pesquisa, Ferramentas de Ater e Pesquisa.
2013	Quanto ao alcance (grupal, indefinido) Estrutura (simples, complexo).
2016	Método Individual, grupal, massal.

Fonte: Dados da Pesquisa. 2018

A partir desta comparação adotou-se a seguinte classificação para distinção dos métodos: métodos clássicos, auxílios didáticos, outros métodos de extensão (mais próximo à noção de estratégias de extensão como T&V, Multiplicadores, Casa Familiar Rural, etc.), Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Técnicas de dinamização e metodologias participativas. A partir da identificação destas categorias, os conteúdos foram classificados pelos pesquisadores para fins de geração dos dados que subsidiam as análises[32]. O número de páginas, também neste caso, foi utilizado como parâmetro para avaliação da importância relativa concedida a determinado método.

O nível de reprodução de referentes relativos aos métodos clássicos foi analisado pela frequência de menção de um mesmo método em relação ao total de manuais e complementados pela análise comparativa do conteúdo normativo referente a métodos selecionados.

3.2 A caracterização da importância relativa dada aos métodos na estrutura dos manuais

A tabela 1 apresenta uma comparação entre manuais estudados em relação à importância relativa dada a questão metodológica.

Tabela 1 - Importância relativa concedida à parte de métodos e técnicas

[30]Ainda quanto à estrutura dos manuais afirma-se que alguns deles não empreenderam esforços em classificar os métodos e que em outros entra em cena um conjunto de classificações, as quais buscam organizar as ações tendo por base o alcance, a qualidade, efeito e o uso.

[31] Este manual não apresenta classificação de métodos no seu sumario mas no seu interior (p.43-45) classifica os métodos de forma semelhante à adotada em outros anuais: 1) Quanto ao alcance: a indivíduo; a grupo; a massa; Individual; 2) Quanto às mudanças: de transmissão de conhecimento, de motivação, de ensinamento de destreza; 3) Quanto as etapas do programa: para levantamentos, para elaboração de plano, para execução, para avaliação; 3)quanto aos papeis a desempenhar: assessor, orientador, dinamizador, estimulador, coordenador, catalizador, executor. Ou ainda quanto aos objetivos gerais do trabalho: 1) Para transmissão de conhecimentos; 2) Para envolvimento e dinamização.

[32] Sobre a classificação dos métodos salienta-se que, por mais que houvesse nos manuais uma classificação prévia, em alguns casos eles foram reclassificados, levando em consideração a chave classificatória definida para esta pesquisa.

	1966[33]	1973[34]	1982[35]	2001	2009	2012[36]	2013	2016
Parte dedicada métodos	153	81	209	133	40	56	68	60
Total do manual[37]	420	124	209	163	40	96	68	60
Proporção	36%	65%	100%	81%	100%	58%	100%	100%

Fonte: Dados da Pesquisa. 2018

Com base na análise dos manuais evidencia-se que os de 1966 e 1973 destinavam um menor espaço para às questões metodológicas da atuação extensionista, mesclando junto ao seu conteúdo tópicos de justificativa e estruturação do serviço de ATER. Respectivamente estes manuais destinaram 36 e 65 % de suas páginas para o conteúdo metodológico. A partir de 1982 estes manuais passam a adquirir uma outra característica, destinando se não a totalidade de seu conteúdo (1982, 2009 e 2013) um percentual considerável para apresentar um referente normativo quanto a metodologia de intervenção social (2001, 2012 e 2016).

Importante observar, também, a tendência ao "descolamento" entre processos de planejamento e execução dos serviços de extensão rural. Neste sentido, enquanto os manuais mais antigos destinavam espaço para normatizar a elaboração de programas e projetos, manuais recentes não abordam este conteúdo. Entende-se que a ausência de conteúdos relativos à questão institucional e perda de importância de conteúdos relativos ao desenho de programas e projetos, por exemplo, pode estar vinculada a processos de centralização do poder decisório nas organizações de extensão - com previsão de atuação do extensionista somente no âmbito da execução. Por outro lado, dinâmicas de descentralização política podem levar a recolocação da questão dos referentes normativos para o desenho de programas e projetos.

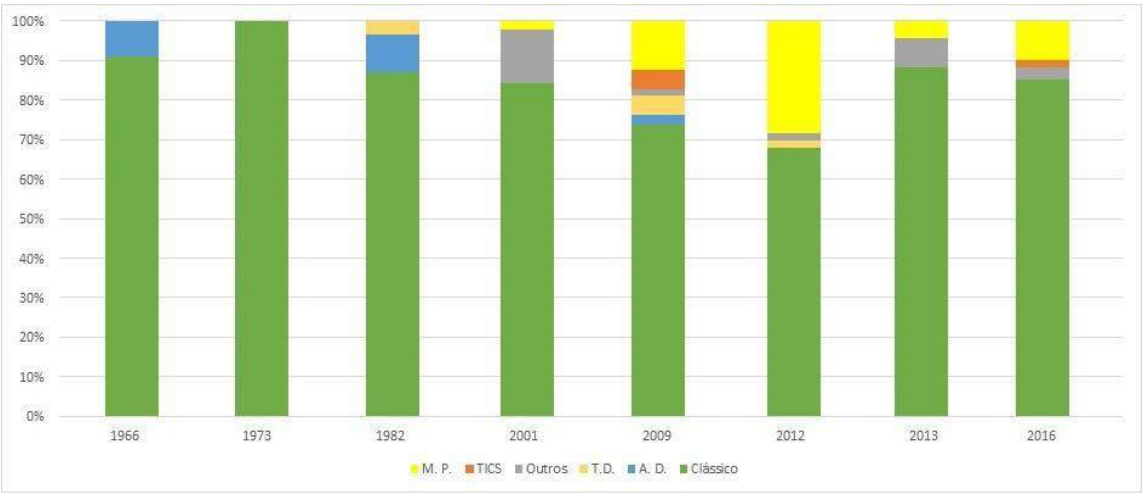
3.3 A diversidade de "métodos" de extensão abordados nos manuais

Nesta seção apresenta-se a diversidade interna de categorias relativas aos "métodos" nos manuais estudados, com uma síntese das observações no gráfico 1.

No gráfico fica evidenciada a persistência, ao longo do tempo, de uma mesma base de referentes metodológicos que, aqui, veio a ser denominada de "métodos clássicos" (representados na cor verde). A quase totalidade dos manuais dedicou mais de 70% do número total de páginas à apresentação dos métodos clássicos. Os métodos clássicos abrangem os métodos individuais, grupais, massais e especiais (detalhados na seção seguinte).

Gráfico 1 – Importância relativa dos métodos clássicos frente a outros métodos nos manuais

[33] Nesta obra consta um tópico ao final do texto específico sobre a Administração do Escritório do condado, a qual, não foi considerada nesta análise.
[34] Nesta publicação consta um tópico ao final do texto intitulado Dinâmica de Métodos utilizados em programas de Desenvolvimento, a qual, não foi considerada nesta análise.
[35] Esta obra foi publicada em dois volumes complementares e de paginação continuada. Ao final da publicação foi apresentada o "Esquema do Arco" o qual não foi considerado nesta análise.
[36] Manual bilíngue. Total de páginas correspondente ao fragmento redigido em língua portuguesa.
[37] Esta avaliação se deu tendo por base a numeração atribuída para a última página com conteúdo



Fonte: Dados da Pesquisa. 2018

No gráfico a cor azul corresponde aos auxílios didáticos. Nota-se que desde o primeiro manual analisado se referenciava a importância de ajudas visuais ao trabalho do extensionista – especialmente na realização de eventos grupais como palestras. De acordo com EMATER (1982) os recursos audiovisuais são importantes apoios ao extensionista e dentre eles elenca-se o álbum seriado, flanelógrafo, a transparência, diapositivos, diafilmes quadro negro e suporte tríplice. Embora os auxílios visuais tenham perdido importância relativa na estrutura dos manuais, a menção a eles aparece no manual de 2009, caso em que se replica a menção a boa parte destes auxílios e acrescenta-se a utilização do Datashow em substituição das transparências.

No gráfico a cor cinza corresponde a outros métodos de extensão. Nesta categoria foram incluídas uma diversidade de estratégias/programas que foram sendo desenvolvidos e experimentados pelas entidades estaduais e que podem ter alcançado ampla aplicação ou ter sua aplicação restrita à entidade que o criou. Nesta categoria, nos manuais encontram-se referência a: Treino e Visita (2001 e 2016), Multiplicador, Grupos de Gestão ou Gestão Agrícola, Casa Familiar Rural (2001); Pesquisa em sistemas de produção e Centro de Treinamento de Agricultores (2009); Intercâmbio (2012, 2013, 2016) e mutirão (2013).

No que se refere às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s) (apresentadas na cor laranja), o reconhecimento de seu potencial no âmbito dos manuais é relativamente recente e descontinuado, revelando a incipiência na abordagem do tema. Identificou-se primeira menção às TICs no manual de 2009 e, posteriormente, no de 2016. Estes manuais, além de contextualizarem a aplicação destas tecnologias mencionam uma gama de ferramentas, dentre elas: Correio Eletrônico, Website, Rede mundial de computadores, Comunicador instantâneo ou ferramenta de chat/ blog/ videoconferência ou teleconferência (EMATER – RS, 2009) e web conferência, webcast e Big Blue Button (EMATER – PR, 2016).

No conjunto dos métodos distinguiram-se, ainda, técnicas de dinamização (representadas na cor amarelo ouro). A primeira menção às "técnicas de dinamização" aparece no manual de 1982, publicação em que se mencionou nesta categoria: a dramatização, grupo de cochicho, mesa redonda, fracionamento ou Philips 66 e tempestade de ideias. O manual de 2009, além destas, menciona o grupo de trabalho e discussão circular enquanto o manual de 2012 somente se refere à tempestade de ideias (também chamada "brainstorm").

Referência às "metodologias participativas" apareceram, pela primeira vez, em 2001, com menção do "Método Zoop" quando é apresentado como um "método de planejamento claro, objetivo e realista", desenvolvido pela Agência Alemã de Cooperação Técnica – GTZ (p.158). Os manuais de 2009 e 2012 concedem maior atenção às metodologias participativas, introduzindo ao Diagnóstico Rural Participativo (DRP) e à diversidade de suas ferramentas. Entretanto, manuais publicados posteriormente como os de 2012 e 2016 não conferem o mesmo destaque à diversidade de

ferramentas das metodologias participativas, concedendo maior atenção apenas à organização de oficinas.

3.4 Níveis de reprodução no âmbito dos referentes normativos clássicos: as opções metodológicas identificadas

Nesta seção procura-se investigar em que medida se reproduz um mesmo "sistema de classificação" de modalidades de práticas de intervenção. Neste caso parte-se do suposto que a utilização de denominações equivalentes implica o compartilhamento de um mesmo sistema de classificação de modalidades de práticas de intervenção. A análise, parte da distinção de grandes categorias de "métodos clássicos". Assim, distinguem-se: "massais", "grupais" e "individuais" e aqueles que caracterizamos como "métodos especiais" (cuja classificação nos manuais não é tão homogênea).

Em relação ao âmbito das práticas de intervenção com alcance massal, tendo por base o exposto por EMATER-PR (2016), tem-se a análise dos meios que são utilizados como métodos. Rádio, jornal, revista, televisão são exemplos de meios de comunicação que assumem um papel de métodos de extensão e são classificados como massais. Estes métodos são utilizados com pretensão ao atendimento do público como um todo, ou seja, da massa, pois por meio do seu uso se alcança um público geralmente indefinido. Salienta-se que essa indefinição pesa, tanto para a otimização quanto para a pouca seletividade de destinatários. De acordo com EMATER-RS (2009) estes meios são classificados como sonoros, escritos e audiovisuais e seu uso combinado pode ser denominado de multimídia ou hipermídia.

Eles não permitem o contato direto entre o extensionista e seu público, mas apresentam um custo unitário bastante baixo pelo grande número de pessoas atingidas e pela rapidez com que as mensagens chegam até ao público. Prestam-se para estimular interesses, criar ansiedade e atrair a atenção (EMATER-RS, 2009, p.19).

Ao se observar o quadro 3, nota-se que, mesmo havendo algumas ausências, a incidência da recomendação do uso destes meios se dá em quatro dos oito manuais, sendo que, temporalmente, a recomendação se encontra tanto no primeiro (1966) quanto no último (2016) material.

Quadro 3 - Meios de comunicação de massa mencionados nos manuais

Métodos de massa	1966	1973	1982	2001	2009	2012	2013	2016	f
Meios impressos – Escritos	■		■		■			■	4/8
Meios impressos – Iconográficos	■		■		■			■	4/8
Meios audiovisuais	■		■		■			■	4/8

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelos autores.

Uma análise mais detalhada mostra que os primeiros manuais expunham princípios gerais (de redação para imprensa ou redação simplificada) além de apresentarem os formatos convencionados para cada meio (impressos escritos: noticia de jornal, artigo especializado, coluna agrícola, carta circular; iconográficos: folder, folheto; cartaz e outdoor; audiovisuais: rádio, televisão, filmes ou DVD) enquanto os manuais mais recentes, além de não concederem tanta importância aos métodos massais, não apresentam princípios como tópico específico e não apresentam mesmo grau de detalhamento de formato. Isso não significa, todavia, que estes meios não venham sendo utilizados pelas organizações de extensão. Chama atenção, por exemplo, a importância que vem sendo dada a preparação de vídeos de divulgação da atuação extensionista (ver quantidade de vídeos divulgados no Programa Rio Grande Rural (disponibilizados no youtube), por exemplo). A não apresentação

deste conteúdo relativo aos métodos massais nos manuais pode representar que a elaboração deste tipo de material deixou de ser atribuição do extensionista para passar ao encargo de departamentos específicos da entidade estadual de ATER.

De modo mais assertivo que o antes exposto, os métodos grupais têm por objetivo atender um público mais restrito, com objetivos específicos, proporcionando contato interpessoal entre o extensionista e os assistidos. De acordo com a EMATER - RS "São especialmente efetivos no avanço dos agricultores em estágio inicial de interesse para o estágio de teste/exame de determinada tecnologia ou orientação" (EMATER-RS, 2009, p. 11), ou seja, se apresentam como um método sequencial aos meios de comunicação de massa, na lógica de despertar o interesse e modificar o comportamento do agricultor a fim de transformá-lo em um adotante. O Quadro 4 apresenta os métodos grupais mencionados nos manuais e a frequência com que aparecem nestes.

Quadro 4 - Métodos grupais mencionados nos manuais

Métodos grupais	1966	1973	1982	2001	2009	2012	2013	2016	F
Reuniões	■	■	■	■	■	■	■	■	8/8
Painel/Palestra ou Preleção / Seminário, Simpósio			■		■	■	■	■	5/8
Demonstração de Método ou Prática	■	■	■	■	■	■	■		7/8
Curso ou Treinamento			■	■	■	■	■	■	6/8
Excursão		■	■	■	■	■	■	■	7/8
Propriedade demonstrativa			■		■			■	3/8
Demonstração de resultados		■	■	■	■			■	5/8
Unidade demonstrativa		■	■	■	■	■	■	■	7/8
Dia de campo			■	■	■	■	■	■	6/8
Ensaio / Unidade de Observação (pesquisa)			■	■	■	■	■	■	6/8
Conferências	■		■		■			■	4/8
Convenção Encontro Fórum			■		■			■	3/8

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelos autores.

No conjunto dos métodos grupais destaca-se a valorização do princípio da "demonstração", visando favorecer o ensino (caso da "demonstração de método ou técnica") ou a avaliação – pelo agricultor – da oportunidade e viabilidade de determinada inovação aplicada (pela excursão, propriedade demonstrativa, demonstração de resultados, unidade demonstrativa ou Dia de Campo). Ressalta-se que a demonstração constitui uma das "marcas registradas" da extensão – conhecida por "ensinar a fazer fazendo" e possibilitar o "ver para crer".

Com relação aos métodos individuais (quadro 5) de acordo com EMATER-RS (2009) e EMATER-PR (2016) estes métodos são mais caros e de menor abrangência, contudo permitem um maior conhecimento pelo extensionista da realidade dos agricultores e um planejamento de uma oferta individualizada de assessoria. Afirma-se que estes são métodos importantes para se assegurar a cooperação e a participação dos agricultores bem como a adoção de resultados. "As pessoas ouvirão os conselhos e sugestões de um extensionista de quem eles conhecem, gostam e de quem eles respeitam pelo conhecimento técnico" (EMATER-RS, 2009 p. 09).

Quadro 5 - Métodos individuais mencionados nos manuais

Métodos individuais	1966	1973	1982	2001	2009	2012	2013	2016	f
Visita		■	■	■	■	■	■	■	7/8
Contato	■	■	■		■	■		■	6/8
Entrevista			■		■	■			3/8

Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelos autores.

Além dos métodos anteriormente mencionados, identificam-se, no quadro 6, outros de uso frequente e que se mantem ao longo do tempo como a semana Especial, Dia Especial, Campanha, Exposição Educativa e Concurso.

Quadro 6 – Métodos especiais mencionados nos manuais

Métodos especiais	1966	1973	1982	2001	2009	2012	2013	2016	f
Semana Especial		■	■		■	■	■	■	6/
Campanha			■	■	■		■	■	5/
Exposição educativa			■	■	■	■		■	5/
Concurso				■	■		■	■	4/
Dia especial		■					■	■	3/
Feira / Festival						■			1/

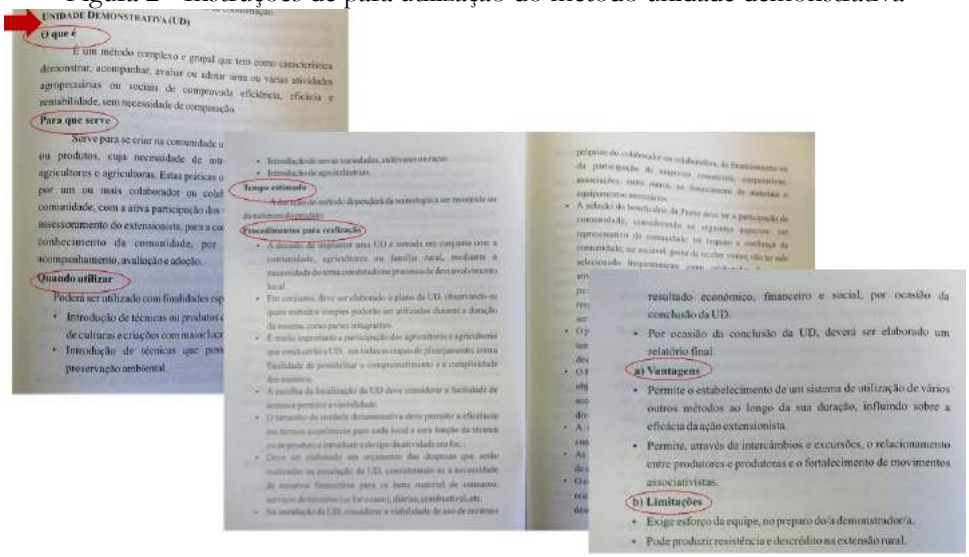
Fonte: Dados da Pesquisa. Organizado pelos autores.

Muitos destes métodos destinam-se a sensibilização do público para temáticas específicas (Semana Especial, Dia Especial e Campanha) favorecendo, também, a visibilidade e legitimação da entidade de extensão junto à opinião pública.

3.5 Nível de reprodução dos referentes normativos clássicos: o conteúdo da norma

Entre os manuais analisados, a exceção do EMATER-RS (2009) que apresenta apenas a definição de cada método, os demais, embora possuam uma formulação diversa, expõem - além da definição - uma série de outras instruções normativas a serem seguidas pelos extensionistas na utilização de cada método, incluindo: objetivo, situações em que se aplica, tempo estimado, procedimentos para realização, vantagens e desvantagens entre outros aspectos, conforme ilustrado na Figura 2 .

Figura 2 - Instruções de para utilização do método unidade demonstrativa



Fonte: IPA, 2013.

De certo modo, a presença de tais orientações normativas nos manuais publicados em diferentes décadas pode indicar a persistência de uma tradição em normatizar não só o "que fazer", mas, também o "como fazer" extensionista. Ressalta-se que o nível de detalhamento, e alguns casos, é bastante elevado. Na comparação do conteúdo normativo presente em manuais publicados em décadas distintas, foram identificadas três situações possíveis: alto nível de reprodução de conteúdo normativo (com uso, inclusive de palavras semelhantes); reprodução parcial e "hibridização". Cada uma destas situações será ilustrada e comentada.

No quadro 7 apresenta-se comparação do conteúdo normativo referente a dois métodos específicos de extensão. Para evidenciar a persistência no tempo das mesmas normas selecionaram-se manuais publicados em distintas décadas (inclusive com intervalo de mais de 20 anos).

Quadro 7- Observação da similaridade de conteúdo normativo em diferentes manuais

Manuais	Método	Definição
ABCAR – 1973 (p.102)	Unidade Demonstrativa	Tem como finalidade criar um exemplo vivo na comunidade de técnicas que se querem introduzir. Estas técnicas são empregadas por uma família, sob controle técnico e orientação, em parte de sua exploração agropecuária, para que sejam observadas e adotadas pelas demais famílias. Distingue-se da DR [demonstração de resultados] por não exigir comparação entre tratamentos atual e anterior.
EMATER/RS – 2009 (p.29)		É um método planejado em que se desenvolve uma ou várias práticas, em uma determinada cultura ou criação, com o objetivo de que venham a ser observadas e adotadas pelos demais produtores. A UD tem como finalidade criar na comunidade um exemplo vivo de técnicas que se quer introduzir. A UD distingue-se da demonstração de resultados por não exigir comparação entre tratamento atual e anterior.
ACARPA [EMATER/PR] – 1982 (p.52)	Excursão	É um método planejado em que o extensionista reúne um grupo de pessoas com interesses comuns, com o objetivo de observar e explicar a aplicação de diversas técnicas e práticas existentes, em um ou mais locais, para que elas venham a ser

		adotadas.
EMATER/PR – 2016 (p.17)		Método planejado em que um grupo de produtores homogêneos juntamente o técnico desloca par um ou mais locais com objetivo de observar a aplicação de diversas técnicas ou práticas existentes para uma análise se pode ser adotada ou não;

Fonte: Dados da Pesquisa. 2018

O texto em negrito detalha os conteúdos considerados semelhantes, presentes nos dois manuais. Observa-se a utilização de termos equivalentes na redação das características de cada um dos métodos abordados.

O quadro 8 apresenta uma comparação da descrição apresentada para o método visita. Este caso caracterizaria a reprodução parcial de conteúdo normativo.

Quadro 8 – Observação de similaridade parcial de conteúdo normativo em diferentes manuais

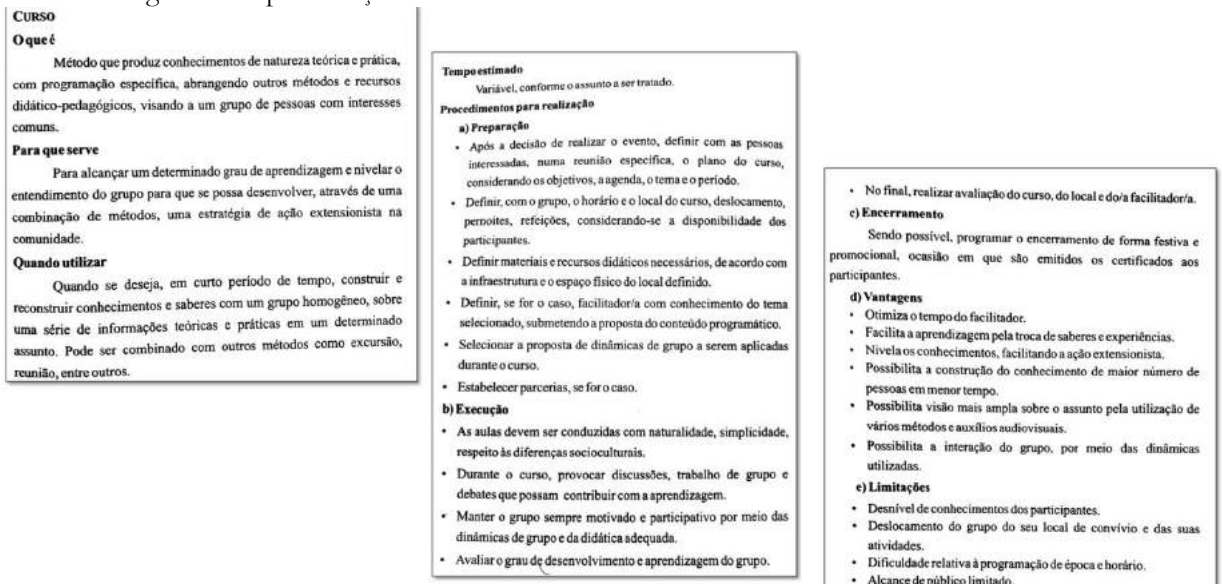
Manual	Definição	Vantagens	Limitações
ABCAR – 1973	Método planejado, através do qual o extensionista exerce diretamente sua influência pessoal, levando informações e ensinamentos, sugerindo e introduzindo novas ideias, influenciando e estimulando novas atitudes, coletando dados, obtendo cooperação e observando aspectos especiais.	Permite obter e dar resposta às pessoas; Permite apresentar soluções dos problemas que aparecem; Maior conhecimento da área atuação, facilitando encontro de soluções para os mesmos; Maiores e melhores relações com as famílias; Mais indicado para obter participação ou cooperação; Facilita a preparação de outros métodos de extensão.	Demanda grande gasto de tempo, limitando o alcance; Custo relativamente alto levando em conta o alcance; Perigo de concentrar as visitas a determinadas pessoas ou grupos; Podem transformar-se em visitas de caráter pessoal.
EMATER/PR – 2016	**Método planejado, em que o extensionista informa o produtor sobre determinada técnica ou prática realizada, preferentemente, no campo. Podendo ser realizada também no escritório**	Eficaz na introdução de novas práticas ou técnicas; Aumenta a confiança no técnico; Eficaz na influência direta; Assessora no planejamento e execução de outros métodos; Maior conhecimento da realidade.	Demanda um grande gasto de tempo em relação ao público; Custo elevado Alcance restrito; Pode haver concentração das visitas nas melhores famílias.

Fonte: Dados da Pesquisa. 2018

Ressalta-se a diferença de postura na definição do método – com o manual de 1973 enfatizando a postura persuasiva e o manual de 2016 propondo uma postura "informativa". A visão sobre as limitações do método, entretanto, é quase idêntica.

A Figura 3 fornece subsídios para a caracterização da situação que será denominada de hibridização.

Figura 3 – Apresentação de conteúdo normativo referente ao método "Curso"



CURSO

O que é

Método que produz conhecimentos de natureza teórica e prática, com programação específica, abrangendo outros métodos e recursos didático-pedagógicos, visando a um grupo de pessoas com interesses comuns.

Para que serve

Para alcançar um determinado grau de aprendizagem e nivelar o entendimento do grupo para que se possa desenvolver, através de uma combinação de métodos, uma estratégia de ação extensionista na comunidade.

Quando utilizar

Quando se deseja, em curto período de tempo, construir e reconstruir conhecimentos e saberes com um grupo homogêneo, sobre uma série de informações teóricas e práticas em um determinado assunto. Pode ser combinado com outros métodos como excursão, reunião, entre outros.

Tempo estimado

Variável, conforme o assunto a ser tratado.

Procedimentos para realização

a) Preparação

- Após a decisão de realizar o evento, definir com as pessoas interessadas, numa reunião específica, o plano do curso, considerando os objetivos, a agenda, o tema e o período.
- Definir, com o grupo, o horário e o local do curso, deslocamento, pernoites, refeições, considerando-se a disponibilidade dos participantes.
- Definir materiais e recursos didáticos necessários, de acordo com a infraestrutura e o espaço físico do local definido.
- Definir, se for o caso, facilitador/a com conhecimento do tema selecionado, submetendo a proposta do conteúdo programático.
- Selecionar a proposta de dinâmicas de grupo a serem aplicadas durante o curso.
- Estabelecer parcerias, se for o caso.

b) Execução

- As aulas devem ser conduzidas com naturalidade, simplicidade, respeito às diferenças socioculturais.
- Durante o curso, provocar discussões, trabalho de grupo e debates que possam contribuir com a aprendizagem.
- Manter o grupo sempre motivado e participativo por meio das dinâmicas de grupo e da didática adequada.
- Avaliar o grau de desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

- No final, realizar avaliação do curso, do local e do/a facilitador/a.

c) Encerramento

Sendo possível, programar o encerramento de forma festiva e promocional, ocasião em que são emitidos os certificados aos participantes.

d) Vantagens

- Otimiza o tempo do facilitador.
- Facilita a aprendizagem pela troca de saberes e experiências.
- Nivela os conhecimentos, facilitando a ação extensionista.
- Possibilita a construção do conhecimento de maior número de pessoas em menor tempo.
- Possibilita visão mais ampla sobre o assunto pela utilização de vários métodos e auxílios audiovisuais.
- Possibilita a interação do grupo, por meio das dinâmicas utilizadas.

e) Limitações

- Desnível de conhecimentos dos participantes.
- Deslocamento do grupo do seu local de convívio e das suas atividades.
- Dificuldade relativa à programação de época e horário.
- Alcance de público limitado.

Fonte: IPA (2013, p.33-35)

A análise deste caso torna-se interessante, pois revela como "se mesclam" termos que fazem parte de modelos distintos de extensão. Ressalta-se, inicialmente, que o termo "curso" remete a um método frequentemente abordado nos "manuais de extensão" (frequência de presença em 6 dos 8 manuais analisados). Entretanto, o conteúdo normativo correspondente ao "rotulo" não parece ser equivalente. No manual de 2013 o curso é apresentado como "Método que produz conhecimentos de natureza teórica e prática." No modelo clássico de extensão geralmente trabalha-se com separação entre quem produz conhecimento (pesquisa) e quem o transmite (extensão). Uma definição de curso mais próxima à do modelo clássico relaciona curso aos termos "instrução" e "ensino". Em um manual define-se curso (ou treinamento) como [...] método de informação técnica [...] objetivando capacitar grupos de pessoas de interesses comuns, sejam técnicos ou agricultores." (EPAGRI, 2001, p.127). Outra evidencia de deslocamento de referentes normativos relaciona-se a forma de caracterizar a atuação do técnico como "facilitador" no manual do IPA (2013) e como "instrutor" no manual da EPAGRI (2001). Ressalta-se que a facilitação da produção coletiva de conhecimentos é um dos princípios da concepção da extensão agroecológica, entretanto – ao utilizar a mesma denominação de um método de uso reconhecido na extensão clássica predispõe-se o extensionista à hibridação metodológica.

4. divergencia de referentes para práticas extensionistas ou "uma essencia" à qual se agregam alternativas?

A investigação realizada apontou que a definição de referentes metodológicos acompanhou a extensão rural desde suas origens nos EUA e recebeu especial importância por ocasião da introdução destes serviços em países sem tradição extensionista. Este foi o caso do Brasil. Por outro lado, ficou evidente a contestação da adequação deste modelo enquanto possibilitador de desenvolvimento socialmente mais justo e ambientalmente mais sustentável, razão pela qual críticos alertam – desde a década de 1980 – para a necessidade de uma renovação paradigmática. A investigação procurou avaliar em que medida se operou esta renovação paradigmática almejada.

Para a discussão da renovação paradigmática convém retomar a forma como esta questão foi abordada na obra de Kuhn: com destaque à sua natureza revolucionaria. Entendemos que as expectativas criadas por ocasião da proposição de modelos alternativos também eram de abrangência revolucionaria, inclusive porque as concepções tradicionais e alternativas eram, frequentemente, apresentadas como antagônicas. Assim, as expectativas seriam de substituição de

modelos. Esta substituição foi realizada? Ela alcançou os referentes normativos para intervenção social apresentados aos extensionistas? Determinou a substituição dos referentes correspondentes ao modelo clássico pelos referentes próprios do modelo alternativo de extensão rural agroecológica?

A análise dos "manuais de extensão" procurou dar subsídios para responder à estas questões e foi realizada com vistas à caracterização da importância relativa concedida à questão metodológica, importância relativa concedida aos métodos do modelo clássico de extensão e avaliar o nível de reprodução de referentes normativos próprios do modelo clássico de intervenção extensionista.
Embora no período recente encontre-se maior diversidade de formatos nas publicações destinadas aos extensionistas, identificou-se que persistem sendo publicados manuais com conteúdos próprios ao modelo clássico de extensão. A análise dos "manuais de extensão" foi realizada com vistas à caracterização da importância relativa concedida à questão metodológica, importância relativa concedida aos métodos do modelo clássico de extensão e nível de reprodução de referentes normativos próprios do modelo clássico de intervenção extensionista.

Observou-se que, nos manuais é conferido grande destaque a tecnologia de intervenção social (métodos de extensão) de modo que muitos manuais se dedicam exclusivamente a apresentação de referentes normativos para a atuação extensionista. Tais observações reforçam a percepção da extensão como "tecnologia de intervenção social". Do mesmo modo, identifica-se coerência com uma determinada "tecnologia de intervenção social" que, por sua persistência no tempo, pode ser considerada como representação e reificação de uma "essência das práticas extensionistas", dificultando a validação e implementação de novos referentes e práticas.

A essência das práticas extensionistas parece remeter aos métodos clássicos de extensão que constituem o principal conteúdo abordado nos manuais nas seis décadas estudadas. Cabe reconhecer a presença de outros conteúdos que representam inovações metodológicas da entidade (caso dos outros métodos), exploração de potenciais das novas tecnologias (caso das TICs) e, em menor medida, agregação de métodos e técnicas desenvolvidas originalmente em experiências com modelos alternativos de extensão.

Tais observações apontam que métodos gerados no contexto de modelos alternativos não aparecem em substituição aos métodos clássicos, mas em complementação a eles ou "hibridizados". Esta tendência a tratar os referentes normativos de diferentes modelos como complementares – mais do que como alternativos/ antagônicos – parece expressa nas próprias chamadas públicas de ATER que preveem e incentivam – em certa medida – este tipo de complementariedade, servindo inclusive para justificar a presença deste tipo de conteúdo nos manuais.

Um exame mais detido da lógica interna da complementariedade metodológica que vem sendo construída aponta para uso instrumental das ferramentas e processos das metodologias participativas para fins de levantamento de demandas/ adequação da proposta de intervenção ao público e contexto específico. Contribuiriam, então, para a especificação do projeto, caracterizando-se um tipo de participação funcional.

Uma vez definida a orientação da atuação, recomenda-se recorrer à tecnologia de intervenção social do modelo clássico para alcançar as mudanças (geralmente de ordem tecnológica) perseguidas. Assim, mais do que colocar em questão práticas extensionistas clássicas, elas são reforçadas com novos instrumentos de "targeting" e legitimação.

Por fim, entende-se que o tema merece atenção em futuras pesquisas por sua importância tanto na formação extensionista, quanto na reificação da representação de uma essência da atuação extensionista, identificada com a concepção e métodos clássicos.

5. Referências bibliograficas

ALEMANY, C.; SEVILLA GUZMÁN,. E. ¿Vuelve la extensión rural? Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas con el retorno y fortalecimiento de la extensión rural en América Latina. Realidad Económica, n. 227, p. 52-74. 2007.

BARTH, J.; BROSE, M. Participação e Desenvolvimento Local: Balanço de uma década de cooperação técnica alemã no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Sulina, 2002.

BELTRAN, L.R. La "revolucion verde" y el desarrollo rural latino-americano. Desarrollo Rural en las Americas, v.III, n.1, p.5-26, 1971.

BIASI, C.A.F., GARBOSA NETO; A. SILVESTRE, F.S; ANZUATEGUI, I.A. Métodos e meios para extensão rural. Curitiba: Acarpa-PR, 1982.

BOSCO PINTO, J. Extension o Educacion: uma disyuntiva critica. Desarrollo Rural em las Americas, v.V, n.3, dec. 1973.

BRACAGIOLI NETO, A (Org.) Sustentabilidade e Cidadania: o papel da extensão rural. Porto Alegre: EMATER/RS, 1999.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2004.

CAPORAL, F. R.; RAMOS, L. F. Da extensão rural convencional à extensão rural para o desenvolvimento sustentável: enfrentar desafios para romper a inércia. In: MONTEIRO, D.; MONTEIRO, M. Desafios na Amazônia: uma nova Assistência Técnica e Extensão Rural. Belém: UFPA, 2006.

CAPORAL, F.R. Em Direção á Extensão Rural do Futuro: Caminhos possíveis no Rio Grande do Sul. In: BRACAGIOLI NETO, A (Org.) Sustentabilidade e Cidadania: o papel da extensão rural. Porto Alegre: EMATER/RS, 1999. 208p. p.121-174.

CHONCHOL, J. Prefacio. In: FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
DAMBRÓS, O.; ARL, V. Da extensão rural à construção social do conhecimento: um desafio para o desenvolvimento local sustentável. Editora Ceagro. Laranjeiras do Sul, 2015.

DIAS, M.M. As Ongs e a Construção de alternativas para o desenvolvimento rural: um estudo a partir da Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA). Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade), Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA), Rio de Janeiro, 2004.

EMATER. Metodologias de ATER e Pesquisa com enfoque participativo. Marituba(PA): EMATER-PARÁ, 2012.

FIGUEIREDO, R. P. Extensão *rural no Brasil: novos tempos*. **Revista Brasileira de Tecnologia, Brasíli**a, v. 15, n. 4, p. 19-25, 1984.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA GUZMÁN, E.(coord.). Introducción a la Agroecología como desarrollo rural sostenible. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa, 2000.

HARVEY, T.W. (comp./ed.) Extension Service Handbook on Agriculture and Home Economics. Washington: United States Government Printing Office, 1927. Disponível em: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015063965613;view=1up;seq=1

HOFFMANN, V. Governmental Extension Services, Their Generic Problems and Potential Solutions. Contribution to the International Conference: Linking Knowledge to Policy and Action: Innovations in Extension and Advisory Services for Food and Livelihoods, 15.-18, November 2011, in Nairobi, Kenya.

IDAM. Assistência técnica e extensão rural: construindo o conhecimento agroecológico. Manaus: IDAM, 2006.

IDAM. Metodologia participativa de extensão rural. Manaus: IDAM, 2014.

JACOB, L. B. Agroecologia na Universidade: entre vozes e silenciamentos. Curitiba: Appris editora, 2016.

KUMMER, L. Metodologia participativa no meio rural: uma visão interdisciplinar: conceitos, ferramentas e vivencias. Salvador: GTZ, 2007.

LOPES, E.B. Manual de Metodologia. Curitiba: Instituto EMATER, 2016.

MDA. Fundamentos teóricos, orientações e procedimentos metodológicos para a construção de uma pedagogia de ATER. Brasília: MDA/SAF, 2010.

MENDONÇA, S.R. de Extensão rural e a hegemonia norte-americana no Brasil. Historia Unisinos, v.14, n.2, p.188-196, mai/ago 2010.

MUSSOI, E. M. Extensão Rural: uma contribuição ao seu repensar. Brasília: EMBRATER, 1985

NAVARRO, Z. Manejo de recursos naturais ou desenvolvimento rural? O aprendizado dos "projetos microbacias" em Santa Catarina e São Paulo. 2007. Versão preliminar.

OLINGER, G. Métodos de extensão rural. Florianópolis: Epagri, 2001.

OLIVEIRA, M.M. As circuntancias da criação da extensao rural no Brasil. Cadernos de Ciencia & Tecnologia, Brasilia, v.16, n.2, p.97-134, mai/ago. 1999.

OTERO, J.; SELIS, D. La revista "Extension en las Americas". Influencia de los EEUU en los Servicios de Extension Rural Latinoamericanos. Extensão Rural, Santa Maria, v.23, n.1, p. 42-57, jan./mar. 2016.

PEREIRA. M. N. (Coord.) Métodos e meios para extensão rural. Porto Alegre: EMATER RS, 2009.

RAMOS, G. de L. SILVA, A. P. G. da. BARROS, A. A. da F. Manual de metodologia de extensão rural. Recife: Instituto Agronômico de Pernambuco (IPA), 2013.

RIBEIRO, Osmar (org.). Manual de metodologia em extensão rural. Viçosa/MG: UFV, 1973.

RUAS, E.D. et al. Metodologia participativa de extensão rural para o desenvolvimento sustentável – MEXPAR. Belo Horizonte: EMATER-MG, 2006..

SABOURIN, E.P.; MASSARDIER, G.; SOTOMAYOR, O. As políticas de desenvolvimento territorial rural na América Latina: uma hibridação das fontes e da implementação. Revista Latinoamericana de Politicas y Accion Publica, v.3, n.1, p.75-98, 2016.

SÁNCHEZ DE PUERTA TRUJILLO, F. Extension Agraria y desarrollo rural: sobre la evolucion de las teorias y práxis extensionistas. Madrid: MAPA, 1996.

SANTOS, T. dos A Teoria da Dependência. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
SEVILLA GUZMÁN, E.. De la sociologia rural a la agroecologia. Barcelona, Espanha: Icaria Editorial, 2006.

SILVA, C. M. da Agricultura e cooperação internacional: a atuação da American International Association for Economic and Social Development (AIA) e os programas de modernização no Brasil (1946-1961). Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

SIM, D. HILMI, H.A. Forestry extension methods. Rome (Italy): FAO, 1987.

THEAGARDEN, E. H. History of the Kansas Extension Service from 1868 to 1964. Kansas State University, 1968.

THORNTON, R.D.; CIMADEVILLA, G. (Eds) Usos y abusos del participare. Buenos Aires: INTA, 2010.

TOMMASINO, H.; MARQUEZ, M.N.G.; GUEDES, E; PRIETO,M. Extension critica: los aportes de Paulo Freire. In: TOMMASINO, H.; HEGEDUS, P. de (Eds.) Extension: reflexiones para la intervencion en el médio urbano y rural. Montevideo: Universidad de la Republica, 2006. p.121-136.

VERDEJO, M.E. Diagnóstico Rural Participativo: Guia Prático. Revisão e Adaptação Décio Cotrim e Ladjane Ramos. Brasilia: MDA/SAF, 2006.

WHITE, B. Software for Asia's Green revolution: The Agricultural Development Council, Arthur Mosher and "Getting Agriculture Moving". Relatório de Pesquisa. 2013.

Caracterización e impacto de una capacitación reflexiva para extensionistas centrada en el intercambio entre pares. | Landini, F; Beramendi, M; Conti, S.

(CONICET y Universidad de la Cuenca del Plata - landini_fer@hotmail.com)

1. **Introducción**

Hoy en día, resulta indiscutible que la formación de los extensionistas rurales es un aspecto fundamental para la implementación de acciones y proyectos de extensión rural eficaces y eficientes (Al-Zahrani, Aldosari, Baig, Shalaby, y Straquadine, 2017; Elhamoly, Koledoye y Kamel, 2014). En este sentido, puede acordarse que la complejidad y diversidad de la práctica de la extensión rural hacen insuficiente la formación obtenida a nivel formal antes de iniciar su función como extensionistas (Landini, Bianqui y Russo, 2013), sea a nivel universitario o de tecnicaturas. En efecto, si bien no existe un acuerdo sobre los conocimientos y competencias que deben tener los extensionistas para cumplir adecuadamente con su función, es claro que ésta requiere una diversidad apreciable, que no se encuentra contenida en el currículo formativo de ninguna carrera.

En esta línea, puede decirse que la labor del extensionista rural requiere tanto conocimientos técnico-productivos relacionados con al producción agropecuaria y forestal, como conocimientos propios de las ciencias sociales, en particular pedagogía de enseñanza y manejo de grupos y de conflictos. No obstante, los conocimientos requeridos por los extensionistas no terminan aquí, ya que día a día se hace más necesaria la adquisición de conocimientos relacionados con la comercialización y la gestión de negocios, y las tecnologías de la información y la comunicación, entre muchos otros. En este contexto se comprende que el Foro Global para Servicios de Asesoría Rural (GFRAS por sus siglas en inglés), argumente que el desarrollo de las capacidades de los extensionistas constituye una "una inversión de largo plazo" (Sulaiman y Davis, 2012, p. 13).

En paralelo con el reconocimiento de la importancia central que tiene la formación de los extensionistas rurales para el éxito de sus acciones, existen diferentes autores que han señalado su preocupación en torno a las limitaciones en la formación de los extensionistas rurales (Christoplos, Sandison, y Chipeta, 2012). Esa preocupación, hace referencia a la percepción de que existe una distancia importante entre los conocimientos que necesitan los extensionistas y los que poseen. Incluso, se ha argumentado que existen instituciones que descreen de la utilidad de capacitar a su personal, ante el riesgo de que el personal más formado encuentre alternativas laborales por fuera de la institución u organización que financió su formación.

Ahora bien, ante la diversidad y complejidad de la función del extensionista, han surgido diferentes voces orientadas a señalar las limitaciones de las estrategias tradicionales de formación de extensionistas, entendiendo por tales aquellas generadas a nivel de grado por las universidades en el marco de sus aulas o, en términos generales, a la que se estructuran a partir de cursos centrados en la trasmisión de conocimientos (e.g. Gboku y Modise, 2008). En este contexto, por ejemplo, Sulaiman y Davis (2012) han planteado como alternativa superadora la necesidad de impulsar procesos de aprendizaje centrados en la resolución de problemas concretos de la práctica de trabajo, algo que ellos en inglés denominan "action learning", que puede traducirse como 'aprendizaje en la acción' o 'por la acción'. A la vez, Landini, Brites y Mathot (2017) han propuesto repensar el modelo conceptual utilizado para concebir la formación de extensionistas, destacando la importancia central que juegan los procesos de reflexión sobre la práctica y el intercambio entre pares como componentes centrales de los procesos reales por medio de los cuales los extensionistas rurales aprenden su profesión. En este contexto, tres marcos conceptuales se destacan por su potencialidad para pensar la formación de los extensionistas rurales: la teoría de la acción, el aprendizaje social y las comunidades de prácticas.

La teoría de la acción enfatiza que el aprendizaje no se trata fundamentalmente de la adquisición de conocimiento, sino en cambio de la búsqueda de estrategias y de marcos de interpretación apropiados que permitan resolver los problemas de la práctica (Argyris, 1991). La teoría de la acción considera a las personas como seres orientados a alcanzar metas. En este marco, define al

aprendizaje de recorrido simple, de ensayo y error, que corresponde a la búsqueda de nuevas formas de acción cuando las anteriores no permiten alcanzar los objetivos buscados. En cambio, considera la existencia de un tipo más profundo de aprendizaje, de recorrido doble, que refiere al cambio de los marcos de interpretación sobre determinado campo de la realidad, lo que permite incorporar alternativas de acción no previstas por los modelos interpretativos previos. En este contexto, se reconoce la importancia que tienen en el aprendizaje los procesos reflexivos orientados a examinar los modelos de la práctica y a encontrar nuevas formas de interpretación que permitan abordarlos de manera diferente.

Por su parte, la perspectiva del aprendizaje social insiste que existen aprendizajes de gran importancia y valor que no corresponden al vínculo que se establece entre un experto y un aprendiz, sino que corresponden a procesos de intercambio entre personas y actores que tienen diferentes marcos de conocimiento y experiencia (Maarleveld y Dangbégnon, 2002). En este contexto, se asume que cuando estos interactúan para analizar y resolver problemas generan nuevos conocimientos e ideas a partir de esta diversidad que ninguno de ellos podría desarrollar por separado.

Por último, en una línea parecida, el enfoque de las comunidades de prácticas, desarrollado originalmente por Lave y Wegner (1991), señala que gran parte de los aprendizajes que se dan en el marco de una práctica profesional, son el resultado del proceso de comunicación, intercambio y análisis crítico que acontecen en el diálogo con pares que comparten una misma práctica.

Así, tomando estos tres abordajes, se reconoce la importancia que la reflexión sobre la práctica y el intercambio entre pares pueden tener en la formación de los extensionistas. No obstante, resulta claro que la mayor parte de las estrategias de formación destinadas a extensionistas rurales no se apoyan o no aprovechan la potencialidad de las dinámicas reflexivas y de intercambio entre pares. Así, en este trabajo nos proponemos presentar y evaluar una propuesta no tradicional de formación de extensionistas rurales centrada en procesos de reflexión sobre la práctica, implementada en la provincia de Misiones, a fin de conocer sus resultados a impactos.

2. Metodología

En el año 2016 se entró en contacto con el Jefe de la Agencia de Extensión Rural del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y con el coordinador territorial de la Subsecretaría de Extensión Rural (SsAF) de la ciudad de San Pedro, provincia de Misiones, en el fin de llevar adelante un proceso no tradicional de formación de extensionistas rurales, que denominamos 'capacitación-taller', ya que aspirábamos a que se apoyara en buena medida en un proceso de intercambio entre pares, más que en la presentación de conocimientos por parte de quien iba a llevar adelante el rol de facilitador-capacitador (primer autor de este texto). El título de la propuesta formativa fue "Gestión integral de la Extensión Rural".

Para la construcción del contenido de la propuesta se realizó un proceso de diálogo con varios de los futuros participantes, con el fin de consensuar contenidos. Luego de este intercambio se acordó que la capacitación-taller tendría una duración de 4 jornadas de formación, con una periodicidad mensual.
A nivel de la metodología que iba a tener la capacitación-taller se estableció que:

La propuesta metodológica combina espacios de reflexión grupal, discusión en plenario y momento de exposición dialogada. Se pondrá énfasis en identificar participativamente los problemas concretos enfrentados por los extensionistas en su trabajo en terreno con productores e instituciones. A partir de esto, aprovechando los contenidos de la capacitación-taller y la experiencia y conocimientos de los participantes, se construirán conjuntamente líneas de acción concretas para afrontar los desafíos de la práctica.

Así, se observa que la propuesta buscaba quitar el énfasis en el proceso de transmisión de conocimientos para ponerlo en la reflexión sobre la práctica y el intercambio de experiencias, en

línea con las propuestas de Landini, Brites y Mathot (2017) orientadas a repensar los procesos de formación de extensionistas.
Si bien no fue posible completar en todos los módulos los contenidos previstos para cada uno de ellos, a continuación se presentan las propuestas iniciales, que luego se fueron ajustando en el momento según los intereses de los participantes y la disponibilidad de tiempo de trabajo.

Cuadro 1: Módulos de capacitación y sus contenidos

MÓDULO 1: Gestión de procesos de innovación y construcción conjunta de conocimiento en la extensión rural
Contenidos: Concepto y tipos de innovación: productiva, organizativa y comercial. La complejidad de los procesos de innovación. Relación entre investigación, aprendizaje, extensión e innovación. Innovación, aprendizaje y construcción de conocimientos en el vínculo con el productor y en el contexto de plataformas de innovación. Comunicación e innovación. El concepto de innovación en diferentes enfoques de extensión rural. El concepto de interfaz social, la racionalidad del productor y su utilidad para pensar los procesos de innovación. El rol del extensionista en la gestión de procesos de innovación.
MÓDULO 2: Manejo de procesos grupales y colectivos y sustentabilidad de las organizaciones de productores
Contenidos: Problemas en la gestión de procesos grupales y colectivos. Grupos y espacios de articulación interinstitucional. Construcción de grupos, reglas para el funcionamiento grupal y manejo de conflictos. Desarrollo de recursos y capacidades para la autogestión y la sustentabilidad de las organizaciones. El rol del extensionista en la sustentabilidad de organizaciones de productores.
MÓDULO 3: Participación, implicación y compromiso en la gestión de la extensión rural.
Contenidos: El concepto de participación. Tipos y niveles de participación. El rol de la participación en los procesos de extensión e innovación. Aprendiendo a participar. Los riesgos de una visión romántica de la participación. Participación, relaciones de poder e interfaz social. El rol del extensionista en la facilitación de procesos participativos. La importancia de la concepción de extensión y de conocimiento. El riesgo de creerse participativos.
MÓDULO 4: El rol del extensionista: buenas prácticas de extensión rural.
Contenidos: *El rol del extensionista en diferentes modelos de extensión e innovación rural. Lineamientos y buenas prácticas de extensión rural. Reflexión sobre la práctica, actitud crítica y aprendizaje continuo en el rol de extensionista. Aprendizaje e innovación en la práctica de la extensión a nivel individual, grupal e institucional.*

Cada módulo de capacitación tuvo una duración neta de entre 6 y 6 horas y medio de trabajo, más el almuerzo. En cada uno de los módulos participaron entre 17 y 21 personas, 18 de los cuales asistieron al menos a tres de los cuatro encuentros, lo que habilitó a que se les entregaran certificados de participación, como se había acordado. La mayor parte de los participantes fueron extensionistas del INTA y técnicos de campo de la SsAF, aunque en algunas oportunidades también participaron una docente y alumnos avanzados de un Instituto de Educación Agropecuaria de la localidad.

La actividad de cada una de las 4 jornadas de trabajo tenía una estructura estable, a saber:
Presentación de la actividad a realizar, incluyendo el tema y la organización de los horarios
Identificación de las expectativas e intereses relacionados con el tema de capacitación del día (durante el primer módulo también se identificaron expectativas para toda la capacitación-taller)

Análisis y discusión de las problemáticas y dificultades de la práctica vinculadas con el tema de capacitación.

Exposición dialogada a cargo del capacitador sobre el tema previsto. Cabe destacar que este momento, si bien se apoyaba en un conjunto de contenidos predefinido, se ajustaba para poder responder o para focalizar en las inquietudes o problemas identificados en la fase anterior. A la vez, es importante señalar que el carácter 'dialogado' del momento hace referencia a que insistentemente se procuraba identificar preguntas, reflexiones y comentarios de parte de los participantes, con el fin de aprovechar las experiencias y generar una dinámica de retroalimentación entre los aportes teóricos o conceptuales y la práctica.

Identificación colectiva de aprendizajes y la construcción participativa de recomendaciones y propuestas para fortalecer la práctica de la extensión.

Evaluación de la jornada de trabajo (en el último módulo también se evaluó la capacitación taller en su conjunto).
A nivel de metodología de trabajo, cabe destacar que durante cada uno de los módulos, a pesar de ser un grupo pequeño, se optó por organizar trabajos en subgrupos a partir de consignas, generalmente orientadas a responder a los objetivos de cada uno de los momentos del trabajo. En particular, se utilizó esta metodología para identificar expectativas, identificar problemas prácticos relacionados con los temas de formación, y sistematizar los aprendizajes obtenidos.

La actividad fue financiada de la siguiente manera. Los costos relativos a la participación de los extensionistas (transporte) y alimentación fueron cubiertos con fondos propios de las institucionales participantes, mientras que los gastos de viaje derivados de la participación del facilitador-capacitador fueron cubiertos por el proyecto de investigación PICT 2015-0692 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Para llevar adelante la evaluación de la capacitación taller se utilizaron una multiplicidad de estrategias, tanto cuali como cuantitativas, con el fin de triangular tanto metodologías como fuentes de información dentro de cada una de ellas.

En concreto, se grabó en audio las instancias de evaluación final de cada taller, como parte del momento final de evaluación de cada módulo, se solicitó a cada participante que contestara un cuestionario de evaluación, se realizaron entrevistas a participantes, en total siete, luego de los módulos 2, 3 y 4, y cuatro más luego de pasados cuatro meses del último taller. Por último, también se aplicó un cuestionario de evaluación de concepciones de extensión rural antes de iniciado el primero módulo y luego de finalizado el último. Para conocer las características del cuestionario, que tiene estructura de escala tipo Likert se puede recurrir al trabajo realizado por Landini, Bianqui y Crespi (2013). En total 21 personas respondieron el cuestionario antes de iniciar el primer módulo y 14 lo hicieron al final, coincidiendo 10 de ellas, aunque sólo 8 completaron todos los ítems del cuestionario

Finalmente, los materiales cualitativos fueron analizados a partir un proceso de categorización de fragmentos en base a ejes de interés, con el apoyo del software Atlas Ti, mientras que los datos cuantitativos fueron procesados con el software SPSS.

3. Resultados

Como primer aspecto a destacar, creemos relevante mencionar el nivel de satisfacción con el proceso de capacitación y los aspectos que contribuyeron a eso. Para esto cabe señalar que durante el primer módulo el 100% de los participantes indicó que la capacitación resultó *satisfactoria*, mientras que durante el cuarto 61,5% indicó que resultó *satisfactoria* mientras que el 38,5% indicó que fue *muy satisfactoria*, con porcentajes intermedios en los talleres 2 y 3. Así, en términos generales se observa que la propuesta fue valorada por los participantes, y que esta valoración se incrementó con el paso de los talleres. Ahora bien, en este contexto cabe preguntarse por los factores identificados que contribuyeron con esta satisfacción, atendiendo a su utilidad para incorporarlos a otros procesos formativos.

A continuación, se presentan y describen todos aquellos factores que se indicaron como relacionados o conectados con la satisfacción con el proceso de capacitación-taller:

Respeto por el horario. Si bien muchos señalaron que era común que en las actividades de capacitación de las que solían participar los horarios de inicio y finalización no eran claros, en este caso se valoró especialmente tener horarios determinados y que estos se cumplieran durante los cuatro módulos, con pequeños desajustes. En este marco, es importante señalar que esta valoración

por el manejo de los tiempos no implicaba un acuerdo específico con la forma de distribuir los horarios en todo momento, ya que se indicó como aspecto negativo, por ejemplo, el reducido tiempo dedicado a descanso. No obstante, lo que sí se valoró fue la consistencia entre la planificación de las actividades y el tiempo utilizado para ellas.

Carácter participativo. Puede decirse que los talleres tuvieron un alto grado de participación, lo que se expresó en diferentes características, desde el diseño inicial del temario, pasando por la exposición dialogada y el trabajo en grupos en diversos momentos. En diferentes momentos y a partir de los instrumentos utilizados para recabar información, los participantes indicaron que es este era uno de los aspectos que más habían valorado, aun cuando también indicaban (al menos algunos de ellos), que la participación también había llevado en ocasiones a perder el foco de la actividad a partir de intervenciones de los participantes orientadas a temas periféricos o directamente fuera de tema.

Vínculo o retroalimentación entre teoría y práctica. En general, los participantes destacaron que la capacitación taller les permitió tanto incorporar conocimientos teóricos como (y muy especialmente) ideas para su práctica. Así, se observa que se valoró que existiera un equilibrio entre teoría y práctica. Más todavía, lo que se valoró en este contexto fue el proceso de retroalimentación que se dio entre teoría y práctica, lo que permitió, en definitiva pensar la práctica desde la teoría y enriquecer la teoría desde la práctica.

En línea con el marco teórico utilizado, la capacitación-taller puso énfasis en el intercambio entre pares y los procesos de reflexión sobre la práctica. En este contexto, los participantes identificaron una serie de factores clave que impulsaron el intercambio entre pares, a saber:

Marco horizontal de relacionamiento y libre expresión: La existencia de un marco horizontal de relacionamiento entre los participantes, sumado a un marco que promovía la libre expresión, se consideró como un elemento de gran importancia para impulsar el intercambio entre pares, al no tener que estar atentos a adecuarse a las posiciones de autoridades, o a evitar presentar opiniones para no generar opiniones negativas por parte de jefes.

Participantes con experiencia en extensión rural: En línea con lo que indica el enfoque de las Comunidades de Prácticas, en este caso el hecho de que los participantes tuvieran experiencia práctica, en territorio, sobre extensión rural, constituyó un elemento facilitador central, ya que fue esto lo que permitió que tuvieran ideas, experiencias y vivencias para compartir, lo que no hubiera podido darse si todos o la mayoría fueran personas con escasa experiencia.

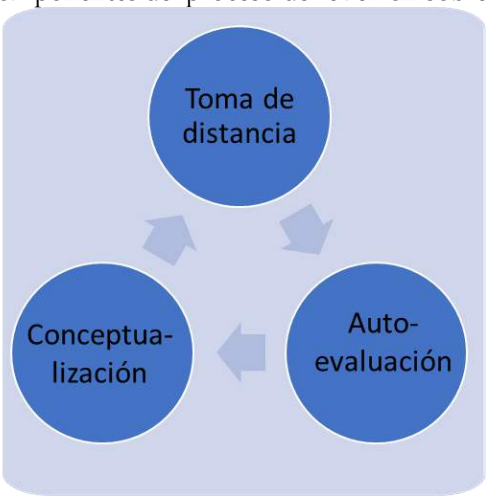
Facilitador externo: Por último, tal vez de manera imprevista, también se indicó que la presencia de un facilitador externo resultó de gran utilidad, ya que esto permitía a los participantes mantenerse en tema, evitando 'irse por las ramas' o caer en formas de catarsis improductiva, en el sentido de actitudes críticas sobre la realidad que si bien podían ser legítimas, llevaban a ver sólo lo negativo sin poder encontrar alternativas para enfrentar los problemas identificados.

Partiendo de estos tres factores que favorecen el intercambio entre pares, los resultados del estudio muestran que pueden diferenciarse tres formas de aprendizaje. La primera refiere al proceso de aprender de aquellas personas más experimentadas en el marco del intercambio, algo que resultó más frecuente en aquellas personas que tenían menos años de experiencia como extensionistas. Podemos señalar esta vertiente del proceso de aprendizaje como un proceso de transmisión de conocimientos.

En segundo lugar fue posible identificar una segunda faceta del aprendizaje entre pares, en este caso referido a intercambios abiertos de experiencias, conocimientos y estrategias, donde no se asume que la fuente de enseñanza es alguien más experimentado, sino que se considera que todos los participantes tienen tanto cosas para enseñar como para aprender, en un marco de compartir horizontal. Esta segunda perspectiva puede verse en la siguiente cita: "lo más importante [del taller] es haber aprendido que nuestro trabajo requiere de un espacio de intercambio de saberes e ideas".

Por último, también es posible identificar un tercer modo de aprendizaje, algo diferente, que surge como resultado de proceso de reflexión y análisis crítico sobre la práctica. En este caso, tomando la idea del aprendizaje social, puede verse que sujetos con conocimientos y experiencias diferentes interactúan para generar nuevos conocimientos, en este caso, a partir de poner en cuestión los propios supuestos que guían sus prácticas, lo que corresponde a un aprendizaje de recorrido doble en la terminología de Argyris (1991). Puede decirse que en el marco de la reflexión sobre la práctica lo que acontece es la creación de nuevos conocimientos, y no sólo su intercambio, como sucedía en los modos de aprendizaje anteriores.
Atendiendo a la importancia del proceso de reflexión sobre la práctica, es interesante profundizar en él, procurando adentrarnos en la comprensión de sus procesos o dinámicas constitutivas. En este sentido, los resultados del trabajo permitieron identificar tres componentes interrelacionados: la toma de distancia, la autoevaluación y la conceptualización de la práctica. En la Figura 1 se muestra la relación dinámica que existe entre estos tres elementos.

Figura 1. Componentes del proceso de reflexión sobre la práctica



La toma de distancia hace referencia al proceso por el cual una persona deja de vivir de manera inmediata lo que vive y lo empieza a percibir con cierto grado de extrañeza, lo que podemos expresar como la diferencia entre estar viviendo una realidad de manera inmediata y el dar un paso atrás para empezar a verla o a vivirla de la misma forma que uno mira u observa una foto de algo. Así, uno deja de percibir su realidad de manera inmediata como algo naturalizado. A esto refieren diferentes entrevistados cuando dicen que el taller "ayudó a […] parar un poquito, reflexionar, ver qué se hace", "analizar desde otra óptica".

A partir de la toma de distancia surge un segundo componente que refiere a la posibilidad de evaluarse uno mismo en lo que uno hace a partir de esta toma de distancia. Esto corresponde a preguntarse ¿estoy haciendo bien, estoy haciendo mal? Esto requiere de cierto valor, ya que implica cuestionarse a uno mismo, admitiendo la posibilidad de que uno no esté haciendo las cosas como debería hacerlas. Uno de las participantes explica esto al señalar que en el taller "no [hay que] entrar en catarsis sino empezar a pensar, sin buscar responsables, desde el punto de vista de la autocrítica, y decir '¿estamos haciendo bien?', ver qué se hace y juzgar si eso es aplicable o no, y rever un poquito qué estrategias estamos usando para hacer la extensión". En este contexto, la autoevaluación saca a los sujetos de su zona de confort y los coloca en un marco de puesta en cuestión de lo instituido que facilita el aprendizaje y la implementación de acciones y prácticas creativas.

Por último, el tercer componente del proceso de reflexión sobre la práctica refiere a la conceptualización o a la teorización de la práctica, algo que también puede expresarse como pensar las prácticas desde la teoría. Aquí, resultan fundamentales los aportes realizados por la teoría

presentada en el marco de la capacitación-taller, como insumo para pensar lo que se hace desde otra perspectiva.

Como logros o impactos del proceso de capacitación pueden identificarse tres. El primero corresponde al hecho mismo de encontrarse y poder compartir y conversar con pares tanto de la propia institución como de otras. Si bien esto puede parecer algo sin mucha importancia, constituye la base para el intercambio de experiencias, reconocido como un componente central de procesos de formación.

En segundo lugar, encontramos un elemento clásico o tradicional de toda capacitación, que corresponde a la incorporación de nuevos conocimientos, teorías o herramientas.
Por último, en línea con las características de la propuesta formativa, se observa que la capacitación-taller también permitió generar aprendizajes de recorrido doble, es decir, procesos de reinterpretación o reencuadre de la práctica, procesos en los cuales se ponen en cuestión y se ajustan los supuestos que se utilizan para guiar lo que se hace de manera cotidiana. Uno de los participantes comenta "yo creo que lo positivo [del taller] era abrirnos un poco la mente, volver a recordar conceptos básicos […], y, cuando te vas a ver a un grupo de productores, poder pensar o recapacitar cuáles son las prácticas que en realidad uno tiene que llevar adelante".

Ahora bien, teniendo en cuenta que la referencia a impactos de la capacitación-taller presentados corresponden a la perspectiva de los propios participantes, también se indicó en la metodología que antes de iniciar el primer taller y luego del último se tomó un cuestionario sobre concepciones de extensión rural, con la expectativa de evaluar si la participación en la capacitación-taller había incidido en las concepciones de extensión rural de los participantes, lo que corroboraría lo indicado por los entrevistados, de que la propuesta formativa impulsó un proceso de repensar la práctica desde otros supuestos.

Los resultados de la escala muestran que la orientación dialógica u horizontal de la extensión rural de los participantes aumentó, mientras que se redujo su puntuación en la escala de orientación difusionista (jerárquica), lo que implicó que ahora la orientación dialógica de los extensionistas supere a la difusionista en 11,875 puntos contra 10,25 antes. Los resultados de la prueba de Wilcoxon indican que estos datos no pueden explicarse razonablemente por azar ($p=0,048$), lo que nos permite considerar que tenemos argumentos para confirmar la percepción de los extensionistas que indican que como resultado de su participación en la capacitación-taller pudieron repensar su enfoque de extensión rural ([38]). Para ver más información sobre el funcionamiento de la escala de evaluación de concepciones de extensión rural utilizada, los lectores interesados pueden referirse al trabajo de Landini, Bianqui y Crespi (2013)

4. Conclusiones

En esta ponencia se evaluó un proceso de capacitación reflexivo y participativo para extensionistas, con el fin de explorar su potencialidad como estrategia formativa. A partir del trabajo realizado ha sido posible arribar a diferentes conclusiones.

En primer lugar, fue posible identificar una serie de factores que resultaron de gran importancia para aumentar la satisfacción de los participantes con el proceso de capacitación. Estos elementos fueron:

Respeto por el horario.

Carácter participativo

Vínculo o retroalimentación entre teoría y práctica.

[38] Destacamos que el trabajo estadístico de análisis de los datos se encuentra aún en proceso y será publicado con posterioridad.

Habiendo identificado estos factores, se recomienda que sean tenidos en cuenta en procesos formativos de extensionistas rurales, con el fin de aumentar la satisfacción (y potencialmente la utilidad) de los participantes en dichos procesos.

Por otra parte, también fue posible identificar tres factores que pueden resultar facilitadores para favorecer el intercambio de conocimientos, experiencias y reflexiones entre extensionistas rurales. Estos factores fueron:

Marco horizontal de relacionamiento y libre expresión.

Participantes con experiencia en extensión rural.

Facilitador externo.

Estos factores resultan interesantes para potenciar procesos de intercambio de experiencias entre extensionistas. En primer lugar, es importante tomar en cuenta que no resulta posible plantear un proceso de estas características con profesionales sin experiencia en extensión o que recién se inician, ya que será difícil que tengan contenidos o experiencias para compartir. Por otro parte, es importante generar un marco de relacionamiento horizontal, lo que implica presentar particular atención para abordar las jerarquías existentes que puedan existir al interior de los grupos. En algunas oportunidades, puede llegar a resultar conveniente que los grupos de trabajo estén conformados exclusivamente por pares, generando grupos de discusión especiales o diferenciados para personas que puedan ser vistas como autoridades por su rango institucional. Por último, debe tenerse en cuenta que la participación de un facilitador externo puede ser un elemento clave para dinamizar el intercambio, especialmente como garante de mantener la vista puesta en los objetivos de trabajo, evitando caer en reflexiones tangenciales o en una simple catarsis que no conduzca a nuevas ideas.

Por su parte, la identificación de tres factores que dan forma al proceso de reflexión sobre la práctica debe ser considerada como una contribución central de este trabajo. Los tres factores identificados fueron la toma de distancia, la autoevaluación y la conceptualización de la práctica. Si a la fecha se reconoce la importancia de los procesos de reflexión sobre la práctica, este trabajo contribuye a su comprensión a partir de la identificación de subcomponentes, que permiten alcanzar una comprensión más acabada de su dinámica.

Finalmente, también cabe destacar el triple impacto de la capacitación: la posibilidad de encontrarse entre extensionistas, la incorporación de nuevos conocimientos teóricos y prácticos, y la puesta en cuestión de los propios enfoques y prácticas de extensión rural, llevando esto último a la identificación e incorporación de nuevas estrategias de acción y cambios en la percepción del propio rol. Así, se concluye que la metodología de intercambio de experiencias y reflexión sobre la práctica tiende a generar diferentes aprendizajes, incluyendo aprendizajes de alta calidad, relacionados con el cambio de enfoques para resolver los problemas abordados (aprendizaje de recorrido doble), algo de gran interés en el marco de los cambios históricos en los enfoques de extensión e innovación, y de los desafíos actuales que enfrentan los extensionistas y las instituciones de extensión rural.

5. Agradecimientos

El presente trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y por la Universidad de la Cuenca del Plata en el marco del proyecto "Aprendizajes colectivos y reflexión sobre la práctica en el diálogo entre extensionistas rurales. Un estudio de caso múltiple en los países del Cono Sur" (PICT 2015-0692). Los autores agradecen a ambas instituciones el apoyo recibido.

6. Bibliografía

Al-Zahrani, K., Aldosari, F., Baig, M., Shalaby, M., y Straquadine, G. (2017). Assessing the competencies and training needs of agricultural extension workers in Saudi Arabia. *Journal of Agricultural Science and Technology, 19*(1), 33-46.

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review, 69*(3), 99-109.

Christoplos, I., Sandison, P., y Chipeta, S. (2012). *Guide to evaluating rural extension*. Lindau, Suiza: GFRAS.

Elhamoly, A.., Koledoye, G. y Kamel, A. (2014). Assessment of training needs for Egyptian extension specialists (SMSs) in organic farming field: Use of the Borich needs model. *Journal of Agricultural & Food Information, 15*(3), 180-190.

Gboku, M. y Modise, O. (2008) Basic extension skills training (BEST): A responsive approach to integrated extension for rural development in Botswana, *International Journal of Lifelong Education, 27*(3), 315-331

Landini, F., Bianqui, V., y Russo, M. (2013). Evaluación de un proceso de capacitación para extensionistas rurales implementado en Paraguay. *Revista de Economia e Sociologia Rural, 51*, s009-s030.

Landini, F., Bianqui, V., y Crespi, M. (2013). Evaluación de las creencias sobre extensión rural de los extensionistas paraguayos. *Psiencia, 5*(1), 3-14.

Landini, F., Brites, W., y Mathot, M. (2017). Towards a new paradigm for rural extensionists' in-service training. *Journal of Rural Studies, 51*, 158-167

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

Maarleveld, M. y Dangbégnon, C. (2002). Social learning: major concepts and issues. En: C. Leeuwis y R. Pyburn (Eds.), *Wheelbarrows full of frogs. Social learning in rural resource management* (67-84). Assen, Países Bajos: Van Gorcum.

Sulaiman, R. y Davis, K. (2012). *The "new extensionist": Roles, strategies, and capacities to strengthen extension and advisory services*. Lindau, Suiza: GFRAS.

Espacios de reflexión y diálogo como potenciales favorecedores de procesos de aprendizaje entre extensionistas rurales y su impacto en la práctica, provincia de Misiones. | Martinez, M.

(manuelamartinez.r@outlook.com.ar)

Históricamente como en la actualidad el rol del Extensionista Rural (ER) ha tenido escasos espacios de formación para conocer y comprender cómo llevar a cabo su tarea, tal como lo han expresado los propios ER en un estudio acerca de cuáles eran sus mayores problemáticas, donde una de las que remarcaron era precisamente la falta de formación apropiada de los extensionistas (Landini, 2016), que hacía referencia a una formación que apuntaba casi en su totalidad a aspectos tecnicistas o productivistas poco útiles para trabajar con productores de baja escala y escasa disponibilidad de capital (Méndez, 2006; Thornthon, 2009), lo que a su vez revela una escasa formación para la gestión de procesos sociales como el trabajo grupal o asociativo (Landini, Murtagh & Lacanna, 2009).

Estos aspectos sumados a otros tales como falta de insumos, pasividad o falta de interés de los productores, programas que no se aplican a las necesidades de los agricultores, políticas públicas que benefician a otros sectores del ámbito rural, entre otros, que no serán abordados en el presente estudio, han llevado a generar numerosos acuerdos y desacuerdos en diversos ámbitos, instituciones e incluso entre los mismos ERs respecto a cómo interpretar y llevar a cabo éste rol. Teniendo en cuenta además que se ha ido modificando a lo largo del tiempo desde la visión de un modelo transferencista (Rogers, 1962) a un modelo dialógico y horizontal (Freire, 1973). Sin embargo, como bien lo describe Christoplos (2010), hay un mayor acuerdo en cuanto a cómo definir a la ER, refiriéndolo a un proceso de (1) facilitar el acceso a información y tecnologías por parte de productores, organizaciones y otros agentes del mercado, (2) dinamizar la articulación entre productores, investigadores y otros actores de los sistemas de innovación agrícola, y (3) apoyar en la adquisición de capacidades técnicas y organizativas.

Vista así, la ER aparece y es reconocida como una interesante herramienta para favorecer los procesos de desarrollo rural, la agricultura familiar y la seguridad y soberanía alimentaria (Abdu-Raheem y Worth, 2012; Selis, 2012), teniendo en cuenta que esta última se diferencia del concepto de seguridad alimentaria por tener en cuenta, además del derecho a la obtención del alimento, el modo y el origen de su producción, resaltando la importancia de tener alimentos sanos y nutritivos, del cuidado del medio ambiente, priorizando la producción local, el respeto por la cultura y la calidad de vida de la mano de obra productora.

Es por este motivo que resulta importante e interesante conocer cómo se forman los ERs, aspecto poco investigado en el ámbito académico y en el cual persisten miradas y técnicas muy tradicionales para brindarlas como herramientas para los ERs. Además, tal como se ha visibilizado en otros trabajos científicos previos (Landini y Britez, en prensa; Martinez, 2016), resulta de gran utilidad estudiar, aparte de los procesos precisos de capacitación formal, los espacios de aprendizaje horizontal generados por la reflexividad y diálogo entre los mismos ERs respecto de su labor diaria, espacios que en la actualidad o no se han visibilizado o no se reconocen aún sus potencialidades.

Teniendo en cuenta que la *reflexividad*, en palabras de Landini, Gonzalez Cowes, Petit y Bianqui (2012), permite detenerse y tomar distancia para pensar detenidamente sobre la tarea que se está llevando a cabo desde una visión externa, de alejamiento y separación, para hacer un análisis crítico de cómo vemos a nuestros compañeros y cómo nos ven a nosotros, pudiendo de esta manera visibilizar lo oculto o hacer consciente lo que se encuentra implícito. Perspectiva que además vinculan a lo que Freire (1970) llamaba, dentro de la educación popular, como concientización y que más adelante fue tomada como método dentro de la psicología social comunitaria.

A su vez, la reflexión y el diálogo, permiten una reevaluación de los conocimientos, prácticas y definiciones (Landini, Gonzalez Cowes, Petit y Bianqui, 2012) propias y del conjunto de actores sociales implicados que permitirán identificar aquello aspectos obstaculizadores o facilitadores del

intercambio entre pares, como también cuestiones de autovaloración y autoestima que se implican en el interjuego del trabajo con otros.

En este sentido, tal como lo manifiesta Alemany (2011), los extensionistas expresaron y expresan dificultades para llevar a cabo aproximaciones entre la acción y la reflexión, es decir, entre llevar a cabo sus trabajos cotidianos y luego tener un espacio en el cual pensar cómo fueron llevados a cabo, qué actividades tuvieron buenos resultados, cuáles no, entro otros aspectos. De igual manera presenta aún más dificultades que estos espacios de reflexión además de que existan puedan internalizarse en sus labores cotidianas.

Es justamente en estos espacios donde potencialmente se pueden generar procesos de aprendizaje y conocimientos que se van acumulando y que son útiles para resolver problemáticas, pero al desconocerlos y no visibilizarlos la experiencia de los mismos se diluye en el día a día. En este contexto es relevante presentar las teorías que resultaron de utilidad para pensar estos procesos de aprendizaje.

En primer lugar la concepción de *comunidad de prácticas* construida por Lave y Wegner (1991) que refiere al intercambio entre sujetos dentro de comunidades, es decir, que su foco está en los procesos sociales de organizaciones informales de personas que comparten una tarea que les permite reflexionar unos con otros, y construir de esta manera sentidos, subjetividades e identidades. Identidades que se construyen a partir de significados y conocimientos compartidos (Rodríguez Arocho y Alemán, 2009) donde este aprender supone un hacer y una experiencia conjunta, y donde "las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje" (Wenger, 1998, p. 87).

Por último, también se retomaron desarrollos sobre *aprendizaje social* (social learning) de la escuela de Wageningen (Leeuwis y Pyburn, 2002). Este tipo de aprendizaje refiere a la capacidad de aprendizaje que surge en el contexto de agregados de individuos y de actores sociales, cuando estos interactúan para resolver problemas complejos. Pudiendo incorporar procesos de auto organización, de respuestas adaptativas y capacidad de transformación ante realidades complejas (Albagli y Maciel, 2004)

Ahora bien, el presente trabajo se abocará describir cuándo se dan estos procesos de reflexión e intercambio sobre la práctica entre ERs de la provincia de Misiones, cuáles son sus dinámicas, qué factores favorecen a que surjan y qué propuestas se les ocurren a los extensionistas para que haya mayor reflexión e intercambio entre pares respecto de sus problemáticas, labores cotidianas y sus potenciales aprendizajes.

Metodología

Se trata de un estudio cualitativo de tipo exploratorio – descriptivo, en tanto no existen conocimientos consolidados referidos al tema que se propone abordar (Taylor y Bogdan, 1990). Para pensarlo se partió de un supuesto fuerte: que los espacios reflexivos colectivos entre ERs y los aprendizajes derivados de ellos poseen una importante potencialidad para fortalecer el trabajo de los mismos como el impacto en el desarrollo rural.

Se analizaron 12 entrevistas semiestructuradas y 3 grupos focales realizados a extensionistas rurales (uno de 8 personas, otro de 6 y uno más de 3) en la provincia de Misiones, Argentina pertenecientes a la Subsecretaría de Agricultura Familiar del Ministerio de Agroindustria de la Nación (SAF) y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). Las entrevistas y grupos focales fueron realizadas a ERs, tanto hombres como mujeres, de diversas profesiones de base, tales como ingenieros agrónomos, trabajadores sociales, ingenieros forestales y técnicos agrónomos, pero que realizaban esta labor con un mínimo de 3 años de experiencia. Las mismas fueron grabadas, previo consentimiento informado, luego se procedió a la desgrabación y el posterior análisis mediante el software científico ATLAS Ti.

La investigación se focalizó en diversos ejes vinculados con la extensión rural, los aprendizajes horizontales y la reflexión sobre la práctica, donde se buscó conocer cuándo se dan los procesos de intercambio entre ERs, cuáles son sus dinámicas, qué factores según los propios actores favorecen a que surjan estos espacios y qué ideas o propuestas creían los ERs para que haya mayor reflexión e intercambio entre pares respectos de sus problemáticas y tareas cotidianas. Estas fueron justamente las categorías generadas para el análisis mediante el software antedicho

Resultados

A partir del análisis llevado a cabo pudo visibilizarse que los extensionistas rurales tienen diferentes espacios, formales e informales, laborales o no, en los cuales pueden generarse intercambios entre pares mediante el diálogo conjunto y la reflexividad sobre la práctica.

Si bien ante la pregunta sobre *cómo se había formado para llegar a ser extensionista o a hacer extensión* hablaban de su paso por la universidad, por instituciones terciarias o incluso la misma formación técnica de la escuela secundaria, se sumaba llamativamente a esta explicación que para comprender a la *extensión* habían tenido una sola materia durante la carrera, a la cual en algunos casos la asociaron a la cátedra de sociología simplemente, y no mencionaban ninguna otra formación que les pudiera haber brindado herramientas; alegando además que con el paso del tiempo y en la práctica notaron lo acotados que resultaron estos espacios de formación sobre la especificidad del rol. Lo cual puede observarse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

Aquí un entrevistado da cuenta de la falta de herramientas académicas que tuvo para comprender y llevar a cabo el rol de ER:- *"En La Plata, una materia cuatrimestral que era Economía y Extensión, y en todo lo que es... este... cómo trabajar con la gente, nada".*

En este caso puede observarse una reflexión y crítica acerca del modo en que había aprendido a trabajar con grupos y comunidades en la universidad: -

"Uno eh... ahora se va dando cuenta, cada vez más... de que la universidad o la academia con este pensamiento tan... fragmentado y mecanicista, con esto nos fuimos a… como a estudiar la comunidad, el grupo, o casas incluso... y la verdad que... por lo menos yo creía que sabía digamos en ese sentido, [...] ahora me doy cuenta que con todo un contenido y si uno no conoce a esa comunidad desde sus raíces... y porque ellos funcionaron siempre antes sin nosotros".

Además, a este *aprender* se sumaron varios espacios alternativos mencionados por los entrevistados y entrevistadas que le generaron herramientas, capacidades y conocimientos que no los obtuvieron en sus estudios formales. Si bien cada uno de estos merecería un análisis particular para conocer su especificidad, aquí se buscará simplemente nombrar los que más se destacaron en los instrumentos de recolección de datos, debido a los contextos de formación diferentes a los tradicionales:

Aquí como otros varios entrevistados nombraron la importancia del estudio personal que debe acompañar a la práctica diaria para obtener y construir las herramientas necesarias para evaluar los efectos en los procesos que se están llevando a cabo:-

"…te hace repensar tu práctica esto de la lectura, la formación autodidacta, para poder mejorar ese diagnóstico (...). Digo, vos podés estar tratando de desarrollar una idea o un conjunto de ideas un montón de tiempo y ves que no funcionan, y cuando comenzás a profundizar el diagnóstico, incluso tratás de estudiarlo un poco más sistemáticamente por no ponerle científicamente, empezás a entender por qué las cosas no salen como uno plantea...".

Otro ER comentó que, debido al tiempo invertido en una congregación religiosa, aprendió y adquirió diversas competencias en el trabajo con la gente, y que ello le facilitó más su posterior labor como extensionista: -

"yo antes de empezar a trabajar en cuestiones de desarrollo, estuve muchos años en una congregación religiosa, con mucho contacto con sectores populares, y eso a mí me dio herramientas de... de conocimiento, de abordaje, de poder... esto de escuchar a la gente, de no ir desde una posición de técnico, de... sino tratar de meterte lo más cerca posible".

El fragmento presentado aquí representa a experiencias vividas por un ER, que también mencionaron otros entrevistados, a partir de la participación en un centro de estudiantes durante su formación profesional, lo cual le permitió conocer y acceder a numerosos contextos y realidades a partir de pasantías y voluntariados, que además le brindaron herramientas de trabajo con grupos, de organización y gestión. Incluso en otro momento de la entrevista comenta los espacios de debate y reflexión que tenían entre los organizadores antes y después de realizar actividades:-

"...ahí empecé a entrar en contacto con pequeños productores, con otra realidad, estaba en Jujuy, en Santiago del Estero, en Córdoba, en Mendoza, en Formosa, en Misiones, o sea casi recorrí el país haciendo pasantías, al principio organizándolas y después ya coordinándolas, que también ahí empezás a tener un poco de experiencia en lo que es el manejo de grupos y esa cuestión, y después la otra pata fuerte durante la facultad estuvo vinculada a trabajos barriales con movimientos de desocupados...".

Este fragmento refleja un aspecto de gran relevancia para el desempeño de ER, pensado como un factor en el desarrollo de aprendizajes, desenvolvimiento y comprensión del ámbito rural muy provechoso para la práctica: haberse criado en ámbitos rurales, que fue citado en escritos previos (Martinez, 2016; Martinez, 2017),:-

"y digamos mi niñez... me la formé en lo que acá le llamamos chacra, en otro lugar le dice campo, acá es chacra... en la chacra. Entonces por eso es que siempre me gustó la actividad agropecuaria ¿Y cómo me formé? Y creo que, por eso, por salir de la colonia, por mi papá agricultor y por mi mamá docente..."

Ahora bien y ya sí centrándonos en la vía de aprendizaje a la que pretende abordar este trabajo pudo encontrase mucha información acerca de cuáles son los espacios de reflexión e intercambio entre pares, cómo los gestionan u organizan, en qué momentos surgen con mayor frecuencia, qué factores posibilitan que se generen y se mantengan en el tiempo, qué utilidad manifiestan los ERs que les genera en sus prácticas y qué propuestas o ideas conciben para que los mismos puedan replicarse en otros espacios.

Las personas entrevistadas a medida que se profundizaba en las preguntas y en su propia reflexión y recuerdo de sus prácticas como ERs iban mencionando diferentes modos y espacios de reflexión con sus propios pares. Algunos espacios referían, por un lado, a espacios físicos específicos y llamados más *formales* como ser las oficinas, las salas de reuniones o los espacios de debates en algunos talleres, que muchas veces implicaban espacios de debate y reflexión pautados previamente por el equipo mismo; y, por otro lado, otros espacios más bien cambiantes e *informales* tales como la camioneta en la ida y/o vuelta de talleres, capacitaciones o reuniones, encuentros de pasillo en las instituciones de trabajo, el intercambio de mates a la mañana temprano, el pedido de observación de informes entre compañeros o charlas espontáneas por alguna temática que se esté trabajando.

Pueden destacarse, en este sentido, fragmentos de entrevista como los siguientes:

"*nos subimos a las camioneta, ahí hablamos... hasta que llegamos a la experimental venimos comentando lo bueno, lo malo, las broncas... de las reuniones*", "*o en el mate del otro día a la mañana",* mencionaban además que *"generalmente tenemos una charla entre todos técnicos que intervenimos en eso, nos sentamos y discutimos y vemos en qué cosas avanzamos, en qué cosas no se avanzaron...".*

Varios extensionistas nombraban la importancia de tener en el equipo de trabajo, tal como sucedió principalmente en los inicios de su desempeño como ER en las diferentes instituciones que se insertaban, como acompañante a alguien con mayor experiencia que le compartiera y enseñara los procesos del ámbito laboral. Tal como menciona este entrevistado:- *"Y... bueno como... la verdad que no había libro en ese momento de dónde pudiéramos sacar qué es lo que teníamos que hacer, por suerte teníamos compañeros que habían tenido experiencia"*. Sin embargo, también lo tomaban como un condicionante si uno se guiaba por ese solo ejemplo de cómo realizar las cosas y no tomaba posición crítica o no compartía con más compañeros con diferentes perfiles de trabajo.

Así también varios ERs nombraron la importancia de consultar a compañeros expertos o traerlos a terreno para tratar temas específicos y generan un intercambio con ellos como equipo pero también en conjunto con los productores.

Por ello, algunos que pasaron por la experiencia, destacaban los encuentros que se deban, cada cierto tiempo, con compañeros de la misma o de diferentes instituciones, que se encontraban en otras zonas realizando lo mismo, pero tal vez, con diferentes estrategias o herramientas para llevar a cabo la tarea. En algunos de estos ejemplos, incluso, se destacó el intercambio disciplinar con otros colegas, provenientes de las ciencias sociales en muchos casos, donde pudieron obtener reflexiones diferentes a las que podrían llegar por sí mismos, debido justamente a las especificidades disciplinares.

Ahora bien, todos estos ejemplos de reflexión y diálogo entre pares si bien representan diferentes contextos y formas de intercambio, de base apuntan a una necesidad, si se quiere, de poder hablar de aquello que ha ocurrido, compartir con un otro, escuchar su punto de vista y tomar de ese intercambio aquello que les sirva para futuros proyectos laborales. Es justamente en este contexto donde se produce el aprendizaje, un *aprendizaje social* en términos de Leeuwis y Pyburn (2002), demostrando además la veracidad de los efectos y resultados que produce la reflexión entre pares que plantean Landini, Gonzalez Cowes, Petit, y Bianqui (2012) y Martinez (2016) en la producción de aprendizajes. Más aún cuando se trata de equipos de trabajo, o *comunidades de práctica* (Lave y Wegner, 1991) que se encuentran cotidianamente, que tienen proyectos en común y trabajan con las mismas personas en terreno. El intercambio es mutuo, de críticas, de evaluación, de valoración y con la impronta de destacar aquello que genera resultados esperados o benéficos.

En sí todos los ER mencionaron tener estos espacios de reflexión entre pares en su cotidianeidad laboral, algunos con mayor periodicidad que otros, otros con estrategias de reunión incorporadas a su agenda mensual o semanal, aunque en su mayoría se trataron de espacios espontáneos e informales. A su vez, muchos ER también plantearon la necesidad de dedicar más tiempo a los mismos y dar lugar a que surjan con mayor fluidez y periodicidad.

Así también, ante la pregunta de qué propondrían para generar y que se efectúen estos espacios fueron respondiendo cuestiones como las siguientes:- "*algo que favorecería podría ser... reuniones de capacitación en extensión específicamente",* en las que algunos sugirieron que aquellos que tuvieran cargos más jerárquicos en las instituciones también asistieran a las mismas para comprender el trabajo del ER y dar lugar y tiempos para que estos espacios se generen y potencien; que tuviera un espacio físico puntual *"a mí en lo personal, me gustaría que sea cómodo, que tenga color, que sea colorido, que sea desestructurado, desacartonado digamos...".* Incluso mencionaron la importancia de tener espacios informales de encuentro y fuera de lo laboral que refuercen los vínculos entre compañeros para fortalecer las reflexiones e intercambios en ámbitos laborales.

Otra cuestión fue nombrar aspectos que faltaban y que había necesidad de tenerlos para fortalecer estos espacios de intercambio *"para mí están vinculados a la falta de método y de sistematicidad que muchas veces tenemos a la hora de encarar esos procesos";* también mencionaron *"los espacios permanentes de análisis, de diagnósticos, que se tengan a nivel de la institución";* se mencionó además el aprovechamiento de la estructura existente *"vos tenés que aprovechar esas, esa estructura porque es la estructura del día a día digamos, la estructura cotidiana, los extensionistas llegan (...), se ven, se saludan, toman uno mate, se comparten información de mínima, o generan equipos de trabajo que, en donde se discute y se planifica la extensión, entonces yo creo que habría que utilizar esas, esa estructura que ya está digamos conformada y ahí profundizar".*

En esta misma línea de pensamiento la mayor parte de las y los entrevistados destacaron características específicas que debía tener un *buen extensionista* para favorecer los intercambios y diálogos entre compañeros tal como reflejan los siguientes fragmentos de entrevistas: *"los factores que favorecen... a la interacción, (...) es también parte de una actitud flexible y abierta a nuevos desafíos, a nuevas ideas, a no desaprovechar las ideas de los demás por más locas que sean y así también uno espera que la... que las propias sean también bien vistas";* otro factor muy nombrado fue el siguiente

"generar la confianza para poder, generar esas instancias de aprendizaje", "o sea, poder... aprender con otro implicar bueno eso, abrirte a escuchar lo que te dice, a reflexionar y hacer una autocrítica sobre lo que vos estás haciendo y esa actitud reflexiva me parece que se genera a partir de tener la confianza para hacerlo"; otra característica mencionada *"el principal potenciador de eso está vinculado a la voluntad, a las ganas que tienen (...) de crecer, de avanzar, de conocer más, de mejorar su intervención... su, su práctica, en pos, porque no es una cuestión narcisa, digamos decir "yo quiero ser mejor por ser mejor" sino también en pos de poder transformar la realidad con la que están trabajando".*

Resultó muy interesante analizar, sobre todo estos últimos aspectos, en las discusiones surgidas en los grupos focales las reflexiones y debates conjuntos acerca de cuáles eran estos espacios, cómo potenciarlos y la importancia que les significaba a ellos en su día a día; donde si bien brindaron diversas características que fueron nombrándose a lo largo del presente trabajo, un aspecto a destacar son las particularidades que dieron a la figura del extensionista rural.

Dicha figura del ER favorece, en primer lugar, a las relaciones e interacciones sociales entre compañeros que a su vez posibilita que se generen los espacios de reflexibilidad y diálogo entre pares, lo cual da cuenta de cómo en espacios de confianza se generan mayores aprendizajes, siguiendo los propios dichos de los entrevistados. Donde incluso se destacó la importancia de aquellos ER con mayor experiencia y valoración por los propios compañeros, debido a su desempeño laboral o trayectoria, fueran accesibles a consultas, acompañamientos y/o debates, ya que estos vínculos brindaban una mayor facilidad conjunta de creación y construcción de nuevas ideas y potencialmente de procesos de innovación.

Conclusiones

Tanto las entrevistas como los grupos focales dieron cuenta de diversos espacios de intercambio y reflexión entre pares, sumadas las características propias de los mismos que dan los ER como también las particularidades que deberían tener aquellos que llevan a cabo la labor de la extensión.

Los datos obtenidos reflejaron, además, la relevancia de poder visibilizar en cada equipo de trabajo cuáles son estos espacios de reflexibilidad compartida, no con el fin de estandarizarlos como bien planteaban algunos entrevistados, pero si destacar su existencia y su utilidad en las prácticas diarias de ER, debido a que permiten un análisis de las tareas a realizar o realizadas para poder identificar a posteriori aquellos aspectos que podrían facilitarlas o dificultarlas.

Todo lo antedicho, a su vez, refleja la construcción y existencia de procesos de aprendizaje social lo cual demuestra los beneficios del trabajo grupal por encima de las tareas individuales.

Asimismo, estos aprendizajes posibilitan una mayor eficacia en el desempeño de tareas de ER que implican, como bien se ha dicho, procesos de desarrollo rural, acompañamiento de agricultores familiares y poder facilitar una soberanía alimentaria cada vez mejor distribuida y con igualdad de condiciones tanto para agricultores como consumidores, lo cual implica tener herramientas más sólidas a la hora de enfrentarse a situaciones imprevistas y complejas.

Este análisis además generó varios interrogantes para seguir construyendo y continuar el proceso de investigación, tales como ahondar en el estudio de extensionistas que han sido criados en ámbitos rurales, las herramientas que brindan la participación en centros de estudiantes y de qué manera a futuros ER, profundizar en la importancia de estos vínculos de confianza entre pares para fortalecer el intercambio y reflexión en grupos de trabajo y finalmente indagar acerca del perfil o perfiles necesarios para desempeñar este rol para que resulten de utilidad tanto para la persona en sí misma como para aquellos que precisan de su intervención.

Agradecimientos

El presente trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) y por la Universidad de la Cuenca del Plata en el marco del proyecto PICT 2015-0692 y por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el marco del proyecto PIP 112-201501-00108-CO. La autora agradece el apoyo recibido para el desarrollo del presente material científico.

Referencias bibliográficas:

Abdu-Raheem, K. y Worth, S. (2012). Agricultural extension in the facilitation of biodiversity conservation in South Africa. *South AfricanJournal of AgriculturalExtension*, 40, 36-47.

Albagli, S. y Maciel, M.L. (2004). InformaÇão e conhecimento na inovação e no desenvolvimento local. *Ciência da Informação* v. 33, n. 3, p. 9-16.

Christoplos, I. (2010). *Cómo movilizar el potencial de la extensión agraria y rural.* Roma: FAO.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Landini, F. (2016). Problemas de la extensión rural en América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, *24*(47), 47-68. https://dx.doi.org/10.18504/pl2447-005-2016

Landini, F. y Britez, W. (en prensa) Evaluation and impact of a reflective training process for rural extension agents. *Journal of agricultural education and extension.*

Landini, F., Gonzalez Cowes, V., Petit, L. y Bianqui, V. (2012). *Reflexiones sobre el fundamento psicosocial de una intervención orientada a reconstruir el vínculo jerárquico entre extensionistas rurales y productores*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Landini, F., Murtagh, M. y Lacanna, C. (2009). *Aportes y reflexiones desde la psicología al trabajo de extensión con pequeños productores.* Formosa: INTA.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

Leeuwis, C. & R. Pyburn. (2002) *Social learning in rural resource management: Introduction to the book*. In Leeuwis & Pyburn (eds). Wheelbarrows full of frogs: social learning in rural resource management.

Martinez, M. (2016) Espacios de aprendizajes horizontales y de procesos de reflexión sobre la práctica de extensionistas rurales como potenciales generadores de procesos de innovación y desarrollo rural en la provincia de Misiones**.** *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA),* v.7, n.14, del Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola de la UFRRJ. ISSN 2177-8086 (impresa) / ISSN 2236-3483 (on-line).

Martinez, M. (2017). *Reflexión sobre los aprendizajes horizontales de extensionistas rurales de misiones: ¿haberse criado en ámbitos rurales los favorece en su labor?*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación y Decimotercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. UBA. Buenos Aires, Capital

Méndez, M. (2006). Los retos de la extensión ante una nueva y cambiante noción de lo rural. *Revista Facultad Nacional de Agronomía*, Medellín, 59, 3407-3423.

Rodríguez Arocho, W. y Alemán, A. (2009) El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Volumen 9, Número Especial pp. 1-21

Rogers, E. (1962). *Diffusion of innovations*. Nueva York: Free Press.

Selis, D. (2012). *Análisis de la institucionalidad asociada a los procesos de innovación tecnológica en el sector hortícola del Gran La Plata. Mundo Agrario*, *24*(12).

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidos.

Thornthon, R. (2009). Nuevos arreglos institucionales para la extensión rural. *Revista iica Uruguay*, 2, 24-25.

Wenger, E. (1998). Communities of practice. *Cambrige University Press*, Cambrige

Formación y aprendizajes en la práctica de un grupo de extensionistas rurales en la provincia de Granma, Cuba. | Rodríguez Chávez, H; Landini, F.

(Instituto de Investigaciones Agropecuarias "Jorge Dimitrov" (Cuba). Conicet. Universidad de la Cuenca del Plata - hrodchavez@gmail.com)

La extensión rural es una herramienta fundamental para generar procesos de innovación y desarrollo rural (Pavón, Dominí, Almenares, Suárez y Yong, 2015; Rendón, Roldán, Hernández y Cadena, 2015). En Latinoamérica y en el mundo, la extensión rural ha evolucionado y se ha transformado a lo largo de las últimas décadas (Aguirre, 2012; Leeuwis, 2004; Sulaiman y Davis, 2012). Esto ha permitido, por un lado, reconocer las limitaciones del enfoque lineal de transferencia de tecnologías (Landini, 2016; Leeuwis y Aarts, 2011), y por otro, tomar conciencia de la importancia de poner en práctica iniciativas de extensión orientadas a la innovación de carácter participativo y horizontal (Ortiz, 2009; Ortiz et al., 2011).

Cuba no ha estado exenta a estos cambios en las concepciones extensionistas. En la literatura académica se presentan diversos estudios que abordan los procesos de extensión a partir visiones, concepciones y propuestas metodológicas en la labor extensionista. Algunos autores cubanos analizan las debilidades y fortalezas del sistema de extensión cubano, a partir de la coexistencia de numerosas y variadas formas de hacer extensión. Y en este sentido reconocen la presencia de formas verticales en mayor parte con un enfoque esencial de transferencia de tecnologías, pero también se consideran formas de extensión más horizontales y concebidas con metodologías más inclusivas y participativas (López, 2005). Siguiendo con esta línea en las formas de extensión, se habla de la práctica de métodos lineales y transferencistas, que han conducido en muchos casos al fracaso de innovaciones, entre otras causas porque se obvian factores de índole subjetivos, individuales y personalizados que influyen en el proceso de difusión y adopción (Leybiz, 2004).

A continuación se presenta un estudio realizado en la provincia de Granma, ubicada en el Oriente del país, que tuvo por objetivo reflexionar sobre la formación y el aprendizaje en las prácticas de extensión en un grupo de extensionistas rurales pertenecientes a instituciones dedicadas al desarrollo agropecuario en el territorio.

Materiales y Métodos

La investigación forma parte del proyecto: "Aprendizajes colectivos y reflexión sobre la práctica en el diálogo entre extensionistas rurales. Un estudio de caso múltiple realizado en Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala y Perú", financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el marco del proyecto PIP 112-201501-00108-CO y por la Universidad de la Cuenca del Plata. En el caso de Cuba, se realizó un estudio de tipo no experimental, de carácter exploratorio-descriptivo, con una muestra no probabilística (Jiménez y Tejada, 2004). Para la recopilación de la información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, 11 entrevistas individuales y 3 grupos focales. Cada grupo focal estuvo integrado entre 4 y 6 participantes. La muestra estuvo conformada por extensionistas de 4 instituciones agropecuarias de la provincia de Granma:

- La Empresa Estatal Agropecuaria de Bayamo, que tiene como misión producir leche, carne y cultivos varios, para comercializar y prestar servicios para la satisfacción de las necesidades alimentarias de la población. Esta empresa agrupa unidades empresariales, integrales, granjas urbanas y de aseguramiento dentro del municipio, además de responsabilizarse con la producción, control, servicios y asesoría de cooperativas en las que se producen cultivos como el frijol y maíz, así como la ganadería.

- La Empresa Estatal Agroindustrial de Granos "Fernando Echenique", que tiene como misión potenciar el cultivo y el proceso industrial eficiente del arroz para el autoabastecimiento nacional, así como lograr incrementos en las producciones agropecuarias, mediante la aplicación de la ciencia

e innovación tecnológica, para mejorar la oferta a la población y contribuir a la seguridad alimentaria y al desarrollo de una agricultura sostenible en el país.

- El Ministerio de la Agricultura en el municipio Guisa, cuya misión es ejecutar, implantar y controlar las políticas del estado y el Gobierno sobre la producción agropecuaria y forestal; propiedad y posesión de la tierra y su empleo sostenible; el uso, conservación y mejoramiento de los suelos; la sanidad vegetal y animal; el registro y control físico y estadístico del patrimonio ganadero; el control del patrimonio forestal y de la flora y la fauna silvestres; la mecanización, riego y drenaje agrícola; la genética animal y recursos zoogenéticos; las semillas y los recursos fitogenéticos; así como el fomento y desarrollo del movimiento cooperativo en el sector agropecuario y azucarero.

- El Instituto de Investigaciones Agropecuarias "Jorge Dimitrov", perteneciente al Ministerio de la Agricultura, con la misión de generar y transferir conocimientos, tecnologías, productos y servicios agropecuarios y ambientales para el desarrollo sostenible en ecosistemas tropicales de la región oriental del país. A su vez constituye el único centro científico en el país que agrupa al unísono tres ramas de estudio: la ciencia agrícola, la animal y la medioambiental.

Las entrevistas y los grupos focales fueron transcriptos y analizados mediante los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Giraldo, 2011). El protocolo de entrevista estuvo guiado a partir de los siguientes ejes:
Información introductoria: para recopilar datos como nombre, edad, institución, años de experiencia en el trabajo de extensión y formación académica.

Contextualización de la práctica: para conocer el trabajo de extensión que realiza cada uno de los entrevistados/as.

Aprendizaje del oficio de extensionista: para analizar cómo van aprendiendo a ser extensionistas, sobre todo a partir del aprendizaje vinculado con el tiempo, las prácticas y el intercambio con otros.
Reflexión sobre la práctica y aprendizajes colectivos: para comprender la manera en que los extensionistas reflexionan sobre su trabajo, la forma en que lo hacen y cómo aprenden a partir de esto. También conocer sobre el intercambio con otros en la práctica, la circulación de aprendizajes y la construcción de nuevas formas de pensar y hacer.

Construcción de un espacio de reflexión sobre la práctica: para identificar recomendaciones de los entrevistados para la coordinación de espacios de reflexión sobre la práctica.

Tabla 1. Datos de la muestra entrevistada

Instituciones	Formación académica por entrevistado	Años de experiencia
Empresa Estatal Agroindustrial de Granos "Fernando Echenique"	1. Ingeniero Agrónomo	4
	2. Ingeniero Agroindustrial	4
	3. Ingeniero Agrónomo	17
	4. Ingeniero Agroindustrial	4
	5. Ingeniero Agrónomo	20
Empresa Estatal Agropecuaria de Bayamo	1. Médico Veterinario Integral	32
	2. Médico Veterinario	1,5
	3. Médico Veterinario	9
	4. Técnica Veterinaria	37
Ministerio de la Agricultura del municipio Guisa	1. Licenciado en Pedagogía	20
	2. Licenciado en Pedagogía	4
	3. Ingeniero Agrónomo	33
	4. Ingeniero Agrónomo	19
	5. Ingeniero Agrónomo	31
	6. Técnico en Veterinaria	32
Instituto de Investigaciones Agropecuarias "Jorge Dimitrov"	1. Médico Veterinario	10
	2. Técnico medio en sanidad vegetal	10
	3. Dr. en Ciencias Veterinarias	17
	4. Ingeniera Agrónoma	40
	5. Ingeniero agrónomo	30
	6. Ingeniero agrónomo. Máster Ciencias Agrícolas.	9
	7. Ingeniero agrónomo	15
	8. Técnico medio en sanidad vegetal	15
	9. Ingeniera pecuaria	15
	10. Licenciada en Química	15

Resultados y Discusión

Contextualización de la práctica

Particularmente cada grupo de extensionistas cumple con los objetivos y prioridades de sus entidades de trabajo, de acuerdo a la misión institucional establecida. El grupo perteneciente al Instituto de Investigaciones Agropecuarias Jorge Dimitrov además de su formación básica universitaria o técnica, se han formado como extensionistas a partir de su vinculación a proyectos de innovación agropecuaria local, con acciones de extensionismo como objetivo primordial dentro de comunidades agrícolas de 5 municipios de la provincia. Hay que destacar que dentro de estas comunidades, se han vinculado profesionales que son dueños de fincas y juegan un rol de extensión en sus localidades. Entre las principales actividades y servicios que realizan están capacitaciones en crianza de animales de ganado menor, cultivos varios como maíz, mandioca, poroto, soya, papaya; tecnologías para el control parasitario en ganado vacuno y rumiantes, recursos zoogenéticos, manejo agrotécnico, temas de agroecología y utilización de fertilizantes orgánicos como la lombricultura, estiércol de ganado mayor y ganado menor para mejoramiento de suelos, insecticidas biológicos, y la utilización de árboles para control biológico de insectos, entre otros.

El caso de los extensionistas del municipio de Guisa, pertenecen al Ministerio de la Agricultura en su organización municipal. Entre sus labores está atender y controlar que se cumplan los lineamientos del sistema de la agricultura urbana y suburbana. Capacitaciones y seguimiento a jefes y obreros que trabajan en los huertos, así como fincas dentro del territorio. Las principales temáticas se dirigen al cultivo de hortalizas y cultivos varios como mandioca, batata y maíz, así como la sanidad animal en el sector cooperativo y campesino. Por su parte, al ser un municipio montañoso, también en algunos casos atienden la actividad forestal, y la flora y fauna.

Los extensionistas pertenecientes a la Empresa Estatal Agropecuaria de Bayamo en su conjunto se dedican al trabajo veterinario, agrupados en diferentes unidades básicas de producción cooperativa estatal. Aquí asesoran en el trabajo de ganadería y la producción de leche para el municipio. Además de la atención a diferentes especies como equina, porcina, cunícolas, y aves.

El grupo de la Empresa Estatal Agroindustrial de Granos, su principal tarea se resume en la atención al cultivo del arroz, y todo lo relacionado al manejo agrotécnico, desde la preparación y riego de suelos, la germinación de las plantas, la aplicación de fertilizantes, herbicidas, fungicidas, insecticidas, es decir todo lo relacionado desde la siembra hasta el momento de la cosecha del cultivo. Se les denomina los técnicos de las 200 hectáreas, pues cada uno debe atender un total de 200 hectáreas de este cultivo, asesorando agricultores organizados en diferentes tipos de cooperativas de producción agropecuaria estatal.

Aprendizaje del oficio de extensionista

En el análisis de las entrevistas se evidencia una formación básica entre los extensionistas en profesiones afines en mayor medida a las Ciencias Agropecuarias. Con un total de 10 Ingenieros Agrónomos, 1 de ellos con un Máster en Ciencias Agrícolas; en Medicina Veterinaria se incluyen 6, de ellos 3 con licenciatura en Medicina Veterinaria, 2 con la especialidad técnica y 1 Doctor en Ciencias. También 2 Ingenieros Agroindustriales, 1 Ingeniero Pecuario y 2 Técnicos en Sanidad Vegetal. El resto de las especialidades se distribuye en 1 Licenciado en Química, y 2 Licenciados en Pedagogía, para un total de 25 entrevistados, distribuidos en 4 instituciones del territorio.

La formación técnica vinculada directamente al trabajo en las tareas de extensión, la han recibido indistintamente a partir de capacitaciones en formato de cursos, diplomados y talleres programados en sus instituciones, y organizaciones de las cuales son asociados, o como parte de acciones específicas dentro de proyectos de desarrollo e innovación agrícola, así como actividades convocadas ya sea a nivel municipal, provincial y también nacional por parte de los ministerios. Se han capacitado principalmente en nuevas tecnologías agrícolas como el manejo de rotación, riego y siembra de cultivos, la producción de cultivos varios y hortalizas, la agroecología, la producción de granos y la ganadería a modo general. Habría que mencionar que estas temáticas son de gran interés dentro de la agricultura cubana, por su importancia para continuar impulsando el desarrollo local con recursos propios de los territorios como política estatal, sustituyendo en gran medida la importación de productos alimenticios de gran costo a la economía nacional. En menor medida, algunos han recibido capacitaciones en temáticas de género y trabajo con jóvenes, sobre todo los vinculados al Instituto de Investigaciones Agropecuarias Jorge Dimitrov, dentro de su formación para la gestión de procesos de innovación agrícola local.

Como parte de su aprendizaje en el oficio de extensionismo, consideran que, si bien la formación técnica es importante, pues permite la especialización para su trabajo de extensión, valoran también la importancia del componente práctico en la labor. La práctica del día a día, directamente en el campo y trabajando con los agricultores es lo que les facilita la experiencia. Un extensionista refería al respecto:

[…] "Eso se aprende con la práctica. Eso, ser extensionista no es una escuela, eso no es como ir a una escuela a formarse" […] Otra refería que: *[…] la extensión tiene que ser ahí junto con los productores […] los resultados se tocan con la mano y se ven en la práctica, ese es el resultado[…] no es secreto para nadie, que hay alguna gente que le gusta eso, pero no le gusta coger sol, y el extensionismo […] es a la tierra, ahí a las áreas, vamos a extender ahora 50 hectáreas de […] usted no puede mandarle la recomendación al productor, usted tiene que estar asesorando y vinculado con él, y caminando, usted no puede pararse."*

En relación al tema otro planteaba: *[…] "usted tiene que estar ahí constante […] enfangarse, caminar los campos, evaluar ahí en la práctica […] Y en lo práctico aprendí también que […] es que la forma, como usted es psicóloga, la forma de llegarle a los productores, la forma sencilla, modesta, sin tanta cosa, es lo que vale la pena […]*

no puede llegar allí con arrogancia, usted tiene que ser de una forma, con un lenguaje sencillo, modesto para que ambos se entiendan y el productor diga ah mira, mira qué bien, fulano vino aquí" […]

A partir de esto, se puede analizar, que a pesar de que la formación técnica les permite la formación en una temática relacionada al tipo de extensión a realizar, y a su vez la preparación técnica a la hora de transmitir el conocimiento científico, consideran que para el trabajo de extensión no es suficiente solamente este conocimiento científico-técnico. Un aspecto que también le otorgan gran relevancia, está relacionada a la experiencia adquirida en la práctica, con el trabajo diario con los agricultores, al conocer sus necesidades e intereses. A lo que agregan igualmente la motivación, inspiración, y vocación que se debe sentir por lo que se hace, a pesar de las dificultades que puedan surgir. Uno de ellos afirmaba: *"Ser extensionista, en primer lugar, se aprende con la vocación nuestra. En primer lugar la formación que tengamos nosotros, y algo muy importante es que el extensionista, además de tener conocimiento, tener aquello, tiene que llegarle al productor. Tiene que saber cuáles son los intereses de ese productor, qué necesita ese productor, qué aspira, qué desea."*

Pero dentro del aprendizaje del oficio también explicitan la importancia que tienen los elementos de orden social que se involucran. En algunos casos se referían con esto al conocimiento que también tienen los agricultores, y como aprendieron a valorar este aspecto durante la experiencia de trabajo en las comunidades. En referencia a este tema uno declaraba: *[…] "creo que la parte del extensionismo es básica y, sobre todo, usted decía que usted es psicóloga, yo creo que esa parte social juega un papel también muy importante […] observamos que era una parte clave […] es que de todo el mundo se aprende, y todo el mundo aporta."*

En relación a esto otro mencionaba que:
"Y sobre todo identificar cuánto conocimiento y cuántos saberes hay acumulado en todas estas comunidades en producciones […] Quiere decir que aunque no sean conocimientos y saberes académicos ni mucho menos, pero sí hay un arraigo muy fuerte en muchas de estas cosas, y que incluso, lo digo así personal, a mí y hasta para mi desarrollo personal me ha servido mucho en mi proyección y todo."

Reflexión sobre la práctica y aprendizajes colectivos

El trabajo en equipos y la capacitación con grupos diversos, aparece como un aprendizaje a destacar entre los extensionistas del Instituto de Investigaciones Agropecuarias Jorge Dimitrov. En su estructura provienen de diferentes formaciones básicas, pero se han vinculado durante un largo periodo a un mismo proyecto de trabajo. A partir de éste se han organizado en equipos de trabajo a la hora de hacer extensión en las fincas familiares vinculadas al proyecto en las comunidades. Manifiestan que vincularse en equipos, por un lado les ha permitido atender directamente fincas campesinas con diferentes necesidades de capacitación y no de manera aislada. Y por otro lado, algo que le dan gran valor es al diálogo en grupo sobre problemáticas, casos, temáticas y situaciones que se les presentan, y cómo la conciliación entre colegas permite debatir ideas entre todos para encontrar solución de conjunto. Resaltan de hecho que esto también contribuye en gran medida al aprendizaje y formación entre ellos mismos como extensionistas, pues es una forma de generar aprendizajes en el intercambio de problemáticas y resultados de innovación, además de conocer más a fondo sobre las distintas especialidades de cada uno durante el diálogo. Al respecto uno refería:

"Y algo que yo siempre le di una importancia y lo veo muy grande es el trabajo en equipo. Y si verás en los que nos presentamos aquí, esto es un equipo de trabajo, donde hay una química, hay una compañera de la parte pecuaria, hay un compañero de sanidad vegetal, agrónomo, acá trabaja otras temáticas, yo he sido especialista de suelos, entonces eso es muy importante, para dentro del propio terreno uno enfrentar cualquier disyuntiva que se presente."

Se pudo apreciar entre los entrevistados, sobre todo en los que han dirigido procesos de innovación y extensión, la referencia hacia un cambio de actitudes en cuanto a la percepción de la extensión. Es decir, a como la concebían antes, a partir de una transmisión de resultados científicos de manera lineal hacia los agricultores, y a como lo conciben hoy, con un fuerte componente práctico en el trabajo de extensión y hacia la introducción de metodologías participativas como componente

indispensable para retroalimentar conocimientos en pos de mejores resultados. Relacionado a esto, uno de ellos reflexiona al respecto:

[…] "sin un referente metodológico concreto, uno se esforzaba como investigador por transmitir los conocimientos desde sentido común a los agricultores, lo que uno había aprendido en la investigación. Pero después empezó un proceso en nuestro instituto, a partir del año 2000 ¿no?, de […] vamos a decir, de reflexión sobre lo que es la extensión, aspectos conceptuales, metodológicos que tenían que ver con la extensión, y así caemos en el paradigma participativo."

Y continúa agregando que:

[…] "el principal aprendizaje un cambio de actitud […] Si uno queda anclado en los métodos tradicionales del extensionismo, es decir, que nada más incluye la transferencia de conocimiento […] eso hace que el flujo sea lineal hacia los receptores, que pueden ser otros extensionistas o agricultores […] ese modelo lineal lo traemos nosotros muy fuertemente arraigado. El cambio de actitud es asumir […] que el proceso de extensión debe ser más horizontal […] más equitativo, inclusivo […] que en realidad lo que se debe producir es una especie de diálogo, y una construcción […] para eso no solamente hay que tener conocimientos y metodologías, hay que tener también habilidades, pero también hay que tener […] una inclinación afectiva hacia esas nuevas formas de pensar […] hay algo también ahí que es emocional, ¿no? Esa cuestión de la participación. Hacer la participación realidad."

Es importante señalar que este cambio de actitud se relaciona a que los extensionistas de esta institución se han formado a partir de proyectos de innovación agropecuaria local, cuyo fin principal ha sido la implementación de metodologías participativas que generen aprendizaje en la acción, para superar la visión transferencista que aún impera en muchas instituciones, a la hora de transmitir el conocimiento para el desarrollo agrícola y sustentable. Actualmente también se han establecido un grupo de buenas prácticas en las comunidades, con la utilización de herramientas como ferias de agrobiodiversidad y festivales. Estas permiten el acceso masivo a la información y a la diversidad, a partir de procesos multiactorales, más participativos y constructivistas, que generan aprendizajes en la gestión del conocimiento agrícola. A su vez se promueve la creación de grupos para la innovación agropecuaria local, que entre sus objetivos transversaliza el enfoque de género, en el apoyo a mujeres, que no necesariamente son agricultoras o dueñas de finca, sino que se dedican a labores domésticas. A ellas se les capacita en temáticas para la conservación de alimentos, en el aprovechamiento de excedente en producciones, y la confección de artesanías con el uso de recursos naturales como semillas y naturaleza muerta.

Aprendizajes de los extensionistas

Como parte de los aprendizajes, y podría destacarse que es un resultado en casi toda la muestra estudiada, es la referencia a las características personológicas y habilidades sociales que debe poseer la persona que ejerce el trabajo de extensión, incluso se podría considerar como la definición de un perfil de extensionista. Igualmente se identifica de manera general, el establecimiento de un vínculo con el agricultor para establecer una relación adecuada, la comunicación como factor determinante, en el uso de un lenguaje ameno, pues en muchas ocasiones se presentan situaciones que demandan saber manejarlas y transmitir el conocimiento hacia los agricultores, como lograr la puesta en práctica una nueva técnica para conservar el suelo o en la siembra, o la introducción de un nuevo cultivo de necesidad o interés local. Un extensionista del Instituto de Investigaciones Agropecuarias Jorge Dimitrov comentaba:

"Y eso es lo que me ha dado a mí la posibilidad, que tengo por suerte esa característica, que converso mucho, hablo con las personas, no le entro directo a lo que se quiere, sino primero hacemos una comunicación con ellos, hablamos, conversamos un poco de todo, y después bueno vamos llevándolo a la temática que uno quiere hasta cierto punto. Esa es una, lo otro es buscar que la persona lo asimile y si es rechazo […] no dejarlo, sino valorar, porque tú los rechazas, que tú crees de esto, que lo otro."

Otro extensionista de la Empresa Estatal Agroindustrial de Granos decía: *"Bueno, este vínculo tú tienes que lograrlo a través […] de la práctica del día a día con el productor, ¿por qué? […] nosotros tenemos que permanecer […] desde que el campesino comienza a preparar el suelo hasta labor de cosecha, entonces es un vínculo*

que tú tienes que ir logrando y tienes que crear una confiabilidad, de parte de nosotros como los asesores de ellos ¿entiendes? porque esa confiabilidad? para que ellos, demostrando a ellos en el campo, día a día, de que las cosas que tú les vas diciendo y ellos las van ejecutando, al final ellos van a tener un resultado, entonces creo que esa parte social...que al final se ve resultados, el esfuerzo de tu trabajo se ve al final, ¿cómo se ve eso?, repercute en la producción que ellos van a obtener, mayores volúmenes de producción, que ese es el objetivo final."

A su vez se menciona el establecimiento de relaciones de familiaridad en las comunidades de trabajo, para conocer sus especificidades, intereses y recursos locales para el desarrollo de objetivos propuestos. Consideran que lograr esta familiaridad, les permitirá alcanzar un poder de convocación a reuniones y talleres prácticos y demostrativos, donde se pongan en práctica las capacitaciones que se planifiquen. Uno refería:

[…] "hay que saberle llegar al productor, no solamente llegar y decirle que tú vas como técnico, como ingeniero, como persona ir, tú tienes que llegar a la casa del productor y no solamente hablarle del tema de la finca, no háblale eso, pregúntale, a veces si tú sabes que tiene un problema con la familia, pregúntale el problema de la familia, pregúntale de cómo anda la familia, a veces uno llega con un productor, con un guajiro y el guajiro está hasta molesto por situaciones que le han pasado con los bueyes, que le han pasado con esto, y tú llegas a la casa" […]

Destacan así mismo otras características como la sociabilidad para establecer relaciones no solo con los agricultores, sino también con sus familias y otros actores como dirigentes de organizaciones sociales que son determinantes en el desarrollo local. Se menciona la creatividad, sobre todo para lograr el aprendizaje en diferentes tipos de agricultores, desarrollar un sentido de pertenencia hacia el trabajo, para respetar el vínculo con el agricultor y el trabajo que realiza, establecer la persuasión en el diálogo pero sin imposición hacia el campesino, en función de ofrecer alternativas, ideas, soluciones de conjunto, sobre todo a nivel local y comunitario. A pesar de que algunos definen estas características como propias e intrínsecas en un extensionista, pudiera considerarse además de existir determinada disposición como rasgos de la personalidad, también el desarrollo de algunas de éstas, a partir de la experiencia alcanzada durante los años ejercidos en el trabajo de extensión. Al respecto uno de ellos mencionaba:

"Sí, y tú llegas a la casa de él y conversas con él, te brindan el trago de café y compartes con él, y en el momento determinado llegas y le dices 'oye, yo vine a esto, ¿qué has hecho con la arrocera, qué vamos a hacer? ', 'oye, tal día vamos a revisar la arrocera tuya, vamos para allá que te toca aplicar esto, ¿vas a ir? ', y son cosas que se han hecho para tener resultados."

Por su parte una extensionista de la Empresa Estatal Agropecuaria de Bayamo refería: *"Con cariño, irlo engorgonando como dice el cubano, engorgonándolo ahí hasta que él cede, porque hay campesinos que no ceden, pero hay otros que sí ceden, pero a la larga o a la corta uno va cogiéndoles cariño, el engañito, un traguito de café, que mira esto, y así uno se va ganado la confianza […] un vínculo de amistad, de cariño con el campesino."*

Otro de los aprendizajes identificados se refiere al manejo de habilidades para diseminar la implementación de nuevas tecnologías, que en muchos casos crea cierta desconfianza en algunos agricultores, en cuanto a los beneficios que pueden obtener. Para replicar la adopción de prácticas tecnológicas nuevas y demostrar su eficiencia productiva, se apoyan en agricultores más sensibilizados y crean áreas demostrativas en fincas, que permiten visualizar y evaluar los resultados por parte del resto de los agricultores. Esto lo consideran también una habilidad como parte del trabajo de un extensionista, así como lograr la diseminación de prácticas sin imposición, sino a partir de la observación y explicación de las técnicas a los agricultores en las fincas, de sus vecinos, en las comunidades. En relación a esto un extensionista del municipio Guisa plantea: *"Es llevarlo al lugar donde hay otro productor que tiene más resultados […] porque con esto que vamos a hacer en sembrar de tal forma, vamos a tener cien quintales, rendimiento. O sesenta toneladas por hectárea, él eso no lo va a creer, hay que demostrárselo."*

Por su parte un extensionista de la Empresa Estatal Agroindustrial de Granos refiere: "*Entonces, me apoyé en ese productor […] como ya te dije, es un ver para creer, si la gente no ve, no te cree, tu podrás decir todo lo que quieras, pero si no ven que tú tienes resultados, no hacen las cosas, porque ellos tienen una forma de hacerlas,*

porque toda la vida lo han hecho así, pero mira, muchos estaban equivocados […] entonces, ese mismo productor fue expandiéndose con el otro y con el otro y con el otro" […]

Problemas relacionados con la propia formación y problemas que dificultan la labor

Durante la práctica de su labor, el grupo entrevistado se enfrenta con disimiles obstáculos que dificultan el desarrollo de sus actividades. Estas van desde la carencia de espacios propios que permitan un mayor intercambio entre ellos, problemas de logística en la organización y apoyo de capacitaciones a agricultores, desempeño de doble función que afecta la dedicación de mayor tiempo al trabajo de extensión y el establecimiento de relaciones adecuadas con los agricultores, además de la necesidad de formación en temáticas con orientación social como procesos de comunicación.

Dentro de su formación, y aunque no se proyecta de igual forma en las 4 instituciones, hacen referencia al establecimiento de espacios institucionales destinados a los extensionistas y su preparación. Entre estos, el caso de la Empresa Estatal Agropecuaria de Bayamo, en su constitución incorpora unidades básicas de producción cooperativa estatal, destinadas entre otras actividades, a los cultivos varios, la producción de leche y la ganadería. En estas unidades se encuentran integrados los extensionistas. En la muestra entrevistada de esta empresa, en su mayoría estaban asociados a las unidades de producción de leche y ganadería. Ellos refieren que a nivel de unidad productiva desarrollan espacios formales, con intervalos de una vez mensual, en el que los extensionistas debaten las tareas a seguir en la planificación de sus actividades de mes, y se debaten cuestiones referentes a la unidad, las producciones planificadas, y las problemáticas a resolver. Es decir, de manera general, las perspectivas de trabajo, los objetivos a cumplir, los que no se cumplieron, la economía, recursos con los que cuentan y sus necesidades de capacitación. Pero a su vez plantean la poca asistencia y acompañamiento por parte de la empresa como organismo de dirección principal, en recuperar un espacio que realizaban en otros tiempos, en el que se convocaba a los extensionistas de todas las unidades básicas de producción, y que entre otras cuestiones atendía las necesidades de formación de los extensionistas. Un espacio que consideran de suma importancia para su capacitación, pues les permitía generar debates e intercambios, y conocer sobre los avances y dificultades de cada unidad, así como los resultados de trabajo que van desarrollando, lo cual también generaba el fortalecimiento de relaciones de trabajo entre los extensionistas, teniendo en cuenta a veces los problemas logísticos para llegar hasta las unidades dado su ubicación geográfica.

En relación a la ubicación geográfica de las unidades, y la logística en la organización de capacitaciones, es una cuestión que también influye en ocasiones en los extensionistas de la Empresa Estatal Agroindustrial de Granos Fernando Echenique, que a pesar de contar con espacios formales organizados a nivel de la empresa, para intercambiar sobre el trabajo y las problemáticas que enfrentan, encuentran por otra parte dificultades para participar en algunas capacitaciones importantes. Destacan que cuando se trata de actividades como Diplomados, estos se realizan a nivel provincial en la ciudad de Bayamo, capital de la provincia, y la gran mayoría no cuenta con un transporte de la empresa, por lo que deben trasladarse desde sus respectivos municipios por esfuerzo propio, para recibir las capacitaciones necesarias y poder actualizarse en su trabajo.

En instituciones como el Instituto de Investigaciones Agropecuarias Jorge Dimitrov, no ha existido nunca este espacio formal organizado por la institución para el intercambio sobre el trabajo y las problemáticas que se les presentan, y tampoco se ha tenido en cuenta en la planificación institucional como necesario, a pesar de la demanda de su realización. Pero los extensionistas destacan, que a pesar de no estar concebido, la política institucional es bastante flexible en relación a esto, y por tanto se realiza por interés de los propios extensionistas, dada la necesidad de debatir sobre algún tema específico, o relacionado a la implementación de algún proyecto que así lo requiera. Sobre la importancia de contar con este espacio una extensionista planteaba:

[…] "antes de ir a enfrentarnos al trabajo en la comunidad, hacíamos talleres y también hacíamos talleres cuando regresábamos con la información. Entonces compartíamos las vivencias de cada cual […] eso uno lo va aprendiendo y lo va compartiendo con el equipo, entonces todos vamos aprendiendo. Hay, a lo mejor otro facilitador enfrentó una situación parecida o diferente, y sacó una información […] y entonces esos talleres tanto antes de ir a una comunidad como después compartir todas esas informaciones nos sirvió mucho para poder encaminar y seguir el trabajo en el futuro."

Entre los extensionistas del municipio Guisa, pertenecientes al Ministerio de Agricultura en su entidad municipal, presentan como mayor problemática que durante su labor ejercen doble función de trabajo, por un lado realizan tareas de extensión, y por el otro, actividades como especialistas y técnicos dentro del control y aseguramiento en las oficinas del ministerio municipal. Esta doble actividad, consideran que les afecta considerablemente el ejercicio del trabajo de extensión y les resta tiempo para realizar acciones con verdadera calidad con los agricultores, ya que las labores de extensión quedan como acciones secundarias a otras responsabilidades de oficina como el control de planes de producción y cumplimiento de leyes en el uso y distribución de la tierra, así como la entrega en tiempo de producciones agropecuarias por parte de los campesinos. Con respecto a esto uno planteaba:

"El técnico va allí y le controla si no cumple el estimado tal cosa. Si no cumple entrega de vianda. Si tiene mala producción de hortaliza 'y te voy a aplicar el decreto tal, porque no' […] Sin embargo, él ese no le va a ver como su extensionista. Entonces, extensionista es quien lo enseña a incrementar su nivel de vida, su rendimiento, las producciones y todo eso; que son dos cosas que nosotros tenemos que desligar."

En gran medida consideran dos aristas negativas que influyen en esta doble actividad, por un lado que al no considerar el trabajo de extensión como prioridad, se ven afectados y con dificultad para dedicar horas a su auto preparación y actualización en materias de interés en la agricultura y en el acompañamiento al agricultor. Y por otra parte ejercer un doble rol de trabajo, es decir como extensionista y en ocasiones como inspector en el cumplimiento de leyes y políticas de control, les afecta el establecimiento de un buen vínculo con los propios agricultores, que los ven en funciones de juez y parte a la vez. Así lo plantea otro: *"Estamos simultaneando dos cosas […] porque ¿cuál es el objetivo del extensionismo? […] Si ese hombre que nosotros vamos a hacer eso, no te ve como esa persona […] no hay tal extensionista, porque entonces te está viendo como el hombre que le va a controlar, como aquello" […]*

Otro factor que obstaculiza en ocasiones la labor, está relacionado a la actualización de conocimientos en nuevas tecnologías. Se identificó también la demanda de capacitación en temáticas sobre procesos de comunicación y trabajo con grupos, así como manejo de conflictos, ya que se enfrentan con distintos tipos de agricultores. En algunos casos refirieron el trabajo con enfoque de género, como una necesidad en la práctica, ya que consideran el tema como fundamental para el trabajo con agricultores y familias campesinas. Una extensionista de la Empresa Estatal Agropecuaria refería: "Viste, cómo a mí me da trabajo cuando me hacen una entrevista, porque si tuviera más comunicación, viste, porque si tuviera más comunicación fuera más fácil a la hora de hablar, de explicar, porque los conocimientos los tengo, pero como no tiene uno todo el desarrollo para hablar" *[…]*

De manera general la muestra entrevistada valora la importancia de contar con habilidades sociales para lograr un mejor trabajo en el campo, y en el que privilegian el proceso de la comunicación como un factor preponderante en la consecución de objetivos y planes de trabajo. Pero relacionado a esto, agregan que, en su gran mayoría, han recibido poca preparación en estas temáticas, y otros casos ha sido completamente nula la capacitación en lo referido a estas cuestiones. No así de manera radical, en el grupo de extensionistas del Instituto de Investigaciones Agropecuarias Jorge Dimitrov, que desde su pertenencia a proyectos de innovación agropecuaria local, se ha intencionado una formación multidisciplinaria, que involucra la formación técnica, así como la práctica de herramientas participativas y de aprendizaje en la acción en los espacios sociales para la innovación agrícola local. Esto ha contribuido, aunque aún se considera insuficiente, a la sensibilización sobre la importancia de una formación multidisciplinaria para mejorar el trabajo de los extensionistas.

Es importante mencionar que los enfoques de extensión, y en este caso la presencia de enfoques difusionistas en parte de las instituciones que forman la muestra del estudio, podría ser un aspecto que determina el tipo de capacitaciones y formación que reciben los extensionistas. Por otro lado, habría que añadir, que a pesar de que existe deficiencia por parte de las autoridades institucionales hacia una formación multidisciplinaria, la propia experiencia en la práctica lleva a un proceso de reflexión en los extensionistas sobre la importancia de capacitarse en estas temáticas sociales para mejorar en su quehacer diario.

Reflexiones Finales

Podría afirmarse que, en la diversidad de prácticas de extensión, determinadas por las instituciones y los enfoques metodológicos que privilegian, se desprenden múltiples aprendizajes en el trabajo de extensión. Entre estos se destacan, el trabajo en equipos y el intercambio de experiencias, lo que permite a los extensionistas dialogar y aportar ideas desde sus especialidades, en la resolución de problemáticas y situaciones en su quehacer cotidiano. El establecimiento de vínculos de empatía, familiaridad y comunicación con los agricultores como vía para alcanzar mejores resultados productivos.

Contar con ciertas habilidades y características en los sujetos que realizan tareas de extensión, se considera permitiría encaminar mejor las tareas y objetivos que se propongan. Desde algunos puntos de vista, se podría contar con estas características desde la personalidad de cada sujeto, otros demandan de capacitaciones para manejar herramientas que les permitan un mejor vínculo en el desempeño de sus actividades, y otros sin embargo, consideran el desarrollo de ciertas habilidades sociales como una necesidad durante los años de experiencia en el trabajo de la extensión agrícola.

Las principales problemáticas que obstaculizan la labor de los extensionistas, pueden resumirse en una mayor atención a nivel institucional hacia a la capacitación de técnicos para su actualización con nuevas tecnologías, en algunos casos la organización o rescate de espacios institucionales para el intercambio y debates de experiencias y problemáticas que se presentan en el ejercicio de la profesión. En otros, la formación para la puesta en práctica de herramientas comunicativas y manejo de grupos, para lograr un mayor diálogo con agricultores hacia la solución de problemáticas en el sector agrícola en los territorios de la provincia.

De manera general, si bien la extensión, en el territorio granmense ha atravesado por prácticas transferencistas y lineales que aún permanecen arraigadas como modelo en algunas instituciones y actores vinculados al desarrollo local, resulta válido destacar la introducción de metodologías con un enfoque participativo como alternativa en la gestión del conocimiento. Lo que ha permitido generar procesos de innovación agrícola en los que se promueven espacios de mayor intercambio entre los actores vinculados al desarrollo agrícola en el territorio granmense.

Agradecimientos

El presente trabajo fue financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el marco del proyecto PIP 112-201501-00108-CO y por la Universidad de la Cuenca del Plata. Los autores agradecen el apoyo recibido.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, F., 2012. El nuevo impulso de la extensión rural en América Latina. Situación actual y perspectivas. Red Latinoamericana para Servicios de Extensión Rural, Santiago (Chile). En: http://www.redinnovagro.in/documentosinnov/nuevoimpulso.pdf

Delegaciones municipales (2018). MINAG. Recuperado de: http://agricultura.minag.gob.cu/

Ortiz, R., Mejía, F., Ceville, X., Preissing, J., Boerger, V., Solórzano, N., Meyrat, M., Marín, X. y Morrás, E. (2011). *Buenas prácticas en el manejo de extensión en América Central.* Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

Farrell, J. (2016). Constituida empresa integral agropecuaria Granma. La Demajagua. Recuperado de: http://lademajagua.cu/constituida-empresa-integral-agropecuaria-granma/

Giraldo, M. (2011). Abordaje de la investigación cualitativa a través de la teoría fundamentada en los datos. Ingeniería Industrial. *Actualidad y Nuevas Tendencias, 6*, 79-86.
Instituto de Investigaciones Agropecuarias Jorge Dimitrov. (21/07/2018). Ecured. Recuperado de: https://www.ecured.cu/Instituto_de_Investigaciones_Agropecuarias_Jorge_Dimitrov

Jiménez, J., Tejada, F.J. (2004). Procesos y Métodos de Investigación. CIFO, 87.

Landini, F. (2016) How to be a good rural extensionist. Reflections and contributions of Argentine practitioners. Journal of Rural Studies, 43(1), 193-202.

Leeuwis, C. (2004). Communication for rural innovation. Rethinking agricultural extension. Oxford: Blackwell Science.

Leeuwis, C. (2004). Communication for rural innovation. Rethinking agricultural extension. Oxford: Blackwell Science.

Leeuwis, C. y Aarts, N. (2011). Rethinking communication in innovation processes: Creating space for change in complex systems. Journal of Agricultural Education and Extension, 17(1), 21-36.

López. T. (2005). Organización y estructura del sistema de extensión agraria (SEA) en Cuba. Revista computadorizadora de producción porcina. Extensionismo agrario en Cuba. Vol. 12. No. 5. En:
https://www.google.com/search?q=herramientas+metodologicas+para+una+extension+agraria+generalista%2C+sistemica+y+participativa&ie=utf-8&oe=utf-8

Ortiz, R. (2009). *Evolución de los servicios de extensión en Nicaragua.* Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

Ortiz, R., Mejía, F., Ceville, X., Preissing, J., Boerger, V., Solórzano, N., Meyrat, M., Marín, X. y Morrás,
Pavón, M. (2014). Extensionismo en Cuba: estudios de caso. *Cultivos tropicales.* vol.35, no.1, pp. 5-10.

Rendón, R., Roldán, E., Hernández, B., & Cadena, P. (2015). Los procesos de extensión rural en México. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, *6*(1), 151-161. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007093420150001000013&lng=es&tlng=es.

Sulaiman, R., y Davis, C. (2012). *The "New Extensionist": Roles, Strategies, and Capacities to Strengthen Extension and Advisory Services.* Lindau, Suiza: GFRAS. En: http://www.g-fras.org/en/knowledge/gfras-publications/file/126-the-new-extensionist-position-paper?start=20

Fortalecimiento de las capacidades técnicas en el territorio como herramienta para el desarrollo rural en la provincia de Neuquén, Argentina. | Buda, V; Gómez, D; Guiñazú, M; Pasetto, F; Reissig, J.

(Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) /Subsecretaría de Agricultura Familiar (SAF) /Dirección de Áreas Naturales Protegidas y Recursos Faunísticos /Secretaría de Producción de Neuquén - guinazu.maira@inta.gob.ar - florapasetto@gmail.com)

La necesidad de llevar a cabo acciones enmarcadas en proyectos orientados a mejorar las condiciones de acceso al agua, exige generar capacidades técnicas locales para el abordaje de esta problemática, mediante capacitaciones integrales que contemplen herramientas de diagnóstico, de reconocimiento, cuantificación y priorización de los recursos disponibles, aspectos conceptuales, metodológicos y el conocimiento de las tecnologías disponibles, con el fin de poder lograr la formulación de proyectos participativos que propongan alternativas de solución y la capacidad para el acompañamiento en la ejecución de los mismos. Así, se busca aportar herramientas que permitan iniciar procesos de reflexión y acción que permitieran interpretar y comprender mejor las nuevas y complejas demandas de la sociedad actual.

De esta manera, mediante la articulación con las distintas Instituciones que trabajan en el área rural, y específicamente en la temática del agua, se propuso un Programa de Capacitación destinado a técnicos de distintas zonas de la provincia de Neuquén y Río Negro. Este integró tanto aspectos teóricos como prácticos, en 4 módulos de 2 jornadas cada uno, distribuidos entre los meses de septiembre a diciembre de 2017, brindando herramientas orientadas a la realización de diagnósticos, formulación de proyectos y ejecución, que permitan dar solución a las necesidades hídricas de los pobladores rurales.

El objetivo de este trabajo es presentar las estrategias y aprendizajes surgidos a partir de una experiencia interinstitucional de implementación del Programa de Capacitación, a partir del cual se buscó propiciar un espacio de circulación de conocimientos e información técnica así como de reflexión sobre la práctica, intercambio horizontal de reflexiones y experiencias, superando la formación pensada como transferencia de conocimientos cognitivo entre docente y alumno.

Antecedentes que marcaron el proceso desarrollado.

En los últimos años, las condiciones climáticas imperantes en la Patagonia Argentina han repercutido "negativamente" en la disponibilidad de fuentes de agua, viéndose afectada la oferta de dicho recurso, al punto de ser dificultoso o nulo el acceso al mismo, para muchos habitantes de las zonas rurales.

A esta situación mencionada anteriormente, se suma la erupción del volcán Puyehue (Junio de 2011), afectando de diversas maneras la zona de Neuquén, entre ellas en aspectos vinculados al agua.

Previo al fenómeno extraordinario que significo la erupción del volcán, las intervenciones institucionales vinculadas al acceso al agua habían sido puntuales, no existía un abordaje que contemplase los diversos escenarios territoriales, como tampoco un diagnóstico compartido acerca de la necesidad de contar con técnicos formados. Luego de este evento climático, la emergencia declarada a nivel de la provincia de Neuquén, debido a cenizas y la sequía prolongada, llevaron a la implementación de distintas respuestas institucionales, teniendo en cuenta los impactos provocados directa e indirectamente en las actividades económicas, especialmente ganaderas y de la agricultura familiar, además de las relacionadas al turismo.

En este sentido, se implementaron distintos Programas y Proyectos cuyo objetivo fue, entre otros, impulsar acciones para recuperar las capacidades productivas de los pobladores afectados, buscando hacer más sustentables sus explotaciones agropecuarias y mejorando el entorno de infraestructura y servicios públicos. Es así, como se destinaron diversos financiamientos para el mejoramiento de

los sistemas de captación, distribución y almacenamiento de agua prediales, tanto para uso productivo como familiar.

Si bien los proyectos orientados a mejorar las condiciones de acceso al agua, contaban tanto en su etapa de formulación como de ejecución con un acompañamiento técnico interinstitucional, y con un anclaje territorial (Mesas de Agua, Comités de Emergencia Rural, Mesas de Desarrollo Rural), se planteó la necesidad de generar capacidades técnicas que pudiesen alcanzar la formulación de proyectos que propongan alternativas de solución y el acompañamiento en la ejecución de los mismos.

La necesidad de acompañar las demandas y la emergencia, permitieron visualizar la posibilidad de crear un espacio de formación/capacitación integral que hasta la fecha no se contaba, en el cual se pudiese abordar herramientas de diagnóstico, reconocimiento, cuantificación y priorización de los recursos, aspectos conceptuales, metodológicos y el conocimiento de las tecnologías disponibles.

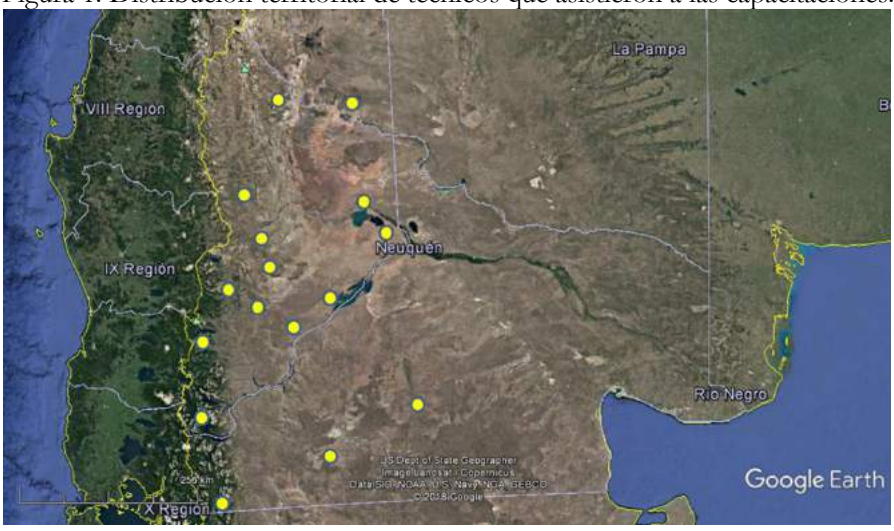
De esta manera, el programa de capacitaciones se enmarcó en el contexto de la problemática del acceso al agua y la necesidad de llevar a cabo proyectos orientados a mejorar las condiciones de vida de los pobladores. Es así que, con el fortalecimiento de las capacidades técnicas locales se buscó dar respuesta a una demanda surgida desde el territorio, buscando aportar soluciones desde una visión integral.

Organización: metodología y entramado institucional

A través de las jornadas de capacitación se planteó el abordaje de los distintos conceptos y componentes relacionados con los sistemas de abastecimiento y aprovechamiento del agua en áreas rurales, de forma tal de que pudiesen apropiarse de contenidos que les permitiese identificar y plantear alternativas a las problemáticas hídricas de los pobladores de dichas áreas. Participaron referentes técnicos provenientes de diversos ámbitos institucionales y de diferentes localidades tanto de la provincia de Neuquén y Rio Negro: Subsecretaría de Producción, INTA, Subsecretaría de Agricultura Familiar, Subsecretaria de Recursos Hídricos y también ONGs que trabajan en las áreas rurales (Ver Figura 1)

De esta manera, se desarrollaron aspectos teóricos y prácticos que se dictaron en 4 módulos de 2 jornadas cada uno, distribuidos entre los meses de septiembre a diciembre del año 2017 en diferentes localidades de la Provincia de Neuquén.

Figura 1: Distribución territorial de técnicos que asistieron a las capacitaciones.



Las temáticas y herramientas se orientaron hacia a la realización de diagnósticos, interpretación y dimensionamiento necesario para la formulación y ejecución de proyectos, que permitan dar solución a las problemáticas hídricas de los pobladores rurales de secano.
Ahora bien, mas allá de las cuestiones programáticas, que estructuraron el espacio de formación, se quiere hacer hincapié en otros aspectos, que posibilitaron el armado de una red entre los técnicos participantes y el espacio de diálogo creado, por un lado, y la construcción interinstitucional de ese espacio por otro.
En el diseño y planificación de las Jornadas, participaron referentes técnicos provenientes del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Ministerio de Desarrollo Social (Pro-Huerta), Subsecretaria de Producción de Neuquén, Subsecretaría de Agricultura Familiar (SSAF) y Subsecretaría de Recursos Hídricos.
Las tareas que tomó a cargo el grupo organizador de las capacitaciones, tuvieron que ver con la propuesta metodológica y de contenidos, como así también cuestiones vinculadas a logística y organización operativa.

Análisis de los conceptos en torno al proceso

Se estableció una dinámica participativa en relación a la selección de temáticas a abordar, la metodología y el material bibliográfico a desarrollar.

Surgieron como aspectos necesarios para abordar: la necesidad de fortalecer la articulación de las intervenciones técnicas en territorio, la importancia de discutir las tecnologías utilizadas y las disponibles. Se planteó la necesidad de asegurar la participación de capacitadores/facilitadores y expositores de distintas instituciones, así como también la convocatoria de los técnicos teniendo en cuenta la diversidad territorial e institucional y los conocimientos previos de cada uno de los expositores.

En este sentido, cabe señalar que cuando nos referimos al fortalecimiento de las capacidades técnicas, partimos de una concepción más amplia, en consonancia con lo enunciado por Alemany y otros (2006), donde define la extensión rural: *"Entendemos a la extensión rural, como la intervención junto con la gente, para facilitar procesos endógenos, agroecológicos, territoriales y educativos de transformación productiva, social, económica, ambiental e institucional, planificados a través de formas de acción colectiva, y orientados al desarrollo de sociedades sustentables"*.

A partir de un modelo en el que se concibe al desarrollo sustentable como una construcción social compleja, dinámica, cuyo abordaje implica necesariamente un método multiescalar-multidimensional, es decir, que contemple los aspectos ecológicos, sociales, culturales, éticos, políticos y económicos, los aportes de la extensión rural contribuyen a fortalecer esa construcción.

Desde esta perspectiva de sustentabilidad, por un lado se promueve una mercantilización del desarrollo sustentable, que contempla lo ecológico como parte de una racionalidad económica favoreciendo investigaciones científicas en procesos eficientes, recursos naturales valorizados/privatizados, la extracción de recursos desequilibrada y en gran medida, políticas públicas que favorecen estas dinámicas.

Por otro lado encontramos al desarrollo sustentable como una posible alternativa al modelo, desde un enfoque que plantea la transformación de las políticas de crecimiento dominantes, de los patrones de uso de los recursos naturales, y a la actualización o creación de nuevas formas institucionales que contemplen la participación de los actores territoriales en su conjunto (organizacionales, técnicos institucionales y gubernamentales).

Se presenta esta perspectiva en tanto aporte, en la medida en que pondera la condición territorial de los técnicos, haciendo hincapié en la importancia de su fortalecimiento institucional, desde una perspectiva política y normativa, pero también financiera. Se considera a estos aspectos en su carácter complementario de los procesos formativos.

Se plantea que tiene que existir un marco institucional que permita tener una proyección sólida, que promueva el desarrollo e intercambio de conocimientos y nuevas tecnologías que aporten al mejoramiento de las capacidades de los extensionistas, de los productores y sus organizaciones.

Retomando la vinculación entre la perspectiva de sustentabilidad y la extensión rural, se considera que institucionalmente se puede traccionar hacia la transformación social propiciando los espacios en que se interpelan las metodologías y las conceptualizaciones, poniendo en crisis ciertos postulados, de cara a los desafíos de cada momento histórico.

Segun Alemany *"… la extensión rural alternativa tiene una larga tradición en la concepción de la educación liberadora como praxis, reflexión y acción de los seres humanos sobre su realidad para su transformación. Esta perspectiva educativa está orientada a que la gente a través de la práctica problematizadora alcance el control sobre los procesos de desarrollo y los torne sustentables. Además, la extensión rural alternativa tiene una importante trayectoria integrando acciones de educación-investigación-acción que hoy son de gran importancia para consolidar enfoques teóricos y metodológicos que permitan dar una mejor respuesta a la crisis social y ecológica actual",* se contempla la posibilidad que brinda el espacio de las Jornadas, como de un enorme potencial.

En cuanto a los procesos de formación de los extensionistas y los procesos de aprendizaje de nivel institucional, se considera que las que logran fortalecerse, desarrollan las capacidades de aprender y transformarse buscando nuevas formas de funcionar. Al respecto, la formación y transformación no es algo que acontece a los sujetos, sino también a como las estructuras institucionales en tanto ámbitos donde dichas acciones son posibles.

Como parte de los postulados del mencionado autor, se presenta la necesidad de integrar los procesos de investigación acción y aprendizaje en un marco conceptual denominado investigación participativa. Se define a la misma como un proceso educativo, de investigación y de transformación de la realidad que incorpora de forma no utilitaria las diferentes perspectivas de conocimiento que integra a los distintos actores en procesos conjuntos y horizontales.

Finalmente, en este sentido Alemany plantea que*: "…la perspectiva de la sustentabilidad revaloriza la trayectoria alternativa de la extensión rural, y que para afianzar su contribución a estos procesos se necesita su recuperación crítica, fortalecer su marco teórico y conceptual, ampliar el conocimiento de sus recorridos históricos, sistematizar sus experiencias en desarrollo local y sustentable y generar y/o fortalecer ámbitos de reflexión-acción a partir de experiencias de desarrollo sustentable concretas donde se pueda integrar la investigación participativa con la educación y la acción transformadora".*

Por otra parte, partiendo el contexto de una práctica compleja, como es la extensión rural, surge la posibilidad de pensar a partir de otros aportes conceptuales, las formas de aprendizaje alternativo. Tal es así que la noción desarrollada por Lave y Wegner de "comunidad de prácticas", nos resulta pertinente para pensar formas de aprendizaje alternativas. Una comunidad de prácticas se define como una organización informal de personas que comparten una profesión, que les permite a su vez reflexionar conjuntamente sobre ella, intercambiar y desarrollar competencias de manera horizontal. Se plantea que dichos espacios permiten desenvolverse en escenarios complejos y visibilizar procesos de aprendizaje reflexivo.
Los diversos enfoques que se presentaron, significan un aporte a la reflexión y a la revisión de los aspectos de la experiencia que se plantean a continuación.

Retomando lo desarrollado en el apartado anterior, y en relación a las Capacitaciones, se abordará su adecuación y alcance teniendo en cuenta una perspectiva que concibe la formación de extensionistas no como algo que sucede a nivel individual, sino que es posible cuando la transformación de las prácticas tiene que ver tanto con las capacidades de los actores como con las estructuras institucionales que estructuran los marcos de posibilidad de sus acciones.

Reflexiones en torno al Proceso

El desarrollo metodológico y el enfoque con que se llevaron adelantes las jornadas de capacitación permitieron visibilizar a cada una/o de quienes conforman el entramado territorial, a partir de su práctica, así como también valorar los aportes, teniendo en cuenta inquietudes, perfiles y necesidades específicas en relación al contexto socio productivo del que provienen.

A partir de este enfoque se fueron ajustando los contenidos de cada uno de los módulos, considerando los aportes y demandas de los participantes. Logrando no solo desarrollar aspectos teóricos y herramientas técnicas, sino también priorizando la construcción colectiva de la trama vincular, social, cultural, institucional, normativa y económica de los ámbitos territoriales desde donde provenían los técnicos.

A partir de la red de agua conformada, se mantiene al día de hoy, una fluida comunicación e intercambio de experiencias, a la vez que se ha avanzado en la planificación de acciones conjuntas, formulación de proyectos y organización de jornadas de capacitación e intercambio de experiencias. Al mismo tiempo se conformó un equipo de instrumental para uso común de las instituciones, constituido por equipamiento preexistente y nuevo, a partir de una necesidad planteada por los técnicos.

En el transcurso de los talleres, los asistentes, demostraron entusiasmo y participación en el aprendizaje y apropiación de contenidos. Mencionaron la importancia de los temas trabajados en la medida en que les permitirá identificar y plantear alternativas a las problemáticas hídricas de los pobladores de dichas áreas, desde un enfoque integral.

Se valoró, entre otros aspectos, el tratamiento de temas que le permiten abordar el proceso organizativo como un aspecto importante del diagnóstico, formulación y ejecución de los proyectos vinculados al aprovechamiento del agua poniendo en relevancia el aspecto participativo y organizativo para lograr un acompañamiento adecuado.

Los aspectos vinculados a la reglamentación, familiarización con tecnologías apropiables y de características hidrogeológicas, tuvieron buena recepción entre los participantes.

Como un aspecto positivo, también se logró dar lugar y visibilizar los aportes y la experiencia local de quienes vienen trabajando en la temática. Se valoró positivamente la asistencia sostenida en los cuatro encuentros, fueron cuarenta técnicos que asistieron de manera presencial durante todas las instancias de capacitación.

Se planteó en un principio la necesidad de dar continuidad a una modalidad participativa en relación a las decisiones vinculadas a los aspectos tanto metodológicos, como operativos. En este sentido, valoramos la fortaleza surgida de la experiencia de construcción colectiva de los acuerdos.

Desafíos e interrogantes

Uno delos desafíos planteados es poder avanzar en la concreción de estas instancias junto a los referentes de las organizaciones de productores. Asimismo, poder llevar adelante espacios en los que se aborde de forma más desarrollada, la dimensión social y su importancia en relación a la temática del agua. Entendiendo que el enfoque socio técnico es un herramienta para aportar en esta perspectiva.
En relación a los espacios de aprendizaje, planteados en los términos anteriormente descriptos, en la medida que involucran reflexiones acerca de las experiencias, ideas, es como se busca un abordaje holístico de los problemas, en un marco de integración de disciplinas y colaboración para el diagnóstico, la planificación y tantas otras acciones que pueden llevarse a cabo. El desafío es poder dar continuidad a los mismos propiciando dinámicas enriquecedoras.

Un aspecto a resolver es la necesidad planteada de contar con la legitimidad de las instituciones, en relación a los espacios de trabajo, como la metodología y el enfoque para el abordaje futuro de la temática.

Bibliografía

Alemany, C.; Sevilla Guzmán, E. 2006 Reflexiones para fortalecer la "Extensión junto con la gente", en camino a una sociedad sustentable. AADER Esperanza.

Bendini, M; Rodriguez, M; Karlau, A. 2014. Procesos organizacionales, capacidades productivas y de gestión: Sistematización de una Experiencia de Desarrollo Rural: PRODERPA Neuquén.

Lattuada, M.; Márquez; S. y Neme; J. 2012. Desarrollo rural y política. Reflexiones sobre la experiencia argentina desde una perspectiva de gestión. Ed. Ciccus, Buenos Aires.

Nogueira, M. 2013. Agricultura familiar y políticas públicas en la Argentina de los últimos años. Algunas reflexiones en torno a una relación compleja. Trabajo y Sociedad Num 21. Publicado en Internet, disponible en http://www.unse.edu.ar/trabajoysociedad/21%20NOGUEIRA%20agricultura%20familiar.pdf
Wenger, E. 2001. Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano. Paidós

¿Cómo se aprende a ser extensionista y a hacer extensión? | Ander Egg, G; Sabez, M; Gusmán N.

(UNCuyo, Facultad de Ciencias Agrarias y Facultad de Educación jusabez@hotmail.com }

El presente trabajo tiene como finalidad indagar cómo los extensionistas del Departamento de Lavalle, Mendoza, aprenden a ser extensionistas. Es parte de un estudio más amplio que se realiza a nivel internacional denominado Aprendizajes colectivos y reflexión sobre la práctica en el diálogo entre extensionistas rurales. Un estudio de caso múltiple realizado en Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala y Perú. La investigación se realizó mediante una metodología interpretativa o cualitativa. Desde esta perspectiva se pretendió comprender la experiencia, los factores que inciden en cómo los técnicos de Lavalle aprendieron a ser y hacer extensión rural. El interés estuvo puesto en comprender los significados que los extensionistas construyen en función de sus propias experiencias. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semi-estructuradas a 11 extensionistas pertenecientes a INTA y la Secretaría de Agricultura Familiar.

El objetivo del estudio fue identificar y describir los espacios y dinámicas de reflexión e intercambio sobre la práctica, por medio de los cuales los extensionistas analizan los problemas, conflictos y situaciones que tienen que enfrentar, así como su impacto en las prácticas. Se describen los aprendizajes que se deriven de tales espacios de reflexión e intercambio sobre la práctica.

En concordancia de la metodología utilizada se realizó la comprensión e interpretación de los datos elaborando categorías que condensaron los hallazgos de la investigación: aprendizaje del ser extensionista en el hacer; formación académica y desencuentros entre teoría y práctica, reflexiones sobre la práctica a partir del diálogo de saberes e intercambio de experiencias

Al finalizar el informe y como consecuencia del análisis metodológicos y de la construcción teórica se plasmaron las conclusiones de los resultados y algunas potencialidad de sus aplicaciones.

Marco teórico

El presente marco de referencia teórico se centra principalmente en los aportes de la psicología rural y las perspectivas teóricas para analizar las prácticas y los aprendizajes que surgen de ella es la Teoría de la acción, desarrollada por Argyris y Schön. Sin embargo se realizará este recorte sin perder de vista que la necesidad de abordar de manera interdisciplinaria las tareas de extensión y desarrollo rural. Reconociendo la complejidad y multidimensionalidad de los procesos de innovación y desarrollo, particularmente cuando son pensados más allá de un paradigma productivista. (Landini, 2012 p 361). Se enmarca en la psicología rural, como un campo de problemas en los que se articula psicología y ruralidad. Es decir, como un conjunto de temas, problemas o hechos para los cuales resulta relevante considerar tanto su dimensión rural como su dimensión psicológica o psicosocial, ya que sin la consideración de una de ellas nuestra posibilidad de comprensión y/o intervención se vería limitada en aspectos relevantes. (Landini, 2015 p. 28).

Este campo se basa en una perspectiva de la psicología que reconoce y valora la diversidad humana y se enriquece de otras miradas como la de la psicología comunitaria y la psicología cultural, la cual afirma que los procesos psicológicos y las conductas humanas son indisociables de los contextos en los que se desarrolla la vida de las personas, en este caso en particular, los entornos rurales campesinos. (Landini & Murtagh, 2010)

La idea de una psicología rural implica construir una mirada y una práctica desde la psicología que resulte apropiada y útil para las poblaciones rurales y sus problemáticas, esto sólo será posible si entramos en diálogo con quienes pueden aprovechar nuestro aporte, el cual siempre tendrá que ser co-construido entre psicólogos, pobladores y sus contextos de vida. (Landini 2015 p 31).

Siguiendo con el autor y partiendo de esta definición de psicología rural como campo de problemas que articulan psicología y ruralidad pueden identificarse, a nivel general y de manera muy esquemática, tres áreas temáticas de interés diferenciadas pero no necesariamente contrapuestas.

Por un lado, se encuentran temas que se pueden considerar como específicos o propios de lo rural. Por ejemplo, las ferias de la agricultura familiar y su impacto subjetivo, el vínculo entre técnicos y productores en el contexto de la extensión rural y la relación de las personas con su entorno material rural. Por otro lado, también es posible encontrar un conjunto de problemas o temas que si bien no son propios de lo rural, sí se manifiestan de manera particular en contextos rurales, por lo que sus especificidades necesitan ser estudiadas y comprendidas. Entre ellos pueden pensarse, por ejemplo, las relaciones de género y la violencia familiar, la dinámica de uso del dinero en las familias de agricultores y el vínculo entre profesionales de la salud y comunidades rurales. Por último, también puede argumentarse la existencia de un tercer grupo de temas o problemas, relacionados en este caso con la aplicación y/o adaptación de conocimientos generados en contextos urbanos a espacios rurales. Por ejemplo, la práctica de la psicoterapia o la atención de problemas de aprendizaje en las escuelas rurales.(Landini 2015 p. 28).

Desde este campo de la psicología rural, se han realizados estudios específicos sobre extensión rural, con extensionistas y campesinos, en los cuales encontramos aportes muy enriquecedores como por ejemplo, uno de estos estudio nos describe cómo, los extensionistas que trabajan con campesinos, pese a sus esfuerzos y buenas intenciones, muchas veces destacan las dificultades que encuentran para que los productores se apropien de los conocimientos, prácticas e implementos que se les proponen en el contexto de estas iniciativas. Tradicionalmente, estas dificultades han sido pensadas en términos de resistencia al cambio. No obstante, contra la visión transferencista de la extensión rural, basada en la comunicación unidireccional de conocimientos del profesional al productor, en los años 60‟ y 70‟ surgió una propuesta alternativa que comenzó a pensar este proceso como un diálogo de saberes y no como la imposición de la perspectiva de un actor a otro (Freire en Landini y Murtagh 2011 p. 3).

En la relación extensionista-productor, ambos poseen, saberes, conocimientos y prácticas. A grandes rasgos podemos decir que el extensionista tiene el saber científico-universal y el productor tiene el saber práctico-local, cultural, desarrollado desde su praxis. Entendiendo la praxis desde Freire, quien plantea que, reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad. La tensión entre este par dialéctico es una cuestión que constantemente se repite en toda práctica social. (Masi 2008). En definitiva este diálogo de saberes es lo que posibilita la construcción conjunta de conocimientos y de prácticas; de praxis. Sumar un saber a otro saber para, juntos, saber más. Como dijera Freire:

"Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la 'sede del saber', hasta la 'sede de la ignorancia', para 'salvar', con este saber, a los que habitan aquella. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben –por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más–, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber qué poco saben, puedan igualmente saber más" (Freire en Landini, F., Murtagh, M. y Lacanna, C. 2009)

Una perspectiva teórica para analizar las prácticas y los aprendizajes que surgen de ella es la Teoría de la acción, desarrollada por Argyris y Schön (1974). Parte de la premisa según la cual toda conducta tiene una base cognitiva y que los actores sociales (individuos u organizaciones) elaboran teorías (construcciones, modelos o mapas mentales) para orientar sus acciones (carácter normativo). Por tanto, el comportamiento que despliegan responde a dichas teorías conformadas por estrategias de acción, supuestos y valores, que en los individuos se manifiestan en sus conductas, actitudes y creencias, mientras que en las organizaciones se expresan en la misión, los objetivos, las políticas y las estrategias que comprometen al colectivo (Picón, 1994).

Las prácticas de cualquier actor presenta una "dimensión explícita" que éste predica y es consistente con su formación intelectual y sus convicciones, y una "dimensión en uso" que el actor lleva a la práctica y en momentos conflictivos, dilemáticos. La "dimensión explícita" es aquellas que se expresan al mundo en forma oral o escrita, generalmente aparece expuesta en los documentos que

sirven de bases legal expuestos en las que norman y regulan los procesos formales a través de planes o programas.
La "dimensión de uso" es la que gobierna o condiciona la acción. Es construida por las personas para orientar su acción mediante variables rectoras o valores, normas, estrategias y supuestos. Esta dimensión es la que se puede observar directamente en la práctica de los extensionistas o se infiere a partir de entrevistas a profundidad.

Otro aporte incorporado para la investigación de la Teoría de Acción Argyris y Schön (1978) son los niveles de aprendizaje. Al respecto plantean que los cambios que se dan en el comportamiento de un individuo o de una organización pueden modificar su teoría de acción en tres niveles. Un primer nivel, denominado aprendizaje de "Recorrido Simple" donde se modifican solamente las estrategias de acción sin afectar los valores o variables rectoras de la Teoría de Acción. Esto permite mantener el comportamiento dentro de los rasgos establecidos por los valores y normas de la Teoría de Acción. El segundo nivel, se denomina aprendizaje de "Doble Recorrido" (cambian las estrategias de acción y las variables rectoras). Es cuando se resuelve el conflicto entre las nuevas estrategias y los valores mediante la modificación de estos últimos y de las normas. Se cuestiona la racionalidad que soporta las acciones y las rutinas. Y por ultimo, un tercer nivel "Aprender a Aprender", es cuando se modifica constantemente la Teoría de acción, mediante el desarrollo de la capacidad para aprender.

En este sentido, adquiere especial interés indagar cómo los extensionistas transforman los aprendizajes de recorrido simple a doble recorrido, donde, los sujetos en interactúan además con otros actores o miembros de su organización y desarrollan procesos eficaces de participación, comunicación y responsabilidades. A su vez, es relevante pesquisar de acuerdo a esta tipología como aprenden a resolver problemas complejos, donde se involucran saberes y racionalidades diferentes.

Metodología

Esta investigación es parte de un estudio más amplio y complejo que articula diferentes tipos y estrategias de indagación, estructurados en torno a 3 componentes diferenciados: un estudio de caso múltiple, una estrategia de comparación cuali-cuantitativa entre casos y una propuesta de investigación acción participativa (en un único territorio) orientada a indagar el impacto de la implementación de un espacio colectivo de reflexión sobre la práctica. En particular, esta investigación corresponde al estudio de caso de Lavalle, Provincia de Mendoza. Se realizó una estrategia cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas a técnicos extensionistas en los lugares de trabajo. El trabajo de campo se realizó durante el año 2017.

Se trata de una investigación exploratorio-descriptiva que prioriza el análisis en torno a los objetivos de identificar y describir los espacios y dinámicas de reflexión e intercambio sobre la práctica, formales o informales, institucionalizados o no, por medio de los cuales los extensionistas analizan los problemas, conflictos y situaciones que tienen que enfrentar, así como su impacto en las prácticas y en las instituciones de extensión; la descripción los aprendizajes y los cambios en los modos de percibir los problemas que se deriven de tales espacios de reflexión e intercambio sobre la práctica.

Se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas con la guía elaborada previamente en el estudio "Aprendizajes colectivos y reflexión sobre la práctica en el diálogo entre extensionistas rurales. Un estudio de caso múltiple realizado en Argentina, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala y Perú". Las entrevistas se realizaron a técnicos de la Secretaría de Agricultura Familiar (SAF) y del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) del Departamento de Lavalle, Mendoza con al menos 1 año de experiencia en la tarea que realizan en la institución. Los entrevistados son en su mayoría ingenieros agrónomos egresados de la Universidad Nacional de Cuyo. Se trabajó con cinco entrevistas a técnicos de la SAF y con seis entrevistas a técnicos pertenecientes al INTA en las cuales emergieron temáticas relacionadas a la actividad o tarea realizada dentro de la institución; los sujetos sociales con los que se trabaja en territorio; los procesos de aprendizaje de la extensión rural;

la visión particular de la extensión; el cambio en esas miradas, y en las propuestas de formación para futuros extensionistas.

Análisis de los Resultados

A partir del análisis de los relatos de los técnicos extensionistas se pudo conocer cómo se desarrollan los procesos de reflexión, cuáles son los espacios para el intercambio de experiencias entre pares, cómo se y aprendizaje sobre su práctica, su impacto en los modos de comprender y hacer extensión, y su potencialidad para abordar la complejidad de la labor que llevan a cabo.

Características del Departamento de Lavalle

El estudio, se realizó en Lavalle, departamento de la zona Norte-este de la provincia de Mendoza. Una breve referencia histórica señala que Lavalle es uno de los departamentos más antiguos de Cuyo, territorio de pueblos originarios Huarpes que aún habitan organizados en comunidades, defendiendo sus derechos como tales. Llegó a ser una de las zonas agrícolas-ganaderas más importantes de la región. En la actualidad, solo el 15 % del territorio es superficie implantada siendo la mayor parte del departamento una llanura desierta. Cuenta con una zona irrigada y otra no irrigada. La primera se encuentra abastecida por el río Mendoza: Canal Cacique Guaymallén del cual se desprenden los Canales Jocolí y Tulumaya, y por el Canal San Martín en su tramo inferior, más una importante red de arroyos como el Leyes y Tulumaya. La zona no irrigada, corresponde a la Cuenca del río Desaguadero, en donde el agua, escasa en cantidad y calidad, se obtiene mediante pozos balde de poca profundidad y que se destina al consumo humano y para el ganado caprino.

Según los datos aportados por la Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas del Gobierno de Mendoza, el desarrollo económico del departamento de Lavalle está principalmente sustentado por la producción agropecuaria. Dentro de las actividades agrícolas, la vitivinicultura, es la actividad más importante del departamento, un gran porcentaje de producción de uvas se destina a vinificación y otro a la elaboración de mostos, pasas y consumo en fresco. Asimismo el sector hortícola también es parte de ese modelo de desarrollo, con aproximadamente 3.300 hectáreas cultivadas en su mayoría con ajo, cebolla, melón, sandía y tomate. En menor medida, también realiza fruticultura, sobre todo producciones de primicias, forestales y producción de pasturas bajo riego. Respecto a la producción pecuaria, se destaca la ganadería caprina, llevada a cabo en las zonas no irrigadas del departamento (secano),

En cuanto a la conformación de la estructura poblacional los datos del Censo Nacional de Población y Viviendas 2010 muestran que en Lavalle, más de la mitad de la población es rural, así como la mayoría de las Explotaciones Agropecuarias (EAPs) corresponden a la Agricultura Familiar, tanto es zona irrigadas de base agrícola, donde se encuentran productores que emplean fundamentalmente mano de obra familiar y se encuentran escasamente capitalizados y en zonas no irrigadas donde predominan productores de subsistencia dedicados a la actividad caprina.

La visión de los extensionistas

En el marco territorial que se menciona es donde los extensionistas entrevistados desarrollan sus actividades profesionales. Dentro de las *tareas de extensión* llevadas a cabo por los técnicos de la SAF e INTA, se mencionaron principalmente el acompañamiento y asesoramiento a productores familiares. Además, en algunos casos se ejerce la coordinación de programas específicos (tanto a nivel local como regional) y se organizan talleres o capacitaciones grupales. Cabe destacar que una gran parte de los entrevistados ejercen sus roles como miembros activos de organizaciones sociales rurales (Unión de Trabajadores sin Tierra, Organización de Trabajadores Rurales de Lavalle).

E_M2: "... dentro del área también todo lo que es la temática de la problemática de la tierra del sector, agua... y después todo lo que es procesos productivos que es todo lo es, pensando en la producción primaria y que cosas fortalecen ahí de la producción, en vinculación con agregado de valor y con comercialización que son otras 2 áreas… pero

siempre el trabajo ha estado apuntado a que las familias también se organicen en sus localidades, sean sujetos activos también en sus lugares..."

Las tareas de asesoramiento no sólo abarcan problemáticas relacionadas con la producción agropecuaria, sino también aspectos como el acceso a la tierra y al recurso hídrico , el fortalecimiento de los procesos organizativos, el agregado de valor, la comercialización.
E_JP: "…básicamente lo que se hace es asistencia a productores en finca, se los visita y se les da recomendaciones de cómo manejar sus cultivos; cómo anclar la tecnología y, en lo particular, mi enfoque está en, con los recursos que tiene, aprovecharlos lo mejor posible y si tiene que comprar algún insumo que sea el que tenga la mejor relación entre el costo y el beneficio…damos capacitaciones grupales u otras estrategias grupales de intervención con los productores como también puede ser una capacitación grupal o una gira técnica, que consiste en llevar a un grupo de productores para hacer un recorrido para hacer algún cultivo que se maneje con determinadas característica".

Además surgen actividades específicas en función de las particularidades del programa u organismo al que pertenecen y/o el perfil de técnico:, el desarrollo de huertas familiares, escolares o comunitarias , producción biodinámica y agroecología.

"E_M1: claro, pero también asesoro con otro formato, no sé, desde la biodinámica en algunas empresas, en cuestión de asesorías, es mucho más ligth, la relación, y después está lo que hago como parte de la organización y también ligado a la secretaria es la relación con la O.T.R.A.L. (organización de trabajadores rurales de Lavalle), que son el grupo de productores con el que más estoy, pero también hay otra relación con otra relación a otro nivel con un poco más de organizaciones a partir de la red de alimento, que son varias organizaciones, de la provincia".

Por último también surgen acciones donde los extensionistas acompañan a los productores en la resolución de dificultades relacionadas con temáticas de género, la salud familiar, la organización colectiva del trabajo y la generación de redes de productores y de organizaciones rurales.

E_V: "...acompañamiento a las familias en varios aspectos, no solamente en lo técnico específico de la agronomía, digamos, o de la producción agropecuaria, sino que también vemos el tema de género, en muchos casos la familia hacia dentro, eh, digamos, los problemas que tienen para poder lograr llevar a la escuela a sus hijos, sostener la familia económicamente, en todos los niveles, también, bueno, aparejado al tema agronómico tratamos el tema agroecológico mucho, buscando la salud de los productores, la salud de la familia…"

E_E: "-...distintas acciones que que contribuyan a la organización de la comunidad en sus distintas expresiones, sean agricultores directos o no, población en general que por más allá que vivan en territorio rural, no se dediquen a la agricultura intentando promover y organizar y o reforzar redes existentes o no".

Por último, en cuanto a los sujetos sociales con los que se trabaja a diario los relatos nos permiten aseverar que existen especificidades socioproductivas diversas. Entre éstas se puede mencionar que se trabaja con agricultores familiares vitícolas, frutihortícolas, ganaderos caprinos; algunos de ellos están asociados entre sí y otros forman parte de organizaciones sociales.

Categorías emergentes

El análisis y las descripciones de los sentidos atribuidos por los extensionistas se organizaron por aquellas categorías más significativas que surgieron de las entrevistas. En este sentido se identificaron las siguientes: 1) Aprendizaje del ser extensionista en el hacer. 2) Formación académica y desencuentros entre teoría y práctica y 3) Reflexiones sobre la práctica a partir del diálogo de saberes e intercambio de experiencias

Aprendizaje del ser extensionista en el hacer

Respecto de los modos de aprender la actividad de extensión, la mayoría de los profesionales argumentaron que éstos se han ido gestando como un procesos colectivo, donde en muchos casos el vínculo productor-extensionista supera lo meramente técnico y se generan lazos de afinidad y cercanía. Este aprendizaje se da en el hacer, desde la práctica misma en el territorio y junto a los

productores y en el intercambio con otros técnicos agropecuarios. Tal como relata uno de los técnicos entrevistados:

"...se aprende con la práctica, se aprende en el hacer, pero también se aprende a partir de la teoría y el conocimiento que uno va acumulando a lo largo del tiempo…Pero creo que sí, que la extensión en particular tiene que ver bastante con el hacer…" (Entrevistado_A2)

En muchos casos, este proceso de aprendizaje comienza tempranamente durante el cursado de la carrera de Agronomía, como parte de actividades extracurriculares. Dentro de las cuales se mencionaron: la realización de pasantías en países limítrofes (Brasil) u otras provincias (Jujuy), la asistencia a talleres o capacitaciones como iniciativas del Centro de estudiantes, agrupaciones políticas estudiantiles u organizaciones sociales.

E_V: "...creo que desde ahí uno va buscando otras herramientas, qué sé yo, en la universidad, en las pasantías, en los viajes que pueda uno hacer, en el aprendizaje, en la visualización de otras prácticas, eh, siempre involucrando a lo que hacen los productores".

El aprendizaje de la extensión aparece en los relatos determinado fuertemente por la vivencia, de la experiencia que han vivido y que de alguna manera entra a formar parte de su carácter y lo han modificado en sus prácticas. Surgen en los relatos distintos registros de experiencias que constituyen un aprendizaje de ser extensionista. De alguna manera, estas experiencias aparecen como marcas en los extensionistas. Ahora bien, no siempre son los mismos sucesos que narran donde cada sujeto lo reconocen como relevantes y que le han dejados una huella, sino por el contrario se presentan diversidad de situaciones.

E_M1 ":...como se aprende cualquier relación a los golpes, quizás, o no los golpes, muy duro, como se aprende una relación de padre hijo , una relación de compañero, una relación de, no sé, de amigo, vivenciando, y haciendo un laburo de conocimiento.. tratando de pararse en los zapatos del otro, tratando de ver desde donde el otro te está diciendo, las cosas que te dice, de donde te pide lo que te pide, me parece que con una actitud de escucha bien profunda."

Otro elemento que surge del aprendizaje extensionista en la práctica se asocia con una mirada de la realidad más compleja, donde a la vez es natural, espacial, social, cultural, económico, político, e histórico. Esto permite inferir un enfoque de sus prácticas más asociadas al territorio que a la actividad específica productiva. Implica, de alguna manera, un cambio de perspectiva en los extensionistas: de lo sectorial a lo territorial, promoviendo el análisis multidimensional (elementos económicos, políticos, sociales y ambientales, entre otros); así, contemplan al territorio como el escenario donde todas estas dimensiones suceden, por lo que no se buscaría desarrollar tanto a un sector, sino al territorio en forma colectiva.

E_E: "...por otro lado bueno, el aprendizaje en los años, los ámbitos de trabajo, los entornos socioeconómicos; también van fortaleciendo ese perfil extensionista y te van dando otras miradas colectiva".
E_M3: "... cuando llegás a una finca capaz que el problema del productor no es los kilos que saca sino la gente, del trato, la inseguridad, el agua, podés tener un montón de problemas de que, en la facultad no te los enseñan y a la hora de trabajar, es otra realidad...creo que a muchos se les dificulta, llegás a una finca vos vas con una mirada y la realidad es otra, osea son otros problemas, y tenés que tener las herramientas para encarar esos problemas que por ahí no son técnicos..."

Un elemento central que surge en forma recurrente en la entrevistas es el espacio privilegiado de la práctica para ser extensionistas

E_R: "...se aprende haciéndolo, digamos, uno tiene un bagaje de ideas, de cómo se viene, cómo se desarrolla la extensión, cuál es el objetivo, eh, este, pero bueno, como todo es la práctica, este, la praxis, no, la reflexión sobre la práctica y la transformación de las nuevas prácticas lo que va a estar y el contacto con, digamos con la gente, ¿sí?, o sea con el sujeto con el cual trabajas".

Formación académica y desencuentros entre teoría y práctica

En varios de los relatos de los técnicos extensionistas se hace una crítica a la formación en extensión rural recibida desde la academia, siendo ésta insuficiente para abordar la complejidad social con la que se encuentran los técnicos en el territorio. En este sentido, se enfatiza que durante el cursado de la carrera de Agronomía se imparten conocimientos muy técnicos, los cuales se deben deconstruir en la práctica extensionista para poder comprender las distintas problemáticas sociales que atraviesan los productores y sus familias.

E_S: "...Creo que la primer parte fuerte eh fue durante la facultad; no desde la academia como conocimientos académicos; sí con algunas puntitas como la cátedra de extensión; que esa fue la primer parte que, desde la academia, te facilita algunas herramientas y te te muestra otra agronomía que no es la que se escucha durante toda la carrera; esa fue la primer parte y con una formación fuerte y te diría como la mayoritaria, desde lo que fue desde el centro de estudiantes y conexión de, como estudiante, con otras agrupaciones estudiantiles; eeh para mí fue significativo una pasantía que realicé cuando estaba en la facultad; tercer año tal vez segundo-tercer año de la facultad; que hice, eso fue previo a la cátedra; que hice un pasantía con una a órgano a través de la federación de estudiantes de agronomía, a una organización de técnicos que trabajan en Jujuy, con un trabajo fuerte de extensión en las comunidades de de Jujuy...".

Si bien la relación entre la teoría y la práctica constituye un problema en casi todos los ámbitos del conocimiento y las discrepancias entre los discursos y los hechos son habituales,en el campo de la extensión rural en los relatos, la teoría y la práctica sufren desencuentros; sobre todos se destaca la importancia de la distancia que existe entre la producción de conocimiento técnico y su puesta en práctica con los productores

E_M2: "uno se cascotea de cuestiones que uno tenía muy aprendidas desde una cuestión teórica, que uno se encuentra con un montón de otras realidades de cosa que no se pueden hacer, porque la realidad de algunas problemáticas estructurales que te encontrás en lo rural, te impide avanzar en otras cosas o porque la verdad que los conocimientos ancestrales que tienen las personas en los lugares bueno son más contundente muchas veces, y la práctica también lo dicen, yo creo que la mayor fortaleza en la combinación de esos saberes que se da también cuando las personas se organizan en el lugar porque es esto no?, cada uno aporta según una mirada una visión..."

E_A1: "...yo estudiaba en los '90, y ahí era como la instalación de todo lo privado dentro de la universidad, no había financiamiento para investigación, ni para nada. Entonces, en un punto a mí ciertas unidades de estudios me las daban empresas, y en esa mirada, hicimos como un camino de, yo por lo menos, negacionista, o sea, decir 'nada de lo que me enseñaron sirve... lo interesante es pensar que eso, que esa forma ha sido, habrá sido un camino muy personal también, ¿no? De esto, de romper cuestiones tales como posiciones propuestas desde la formación más universitaria..."

Aparece la extensión como práctica en "el cuerpo a cuerpo" del trabajo cotidiano del técnico en el territorio, fundamentalmente en el encuentro con los productores. La formación académica de los extensionistas, se ha enmarcado en un diseño curricular cuyos contenidos giraron en torno a una fuerte impronta tecnológica. Su perfil profesional, en tanto, se asoció a una mirada predominantemente cientificista o tecnologicista en detrimento de otra más crítica y humanista.

E_A1: "...mi formación en la universidad, como que era una pata muy carente y por ahí en ese momento yo formaba parte de algunos colectivos de estudiantes que por ahí éramos muy críticos a esa mirada de estudiamos agronomía.. teníamos una sola asignatura, que era extensión digamos, extensión rural, no había sociología rural, no había la perspectiva de administración o de economía, que eran más las económicas y ligadas a eso, eran muy técnicas en relación a los productos, y no a los procesos ni a las personas que trabajan ahí..."

Sin embargo, en varios de los relatos donde se analizan la formación y los aprendizajes de los extensionistas, hay entrevistados que orientan su formación en perspectivas y marcos teóricos alternativos que se encuadran en lo enfoques dialógicos, cambios actitudinales y en procesos de construcción colectiva.

E_J: hace falta una formación humana que por ahí no tenemos en la facultad. Como nunca trabajamos con personas; siempre una planta, un animal, o un microorganismo el objeto de estudio. Creo que estamos un poco deshumanizados entonces; por ejemplo; el ser respetuosos este, el tratar de de tener empatía; el tratar de eeeh ponerse en el lugar de otro; el tratar de adaptarse y de compartir y de aprender a comunicarse…creo que una formación aparte de lo propio del extensionista una formación…el programa habría que analizarlo…tratando de desarrollar este; como decía el respeto; la valoración del otro…Entonces ese sería un ejemplo de cómo en en la sociedad, tanto el productor como el técnico; tanto el que tuvo la oportunidad de escolarizarse; como el que no la tuvo; cumplen un rol importante y cada uno debe ser interpretado según en el contexto en el cual se formó. Entonces…cuando vas a una finca, este, vas tranquilo; no vas a criticar o vas a; primero mencionar las cosas que está haciendo bien. Vas a hacerle una sonrisa a un niño; digamos cosa que la otra persona sepa de que vos tenés un interés genuino; por eso se me hace difícil entenderlo netamente como algo académico; me parece que hay todo un tema humano que hay que formar."

E_A1: "Cuando te recibís terminas diciendo 'bueno, qué hago, o cómo va la cosa', y eso fue en el 2001, 2002, momento de la Argentina complejo, donde levantabas una piedrita y había gente que necesitaba cosas, bueno en ese momento fue decidir conectarse con gente del ámbito rural y ahí empezó, entendiéndonos como sujetos que teníamos ganas de involucrarnos en eso que estaba pasando en los quiénes y no en los qué productos, y así empezó la cosa, o sea, muy desde esa militancia o desde esa formación crítica o esa crítica a la formación que nos brindaba la universidad".

Por último, es menester señalar que, la formación académica de casi todos los técnicos entrevistados se da en un contexto de gobiernos neoliberales donde existía la injerencia de empresas privadas en las universidades públicas. Esto podría influir en una visión de la disciplina ligada a lo empresarial.

E_JP: "... gran parte de nuestra formación como ingenieros agrónomos tiene esta esta falsa idea de que todo ingeniero agrónomo va a terminar trabajando en una empresa multinacional, donde va a mandar un mail al sector contaduría pidiendo los recursos que necesitan y un camión se los va descargar de la finca y entonces va a ordenar qué hacer y eso es todo y la verdad que, en algunos cados podrá ser así pero en otros no…"

Al indagar sobre los aportes que harian los técnicos entrevistados a la formación de futuros colegas, la mayoría aseveró que existe una necesidad de incorporar actividades desde los primeros años de la formación. Relacionándose vivencialmente (desde lo humano) con los productores a partir de la práctica sistemática en el campo, vinculados a una comunidad específica que exponga sus problemáticas para así poder comprender la vida de los sujetos con los que se trabajara desde el inicio de la formación. De esta manera se tendrá un acercamiento a los perfiles con los que se encontraran en su desarrollo profesional agronómico.

E_S:..a lo mejor sí desde el inicio de la carrera algunas visitas a ver finca pero nunca con los productores con lo que implica y nuestro contacto después con el productor… Si nosotros desde el inicio pudiéramos vivenciar con visitas, con experiencias, con el trabajo específico en finca; con los distintos perfiles de productores también tendríamos más herramientas como profesionales después.

En cuanto a los contenidos pedagógicos a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje se destacan, la incorporación de aspectos sociales, económicos, políticos relacionados al contexto en el que se trabajara. Asimismo se debería priorizar la enseñanza de técnicas de abordaje grupal que incentive no solo el trabajo entre pares sino el debate colectivo de los futuros extensionistas.

E_A1: lo primero a trabajar es trabajar el grupo ese, si, para que realmente sea un equipo de trabajo, en cuanto quizás cada uno después está un una zona, pero la mirada, el debate, todo, se da desde un colectivo... técnicas de grupo, cómo me posiciono, qué hago, qué no hago, es necesario ensayarlas, probarlas...

Las instituciones tienen mucho por aportar en este sentido por lo que acercar a los estudiantes a las instituciones, conocer su historia, compartir la experiencia de técnicos que poseen una gran trayectoria dentro de la extensión rural será de gran importancia para la planificación de cursos, capacitaciones, talleres en torno a la extensión rural.

E_M2: "...nosotros tenemos áreas de trabajo, equipos territoriales te trabajo, he, ósea la estructura está organizada en equipos, yo creo que lo que hace falta es generar esos espacios, esos momentos de los cuales se de esa reflexión, con una metodología… compartir más vivencialmente, que es lo que se vive, en el lugar donde él quiera hacer extensión.

Reflexiones sobre la práctica a partir del diálogo de saberes e intercambio de experiencias

En todas las entrevistas el tópico más explicitado por los técnicos extensionistas fue la reflexión sobre la práctica diaria. En relación a esto, se enfatizó, por un lado, la presencia de instancias de reflexión más asiduas que se posibilitan en el territorio de intervención junto a los sujetos con los que se trabaja a diario y por los otros, escasos momentos de reflexión propiciados por la SAF e INTA.
E_M1: "...Teniendo un actitud de reflexionar de lo que te va pasando, y si tenés espacios de reflexión tanto con la gente con la que te juntas, como después espacios de reflexión con otros que quizás tiene un trayecto parecido al tuyo, donde te ayuden a mirar más cosas, bueno mejor, mientras más espacios de reflexión de tus prácticas tengas mejor...

Además se menciona repetidamente que los proceso de aprendizaje se hace con el otro, en diálogo de saberes y en construcción constante de conocimientos. incluyendo en este proceso aspectos teórico y prácticos, relacionado a lo que se refirió en el marco teórico como praxis.

E_E: "Aprender con el otro; no entiendo que para un proceso determinado nazca y termine en mi persona, desde mi desde mi lógica, porque en instancias democráticas considero que nos toleramos todos".

E_M3: "...los conocimientos que tengo han sido por parte de otros técnicos, compañeros en la facultad, en cursos que he hecho individualmente y por la experiencia de los productores, por la experiencia".

Dentro de los espacios de reflexión no formales se mencionaron las charlas con los productores acerca de problemáticas que necesitan una reflexión profunda como conflictos de tenencia de tierra, inclemencias climáticas, comercialización de la producción. Asimismo aquellos técnicos que participan de organizaciones de productores, o de campesinos analizan, de manera más constante y sistemática, su accionar diario.

E_M1: "...los espacios (de reflexión) en relación a todo este laburo han sido mucho en otro lugar, han sido con los viejos, con lo pares de la organización, con, no sé en otros espacios, en otras organizaciones, en otras asociaciones, en espacios que uno se va buscando, y bueno, todo lo que te ofrece a veces la institución, bueno, la verdad es que hay chispazos de eso... los espacios de reflexión en las instituciones, bueno primero tiene una discontinuidad que atenta contra la lógica del cultivo de un buen vínculo, digamos no, porque necesitas tiempo y continuidad del proceso para ir haciendo un laburo interno tuyo, un laburo con lo demás..."

E_S: "…la formación principal se da en el territorio, en la articulación y en el contacto con los productores y con los otros técnicos..."

Respecto de los encuentros formales para intercambiar experiencias, aciertos y dificultades entre los colegas, varios de los técnicos extensionistas argumentaron que pocas veces son las instituciones las que lo generan. Algunos técnicos que trabajan en la Secretaría de Agricultura Familiar argumentan que la reflexión sobre el trabajo es una característica de los profesionales que pertenecen a esa institución. En los momentos de encuentro se intercambian opiniones, dudas, experiencias vividas y métodos utilizados ante alguna situación problemática. De esta manera se propicia la deconstrucción de individualidades abogando por un acompañamiento y un trabajo en equipo. La reflexión es un insumo fundamental para la toma de decisiones de manera colectiva. Si bien no existen espacios pautados por la institución los técnicos han incorporado esa actitud crítica y reflexiva como parte de la concepción de su trabajo como extensionistas rurales.

E_V: "...creo que por ahí los equipos de la zona norte es bastante, podría decirse que es un equipo, digamos, en el cual hemos logrado hacer estas reflexiones. Como la necesidad de tener otros compañeros que te ayudan en esta reflexión a tomar las decisiones, ver las oportunidades, eh, y bueno, hacer los acompañamientos no individualmente, sino como equipo, digamos… más allá de, eh, de, la Secretaría de Agricultura Familiar ha pasado por muchas

etapas, de conformación, etc. y también en la gestión, la dirigencia política ha cambiado, eh, sin embargo, los equipos técnicos, eh, no solo acá en Mendoza, en el resto del país también, tenemos como esa, como esa característica de ser reflexivos...".

Por último, se destaca que la reflexión crítica sobre la práctica extensionista es una demanda de los técnicos hacia las instituciones, como parte del análisis de la política pública que ellos ejecutan en los territorios.

E_D: "...suelen haber, pero no tan seguido como calculo que muchas instituciones trabajando en el campo digamos y por ahí nos debemos esas reuniones, esos encuentros, no sé si mensuales, anuales eeeh algo que nos ayude / a coordinar mejor por ahí… no no por ahí se puede… va uno conoce lo que está haciendo por ahí el otro pero de un simple encuentro así casuales, pero no porque se genera digamos..."

E_V: "… a veces es más sistemático o a veces es más regular, eh, en algunos momentos fue muy acompañado por la misma institución…nos venían a dar capacitaciones sobre esto, eh, talleres que se hacían, ahora estamos un poco con menos de estas herramientas, pero, eh, pero la verdad que creo que es como una característica de los técnicos en la Secretaría".

Conclusiones

Sin pretender dar algún cierre a la discusión y al aprendizaje sobre esta temática tan compleja, surgen algunas reflexiones y preguntas a partir de lo analizado en este trabajo.

En principio parece fundamental abordar estas temáticas desde la complejidad con la que requieren ser tratados todos las temáticas que involucran seres humanos y los procesos psicológicos y psicosociales sin perder de vistas dimensiones contextuales propias del campo y el ámbito rural, sumadas y las de los sistemas más amplios tales como las dimensiones política, económica, histórica, ambiental y territorial.

Con respecto al título de este trabajo cómo se "aprende a hacer" extensión, se encuentra que la mayoría de los extensionistas argumentaron que estos aprendizajes han ido gestando como un procesos colectivo, y en relación con otros, por un lado con otros técnicos, extensionistas y por otro con productores. Poniendo el acento en el vínculo productor-extensionista el cual supera lo meramente técnico y se generan lazos de afinidad y cercanía. Estos vínculos afectivos, son caracterizados por el conocimiento mutuo, el compañerismo, el respeto, la empatía y la escucha profunda. En este vínculo se dan los aprendizajes, mediante el diálogo de saberes, compartiendo e intercambiando los recursos y saberes que cada actor posee. Es decir desde el intercambio de conocimientos desde las praxis.

A su vez, estas relaciones humanas se dan en los contextos naturales, en la práctica misma en el territorio y junto a los productores y en el intercambio con otros técnicos agropecuarios. Las prácticas que desarrollan en el "territorio", en muchas ocasiones provocan una ruptura con los conocimientos académicos, teniendo de apelar a nuevas formas de hacer, de pensar, de reflexionar y de relacionarse. En este sentido, es relevante como estos procesos de ruptura en las practicas, donde los extensionistas interactuando colectivamente desarrollan procesos de aprendizajes denominados de "Doble Recorrido" que proponen desde la Teoría de Acción Argyris y Schön En estos aprendizajes, no solo se modifican las estrategias de acción, sino que se modifican los valores mediante la modificación las normas y se permiten cuestionar la racionalidad que soporta las acciones pre-existentes.

Otro de los aspectos a destacar en los varios de los relatos de los técnicos extensionistas es una crítica a la formación en extensión rural recibida desde la academia, siendo ésta insuficiente para abordar la complejidad social con la que se encuentran los técnicos en el territorio.

En cuanto a la reflexión sobre la práctica diaria, se enfatizó, por un lado, la presencia de instancias de reflexión más asiduas que se posibilitan en el territorio de intervención junto a los sujetos con los

que se trabaja a diario y por el otro, escasos momentos de reflexión propiciados por la SAF (Secretaría de Agricultura Familiar) e INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria). Con respecto de los encuentros formales para intercambiar experiencias, aciertos y dificultades entre los colegas, varios de los técnicos extensionistas argumentaron que pocas veces son las instituciones las que lo generan.

Los técnicos que trabajan en la SAF argumentan que la reflexión sobre el trabajo es una característica de los profesionales que pertenecen a esa institución. En los momentos de encuentro se intercambian opiniones, dudas, experiencias vividas y métodos utilizados ante alguna situación problemática. De esta manera se propicia la deconstrucción de individualidades abogando por un acompañamiento y un trabajo en equipo. La reflexión es un insumo fundamental para la toma de decisiones de manera colectiva. Si bien no existen espacios pautados por la institución los técnicos han incorporado esa actitud crítica y reflexiva como parte de la concepción de su trabajo como extensionistas rurales.
Por último, queremos destacar que la reflexión crítica sobre la práctica extensionista es una demanda de los técnicos hacia las instituciones, como parte del análisis de la política pública que ellos ejecutan en los territorios.

Resulta fundamental que los extensionistas, sumado de la formación técnica que reciben en las universidades, adquieran otros conocimientos en el área educativa y psicología rural, que les brinden herramientas de manejo grupal y un conjunto de habilidades y capacidades interpersonales necesarias para generar vínculos horizontales y dialógicos. A su vez que estos aprendizajes se favorezcan integrando teoría y práctica, desde el enfoque de la praxis y privilegiando proceso de aprendizajes en entornos naturales, con productores y organizaciones en este caso el ámbito rural campesino.

Bibliografía

Alemany, C. (2003). Apuntes para la construcción de los períodos históricos de la Extensión Rural del INTA. En R. Thornton y G. Cimadevilla (Eds.), La extensión rural en debate. Concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el MERCOSUR (pp. 137-171). Buenos Aires: INTA.

Alemany, C. y Sevilla, E. (2007). ¿Vuelve la extensión rural? Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas con el retorno y fortalecimiento de la extensión rural en América Latina. Realidad Económica, 227, 52-74.

Ander Egg, G. (2013). Contribuciones de la psicología al desarrollo rural. En M. Feito, S. Battista, L. Coria y F. Landini (Ed.), Contribuciones internacionales al desarrollo local y rural: hacia una agenda de investigación (pp. 177-179). San Justo, Argentina: Universidad Nacional de la Matanza

Ander Egg, G. (2015). Crisis y desafíos de la participación en procesos de desarrollo rural. En F. Landini (Ed.), Hacia una psicología rural latinoamericana (pp. 231-235). Buenos Aires: CLACSO.

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. Harvard Business Review, 69(3), 99-109

Argyris, C. y Schön, D. (1974). Theory in practice: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.

Bianqui, V., Mathot, M., Vázquez, L. y Landini, F. (2015). Reflexiones en torno a un campo posible: psicología, extensión y desarrollo rural. En F. Landini (Ed.), Hacia una Psicología Rural Latinoamericana (pp. 251-267). Buenos Aires: CLACSO y Universidad de la Cuenca del Plata.

Bocchicchio, A. (2013). Perfil profesional en el área de extensión y desarrollo rural. En: M. Feito, M., S. Battista, L. Coria y F. Landini. (Ed.) Contribuciones internacionales al Desarrollo Local y Rural: hacia una agenda de investigación (pp. 184-188). San Justo, Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

Cimadevilla (Eds.), La extensión rural en debate. Concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el Mercosur (pp. 301-322). Buenos Aires: Ediciones INTA.

Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas http://www.deie.mendoza.gov.ar/#!/mendoza-en-datos

Forni, P. (2010). Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social. Miríada, 5, 61-80.

Paulo Freire, ¿Extensión o comunicación? Aportes y reflexiones desde la psicología al trabajo de extensión con pequeños productores Landini, F., Murtagh, M. y Lacanna, C. (2009). Buenos Aires: Ediciones INTA, 28 p.

INDEC en https://www.indec.gob.ar/censos_provinciales.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&p=50&d=000&t=0&s=0&c=2010

Landini, Fernando, Benítez, María Inés, & Murtagh, (2010). Revisión de los trabajos realizados por la psicología sobre pequeños productores agropecuarios. Anuario de investigaciones, 17, 221-229. Recuperado en 11 de abril de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100021&lng=es&tlng=es.

Landini, F. y Murtagh, S. (2011). Prácticas de extensión rural y vínculos conflictivos entre saberes locales y conocimientos técnicos. Contribuciones desde un estudio de caso realizado en la provincia de Formosa (Argentina). Ra Ximhai, 7(2), 263-279.

Landini y Murtagh (2011) Prácticas de extensión rural y vínculos conflictivos entre saberes locales y conocimientos técnicos. Contribuciones desde un estudio de caso realizado en la provincia de Formosa (Argentina) Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol. 7, Número 2 Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 263-279.

Landini, Fernando Pablo. (2012). Expectativas de los agentes de desarrollo rural argentinos sobre la Psicología y sobre la inserción profesional de los psicólogos en el ámbito de la extensión rural. Interdisciplinaria, 29(2), 271-286. Recuperado en 11 de julio de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272012000200010&lng=es&tlng=pt

Landini, F. (2012). Problemas en la extensión rural paraguaya: modelos de extensión en la encrucijada. Cuadernos de Desarrollo Rural, 69, 127-149.

Landini, F. (2013). Necesidades formativas de los extensionistas rurales paraguayos desde la perspectiva de su función, sus problemas y sus intereses. Trabajo y Sociedad, 20, 149-160.

Landini, F. (2013) Perfil de los extensionistas rurales argentinos del sistema público. Mundo Agrario, 27. Disponible en: www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv14n27a03

Landini, F. (2014). Desafíos para la transformación de los enfoques y prácticas de los extensionistas rurales latinoamericanos desde una perspectiva psicosocial / Challenges for the transformation of Latin American rural extensionists' practices from a psychosocial perspective. Ponencia presentada en 5th GFRAS Annual Meeting, Gobal Forum for Rural Advisory Services e INTA. Buenos Aires, Argentina.

Landini, F. (2015). La noción de psicología rural y sus desafíos en el contexto latinoamericano. In Landini (Ed.), Hacia una psicología rural latinoamericana. Buenos Aires: Latin American Council of Social Sciences and University of La Cuenca del Plata.

Landini, F. (en prensa). Problemas de la extensión rural en América Latina. Perfiles Latinoamericanos.

Landini, F. (en prensa d). Concepción de 'extensión rural' de los extensionistas rurales argentinos que trabajan en el sistema público nacional con pequeños productores. Cuadernos de Desarrollo Rural, 12(75). Disponible en: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/8218/10094

Long, N. (2007). Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Long, N. (2015). Acercando las fronteras entre la antropología y la psicología para comprender las dinámicas de desarrollo rural. En F. Landini (Ed.), Hacia una psicología rural latinoamericana (pp. 77-96). Buenos Aires: CLACSO y Universidad de la Cuenca del Plata

Masi, Ana (2008) El concepto de praxis en Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero. ISBN 978-987-1183-81-4

Sánchez, M. y Rojas, B. (2005). La teoría de acción y su incidencia en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana. Paradigma, 26(1), 137-168.

Tort, M. (2008). Enfoques de la extensión rural. En nuestro agro: ¿evolución, complementación u oposición? En J. Balsa, G. Mateo y M. Ospital (Comp.), Pasado y presente en el agro argentino (pp. 428-450). Buenos Aires: Lumiere.

Trabajo en redes: aprendizajes y experiencias de un grupo de universitarios de relaser (red latinoamericana de servicios de extensión rural) | Ayala, M.; Gonnella, M.; Paredes, M.

(Facultad de Recursos Naturales/ Universidad Nacional de Formosa - Fac. Cs Agrarias /Universidad Nacional de Rosario - Red Latinoamericana de Extensión Rural mgonnel@unr.edu.ar; miryan_ayala@hotmail.com; mparedes@relaser.org)

Introducción

Las concepciones de trabajo en redes y las formas de operar con estas concepciones, no son una tarea sencilla. Se presentan dificultades desde los contextos institucionales de los integrantes y sus normas, hasta temas de concepciones culturales, de identidades e idiomáticas.

No obstante, estos desafíos se enfrentan para fortalecer el trabajo de Extensión en los diversos países. Diversos porque cada país de Latinoamérica lo es en población, en recursos, en territorios y culturas. La población rural es de importancia significativa y en este sentido, ligado a la producción de alimentos la base social de las unidades de producción se encuentra principalmente en pequeños y medianos productores y productoras cuando se considera la superficie y volúmenes de producción. Estos representan, según FAO (Food Agricultural Organization), el 4% de la población del mundo. Pero este 4 % se redimensiona en el contexto de cada país, y puede representar para algunos países entre el 40-60% de las unidades de producción.

Se exponen en el artículo las semejanzas y diferencias que se encuentran en los trabajos analizados en el grupo que son provenientes de los países. Cada trabajo expuesto, a su vez, se realizaron en territorios y en todos hubo referencia a la problematización de la formación en Extensión según las dificultades que encontraron en los programas y proyectos expuestos. (Los mismos pueden ser consultados en: www.relaser.org).

La formación, se analiza como un tema especial contraponiendo, por un lado, lo que se especifica como formación y, por otro lado, aquellos que se presentan como dificultades en los trabajos a campo a extensionistas.

Se aclara que, para varios países, los servicios de Extensión son empresas que se forman y presentan a las convocatorias (gubernamentales o de ONG´s) para que realicen el componente de Extensión que tienen los programas.

Sin embargo, la privatización de la Extensión como modelo público, coincide con el período de desaparición de productores/productoras de medianas y pequeñas producciones. Por otra parte, la Extensión pública y la convivencia con formas privadas (como cooperativas, asociaciones de productores, ONG´s) cubren cómo máximo entre el 10-11% de los productores y productoras de los países en el período comprendido desde los noventas a la actualidad. De forma que a priori es posible pensar que la Extensión pública y la privada no compiten entre sí o bien que, de hacerlo, lo hacen por el mismo tipo de unidades de producción. Además, las modalidades de servicios de Extensión (como empresas privadas) son incipientes en los países y que presentan diversos interrogantes y realidades para los países Latinoamericanos.

Marco conceptual

Las redes como concepción teórica metodológica de trabajo, primeramente, se analizan desde los entornos de investigación para la circulación de información vinculada a las TIC´s (Santana Arroyo: 2010).

En trabajos de los inicios del siglo XXI, cuando las tecnologías TIC´s se incorporan a un consumo masivo y la aplicación de internet a las mismas como la meta red. Una meta concepto mediante el cual se acorta el tiempo entre tiempos sociales y procesos de aprendizajes son cuestionados con relación a las posibilidades de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Las posibilidades de comunicación se aplican a campos específicos de conocimientos para lograr así una

circulación de información para potenciar los trabajos que se realizan. El supuesto del mundo conectado, no aislado para la realización de trabajos, colaborativos, son ejes de temas que se ponen en debate desde el análisis y la producción de conocimiento. Un conocimiento que tiene la particularidad social de hacerse teóricamente a la vez que se operacionaliza con diversas finalidades. (Gonzalez y Molina, 2003) nos recuerdan que las redes se presentan como formas flexibles respecto a las estructuras binarias que se expresan en dicotomías, expresando que:

¨ Esta flexibilidad permite superar (o al menos sortear) los problemas derivados de las dicotomías clásicas de la teoría social clásica, esto es, los enfoques macro-micro, estructura-acción, cualitativo-cuantitativo, etic-emic, racionalidad económica-prestigio social, naturaleza-sociedad o *Gemeinschaft* versus *Gesellschaft*, entre muchas otras. Esta flexibilidad no es más que el indicador de la existencia de una unidad fundamental de la realidad social y que es, siguiendo a Carlos Lozares (Valores, campos y capitales sociales) en este mismo volumen, la *interacción social*. La existencia de redes en la naturaleza que comparten características de las redes sociales humanas, entre delfines, abejas u otros primates no debe sorprendernos porque nuestra separación del resto del universo es, nunca mejor dicho, arbitraria. Ahora bien, la relevancia del acervo de métodos y técnicas acumulado durante 50 años conocido como ARS es lo que permite analizar esta interacción reiterada cristalizada en lo que conocemos como grafos de forma sistemática e incisiva. Allí donde haya interacciones, allí habrá redes y allí el ARS será especialmente útil. ¨

Análisis que se comienza a cuestionar como es el aprendizaje en redes, en los cuales ya no es solo una circulación de información en el entorno tecnológico que las TIC´s que atraviesan a las diferentes culturas.

Para Colina Lozares y Treves L (2006),
…[…] ¨ el alcance operativo de las redes como entidades 'reales' nos envuelve por doquier y además somos más conscientes de ello: a través de redes informático- electrónicas (páginas web, servidores, ordenadores, correos electrónicos, teléfonos móvil y otros); redes de informacionales, semánticas y conceptuales; bibliometría reticular; redes técnicas y/o tecnológicas de tráfico (rutas aéreas y terrestre, circuitos electrónicos y eléctricos, correo postal); redes biológicas (redes de predadores, proteínicas, celulares, neuronales); redes sociales (amistad, parentesco, personales, comerciales, apoyo, empresa-red, redes de organizaciones, 'joint ventures' y alianzas entre empresas, gestión del conocimiento, competencias, comunidades de prácticas, redes políticas); algoritmos de simulación reticular (nueva inteligencia artificial de las redes neuronales).

Todos estos factores se ven reforzados y amplificados por dos fenómenos significativos que caracterizan actualmente el desarrollo de la ciencia, primero, por los vínculos teóricos y metodológicos que se van estableciendo entre disciplinas y, segundo, por la incidencia de los componentes cognitivos en muchas de ellas.
Veamos cómo el conocimiento y las redes contienen y se envían también reflejos concomitantes y recíprocos. ¨

Las redes entre productores, productoras y comunidades, no son un tema nuevo, en todo caso la novedoso radica en la dinámica y alcance que confieren y adquieren a partir de las ¨realidades virtuales¨ que posibilitan realización de trabajos en el campo de conocimientos y particularmente ya no solo el de investigación, estas se trasladan como en el caso que origina el artículo referido a las experiencias y fortalecimiento de proceso de Extensión Rural en el contexto de la red. Las tecnologías son soporte, el conocimiento, las interacciones entre los actores sociales, su potencial de aprendizaje, es donde reside la riqueza del trabajo en red (Dorado Perea, 2006).

Grosetti, M (2007), recuerda que el tema de redes en los estudios sociales se inicia con Latour B., como Sociología de la innovación y se desarrolla bajo diversos nombres derivados de este como Sociología de la traducción, de los medios, teoría del actor-red, estudio de redes socio-técnicas, etc.

Desarrollo RELASER: contexto y metodologías

La Red está integrada y busca convocar a representantes de distintas instituciones públicas y privadas que se desempeñan en Extensión Rural, como:

- Instituciones de investigación, innovación y Extensión gubernamentales regionales y nacionales
- Organizaciones internacionales para la alimentación y la agricultura
- Ministerios de agricultura
- Organizaciones campesinas indígenas originarias
- Organizaciones de agricultores
- Instituciones privadas de innovación y Extensión
- Centros e institutos de investigación
- Consultores independientes
- Asociaciones de municipios
- Universidades
- Fundaciones para el desarrollo agropecuario
- Programas de desarrollo de tecnologías y nuevos manejos para la agricultura

Por lo expuesto, para el contexto de la red (RELASER, Red Latinoamericana de Extensión Rural), se encuentran varios grupos temáticos. Dentro de estos uno de ellos es el Grupo de académicos y universitarios. Como grupo se interpela la operacionalización a campo la relación teórico-metodológica, a través de concepciones de prácticas de saberes, qué son procesos de innovación y recreación de conocimientos. Se generan flujos de información, a través de los cuales es el actor en su identidad que refleja el territorio, la cultura y el lugar entre los integrantes de las redes para las producciones conjuntas o el fortalecimiento de procesos de democratización y participación que se requieren en esencia para la conformación de las redes. La acción en red facilita el trabajo colaborativo e incluso el colectivo, aunque no se generan per sé o por la mera existencia de una red. Los actores expresan sus potencialidades y formas relacionales, tienen objetivos individuales y de compartir, que reflejan los intereses, afinidades posibilidades de trabajos en el contexto de los lineamientos acordados.

Cómo grupo, que se origina con los inicios de la red, hay dos situaciones que se expresan, la red en si como concepto y las formas en que se visualiza como concreta. Por lo cual es pertinente preguntarnos, debatir el tema que implica para el conocimiento, para los poderes institucionales previamente establecidos y también aquellos que se establecen en las redes como nodos. Es decir, nodos que se evidencian por una cantidad de información, de trabajos, de propuestas y actividades que se mantienen más allá del tema en cuestión.

Cómo grupo estos interrogantes atraviesan el fin del grupo que es la formación, la investigación en su articulación al fortalecimiento de los procesos de Extensión.

Las redes pueden concebirse como relaciones técnicas y soportes técnicos, desde esta perspectiva que tiene una trayectoria académica en producción de conocimientos, las redes ¨son un elemento más de eficiencia¨ pero no de trabajo colectivo. Es decir, cada integrante participa según sus intereses o posibilidades.

Las redes desde las sociedades son tramas existentes por las cuales se sociabiliza y realizan producciones con otro, y en esta perspectiva las redes no son solo soporte de obtención de eficiencia, son espacios en que se modifican tramas sociales, se produce conocimiento, circula conocimiento entre saberes académicos y aquellos que provienen de las prácticas sociales y posiblemente en estas se entrecruzan los sentidos diversos que tiene el conocimiento en la diversidad cultural que circula en una red integrada por miembros de diferentes países.

Sin embargo, aún es un interrogante desde una perspectiva crítica cómo se modifica el conocimiento, y no solo la circulación y el acceso al mismo.

Por lo cual se expone lo debatido y analizado como una contribución al trabajo en red y específicamente en el medio rural, para procesos de desarrollo inclusivos en los cuales se considera a la Extensión como un campo de conocimientos con enfoques teóricos-metodológicos que requiere una formación de conocimientos diversos y que están contextualizados desde la especificidad de cada país en Latinoamérica.

Según lo expresado en los párrafos precedentes, este artículo se propone analizar documentaciones e información secundaria proveniente de entrevistas, encuestas y casos presentados en las distintas reuniones de la RELASER en el período 2016-2017

Metodología

Análisis de documentos, información secundaria entrevistas, encuestas previas realizadas, análisis de los casos expuestos en el período 2015-2017.

Desarrollo

Dentro de los debates del grupo, a partir de las experiencias en el período comprendido (documentos que pueden ser vistos en www.realser.or, 2018), se identificaron las siguientes formas de formación relacionada a proceso de Extensión:

Formación Institucionalizada desde ámbitos académicos:

- Doctorados
- Maestrías
- Especializaciones
- Diplomados
- Capacitaciones que pueden ser de actualización en la formación de extensionistas o relacionada a algún tema específico y que es del ámbito del trabajo de Extensión.

Sin embargo, en la formación de grado pocas son las Universidades que tienen como materia Extensión Rural, y esto es se relaciona a las concepciones de formación teórico-metodológica y a las concepciones de hacer y prácticas que no tienen un registro, una sistematización y que esto solo se sistematiza con proyectos que se articulan a diferentes instituciones.

Los tiempos que lleva la valorización cultural y el aprender cómo proceso se ve debilitado en los parámetros de cumplimento de financiación y los requerimientos de cada institución.

El trabajo de extensionista se ve así vulnerabilizado en las condiciones laborales y en su propia continuidad, y según las especificidades locales y, nuevamente se pone en debate las capacidades, competencias, habilidades, etc. que debe tener para llevar a cabo o ser parte de procesos de desarrollo rural. Tema que se retoma desde varios temas en el grupo.

La formación de jóvenes para la inserción como extensionistas en sus comunidades, es un tema que se ha planteado en algunos proyectos en procesos de reformas agrarias e inscripciones legales, para las comunidades. En liderazgos, en productores líderes, etc. Denominaciones que se relacionan a diversos campos de conocimiento en el trasfondo y connotaciones que supone la participación en los diferentes marcos teóricos. Es decir, para algunos contextos de trabajo la participación es que escuchen, vayan a las reuniones y realizar las indicaciones de los técnicos, para otros la participación es la acción conjunta que realizan y debaten entre los conocimientos de los extensionistas y de los productores y productoras.

La articulación a la red y el conocimiento de esta se refiere a un nivel intermedio entre la problematización de los foros de cada país, los requerimientos, los proyectos comunes y los grupos temáticos, así como las dinámicas que estos adquieren.

En los trabajos expuestos (ver cuadros anexos), se evidencia esta situación y se relaciona a las distancias entre el trabajo diario a campo y aquel que se analiza en la formación. Prevalecen en este tema un revivir de un sentido social de la práctica referido a qué se conoce y desde el lugar en que se valoriza ese conocimiento.

Un tercer aspecto referido a la formación es aquel que se relaciona a los componentes que tienen proyectos internacionales o nacionales respecto al financiamiento específico y la estipulación de la formación o capacitación de quienes van a trabajar a campo como extensionistas o equipos de extensionistas.

En los trabajos, se tiende a participación, no obstante, esta se ve dificultada por las condiciones de tiempos y poderes que se encuentran en referencias locales y que a su vez se contraponen con aspectos de empoderamiento. Es decir, de cambios en las relaciones de poder establecidas y relacionadas a los ciclos de producción y reproducción de los mismos. En estos ciclos hay actividades dominantes que pueden ser modelos hegemónicos de producción y otras que se consideran marginales como actores sociales secundarios. En estos se focalizan los trabajos con comunidades y procesos de Extensión que trabajan con un desarrollo inclusivo.

¿Cómo estos temas se articulan a una dinámica de red? La red da apoyatura en los temas que se relacionan a conflictos y facilitación de los mismos, información, apoyo a proyectos, visibilizarían, relevancia internacional y cooperación con diversas instituciones.

La articulación de temas que surgen como transversales a las experiencias debatidas, a la dinámica de red, solo se ven cuando se logran concretar proyectos y se constituyen nodos trocales a la dinámica de red.

Sin embargo, los temas, en el trasfondo de la concepción de redes implican un sostén y un fortalecimiento de relaciones sociales, una concepción que tiene cierta connotación de neutralidad. Sin embargo, las relaciones sociales expresan componentes de afinidades, de intereses comunes, de debates, de posiciones teórico-metodológicas.

Los lineamientos que se establecen como parámetros generales son quizás amplios a los fines de la dinámica de red y cuando esta deja de verse como abstracta en la articulación de actividades que potencien aquellos trabajos que se realizan en los territorios y las continuidades que pueden sostenerse. La continuidad, la visualización de externo e interno a los territorios, a las comunidades que delimitan poblaciones, implica asumir el riesgo de las continuidades y ante lo cual las mismas comunidades o poblaciones, reproducen las prácticas sociales que le posibilitaron permanecer o ser productores/productoras, desde el sentido que otorgan a sus saberes con relación a la modernidad.

Comentarios finales

La forma de trabajo en red, hace que debamos analizar y replantearnos las condiciones de información y de producción de conocimientos desde otras perspectivas. Estas a veces se encuentran con las lógicas que pautan las instituciones que a su vez forman parte de redes.

Los niveles de organización y trabajo de las redes difieren y más aún al relacionarse redes entre sí como es el caso de INNOVAGRO u otras redes de formación o técnicas.

En el ámbito de la formación profesional, el lugar curricular es poco visualizado e incluso en la formación de post grado. En el contexto de los procesos de desarrollo, la Extensión se analizó por décadas como una herramienta o un conjunto de herramienta para diferentes situaciones. Sin embargo, la complejidad que hoy día presenta la nueva ruralidad, actores dominantes, actores

subordinados, dinámicas globales y locales en las producciones; refuerza la necesidad de plantear los campos de conocimientos y las interacciones que suponen transponer las disciplinas.

Las fronteras entre lo público y lo privado en servicios de Extensión, también modifica las concepciones de las formas de trabajo y de las formaciones requeridas.

La experiencia del grupo temático de la red en el período analizado presenta las características propias de las dinámicas de las redes, es decir grupos que se consolidad, participaciones intermitentes, relaciones entre instituciones y tiempos de las mismas, miembros que se articulan entre sí para diversos trabajos y también presenta la dificultad de articulación más fluida entre grupos temáticos y foros de cada país.

Para el año 2017 se trabajan temas trasversales, que surgen de los debates en base a las evidencias y experiencias de los años 2015-2016, para así analizar cómo el grupo puede contribuir a las experiencias de los foros de los países, incrementando la información entre nodos que se generan desde los foros de los países y de los grupos temáticos de la red. Además, para posibilitar también un trabajo del propio grupo, que ya está en realización referido a la sistematización de las experiencias. (Cuadro 2 anexo)

El conocimiento de la red, y la potencialidad de la misma sigue siendo un interrogante que se realiza el grupo temático denominado de académicos e investigadores en Extensión ante necesidades crecientes de las unidades de producción principalmente relacionados a la agricultura familiar en cada país.

ANEXO
Cuadro de Experiencias

País	TIPO DE TRABAJO	PARTICIPACIÖN UNIVERSIDADES	Limitantes	Sugerencias
"Conservación de agro biodiversidad andina. Un proceso de investigación participativa en el Departamento de Boyacá, Colombia". 2015	Esta investigación realizó procesos de diagnóstico participativo para la caracterización de los sistemas productivos e inició procesos de revaloración del patrimonio territorial entorno a éstos, identificando subsistemas comunes en las fincas, la agro biodiversidad presente y las labores tradicionales en los cultivos de tubérculos andinos, a fin de realzar las particularidades y el saber hacer que envuelve la actividad productiva.	Si Universidad Javeriana, Colombia	Iniciar la participación y la una participación para realizar una investigación acción. Los gobiernos locales estuvieron involucrados de distintas maneras, desde la convocatoria. Los gobiernos departamentales no lograron vincularse.	Entre los participantes para se establece un dialogo respecto a las metodologías de participación, ya que los territorios, los actores sociales tienen experiencia previa. Se sugiere para las reuniones de la red las mismas formas en las reuniones anuales.
"Estándares de Calidad para la Extensión Rural Paraguaya a partir de un proceso participativo"1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad de la Cuenca del Plata, Argentina 2015	En el caso de la extensión rural, se propone considerar la calidad como la articulación de expectativas de clientes, personal de la institución de extensión (fundamentalmente extensionistas), objetivos de política pública y académicos o especialistas en el ámbito de la extensión (incluyendo de manera particular la perspectiva de organizaciones internacionales como FAO o GFRAS. Clarificando aún más el concepto de calidad, se destaca que hay que diferenciar entre lo que es	No , colaboran miembros que pueden tener inserción en universidades, pero es un trabajo orientado a la asesoría en temas de investigación en Extensión	Llegar a conceptualizar que son las buenas prácticas para las instituciones participantes, según énfasis que se debaten como participación, incorporación de prácticas, perdurabilidad, etc.	Se presentan preguntas acerca de los contextos diferentes en que se pueden considerarlas buenas prácticas, Se relaciona a diferentes programas, internacionales, sin embargo, ¿en diferentes aspectos de los contextos adquieren el mismo significado? Discutir sobre el tema de participación y calidad desde varias perspectivas (por ejemplo, en relación con las competencias de los extensionistas; no necesariamente en sus conocimientos profesionales, sino en cuanto a método, gestión, enfoque de trabajo con comunidades campesinas). surge como algo importante. Se acuerda profundizar la discusión en otra sesión del grupo.

	calidad de proceso (es decir, cómo se llega a los objetivos que se quiere alcanzar) y de producto (que es lo que se busca, por ejemplo aumento de la productividad agrícola o aumento de los ingresos			
Proyecto piloto: Unidad de Servicios de Desarrollo Agrícola (USDA) República Dominicana", 2015	El propósito del proyecto es reenfocar el sistema de extensión y la asistencia a los pequeños y medianos productores y productoras, transformando a los actuales técnicos de extensión en agentes de servicios de desarrollo agropecuario(ADAs), para que trabajen conjuntamente con grupos de iniciativas agropecuarias (GIAs), compuestos por pequeños y medianos productores y productoras	Es a nivel gubernamental y se intenta gestionarlos grupos GIAR´s. La Universidad puede ser un actor más	Hay migración y también los agricultores han diversificado su ingreso. Se habla de la nueva ruralidad, donde hay muchos jornaleros. Algunos grupos GIAs están abordando temas negocio, de comercialización y de transporte.	Compartiendo información y promoviendo intercambios. El tema de género y extensión destacan.
En esta presentación se relata la experiencia desde las iniciativas de la Universidad y particularmente de la Facultad de Ciencias Agrarias para establecer los proyectos de Extensión con la misma valoración e importancia institucional que los	Los proyectos se relacionan entre sí con la finalidad explorar las dimensiones que puedan contribuir al marco teórico metodológico de concebir a la extensión como un proceso con participación, es decir con la realización de un trabajo conjunto de los actores que se relacionan en un espacio de relaciones sociales que presentan características semejantes y disímiles y que se encuentran atravesados por la inserción en	Se hace referencia a proyectos de Universidad Nacional de Rosario y a la formación de extensionistas.	En Argentina también ha sido un desafío, han tenido que llegar a territorios y comunidades a encontrar cómo construir una relación y buscar crear confianza. Generalmente la universidad no aparece como un actor familiar. A veces se logra el acceso con la intermediación de personas del INTA y sus contactos personales	Del debate de los presentes su se sugiere: Se acuerda proponer a GFRAS y RELASER estudiar el tema (quizás a través de documentación de buenas prácticas) de cómo lograr continuidad y sostenibilidad de proyectos de extensión y extensión universitaria.

proyectos de Investigación. Se parte de la concepción que investigación, Extensión y docencia son un mismo proceso del quehacer institucional para la formación de docentes, estudiantes administrativos. Se pone en conocimiento los antecedentes que datan para la Facultad de 1980. Se remarca que es una de las Facultades que conservó como espacio de formación de grado a la materia extensión Rural., Argentina 2015	instituciones y por la sociabilización del trabajo bajo diferentes modalidades.			
"Fortalezas debilidades en la implementación de propuestas sustentables en la pampa sojera", Argentina 2015	El trabajo se focaliza en buscar respuestas al despoblamiento de pueblos rurales y áreas rurales y semi rurales. Esta problemática surgió de trabajos de investigación llevados a cabo por nuestros equipos de docentes-	Participa en generar el proyecto a Facultad de Ciencias Veterinarias de la U.N.R.	Las influencias de los medios masivos de comunicación en cierta medida fortalecen un descreimiento generalizado en la implementación de cualquier emprendimiento que no tenga a la soja como protagonista. Pocas experiencias consolidadas	Ponente: Yo quería hacer hincapié en mi presentación en las debilidades que tenemos para poder recibir aportes de parte de todo el grupo. Me gustaría si nos pueden mandar ideas y aportes por email.

	investigadores y por las mismas inquietudes que traen tanto nuestros estudiantes provenientes de esta zona, por integrantes de nuestros equipos de trabajos también originarios de la misma región y por diálogos con habitantes de los pueblos rurales.		Escaso acompañamiento tecnológico Falta de políticas públicas locales Débil idea de construcción social comunitaria y participativa por parte de los actores Necesidad de incluir contenidos en la educación. Fuerte adhesión al concepto clásico de desarrollo y la fuerte convicción del `efecto derrame´ como equivalente a desarrollo. Los pobladores rurales de la zona tienden a atribuir la responsabilidad de impulsar los cambios e iniciativas a los gobiernos centrales.	
"La tríada incubadora-universidad-comunidad como estrategia de desarrollo rural sustentable. Estudio de caso en un municipio de alta marginación de México". México, 2015	La iniciativa se ubica en San José del Rincón (SJR), un municipio con alto grado de marginación a nivel estatal en México. El proyecto descrito tiene como objetivo proponer la creación de una incubadora de proyectos sustentables y de responsabilidad social que promueva el crecimiento económico de la región en un ámbito de desarrollo rural sustentable y de responsabilidad social con el apoyo de una entidad educativa de educación	Universidad Autónoma de México. La universidad esta consiente del alto grado de desempleo que hay en la región para profesionales y por eso apuesta por la formación de incubadoras donde los estudiantes Secretaria Ejecutiva, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP) Oficina Central Santiago, Chile - Huelén 10, Piso 6, Providencia. Telf: + 56 2 2364557 www.rimisp.org - secretariared@rimisp.org	Continuidad de parte de la Universidad de financiamiento para docentes y administrativos que llevaron adelante la capacitación a estudiantes de la propia comunidad. No obstante se sigue buscando financiamiento.	Se menciona que en el contexto de cambios institucionales en la región seria valioso que RELASER pueda rescatar e intercambiar experiencias y recursos metodológicos, ya que todos los casos expuestos son de riqueza y valoración ya sea de la Extensión en sí misma como de los procesos de participación, así como de formación a extensionistas.

	superior. El enfoque metodológico de investigación participativa se utilizó en la sistematización de la experiencia del trabajo de campo; se identifican las problemáticas que da lugar a la propuesta de proyectos sustentables y responsabilidad social, detallando las actividades de educación que se podrían llevar a cabo por parte de la Unidad de Estudios Superiores de San José del Rincón (UESSJR)	puedan ser emprendedores.		
"Mercados de trabajo rural Comités de Investigación Agrícola Local". Y los CIAL, Perú, 2015	Inicialmente se describen los comités de investigación agrícola local (CIAL) como una metodología que ha sido implementada en Latinoamérica por muchas instituciones. Permite a los productores participar en forma activa en el proceso de mejoramiento de la agricultura local por medio de procesos de investigación participativa y luego "Análisis del Mercado de Trabajo Rural en la Región Tumbes"	Universidad de Thumbes, Perú	Continuidad y financiamiento de programas, Escaso grado de desarrollo del mercado de trabajo asalariado.	**En el modelo del CIAL no queda claro cómo participan los agricultores y cuál es la metodología de levantamiento de demanda** El modelo del CIAL aún no ha sido implementado pues aún no se cuenta con un presupuesto específico para investigación. Es por esto que aún no se han definido estos temas**.** En la de implementación del CIAL en la región noroccidental de Perú, se ha elegido un Comité Coordinador **La propuesta de mercados de trabajo rural apunta a cultivos comerciales. ¿Cómo se vinculan al mercado? No logro ver al resto de integrantes de la cadena de valor es decir, vendedores de insumos, asistencia técnica, financiamiento, transformación entre otros** En esta zona y productos se trabaja básicamente con productos con sello orgánico y de comercio justo a través de organizaciones de productores. De esta manera, el encadenamiento se da más con este tipo de compradores y certificadores.

				- **Favor comentar sobre lo siguiente: el hecho de hablar de adopción de paquetes tecnológicos puede sonar contradictorio con la propuesta de que sea participativo. ¿Por qué ser orgánicos y no agroecológicos?** Las herramientas de trabajo están ligadas a los procesos. Se trabaja con productos orgánicos porque hay un mercado y porque la zona ha venido explorando esa área.
El programa PISACOOP. Brasil 2015	El "Programa PISACOOP" se presenta como una potencial herramienta de Extensión rural en el Sub Trópico Brasileño. Los principales puntos abordados son: Sistemas Integrados de Producción Agropecuaria – SIPA, Programa de Producción Integrada en Sistemas Agropecuarios y cooperativismo – PISACOOP y la Evaluación Ex-Post – PISACOOP.	En la esfera gubernamental brasileña, con carácter de política pública, los SIPA están representados nacionalmente por el **Programa de Producción Integrada en Sistemas Agropecuarios y cooperativismo – PISACOO**. El programa fue diseñado e institucionalizado, en 2007, por el Ministerio de la Agricultura, Ganadería y Abastecimiento (MAPA) y por las Universidades UFPR y UFRGS. Al final, se presenta la **Evaluación Ex-Post** del programa realizada a través de la herramienta "Sustainabilty Assessment of Food and Agriculture Systems – SAFA" de FAO que fue adaptada para la agricultura familiar en este trabajo.	PISACOOP es un programa de extensión rural dotado de amparo académico donde estudiantes, en nivel posgrado, desarrollan sus pasantías / estudios en las explotaciones participantes del programa. Posee limitaciones de financiamiento y continuidad así como se debió acondicionar a los ámbitos locales el programa SFA	Se resalta el valor del programa SAFA y se solicita compartir información sobre el tema. - Se solicita mayor información sobre el enfoque de Extensión que se utiliza. Se menciona que los estudiantes, generalmente de posgrado son invitados a participar del proyecto para hacer sus investigaciones de campo, en respuesta a una solicitud o problema planteado por un productor. Hacen la experimentación de manera conjunta. - Al final, los participantes destacan que el trabajo del grupo en el año 2015 ha sido fructífera y provechosa para el desempeño de sus miembros. Destaca que cada vez se nota un mayor interés sobre las experiencias, de las herramientas y metodologías. Los miembros del grupo están estableciendo relaciones de intercambio que van más allá de las reuniones virtuales.
Enfoques y Estrategias		Se implementa desde una fundación, VIDA		

Comparativas (Dica Hica) para la Extensión Rural con Comunidades Indígenas de Bolivia. Universidad y Fundación Vida, , 2016				
"Análisis de necesidades de los municipios para la prestación del servicio de asistencia técnica directa rural en Colombia" 2016	La Asistencia Técnica Directa Rural (ATDR) se refiere a la a prestación del servicio de asistencia técnica directa rural (SATDR) y se lleva a cabo por parte de los municipios, de manera gratuita, para los pequeños productores y se constituye en un componente importante para mejorar la competitividad y la rentabilidad de la producción (La Ley 101 de 1993).	Universidad de Antioquia, Colombia	principal problemática de la AT donde los principales elementos son: Baja cobertura y baja demanda, Baja calidad del servicio, Oferta dispersa y descoordinada, Falta de continuidad y sostenibilidad, Deficiente complementariedad y, Desaprovechamiento de las TIC. La rotación de extensionistas es algo preocupante, si cada cuatro años se cambian los equipos se pierde el tanto el capital humano, así como las relaciones que hayan podido crear con los productores. ¿Qué es lo que buscan en cuanto a cobertura? En otros países resulta preocupante que se intenta aumentar cobertura en detrimento de la calidad del servicio.	En este marco, se discute cual el rol de la Universidad en el mejoramiento de la prestación del servicio. Se mencionan elementos como: intercambio de experiencias y conocimientos, Propuestas sobre orientación de políticas, Proyectos colaborativos, Generación y difusión de conocimientos. Queda claro que hay problemas estructurales y de la legislación, ahora la pregunta que nos deberíamos hacer cómo podemos trabajar en el contexto que tenemos con todas sus limitaciones. ¿Cómo generar proyectos que puedan marchar dentro de esta problemática que es difícil de modificar en el corto plazo?
Análisis de necesidades de los municipios para la prestación del servicio de	Programa entre entidades	Universidad de Antioquia, Colombia Se proponen acciones interdisciplinarias, colaborativas y mejorar la calidad desde lo que puede realizar la universidad	Disminución por región de la asistencia técnica a pesar de la ley del año 200 y se ven afectados pequeños y medianos productores y productoras. Se realiza un relevamiento el cual refleja may0r necesidad de extensionistas, y de	

asistencia técnica directa rural en Colombia Obra. 2016			mejorar la calidad y continuidad de los mismos.	
Desarrollo de capacidades en Becarios Campesinos, 2016 México	Es una propuesta enfocada a la incorporación de jóvenes campesinos, para que profundicen los conocimientos sobre las tareas del campo de manera técnica, enmarcado en las leyes agrarias, establecidas, para lograr mejoras en el campo y a las comunidades. Es una propuesta para trabajar en varios programas, el programa desarrollo de capacidades busca mejorar la producción mediante la organización y el conocimiento propio, buscando lograr la permanencia de los jóvenes en el campo.	El propósito del programa es fomentar la participación de jóvenes campesinos en temas de seguridad jurídica en la tenencia de la tierra, organización interna, organización para la producción, gestión administrativa, asesoría y representación legal; para promover el desarrollo de los núcleos agrarios. Participa pero principalmente coordina desde organismos gubernamentales	En los dos (2) años de permanencia en la beca se evalúa de manera continua cada mes. No se da seguimiento, no hay una base de datos. Es desafortunado porque la procuraduría no tiene información, para determinar quiénes siguen trabajando en el campo, ni se hace seguimiento para saber que otras capacidades desarrollaron los ex becarios.	Comentario, es interesante que hay externalidades, efectos colaterales que este tipo de programas generan en los jóvenes como por ejemplo el incremento de la autoestima.
Análisis del monitoreo agroclimático local realizado por una red de agricultores para conocer el impacto de la variabilidad climática en sus cultivos, Bolivia2016	En este escenario, la experiencia que nos comparte Eliodoro está centrada en el monitoreo climático que, en el contexto actual, demanda la agricultura alto andina propia del altiplano boliviano, espacio donde sobresalen regiones de puna en las cuales los pobladores hacen agricultura por encima de los 3800 msnm. En estas condiciones ya se han generado evidencias de vulnerabilidad no solo ambiental sino también	La exposición inició con una presentación contextual del quehacer de PROSUCO (Promoción para la Sustentabilidad y Conocimientos Compartidos), una organización sin ánimo de lucro que inició en el marco de un programa colaborativo de investigación con la Fundación MCKNIGHT. Lo anterior aunado al modelo de asistencia técnica de los Yapuchiris (Ofertantes Locales de Servicios de Asistencia	Crear diálogo es dificultoso, pero se considera imprescindible para trabajar los riesgos climáticos. Entre ellos se menciona que cerca del 80% de la población agrícola del país es de tipo familiar campesina, lo cual puede ser una limitante en el contexto de commodities, pero no una debilidad en términos de la organización social, los valores culturales, etc. 10% tienen acceso al agua, en ellas el acceso a la tierra evidencia claramente un tipo minifundista,	En general son los mismos, pero en el caso de los Yapuchiris es el cambio de matriz tecnológica al dejar de usar agroquímicos y más bien trasladaron al uso de prácticas agroecológicas. En las agendas de investigación se tratan de hacer enlaces con los técnicos, pero los yapuchiris ven la necesidad de ser actores, porque hay que definir la pertinencia de una tecnología, la cual está muy condicionada a contextos. Que tanto está abierta la comunidad o no a aceptar la nueva tecnología dependiendo de su contexto. No hay la necesidad de polarizar los dos tipos de tecnologías, son complementarios pero el dialogo horizontal es una condición básica para que todo se desarrolle de buena manera". El grupo solicita si se pudiera trasmitir la

	socioeconómica.	Técnica) cuya base fundamental es considerar a las personas locales como los actores protagónicos de sus propios procesos de cambio. Se utilizan herramientas TIC´s planillas para que los propios agentes de las comunidades realicen las observaciones de cambios climáticos y que estos queden registrados.	altamente dependiente de las condiciones climáticas para la producción. La información que aportan los observadores locales está más cercana a la realidad que aquella generada en las estaciones climáticas, las cuales generalmente suelen estar muy lejanas. Costo alto conectividad y acceso	exposición por streaming u otro medio para aquellos que no pudieron conectarse a la reunión. Manifiesto interés por el tema, en un tema que a se visibiliza como un tema global.
La Extensión Rural para la agricultura de conservación: un compromiso desde la academia, Colombia, 2016	Los temas de sostenibilidad y ambiente involucran a diferentes instituciones	Universidad de La Salle	Hay ya recursos degradados como por ejemplo el 35 % de la tierra en Colombia presenta erosión severa, lo cual requiere trabajo, manejo, y valorización del capital cultural para poder así revertir y trabajar situaciones para la sustentabilidad desde la sostenibilidad social	Es muy diverso el análisis e implementación de acciones desde formación a programas con comunidades de actividades como ganadería y agroforestería. Ante lo cual surge y se agudiza la necesidad de sistematizar las experiencias.

Cuadro de tema debatidos en 2017 (se presentan dos de estos en lo debatido, por la extensión que requeriría el cuadro y se mencionan los temas tratados)

TEMA	PRINCIPALES TÓPICOS
Enfoque territorial en extensión rural1 **Grupo Temático de Universitarios y Académicos de RELASER**	El enfoque territorial de extensión supone la necesidad de articular una diversidad de actores en torno a objetivos de desarrollo rural (universidades, entidades Gubernamentales, ONGs, etc.). - El reconocimiento de la relevancia de múltiples actores en el contexto de los procesos de extensión y desarrollo desde un enfoque territorial lleva a tomar en cuenta factores relacionados con poder y el conflicto, lo que hace que los gestores de estos procesos no tengan control completo de la dinámica de articulación y trabaja conjunto. - Un enfoque territorial de la Extensión rural implica un cambio de nivel de análisis: no pensamos únicamente a nivel del vínculo técnico productor o en términos de la unidad de producción, sino desde una perspectiva más amplia y compleja que incluye otros actores y procesos. De esto se sigue un cambio en el rol del extensionista, cada vez más complejo, lo que exige repensar su formación, y hace necesario discutir si podemos pedirle que haga 'de todo'. - Cuando hablamos de un enfoque territorial de la extensión rural, necesitamos pensar en términos de equipos de extensión con diferentes perfiles, donde haya diversidad de profesionales para abordar diferentes tipos de tareas y problemáticas. **Interrogantes** **¿Tenemos algún aporte original que hacer desde América Latina a partir de la idea de enfoque territorial, a partir de nuestra experiencia? Cuando hablamos de enfoque territorial, ¿pensamos al extensionista como gestor de procesos de articulación y por tanto le asignamos nuevas tareas diferentes al trabajo con el productor, o simplemente decimos que tiene que seguir trabajando a nivel de productores y unidad de producción, pero desde una comprensión más amplia que reconozca las dinámicas del territorio?**
Estrategias implementadas en la actualidad para formar extensionistas: descripción, fortalezas y limitaciones	Se detectan diferentes niveles relacionados a formación institucionalizada en unidades académicas, así como cursos, capacitaciones, etc. De estos de dividen en: Programas de pregrado que incluyen práctica profesional. Especializaciones en Extensión Rural. Formación con estilo de alternancia para especialización Curso de graduación tecnológica de formación a distancia.

	Inversión rural para jóvenes en el medio rural Escuela de extensionistas Esquemas de formación continua Ajuste currículo tratando de abordar las problemáticas específicas Cursos para certificaciones de ser extensionistas prácticas de campo sistemáticas Voluntariados universitarios para Extensión universitaria. DIFICULTADES PARA FORMACIÖN Diseño de las instituciones no valora la Extensión. Importancia de generar espacios para compartir conocimientos sobre experiencias de formación en extensión rural El trabajo interdisciplinario es fundamental para impulsar procesos de desarrollo rural integral. Hay vacíos en la definición del perfil del extensionista En muchos cursos de grado se trabaja extensión rural solo al final del curso. No todo agrónomo va a ser extensionista Importancia del involucramiento de municipios Necesidad de actualizar programas y buscar la incidencia en la formación de profesionales a varios niveles que imparten las políticas de desarrollo, con ello lograr mayor uniformidad en el lenguaje utilizado y buscar un impacto más dinámico sobre la producción. Otros
Nueva Ruralidad: características e implicaciones para el trabajo de Extensión rural [1] Grupo Temático de Universitarios y Académicos de RELASER	
Problemas para trabajar con un enfoque territorial en Extensión rural cómo abordarlos	
"**Fortalezas *y limitaciones de las diferentes estrategias*** *para formar extensionistas mencionadas y 'buenas prácticas' en la formación de extensionistas* "	
'**Buenas prácticas'** en la formación de	

extensionistas	
plan de trabajo del para el año 2018	
Propuesta preliminar para dinamizar / potenciar el trabajo del grupo de Académicos y Universitarios.	

Bibliografía

Alvarán C. J. (2015). Enfoques de extensión rural en programas profesionales agropecuarios comprensión de imaginarios, desde la voz de sus actores universitarios -Universidad de Caldas

Documentos (2016-2017) RELASER. En www.relaser.org

Documentos G-FRAS (2016-2017), en www.g-fras.org

Diesel V.; Gonnella M. (2014) ¿Desde la privatización hasta el pluralismo? los debates sobre modelos institucionales de la Extensión rural. XVII Jornadas Nacionales de Extensión Rural y IX del Mercosur El encuentro en la diversidad Fac. de Cs. Agrarias – U.N.R. - Zavalla - Santa Fe noviembre del 2014, ISSN 1515-2553

Dorado Perea, Carles, El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. EDUCAR [en línea] 2006, 37 [Fecha de consulta: 28 de diciembre de 2017] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130826002> ISSN 0211-819X

Lozares Colina, C., Teves, L., Muntanyola, Dafne, Prólogo. Del atomismo al relacionismo: la red socio cognitiva como paradigma de cambio en la concepción de lo social y de la cognición. Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales [en línea] 2006, 10 (junio): [Fecha de consulta: 28 de diciembre de 2017] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93101001> ISSN

González R L.y Molina J.L. (2003). Introducción**:** **Redes** para repensar lo social. REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales. Vol.4,1, jun. 2003.: http://revista-redes.rediris.es

Grossetti, Michel, Reflexiones en torno a la noción de red. Redes [en línea] 2007, 12 (julio): [Fecha de consulta: 28 de diciembre de 2017] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90702503> ISSN 0328-3186

Gudiño Monar, F., y Chávez Betancourt, R. (2017). Desafíos del Extensionista Agropecuario Joven en un Mundo Globalizado. *Revista Agro UTB, 1*(1), 22 - 27. Consultado de http://revistas.utb.edu.ec/index.php/agroutb/article/view/334

Ortelli, S.; Ratto, S. (2006/2007) Poder, conflicto y redes sociales en la frontera pampeana, siglos XVIII - XIX (En línea). Trabajos y Comunicaciones, (32-33): 77-85. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3334/pr.3334.pdf

Santana Arroyo, Sonia (2010). Networks for information exchange among scientists and, scholars in the context of Web 2.0. *ACIMED*, *21*(3), 321-333. Recuperado en 28 de diciembre de 2017.

Seibane, C., Larrañaga, G., Kebat, C., Hang, G., Ferraris, G.y Bravo, M. L. (2014). Redes para la promoción del desarrollo territorial en el cinturón hortícola platense: Reflexiones y aportes. *Mundo agrario*, *15*(29) Recuperado en 02 de enero de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-99420140002000006&lng=es&tlng=es.

Sub-eje: Formación para productores |

Prácticas de extensión en el ámbito urbano: las aromáticas como oportunidad de encuentro, desarrollo de capacidades e inclusión social. | Gopar, A; Castro, D; Córdova, S; Gonzalez, F; Moglie, D; Dominguez, N; Martín, L; Dominguez, L; Morales, C; Gonzalez, V; Knudtsen, J; Melis. O.

(INTA ANGUIL- AER SANTA ROSA - CIPEDM Centro de Inclusión LAS ARTES - SsAF Delegación La Pampa - Municipalidad Santa Rosa - PROGRAMA REDES SALUD - Biblioteca Popular Teresa Perez / gopar.analia@inta.gob.ar)

1. **Introducción**

Las plantas aromáticas son aquellas que presentan esencias en distinto grado de concentración en sus partes (hojas, tallos, raíces, flores, semillas, frutos). Son utilizadas en el ámbito culinario, cosmético, ceremonial, terapéutico y/o medicinal, entre otros. En los sistemas hortícolas o de huertas familiares/grupales/comunitarias cumplen diversas funciones ecosistémicas al repeler insectos dañinos, atraer polinizadores y sumar biodiversidad entre otras.

El interés por el consumo de especies aromáticas y medicinales es creciente a nivel mundial, vinculado a la demanda de productos más saludables y naturales. La población de la ciudad de Santa Rosa no escapa a esta tendencia, y en el marco de las actividades del Programa PROHUERTA[39] donde, entre otras, se provee de semillas hortícolas para las huertas de temporada, son recurrentes las demandas por distintas especies de aromáticas, en especial: romero, orégano, menta, tomillo, ciboulette. Los kits de semillas tradicionales de PROHUERTA sólo proveen de semillas de perejil o albahaca según temporada, y por otro lado la multiplicación vegetativa es más recomendada para este tipo de especies. Precisamente, el fin del verano y fundamentalmente la llegada del otoño es el momento indicado para la multiplicación de estas plantas, ya sea a través de semillas, estacas, división de matas, división de raíces, estolones o bulbos, según la especie.

Por otro lado, coinciden en la ciudad de Santa Rosa distintos organismos gubernamentales y espacios de encuentro comunitarios que abordan con diferentes enfoques, recursos y visiones aspectos vinculados a la producción vegetal y la alimentación saludable. Con base a trabajar sinérgicamente para ofrecer una respuesta a la demanda por el interés en plantas aromáticas de la población local, se coincidió en distintas oportunidades con:

Centro de Inclusión Las Artes (CILA)

Instituto Provincial de Educación y Socialización para Adolescentes (IPESA)

Biblioteca Popular Teresa Perez

Susbsecretaria de Agricultura Familiar Delegación La Pampa (SsAF LP)

Departamento Técnico de apoyo a la Producción Primaria, dependiente de la Dirección General de Desarrollo Local de la Municipalidad de Santa Rosa

Programa de Salud REDES

[39] Programa destinado a la autoproducción de alimentos con bases agroecológicas, su objetivo central es mejorar la soberanía alimentaria, favorecer la participación y organización de sectores vulnerables de la población y propiciar la comercialización de excedentes. Desde 1990 trabaja en la capacitación y asistencia técnica de familias, entidades y organizaciones de la comunidad, brindando insumos tales como semillas, frutales, animales de granja y herramientas. Es un programa del Ministerio de Desarrollo Social y del instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.

Centro de Salud Matadero
Centro de Salud Reconversión

Agencia de Extensión Rural Santa Rosa INTA ANGUIL (AER Santa Rosa)

El presente trabajo pretende dar cuenta de lo trabajado durante el año 2017 mostrando las principales características, el proceso, las herramientas metodológicas utilizadas, los logros y las limitaciones de la experiencia en su conjunto. Se busca generar un aporte para la planificación de nuevas acciones en el territorio a partir de una sistematización de la experiencia, con base a las siguientes preguntas:

¿En qué enfoque se han sustentado las prácticas de Extensión Rural de esta experiencia?

¿Qué aprendizajes se extraen de esta experiencia?

2. Descripción de la experiencia

2.1 orígenes y antecedentes

2.1.1 Contexto

La población de la ciudad de Santa Rosa se organiza en torno a 63 barrios e incluso se extiende hasta conectarse con la ciudad de Toay, formando lo que se conoce como el Gran Santa Rosa con 115.375 habitantes (Censo 2010). Según los datos de INDEC para el segundo semestre de 2016, para este conglomerado, hay más de 40.000 pobres y casi 9.000 indigentes, con una tasa de desempleo de 7.6 % (ver cuadro 1, INDEC, 2017).

En estos barrios donde el nivel de pobreza es más elevado es donde mayor asistencia se brinda desde los CENTROS DE SALUD, espacios de atención primaria del ámbito de la medicina pública provincial que está presente en distritos barriales, por lo que constituyen un importante punto de encuentro de la comunidad. Actualmente hay 14 Centros de Salud en Santa Rosa que basa su accionar en un enfoque de Atención Primaria Ambiental. Así mismo, también otros espacios como Bibliotecas Populares, Desayunadores e Instituciones municipales y provinciales brindan espacios de contención a la población vulnerable a través de distintas actividades comunitarias y solidarias.

Una contribución importante para abordar esta problemática de vulnerabilidad socio nutricional puede hacerse desde la propuesta de Seguridad y Soberanía Alimentaria que el PROGRAMA PROHUERTA desarrolla desde hace más de 27 años, y más recientemente desde el marco de los PROYECTOS REGIONALES con ENFOQUE TERRITORIAL de INTA. Además, la presencia de distintas instituciones (Universidad, Dirección de Agricultura de la Provincia, Municipalidad, Delegación Secretaria de Agricultura Familiar) permite la sinergia de acciones en cuanto a recursos y capacidades.

Atendiendo a una demanda recurrente sobre aromáticas que se manifestó en distintos ámbitos y espacios, se gestaron acciones que pudieran dar respuesta técnico productivas para el acceso al autocultivo de aromáticas, integrando otros aspectos como la inclusión social, lo nutricional y lo terapéutico según los actores demandantes.

2.1.2 Las instituciones involucradas

Centro de Inclusión Las Artes (**CILA**). Es un centro perteneciente a la Subdirección de Inclusión de la Municipalidad de Santa Rosa destinado al cultivo de plantas aromáticas, cultivos hortícolas a campo y bajo cubierta, y flores de estación. El mismo funciona en la intersección de las calles Salvador Dalí y Leonardo Da Vinci, en el Barrio "Las Artes" de lunes a viernes de 07:30 a 13:30 horas. Concurren al mismo, jóvenes con discapacidad intelectual leve a moderada y cuenta con una infraestructura integrada por dos invernaderos a terminar. Funciona desde agosto de 2008 con eje en la inclusión social a través del trabajo. En el marco de esta experiencia ha provisto de las plantas madres desde donde se obtuvieron los esquejes y estacas para la multiplicación vegetativa de plantas aromáticas utilizadas en los diferentes talleres que se

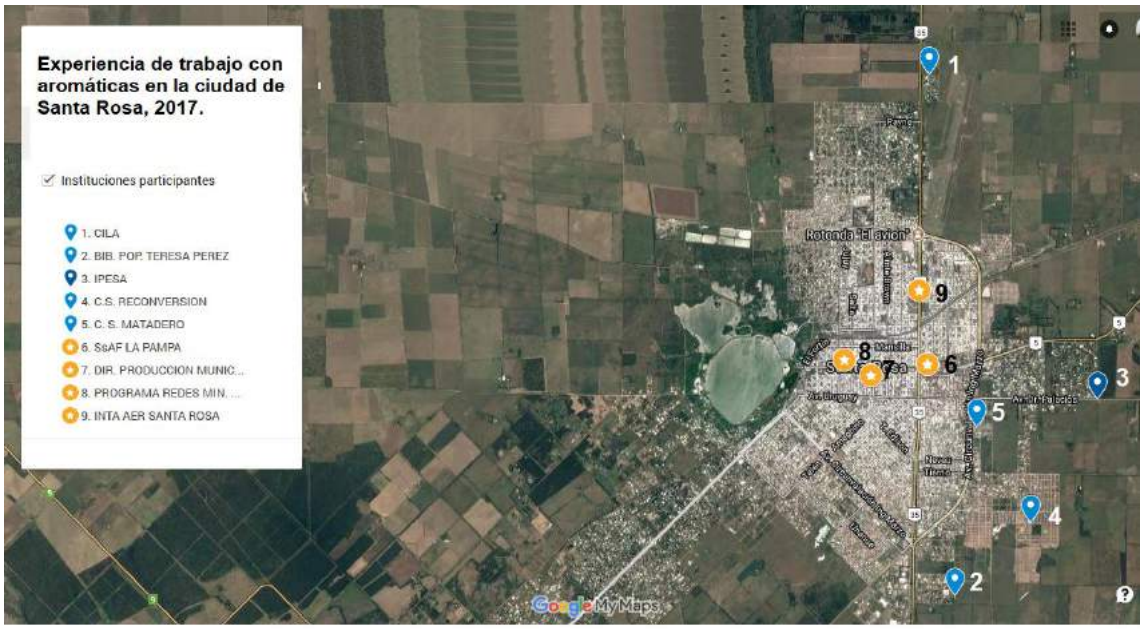
brindaron en la ciudad. En este espacio, además, se tuvo un doble enfoque de trabajo, primero a través de la capacitación interna a los jóvenes y adultos con discapacidad que asisten al centro, para que en instancias posteriores se comportaran como auxiliares técnicos de las capacitaciones a público en general.
El Instituto Provincial de Socialización de Adolescentes (**IPESA**) aloja a menores en conflicto con la ley que no pueden ir a las cárceles comunes. El objetivo principal de la institución es generar la autonomía en los chicos intentando que la institución tenga características de Centro de Día y que sirva para brindar talleres a la población del INAUN. En este marco se van implementando año a año distintos talleres en materia de oficios, como panadería, radio, conservas, y horticultura. Respecto a esta última área en particular los objetivos son abordar e intercambiar experiencias en temáticas vinculadas a la agroecología y sostenibilidad de los sistemas de producción a baja escala, suelo orgánico y compost, manejo agroecológico, plagas y enfermedades, entre otras, cuidado de plantines, repique y técnicas para el mejoramiento de la producción, en cultivos protegidos, manejo de invernáculos, labores culturales, desmalezado, protección del suelo, y sistemas de riego. De hecho, han participado exitosamente en Feria de Ciencias a nivel provincial y nacional desde hace tres años, con proyectos vinculados a esta temática productiva.

La Biblioteca Popular Teresa Perez. Presenta un espacio de huerta que se desarrolla desde agosto del 2013, con los objetivos de generar un lugar en donde se pueda visualizar y practicar de qué se trata una huerta doméstica, reflexionar respecto de nuestra alimentación y difundir las huertas familiares en el barrio. La organización social tiene como práctica instituida la toma de decisiones mediante asambleas y durante el año 2017 implementó Jornadas Hortícolas con enfoque agroecológico. En la realización de la Segunda Edición de estas jornadas, se brindó un espacio para un taller de multiplicación de aromáticas articulando con los técnicos del CILA a partir de los talleres de aromáticas desarrollados primeramente en este espacio. En este taller se agregaron los aportes sobre usos terapéuticos y medicinales de diferentes especies aromáticas que aportaron participantes de la Biblioteca.

Subsecretaria de Agricultura Familiar Delegación La Pampa (SsAF LP). Esta dependencia del gobierno nacional diseña planes, programas y proyectos para promover la capacidad productiva de la agricultura familiar fortaleciendo las condiciones para el desarrollo local y regional. Desarrollan y coordinan políticas en coordinación con otros organismos competentes. Algunos de sus técnicos también tienen vasta experiencia en la multiplicación de aromáticas que desarrollaron en años anteriores con énfasis en destinatarios del ámbito rural.

Departamento Técnico de apoyo a la Producción Primaria, dependiente de la Dirección General de Desarrollo Local de la Municipalidad de Santa Rosa. Cuenta con un equipo técnico multidisciplinario que apoya acciones de promoción y desarrollo de la AUP en la capital de la provincia.

Programa de Salud REDES. El Programa Redes busca fortalecer el modelo de atención basado en Atención Primaria de la Salud (APS). Dentro del abordaje comunitario se encuentra el "Programa de fortalecimiento del trabajo comunitario en salud: Agricultura Urbana", con el objetivo de que la comunidad se transforme en un actor social capaz de transformar su entorno, al mismo tiempo que se transforman a sí mismos. En este marco se desarrollaron en los Centros de Salud (CS) de los barrios Reconversión y Matadero talleres de multiplicación de aromáticas, usos culinarios, terapéuticos y propiedades nutricionales.
Agencia de Extensión Rural Santa Rosa INTA ANGUIL (AER Santa Rosa), creada en el año 2016 con un perfil que hace énfasis en la agricultura urbana y periurbana (AUP), lleva adelante la intervención territorial de INTA para la zona de Santa Rosa-Toay, así como también las localidades de Ataliva Roca y Winifreda.



Mapa 1. Localización de las instituciones participantes de la experiencia de talleres de aromáticas durante el año 2017 en la ciudad de Santa Rosa.

Modalidad de trabajo

En estos tiempos, la Extensión Rural suele ser entendida como las acciones que apoyan procesos de intercambio de información y conocimientos para el desarrollo de las capacidades de innovación de comunidades rurales, urbanas y periurbanas. También ha cobrado gran importancia, la consideración de lo social no sólo como herramienta sino también como objetivo de las acciones de extensión (Landini, 2008). En este sentido, las acciones enmarcadas en esta experiencia han tenido un importante enfoque en lo social, atendiendo más al tipo de actores que a el énfasis en lo productivo.

Como puntos centrales se pueden señalar:

Coordinación de las actividades, agenda y recursos. La estrategia de intervención consistió en la planificación en conjunto con los distintos actores involucrados para el aprovechamiento eficiente de los recursos que podía aportar cada parte.

Capacitaciones en la modalidad de talleres de 3 horas de duración. Los técnicos coordinaron actividades prácticas sobre técnicas de propagación, mostrando los pasos a seguir, ya sea a través de esquejes, semillas o separación de matas. El taller como metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica, a partir de una presentación de conceptos y nociones básicas sobre las aromáticas y sus métodos de propagación y el acompañamiento de una demostración práctica donde se en enfoca sus acciones hacia el saber hacer de los participantes. Los aportes son realizados tanto por los técnicos como por los aportes de los participantes según sus experiencias, dudas e intereses. Al final del taller, cada participante se lleva los esquejes de las especies aromáticas realizados por el mismo para su enraizamiento y posterior trasplante.





Figura 1. Imágenes de los distintos talleres brindados sobre multiplicación de aromáticas duran el año 2017

Convocatoria a través de distintos medios. Para la convocatoria a los talleres abiertos a público en general se utilizó el Espacio INTA del programa radial JUNTOS A LA PAR de Radio Municipal Santa Rosa FM 94.7, así como también la confección de flyers para difundir a través de la página de Facebook INTA AER Santa Rosa, página de la Municipalidad de Santa Rosa y contactos de WhatsApp.



Figura 1. Fl[illegible]avoc[illegible]age y WhatsApp)

3. Análisis del proceso realizado

Se analiza la experiencia teniendo en cuenta el marco teórico de conceptos claves como: paradigmas de intervención, articulación interinstitucional, atención de demanda.

3.1 Elementos facilitadores

Articulación de recursos, capacidades y competencias de las distintas instituciones participantes.

La excelente relación que construyen los técnicos de las distintas instituciones, a través de intercambio de información, visiones, asistencia técnica y recursos.

La provisión de esquejes a partir de plantas madres cultivadas en el CILA para todos los eventos de capacitación.

Los conocimientos y experiencia en la temática de distintos técnicos que participaron se constituyeron en una fortaleza para atender la demanda de la población sobre especies aromáticas que no están incluidas en el kit tradicional de PROHUERTA.

Características personales-actitudinales de los técnicos involucrados de las distintas instituciones para alcanzar buenos resultados en el trabajo.

El cultivo de aromáticas se presta muy bien para el cultivo en contenedores y espacios reducidos, por lo que es un buen disparador para iniciarse en la autoproducción de alimentos en ámbitos urbanos.

Las técnicas de propagación vegetativa resultan accesibles y apropiables para los diferentes participantes de los talleres: niños, adultos mayores, adultos con discapacidad leve a moderada y jóvenes.

3.2 Elementos obstaculizadores

Los tiempos y horarios de los talleres se realizaron mayormente en días semanales por la mañana, excepto el realizado en la Biblioteca Popular Teresa Perez que se hizo un sábado por la tarde. A través de expresiones por distintos medios (fanpage, teléfono de la AER Santa Rosa) se demanda la realización de estas actividades en días de fines de semana y en horarios vespertinos. Los horarios institucionales limitan poder satisfacer otra disponibilidad de día y horario.

4. Análisis de los resultados del proceso

4.1 Fortalezas, logros y aciertos

6 TALLERES REALIZADOS. La capacitación en la modalidad de taller fue y es la para el fortalecimiento de esta práctica de extensión.

150 PARTICIPANTES en el total de los talleres brindados.

7 ESPECIES AROMÁTICAS sobre las que se brindó información botánica, reproductiva, etnobotánica y nutricional: romero, tomillo, salvia, ajenjo, orégano, menta,

9 INSTITUCIONES VINCULADAS que articularon para la realización de los distintos talleres.

Trabajo en red: La articulación interinstitucional que se viene desarrollando permite sinergizar recursos y capacidades, complementando y coordinando esfuerzos, enriqueciéndonos en las diferencias, así como también un aprendizaje colectivo e individual para poder alcanzar los objetivos comunes, aún con altos y bajos. En términos generales, puede concluirse que esta experiencia ha sido positiva, significando por un

lado un aporte al fortalecimiento de vinculación interinstitucional y por otro, una intervención en territorio más eficiente y amplia.

Apertura a la comunidad con talleres abiertos para instituciones como IPESA y CILA. De igual forma, se destaca que algunos de los integrantes de estas instituciones se desempeñaron exitosamente como auxiliares en las capacitaciones abiertas al público, aumentando su autoconfianza y valoración personal.
Generación de interés de superación personal observado en la intención de estudiar más sobre la temática o producir aromáticas con fines de comercialización en algunos participantes de los talleres.

A partir del fortalecimiento en la articulación del CILA con la AER Santa Rosa se formuló y aprobó un proyecto especial de PROHUERTA en la cartera del año 2017 para adecuar la infraestructura de las instalaciones del CILA y poder producir plantines de aromáticas (entre otras especies).

A partir de la difusión de estos eventos, la cátedra de Química de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UNLPam) también se acercó al CILA para realizar una propuesta de trabajo conjunto sobre aceites esenciales y extractos vegetales a desarrollar en el año 2018.

4.2 Debilidades, limitaciones, tensiones, contradicciones

Burocratización de ciertos trámites al interior de las instituciones en cuanto a la logística de las actividades.
Satisfacer una demanda emergente no enmarcada específicamente en proyectos institucionales limita el desarrollo del accionar y su posible continuidad.

5. Desafíos e interrogantes

Tendencias o fenómenos emergentes

El trabajo en interrelación con otras organizaciones supone estar condicionados por las especificidades propias de cada una de ellas, a la vez que el manejo de competencias para el trabajo colaborativo que hagan posible diferentes formas de participación de las mismas.

La ampliación de un enfoque centrado únicamente en lo técnico-productivista, para abarcar aspectos de la inclusión social y el fortalecimiento del entramado socio-interinstitucional es sustancial para el trabajo en extensión en la AUP.

5.2 Valores relevantes

De manera general todas las actividades intentaron ser concebidas bajo una perspectiva dialógica tanto al interior del grupo extensionista como con la organización destinataria, fomentando la reflexión y la acción en y desde una práctica concreta (taller). A su vez, desde el hecho de responder a una demanda concreta y no partir de una oferta institucional.

Se destaca el enfoque centrado en el diálogo interpersonal, la comunicación y la coordinación interinstitucional, ya que son los fundamentos que permiten la sinergia de los encuentros y eficiencia en el uso de los recursos.

Interesa propiciar la reflexión sobre la práctica para ampliar la comprensión que se tiene sobre la extensión agropecuaria, en especial en contextos de la AUP.

Revalorizar y reivindicar la tarea que desarrollan los técnicos a modo de educadores. El extensionista como un asistente técnico que ayuda a aprender, a compartir saberes y promover espacios de encuentro de inclusión social.

Citas bibliográficas

Curró, C.; Chiappella, S.; Bruno, J.; Gange, M.; Krumpeter, H.; Boxler,M. 2010. Agencia itinerante inta concepcion del uruguay. Una alternativa innovadora de extension rural. XV Jornadas Nacionales de Extensión Rural y VII del Mercosur - aader

LANDINI, Fernando Pablo. Enfoques y Prácticas de Extensión Rural Públicas en el Noreste Argentino ,. Rev. Econ. Sociol. Rural, Brasília , v. 54, n. 1, p. 167-186, Mar. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032016000100167&lng=en&nrm=iso>. access on 24 July 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1234-56781806-9479005401009.

Inundaciones en las sierras chicas de la provincia de Córdoba. Proyecto de extensión universitaria 2018: acciones educativas y de difusión en instituciones y escuelas públicas de la zona afectada. | Rossi, E; Saal, G; Rotondi, G.

(UNC - enzercba@gmail.com)

Orígenes y antecedentes

La experiencia que se expone a continuación surge en el marco del proyecto de extensión universitaria "Inundaciones en Sierras Chicas" el cual tiene sus orígenes en 2016 y se continúa en el presente año a través de la convocatoria anual de financiamiento de becas de proyectos de extensión otorgados por la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU), de la Universidad Nacional de Córdoba. El mismo tiene como temática principal la problemática de las post-inundaciones urbanas ocurridas en los últimos años, en la zona de Sierras Chicas, Córdoba, Argentina. La experiencia se encuentra respaldada por la cátedra de Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agropecuarias-UNC a la cual pertenece el director del proyecto, y por la cátedra de Teoría espacios y estrategias de intervención institucional de la Facultad de Ciencias Sociales-UNC, a la cual pertenece la codirectora del proyecto. Ofrece marco además a la experiencia, el programa universitario "La universidad escuela las escuelas" que trabaja en Córdoba desde 2001 hasta la fecha.

Los desastres naturales se refieren a sucesos ocasionales que muchas veces ocurren de manera repentina, provocando efectos desastrosos que afectan de manera severa la población, mediante la pérdida de bienes materiales, pérdidas humanas y consecuencias post catastróficas como proliferación de enfermedades. La vinculación de este concepto con la problemática de las inundaciones motivó el desarrollo del proyecto y su continuidad, entendiendo que la forma de comprender el mismo no se corresponde con un hecho extraordinario, sino más bien una construcción social que se asocia íntimamente a la forma en la que se pretende dar explicaciones a eventos de esta naturaleza, en los que inevitablemente se relaciona la ausencia de planificación urbana a largo plazo, la violación de normativas vigentes y asentamientos inmobiliarios, la omisión de cartas de predicción de catástrofes por parte de gobierno y municipios, avance de la frontera agrícola y pérdida de cobertura vegetal, entre otras. Siendo estas cuestiones no atribuibles directamente a la naturaleza, sino a las prácticas sociales y políticas ante estos eventos.

En todos los casos presentados, la acción de las comunidades sobre el entorno, ha favorecido las inundaciones urbanas, y pese a la inmensa cantidad de información actual no es posible contrarrestar su efecto, hecho que se puede apreciar en las inundaciones de comienzos de 2015 que afectaron diversas localidades de las Sierras Chicas de Córdoba, como Villa Allende, Mendiolaza, Unquillo, Saldán, Rio Ceballos y Salsipuedes.

Es evidente la explosión demográfica que ha tenido y tienen las localidades de Sierras Chicas. En los últimos 20 años, las mismas pasaron de ser pueblos a ciudades con más de 10.000 habitantes, creciendo no solo en términos de población, sino también en ocupación del terreno. De estas ciudades, la mayoría se encuentran ubicadas en zonas de riesgo, cercanas a cauces de arroyos y ríos. Adyacente a estas localidades, existen reservas o áreas naturales protegidas, lamentablemente muchas veces desconocidas por los vecinos y por las instituciones locales, que podrían colaborar en la valorización de estos espacios. Algunas de las reservas han surgido como respuesta a los llamados desastres naturales o catástrofes como inundaciones o sequías, impulsadas por asociaciones civiles, ONG's, vecinos involucrados, y otros actores de la ciudadanía.

Estas áreas naturales protegidas forman parte de cuencas hídricas de las que depende toda la región para la provisión de bienes y servicios ecosistémicos tan valiosos como el agua. Por otra parte Además, protegen sectores de bosque serrano que albergan gran cantidad de flora y fauna nativa, representativos de este ecosistema. A su vez, son de vital importancia para la prevención de las inundaciones ya que cumplen la función de amortiguar las precipitaciones, posibilitar la infiltración y retención del agua. A pesar de ello, es constante la falta de protección legal, política y normativa que presentan estas reservas, encontrándose desprotegidas de amenazas como incendios, avance de emprendimientos inmobiliarios, deforestación,

entre otras es un hecho y una de las causas es el desconocimiento de la existencia de las mismas y de lo necesarios que son estos espacios para la vida y del papel de los ciudadanos para su preservación.

Si bien algunas reservas han sido creadas por ordenanzas o leyes, las mismas en muchos casos no cumplen todas sus funciones, ni difunden adecuadamente las actividades que en ellas se realizan. La ausencia de controles, reglamentación, designación de personal especializado para el control de las mismas, y en algunos casos la creación de planes de manejo, hizo que sean llamadas vulgarmente reservas de papel, por el hecho que nunca fueron consideradas de esa manera.

En nuestras experiencias extensionistas se pretende realizar un aporte a la revalorización de estos espacios, enfocando la acción en dos áreas naturales protegidas reglamentadas recientemente: la Reserva Hídrica Recreativa Natural Municipal Los Quebrachitos (en adelante Los Quebrachitos) perteneciente a las localidades de Unquillo y Cabana, y la Reserva Hídrica Natural Municipal Los Manantiales (en adelante Los Manantiales), perteneciente a la localidad de Río Ceballos.

Las reservas, se encuentran ubicadas sobre el faldeo oriental de las Sierras Chicas y comprenden en conjunto aproximadamente 6000 hectáreas de bosque serrano. Las mismas se encuentran catalogadas como zonas rojas, es decir zonas prioritarias y de alto valor de conservación, de vital importancia por su valor biológico y por qué en ella nacen los cursos de agua que recorren y abastecen en parte las ciudades aledañas.

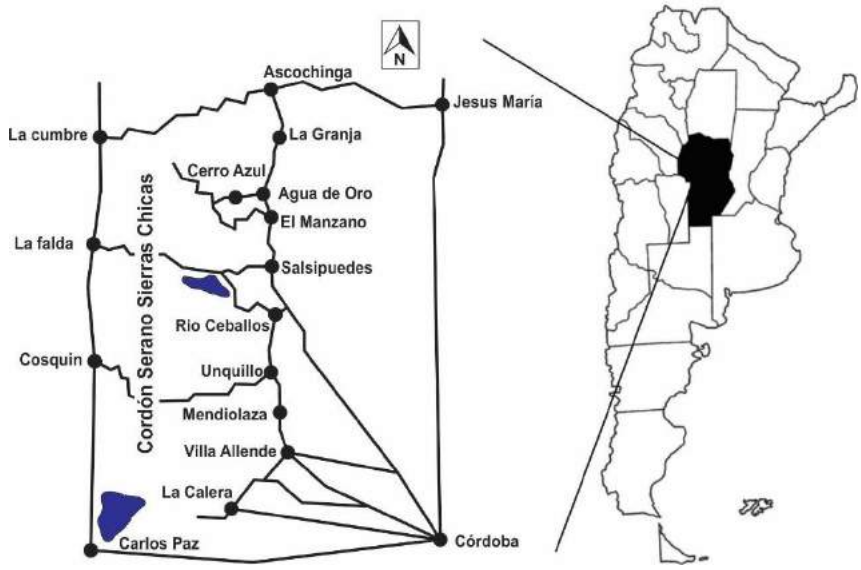


Fig. 1. Plano de referencia de las localidades de Sierras Chicas, Córdoba, Argentina (Koberwein, 2017).

Lo ocurrido en Córdoba dejo expuesta una problemática que demanda ser abordada y encarada rápidamente en cuanto a respuestas que permitan comprender, explicar y remediar en lo posible desde espacios propios de la comunidad, donde la universidad se involucre y articule a actores barriales, escolares, instituciones de la comunidad que puedan jugar un papel en la producción de herramientas para explicar y difundir.

Desde el proyecto se abordan con miradas críticas y constructivas las diversas problemáticas asociadas a las inundaciones en Sierras Chicas, vinculando actores locales como instituciones educativas, instituciones locales y organizaciones en distintos sectores de las zonas afectadas. Los enlaces con las instituciones educativas facilitan la instalación de procesos que pueden mantener continuidad. La experiencia podría ser de alguna manera, una expresión concreta ante la ausencia de políticas públicas ambientales y la necesidad de que la Universidad realice un aporte en ese sentido.

Características de la experiencia

Sintetizamos los puntos de partida de la experiencia identificando 3 objetivos principales que se fueron sosteniendo a lo largo de la experiencia:

- Elaborar un documental de larga duración, interdisciplinario, que contemple diversos puntos de vista de distintos profesionales y la sociedad, relativa a la problemática de las inundaciones en Sierras Chicas, para su difusión en distintos medios de comunicación.

- Aportar al desarrollo de procesos educativos en torno a la problemática de las inundaciones urbanas en Sierras Chicas en escuelas, promoviendo el desarrollo de estrategias para la remediación del problema en la zona e impulsando la participación de diversos sectores y organizaciones para darle sustentabilidad a futuro.

- Desarrollar aportes a los procesos de revalorización en las reservas municipales Los Quebrachitos y Los Manantiales, promoviendo la importancia de los entornos naturales de la región de Sierras Chicas en una tarea conjunta con organizaciones en la zona, involucrando vecinos, instituciones educativas y la comunidad cordobesa en general.

La tarea se lleva adelante a través de diferentes acciones que resumimos por razones de espacio en:
Producción de materiales; acciones de índole educativa; acciones de preservación y de articulación con diversas instituciones. Detallamos las acciones comentando el proceso desarrollado. Atendiendo a los diversos momentos del proceso en la primera etapa del proyecto (2016), se propuso la elaboración de un material audiovisual divulgativo que involucre distintos actores vinculados al hecho, buscando abordar las inundaciones urbanas ocurridas en 2015 en las Sierras Chicas de Córdoba analizando las raíces del problema, la búsqueda y ensayos de propuestas de remediación. Esta búsqueda demandó una mirada interdisciplinaria que contempló a los sujetos que padecieron el problema, a partir de la recopilación de testimonios de dichas personas para explicar conjuntamente este fenómeno y pensar propuestas y acciones en las localidades serranas de Mendiolaza, Unquillo y Villa Allende.

Por otra parte, en el marco del desarrollo de la experiencia, se avanza en procesos educativos en estas localidades, donde se expuso el material audiovisual producido en instancias de talleres en escuelas de nivel primario y medio. El mismo fue utilizado como herramienta de debate para abordar con alumnos y docentes, acompañado de espacios de trabajo que incluyeron exposiciones dialogadas y talleres prácticos. Consideramos clave en estos procesos, la llegada a sectores juveniles de las zonas afectadas, y vemos la importancia de propiciar el intercambio de opiniones y la gestación de debates entre los distintos actores presentes en las escuelas y los equipos universitarios, favoreciendo un intercambio sobre las distintas explicaciones, opiniones y posiciones relacionadas con la problemática. Un aspecto importante es reconocer y destacar la importancia del cuidado y preservación de nuestra vegetación nativa y su relación con la problemática en el contexto planteado, y esto requiere divulgar y sensibilizar sobre el tema. Para esto se propuso y concretó la elaboración de paneles informativos y su difusión en distintos medios. Además, en los talleres educativos se recuperó mediante diversos Instrumentos la percepción de la problemática por parte de los alumnos y docentes de las escuelas, de manera analizar los impactos de lo trabajado y donde se podrán sugerir de propuestas de prevención y/o remediación de zonas.

Un énfasis desarrollado durante el presente año y que fue acompañado de una profundización de la propuesta, fue el de trabajar en acciones de articulación con otros sectores de las zona de tragedia, las cabeceras de cuencas y lugares de nacimiento de los cursos de agua que alimentan el área, donde fueron identificadas instituciones y organizaciones vinculadas a la cuestión. Esto facilita la promoción y difusión de aquellos valores que representan los proyectos que desarrollan las dos reservas municipales (conservación, importancia biológica, cuidado del agua), Los Quebrachitos y Los Manantiales tomándolas como puntos representativos de los entornos naturales de Sierras Chicas. Nuestro aporte a la tarea de las reservas se plantea acercando a la comunidad materiales gráficos de difusión, herramientas de conocimiento, participación y defensa del espacio, así como también colaborando en espacios de participación propios de las mismas. Se comparten además acciones impulsadas por las reservas en su entorno. Esto permitió profundizar tareas educativas y de difusión continuando las tareas iniciadas en 2016, a partir de un contexto particular y abordando casos testigos como lo son estas áreas naturales protegidas, instalando prácticas concretas de cuidado, valoración y preservación desde una mirada extensionista.

Hasta aquí hemos intentado dar sintética cuenta de los rasgos claves de la experiencia nos proponemos en el siguiente punto avanzar en un detalle necesario y análisis más detallado de lo realizado.

Análisis y resultados del proceso realizado

A lo largo de la experiencia contamos con el respaldo de distintas organizaciones de nuestro medio local, instituciones universitarias, de la sociedad civil, y diversos entes municipales que se vieron involucrados en acciones de carácter educativo, de difusión, y diseño de acciones colectivas. Las mismas han ido colaborando en la ejecución de actividades, facilitando material e información valiosa así como también en la producción de herramientas y espacios para llevar a cabo las distintas actividades planteadas[40]. Estos aportes se constituyen en claves para las producciones realizadas en el marco de la experiencia.

Producción del material audiovisual

Para la elaboración del material audiovisual se realizaron viajes de reconocimiento y filmación de las zonas afectadas, visitando las localidades de Villa Allende, Mendiolaza y Unquillo, interactuando con vecinos de la zona acerca de la problemática de las inundaciones urbanas en cada localidad. Se realizaron entrevistas a vecinos, profesionales de diferentes rubros e instituciones, entre los cuales se destacan cuestiones biológicas, climáticas, territoriales y urbanísticas, rescatando diferentes puntos de vista y criterios asociados a la problemática. En todas las entrevistas se tomaron registros fotográficos y de video para ser trabajados en el audiovisual. Al finalizar la edición del mismo se realizó su presentación en el Centro de Ecología y Recursos Naturales Renovables (CERNAR-UNC) en un espacio destinado específicamente para documentales de divulgación. La presentación estuvo a cargo de los becarios y los directores del proyecto. Luego de la presentación del mismo, se realizaron puestas en común y diálogos respecto a la problemática de las inundaciones en Sierras Chicas. El audiovisual fue difundido a través de distintos medios, redes sociales e instituciones para que sean utilizados a gusto con fines educativos e informativos. El material además se publica en el DVD que produce el programa "La universidad escucha las escuelas", con motivo de sus quince años de trayectoria. Esto amplia fuertemente la llegada a diversos ámbitos y el acercamiento a diversas instituciones con fines didácticos.

Rescatamos a nivel de análisis dos aspectos claves que tuvimos presentes en la producción: la importancia que tuvo el hecho de la producción colectiva del material, donde hubo aportes de diversos actores que enriquecieron y dieron cuenta de una problemática compleja, y el aporte que dicho material realizó y sigue realizando a la tarea educativa que se instala desde la experiencia.

Aportes en instituciones educativas

A continuación se detalla el desarrollo de los procesos educativos en escuelas correspondientes al primer año de trabajo del proyecto (2016), en las localidades de Villa Allende, Mendiolaza y Unquillo. Lo señalamos en tanto fueron los puntos de partida para la tarea que permitieron ir avanzando en articulaciones posteriores.

El primer semestre de la experiencia se hizo énfasis en trabajar en escuelas de nivel primario y medio. De esta forma se realizó el primer taller en la escuela Florentino Ameghino de la localidad de Unquillo. En el mismo se trabajó con docentes, realizando primeramente una exposición teórica e introductoria del tema para luego debatir los temas abordados. Al finalizar el encuentro se procedió a dar entrega de encuestas y folletos individuales a cada uno de los docentes participantes. A lo largo del mismo se tomaron registros fotográficos del evento. Se realizó además el primer taller en el I.P.E.T. Nº 78 Juan José Ambrosetti. El mismo se desarrolló en horario de una materia de especialidad del colegio, la asignatura Minería, en la cual

[40] Nos aportan las cátedras universitarias de Biogeografía (FCEFyN), Morfología Vegetal (FCEFyN), el Centro de Ecología y Recursos Naturales Renovables (FCEFyN-UNC), el Museo de Zoología (FCEFyN-UNC), la Dirección de Ambiente del Municipio de Río Ceballos, la ONG Ecosistemas Argentinos (Ea), Escuela Florentino Ameghino (Unquillo), I.P.E.T. Nº 78 Juan Bautista Ambrosetti (Unquillo), Escuela Domingo Faustino Sarmiento (Mendiolaza) e I.P.E.M. Nº 130 ANEXO (Villa Allende).

profesores de la misma participaron del taller, además de alumnos de 4º y 5º año. Primeramente se repartieron encuestas a los alumnos para ser completadas en no más de 10 minutos y luego se procedió a realizar una exposición teórico-práctica de la problemática de las inundaciones en Sierras Chicas. Finalmente se entregó y explicó un afiche relativo a la importancia de la vegetación nativa en la problemática, el cual fue delegado a la coordinadora de curso. Durante todo el evento se tomaron registros fotográficos del encuentro. La actividad fue acompañada por el director y la codirectora del proyecto.

Al cierre del semestre, se realizó el primer taller en el colegio secundario I.P.E.M Nº130 Raúl del Llano Anexo. El encuentro se desarrolló en horario de la Asignatura "Artística" con apoyo del docente. Después de una presentación formal del proyecto, se procedió a realizar una exposición teórico-práctica de la problemática de las inundaciones en Sierras Chicas, en la cual tuvo participación activa el docente a cargo y los alumnos. Al finalizar el encuentro se procedió a dar entrega de encuestas y un afiche relativo a la importancia de la vegetación nativa en la problemática, el cual fue plasmado en la pared del curso. Durante todo el evento se tomaron registros fotográficos del encuentro.

En el segundo semestre se llevaron a cabo dos talleres en la Escuela Primaria "Domingo Faustino Sarmiento" de la localidad de Mendiolaza. Las actividades en el mismo se llevaron a cabo en conjunto con estudiantes avanzadas de trabajo social. Se trabajaron actividades casi exclusivamente prácticas, acompañadas por una breve presentación rescatando algunos conceptos básicos. En un primer momento se inició el taller realizando una breve exposición fotográfica. Sobre la marcha se realizaron preguntas acerca de si esos lugares han cambiado y en qué medida a causa de las inundaciones. Se realizaron breves presentaciones teóricas abordando conceptos de bosque, biodiversidad e importancia del mismo, haciendo hincapié en el bosque de Sierras Chicas. Por último se compartió un audiovisual de aproximadamente 30 minutos de duración relativo a la importancia de los bosques de las Sierras de Córdoba. Al finalizar el encuentro se procedió a dar entrega de un afiche, cedido por la Administración de Parques Nacionales (APN) a uno de los docentes a cargo para ser plasmado en la pared del curso.



Fig. 2. Materiales gráficos de difusión en formato de paneles producidos en el proyecto.

Al finalizar este semestre se llevó a cabo la sistematización de las encuestas. Las mismas fueron realizadas a alumnos de 4º y 5º año y repartidas en dos colegios: I.M.P.E.T y M Nº 78 Juan Bautista Ambrosetti, e I.P.E.M. Nº 130 Raúl del Llano (Anexo) de las localidades de Unquillo y Villa Allende respectivamente. Se recabaron datos de 32 encuestas, cada una compuesta por 10 preguntas obligatorias y una opcional.

Como podrá observarse este primer año de trabajo tuvo como foco las acciones de índole educativa y el acercamiento a las instituciones involucradas que ofrecieron espacios concretos para la tarea. Este tipo de acciones se ve enriquecido posteriormente con las relaciones y articulaciones que se van construyendo

desde la experiencia con las reservas y con espacios de encuentro y difusión más amplios y masivos. En tal sentido podemos mencionar dos tipos de acciones que se llevan adelante buscando una llegada a otros actores e instituciones, y un abordaje desde diversas disciplinas, que se constituyen en apoyo a la disciplina que lidera desde las ciencias biológicas el becario. Este entrenamiento aporta a lo que serán posteriormente las acciones que se implementan en articulación a las instituciones, y fundamentalmente a las reservas y que comentamos a continuación.

Aportes en actividades públicas

Participación en el primer taller por la reserva Los Quebrachitos: Integrantes del proyecto participaron en el 1er taller por la Reserva Hídrica, Recreativa Natural Municipal Los Quebrachitos, en la localidad de Unquillo. En el encuentro se debatieron temas en conjunto con el municipio de Cabana, la ONG Ecosistemas Argentinos y vecinos de localidades de Sierras Chicas, acerca de cuestiones de manejo y conservación de esta reserva de importancia en la zona. Se propusieron posibles fechas de futuros encuentros y de tareas concretas para desarrollo de mejoras y talleres para y desde la reserva. Desde la comisión de la reserva Los Quebrachitos y los miembros del equipo de trabajo interdisciplinario brindarán participación activa y apoyo en las distintas actividades a realizar (talleres, jornadas, etc). Las escuelas involucradas ya en continuidad de la experiencia, y en articulación con la reserva, ofrecen espacios físicos, recursos humanos, y sobre todo potencialidad de replicar y multiplicar los valores y conciencia sobre la problemática hacia los jóvenes. Esta cuestión valida entonces la importancia de la acción extensionista que se instala y que arroja diversos impactos a lo largo del desarrollo y posteriormente. Y en este sentido queremos destacar la importancia que plantea la articulación de la experiencia con lo que se denomina proyecto marco de la misma.

Participación en la Feria realizada en la Facultad de Ciencias Sociales[41]: Dicha actividad se diseña para trabajar con escuelas públicas sobre "derechos particulares" en torno a los cuales se llevan adelante las diversas propuestas de extensión y docencia (derechos sexuales, gremiales y ambientales). La presencia de diversas experiencias articuladas al programa "La universidad escucha las escuelas", permitió: La producción de un registro de síntesis de lo realizado y acumulado mediante murales que la Facultad de Ciencias Sociales impulso realizar. Esto aportó al equipo en sí objetivar el acumulado, pero además facilitó mediante un ágil formato la difusión de lo realizado.

Además permitió realizar una mirada de las diversas experiencias en curso dando enfoque interdisciplinario a los recorridos que se realizan desde los equipos. Se presentaron diversos proyectos articulados al programa lo cual permitió un espacio de encuentro y construcción, "Experimentado Ciudadanía". Premiado por convocatoria de proyectos de la Secretaría de Políticas Universitarias; "Hablemos de lo que no se trata", "Georreferenciando el espacio donde vivo", "Cómo cuidamos el espacio donde vivimos" y nuestro proyecto "Inundaciones, crisis y ¿después? Propuestas para repensar nuestros modos de habitar y cuidar el ambiente". Todos los proyectos con un foco: el abordaje de algún derecho tal como dijimos, y el desarrollo de acciones extensionistas concretas. Por otra parte la presentación de las experiencias en un espacio público e interdisciplinario facilitó la mirada de diversos derechos en torno a los cuales se llevan adelante experiencias extensionistas.

Tareas de articulación a la reserva Los Manantiales de Río Ceballos: Las acciones vinculadas a la reserva plantean dos tipos de énfasis. 1) El ángulo educativo y la difusión de acciones de cuidado y preservación de la reserva. 2) La incidencia en políticas públicas concretas.

Si bien se planteaban ya en el inicio las articulaciones a las reservas como instituciones claves en el cuidado y preservación, fue durante el último tramo de la experiencia que se fortalecieron acciones, y acuerdos con estas instituciones. En tal sentido valoramos especialmente las acciones propias del trabajo en conjunto durante el presente año ampliando la llegada de la experiencia. Decimos articulación en tanto se logran abordar acciones donde los diversos actores (de la reserva, y de la experiencia) participan e interactúan

[41] Semana de las prácticas académicas de la Facultad de Ciencias Sociales. 23 al 27 de abril de 2018. Participación en feria de posters dirigidos a escuelas públicas de la Ciudad de Córdoba.

buscando los mismos objetivos. Esto permite avanzar de manera conjunta y sistemática promoviendo la conformación de un equipo que, desde diversos espacios opera de manera común.

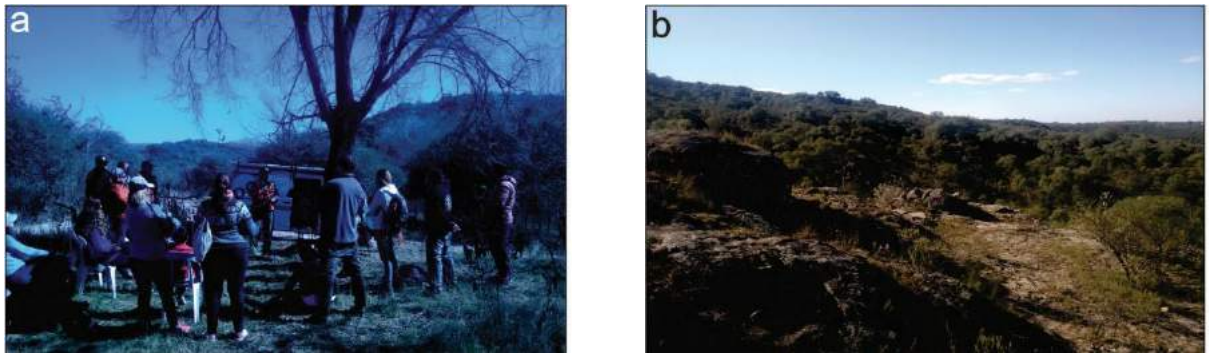


Fig. 3. a) Taller informativo sobre incendios en la Reserva Los Manantiales con participación de Defensa Civil de Río Ceballos. b) Reserva Hídrica Natural Municipal Los Manantiales.

Desafíos e interrogantes

Claramente las experiencias que se llevan adelante en el espacio social y público, plantean un circuito de ida y vuelta que nos acompaña a lo largo de toda la acción con la producción de nuevos interrogantes que permiten gestar nuevas propuestas en torno a aquellos asuntos que observamos deben seguir trabajándose desde la extensión universitaria. Los derechos ambientales son un asunto sobre el que seguiremos trabajando y creemos que la interdisciplina es la forma más certera. En tal sentido la convocatoria del presente evento nos alerta desde sus ejes al armado de una nueva agenda de incógnitas, por lo que esbozaremos algunas conclusiones y preguntas que nos seguimos realizando.

Nuestra experiencia tiene como punto de partida las problemáticas en las cuales se encuentra inmersa la zona de Sierras Chicas, para que sean abordadas y trabajadas desde distintos puntos de vista. Reconociendo que nuestra Universidad puede realizar un aporte, involucrándose de manera directa con el problema, articulando con los diferentes actores sociales y con la comunidad en general, buscando soluciones y tratando de generar un cambio en el sentido de la apreciación y valorización de los entornos naturales. Esto es viable en la medida en que se plantee comunicación, articulación y participación junto a las organizaciones y con la comunidad en general, buscando generar consensos sobre la importancia del cuidado y preservación de estos espacios. En este sentido una cuestión que seguimos observando clave es la tarea de formación de extensionistas desde los marcos de los derechos humanos y de ciudadanía, incluyendo la cuestión ambiental como parte de los derechos a seguir trabajando. Podríamos mencionar diversos avances atendiendo a derechos que se vienen abordando en términos educativos y experiencias de formación de extensionistas desde los marcos de los derechos humanos, sin embargo no relevamos el mismo énfasis en el abordaje de los derechos ambientales.

Nos preguntamos acerca de las estrategias que tenemos que seguir desarrollando a la hora de la formación y que demandan claramente una construcción interdisciplinaria por lo que las propuestas tendremos que construirlas entre diversos espacios pero también diversas disciplinas, proponiendo ciertas acciones donde la innovación de la extensión recupere criterios a consolidar como la interdisciplina; pero además la inclusión de la dimensión educativa, y el diálogo con la investigación.

Observamos clave además la opción por un abordaje complejo, en el cual nos vinculemos a instituciones y organizaciones (cátedras, referentes, escuelas, reservas, comunidad cordobesa a través de producciones comunicacionales masivas, etc.) pero además a sujetos particulares, este hecho, ha sido un elemento de la experiencia que nos permite señalar los diversos aportes recibidos, los acercamientos desde diversos ángulos a un problema complejo como el ambiental (lo educativo, pero también la toma de posición de referentes, la comunicación en espacios barriales o pequeñas poblaciones). La importancia de la participación de sujetos ha sido una de las claves del diálogo y el surgimiento de nuevas acciones.

Es necesario considerar que estas problemáticas en las cuales se encuentra inmersa la zona de Sierras Chicas, sean abordadas y trabajadas desde distintos puntos de vista, donde la Universidad pueda realizar

un aporte, involucrándose de manera directa con el problema, articulando con los diferentes actores y con la comunidad en general, buscando soluciones y tratando de generar un cambio en el sentido de la apreciación y valorización de los entornos naturales. Esto es viable en la medida en que se plantee comunicación, articulación y participación con distintas organizaciones y con la comunidad en general, buscando generar consensos sobre la importancia del cuidado y preservación de estos espacios.

Así nuestras estrategias tendrán que buscar una sinergia a través de la puesta en diálogo de conocimientos producidos por nuestra universidad, con las políticas públicas que se instalan desde en los diversos ámbitos de nuestra trama social y política, y que tratándose de la cuestión ambiental reconocemos que hay que fortalecer. En este sentido vemos necesario seguir aportando y construyendo estrategias a las que seguiremos apostando.

Bibliografía.

Ambrosino Silvio, Barbeito Osvaldo, Bertoni Juan C, Daniele Alberto, Maza Jorge A, Paoli Carlos U. y Juan José Serra. (2004). Inundaciones urbanas en Argentina.

Cabido Marcelo, Giorgis Melisa y Tourn Monica. (2010). Guía para una excursión botánica en las Sierras de Córdoba. Bol. Soc. Argent. Bot. vol. 45, n.1-2, pp. 209-219.ISSN 1851-2372

Cingolani Ana M, Gurvich Diego E, Zeballos Sebastián R, Renison Daniel. (2010). Sin ecosistemas saludables no hay agua segura: El caso de Córdoba.

Demaio Pablo, Karlin Ulf O. y Medina Mariano. (2002). Árboles nativos del centro de la Argentina. Buenos Aires: L.O.L.A. ISBN 950-9725-51-X

Deón Joaquín. (2014). Sierras chicas entre baja disponibilidad de agua y crecidas de arroyos-Aportes para el entendimiento de las inundaciones recientes en Sierras Chicas. Recorte del trabajo de investigación: Conflictos por el agua y el uso del suelo en las Sierras Chicas. El caso de la cuenca del Río Chavascate.

Gurvich Diego E, Renison Daniel y Barri Fernando. (2009). El rol del ecólogo ante la crisis ambiental actual. Asociación Argentina de Ecología. Ecología Austral 19,233-238.

Koberwein Adrián. (2017). Transformaciones sociales y conocimiento en un contexto de crisis hídrica en la provincia de Córdoba, Argentina. Anthropologica, 35(38), 95-118.

Rossi Enzo, Mignola Marcos y Saal Gabriel. (2017). Proyecto de extensión universitaria 2016, inundaciones en Sierras Chicas. Artículo incluido en: Compartiendo quince años del programa "La universidad escucha las escuelas": Perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional / Gabriela Rotondi [et al.]; compilado por Gabriela Rotondi. – 1ra ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2017. DVD-ROM, PDF ISBN 978-950-33-1312-1.

Tecnologías para la inclusión social como herramienta para la práctica en extensión rural. | Tornello, S; Porta, J; Pessolano, S; Mendez, R; Cabral Ortiz, D; Becerra, L.

(INTA EEA San Juan AER Calingasta - INTA EEA Balcarce AER Mar del Plata - INTA EEA La Rioja AER Chepes - Universidad Nacional de Quilmes /tornello.simon@inta.gob.ar)

1. **Antecedentes**

En 1956 se crea el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) con el objetivo de "impulsar, vigorizar y coordinar el desarrollo de la investigación y extensión agropecuaria y acelerar con los beneficios de estas funciones fundamentales la tecnificación y el mejoramiento de la empresa agraria y de la vida rural" (decreto ley 21680, 1956). Es un organismo público, autárquico y descentralizado que se encuentra bajo la órbita del Ministerio de Agroindustria de la Nación. Tiene presencia en todo el territorio nacional, con una sede central, 15 centros regionales, 52 estaciones experimentales, 7 centros de investigación con 24 institutos de investigación, y más de 350 Unidades de Extensión. Asimismo, cuenta con un laboratorio virtual en Francia (Labintex Europa) y una serie de convenios que lo vinculan con todo el mundo.

Más de 60 años de trayectoria de INTA han configurado una identidad y cultura organizacional propia, con capacidad para adaptarse a los contextos cambiantes. Esta capacidad se refleja en las diferentes estrategias trazadas a lo largo de su historia para cumplir su misión fundacional. Así, a mediados de la década del 80', con la vuelta de la democracia, se avanza con la descentralización y se conforman los Centros Regionales, a los cuales se les confirió la responsabilidad de determinar prioridades y distribuir los fondos en cada una de sus jurisdicciones. Asimismo, se fortalece una impronta de participación de la sociedad a través de los consejos asesores en Agencias de Extensión (AER), Estaciones experimentales agropecuarias (EEA) y de los propios Centros Regionales. Por su parte, el Consejo Directivo integra un cuerpo colegiado con cinco representantes del sector público y cinco del sector privado, es el máximo nivel de decisión del INTA. Los lineamientos que de estas instancias emanan se operativizan en el Plan Estratégico Institucional (PEI) y es la Dirección Nacional quien coordina, planifica y gestiona estas acciones.

En la actualidad, se encuentra en vigencia el PEI 2015-2030, la misma señala que la estrategia institucional se organiza a través de cinco componentes estratégicos. Los componentes identitarios de INTA: Investigación y Desarrollo, y Transferencia y Extensión, y aquellos articuladores: Vinculación Tecnológica, Relaciones Institucionales y, más recientemente, Comunicación e Información. La misión del componente estratégico de Transferencia y Extensión se define como:

"(…) contribuir a la dinamización de espacios para el intercambio de información, conocimiento y tecnologías que impulsen procesos de innovación, respondiendo a las necesidades de un territorio como construcción social, identificando las oportunidades de transformación e incorporando los saberes e intereses locales para el desarrollo sostenible" (INTA, 2016: 37)

Aquí, al igual que en el PEI 2005-2015, queda manifiesto el cuestionamiento al modelo lineal de innovación. Esto es, que los procesos de innovación no son el resultado de la investigación que luego es tomada por los extensionistas para "transferirla" a los productores que, pasivamente, adoptan o no las tecnologías desarrolladas por los tecnólogos (Uranga, 2017:18). Se asume una mirada en la cual el conocimiento se construye en espacios heterogéneos de intercambio, situados en un contexto determinado y con una intencionalidad de transformación. También, se plantea al territorio como construcción social, permitiendo interpretarlo desde una perspectiva dinámica, y no carente de conflictos, atravesado por diferentes relaciones de poder.

En el mismo sentido, en 2013 se implementan los Proyectos Regionales con Enfoque Territorial (PRET). Los PRET permiten integrar grupos de trabajo articulados con los actores de un ámbito geográfico definido, acordando metas, objetivos y acciones que permitan que la intervención territorial genere progresos, tomando como referencia la línea base (Ligier, 2017:12). Estos instrumentos operan como

plataformas que organizan, articulan y potencian las capacidades institucionales de los cinco componentes estratégicos en función de problemáticas y oportunidades presentes en el territorio.

También surge el "Programa Nacional para el Desarrollo y la Sustentabilidad de los Territorios", integrando las capacidades del Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios, al Área de Economía y Sociología y el Instituto de Prospectiva y Políticas Públicas. Este programa inicia formalmente sus actividades en mayo de 2014, teniendo como misión: "contribuir a que los territorios avancen hacia un desarrollo sustentable, a través de la generación de conocimientos y el fortalecimiento de competencias, mediante una construcción colectiva y poniendo énfasis en los sujetos y los procesos sociales" (Elverdin et al, 2014: 54). En el marco de este programa se encuentra el proyecto específico "Procesos socio-técnicos de innovación en los territorios". El cual, entre sus objetivos específicos, se plantea el construir a *la* "formación permanente de participantes del proyecto para fortalecer la gestión en el territorio". (Elverdin et al, 2014: 135).

Las acciones de estos equipos de trabajo, permitieron concretar un convenio de Cooperación Académica entre la Universidad Nacional de Quilmes y el INTA para promover la formación de recursos humanos a nivel de posgrado en el marco de la diplomatura en "Diseño Estratégico de Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable". En esta etapa, participaron quince profesionales de INTA, de diferentes centros regionales.

Esta instancia de formación brindó un conjunto de herramientas teórico-metodológicas para analizar las estrategias de intervención, los procesos de construcción de conocimientos, y proponer iniciativas que generen procesos de cambio tecnológico y desarrollo inclusivo sustentable. A su vez, el análisis de casos reales permitió problematizar sobre el sentido que se le asigna a la innovación tecnológica y a la naturalización de la idea de una ciencia neutral cuyos desarrollos técnicos serán siempre beneficiosos para la sociedad (Elverdin et al, 2014: 134).

Generar espacios de análisis crítico de la intervención, problematizar sobre las limitantes de una visión lineal de la innovación y de la extensión, permiten construir una visión más integral y sistémica de los complejos procesos de desarrollo territorial. El enfoque socio-técnico y el diseño de tecnologías para la inclusión social, brindan elementos conceptuales que contribuyen en este sentido.

La experiencia aquí descripta recorre la estructura pedagógica del diploma y el trabajo de uno de los grupos de estudio sobre las acciones de extensión rural en el departamento Calingasta de la provincia de San Juan.

2. Características de la experiencia

2.1. La formación y sus aportes para el análisis de la intervención

El Diploma de Posgrado en "Diseño Estratégico de Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable" se orienta a dos objetivos: generar mejores políticas y estrategias institucionales, públicas y privadas, así como a diseñar nuevas tecnologías para la resolución de problemas sociales y/o ambientales.
El plan de estudios se dividió en cuatro módulos: (1) Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable; (2) Problemas de concepción e implementación de Tecnologías para la Inclusión Social; (3) Diseño y planificación estratégica de Sistemas Tecnológicos Sociales; y (4) Taller de evaluación estratégica de Sistemas Tecnológicos Sociales.

En esta instancia de formación participaron profesionales de diferentes unidades de extensión, vinculados a gestión de la tecnología y la innovación en los territorios. Los mismos conformaron equipos de estudio interdisciplinarios para el análisis de casos concretos. El presente trabajo da cuenta de la experiencia pedagógica de uno de los grupos de estudio de la diplomatura y del análisis crítico sobre las acciones de extensión rural, concretamente el acompañamiento para la conformación de una feria de agricultores/as familiares en el departamento Calingasta de la provincia de San Juan.
Resulta necesario, antes de avanzar, tomar algunas definiciones que nos acompañarán en el transcurso del trabajo:

El enfoque socio-técnico considera que "la sociedad no es determinada por la tecnología, ni la tecnología es determinada por la sociedad. Ambas emergen como dos caras de la moneda socio-técnica durante el proceso de construcción de artefactos, hechos y grupos sociales relevantes" (Bijker, 1993:125).

"El enfoque socio-técnico constituye una visión analítica sistémica, donde difícilmente exista una solución puntual para un problema puntual. Por el contrario, esta visión analítica posibilita la aparición de una nueva forma de concebir soluciones socio-técnicas" (Thomas, 2015: 58)

Tecnologías para la Inclusión Social, se define como una "forma de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnología orientada a resolver problemas sociales y ambientales. A su vez, este tipo de tecnologías generan –o al menos intentan dar soporte material a- dinámicas políticas y económicas de inclusión social y de desarrollo sustentable" (Thomas, 2015: 25)

"Los Sistemas Tecnológicos Sociales son sistemas socio-técnicos heterogéneos (de actores y artefactos, de comunidades y sistemas de TIS) orientados a la generación de dinámicas de inclusión social y económica, democratización y desarrollo sustentable para el conjunto de la sociedad. Suponen el diseño integrado de productos, procesos productivos y tecnologías de organización focalizados en relaciones problema/solución inclusivas: sistemas productivos, tecnologías de organización, bienes de uso / insumos y productos finales, sistemas normativos y regulatorios, servicios públicos e infraestructura" (Thomas, 2015: 58)

Una alianza socio-técnica puede definirse como una "coalición de elementos heterogéneos implicados en el proceso de construcción de funcionamiento-no funcionamiento de un artefacto o una tecnología. Es, asimismo, el resultado de un movimiento de alineamiento y coordinación de artefactos, ideologías, regulaciones, conocimientos, instituciones, actores sociales, recursos económicos, condiciones ambientales, materiales, etc., que viabilizan o impiden la estabilización de la adecuación socio-técnica de un artefacto o una tecnología y la asignación de sentido de funcionamiento" (Maclaine Pont y Thomas, 2007; Thomas 2012)

En el desarrollo de los contenidos del diplomado, los tres primeros módulos presentan una metodología teórico-práctica. Se analiza un conjunto de conceptualizaciones, útiles para entender las dinámicas de cambio socio-técnico para luego avanzar con herramientas de diagnóstico y diseño de tecnologías para la inclusión social. Los aspectos prácticos de cada módulo corresponden al análisis del caso propuesto en los distintos pasos del proceso de planificación que se finaliza en el taller de evaluación estratégica de Sistemas Tecnológicos Sociales.

Como producto del primer módulo titulado "Tecnologías para el Desarrollo Inclusivo Sustentable", luego de brindar el marco teórico, con soporte en casos de estudio, se obtuvo la construcción grupal de la "situación problema" y la alianza socio-técnica del problema. La reconstrucción de la situación problema, planteó la necesidad de buscar información complementaria. Para ello, se consultaron fuentes secundarias, usuarios finales e instituciones en el territorio. Un aspecto interesante de esta etapa consistió en las instancias de intercambio entre participantes del equipo de estudio, que intentando recuperar la noción de flexibilidad interpretativa, generaron intercambios para interpretar los problemas desde la mirada de múltiples grupos sociales relevantes.

En el módulo II: "Problemas de concepción e implementación de Tecnologías para la Inclusión Social", se avanzó en el análisis de la relación problema-solución y se examinaron los grupos sociales relevantes vinculados a la experiencia. Por último, el módulo III "Diseño y planificación estratégica de Sistemas Tecnológicos Sociales", tomó los avances generados para definir una situación objetivo y la planificación estratégica para alcanzarlo. Es decir, se configura un sistema tecnológico social y las secuencias de operaciones para alcanzarlo. Estos pasos son afinados en el taller de evaluación y se presentarán a continuación.

2.2. Calingasta, características del entorno de la intervención

El departamento Calingasta se encuentra en el sudoeste de San Juan, a más de 200km de la capital provincial, entre la precordillera y la cordillera. Es el departamento más extenso de la provincia, con relieve montañoso y accidentado, y sus suelos presentan una escasa cobertura vegetal. Su clima es principalmente desértico con una pluviometría media anual menor a 100mm, se destacan marcadas amplitudes térmicas, tanto diarias como estacionales.

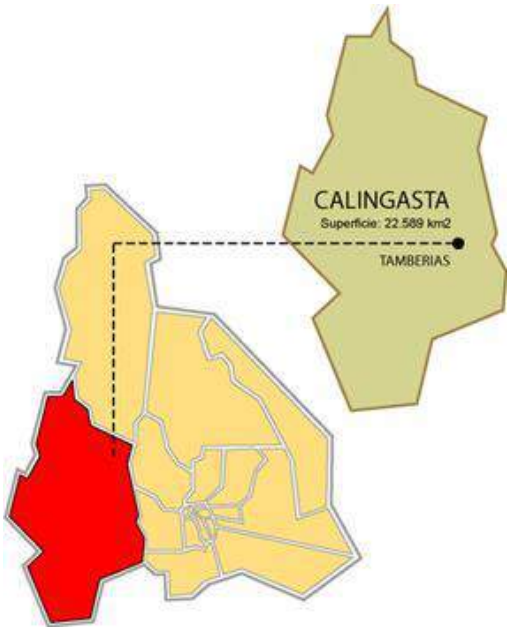


Figura N° 1: Localización del departamento Calingasta en la provincia de San Juan.

El departamento cuenta con una muy baja densidad poblacional, un total de 8.588 habitantes según el Censo 2010 y un incremento intercensal del 4.8%, inferior a la media provincial y nacional. La zona sur (Barreal y Villa Pituil) es la que presenta una mayor concentración poblacional, seguida por la Villa Calingasta, ambas congregan más del 60% de la población. La villa cabecera del departamento es Tamberías que reúne poco más del 10% de la población.

Según datos del Censo Nacional 2010, el total de población ocupada ascendía a 50,5% de la población económicamente activa. Se observa que más de la mitad está concentrada en el sector privado (51,3%) y el resto que trabaja en diferentes estratos del sector público. Los mayores niveles de desocupación se observan entre las personas de 20 a 29 años, donde llega al 5%.

En cuanto a las actividades económicas, la minera metalífera se orienta principalmente a la extracción de oro, plata y cobre. Se destacan cuatro proyectos, tres en etapa de exploración (Altares, Los Azules y Pachón), y Casposo en etapa de explotación desde 2009. La minería no metalífera, de menor escala, continúa explotando marginalmente otros recursos como el sulfato de aluminio y la bentonita.

El turismo tiene una importante participación en la economía del departamento. Los numerosos atractivos naturales, junto con un incipiente aumento de la oferta de servicios (alojamiento, restauración, etc.), generan un flujo importante de visitantes, nacionales y extranjeros. Los prestadores de servicios turísticos, buscan generar nuevos atractivos o circuitos a visitar.

El departamento cuenta con más de 7000ha empadronadas con derecho a riego, los últimos registros del Departamento de Hidráulica datan del 2007, indicando una superficie cultivada de 5.033. En la actualidad no se cuenta con datos oficiales, sin embargo, estimaciones validadas con referentes calificados, plantean una superficie irrigada inferior a las 3500ha. Los cultivos de mayor extensión son los forestales (álamo) y frutícolas (manzana y nogal), los cuales vienen experimentando un fuerte retroceso en los últimos años, mientras que la superficie implantada con vid acusa un aumento discreto pero sostenido. Entre los cultivos hortícolas se destaca la producción de ajo y de aromáticas.
Las explotaciones agrícolas presentan una marcada estratificación: 60% de las propiedades poseen menos de 5ha y ocupan un 14% de la superficie cultivada, mientras que un 55% de la superficie bajo riego

pertenece a menos de un 3% de las explotaciones agropecuarias. Un número importante de productores hortícolas son arrendatarios. Los contratos de alquiler son, en la mayoría de los casos, informales, remarcando más aun la precariedad en la tenencia de la tierra de los campesinos.

Las frutas y hortalizas que se comercializan en el departamento, provienen casi exclusivamente de centros concentradores de las ciudades de Mendoza y San Juan. Se canaliza por medio de tiendas y supermercados. Los precios de venta, consecuentemente, son más elevados que en la capital provincial. Asimismo, productores locales no logran comercializar sus excedentes de producción, manteniendo precios y condiciones de pago adecuadas.

Con respecto a los aspectos institucionales, la Municipalidad de Calingasta posee dos direcciones relacionadas con el sector agropecuario, Agrícola y Pecuaria. En menor medida también se articula con Turismo. Hasta el 2009, la presencia de INTA se circunscribía a la asistencia a promotores voluntarios del Programa ProHuerta (INTA-MDS) y convenios de vinculación tecnológica con empresas orientadas a la producción de ajo. En septiembre de 2009 se inaugura la AER Calingasta, en la localidad de Barreal, y en 2011 se instala un equipo técnico de la Subsecretaría de Agricultura Familiar (SsAF).

2.3. Conformación de la feria

Entre fines de 2011 y principios de 2012, los equipos técnicos de la SsAF y del INTA, realizaron "un diagnóstico participativo privilegiando el uso de una metodología de tipo cualitativa ya que se considera fundamental validar la voz de los/as habitantes del departamento para conocer sus problemáticas comunitarias" (Marquez y Molina, 2012:3). La participación de la AER Calingasta tenía su origen en la definición de la agricultura familiar como *audiencia*[42] prioritaria por parte del Consejo Asesor, debido a "su capacidad de movilizar los procesos de desarrollo territorial sustentable" (INTA - ProFeder 785132, 2012).

Los resultados permitieron concluir que los problemas identificados en el territorio eran principalmente de tipo estructural (acceso al agua, distribución de la tierra, educación, desempleo y seguridad alimentaria) aunque también se plantearon puntos de mejora tanto a nivel productivo como relacionados con la comercialización. Es más, las dificultades para comercializar parte de la producción hortícola se manifestaron como demanda concreta de agricultoras y agricultores familiares. Se constató la escasa participación de los productos locales en almacenes, verdulerías y mercados del departamento.

Como respuesta a esta problemática a principios de 2012 se realizaron encuentros en las principales localidades del departamento. Se convocaron en conjunto por la Municipalidad de Calingasta, la SsAF, el INTA y una cooperativa agropecuaria. En esta instancia se acordó iniciar un proceso para fortalecer los circuitos cortos de comercialización, entendiéndolos como "una forma de comercializar productos agrícolas, artesanías y servicios turísticos, de forma directa o indirecta, pero con un solo intermediario, entre el productor y el consumidor" (López García, 2012).

Con esta impronta, se realizaron cuatro ferias piloto que sirvieron para iniciar un trabajo de organización entre las y los productores, socializar los aprendizajes obtenidos y comenzar a alinear las acciones y roles. Se acordaron los objetivos del espacio de comercialización y el reglamento interno, definiendo los lineamientos generales:

Objetivo general (visión): Generar un espacio de encuentro e intercambio comunitario a través una feria departamental, para construir una alternativa popular de comercialización y valorizar los saberes y el trabajo local.
Objetivos específicos: (a) Brindar a la comunidad una amplia variedad de productos sanos, seguros y a precios adecuados. (b) Aportar aspectos técnicos para la mejora productiva y comercial. (c) Afianzar la feria como instancia recreativa, cultural y de encuentro regular para la comunidad. Hacer conocer y poner en valor los saberes y el trabajo local.

[42] El término "audiencia" fue el empleado en los talleres de planificación estratégica por lo cual se mantienen. Sin embargo, no se lo considera adecuado por el rol pasivo que se les asigna a los actores del territorio.

Desde entonces se han desarrollado numerosas ferias en el departamento (entre 130 y 150 ferias), como también presentaciones a nivel provincial y en instancias nacionales. Se han gestionado diferentes tipos de financiamiento (cultivos bajo cubierta, microcréditos, fondos rotatorios), manteniendo activas las instancias de organización de manera autónoma. A su vez, las ferias se han constituido como una actividad reconocida por la comunidad.

3. Análisis del proceso: De la feria de productores a la integración territorial

El proceso descripto en el punto anterior, evidencia como un abordaje participativo permitió acompañar la formación una organización específica que comercializa los excedentes de producción de agricultores/as familiares del departamento. La feria, como dispositivo, se constituyó como instancia recreativa y cultural, valorizando saberes y trabajo local. De acuerdo a nuestro marco teórico, se configuró una alianza socio técnica con actores, artefactos y aspectos organizativos que determinan el funcionamiento del dispositivo.

3.1. La situación-problema identificada

Sin embargo, el dispositivo no resolvió los problemas de comercialización de excedentes para una gran proporción de los y las agricultores familiares: el funcionamiento se configura *solo* para el grupo que conforma la feria exclusivamente. Esta situación, sumadas a los problemas estructurales antes señalados, se traducen en bajos ingresos de estas familias.

Tampoco resulta una alternativa de aprovisionamiento de productos fruti-hortícolas para la mayor parte de las familias del departamento. Ya sea que los precios no resultan competitivos, por aspectos culturales, por facilidad en el pago (*fiado)* o por las características propias de la oferta de la feria (periodicidad, cantidad y diversidad de productos de consumo masivo), se constató que los sectores populares de la población no encuentran en la feria una alternativa de provisión. Por otro lado, las características de producción de los productos de la feria (producción local, con enfoque o en transición agroecológica) fueron mayoritariamente valorados por turistas y una porción particular y minoritaria de la población local. Asimismo, se identificaron limitantes en cuanto a las normativas para la producción y comercialización de alimentos elaborados, las cuales no toman en consideración las particularidades del sector de la agricultura familiar.

El análisis crítico de la intervención permitió visualizar como ante el problema "los productores no pueden vender sus excedentes" surge una dispositivo socio-técnico, una feria, que articula una estructura organizativa, productiva y comercial para resolver "este problema" de un sector productivo en particular. Sin embargo, el problema puntual no permitió analizar y operar sobre las principales dificultades del sector (tierra, agua, políticas específicas) y la "respuesta" resultó limitada al número de productores que utiliza el dispositivo. Igualmente, el consumidor de la feria no es aquel que busca un precio menor para las verduras, sino quien busca productos locales, diferenciados. O bien turistas que prefieren llevar productos tradicionales. Este actor, relegado del análisis inicial, fue clave a la hora de garantizar el funcionamiento del dispositivo, sin ser la población objetivo identificada en un comienzo.

A continuación, la figura N° 2 esquematiza las relaciones entre actores y tecnologías frente a los problemas identificados inicialmente, el planteo de la solución y la configuración de nuevos problemas.

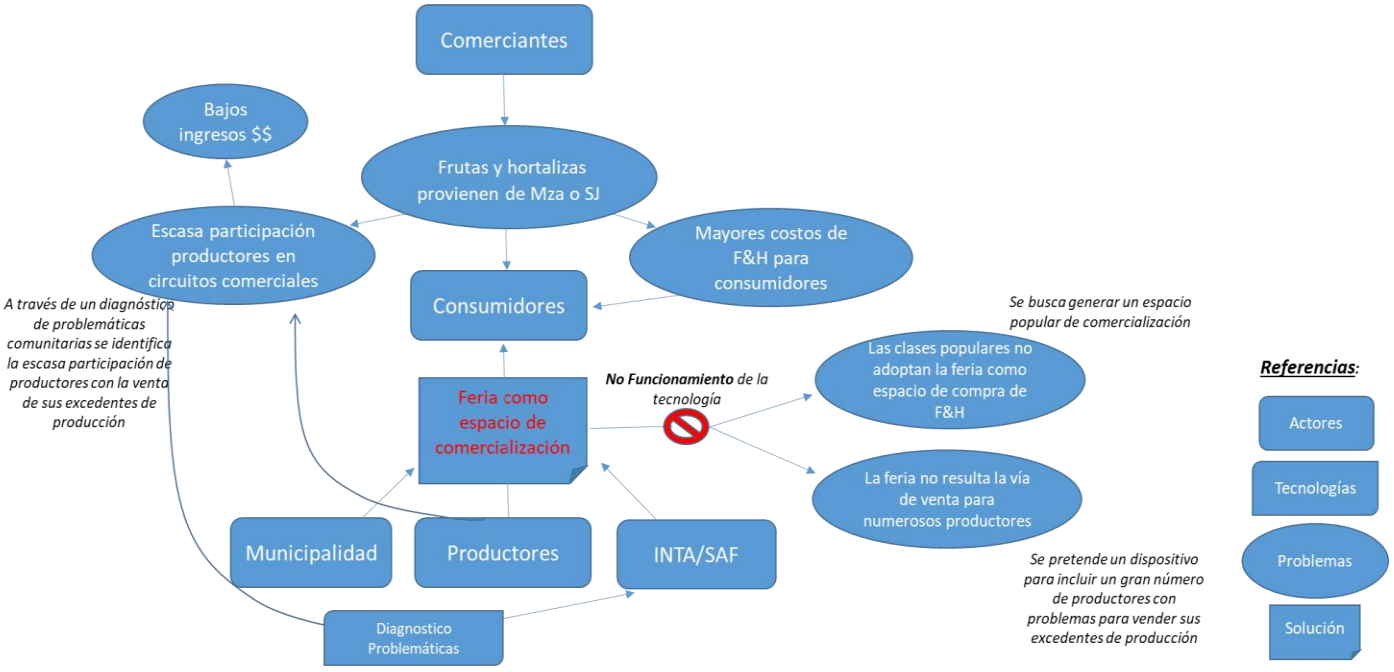


Figura N° 2: Las relaciones problema solución en la feria de Calingasta.
Fuente: elaboración propia

3.2. La situación-objetivo identificada

Resultó necesario realizar una reconstrucción de la *situación problema* incluyendo las miradas de diversos grupos sociales relevantes, quienes presentaron una relación problema-solución diferente. De allí se construyó una *situación objetivo* orientada a "la generación de dinámicas de inclusión social y económica, democratización y desarrollo sustentable para el conjunto de la sociedad". La misma fue enunciada en las siguientes dimensiones:

Dimensión socio-económica:

Agricultores familiares con capacidad de generar excedentes comercializables/intercambiables para obtener ingresos suficientes que permitan la reproducción de la vida.
Canales apropiados de comercialización e intercambio, en circuitos cortos y a precios justos, para los productores de la economía social, ponderando la producción de alimentos diversos provenientes de la agricultura familiar.

Gestión de riesgos de los alimentos generados por medio de un modelo de control que incluya a organizaciones civiles, organismos de control sanitario, etc.

Dimensión productiva

Ciclo completo de producción agrícola-ganadera que asegure la disponibilidad de diversidad de productos todo el año.

Agricultores familiares con capacidad de generar mejoras en relación al acceso al agua, a la tierra, al capital y ser protagonistas de la co-construcción de tecnologías, que redunda en el fortalecimiento de sus trayectorias productivas.
Dimensión organizativo-institucional

Espacios de encuentro, intercambio y organización inter institucional de los actores involucrados en los procesos de desarrollo de la agricultura familiar, que garanticen la democratización de las decisiones en torno a las estrategias para la resolución de las problemáticas.

Dimensión socio-cultural:

Se desarrollan propuestas festivas y gastronómicas que fortalecen la identidad de Calingasta, viéndose favorecidas la vinculación e intercambio entre los pobladores, las comunidades vecinas y los turistas, en relación a la valorización de los productos locales, la forma de producirlos y consumirlos.

Se consolida la Feria local, no sólo como un canal de comercialización sino también como un espacio social de encuentro y recreación de la población urbana y rural de Calingasta.

Dimensión normativa

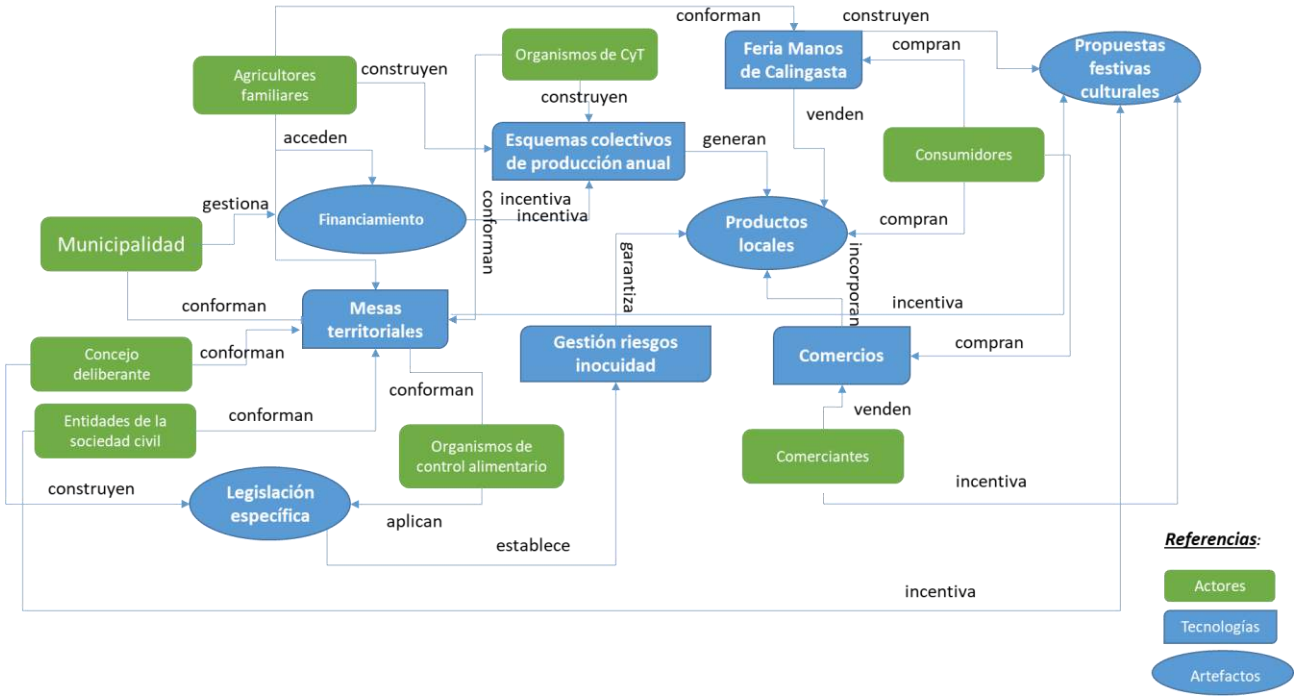
Con fuerte participación de las organizaciones e instituciones del departamento Calingasta, se genera un esquema normativo de regularización de tierras (activación de posesiones veinteñales y saneamiento).

En grandes explotaciones agropecuarias improductivas se genera una reestructuración de deudas (impuestos inmobiliarios y derechos de riego impagos). El destino de estas tierras se discute en mesas territoriales donde participan organizaciones de productores, instituciones técnicas y políticas, vecinos y pobladores.

En conjunto, los organismos públicos pertinentes (Municipio, SENASA, INTA, INTI, MINAGRO) y las representaciones organizadas de la AF, generan una normativa local específica. Esta normativa es construida bajo dos paradigmas: el primero es el enfoque del manejo del riesgo sanitario/bromatológico y el segundo es la potestad de los gobiernos locales de generar su propia legislación como garantes de la soberanía y seguridad alimentaria de su población.

La figura N°3 esquematiza el Sistema tecnológico social (STS) de la situación objetivo

Figura N° 3: Sistema tecnológico social de la situación objetivo



Fuente: Elaboración propia.

Los STS tienen por objetivo cumplir en simultáneo cuatro requerimientos (axiomas fundamentales), para dinamizar procesos de desarrollo inclusivo: (a) igualación de derechos, (b) dignificación de las condiciones de existencia, (c) ampliación de los espacios de libertad, y (d) mejora de la calidad de vida.

El STS objetivo se basó en la necesidad de igualar derechos de las y los agricultores familiares, especialmente orientado a mejorar el acceso a las políticas públicas para el desarrollo del sector (comercialización, financiamiento, adecuación normativa, factores de producción agua y tierra). El plan buscó mejorar la calidad de vida a través del incremento en los ingresos, poniendo en discusión qué tecnologías es necesario construir para generar dinámica de inclusión sustentables. Se buscó incluir a la mayor cantidad de productores a las políticas de fortalecimiento de los emprendimientos, especialmente vinculadas con la participación en canales de comercialización apropiados a la organización de cada familia/emprendimiento y a la incorporación de tecnologías que mejoren la productividad y las condiciones de trabajo. En el mismo sentido, se propuso generar esquemas colectivos de producción para aumentar las escalas y mejorar el acceso a mercados más apropiados. Tanto las acciones que favorezcan el asociativismo entre productores como la propuesta de generar mesas territoriales, estuvieron orientadas a la ampliación de los espacios de libertad, de toma de decisiones y empoderamiento de las y los productores, familias y la comunidad en su conjunto. En cuanto a la seguridad alimentaria, se pretendió igualar el derecho de los sectores populares al acceso a alimentos sanos provenientes de la agricultura familiar (AF), particularmente aquella producción en transición agroecológica. Para ello se propusieron acciones que favorezcan el intercambio entre productores de la comunidad y entre comunidades del departamento.

3.3. Planificación de la secuencia de acciones para alcanzar el STS objetivo

Excede los objetivos del presente trabajo ahondar en los conceptos teóricos del diseño y planificación estratégica de Sistemas Tecnológicos Sociales. Sin embargo, es necesario plantear que esta óptica combina elementos de la Planificación Estratégica Situacional de Matus (1985) y el Análisis Socio-Técnico (Bijker, 1993; Thomas, 2007, 2015).

Según el marco teórico del estudio, la planificación estratégica de STS se organiza en clave de cuatro momentos: el explicativo y normativo, resumidos en los párrafos precedentes, con la definición (y re-definición) de la situación-problema y la construcción (y re-construcción) del STS objetivo. Luego, pero no necesariamente de forma secuencial, el momento estratégico, que busca construir viabilidad al diseño normativo y el táctico operacional que trata de la acción con soporte en el plan. La noción de momentos le imprime a la planificación su carácter dinámico, evitando caer en programaciones deterministas, lineales y/o etapistas.

El plan se fundamenta en la explicación de cada problema que conforma la situación-problema y se compone de operaciones que atacan "los nudos críticos". Estos deben cumplir simultáneamente con 3 condiciones: (a) si se elimina o disminuye la carga negativa que contiene el nudo crítico, su impacto sobre la situación-problema debe ser significativo; (b) la causa debe ser un centro práctico de acción. Evitar construir acciones ideales impracticables; y (c) debe ser políticamente oportuno actuar sobre la causa identificada.

En nuestro caso de estudio, los primeros tres nudos críticos identificados fueron:

Insuficientes espacios de participación, organización y decisión de actores claves que permitan construir alianzas socio técnicas con capacidad de generar sistemas sociales y tecnológicos para el aprovisionamiento, intercambio y comercialización conjunta de alimentos frescos a nivel local como eje prioritario para el desarrollo de la AF.
Limitada producción hortícola invernal, escalonamiento de la producción y uso de tecnologías de forzado de cultivo que garanticen una sostenida oferta de alimentos frescos durante todo el año.

Normativas bromatológicas inespecíficas, inequitativas e inapropiadas para el desarrollo de la agricultura familiar, por lo que las producciones familiares orientadas a la ganadería y a los procesos de agregado de valor no responden a las normativas vigentes lo que limita, dificulta o quita valor a estos productos.

El momento táctico operacional se compone de operaciones, se denominan operaciones OP a aquellas seleccionadas por su capacidad para atacar los nudos críticos de los problemas y producir resultados que nos acerquen a las metas (cambiar situación-problema original para acercarnos al STS definido). Las operaciones OK son constructoras de viabilidad de las operaciones OP. El caso de estudio, el plan se configuró de la siguiente manera:

1 Insuficientes espacios de participación, organización y decisión de actores claves de la AF.

OP.1. Establecer un mecanismo colectivo de toma de decisiones en el Departamento Calingasta que involucre organizaciones de agricultores familiares, consumidores urbanos nucleados en uniones vecinales, clubes deportivos, cooperadoras escolares, instituciones de tecnología y desarrollo rural tales como el INTA, la SAF, Universidad, entre otras, y representantes del estado local de las áreas de producción, bromatología, salud y educación.

OK.1.1. Acordar en el seno del consejo local asesor de la AER Calingasta, que éste se convierta en la mesa de trabajo que lleva adelante el plan.

OK.1.2. Identificar y convocar nuevos actores que estén faltando en la mesa para aportar en la ejecución del plan.

OK.1.3. Establecer un plan de trabajo. Validarlo en cada organización y tratarlo con representantes del estado local, tanto del ejecutivo como del consejo deliberante.

OP.2. Generar canales cortos de comercialización (feria departamental, compras públicas, venta directa a través de redes sociales).

OK.2.1.a. Generar espacios de articulación de AF de transición agroecológica con el fin de buscar nuevos espacios de comercialización.

OK.2.2.a. Identificar a los actores de la economía social a nivel departamental y a las instituciones y organizaciones que acompañan su desarrollo.

OK.2.3.a. Propiciar el encuentro entre los actores identificados favoreciendo la posibilidad de construir procesos asociativos para la producción, el comercio e intercambio de productos.

OK.2.1.b. Definir la oferta potencial de productos provenientes de la agricultura familiar.

OK.2.2.b. Identificar demandas potenciales del ámbito público y privado de productos de la agricultura familiar.

OK.2.1.c. Sensibilizar a los funcionarios públicos sobre la importancia de la generación de condiciones y normativas específicas para el fortalecimiento de la agricultura familiar como proveedora del estado.
OK.2.2.c. Concientizar a los consumidores sobre la importancia del "compre local", específicamente de los productos de la AF como aporte al desarrollo local.

OK.2.4. Generar incentivos impositivos y comunicacionales para comerciantes que aumenten la compra de productos locales.

2. Limitada producción hortícola invernal que garanticen una sostenida oferta de alimentos frescos durante todo el año.

OP.3. Construir de manera participativa entre productores de la Agricultura Familiar del Departamento Calingasta y técnicos del INTA, del INIT, la SAF, la Universidad y del gobierno local, alternativas tecnológicas para el forzado de cultivos y la planificación de los establecimientos a nivel individual y colectivo.

OK.3.1. Generar un ciclo de talleres para el intercambio entre técnicos y productores con el fin de reflexionar sobre la importancia de sostener y planificar la producción hortícola durante todo el año.

OK.3.2. Gestionar y arbitrar los espacios de discusión y reflexión con los organismos públicos dedicados a la producción (secretaría municipal de producción y delegaciones provinciales y nacionales correspondientes) sobre la importancia de la incorporación de sistemas de forzado de cultivo y la necesidad de acompañar/generar acciones para promoverlo.

OK.3.3. Traccionar fuentes de financiamiento específicas para los proyectos que apunten a aumentar el ciclo de producción invernal.

3. Normativas bromatológicas inapropiadas para el desarrollo de la agricultura familiar.

OP.4. Conformación de un equipo de trabajo compuesto por técnicos de bromatología del departamento, organismos nacionales como el INTA e INTI, representantes de agricultores familiares y representantes de elaboradores familiares para analizar alternativas que aseguren la inocuidad de los productos que se generan en Calingasta.

OK.4.1. Establecer un ciclo de talleres de capacitación e intercambio destinado a elaboradores y representantes de los organismos técnicos involucrados, tanto en la asistencia técnica como en el rol de contralor de la inocuidad de alimentos a nivel local, con el objetivo de incorporar nuevos paradigmas sobre la seguridad alimentaria, la elaboración a escala familiar y el manejo de riesgo bromatológico, formación para elaboradores y control bromatológico de los productos obtenidos.

OK.4.2. Establecimiento de puntos críticos, desde el punto de vista de inocuidad, en cada uno de los productos elaborados y establecer las medidas de control a llevar a cabo por los elaboradores.

OK.4.3. Definir y gestionar los recursos materiales, económicos y prácticos necesarios para lograr garantizar las medidas de control que permitan obtener la inocuidad de los productos elaborados.

OP.5. Crear un régimen especial para la habilitación de pequeñas unidades de producción familiar de alimentos a nivel departamental.

OK.5.1. Sensibilizar e involucrar a miembros de los poderes del estado, a nivel local y departamental) sobre los problemas que conlleva para la AF no contar con una regulación apropiada para su crecimiento y desarrollo

OK.5.2. Construir un proyecto de ordenanza junto al equipo de trabajo conformado y representantes del poder legislativo

OK.5.3 Animar las instancias que permitan la puesta en funcionamiento del programa municipal de asistencia y fortalecimiento de los emprendimientos.

OK.5.4. Gestionar ante las autoridades provinciales el reconocimiento del régimen departamental de habilitación de productos, con el fin de permitir la circulación de los productos a nivel provincial.

3.4. Reflexiones sobre la planificación del STS objetivo

Las herramientas metodológicas de planificación plantearon ejes de acción diversos en función de los nudos críticos identificados, incluyendo actores o grupos sociales que estaban ausentes en un primer momento. Asimismo, se visualizó en el ejercicio, la necesidad de dialogo entre los cuatro momentos de la planificación estratégica.

El dinamismo de los procesos socio-técnico, las situaciones de conflicto entre los grupos sociales relevante (se combinan la autoridad, la cooptación, la negociación, la confrontación y la disuasión) y la disponibilidad de recursos (poder político, recursos económicos, cognitivos y organizativos) de quien planifica, configura el cómo establecer las alianzas socio-técnicas adecuadas. Y, en última instancia el camino hacia el STS objetivo.

Para el caso de estudio, se identifican fortalezas en las herramientas de análisis y planificación. Ya en el momento explicativo y normativo de la planificación, resultó imposible plantear "un problema" en particular, sino que se identificaron tantos problemas como actores que "construyen" o "asignan sentido" al fenómeno que observan. Este elemento, se constituyó como punto de partida para el análisis dinámico de los procesos y la interconexión con otros elementos tanto físicos como de las

relaciones (no exentas de conflictividad y de puja de interés entre los actores que detenta y ejercen poder). Finalmente, la planificación de las operaciones materializó la secuencia de acciones a seguir, las alianzas a establecer y el carácter necesariamente dinámico para generar proceso de inclusión social.

4. Reflexiones finales, desafíos e interrogantes

Los procesos sociales en general y aquellos de las comunidades rurales en particular son complejos y exigen una constante actualización de quienes se desempeñan o van a desempeñarse como extensionistas. Si bien existen ciertas tendencias que pueden resultar comunes para los diferentes territorios, son numerosas las particularidades que cada situación presenta y que exige un esfuerzo extra para responder a estas necesidades. Abundante literatura, acciones, programas y proyectos dan cuenta del no-funcionamiento de respuestas universales (muchas veces orientadas por las capacidades del "oferente") que no toman en consideración las condiciones del territorio donde se enmarcan. Siendo la peor faceta de esta situación, la conclusión de que esa tecnología (cultivo, práctica, producto) es buena per-se, *"el problema es el productor cerrado, conservador y reacio al cambio"*

Actores, artefactos y tecnologías juegan un rol (a veces cambiante) en un medio determinado y configuran procesos de inclusión / exclusión social. No hay neutralidad en las tecnologías, tal como en los artefactos, procesos y formas de organización, que condicionan los procesos de cambio tecnológico. La aparición de una determinada tecnología para la producción, el acceso a sistemas de comunicación, los mecanismos de comercialización, de organización o los aspectos normativos generan un escenario cambiante, atravesado por tensiones entre grupos sociales con intereses diferentes, incluso contrapuestos.
Los problemas se construyen entonces, de acuerdo a las características del grupo social en cuestión, de cómo detenta y ejercen el poder y de la influencia en el desarrollo de un determinado proceso tecnológico.

Las miradas críticas al modelo lineal de innovación y de los procesos de extensión resultan cada vez más amplias. Al menos a nivel formal, se plantea que el conocimiento se construye en espacios heterogéneos de intercambio, situados en un contexto determinado y con una intencionalidad de transformación. El enunciado es sólido y convincente, ahora queda el desafío de generar los mecanismos para llevarlo a la práctica (dado que, aquí también, las estructuras no son neutrales y su configuración afecta, condiciona, limita los procesos de cambio). Cabe entonces preguntarnos, ¿Cómo garantizamos espacios heterogéneos de intercambio? ¿Cómo analizamos las problemáticas complejas y trazamos un plan acorde a nuestro nivel de gobernanza y nuestra disponibilidad de recursos? ¿Cómo logramos que el accionar puntual responda a un "nodo crítico" de la situación problema y no sea respuesta puntual que diluye los esfuerzos y recursos limitados?

Se abren también otro conjunto de interrogantes relacionados con otros actores, públicos y privados, y la función de las políticas públicas en el territorio. ¿Qué rol se le asigna a la generación de conocimientos a nivel local? ¿Qué rol asumen las instituciones de investigación? ¿Cómo se vinculan los decisores políticos en este contexto? ¿Cómo se fortalecen las organizaciones y dirimen sus disputas?

Otros tópicos como los conflictos por el uso/explotación de recursos naturales, la concentración de los medios de producción, el rol de los servicios eco-sistémicos en el medio rural, la equidad de género, el despoblamiento del campo, los cambios en hábitos de consumo, los regímenes regulatorios, entre otros, tomaron relevancia en determinados momentos de este proceso formativo. Cada una de estas temáticas podría plantear un fuerte arsenal de nuevos interrogantes que exceden la pretensión de esta comunicación, pero que sin duda constituyen elementos determinantes en la agenda de quienes trabajan en Extensión Rural.

Nuevamente, el análisis crítico de estas (y otras) situaciones es clave para orientar los esfuerzos para configurar una mirada holística, sistémica y generar mecanismos eficientes que permitirán configurar alianzas que contribuyan a conformar sistemas tecnológicos y sociales, orientados a la generación de dinámicas de inclusión social y económica, democratización y desarrollo sustentable para el conjunto de la sociedad.

En este sentido, y en concordancia con los resultados de otro estudio (Carrapizo, 2017: 189) "el análisis socio-técnico aparece como un poderoso instrumento para movilizar la reflexión-acción de técnicos y productores, generando estrategias conjuntas para la innovación".

El aprendizaje basado en competencias: una propuesta pedagógica de vinculación entre la extensión rural y la gestión de la empresa agropecuaria.

| Galassi, E; Saldungaray, C; Piñeiro, V; De la Fuente, L.

(UNS / egalassi@criba.edu.ar - saldunga@uns.edu.ar - verónica.pineiro@uns.edu.ar - laura.delafuente@uns.edu.ar)

Introducción

La sociedad global de fin de siglo ha transitado profundos y significativos cambios tecnológicos y políticos ocurridos en el orden internacional, a partir de algunos puntos básicos como son: el desarrollo de la genética, la sociología, la informática y la comunicación, (IICA,1996)

En el orden geopolítico, se pueden visualizar estos cambios, si observamos los procesos de concentración territorial a partir de la formación de grandes bloques de países que tienden a funcionar como uno solo, en aspectos económicos y políticos. A este reciente proceso se lo denomina globalización (Vellani, 2000). Plantear un enfoque acotado respecto de que la globalización solo concierne a los grandes sistemas, como el orden financiero mundial, es un grave error. La globalización no tiene que ver solo con lo que hay "ahí afuera", remoto y alejado del individuo, es también un fenómeno de "aquí dentro" que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas (Giddens, 2000)

Por esto, entendemos que los ámbitos de intervención[43], donde el profesional agropecuario ha de desarrollar su profesión, han sufrido cambios estructurales importantes causados por una realidad compleja y cambiante. Las herramientas técnicas y metodológicas de las cuales se valía el profesional de antaño hoy son insuficientes. Es fundamental que los centros de formación de profesionales tomen en cuenta estos cambios ocurridos en el contexto para producir modificaciones acordes en sus propuestas educativas (Galassi, 2002).

Evaluación de contenidos por competencias.

En la época medieval, el conocimiento científico era transmitido solamente a una elite conformada por el clero y las clases terratenientes, y siempre acotado a los hombres. Paralelamente a este conocimiento enciclopedista, existía un saber mundano, diferente en cuanto a la clase social que abarcaba, pero con la semejanza de ser elitista y masculino. Esta elite, conformada por agricultores, cazadores, tejedores y artesanos en general, conocía las reglas del arte de la actividad, las cuales eran transmitidas de padres a hijos o por diferenciación de los individuos de un clan o comunidad (Catalano, 2004).

En las sociedades occidentales medievales, los secretos de los artesanos eran conocidos por una cofradía o hermandad, y eran transmitidos a través de una estructura que representaba, al mismo tiempo, una instancia de organización para la producción y de enseñanza-aprendizaje. Dicha estructura estaba integrada por un maestro, quien poseía la totalidad de los saberes del oficio, y por oficiales y aprendices ubicados en una escala subordinada respecto de la contribución productiva y el aprendizaje. No todos los aprendices y oficiales llegaban a ser maestros.

Con la llegada de la gran industria, época conocida como Revolución Industrial, los oficios se redefinieron, afectados por una división del trabajo que los fragmentó, los parceló y les hizo perder unidad de sentido en el aprendizaje de la totalidad. La mecanización de las actividades productivas tendía a cambiar la naturaleza de estos oficios, los cuales se referían cada vez menos al dominio del

[43] Según Ardoino, 1981. "intervenir del latín interventio, es venir entre, interponerse. Por esta razón esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo de cooperación, pero también al mismo tiempo o en otro contexto es sinónimo de intromisión de inferencia de intrusión..."

conocimiento de las materias primas y de las técnicas operatorias, para comenzar a referirse a formas de operar determinados equipos o maquinarias.

Esta modalidad de organizar el trabajo, que se perfeccionó bajo el modelo fordista, entró en crisis hacia la década del ´60 y en los ´70. En las economías desarrolladas se inició una profunda revisión de estos principios de organización del trabajo, los cuales habían sido utilizados tanto en los procesos de las industrias de serie como en los de producción de servicios.

Los nuevos modelos de organización del trabajo comenzaron a requerir de los trabajadores mayores capacidades en términos de:

Adaptación y anticipación de los cambios del entorno que propone la competitividad de las economías. Capacidad para asumir una fuerte dinámica de aprendizaje como base de la innovación y la competitividad.

Adaptación a situaciones imprevistas y capacidad de dar respuestas reflexivas en lugar de responder con rutinas y acciones prescriptas.

Liderazgo de equipos.

Participación activa en los procesos de realización de la calidad.

Interacción y comunicación en relaciones funcionales y jerárquicas.

Contribución en los procesos de mejora continua de los productos, de los procesos, de los procedimientos.

De la calificación a la competencia.

Los cambios en la organización del trabajo mencionados anteriormente, tienen entre otras consecuencias la de volver a posicionar la calificación en el trabajador quien, al igual que en las actividades artesanales, es el que adquiere y desarrolla estas habilidades. Tal como dice Duge (1992) *"el discurso de la competencia surge con la mutación de los modos de organización del trabajo, evolución que engendra una modificación de roles asignados al trabajador"*. Se deja en parte de lado la idea de calificación, entendida como un entrenamiento para "operar" una determinada maquinaria y se recupera el concepto de oficio, en el cual un individuo es capaz de comprender y completar un proceso de producción.

Estos cambios exigen del profesional en particular, y del trabajador en general, no solo una capacidad en el "saber" y en el "saber hacer" sino, además, el desarrollo de una serie de atributos relativos al "saber-ser", que lo vuelve a emparentar con los oficios de aquellos artesanos medievales. "La noción de competencia ya sea individual o colectiva, forma una ramificación compleja donde se mezclan acción, saber, saber-hacer, conocimiento, información, teoría, practicas..." (Lagarde, 2001).

La calificación, sugiere una especialidad en una o varias temáticas concretas y permanentes, por lo tanto, deja de lado una gran cantidad de conocimientos y habilidades. La competencia, en cambio, apunta a la idea de la constante transformación social y por lo tanto de la necesidad de formación integral y permanente.

Las competencias laborales, pueden ser definidas según Catalano (2004), "como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes."

Dentro de esta línea de pensamiento Minvielle (1998) define que "ser competente es ser capaz de hacer. Es dentro de la acción que la competencia se manifiesta y toma forma en la plenitud del término y no dentro de alguna potencialidad del operador susceptible de darle existencia."

La preocupación por la formación de profesionales capacitados para dar respuesta a los problemas planteados por el medio, debería ser una constante en aquellos que participamos en procesos educativos. La reflexión sobre las prácticas educativas es una actividad que nos forma más allá de la experiencia concreta, permitiéndonos reflexionar críticamente sobre estas acciones arribando a un nivel "praxiológico[44]" al decir de Ferry (1990)

Competencias y Andragogía: otro enfoque de la formación

El profesional que interviene en el medio, participa en un proceso educativo, de características diferenciales al de los centros de formación (escuelas, colegios, institutos, universidades), por lo cual, algunos suelen denominarlo "educación no formal" o "educación de adultos", con un poder muy significativo de influir en la vida del medio rural. A principios de la década del '70, Knowles introduce el concepto de *andragogía,* y la noción de que los adultos y los niños aprenden de manera distinta. Este modelo se basa en premisas diferentes a las del modelo pedagógico. Algunas de ellas son:

La necesidad de saber: referida a que los adultos necesitan saber por qué deben aprender algo, antes de aprenderlo.

El papel de las experiencias de los alumnos: por la simple virtud de haber vivido más tiempo, los adultos llegan a una actividad educativa con mayor volumen y una calidad distinta de experiencias que los jóvenes.

La orientación del aprendizaje: los adultos se motivan a aprender en la medida que perciben que el aprendizaje les ayudará en su desempeño y a tratar con los problemas de la vida.
Rodríguez S. citado por Prieto Castillo (1995), dice: *"Ha acabado su educación no quiere decir que ya no tenga más que aprender, sino que se le han dado los medios e indicado modos de seguir aprendiendo"*

En este sentido es importante resaltar que dentro del inmenso abanico de "medios y modos" que se proponen en diferentes textos de pedagogía, existe uno que a nuestro entender resulta excluyente: el aprendizaje a través del cuestionamiento, de la pregunta, de la problematización de las situaciones reales.

Por esta razón el desarrollo de las clases se plantea a través de la formulación de una propuesta de asesoramiento profesional realizada sobre una empresa del medio. Esto resulta un entrenamiento de los estudiantes y una simulación en el sentido de lo que Monetti denomina "la profesión actuada". *"Actuar es representar un papel, interpretarlo. En este sentido, las situaciones propuestas por el equipo docente llevan al estudiante a desempeñar el rol de ingeniero agrónomo. El desempeño se da dentro de una simulación, de un artificio creado para la formación, es decir, que se acerca al hacer profesional y permite experimentarlo, aunque no es una situación de asesoramiento de una empresa agropecuaria" (Monetti 2015. p. 49-50).*
Queda planeada en la práctica, el modelo pedagógico enteramente mencionado del saber ser, en donde el estudiante actúa un rol profesional, con la tutoría del equipo docente, movilizando los marcos teóricos y respondiendo a problemáticas reales de los productores rurales. "*Esta forma de construir conocimiento "entre" múltiples sujetos rompe la tríada pedagógica docentes-estudiante- conocimiento para re-construirla desde una relación cuaternaria cuya representación sería romboidal",* al decir de Fachinetti (en Monetti, Ruiz Barbot y Sassi. 2017)

[44] La praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace.

Esta propuesta plantea al equipo docente la necesidad de salir de la zona de confort, entendida como el lugar de ser transmisores de "conocimientos necesarios" para la realización de la tarea profesional, y su posterior evaluación y calificación. En esta propuesta es necesaria una legitimación permanente de aquellos conocimientos necesarios, con un actor externo a la universidad como es el productor agropecuario. Entre alumnos y profesores, aparece la figura del productor rural cuyos saberes, experiencias, creencias y problemáticas concretas se irán articulando, a veces validando saberes y en otras ocasiones abonando la tensión entre sentido común y conocimiento académico.

Historia de la asignatura en el Departamento de Agronomía-UNS

La Universidad Nacional del Sur fue creada en el año 1956 con una estructura Departamental[45] que la diferencia de la mayoría de las otras Universidades del país. Desde sus comienzos, el Departamento de Agronomía tuvo un fuerte sesgo hacia la orientación de las ciencias del suelo, con reconocidos profesionales investigadores en la materia. También contemplaba las áreas de producción animal y producción vegetal que, con el correr del tiempo, han ido ganando espacios dentro de la estructura departamental.

En el año 1998 se crea un nuevo plan de estudio, que reformuló y agrupó materias y contenidos e incorporó un nuevo núcleo temático nunca antes presente en los planes de estudio: la Extensión Agropecuaria. Esto respondió a la necesidad de una formación integral del ingeniero agrónomo mejor preparado para interactuar con los productores agropecuarios en su rol de asesor. La temática relacionada a la Extensión se incorporó como complemento de la tradicional formación técnico-productiva y económica de los egresados de esta casa de estudios, caracterizada por un enfoque centrado en el producto y con una lógica económica de maximización de los beneficios. La Extensión aporta su enfoque en el ámbito de las acciones de tipo social e integra una serie de variables de análisis socio-productivos como parte importante de los contenidos de la nueva Área Socioeconómica creada en el año 2010.

La nueva asignatura Gestión y Extensión Agropecuaria, ubicada en el cuarto año de la carrera, surge de la integración de una materia existente en el anterior plan de estudios (Sistemas de Producción) y el nuevo núcleo temático de la Extensión. De esta manera se busca realizar un abordaje integral de la empresa agropecuaria incluyendo a los aspectos técnico-productivos y económicos, las características sociales referidas al productor y su entorno.

En los primeros años de implementación de esta nueva asignatura se desarrollaban los conceptos de gestión agropecuaria y de extensión agropecuaria en forma separada, como dos núcleos temáticos con escasa interconexión. Para cada uno se requería un trabajo práctico de aplicación de los conceptos teóricos dictados en cada módulo, tomando casos reales que no se relacionaban entre sí. En el trabajo de Gestión, se facilitaba a los alumnos la información de los datos de un establecimiento agropecuario, para que en grupos realizaran un proyecto. El mismo consistía en un diagnóstico y una propuesta de mejora que incluía un plan permanente a lograr a través de planes transicionales. En el trabajo de extensión se proponía la identificación de un problema socioeconómico y la formulación de un proyecto de intervención para resolverlo.

Esta metodología carecía de contacto con el productor, tan necesaria para que sea una práctica más aproximada a la realidad que deberán enfrentar como profesionales, y de integración entre los núcleos temáticos. En los últimos años se fueron volcando esfuerzos para mejorar el dictado implementando un único proyecto de intervención, en un establecimiento agropecuario real, que combina los conceptos de

[45]La división académica de la Universidad Nacional del Sur, se realiza por áreas de conocimiento y no por carreras, como en el sistema de Facultades. Un estudiante a lo largo de su formación, cursa materias en diferentes Departamentos, lo que lo lleva a tener contacto con estudiantes de otras carreras. Ej: Departamentos de Matemática, de Física, de Biología, etc.

Extensión y Gestión.

El objetivo de la materia supera a la formación del alumno en las áreas de gestión y extensión rural para posicionarse como un ámbito de integración de los conocimientos adquiridos y un lugar de práctica o ensayo de la futura actividad profesional.

El enfoque que proponemos para la asignatura, es amplio y abarcativo de las diferentes visiones de la extensión integrada a la gestión de la empresa agropecuaria. La elección de una u otra de ellas no se plantea como una cuestión dogmática o inducida por el cuerpo docente sino adaptada a los diferentes contextos, situaciones y objetivos perseguidos por el profesional cuando interviene en el medio rural.

La Formulación de proyectos como herramienta de formación integral.

Tomando como base los conceptos de competencia y andragogía, desde la asignatura Gestión y Extensión Agropecuaria, se propone una metodología de evaluación final que consiste en la formulación, presentación y defensa de un proyecto, que a partir de un análisis diagnóstico integral de la empresa realice una propuesta superadora.

A partir del año 2015 para formular el proyecto de intervención los grupos realizarán un análisis técnico, económico y social de un establecimiento agropecuario real que deben identificar y contactar ellos mismos. El trabajo incluye realizar entrevistas al productor para recolectar la información necesaria de su establecimiento agropecuario, como también detectar alguna problemática a resolver, sus restricciones y objetivos con el fin de realizar un árbol de problemas y diagnóstico técnico-económico del mismo. Lo deseable es que el grupo realice visitas al campo con el fin de recorrerlo interactuando con el productor en su medio. A partir de esta primera etapa del trabajo los alumnos realizan una propuesta de mejora para el establecimiento a través de un proyecto de intervención y un plan permanente a lograr a través de planes transicionales que pueden llevarle algunos pocos años.

Luego de completar el trabajo los docentes de la asignatura realizan una devolución y corrección del mismo. La instancia final es la exposición oral y escrita del proyecto por el grupo ante los docentes y en lo posible contando con la presencia del productor. El grupo puede también en otra instancia hacer la devolución del informe realizado al productor, asumiendo el compromiso de ofrecer información adicional que este pudiera requerir, como una práctica de asesoramiento profesional y con el fin de que la propuesta pueda ser implementada en el establecimiento.

Durante las clases prácticas los alumnos desarrollan el proyecto con la asistencia de los docentes. El rol de los docentes se manifiesta en la transmisión de conocimientos, la corrección de los trabajos y en la orientación y acompañamiento para la comprensión del ámbito específico donde se desarrollarán las actividades profesionales de los futuros agrónomos. Este ámbito tiene particularidades, referidas a la realidad en cuanto al productor y su familia, a las características agroecológicas del establecimiento y a la economía del productor y su entorno, que deben ser reconocidas y entendidas por el futuro profesional. La figura del productor agropecuario resulta central en esta asignatura, dado que es quien aporta el caso de estudio para el proyecto, los saberes, experiencias y problemáticas con las que se trabajarán. El productor abre generosamente las puertas de su establecimiento, que muchas veces es su hogar y parte esencial de su vida, para que los alumnos realicen un ensayo de experiencia profesional. Este actor es quien da el marco del proyecto y son los alumnos quienes integran y aportan los conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria como estudiantes. En este contexto los docentes ocupan lugares diversos transmitiendo los conocimientos necesarios para la realización del trabajo, acompañando, guiando al estudiante y legitimando los saberes experienciales del productor con sus saberes constituidos. En algunos casos aparecen también las voces de otros actores (peones, familiares, veterinarios, agrónomos) manifestadas de manera indirecta, a veces validando saberes y en otras

ocasiones tratando de compatibilizar el sentido común y el conocimiento académico (Moneti y Della Giustina, 2017).

Si bien se continúan dando cambios y actualizaciones en la asignatura, aspiramos con la integración de los conceptos de extensión y gestión agropecuaria en un solo proyecto de intervención posibilitar al nuevo profesional un mayor acercamiento a la realidad del productor. El trabajo tiene una fuerte base social con el objetivo de lograr la estrategia que mejor se adapte a la situación particular del productor y su realidad con las tecnologías disponibles.

Dentro de los objetivos propuestos se pretende lograr un mejor aprovechamiento del tiempo durante el cursado en cuanto al avance, seguimiento y correcciones del trabajo. Estamos transitando un camino de integración cada vez mayor de ambos núcleos temáticos, reforzando las cuestiones comunes y fortalezas de la vinculación.

Conclusiones

Esta actividad pone al alumno frente a una situación profesional donde debe poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura, las habilidades requeridas para la formulación de proyectos y presentación oral del mismo y, por último, plantea un desafío en cuanto al desarrollo de la observación sistemática de un problema, la creatividad en la elección de la estrategia de solución y el espíritu crítico al momento de compartir y defender el proyecto con los docentes y los productores.

En síntesis: contenidos, habilidades y actitudes son desarrollados a lo largo de todo el curso, como requisito para la aprobación de la asignatura. La propuesta del aprendizaje en competencias se ve reflejada en estos ejes, en tanto se corresponden con el "saber", "saber hacer" y "saber ser".

Finalmente es importante resaltar que el dictado de una asignatura con dos módulos de contenidos diferentes, que se planteaba en un principio como una limitante o dificultad, terminó siendo el germen de una integración de marcos teóricos, equipos docentes y de una propuesta pedagógica innovadora para el Departamento de Agronomía de la Universidad Nacional del Sur.

Bibliografía

ARDOINO, J. *La intervención institucional. 1981. Folios ediciones S.A.*

CATALANO, A, COLS, S y SLADOGNA, M. 2004. Competencia Laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Banco Interamericano de Desarrollo. Buenos Aires.

DUGUE, E. y MAILLEBOUIS, M. 1992. *De la qualification a la competence*. Revista Education permanente, nº 118.
FERRY, G. 1990. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y a práctica. Ed. Paidos. Mexico.

GALASSI, E. 2002. La formación en extensión del Ingeniero Agrónomo. Tesis de maestría. Universidad nacional del Litoral. Pg. 6

GIDDENS, A. 2000. Un mundo desbocado. Ed. Taurus. Pág. 24

IICA. 1996. Foro de análisis de la educación superior agropecuaria. Documento final. Buenos Aires.

KNOWLES, M. 2001. Andragogía. El aprendizaje de los adultos. Oxford University Press. México.

LAGARDE, S. 2001. *Besoins de compétences et démarches territoriales*.
Amenagement et Developpement transfrontaliers de la montagne. D.E.S.S.

MINVIELLE, Y. 1998. *Competences*. Revista POUR, Nº 60. Mes de diciembre. GREP: Group de Recherche pour l'Education et la Prospective.

MONETTI, E.; DELLA GIUSTINA, S. 2017. *Un dispositivo de formación universitaria centrado en la democratización del conocimiento. 2017*. Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo

VELLANI, R. 2000. Algunas consideraciones sobre experiencias de enseñanza agronómica universitaria. VI encuentro nacional de estudiantes de agronomía. Documento.

Extensión rural y mirada prospectiva: reflexionando en torno al futuro de las araucarias en San Pedro, Misiones, Argentina. | Aiassa, J; Brítez, M; Albarracín, S.

(INTA Centro Regional Misiones - Municipalidad de San Pedro, Misiones - INTA-EEA Cerro Azul / aiassa.jorge@inta.gob.ar)

1. Orígenes y antecedentes

En el marco de una Beca de Práctica Profesional del INTA Centro Regional Misiones titulada: "Desarrollo Rural: Metodologías de Extensión Orientadas al Desarrollo Territorial", en los años 2011 y 2012 se implementó un proceso de planificación prospectiva para coordinar y articular las intervenciones de la Agencia de Extensión Rural del INTA de San Vicente (en adelante AER San Vicente), Provincia de Misiones, Argentina (Figura 1).

El mismo surgió por iniciativa de los agentes extensionistas de esa unidad, conjuntamente con técnicos de la Sub Secretaría de Agricultura Familiar de la Nación (quienes comparten un equipo de trabajo), a razón de que las metodologías de planificación que se empleaban tradicionalmente (en su mayoría, a base del diagnóstico y marco lógico) no arribaban plenamente a los resultados esperados, o al menos no lograban una entera satisfacción.

Se trató de una experiencia piloto, autodenominada "casera y de pequeña escala". Consistió en el acompañamiento técnico y metodológico a la AER San Vicente (dependiente de la EEA Cerro Azul) en materia de planificación, coordinación y organización operativa. Concretamente, la premisa procuró incorporar herramientas y elementos del Enfoque de Desarrollo Territorial y una mirada prospectiva en las intervenciones de esta unidad.

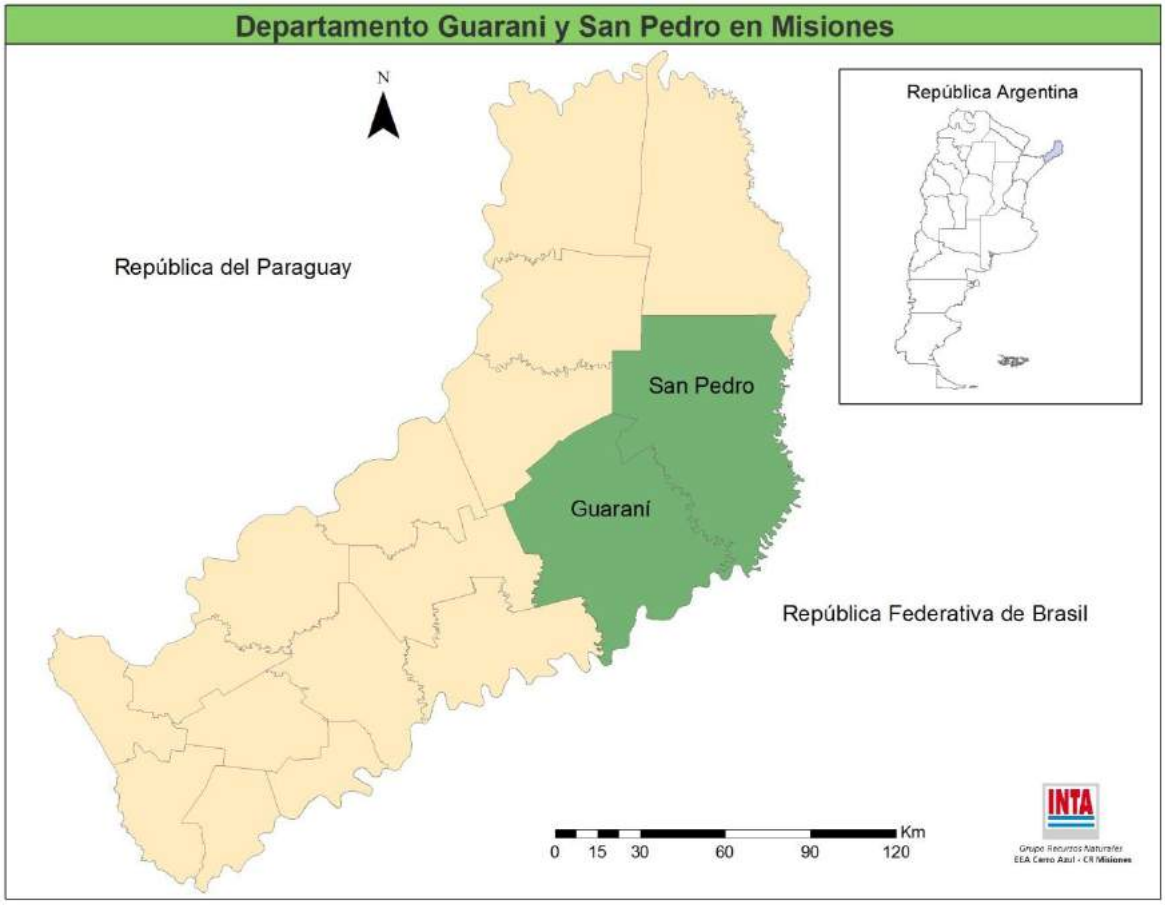


Figura 1. Mapa de los Departamentos Guaraní y San Pedro, Provincia de Misiones (Argentina).

Como primer paso, se conformó un equipo de trabajo para emprender la actividad, apuntando a un abordaje flexible, plural y multidisciplinario. Este equipo fue el encargado de propiciar encuentros y talleres junto a técnicos del área piloto y para ello se debió acceder a bibliografía específica y diseñar distintas herramientas metodológicas apropiadas.

Como se comentó, por una solicitud puntual por parte de la AER San Vicente se consensuó trabajar con planificación prospectiva. Esto requirió de lecturas bibliográficas sobre el tema, relevamiento de antecedentes, entrenamiento, readaptación y readecuación de técnicas a la realidad sanvicentina.

Una vez diseñada una metodología y dinámica de trabajo, se concretaron 6 talleres de planificación prospectiva con los equipos de técnicos del área piloto. El ejercicio consistió en idealizar una realidad futura (del pequeño productor agropecuario característico de ese territorio) estimada en los próximos 20 años porvenir. A los fines de facilitar determinada estructura en el pensamiento, se propusieron tres ejes temáticos: a-) productivo-comercial, b-) productivo-organizativo, y c-) medioambiental.

El resultado de esta planificación, considerado ampliamente satisfactorio tanto por miembros del equipo de acompañamiento como por técnicos y extensionistas participantes, constituyó uno de los principales insumos para la confección del Plan Operativo Anual 2012 (POA) de AER San Vicente involucrada en el proceso.
A lo largo de todo el año 2016, por otro lado, los agentes extensionistas de la Agencia de Extensión Rural de INTA San Pedro (en adelante AER San Pedro) participaron de la capacitación virtual denominada "Seminario Internacional de Formación Prospectiva – Videoconferencias 2016" (Figura 2).



Figura 2. Convocatoria del Seminario Internacional de Formación Prospectiva 2016

La misma implicó la participación en un ciclo de 8 videoconferencias, organizado por el Centro de Estudios Prospectivos y la Secretaria de Relaciones Institucionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), en conjunto con el Seminario de Estudios Prospectivos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (México) y la World Futures Studies Federation - Vicepresidencia Regional de Iberoamérica.

Una de las principales motivaciones para involucrarse en dicho seminario remitía a que la misma implicaba una excelente oportunidad para conocer y manejar a herramientas concretas de planificación, para ser implementadas en el ámbito del Consejo Local Asesor de la referida agencia de INTA.

Finalizado este trayecto de capacitación y con el objeto de aprobar el mismo y acceder a la certificación correspondiente, el extensionista Lic. Jorge Aiassa de la AER San Pedro, conjuntamente con la investigadora Ing. Silvia Albarracín Franco del INTA EEA Cerro Azul (Misiones), elaboraron y presentaron un ensayo prospectivo denominado "Prospectivando la cuestión yerbatera en San Pedro, Misiones, Argentina" (Figura 1).

2. Características de la experiencia

A lo largo de todo el año pasado (2017), la AER San Pedro (Provincia de Misiones), ofició como sede o nodo del Octavo Ciclo de Videoconferencias 2017 - Seminario Internacional de Formación Profesional en Prospectiva: "Estrategias para gestionar futuros en Iberoamérica" (Figura 3).



Figura 3. Convocatoria del Seminario Internacional de Prospectiva 2017

Esto implicó ya no solamente participar del trayecto formativo con los extensionistas de INTA, sino convocar al público general interesado en acoplarse a las actividades organizadas por WFSF, UNCUYO, CYTED y UNAM, re-transmitiendo en pantalla gigante las 8 sesiones on line (1 por mes, del 24 de febrero al 27 de octubre de 2017), y debatiendo/discutiendo sobre estos temas.

A partir de dicha iniciativa se capacitó en "abordaje y planificación prospectiva" a un grupo de 20 personas, algunos de ellos extensionistas rurales (de distintas instituciones sampedrinas), quienes tuvieron su primer acercamiento a la temática aludida y posteriormente propiciaron la aplicación de los conocimientos adquiridos en sus respectivos ámbitos laborales.

Con el objeto de lograr una mejor convocatoria, la actividad se organizó conjuntamente con la Biblioteca Popular Thay Morgenstern de San Pedro. A continuación se expone la invitación difundida al efecto (Figura 4).

BIBLIOTECA POPULAR
Thay Morgenstern

INTA

SEMINARIO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN PROSPECTIVA, VIDEOCONFERENCIAS 2017
"ESTRATEGIAS PARA GESTIONAR FUTUROS EN IBEROAMÉRICA"

8 encuentros. Del 24 febrero al 27 octubre de 2017

"Si no podremos alcanzar la velocidad y desarrollo de la tecnología de los países más avanzados, ¿qué otras respuestas podemos tener? Cómo están resolviendo otros países sus situaciones? Qué opciones tenemos?"

OBJETIVO: Proponer estrategias de gobernabilidad y gobernanza para gestionar futuros plausibles para Iberoamérica
MODALIDAD: Te invitamos a reunirnos en INTA AER San Pedro, para seguir vía on-line cada una de las videoconferencias en pantalla gigante. Al finalizar las mismas generaremos un debate procurando aplicar los conceptos de la planificación prospectiva a nuestro territorio de San Pedro. De este modo constituiremos una SEDE del curso en nuestra localidad.

#Datos a tener en cuenta:
No es necesario poseer conocimientos previos en planificación prospectiva para realizar exitosamente este ciclo de videoconferencias.
Cada uno de los encuentros es unitario. Es decir, comienza y termina el mismo día. No hay correlatividad entre uno y otro. Por este motivo, se puede faltar a alguna videoconferencia sin que ello afecte al aprendizaje global de todo el ciclo.
Al finalizar todo el ciclo de videoconferencias puede accederse a una constancia de asistencia, o bien una certificación universitaria, luego de presentar un breve trabajo escrito (grupal o individual) aplicando conceptos y herramientas prospectivas.

La actividad no tiene costo.
Las video conferencias serán grabadas. Por lo tanto, podrán volverse a ver de manera posterior a su realización en vivo. Así, en caso de no poder asistir a algún encuentro, podrá verse la videoconferencia grabada.

Figura 4. Invitación para realizar el Seminario Internacional de Prospectiva en AER San Pedro.

Tal como destaca la invitación, se hizo especial énfasis en generar un debate con todos los participantes presentes, inmediatamente luego de cada videoconferencia. Los mismos fueron coordinados por extensionistas de INTA AER San Pedro, y apuntaron fundamentalmente a: 1. Intentar vincular lo expuesto por los disertantes on line con la realidad local, 2. Recoger opiniones, consultas e impresiones personales de los participantes, 3. Fijar los principales conceptos y métodos prospectivos empleados por los disertantes.



Figura 5. Titular de diario.



Figura 6. Titular de diario.

Al finalizar el ciclo de capacitación y como consecuencia del mismo, los autores del presente ensayo, que también fueron participantes de las sesiones on line, efectuaron un breve análisis prospectivo focalizando en la realidad que atraviesan las araucarias, una especie forestal nativa del norte misionero que declarada monumento natural por ley (Figura 7), encontrándose ambientalmente amenazada tanto por la actividad agropecuaria como por el avance urbano (Figuras 5 y 6).

El mismo consistió en la realización de encuestas semi-estructuradas, con 8 preguntas de rápida y fácil respuesta, fundamentalmente dirigidas a estudiantes de nivel secundario. A partir de un contexto de tensión sobre las araucarias (los artículos de diarios digitales así lo evidencian), la idea central de dicho instrumento consistió en poner en situación "futura" a los encuestados, prospectivando sus actitudes y acciones respecto de las araucarias.

LEY XVI – Nº 19 (Antes Ley 2380)
Provincia de Misiones (Argentina)

ARTÍCULO 1.- Decláranse Monumento Natural Provincial, de interés público, y fuera del

comercio a los ejemplares nativos de las especies "Araucaria Angustifolia" (Pino Paraná) y "Aspidosperma Polyneurum" (Palo Rosa), ubicados en tierras fiscales provinciales, de entes autárquicos, descentralizados, municipales y/o de propiedades privadas, a fin de lograr la preservación, conservación y reproducción de las especies, para evitar su extinción. Esta declaración afecta a cada uno de los pies o individuos de las citadas especies nativas, cualquiera sea su edad o estado, que habitan el territorio provincial.

ARTÍCULO 2.- Decláranse inviolables y prohíbese en forma absoluta la tala, comercialización y destrucción de ejemplares nativos de las especies "Araucaria Angustifolia" (Pino Paraná) y "Aspidosperma Polyneurum" (Palo Rosa).

ARTÍCULO 3.- Créase en jurisdicción del Ministerio de Ecología, Recursos Naturales Renovables y Turismo, como órgano de aplicación de la presente, el Registro Provincial de Protección a la "Araucaria Angustifolia" (Pino Paraná) y a la "Aspidosperma Polyneurum" (Palo Rosa), el que llevará un control de las declaraciones de árboles de las especies y procederá a efectuar un relevamiento y determinación de los ejemplares aislados o rodales que constituyen reservas nativas de las especies citadas.

ARTÍCULO 4.- El Poder Ejecutivo, por decreto fundado, podrá ordenar el apeo de ejemplares protegidos por la presente Ley, solamente en los tres casos siguientes: a) cuando exista una enfermedad avanzada incurable en el árbol, que aconseje su eliminación; b) cuando se compruebe que el estado de un ejemplar tenga riesgo de caída que implique peligro para la vida o integridad física de las personas; c) cuando por razones de urbanización se haga necesario, a solicitud de la Municipalidad.

ARTÍCULO 5.- La vigencia y penalidades de la presente Ley deberán ser difundidas permanentemente por los medios oficiales de comunicación.

ARTÍCULO 6.- Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Figura 7. LEY XVI – Nº 19. Provincia de Misiones

Pues, la ley protege a la especie, y los grupos conservacionistas así como las instancias de concientización ambiental (formales e informales) colaboran para ello, pero por otra parte, la extensión de la superficie cultivable y urbana (edificaciones), así como el riesgo que implican los árboles a partir de eventuales tormentas (daños a viviendas), operan en sentido contrario (Figura 8).



Figura 8. Noticias de diarios.

3. Análisis del proceso realizado:

En lo que respecta al ciclo de videoconferencias desarrollado en la AER San Pedro cabe decir que se trató de algo doblemente novedoso. En primer lugar, nunca antes se había implementado una capacitación por vía on line en pantalla gigante. Pues, si bien se podía interactuar con los docentes y expositores mediante chat, la metodología no registraba antecedentes en esta unidad.

Asimismo, en segundo lugar, la planificación prospectiva resultó un tema convocante, precisamente por tratarse de algo novedoso. Desde inicios de la convocatoria se generó gran curiosidad en los participantes, que resultaron más de 20 a lo largo de todo el trayecto de encuentros y en su mayoría desconocían plenamente acerca de la temática abordada. Luego, mediante los debates fue posible desmenuzar los conceptos brindados por los expositores, a la vez que analizar los casos que los mismos postularos en sus ponencias.

No menos importante resultó la posibilidad de complementar lo expuesto con materiales bibliográficos compartidos por e-mail, sumados a la posibilidad de volver a visualizar las disertaciones, dado que quedaron grabadas y colgadas en un sitio web puntual.

Por otra parte, en lo que hace a la realización de encuestas (Figura 9), la idea de las mismas fue aplicar el ejercicio de hacer "prospectiva" a un caso puntual, es decir, no quedarse en lo conceptual, sino practicar y ensayar el instrumento de escenificar futuros. Si bien solamente participaron como encuestadores 4 personas de entre los asistentes del ciclo, resultó una actividad muy pertinente y enriquecedora. Por su parte, los encuestados fueron 35 estudiantes de diversos niveles (4to, 5to, 6to y 7mo grado) cuyas edades van de 11 a 15 años.

Concretamente, las preguntas de la encuesta fueron las siguientes:

BREVE ENCUESTA ANÓNIMA DE OPINIÓN

Sexo: Edad: Grado:

1. ¿Conocés los pinos Paraná o araucarias? Si No

2. ¿Tuviste alguna vez charlas sobre cuidado del medio ambiente o sobre las araucarias? Si Dónde_____ _____ No

3. Si ves a alguien talando una araucaria ¿Qué harías?

a. No digo nada ni hago nada

b. Se lo cuento a mi papá o mamá

c. Se lo cuento a mi maestra o maestro

Otra: ¿Qué harías?

_____

_____

_____

4. ¿A vos qué te parece? ¿Cada vez hay más araucarias? O ¿Cada vez hay menos araucarias?

_____

5. Si vos tuvieras en el patio de su casa la última y única araucaria que queda en todo San Pedro: ¿qué harías?

_____

_____

6. ¿Por qué creés que la gente tala las araucarias?
_____
7. ¿Conocés actividades o eventos para proteger las araucarias en San Pedro?
Si No
Si respondiste Si ¿Cuáles?
_____
_____
_____
8. ¿Hacés alguna actividad para proteger las araucarias? Si No
Si respondiste Si ¿Cuáles?
Fin de la encuesta.

Figura 9. Encuesta.

Al momento de destacar elementos facilitadores, cabe mencionarse el notable interés que demostraron los participantes del curso en conocer acerca de planificación prospectiva así como su buena predisposición en los debates posteriores a cada videoconferencia. Como se dijo, se trata de un tema que si bien es relativamente poco conocido, reviste una excelente reputación y valoración tanto en ámbitos académicos, técnicos y sociales-comunitarios como políticos, y esto sin dudas genera atracción.

Por otra parte, es de destacar el marco institucional que apoyó la iniciativa de operar como sede del curso en la AER San Pedro. En tal sentido, valen mencionarse los siguientes elementos:

Proyecto con Enfoque Territorial "Desarrollo del Alto Uruguay" (PRET ATALUR-MSNES 1242103).

Proyecto Especial de "Dinámica y Prospectiva de los Territorios", perteneciente al Programa Nacional de Territorios de INTA.

Plan Operativo Anual (POA) 2017 de la Agencia de Extensión Rural de INTA San Pedro.
Plan Estratégico Institucional de INTA 2015-2030.

En lo que respecta particularmente a la realización de las encuestas, son de destacar algunos factores que facilitaron su realización. Puntualmente, mediante miembros de la Biblioteca Popular Thay Morgenstern y la Municipalidad de San Pedro, se agilizó el contacto con los centros educativos donde se ejecutó la recolección de datos. Por otra parte, al momento del procesamiento y análisis de las mismas, se contó con el apoyo del Equipo de Investigación de Recursos Naturales del INTA Estación Experimental Agropecuaria Cerro Azul.

Y en lo que refiere a elementos obstaculizadores, un factor que operó dificultando el proceso fue la hora en que se transmitieron los encuentros on line. Pues, dado que se emitían desde México, debieron seguirse a las 13 hs de la Argentina, lo que ocasionó inconvenientes para los participantes que poseían dedicación laboral en esa franja horaria.

Asimismo, los análisis expuestos por los disertantes resultaron demasiado globales, macros, muy abstractos y en algunas ocasiones, sobre casos relativamente desconocidos. Esto demandó muchos esfuerzos al momento de asociar las exposiciones a la realidad concreta de los participantes.

Finalmente, la conectividad fue problemática en determinadas sesiones, ocasionando demoras e interrupciones en la transmisión.

4. Análisis de los resultados:

Para el caso puntual de la capacitación realizada, vale señalar que la propuesta generó gran y especial interés en personas que desconocían absolutamente acerca del tema y con esto despertaron interés en conocer algo más acerca de la misma (aunque sea una aproximación). Luego de haber accedido al tema, los participantes los valoraron muy positivamente en su conjunto y rescataron múltiples elementos y saberes.

Pero también encontraron dificultades en vincular los casos expuestos a su realidad concreta, cotidiana e inmediata (propia de un pueblo del interior del interior), fundamentalmente por tratarse de análisis demasiado abstractos, pertenecientes a otros países (Bolivia, Venezuela, Cuba, Ecuador, etc.) y de nivel macro.

En lo que respecta a la AER San Pedro, esta capacitación permitió fortalecer sus capacidades tanto individuales como colectivas en materia de previsión y planificación, y sus articulaciones en el territorio, incrementando su vinculación y compromiso con el medio (considerando el amplio espectro de participantes y sus pertenencias institucionales).

Por otra parte, en lo relativo a lo que arrojó el procesamiento de las encuestas se advierte que los estudiantes entrevistados (100%) poseen conocimiento acerca de la existencia de las araucarias, así como también perciben su destacada valorización ambiental y el interés sobre las mismas para un uso maderable.

La mitad de ellos (50%) expresa haber recibido capacitación, formación o información respecto de la problemática ambiental que atraviesa a las araucarias. Esto resulta llamativo debido a que, desde las escuelas, esta temática forma parte de la currícula académica, por lo que aquí debería esperarse un porcentaje mayor (cercano al total). Podría interpretarse que muchos han tenido alguna instancia de este tipo, sin embargo no lo recuerdan o no lo identifican como tal.

Respecto de medidas de protección ambiental, se observa un amplio desconocimiento. Más de un 80% dicen no saber de ninguna instancia, medida, actividad o intervención que favorezca el cuidado de las araucarias. En tal sentido, solamente un (1) encuestado menciona el accionar Ministerio de Ecología y Recursos Naturales de la Provincia de Misiones, y nadie hace referencia a leyes o normativas vigentes.

También se desprende de los datos que esa misma cantidad de encuestados (más del 80%) afirma que en términos de sus actos personales, no está haciendo nada (ninguna acción) para conservar esta especie. Sin embargo, absolutamente todos los consultados señalan que reaccionarían en caso de ver a un vecino talando una araucaria (dando aviso a la Policía, a sus padres, a Guardaparques, etc.). Esto da cuenta de que entienden y perciben a la tala como algo negativo.

Todos los encuestados proyectan una tendencia a la disminución en la cantidad de araucarias sanpedrinas (escenario de futura extinción), mientras que una mayoría (70%) demuestra una desconexión de su situación/condición personal con dicho fenómeno. Esto se evidencia con manifestaciones como: "si la gente no cuida, habrá menos araucarias", "la gente tumba las plantas", "no cuidan". Pareciera que es un problema ajeno.

Por su parte, finalmente, la gran mayoría de los encuestados (90%) sostiene que, en caso de poseer el último ejemplar de araucaria en el patio de su casa, lo cuidarían, protegerían e incluso intentarían multiplicarlo. Solamente dos encuestados advierten que talarían dicho ejemplar por temor a que las tormentas acaben derribando el árbol ocasionando daños en las viviendas.

Procurando llevar estos resultados a dimensiones prospectivas, podría decirse que cabe identificar un escenario deseable (deber ser) en donde se "apuesta" a la conservación de la especie, pues, no se registró ninguna voluntad que exprese lo contrario, y las instancias de formación o concientización ambiental promueven este deseo. También puede señalarse un escenario probable (futurable) en el que es de esperar que la tendencia a la reducción de ejemplares de araucaria continúe. Indicios de esto nos remiten a que no se reconocen actividades propias de los encuestados que colaboren con la conservación, y tampoco los encuestados identifican fácilmente a otros actores que accionen en este sentido.

Por último, un escenario posible (futurible) remite a aceptar como "factible" la posibilidad de lograr la conservación, pero solamente fortaleciendo algunos factores de cambio: incrementar actividades de formación en conservación, generar autoconciencia y autopercepción del problema, fortalecer las vías de re-forestación y multiplicación de ejemplares, generar compromisos de acciones individuales y colectivas, conciliar los intereses de tala para uso maderable con la tasa de reproducción de la especie, etc.

5. Desafíos e interrogantes

Tal como expresa el documento institucional que convoca a estas Jornadas de Extensión Rural, la adecuada capacitación y actualización de los extensionistas rurales constituye un elemento fundamental para el éxito de sus tareas y, en definitiva, para el desarrollo y la mejora de los territorios rurales. Así, resulta clave la formación de extensionistas calificados que se inserten en escenarios cada vez más complejos y nuevas líneas de reflexión respecto de hacia dónde va la extensión rural en Argentina y la región.

La prospectiva como herramienta de planificación de la intervención o extensión rural ofrece un importante potencial, fundamentalmente en lo que respecta a orientar cursos de acción a partir de visiones anticipadas del futuro de corto y largo plazo. De algún modo, habilita a la posibilidad de superar los métodos convencionales de hacer extensión, puntualmente, posibilita evitar caer en el clásico ejercicio de "diagnóstico" o priorización, que sin tratarse de algo negativo, suele ser estático y reiterativo en los diferentes proyectos y programas de intervenciones, provocando cierto desgaste y molestias en las familias agrícolas.

Se trata de un conocimiento instrumental relativamente novedoso, que goza de una excelente reputación y valoración, tanto en ámbitos/discursos/lenguajes académicos, técnicos y sociales-comunitarios, como políticos. Siendo así, sin dudas la extensión rural se ve jerarquizada al incorporar esta mirada.

Algunas pruebas de esta valoración positiva remiten a la implementación de innumerables análisis prospectivos en la operatoria de múltiples organismos públicos de gobierno, empresas públicas y privadas, universidades y ONGs, al punto de crearse unidades o programas específicamente dedicados a la prospectiva (comisiones, secretarías, institutos, etc.).

Sin embargo, se torna necesario redoblar esfuerzos para reducir los niveles de abstracción que la caracterizan, así como adaptar sus instrumentos de análisis macro a escalas menores, de modo que se convierta en una metodología de menor complejidad, fácilmente disponible, ejecutable y comunicable.

En definitiva, la propuesta de formación de los extensionistas aquí analizada implicó involucrar una visión más integral, sistémica y novedosa que se aleja de la "asistencia-transferencia convencional", sumando nuevos abordajes contextuales y predisponiendo la apertura hacia otras prácticas y saberes, incentivando el ejercicio de "prospectivar escenarios". Dejó una "chispa encendida" en los participantes.

A partir de esto, si bien el caso merece mucha mayor profundidad y análisis, mediante las encuestas en las que se procuró aplicar la propuesta conceptual del curso, fue posible advertir que (en opinión de los encuestados) si bien está instalado el deseo o apuesta de una conservación de la araucaria, se observan indicios por los que la tendencia a la extinción reviste plena vigencia.

Siendo así, resulta estratégico (y a la vez urgente) identificar y operar factores de cambio como programas de formación en conservación, autoconciencia y autopercepción del problema, re-forestación y multiplicación de ejemplares, conciliar el uso maderable con las posibilidades de reproducción de la especie, entre otros.