

SEMINARIO PERMANENTE DE FORMADORES EN EXTENSIÓN RURAL

FCAyF – UNLP – 28 y 29 de Mayo de 2015

“Innovaciones pedagógicas en la enseñanza universitaria de la extensión rural”

RELATOS DE EXPERIENCIAS PRESENTADAS EL 28/may/2015

Mesa 1:

1) **Fernando Landini.; Vanina Bianqui.** (CONICET, Universidad de la Cuenca del Plata y Universidad de Morón.): GESTIÓN DE LA CALIDAD Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA COMO VÍAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS EXTENSIONISTAS Y LA INNOVACIÓN INSTITUCIONAL

Introducción

La formación que reciben ingenieros agrónomos, veterinarios y zootecnistas en el grado universitario sobre extensión rural es limitada, fundamentalmente por la escasa importancia que se da a la materia en los programas universitarios (incluso en numerosas oportunidades se trata de una materia optativa). A la vez, dar extensión rural en el grado resulta una tarea particularmente difícil, dado que el énfasis tecnológico asociado a la gran producción que generalmente promueven las carreras lleva a interpretar a la extensión rural como una práctica difusionista, dificultándose la aprehensión de su complejidad. Asimismo, la falta de experiencia concreta de trabajo en terreno con agricultores familiares dificulta aún más poner en cuestión los supuestos tecnocráticos.

En la última década, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) ha favorecido la formación de postgrado de sus extensionistas, lo que ha llevado a que numerosos profesionales realicen especializaciones o maestrías en el ámbito del desarrollo y la extensión rural. Indudablemente, si bien con algunas dificultades, la iniciativa ha resultado valiosa, ampliando las capacidades técnicas de la mayoría de estos profesionales con la incorporación de conocimientos en el ámbito de la gestión social del desarrollo rural. No obstante, queda claro que el carácter académico de la formación recibida, asociada a la institucionalidad universitaria, no resulta la más apropiada para generar aprendizajes flexibles, relacionados con dimensiones personales o actitudinales, vinculadas con el saber hacer en contextos complejos.

En este contexto, la formación en servicio de los extensionistas aparece como un espacio privilegiado para el desarrollo de capacidades y habilidades actitudinales, interpersonales y de gestión para el trabajo de extensión rural. No obstante, como un estudio reciente sugiere, la formación en servicio de extensionistas tiende a enfatizar en el área técnico-productiva de su función, quedando usualmente por fuera el desarrollo de las habilidades ‘blandas’ necesarias para gestionar acciones de desarrollo rural en escenarios complejos (Landini, 2013).

A la vez, un dato interesante para pensar los procesos de formación en servicio de los extensionistas es la escisión que se genera entre los que son procesos de formación de los extensionistas y los procesos de aprendizaje de nivel institucional, lo que contrasta con las propuestas actuales que enfatizan en el desarrollo de instituciones inteligentes, es decir, instituciones con capacidad de aprender y transformarse, produciendo innovaciones a nivel de su propio funcionamiento. En contraposición, la formación en servicio es vista como algo que acontece en las personas, 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.

En este escenario se presenta un trabajo que está llevando adelante la Agencia Alemana de Cooperación (GIZ, ex-GTZ) en articulación con la Dirección de Extensión Agraria del Ministerio de Agricultura y Ganadería del Paraguay (DEAg) desde el año 2014. En concreto, la iniciativa se apoya en la construcción participativa de estándares de calidad para evaluar el servicio de extensión rural brindado por la institución, los cuales se proponen como base para procesos territoriales de autoevaluación orientados al aprendizaje horizontal y al desarrollo de innovaciones en el funcionamiento institucional.

El marco conceptual: reflexión sobre la práctica y aprendizajes colectivos

La educación universitaria suele estar orientada a la construcción (incluso transferencia) de conocimientos de nivel conceptual, los cuales no necesariamente se identifican con el desarrollo de capacidades y habilidades prácticas relacionadas con el 'saber hacer', particularmente cuando se refieren a la gestión de procesos complejos en contextos inciertos y cambiantes. La universidad 'extrae' a los aprendices de los entornos reales de práctica, descontextualizando en buena medida los conocimientos que transmite. No obstante, como los teóricos de la extensión conocen, la estructura de la educación universitaria no es la única forma de pensar los procesos de aprendizaje. Situados en el contexto de una práctica altamente compleja, como es la extensión rural, proponemos tres líneas conceptuales para pensar formas de aprendizaje alternativas.

En primer lugar, retomaremos la noción de 'comunidad de prácticas' desarrollada por Lave y Wegner (1991). Una comunidad de prácticas es una organización informal de personas que comparten una tarea o profesión, lo cual les permite reflexionar de manera conjunta sobre ella, desarrollar competencias e intercambiar conocimientos de manera horizontal. Las comunidades de prácticas poseen particular importancia, ya que han sido señaladas como espacios que permiten a sus participantes desenvolverse satisfactoriamente en contextos complejos y viabilizar procesos de aprendizaje reflexivo.

En segundo lugar, destacamos la utilidad de la teoría de la acción desarrollada por Argyris y Schön (1974). Estos autores argumentan que las personas tienen teorías a partir de las cuales comprenden ciertos aspectos de la realidad y organizan sus prácticas, buscando alcanzar objetivos determinados. Ahora bien, estas teorías se caracterizan por tener una dimensión explícita, que es la que las personas describen cuando se les pregunta por ellas, y una dimensión en uso, muchas veces implícita, que es la que efectivamente guía la práctica. En este contexto, los autores diferencian entre dos tipos de aprendizajes, los aprendizajes de recorrido simple, en los cuales solamente se modifican las estrategias empleadas para resolver los problemas enfrentados; y los aprendizajes de recorrido doble, en los cuales se reorganizan los supuestos a partir de los cuales se estructura la acción, lo que puede llevar a un cambio en los paradigmas que la guían. En este proceso, la toma de conciencia de las teorías en uso y de las diferencias existentes con las teorías explícitas juega un papel central (Argyris, 1991). Este enfoque para pensar los procesos de aprendizaje resulta de gran interés ya que: (1) permite ver a los conocimientos no tanto como contenidos mentales sino como marcos de interpretación que permiten organizar las acciones (en este caso prácticas de extensión rural), y (2) destaca el carácter reflexivo del aprendizaje

Por último, también se retoman desarrollos sobre aprendizaje social de la escuela de Wageningen (Leeuwis y Pyburn, 2002). El aprendizaje social 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. En contraste con los dos desarrollos conceptuales anteriores, utilizados preferentemente en el contexto de la administración de empresas, la noción de aprendizaje social ha sido fundamentalmente utilizada para pensar procesos de planificación o gestión participativa del desarrollo rural, aunque generalmente haciendo énfasis en procesos en los cuales interactúan actores sociales diferentes, situación que potencia la capacidad colectiva de aprendizaje. En términos generales, el aprendizaje social involucra reflexiones acerca de las experiencias, ideas y valores; búsqueda de una comprensión holística de los problemas; integración de escalas y disciplinas; y negociación y colaboración para manejar conflictos.

La construcción de los estándares

El trabajo inició a mediados del año 2014 con la construcción participativa de estándares de calidad para evaluar el servicio de extensión que ofrece el Ministerio de Agricultura y Ganadería de Paraguay, en particular la DEAg. Con el fin de construir los estándares se identificaron cuatro actores sociales fundamentales interesados o involucrados con el trabajo de extensión rural: (1) los productores beneficiarios o 'clientes' de la institución, en este caso la 'agricultura familiar campesina'; (2) los extensionistas, también definidos como 'clientes internos'; (3) el gobierno y las políticas públicas paraguayas, con sus prioridades; y (4) los expertos en el ámbito de la extensión rural, incluyendo académicos e institucionales internacionales vinculadas con la extensión y el desarrollo rural (Red Latinoamericana para Servicios de Extensión Rural [RELASER] y Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO], entre otras).

En concreto, se realizaron entrevistas a extensionistas y autoridades de la DEAg, se retomaron las expectativas de los productores sobre la extensión identificadas años atrás, se revisaron los objetivos de política pública referidos a extensión rural y se identificaron los lineamientos referidos a calidad de la extensión presentes en la literatura internacional. A partir de esto se construyó un conjunto de Factores Clave para la gestión de la calidad de la extensión (entendidos como facilitadores) y un conjunto de estándares, los cuales fueron validados y ajustados en un taller final con extensionistas y autoridades de la DEAg, en el cual se definió la necesidad de incorporarlos al funcionamiento de la institución. A continuación se presentan los Factores Clave y los Estándares de Calidad:

FACTORES CLAVE PARA LA GESTIÓN DE CALIDAD

- 1. Disponibilidad de recursos operativos y de presupuesto para la entrega de insumos en tiempo y forma acorde a las necesidades de la planificación.*
- 2. Formación y capacitación integral de los recursos humanos que componen el sistema de extensión rural*
- 3. Salarios competitivos en base al perfil del funcionario y carrera profesional al interior de la institución*
- 4. Descentralización administrativa (SubUAF) a nivel de la DEAg con alcance a nivel de los CDAs*
- 5. Articulación de los servicios de extensión.*
- 6. Aprendizaje permanente e innovación institucional.*
- 7. Planificación, seguimiento y evaluación*

ESTÁNDARES DE CALIDAD

- 1. Enfoque participativo, orientación a la demanda y adaptación de las acciones a las características de los territorios y los beneficiarios.*

2. *Extensión rural con enfoque territorial.*
3. *Articulación entre investigación y extensión desde una perspectiva de sistemas de innovación. Tecnologías adaptadas a las necesidades de la agricultura campesina.*
4. *Orientación a la seguridad alimentaria y al mercado, y articulación con el sistema de crédito.*
5. *Equidad de género y arraigo juvenil*
6. *Sustentabilidad ambiental y recuperación del medio*
7. *Recursos humanos altamente calificados con formación integral, con equilibrio entre especialistas por rubro y generalistas*
8. *Sostenibilidad y seguimiento de proyectos y de acciones de capacitación*
9. *Extensión rural no influenciada por intereses partidarios*
10. *Desarrollo de capacidades y habilidades de los productores y de sus organizaciones buscando la autogestión*
11. *Trabajo en equipos interdisciplinarios*
12. *Pasaje de los modelos difusionistas/lineales de innovación a modelos interactivos, participativos o sistémicos.*

Finalmente, para los Factores Clave y los Estándares de Calidad se diseñaron indicadores, los cuales no se presentan aquí por razones de espacio.

Propuesta de autoevaluación, construcción de aprendizajes e innovación institucional

Un segundo trabajo de consultoría fue iniciado en abril de 2015 con el fin de generar un sistema de gestión de calidad que utilice los estándares para evaluar las prácticas de extensión de la DEAg y para generar e implementar estrategias para fortalecer la calidad del servicio brindado a la sociedad. En este contexto, y a partir del marco conceptual presentado previamente, se decidió articular la puesta en funcionamiento del sistema de gestión de calidad con procesos de autoevaluación de las prácticas de extensión orientados a generar reflexión sobre la práctica y aprendizajes horizontales. En concreto, la propuesta de gestión de la calidad incorpora las siguientes etapas:

1. Implementación de un proceso de autoevaluación (también pensada como 'evaluación participativa') del grado de cumplimiento de los estándares. En este caso, el objetivo es que el proceso de autoevaluación se convierta en una instancia clave de aprendizaje que permita a los extensionistas evaluar crítica y reflexivamente su práctica, permitiéndoles generar una comprensión más amplia de las problemáticas a las que se enfrentan y repensar los supuestos a partir de los cuales guían su quehacer. El rol de facilitador del proceso de autoevaluación resulta clave, ya que es el que permitirá dinamizar el intercambio de reflexiones y experiencias que sirvan para generar aprendizajes horizontales. En concreto, se propone implementar talleres de autoevaluación cada año en cada uno de los 20 Centros de Desarrollo Agropecuario (CDA) con los que cuenta la DEAg a nivel territorial. Los talleres de autoevaluación tendrán a cargo un facilitador que coordinará la dinámica grupal. En primer lugar, los extensionistas participantes discutirán en pequeños grupos sobre el grado de cumplimiento de los estándares a partir de los indicadores propuestos, a lo que se sumará una reflexión sobre las problemáticas que dificultan alcanzar los estándares, lo que se compartirá en plenario. Luego, se pasará a completar a nivel individual un cuestionario donde se evalúe cuantitativamente el grado de cumplimiento de cada uno de los factores clave y de los estándares. Finalmente, también se llevará adelante un trabajo grupal para generar propuestas orientadas a mejorar la calidad de la extensión rural brindada por la institución, tanto a nivel de CDA como en términos generales, pasándose así de la reflexión sobre la práctica a la construcción de propuestas de innovación institucional

2. Con el fin de dar utilidad concreta a las propuestas generadas territorialmente se establecen dos líneas de acción. En primer lugar, se propone que cada gerente de CDA elabore una planificación orientada fortalecer la calidad de la extensión ofrecida, procurando tomar en cuenta las recomendaciones generadas por los extensionistas. En segundo lugar, a nivel nacional, se propone crear un equipo de gestión de la calidad que retome los resultados cualitativos y cuantitativos de las autoevaluaciones llevadas adelante en los 20 CDAs, a las que se sumarán también los resultados de una evaluación cuantitativa de nivel nacional de los impactos del trabajo de extensión. Seguidamente, el equipo de gestión de la calidad, en acuerdo con el director de la DEAg, generará un plan de mejora apoyado en las propuestas provenientes de los territorios y en aquellas generadas por el propio equipo.

Se observa de esta manera la articulación entre: (1) una propuesta institucional de gestión de la calidad, (2) un proceso de reflexión sobre la práctica, potenciador aprendizajes horizontales y de reencuadre de los supuestos que guían la propia práctica de extensión, (3) un aumento del conocimiento que la institución tiene sobre sí misma y sobre las intervenciones que implementa (aprendizaje institucional), (4) la implementación de innovaciones a nivel de la propia institución de extensión rural

Reflexiones y enseñanzas

Son varias las reflexiones y enseñanzas que se siguen de la propuesta para pensar la formación de extensionistas rurales:

1. La formación en servicio de los extensionistas debe ser reconocida como un área fundamental de formación por las instituciones de extensión rural, que necesitan desarrollar no sólo una planificación sino una estrategia consistente para abordarla. Esto implica que las instituciones de extensión deben generar estrategias conscientes orientadas a potenciar los aprendizajes espontáneos que acontecen en la práctica.

2. Los procesos de formación de extensionistas no deben ser pensados únicamente como procesos de transferencia o comunicación de conocimientos de nivel cognitivo entre docentes y alumnos. La actividad de reflexión sobre la práctica, así como el intercambio horizontal de reflexiones y experiencias, constituyen aspectos fundamentales de todo proceso de aprendizaje orientado a generar capacidades para actuar en contextos complejos e indeterminados, para los que no existen recetas.

3. A nivel del grado universitario, y ante la tendencia a presentar a la gran producción y a las tecnologías centradas en la intensificación y en la disponibilidad de capital como únicas alternativas productivas, resulta de interés generar espacios con estudiantes en los que sea posible explicitar y poner en discusión estos supuestos, con el fin de abrir las posibilidades de pensamiento de los alumnos hacia formas no difusionistas de pensar la extensión rural.

4. En el contexto de los estudios de postgrado parece resultar valioso tomar conciencia de la potencialidad en términos de aprendizaje de los procesos de reflexión sobre la práctica. De esto se seguirían dos recomendaciones. Primero, instalar en el contexto de las cursadas y de los trabajos finales procesos de reflexión sobre la práctica apoyados en intercambios colectivos. Segundo, formar a los alumnos en lo que son los procesos de aprendizaje asociados a la reflexión sobre la práctica y al intercambio horizontal de experiencias, con el fin de que puedan ser utilizados por ellos para potenciar los procesos de aprendizaje espontáneos que se dan en su práctica y a nivel de las unidades de extensión que estén a su cargo.

Referencias bibliográficas

Argyris, C. (1991) "Teaching smart people how to learn". En: Harvard Business

- Review, 69(3), 99-109
- Argyris, C. y Schön, D. (1974) "Theory in practice: increasing professional effectiveness". San Francisco: Jossey-Bass.
- Landini, F. (2013). "Necesidades formativas de los extensionistas rurales paraguayos desde la perspectiva de su función, sus problemas y sus intereses". En: Trabajo y Sociedad, 20, 149-160.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). "Situated learning: legitimate peripheral participation". Cambridge: Universidad de Cambridge
- Leeuwis C., y Pyburn, R. (2002). "Wheelbarrows full of frogs. Social learning in rural resource management". Assen, Países Bajos: Van Gorcum.

2) **Gabriel Stecher; Javier Monópoli** (Cátedra de Extensión Rural - Asentamiento Universitario San Martín de los Andes - Carrera Técnico Forestal):
ANÁLISIS TERRITORIALES VINCULADOS A LA ACTIVIDAD FORESTAL EN EL DEPARTAMENTO DE ALUMINÉ

Quiénes somos

La Cátedra de Extensión Rural se incorpora a la Carrera de Técnico Forestal tras la modificación del plan de estudios en la década del '90, y surge como demanda de estudiantes y egresados de la carrera de introducir en la formación de los técnicos forestales una materia que abarque categorías propias de las Ciencias Sociales que se vinculen con la producción agrícola y al desarrollo en el ámbito rural. Intenta reflexionar desde la teoría y desde la praxis, sobre el rol del técnico en el ejercicio de la profesión y sus relaciones con la diversidad de sujetos y actores sociales que interactúan en el medio rural.

Debido a las características del medio regional, campo de acción de nuestros egresados, incluimos en el estudio de la asignatura categorías de análisis desde la antropología haciendo hincapié en la problemática de los pueblos indígenas y las particularidades de trabajar con comunidades mapuche.

Conscientes de que la matriz de formación de los técnicos universitarios posee marcadamente una concepción positivista, dado que las materias troncales devienen del campo de las ciencias exactas y naturales, esta materia plantea el desafío de abordar la realidad rural como objeto de conocimiento, desde una mirada crítica, interdisciplinaria, tomando elementos de la Sociología, Antropología, Psicología, Pedagogía, las Ciencias de la Comunicación, la Economía o las Ciencias Políticas. Con esta visión interdisciplinaria proponemos evaluar distintas estrategias de intervención, caracterizar tipologías sociales, describir interpretar y reflexionar sobre estructuras sociales o analizar distintas políticas públicas que expresan distintos modelos de desarrollo a lo largo de la historia de nuestro país o de América Latina.

La propuesta pedagógica

La educación pública generalmente ha sido reproductora del pensamiento hegemónico, aunque en ocasiones ha sido parte de procesos contrahegemónicos o por lo menos de resistencia al pensamiento dominante. La cotidianeidad lleva a las instituciones y a los sujetos sociales que las componen a estar inmersos permanentemente en procesos dialécticos de reproducción / emancipación. En este contexto, el desafío del trabajo docente es poder realizar la síntesis para poder superar el costumbrismo, romper con los parámetros del sentido común, y abordar la realidad como objeto de conocimiento. Vista de esta manera la realidad es una construcción y como diría Bourdieu

“construir el objeto supone que se tienen frente a los hechos una postura activa y sistemática para romper con la pasividad empirista que no hace sino ratificar las pre construcciones del sentido común. (Bourdieu, P 1992,)”

En tal sentido creemos desde la Cátedra que el desafío es generar procesos cognitivos que desde la participación/ acción / reflexión estimulen la deconstrucción de matrices.

Para esto nos planteamos confrontar complementariamente teoría y práctica, discernir entre hegemonía y pensamiento crítico, por un lado, desde el corpus teórico desarrollar estas categorías para deconstruir /reconstruir pensamiento. Por otro lado desde la dimensión empírica intervenir la realidad local/zonal/ regional y re interpretarla a través de la mirada de los actores sociales que permanecen ocultos a la cotidianeidad de los/as estudiantes, de manera que ante la propia mirada se muestren desde ópticas diametralmente opuestas a las preconstruidas por el sentido común.

El contexto socio histórico en el que se desarrollan nuestras actividades académicas ha sido modificado profundamente en las últimas décadas ya sea por la visibilización de los actores sociales, la nueva dimensionalidad que han ido adquiriendo los sujetos sociales por el protagonismo adquirido, debido a nuevos paradigmas, crisis, conflictividad, tal sería el caso del Pueblo Mapuche y sus luchas por la reafirmación/recuperación sobre sus territorios y derechos por preexistencia al Estado Nacional.

El escenario se compone entonces por territorios en conflicto, productores campesinos/ empresarios, criollos/ mapuches, instituciones públicas de jurisdicción federal / provincial/ regional, ONG's, en transición con políticas públicas disímiles: neoliberales radicalizadas a políticas neo keynesianas/ neo progresistas.

En este devenir histórico de la cual hemos sido testigos vivenciales, por una cuestión generacional exclusivamente, nuestros estudiantes, en su mayoría, observan solo las consecuencias actuales, por lo que la idea que tienen de este proceso está fuertemente atravesada por el sentido común predominante, construido casi excluida y excluyentemente por el aparato de los MASS - media.

Planteamos entonces habilitar y sistematizar espacios institucionales que nieguen “lo dado”, que abran las puertas a la reflexión crítica, a la mirada negada, abrir las puertas al pensamiento decolonial, saltar el precipicio que determina el pensamiento abismal.

Habilitar espacios que visibilicen lo que permanece oculto y por fuera de la cotidianeidad de nuestros/as estudiantes.

Entonces la propuesta pedagógica debe, por un lado habilitar la posibilidad “negada “ de re-conocer territorios y analizarlos desde la complejidad / desde la conflictividad y la diversidad de los sujetos que los componen desde la mirada de nuevas categorías de manera que se genere un conflicto cognitivo que interpele los preconceptos, y deconstruyan teorías implícitas generándoles a los futuros profesionales nuevos elementos para abordar la realidad agraria que los tendrá casi inevitablemente como actores partícipes en los procesos sociales en que se desempeñen en el ejercicio de la profesión.

Práctica Pedagógica: Viaje de estudios Análisis de intervención Territorial en contextos inter étnicos

Como dinámica de la cursada desde sus inicios hemos planteado como recurso pedagógico la realización de un viaje de estudios a modo de actividad de cierre. En el mismo se recorre durante un lapso de tres días/dos noches emprendimientos productivos relacionados con la actividad forestal/agrícola /ganadera de la región, particularmente en el departamento de Aluminé en donde se encuentra la mayor cuenca forestal de la provincia de Neuquén.

Sus especificidades socio históricas e interinstitucionales definen un territorio complejo y conflictivo cuyas características fueron fuertemente determinadas por los modelos de desarrollo aplicados por el estado.

ACTORES SOCIALES

Productores campesinos pertenecientes al pueblo originario mapuce, pobladores criollos, empresas forestales y Estancias.

Técnicos de terreno (extensionistas y profesionales privados)

Instituciones de jurisdicciones del estado provincial y nacional, así como un ente interestadual. la Corporación Interestadual Pulmarí (CIP).-

Escenario y actores del área Aluminé

El departamento Aluminé, Neuquén, que reúne la mayor proporción de población mapuche de la región en el sector argentino (INDEC 2006), se mantiene en un estado de conflictividad desde hace ya varios años, involucrando a toda la comunidad y con consecuencias aún inciertas. Este departamento del centro-oeste neuquino, lindante con Chile a lo largo de la Cordillera de los Andes, tiene una superficie de 466.000ha con paisajes de estepas, semidesiertos de altura, bosques y matorrales. Contiene varios lagos importantes que forman la cuenca alta del Limay, uno de los ríos más importantes de la Patagonia y de alto valor económico, en tanto allí se genera un alto porcentaje de la energía hidroeléctrica del país. La actividad agropecuaria más extendida es la cría ganadera, y en mucho menor medida –aunque con fuerte impacto visual- la forestación.

También se desarrolla la pequeña agricultura de autoconsumo y los habitantes rurales recolectan estacionalmente frutos de araucaria (piñones) en sitios boscosos. Otras actividades no tradicionales, vinculadas al uso paisajístico (turismo aventura, esquí, casa o pesca deportiva) tienen un destacado impacto económico regional (CFI/Gobierno de Neuquén/ Municipalidad de Aluminé 2007).

Para comprender la dinámica de los conflictos inter-étnicos, resulta necesario caracterizar el peso local, los objetivos y conflictos, y el discurso genérico de cada grupo de actores. Los actores principales del espacio rural -por su extensión territorial y por su importancia política- son diversas instituciones del Estado Nacional, Provincial, y productores de diversos tipos agrarios.

Jurisdiccionalmente se destacan (i) el **Parque Nacional Lanín**, cuyo sector norte (Aluminé) ocupa unas 79.000 ha, con un reducido número de habitantes en relación con otros sectores del departamento, y (ii) la **Corporación Interestadual Pulmarí** - ente administrado por representantes del Estado Nacional y Provincial con participación de las comunidades mapuche-, que posee un número mayor de hectáreas (110.000ha) cuyo uso se distribuye entre la propia administración, el Ejército Argentino, distintas concesiones privadas, y varias comunidades indígenas. Otros actores de relevancia son (iii) la **Corporación Forestal Neuquina** (CORFONE SA), empresa para-estatal forestadora con cuatro campos y alrededor de 9.000ha en el departamento, (iv) los **grandes o medianos propietarios privados** (estancias y empresas), (v) los **pequeños productores** criollos y (vi) las **agrupaciones mapuche**, organizadas en comunidades identificadas por el nombre de los grupos familiares integrantes. Además del espacio rural, estructurado socialmente en parajes con pobladores agrupados, o en poblaciones familiares aisladas que viven en estancias o en destinos institucionales (escuelas, puestos sanitarios, seccionales de parques, de seguridad, campamentos viales), en el departamento se localiza su cabecera administrativa, la ciudad de Aluminé y otra área urbana menor, Villa Pehuenia. En el Mapa n°1 se muestra la distribución del uso del suelo entre estos actores. Las áreas sombreadas o rayadas corresponden a: (i) tierras fiscales de pastoreo transhumante (veranadas, rayado horizontal), (ii) zonas de la Corporación Pulmarí bajo usufructo directo o del Ejército Argentino (rayado punteado irregular), (iii) tierras propias o concesionadas de las comunidades indígenas con residencia permanente en el departamento (gris claro), (iv)

campos de CORFONE SA (gris intermedio), (v) el conjunto de tierras privadas de estancias o empresas (rayado inclinado), (vi) otros actores rurales (pequeños

productores o concesionarios de diversas actividades, etc., rayado vertical), (vii) Parque Nacional Lanín (reticulado). Con gris oscuro en manchas irregulares se indican las forestaciones de pinos actuales; las líneas con números señalan algunos frentes de conflictos territoriales actuales o recientes.¹

El viaje de Estudios

Análisis territoriales vinculados a la actividad forestal en el departamento de Aluminé

Actividades

- 1) Revisión Bibliográfica
- 2) Entrevistas con actores locales

Se plantean una serie de entrevistas con referentes locales.

Técnicos de Terreno del Estado Provincial

Autoridades Mapuche con desarrollo territorial de la Confederación Mapuche Neuquina

Pequeños Productores referentes de organizaciones cooperativas campesinas

Autoridades de la C.I.P.

Guardaparques y Técnicos de la A.P.N. Parque Nacional Lanín.-

La propuesta es poder evaluar las políticas de intervención de las instituciones y organizaciones, su desarrollo territorial, su construcción política en el devenir histórico de las mismas.

CONSIGNAS

Registro y observación

Descripción del “paisaje”.

Identificación de Territorio/s

Identificar variables vinculadas a las actividades económicas, productivas y turísticas.

Caracterización de la realidad abordada

- 3) Sistematización participativa de la experiencia

Conclusión de un estudiante

“Conclusiones y opinión personal:

Según lo que hemos podido observar durante esta salida, me queda muy claro que el conflicto existente es bastante grande y complejo. Como nos decían Irene y Juan el problema es que no hay Políticas de Estado, y yo creo que el gran problema existente viene de arriba (de los altos cargos).

El tema de los concesionarios es muy complejo, porque por una parte pienso acorde a la idea de Juan e Irene que sienten una gran frustración al pensar que en pocos años las tierras en las que viven y trabajan ya no serán suyas; pero por otro lado, estas personas ya sabían que se trataba de un concesionario por una cantidad de años, es decir, ya sabían que el momento de devolver las tierras iba a llegar.

Por otro lado, las comunidades están en el mismo problema solo que su concesionario es por 99 años, y cuando llegue el momento de la finalización va a haber un gran conflicto.

Es un territorio muy complejo con multifuncionalidad y multidimensionalidad en el que hay un gran conflicto entre los diferentes actores sociales, y tampoco creo que haya ninguna coordinación entre Provincia, Nación, comunidades mapuches, pequeños y

¹Laclau, P y Stecher, G Interfaces fronterizas y disputas inter-étnicas. La conflictividad recurrente en Aluminé, Neuquén (ponencia en VII Congreso Chileno de Antropología, 25-29 de octubre de 2010, San Pedro de Atacama (Chile) / artículo enviado a Revista Estudios Atacameños, Universidad Católica del Norte, Chile)

medianos y grandes productores. Yo también pienso que Pulmarí es un paraguas que los protege y durará por un tiempo determinado, al finalizar el cual, el conflicto será inevitable y muy grande”

Nuestra reflexión final

Dado que nuestros estudiantes provienen en su mayoría de medios urbanos y la matriz epistemológica positivista de sus trayectorias educativas, creemos que esta actividad permite a desmitificar la realidad de los sujetos sociales que ocupan la diversidad de territorios en los cuales se desempeñarán como técnicos, abordando complejidad de los mismos “in situ”.

Habilitar estos espacios en la formación universitaria, en donde se reflexiona críticamente sobre las condiciones de existencia que determinan procesos socio históricos en los cuales se verán inmersos en el corto plazo, las incidencias y consecuencias de las políticas públicas de ámbitos federales o provinciales que atraviesan las instituciones de las que posiblemente serán trabajadores, explicita rol del técnico, que se pongan en tensión idiosincrasias, miradas reduccionistas y naturalizadas, se argumente y se construya pensamiento desde el análisis crítico.

Como objetivo final pretendemos que después de la actividad se generen conflictos cognitivos a partir de las contradicciones entre los preconceitos y lo vivenciado, dado que el conflicto es la puerta de entrada al pensamiento dialéctico.

Bibliografía

Laclau, P y Stecher, G Interfaces fronterizas y disputas inter-étnicas. La conflictividad recurrente en Aluminé, Neuquén (ponencia en VII Congreso Chileno de Antropología, 25-29 de octubre de 2010, San Pedro de Atacama (Chile) / artículo enviado a Revista Estudios Atacameños, Universidad Católica del Norte, Chile)

3) **Vivien Diesel** (PPGExR-UFSM); **Janisse Viero** (Residencia Agraria-UFSM): USO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO EXTENSIONISTA

1. Introdução

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) vêm sendo cada vez mais utilizadas na formação de técnicos, graduados e pós-graduados, inclusive nas Ciências Rurais. Frequentemente as TICs são utilizadas no apoio a processos presenciais de formação, porém outras vezes constituem o principal suporte de formação, como no caso dos cursos de educação a distância (EAD). Para qualificar os processos de educação a distância, via internet, foram desenvolvidos ambientes virtuais de aprendizagem, como o sistema moodle.

Desde meados dos anos 2000, a disposição política do governo brasileiro de ampliação do acesso ao ensino superior tem criado oportunidades para oferta de cursos com públicos pré-definidos e edições limitadas (financiados como projetos). Tais circunstâncias levaram ao envolvimento de docentes dedicados a cursos presenciais a tomar contato com TICs, ambientes virtuais de aprendizagem e participar de projetos envolvendo educação a distância. Nesse contexto, o desafio foi concebido, majoritariamente, em termos de “levar o conhecimento” a quem dele necessita. Ou seja, pragmaticamente as TICs foram valorizadas porque facilitavam a aproximação do aluno residente em localidades longínquas às fontes de conhecimento (docentes universitários e bibliografia especializada).

Na experiência que vamos relatar nesse artigo nos colocamos perante o desafio de utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem na educação a distância na formação de agentes de desenvolvimento rural. O caráter da disciplina trabalhada - “Metodologias Participativas”- implicou a necessidade de refletir sobre a interatividade

e experimentar estratégias pedagógicas inovadoras, coerentes com os princípios da disciplina.

Para caracterizar a problemática da interatividade no EAD nesse artigo, recorreu-se às contribuições de Marco Silva, que é um pesquisador brasileiro que tem alertado para os perigos de que os ambientes de aprendizagem sejam utilizados de modo a reproduzir-se neles a pedagogia da transmissão – que tem caracterizado o ensino superior desde a criação das universidades (Silva, Claro, 2007). O pesquisador entende que é necessário reconhecer a necessidade de maior interatividade. Ressalta que a oferta de um conjunto previamente estabelecido de possibilidades (frente a uma tradição de oferta de um único conteúdo fechado), tem sido apresentada como um avanço em termos de interatividade, uma vez que oportuniza que o aluno exerça poder de escolha. Entretanto, avalia que tal avanço é insuficiente, frente à perspectiva possível da co-criação. Ou seja, no seu entendimento, a interatividade requer a participação efetiva, que valoriza o papel do interagente como protagonista, como construtor de conhecimento, ou seja, que se busque um processo de aprendizagem colaborativa (Callegaro, 2001).

O presente artigo narra, assim, uma experiência abordando a questão da interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem na formação de tecnólogos em Agricultura Familiar e Sustentabilidade, com turmas de nove localidades no Rio Grande do Sul, Brasil. O curso foi uma iniciativa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo relatada a experiência do trabalho com a temática de desenvolvimento local, que integra a disciplina “Metodologias Participativas”.

2. Identificação da iniciativa de EAD estudada

O curso tecnólogo em “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, ofertado pela UFSM na modalidade educação a distancia, visa formar um profissional de nível superior que atua, entre outras, nas seguintes áreas:

- extensão rural, assistência técnica, assessoria e consultoria em instituições públicas, privadas, cooperativas e associações, organizações do Terceiro Setor e de representação dos agricultores familiares;
- desempenho de cargo e função técnica em instituições, entidades e organizações públicas, privadas ou do terceiro setor, bem como movimentos sociais ligados à agricultura familiar; e
- formulação, planejamento e execução de políticas públicas para a agricultura familiar.

O curso, de nível superior, foi previsto com duração de três anos, regime semestral, e foi ofertado em edições limitadas (até a presente data houve três edições do Curso). Em sua primeira edição, o curso foi ofertado a nove turmas no Rio Grande do Sul, identificadas pela sede da unidade de apoio - “polos”. Em cada polo foram estabelecidos espaços pedagógicos (sala de aula, biblioteca), meios de comunicação para educação a distancia (computadores com acesso a internet) e foi contratado um educador local que operou como tutor responsável pelo apoio didático à turma. No semestre em que foi desenvolvida a disciplina, primeiro semestre de 2009, tínhamos cerca de 30 alunos matriculados em cada polo. Para a oferta da disciplina foram designados dois professores responsáveis (Paulo Silveira (UFSM) e Vivien Diesel (UFSM)), um conjunto de tutores (entre os quais Janisse Viero) e foi elaborado um caderno didático de apoio (Silveira, Diesel, 2009). O uso do ambiente virtual de aprendizagem se deu pela renovação semanal de orientações e foram realizadas aulas presenciais esporádicas (cerca de três no semestre).

3. A orientação da abordagem do Desenvolvimento Local na disciplina de Metodologias Participativas

No Brasil o processo de redemocratização (após 20 anos de ditadura militar) culminou com a elaboração de uma nova Constituição, aprovada em 1988. Essa constituição

destacou, entre seus princípios, a participação social e a descentralização político-administrativa. Assim, nela foram previstas diversas instancias participativas descentralizadas -destacando-se - no âmbito do desenvolvimento rural- a criação de Conselhos Municipais. Nesse contexto, o fortalecimento das instancias participativas locais passou a constituir-se num desafio para todo aquele comprometido com a redemocratização.

Os desafios de democratização, entretanto, não se limitavam ao reconhecimento e consolidação da nova institucionalidade local. A luz das conclusões de diversos estudos considerava-se necessário repensar também a metodologia de elaboração dos planos e projetos de desenvolvimento, com adoção de métodos participativos. Nesse sentido considerou-se a possibilidade de estabelecer dialogo com propostas de diagnostico e planejamento participativo geradas no âmbito das instituições de cooperação internacional que revisavam seus referentes a partir da constatação do fracasso das iniciativas tecnocráticas (Chambers, 2007).

Assim, a disciplina ministrada buscava contemplar tanto a abordagem da questão da institucionalidade democrática – a qual estava se buscando consolidar – quanto à questão metodológica - instrumentalizando para a construção participativa de planos e projetos de desenvolvimento local. A experiência a ser descrita refere-se à abordagem da questão da institucionalidade democrática, trabalhada no inicio da disciplina. No desenvolvimento dessa questão atuamos buscando o reconhecimento da capacidade de agencia pelos alunos, a compreensão da institucionalidade local relacionada ao desenvolvimento rural (atores públicos e privados implicados em iniciativas desse tipo) e dos desafios para democratização (problematização das formas de gestão publica (mediante distinção de gestão tradicional, burocrática e participativa)). Tal orientação levou a conferir primazia à realidade local, trazendo-a para o ambiente virtual para que pudesse ser estudada coletivamente. Cabe esclarecer que os polos situavam-se distantes geograficamente entre si e da universidade que oferta o curso, de modo que o cotidiano dos alunos remetia às realidades singulares das diferentes regiões do RS. Consideramos, ainda, que devido ao perfil e condição dos alunos (muitos deles trabalhadores e chefes de família) e limitações técnicas de conexão via internet, um dos desafios colocados aos professores era a motivação para a participação no ambiente virtual. De modo geral, partimos do suposto que a motivação dos alunos requeria abordagens concretas (mais do que abstratas) e ludicidade.

4. A estratégia pedagógica da abordagem do Desenvolvimento Local na disciplina de Metodologias Participativas

É bastante usual que nas discussões sobre o desenvolvimento ele seja considerado como mudança em direção a uma realidade desejável. Propusemos, então, como tarefa inicial aos alunos que redigissem uma noticia que gostariam de ver publicada no jornal de sua cidade, usando ilustrações caso entendessem conveniente. A partir do recebimento das noticias, elas foram agrupadas por polo e por temática, dando origem ao jornal da participação - disponibilizado em seguida para todos os alunos - independentemente do polo (Figura 1).



Figura 1- Fragmento ilustrativo do jornal da participação

Com essa atividade buscamos uma primeira aproximação às preocupações e desejos locais em torno do desenvolvimento, explorando pedagogicamente a invenção de um futuro desejado, como ponto de partida para refletir sobre a capacidade de ação em favor do desenvolvimento e a organização social para esse fim. Os alunos foram, então, motivados a realizar uma tarefa de análise de notícias publicadas no “Jornal da Participação” em torno de um tema por eles escolhido. Na análise haveriam de identificar a diversidade de atores sociais vinculados a iniciativas de desenvolvimento na temática selecionada. Na sequência, em nova tarefa, foram motivados a conhecer melhor as características e os potenciais dos atores que atuavam em iniciativas de desenvolvimento no município. Realizamos tal abordagem com o propósito de favorecer a identificação de possíveis parcerias futuras em iniciativas de organização social em prol do desenvolvimento rural. Na realização dessas atividades tornou-se evidente que grande parte das iniciativas de desenvolvimento idealizadas pelos alunos (notícias publicadas no Jornal da Participação) não requeriam políticas públicas estaduais ou federais, podendo concretizar-se a partir da mobilização de atores locais, apontando para a capacidade de agência dos alunos. Esse aspecto foi enfatizado na intervenção docente em um encontro presencial na UFSM reunindo os alunos de todos os polos.

Na sequência buscamos caracterizar a institucionalidade local e problematizar a atuação do Estado no desenvolvimento rural. Visando aproximar à institucionalidade local e a atuação do Estado, foi proposto que os alunos organizassem um debate sobre as iniciativas de desenvolvimento rural e atuação dos Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural em cada polo. Orientamos que esse debate haveria de prever a participação dos alunos como debatedores e ser documentado com registro de imagem (vídeo se possível) e conteúdo (relatório) e dele haveriam de serem geradas novas reportagens sobre iniciativas de desenvolvimento em andamento em cada município - agregadas num “jornal do polo” (Figura 2).

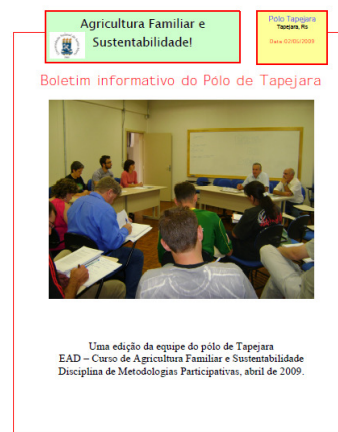


Figura 2 - Fragmento ilustrativo de “Jornal do Polo” de diferentes turmas.

A realização dos debates nos diferentes polos foi considerada uma grande conquista coletiva. Cada jornal, uma vez editado no polo em que foi realizado o debate, foi disponibilizado via moodle para os demais polos, permitindo conhecimento de iniciativas de desenvolvimento local realizadas em diversas regiões do Rio Grande do Sul. Buscamos, na sequência, problematizar a atuação do Estado frente à sociedade civil na promoção do desenvolvimento local sustentável bem como o modelo de gestão pública idealizado e vigente.

5. Discussão da experiência

Conforme exposto, a identificação de estratégias que pudessem propiciar o envolvimento dos alunos na disciplina foi uma preocupação sempre presente, tendo em vista o perfil do aluno e condições do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido avaliamos que as atividades propostas constituíram um importante fator de envolvimento com a disciplina.

Os avanços alcançados em termos dos objetivos didáticos específicos não foram avaliados sistematicamente. Consideramos que, em contextos em que vigoram representações locais reforçadoras da (in)capacidade de agência, (im)possibilidade de organização social e valorização da gestão pública tradicional ou burocrática, os avanços em democratização requerem, possivelmente, ações que vão além da oferta de uma disciplina critico-instrumentalizadora. Entendemos, entretanto, que a disciplina traz contribuições ao problematizar as representações vigentes e ampliar o universo das utopias possíveis. Nesse sentido, as contribuições dos alunos (tanto em termos das situações idealizadas quanto informações baseadas em pesquisas da realidade local) permitiram estabelecer interessantes contrapontos à realidade de cada polo.

Gostaríamos de chamar atenção, nesse relato, para os aprendizados pedagógicos. Consideramos que a experiência fornece relevantes *insights* para refletir sobre a questão da interatividade. Identificamos, inicialmente, que as discussões sobre interatividade constantes na literatura enfatizam, sobretudo, a relação docente-aluno. Consideramos que a experiência relatada revela a importância de outros componentes de interatividade, que se mostram relevantes caso o projeto pedagógico preveja a intervenção na realidade local. Nesse sentido seria desejável e possível o envolvimento de outros atores (do contexto local) no processo de formação? No caso do tema trabalhado entende-se que seria muito desejável a participação de atores locais, pois é através do diálogo com eles que é possível o conhecimento crítico da institucionalidade local- o que é um pré-requisito para agir sobre ela. Além disso, se esses não forem tratados como meras fontes de informação e puderem ser envolvidos no processo educativo, pode-se considerar que a disciplina estimula um diagnóstico

participativo sobre a realidade local que pode ter consequências em termos de organização para ação de mudança.

Um segundo componente de reflexão pedagógica sobre a experiência remete ao potencial das interações entre as turmas. Como nos ambientes virtuais as turmas são gerenciadas de forma independente, houve necessidade de criar formas de interação. As trocas de documentos com sistematização da realidade de cada polo foram fundamentais nesse sentido. Entretanto, mais do que aprender sobre as formas de promover essa interação, aprendemos sobre a importância delas. Nesse sentido, os polos se mostraram suficientemente diferentes para suportar problematização da realidade local e suficientemente semelhantes para que as ações desenvolvidas num possam servir de referencia a outro. Tais observações remetem para a potencialidade de estratégias como a formação de comunidades de praticas ou redes- que podem ser estimuladas a partir da interação propiciada. Nesse processo há possibilidade de se instituir um novo coletivo, pois que os aprendizados de cada polo são compartilhados com os demais (Figura 3).



Figura 3 - Representação do coletivo da disciplina de Metodologias Participativas

Os aprendizados com a experiência descrita levam a destacar a importância de refletir sobre a questão da interatividade e estratégias de gestão do conhecimento (Ferguson et al., 2010) e à constatação de que - nos casos em que a proposta pedagógica persegue a utopia de incidir sobre a realidade local -, há de se considerar a questão da interatividade para além da relação professor-aluno.

Referencias bibliográficas

- Callegaro, T. (2007) Projetos colaborativos: utopias, contextualização e proposta. "Nexus", São Paulo, ano V, n.8, p.109-127, 2001.
- Chambers, R. (2007) "From PRA to PLA and Pluralism: Practice and Theory". Brighton:IDS, 2007.
- Ferguson, J., Huysman, M., Soekijad, M. (2010) Knowledge Management in Practice: Pitfalls and Potentials for Development. "World Development", v.38, n.12, dec. 2010. p.1797-1810.
- Silva, M., Claro, T. (2007) A docência online e a pedagogia da transmissão. "B. Téc. Senac R. Educ. Prof." Rio de Janeiro, v.33, n.2, maio, ago 2007.
- Silveira, P.R.C. da, Diesel, V. (2009) "Metodologias Participativas". Santa Maria: UFSM-UAB, 2009.

4) **Bettina García Laval; Irene Velarde** (Curso Extensión Rural – FCAyF – UNLP):
“DAR CUENTA DE SI” A PARTIR DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO,
APROXIMACIONES A LA FORMACIÓN SUBJETIVA

Para poder comprender los modelos formativos que han influido en nuestras prácticas como extensionistas, al comenzar la cursada de Extensión Rural, nos adentramos junto a los estudiantes en el concepto de *educación*, desde la convicción de que lo educativo puede ser mirado como “proceso” no sólo en las instituciones escolares o educativas en general, sino también en diversos espacios sociales.

Es así que sostenemos, como hace 70 años lo hacía el pedagogo cordobés Saúl Taborda, que **todos los espacios sociales** son potencialmente educativos, a veces desafiando las propias acciones educativas escolares. Estos espacios tienen además su propia didáctica.

La primera apuesta que hacemos entonces desde el Curso de Extensión Rural, en la búsqueda de que los estudiantes amplíen la mirada, consiste en una serie de dispositivos didácticos que buscan facilitar la comprensión de que la función educativa se ha cumplido a través de múltiples y heterogéneos canales: la escuela es uno de ellos, pero nos rodean cientos de espacios. En otras palabras, buscamos que los estudiantes comiencen a vislumbrar, y nosotros recreamos este camino junto a ellos, que hay discursos interpeladores que vienen de distintas zonas: el mediático, el callejero, el comunal, el del mercado, el escolar y que desde estos discursos “leemos y escribimos la vida y el mundo”.

Por otro lado, le damos importancia a resaltar la necesidad de considerar no sólo lo “positivo” de estos discursos, sino indagar en qué forman y para qué. Contextualizamos entonces que la consideración exclusiva de lo “positivo”, responde a una representación hegemónica por la que los procesos educativos suelen verse como neutrales, más o menos estables en el tiempo, cargados de positividad, es decir, de “valores” y “prácticas” positivas socialmente. Esto sin estimar los modos en que los valores y las prácticas sociales sólo pueden comprenderse como “positivas” en un determinado tiempo y lugar.

Estas primeras aproximaciones que realizamos con los estudiantes a que *lo que se valora como positivo no es coincidente en todo tiempo y lugar*, constituirán un punto de partida fundamental para comprender la heterogeneidad de formas de “lectura y escritura” del mundo (Freire, 1991) y por ende la heterogeneidad de racionalidades que podrán reconocer en el encuentro con los otros, que suponen las prácticas de Extensión Rural.

Una de estas aproximaciones fue ideada por el profesor Jorge Huergo en el marco del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP² con quien hemos compartido de manera ininterrumpida a lo largo de 15 años, acciones de cooperación interinstitucional y aprendizaje. En este caso comentaremos el ejercicio de “relato autobiográfico”, cuya secuencia de desarrollo presentamos a continuación.

Como punto de partida invitamos a los estudiantes a leer un texto de Paulo Freire, *La importancia del acto de leer*” (singular respecto de todos los escritos del autor), ya que produce una “cercanía”, por el estilo de escritura y por las ideas que vuelca en él. Hablando de su historia de vida, de lo cotidiano, plantea las claves de su propuesta

² Jorge Huergo es un comunicador y educador platense, uno de los principales referentes del campo de *comunicación –educación* en Latinoamérica y creador del Centro de Comunicación y Educación que hoy lleva su nombre y de la maestría en Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP

pedagógica a partir de los referentes y referencias fundamentales de su formación subjetiva.

A continuación proponemos una dinámica en la que cada uno de los estudiantes construye un relato autobiográfico (incluyendo fotos) en el que recorre la propia vida e identifica cuáles fueron las experiencias significativas, las personas influyentes, los lugares especiales que hicieron (y hacen permanentemente, porque es un proceso siempre inacabado) que cada uno de nosotros “seamos quiénes somos”.

A partir de la puesta en común de los relatos y las fotos, *construimos colectivamente un mural* con las fotos significativas de nuestras vidas. Esta producción, cargada de memorias particulares y colectivas gira sobre la propia vida y la formación subjetiva, y da cuenta de cómo impactan en ella, la historia, los referentes, los espacios y lugares que nos marcaron. La dinámica aporta a la construcción de una memoria colectiva, pensando que la identidad individual y la formación de cada uno de nosotros y los productores con los que trabajaremos como extensionistas, como sujetos, no es algo que se acaba en algún momento, sino un proceso constante, y que se va construyendo en la relación con los otros.

El eje de la propuesta es poder mirar cómo, tanto en la propia vida, como en la “gran historia” que compartimos como argentinos, o como latinoamericanos, hubo momentos en los que nosotros pudimos ser protagonistas en la escritura de nuestra propia historia. Para eso los invitamos a evocar brevemente a modo de ejemplos, aquellos momentos de la historia Argentina-Latinoamericana en los que estuvimos más cerca de esa posibilidad de escribir nuestra propia historia, y otros en los cuales (en términos de Freire) fuimos “leídos y escritos” por otros. Un ejemplo recurrente de esto último es el de la dictadura militar.

Cerramos la secuencia con algunas preguntas de Freire, interpeladoras para la formación en Extensión Rural: ¿De qué manera leemos (conocemos, interpretamos) el mundo, y de qué manera intervenimos en él? ¿De qué manera lo hacen los productores?

Y retomamos otra propuesta Freireana: “hay que reescribir el mundo, repintarlo, redanzarlo” para adentrarnos en el sentido político transformador de nuestras intervenciones como extensionistas.

La clave del ejercicio es analizar de qué habla un pedagogo como Freire cuando plantea la “educación liberadora o transformadora”. Poder identificar en la propia vida aquellos momentos en los que cada uno tuvo espacios de libertad y pudo ser protagonista (“leer y escribir el mundo”) y otros en los que fue leído y escrito por otros. Finalmente, establecemos un enlace con otro de los temas problemas de la práctica de Extensión Rural que desarrollaremos en la cursada, la planificación, a partir de algunas preguntas que guiarán el recorrido formativo: para poder pensar desde nuestra memoria individual, y desde la memoria colectiva (como miembros de un país o una región): ¿qué podemos prometernos que sea realizable desde nuestras prácticas de extensión? ¿qué margen tenemos para construir alternativas de capacitación liberadoras, en las que los sujetos que participan de esos procesos puedan ser protagonistas activos?

A la hora de poner en común los propios textos emergen diversidad de relatos, que a su vez se entranan con la “gran historia social” de nuestro país, de la región, se entretejen con la memoria que tenemos como sociedad y a la vez se va construyendo una trama entre este grupo de estudiantes, que se ven implicados subjetivamente en esta propuesta.

Este mural, que nos acompaña en el salón que compartimos durante la curada, sintetiza una memoria colectiva con referentes y referencias tales como: la familia, los compañeros de trabajo, las experiencias de trabajo, el pueblo, la música, la casa de la infancia, la/os amigas /os, la escuela, momentos críticos de pérdidas, nuestra guerra de Malvinas, los viajes y mudanzas, la llegada a La Plata a estudiar, los

abuelos, los padres, los hermanos, los profesores, los maestros, los equipos de trabajo, los jefes, los espacios y momentos de la carrera, los hijos, el barrio siendo niños/as, la naturaleza.

A partir de este ejercicio compartimos la idea de "formación subjetiva", Recurrir a los estudios culturales y su noción de formación como un proceso activo (y un producto siempre inacabado) que se debe tanto a la acción como al condicionamiento. Es una mediación donde los condicionamientos producen la acción, pero la acción incide en los condicionamientos (Thomson, Eduard P, 1989). Entendida la formación subjetiva como un **proceso** y un producto **inacabado**: pudimos ver, a partir de los relatos autobiográficos cómo vamos construyendo lo que somos, a partir de las personas, sucesos, lugares significativos en nuestra vida.

Nos referimos también a la manera en que problemas, malestares, malos entendidos, condiciones institucionales y condiciones políticas, dificultan o facilitan la formación.

En estos momentos, en los que somos leídos y escritos por otros, por determinadas políticas, podemos asumir el desafío de imprimir una **lectura y escritura colectiva de lo posible**, en el **margen** que tenemos para construir, entre la **memoria** (nuestra historia individual y colectiva, en la que es importante identificar los espacios (grupos, organizaciones, instituciones) que han contribuido a nuestra formación, esto es, las referencias educativas de nuestra historia subjetiva) y la **promesa** (la generación de espacios de formación en los que los sujetos puedan decir su propia voz / leer y escribir sus experiencias, su vida y el mundo).

Desde esta perspectiva la formación es una mediación donde los condicionamientos producen la acción, pero la acción incide en los condicionamientos. Es un fenómeno referido tanto a la experiencia, como su materia prima, como a la conciencia. Dicho de otro modo, se produce a partir de una experiencia (histórica) propia de o inmersa en una sociedad que se configura en el lenguaje, que la constriñe o posibilita.

Huergo señala que siempre la formación subjetiva, además de un proceso, es un relato, una narración. Somos lo que "lenguajeamos", podríamos decir basándonos en pedagogos como Simón Rodríguez. Somos aquello que decimos que somos, en el cruce con lo que los demás dicen que somos. Nos hemos formado en la zona de intersección entre nuestras experiencias y percepciones y los modos que tenemos de nombrarlas, y lo que dicen los otros de cada uno, los condicionamientos de nuestras experiencias, los espacios y las personas o grupos que las han provocado. (Huergo, J, 2007)

Este posicionamiento supone una perspectiva crítica de praxis cultural en las prácticas de extensión rural, en la que el desafío es volver a articular dos elementos básicos de la formación subjetiva: *la experiencia y el lenguaje*. En términos Freireanos, recuperar la unidad entre pronunciar la palabra y transformar el mundo. Si el trabajo educativo es el que se realiza *con los otros*, en la búsqueda de sus *propias formas de organización*, hay que partir del *aquí y ahora de los otros*. Esto supone desnaturalizar el modo en que, algunos sectores han incorporado o internalizado los valores dominantes (que contienen dos mitos culturales: el de su inferioridad cultural y el de su propia ignorancia. Ideas naturalizadas en el sentido común de los sectores populares que incorporan el supuesto de que *el lenguaje es neutral y que la experiencia está determinada (como si no hubiera otra experiencia posible que la que ya tienen)*.

Se trata entonces de desandar el lenguaje que nombra la experiencia, ya que el lenguaje condiciona y constriñe la experiencia. Si a un productor se le dice que es tradicionalista, familístico, ocioso, no propenso al riesgo, encarna ese lenguaje y participa de esas experiencias de aprendizaje con esa etiqueta.

El desafío educativo del relato autobiográfico como dispositivo didáctico es, en este sentido un intento de sutura de un traumatismo que muchas veces no podemos

superar: “el cómo somos nombrados”, “cómo han sido nombrados los otros con los que trabajamos”, con el fin de desnaturalizar las representaciones desde las que somos nombrados y desarrollar una cursada y prácticas de extensión rural presentes³ y futuras, que incrementen campos de posibilidad para la palabra.

Para cerrar y a la vez abrir interrogantes que nos ayuden a seguir caminando, podemos preguntarnos ¿qué aporta este ejercicio al curso y a la formación en el marco de las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal?

- *Generar una nueva experiencia a las desarrolladas anteriormente en su formación:* los estudiantes manifiestan no haber tenido en todo el trayecto educativo universitario experiencias de indagación autobiográfica. Esta nueva situación, generó sorpresa, sentimientos diversos: miedo a la exposición y la dificultad de expresar de forma escrita su mundo subjetivo.
- *Relación entre las consignas y la complejidad de su resolución:* se plantea la dificultad de generar ideas propias en base a las lecturas, lo que señala el predominio de un modelo educativo con énfasis en los contenidos que espera de los aprendizajes de los estudiantes la reproducción memorística.
“Fue compleja la tarea, al menos para mí; no sé si es porque nunca había resuelto un material de este tipo, pero el hecho de que formular mi "propio" relato, fue muy difícil” (Estudiante de Agronomía, 2011)

Una cuestión central es que siempre nuestra apuesta metodológica busca partir de las experiencias concretas (con distintos dispositivos didácticos : ejercicios grupales, films) para después ir a los textos, a las ideas sistematizadas, instancias en las que intentamos “nombrar” o “explicar” de algún modo aquello que vivimos en las prácticas áulicas o de campo que proponemos en la cursada. Esta secuencia supone inicialmente “hacer pasar por el cuerpo” “abrir lo sentidos” “encontrarse con problemas e interrogantes, para luego ir en busca de la teoría desde esos problemas e interrogantes. El análisis reflexivo que propiciamos a partir de esta secuencia, de la que los estudiantes son protagonistas, se orienta a dismantelar nociones previas acerca de las prácticas de extensión rural, iniciadas y desarrolladas casi con exclusividad, con eje en la difusión de información. Nociones cuyas huellas persisten en muchos programas vigentes en el sector y en las representaciones de los estudiantes al inicio del curso.

Este ejercicio autobiográfico aproxima a los estudiantes al problema del *reconocimiento*, que tiene importancia central, ya que se trata de un proceso y un posicionamiento subjetivo que es clave en cuanto al carácter estratégico del campo de la extensión rural y respecto de su sentido político y cultural. El reconocimiento en sus diversas dimensiones, tiene un lugar preponderante cuando los espacios formativos buscan ampliar el espacio público, de puesta en común y del sentido de pertenencia, en un agro conflictivo y complejo.

Jorge Huergo, recupera las distintas dimensiones del reconocimiento y nos deja como legado el desafío de “poder contar / poder contarnos”. Vivimos un tiempo de restitución de la memoria histórica. Esto implica no sólo reconocimiento, sino redistribución.

³ Incluimos las prácticas presentes en referencia a la intención de que estas perspectivas permeen también la interacción con el territorio y las experiencias que estudian los estudiantes en el Trabajo de Intensificación en Extensión Rural, TIER, que desarrollan durante la cursada.

Tomando a Ricoeur, Huergo alude a esta posibilidad de *contarnos de otra manera a como hemos sido contados*.

Consideramos especialmente otra dimensión de este legado, *el reconocimiento mutuo*, y lo hacemos porque nos invita a transitar todos los espacios formativos, no atrincherados en una posición de observadores, sino desde un sentido reconstructivo del divorcio que señalaba Kusch entre sujeto cultural y sujeto pensante. En este sentido recuperaremos a Simón Rodríguez, maestro de Bolívar, quien señala “el pedagogo no soy yo, el pedagogo es el viaje”.

Entendemos que esta experiencia, novedosa para el curso, viene a aportar una nueva herramienta al proceso de enseñanza-aprendizaje que busca mejorar las aproximaciones que se hacen a nuestro objeto de estudio: la extensión rural y de forma ineludible la formación subjetiva.

No hay nadie que nos pueda enseñar, en este caso, el encuentro del Seminario Permanente de Formadores en Extensión Rural es el viaje, un viaje que supone incertidumbre, poner el cuerpo y compromiso de construcción. Para, desde el reconocimiento de que somos distintos, no mejores, *crear un campo de posibilidades a la palabra*.

Bibliografía

FREIRE, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.

HUERGO, Jorge (2005) “Comunicación, cultura y educación. Una genealogía”. Disponible en www.jorgehuergo.blogspot.com.ar

HUERGO, Jorge (2007) *Módulo básico. Capacitación para la implementación del campo de la Práctica de primer año*. Dirección General de Cultura y educación. Pcia. de Buenos Aires.

KUSCH, Rodolfo (1986), “Introducción a América”, en *América profunda*, Buenos Aires, Hachette

RICOEUR, Paul, (2006) *Caminos del reconocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

RODRÍGUEZ, Simón (1954), *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols., Caracas, Imprenta Nacional.

TABORDA, Saúl (1951), *Investigaciones pedagógicas*, 2 Volúmenes (4 tomos), Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba

THOMPSON, E.P. (1989) “Prefacio”, en *La Formación de la clase obrera en Inglaterra* (1963) Tomo 1 . Barcelona, Crítica.

Mesa 2:

5) **Ayala M.; Roig C.; Maza N.** (Cátedra Extensión Rural y Sociología y Extensión Forestal FRN - Universidad Nacional de Formosa): LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS DE INGENIERÍA ZOOTECNISTA EN ACTIVIDADES DE EXTENSION RURAL FORTALECE SU FORMACIÓN PRÁCTICA.

ORÍGENES Y ANTECEDENTES

La asignatura Extensión Rural viene a complementar la formación del futuro profesional con la premisa que el Ingeniero Zootecnista debe estar preparado para desenvolverse, no sólo en actividades relacionadas con la formación técnico específica, sino en las que estén vinculadas con situaciones de la realidad socioterritorial concreta, en las que le resulta imprescindible contar con una preparación básica en contenidos de extensión rural, métodos y técnicas a utilizar en reuniones con productores, funcionarios o técnicos, en actividades relacionadas con tareas educativas formales y no formales. También puede integrarse a equipos interdisciplinarios; o cumplir funciones relacionadas con la gestión en organismos, instituciones y empresas del sector público y privado; asesorar a productores individuales o asociados; formar y coordinar grupos para resolver problemas técnicos y/o comunitarios o elaborar proyectos para contribuir al desarrollo territorial.

Si bien el desempeño profesional dependerá en gran medida de cualidades y habilidades personales, no por ello debe descartarse el manejo adecuado y el conocimiento de métodos y técnicas para el trabajo grupal, la realización de diagnóstico, la formulación y evaluación de proyectos, el manejo de elementos de comunicación y de educación.

El Ingeniero Zootecnista deberá estar en condiciones de abordar en forma sistémica su área de intervención, identificando la estructura agraria con los tipos sociales agrarios presentes, para operar teniendo en cuenta cada racionalidad económica y ser capaz de relacionar las acciones de extensión con las políticas de desarrollo rural, agropecuaria y ganadera en particular.

La asignatura Extensión Rural, incorporada en el Plan de Estudios 2010 como asignatura obligatoria, es dictada en el cuarto año, primer cuatrimestre de dicha carrera es de carácter holístico, instrumental metodológico que pone énfasis en la formación integral e integradora de los alumnos. Sus objetivos se centran en la capacidad del alumno para la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de extensión al final del cuatrimestre.

CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA

El aprendizaje de metodologías y técnicas de extensión rural está centrado en la participación de los alumnos en actividades de extensión tales como demostraciones a campo, jornadas de capacitación, talleres, etc. donde los productores ganaderos de la zona este de Formosa son los destinatarios. Los eventos nombrados son organizados por la Agencia de Extensión Rural de Formosa, la Estación Experimental El Colorado del INTA Formosa, el Ministerio de Producción y Ambiente y el Colegio de Ing. Zootecnistas de Formosa y participan tanto técnicos del sector ganadero como productores, principalmente ganaderos del este de Formosa.

Luego de la realización de cada actividad, donde los alumnos actúan como observadores (directos o participantes), se analizan en el aula cada una de ellas, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

Además participan activamente en un curso de manejo de pastizales, donde observan a la totalidad de los actores de la extensión (productores, técnicos, escuelas agrotécnicas, etc) vinculados a la EEA del INTA de El Colorado.

Finalmente con todas las herramientas incorporadas identifican ideas proyectos a ejecutar, realizan un diagnóstico y diseñan y formulan un Proyecto de Extensión.

En el caso particular presentado consistió en la Realización de un Taller de Sistemas Silvopastoriles y Nociones sobre Forrajeras destinado a alumnos avanzados de Ing. Forestal.

ANÁLISIS DEL PROCESO REALIZADO

El proceso de enseñanza-aprendizaje implementado por la Cátedra, puede ser asimilado al “**esquema del arco**”, propuesto por Charles Máguerez (Bordenave-Pereira, 1986), donde el proceso de enseñanza comienza con la exposición de los alumnos a un problema, que es parte de la realidad física o social, según la siguiente figura:

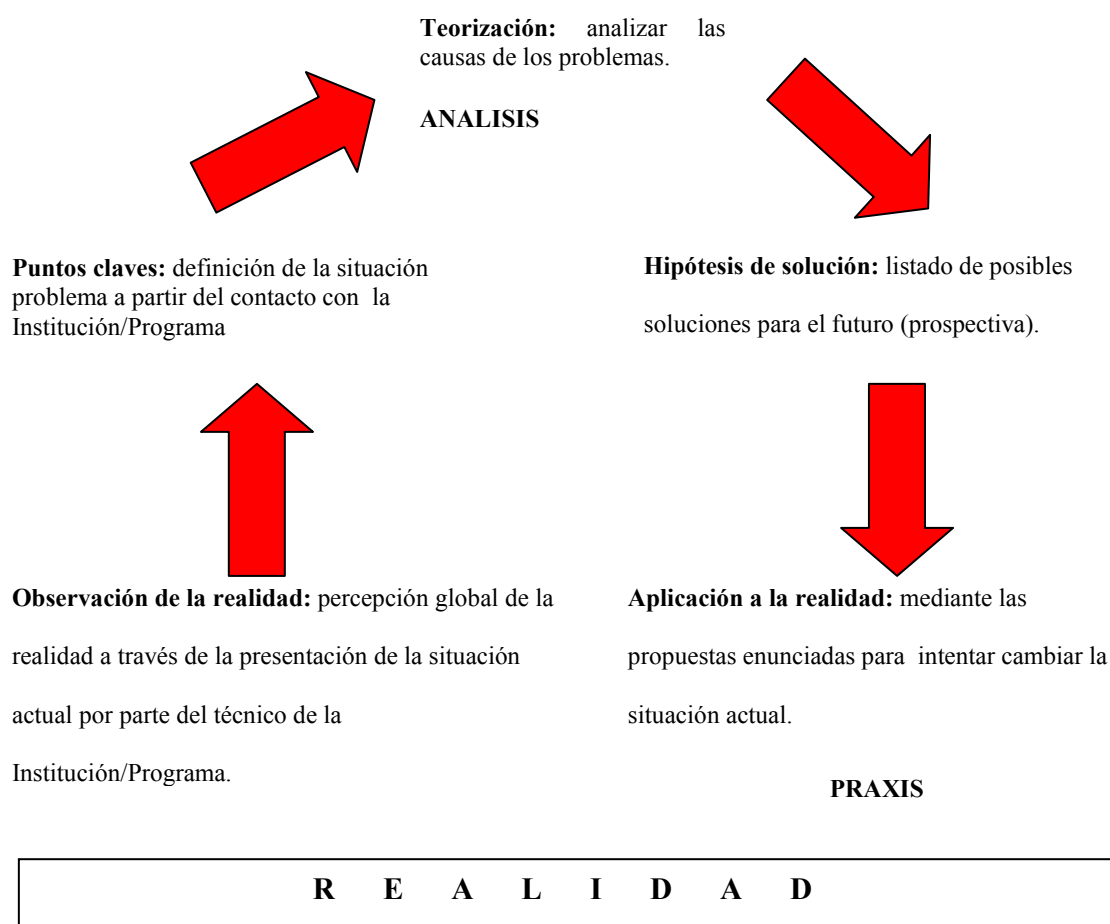


Fig. 1: Esquema del Arco de C. Máguerez (Bordenave, Pereira, 1986)

En la primera etapa, de **sincretismo**, los alumnos observan la realidad, toman contacto con diferentes actores del contexto socioterritorial provincial (técnicos, productores, etc.) y mediante instrumentos adecuados de recolección de información, elaboran un documento identificando las características principales de la vida rural, del sector productivo con énfasis en el pecuario, de los programas o proyectos de desarrollo vigentes, etc. A través de estrategias apropiadas, identifican los puntos claves, es decir aquellos problemas principales de los Programas o Proyectos de Desarrollo en relación con las actividades de Extensión, entendiendo que la misma es un “proceso de educación no formal que contribuye al desarrollo”.

Analizan las causas de dichos problemas considerando los contenidos teóricos (teorización) abordados en la Asignatura.

En la segunda etapa, de **síntesis**, emiten propuestas de soluciones a los problemas seleccionados a partir del análisis teórico efectuado.

Finalmente, en la etapa de **praxis**, a través de tareas adecuadas, ponen en práctica las diferentes soluciones propuestas.

La propuesta presentada, permite la interacción de los alumnos con la realidad, lo cual es altamente motivadora al momento de teorizar y poner en práctica lo aprendido en el terreno.



Foto 1: Alumnos y Prof. De T.P. de Extensión Rural FRN UNAF (Ayala, 2014)

FORTALEZAS

Aprender haciendo.

Motivación de los alumnos.

Posibilidad de relacionar y poner en práctica lo aprendido en las clases teórico-prácticas en situaciones reales.

Contacto de los alumnos con la realidad durante las visitas a campo, las charlas y las entrevistas realizadas.

Vivenciar los diferentes métodos de extensión

PROBLEMAS

El escaso tiempo disponible para llevar a la práctica la propuesta

Carencia de recursos económicos para la realización de visitas e impresiones

Desconexión de la teoría con la práctica porque en dictado están separadas las clases prácticas de las clases teóricas.

APRENDIZAJES

Durante el dictado de la asignatura Extensión Rural puede evidenciarse que la misma es de modalidad teórico-práctica ya que no puede disociarse la teoría de la práctica.

La exposición de los alumnos a situaciones concretas de la realidad, tanto del técnico como del productor y los diferentes programas, favorece la motivación individual de los mismos y eleva su autoestima.

Finalmente la articulación con instituciones del medio para el desarrollo de actividades prácticas retroalimenta a la cátedra porque la misma debe adecuarse al abordaje de situaciones reales y concretas del productor de la región.

DESAFIOS E INTERROGANTES

El dictado de la asignatura es de régimen cuatrimestral y se divide en parte teórica y práctica. En la planificación de la misma se incluyen paneles de técnicos extensionistas, visitas a campo e institucionales, realización de talleres, días de campo, participación en proyectos, entre otros. A pesar de ser sumamente ambiciosa la mencionada propuesta, en el desarrollo de la misma debe plantearse el dictado de la modalidad teórica y práctica con la participación del equipo de la cátedra en forma simultánea, lo que favorecería la comunicación y no habría disociación entre teoría y práctica.

Por otra parte, y tal como se realiza en Sociología y Extensión Forestal, debería incluirse como condición para regularizar la materia la presentación y ejecución de un Trabajo Final donde se integran los contenidos abordados y se trabaja con datos provenientes de la realidad.

Por último, debería contemplarse la posibilidad de que la Asignatura sea promocional para su aprobación.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, Ezequiel (1993). "Técnicas de investigación social". Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Bordenave-Pereira (1986). "Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje: orientaciones didácticas para la docencia universitaria". IICA. San José de Costa Rica.

Jacobsen, Janos (1983). "Principios y métodos del trabajo de extensión". Ed. La Semana, Jerusalén, Israel.

Kaplun, Carlos (1986). "Educación popular". Editorial Humanitas, 1986.

6) **Cecilia Barbero, Patricia Sandoval, Sonia Sánchez.** (Cátedra Extensión Rural. Facultad de Ciencias Agrarias. U.N.L.): **METODOLOGÍA DE DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO: INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO REGIONAL.**

OBJETIVOS: Ejercitar la metodología de diagnóstico participativo en una comunidad del sector agropecuario.

AÑO DE REALIZACIÓN: 2011

DURACIÓN: 6 meses

DESTINATARIOS: Comuna de Monte Vera (Santa Fe), de ámbito urbano-rural y alumnos de 5to año de la Cátedra "Desarrollo Regional" (Nodo IV). Facultad de Ciencias Agrarias – UNL

LUGAR: Localidad de Monte Vera (Santa Fe). Argentina.

CONTRAPARTE INSTITUCIONAL: Comuna de Monte Vera

PARTICIPANTES

EQUIPO EXTENSIONISTA

Integrantes de las Cátedras Extensión Rural; y Desarrollo Regional:

Ing. Agr. (M. Sc.) Sonia SANCHEZ (Profesor Asociado)

Ing. Agr. (M. Sc.) Patricia SANDOVAL (Profesor Adjunto)

Ing. Agr. María Virginia QUIÑONEZ (J.T.P.)

Cecilia BARBERO (Alumna Adscripta a la Cátedra)

Integrantes del Observatorio Social UNL

GRUPO DE ESTUDIANTES

Conformado por un total aproximado de cien (100) alumnos de 5to año de la Carrera de Ingeniería Agronómica (FCA – UNL)

ORIGEN Y ANTECEDENTES - PROCESO:

Toda la experiencia, articula el cursado de las dos Asignaturas a cargo del equipo de cátedra: Extensión Rural y Desarrollo Regional, una dedicada a la parte teórica y la otra a la parte práctica de la EXTENSION y el DESARROLLO RURAL.

Se diseñó para ello, una estrategia enmarcada en los “Proyectos de Extensión de Cátedra”, espacio formal de la política institucional de Extensión de la UNL (Universidad Nacional del Litoral). Una vez aprobado el proyecto, se realizó un Convenio interinstitucional Universidad-Comuna de Monte Vera, con firma del aval del presidente Comunal para llevar adelante las Encuestas. Posteriormente se realizó una campaña de difusión por radio y medios escritos (a cargo de la Comuna), con la finalidad de sensibilizar a la población al suministro de información a los alumnos encuestadores.

La primera etapa de esta herramienta pedagógica, comenzó con la preparación conceptual de los estudiantes en el cursado intensivo de la asignatura “Extensión Rural”.

Luego del cursado, se realizaron Talleres con los alumnos y el equipo extensionista, para prepararlos en la realización de la encuesta; en la carga de información en soporte electrónico, y finalmente en el procesamiento de datos.

Previamente al trabajo de campo, se llevó a cabo un taller en forma conjunta con el equipo extensionista y representantes de la comunidad y el Gobierno local, para consolidar la cuestión formal entre las instituciones participantes.

Finalidad

-Contribuir a la generación y puesta en práctica de herramientas metodológicas que permitan la construcción de indicadores de la dimensión social del desarrollo regional, promoviendo la formación práctica de los futuros profesionales de la Ingeniería Agronómica y generando un compromiso en participar de las soluciones que el medio demanda mediante su intervención en el territorio.

-Incursionar en la identificación y construcción de indicadores de dimensión social del desarrollo regional.

OBJETIVOS GENERALES

- Integrar las acciones de extensión al proceso de enseñanza, posibilitando el aprendizaje de contenidos específicos de los programas curriculares, en situación de contexto real, a partir de la situación – problema identificada en la Comuna de Monte Vera.
- Generar aportes conceptuales y metodológicos en respuesta a las demandas del medio.
- Identificar alternativas orientadas a la solución y/o mejora de los temas críticos identificados.

Para los estudiantes en el proceso de enseñanza –aprendizaje

- Facilitar a los estudiantes la integración de conocimientos y metodología de las distintas disciplinas, de modo que puedan:
 - a. analizar la estructura y comprender el funcionamiento de sistemas reales,
 - b. evaluar su desempeño actual y
 - c. elaborar alternativas técnicas superadoras, viables económicamente, aceptables empresarialmente y sostenibles.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Enunciación de los resultados esperados en el medio social
- Iniciar un proceso de participación de la comunidad a través del sistema de relevamiento empleado en esta primer etapa de acción con la comuna.
- Brindar capacitación en metodologías de intervención en el territorio (Diagnóstico Participativo) a los estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica.

Para los estudiantes en el proceso de enseñanza –aprendizaje

- Establecer encuentros y espacios de debate y consenso entre integrantes del equipo extensionista
- Tomar los primeros contactos con la realidad territorial
- Identificar fuentes de información secundaria a fin de caracterizar la situación actual
- Elaborar una guía para la realización de las entrevistas y las encuestas
- Caracterizar la situación futura deseada
- Identificar los informantes clave (actores locales calificados)
- Consensuar los resultados del trabajo de campo
- Validar los resultados en el territorio
- Realizar un Diagnóstico participativo de la comunidad
- Diseñar estrategias de intervención o alternativas de solución en respuesta a las necesidades de la población
- Sintetizar los resultados en un informe final
- Realizar actividades de extensión de interés social

Acerca de la localidad



COMUNA DE MONTE VERA, PROVINCIA DE SANTA FE (ARGENTINA), Ubicación: 31°31'00" S, 60°40'00" O

Monte Vera es una localidad perteneciente al Departamento La Capital de la Provincia de Santa Fe. La superficie es de 72 km² y la población es de 7.068 habitantes (INDEC, 2001).

Los aspectos socio-económicos de la comunidad han ido evolucionando hasta la actualidad. En sus comienzos la principal actividad económica era la ganadería acompañada de una incipiente agricultura y el aprovechamiento de los recursos naturales (pesca, corte de leña, preparación de adobe para fabricación de ladrillo o tapia).

Si bien los inmigrantes se dedicaban básicamente a la agricultura, se fue reemplazando la actividad por la hortícola, de tipo intensiva, a la cual se debe el progreso y la riqueza actual del distrito.

En este contexto, desde hace aproximadamente 35 a 40 años comienza una nueva corriente inmigratoria pero en este caso proveniente de un país vecino: Bolivia. El hecho trascendental que motivó esta corriente inmigratoria es el inicio del cultivo del tomate en la zona, el que requirió de gran cantidad de mano de obra especializada.

Tras ello surgieron los "medieros quinteros" (socios que aportan la mano de obra, mientras que el propietario de la quinta aporta el capital, tierra e insumos de trabajo).

Otra de las tipologías es la de "pequeños productores" propietarios de la tierra, quienes trabajan con mano de obra familiar, contratando mano de obra extra para tareas de cosecha: principalmente bolivianos y mocovíes (pueblos originarios). Muchas de estas familias forman parte del programa "Granjas Familiares en Red" (Secretaría de Desarrollo Social).

Los sectores más vulnerables de la población de Monte Vera están conformados por las familias que dependen de ingresos provenientes de trabajos temporarios, ya sea en ladrillerías o en quintas.

Por último, cabe mencionar que en las últimas décadas las transformaciones socio-económicas del sector agropecuario fueron produciendo una paulatina disminución en la superficie cultivada de hortalizas y frutas, sin disminuciones de rendimientos pero sí registrándose una pérdida de valores (cultura del trabajo) derivada de la falta de capacitación de la mano de obra.

El proyecto como recurso pedagógico

La estrategia se basó en el inicio de un proceso de acciones en el territorio:

- Elaboración de un Diagnóstico Participativo desde una visión prospectiva para la definición de los temas críticos.
- Selección de temas críticos relacionados al impacto social de las actividades productivas del continuum urbano-rural.
- Utilización de la base de datos e información generada como insumo de un ejercicio académico: el diseño de estrategias de intervención (alternativas de solución).
- Disponibilidad de datos e información confiable por parte del Gobierno local.

Dichas acciones además contribuyeron a fortalecer las capacidades de intervención de los futuros profesionales de la Ingeniería Agronómica en el sector más vulnerable de ámbito urbano, periurbano y rural.

En la Formación Agronómica se pueden distinguir tres formas generales de integración:

1. La integración según la lógica de las disciplinas (integración en Áreas de materias afines).
2. La integración de las disciplinas por sistemas de producción.
3. La integración según niveles de organización de los sistemas agropecuarios.

En este último punto se reconoce un sistema objeto de estudio (la región) y un proceso principal (el Desarrollo Regional), siendo pensado para facilitar a los estudiantes la integración de conocimientos y metodología de distintas disciplinas de modo que puedan analizar la estructura y comprender el funcionamiento de sistemas reales, evaluar su desempeño actual y elaborar alternativas técnicas superadoras.

El Nodo de Integración es una actividad interdisciplinaria práctica de diagnóstico e intervención sobre los agrosistemas, guiada por una percepción holística de la realidad con procedimientos sistémicos para abordarla.

En este ámbito se priorizan las actividades prácticas, la aplicación de métodos que integren a varias disciplinas y el seguimiento de situaciones reales.

El Nodo de Integración "Desarrollo Regional" constituye de esta forma un espacio académico de integración conceptual y práctica interdisciplinaria, conformado por las asignaturas Extensión Rural, Desarrollo Rural, Ecología y Política y Legislación Agraria. Los contenidos se contemplan en los contenidos específicos de las materias que lo integran, dentro de la actividad de cada asignatura.

Los estudiantes se abocaron al estudio de caso y situaciones problemáticas, donde los conocimientos adquiridos en forma previa se confrontaron en una situación práctica.

Por otra parte, se dio inicio a un proceso de construcción social, implementado por los actores del territorio que apunta a la generación de capacidades locales para aprovechar los recursos propios y movilizarlos hacia la satisfacción de las necesidades y los problemas de la comunidad, bajo una nueva concepción ampliada de lo rural que integra tanto las actividades agropecuarias como las no agropecuarias.

Estrategia de desempeño de los alumnos

La experiencia que se propuso implicó un proceso participativo, al trabajar con los estudiantes el desarrollo de los contenidos curriculares e interdisciplinarios que tienen relación directa con la temática que se propuso.

Se trabajó con la totalidad de los estudiantes en grupos de trabajo de aproximadamente 6 integrantes cada uno, quienes elaboraron a partir de un proceso de investigación-reflexión un diagnóstico participativo y estrategias a fin de pasar de la situación actual relevada a la futura deseada por la comunidad.

Cada grupo de trabajo dispuso de un tutor específico, el cual es fue de los miembros integrantes del equipo extensionista y quien mantuvo un contacto semanal (presencial y/o por correo electrónico) a fin de dar respuesta a todos aquellos interrogantes que les iban surgiendo.

Desafíos que se presentaron

A nivel del proceso de extensión, como dificultad: los temores de la población a responder la encuesta, debido a la insuficiente información sobre la realización de este trabajo conjunto Universidad-Comuna.

A nivel pedagógico, como fortaleza: la incursión en diagnósticos participativos para la solución de problemas locales, práctica poco usual de los alumnos ya que la mayoría de los proyectos para solución de problemas están diseñados de arriba para abajo.

Presentación de resultados

Se diseñó un soporte electrónico bajo la forma de CD, con los siguientes contenidos: Base de datos producto del censo urbano-rural, Estructura de las encuestas análisis de frecuencias simples, mapas locales actualizados en Sistema de Información Geográfica.

Los CD fueron distribuidos a la contraparte institucional (Comuna de Monte Vera) y a las propias autoridades de la Universidad.

7) Mario Mendoza; Claudia Trotta; Ricardo Thornton (FA_UNLPam): EL PROGRAMA BAJO LA LUPA: REFLEXIONES SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL ACTUAL PROGRAMA DE EXTENSIÓN RURAL FACULTAD DE AGRONOMÍA DE LA UNLPAM

A) Introducción

En los últimos cuatro años el espacio curricular Extensión Rural de la carrera Ingeniería Agronómica (Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Pampa) ha experimentado una serie de cambios que pasado el tiempo es necesario evaluar. Entre las modificaciones se hallan:

- Cambio de ubicación en el nuevo plan de estudios (2010). Pasó del 6to año a dictarse en el 3er año (6to cuatrimestre).
- Aumento de la carga horaria, de 60 a 90 horas (cuatrimestral).
- Jubilación del Profesor asociado, responsable durante más de 30 años.
- Nuevo responsable de la cátedra con larga trayectoria de gestión en el INTA

Si bien las dos primeras modificaciones se encuadran en el cambio de plan de estudios de la carrera, ambas fueron consensuadas por todo el plantel docente de la cátedra. Originariamente fueron demandas de los estudiantes. De acuerdo a ellos, la mirada sociológica que promovía Extensión Rural aparecía en su formación muy tarde (en el último cuatrimestre de la carrera). Por este motivo sostenían la necesidad de trasladar curricularmente el espacio, también esperaban que se dictara con una mayor carga horaria. Las demanda de los estudiantes fue bien vista por los docentes y se promovió.

Respecto al impacto del retiro del primer profesor de la catedra (desde su inicio en el año 1962), consideramos que marca el cierre un forma de pensar y hacer Extensión

Rural. Lo decimos porque su impronta se forjó en una versión esencialista del extensionista y en el convencimiento de la pasantía profesional como eje de su formación. Así durante su experiencia docente ponderó los *finés, la filosofía y los objetivos de extensión*. Desde una versión universalista, en las salidas a campo busco por todos los medios que los estudiantes pudieran dimensionarlos.

Desde finales del año 2014 la cátedra cuenta con un nuevo docente a cargo. Si bien el profesional forma parte del plantel desde hace más de 15 años, su principal experiencia la forjó en la gestión en diferentes organismos del INTA. Consideramos que esta “nueva” etapa le dará un tinte diferente al funcionamiento del espacio. Un impronta que asumidos debemos debatir para rever la Extensión rural en el nuevo siglo y, en una ruralidad tremendamente dinámica. Dinámica que impone a los Sistemas de Extensión rural intervenciones “a la demanda” pero sin perder de vista la perspectiva de los fenómenos culturales, sociales ambientales, políticas, éticas y económicas que van moldeando las comunidades y los territorios.

En el presente, estos movimientos nos invitan a un reacomodamiento académico. Consideramos –entonces- que la materia extensión rural debería repensarse partiendo de sus nuevas concepciones y demandas.

Por ello, antes de una posible modificación del mismo, se nos ocurrió para este evento académico mostrar nuestra reflexión e invitarlos a intervenir sobre la teoría y la práctica del actual programa de Extensión Rural (FA_UNLPam).

B) El Programa Extensión Rural (FA_UNLPam)

Por cuestiones de espacio en la presentación del trabajo, a continuación mostramos de manera sucinta el programa aprobado.

Carga horaria de la asignatura:

Carga horaria total: 90 horas / Carga horaria semanal: 6 (seis)

Plantel docente: Profesor adjunto y dos jefes de trabajo práctico

Contenidos mínimos según plan de estudios.

- Filosofía, Objetivos y Políticas de Extensión Rural.
- Elementos de Desarrollo Rural y Sociología.
- Comunicación y Extensión.
- Metodología.
- Programación y Evaluación de la Extensión Rural

Programa analítico

Unidad Nº 1

1. Los actores agrarios y el desarrollo rural

1.1. Cartografía de los productores agropecuarios en Argentina. Las diferentes formas de diferenciación construidas por la academia. Las tipologías utilizadas por los organismos vinculados al sector.

1.2. Historia(s) del agro pampeano y los modelos de desarrollo. Historia(s) de la Extensión Rural en la Argentina: las instituciones y organizaciones sedimentadas. Antecedentes y desarrollo de los Servicios de Extensión público y privado: INTA, Grupos CREA, ACER, Cambio Rural, Programa Social Agropecuario, Prohuerta.

1.3. Los modelos de desarrollo rural hoy: mitos y realidades. Los tipos de Desarrollo Local, Desarrollo Rural Territorial y Desarrollo Agroecológico. Aportes del Ordenamiento Territorial.

Unidad Nº 2

2. La Extensión Rural en los procesos participativos del desarrollo rural

2.1. Filosofía, Objetivos y Políticas de Extensión Rural. La ética en/el profesional Extensionista. Condiciones del “buen” extensionista.

2.2. La Extensión Rural como espacio interdisciplinario.

2.2.1. Los aportes de las Ciencias de la Educación

2.2.1.1. Los modelos pedagógicos: trasmisor, conductista y problematizador. El aprendizaje: tipos de aprendizaje. La evaluación de los procesos educativos: énfasis en los resultados, en los contenidos, en los procesos.

2.2.1.2. La educación de adultos. Características particulares de la andragogía.

2.2.2. Los aportes de la Sociología

2.2.2.1. Las sociedades: definiciones y planteos sobre sus orígenes. Las relaciones sociales: consenso y conflicto. Las instituciones: lo instituido y lo instituyente.

2.2.2.2. Los grupos sociales: definiciones, tipos y formas de organización. El grupo y los liderazgos: tipos de liderazgo. El grupo y las formas de construir los roles y status. El asociativismo agrario: el caso de las Cooperativas Agropecuarias de La Pampa.

2.2.2.3. Cultura e identidad: concepciones y usos. Los usos de la relación entre cultura e identidad en los procesos de desarrollo rural.

2.2.2.4. Globalización y cultura: las tensiones entre *universalidad y particularidad, igualdad y reconocimiento*. Homogeneidad y diversidad cultural en la construcción del Estado Nación. Cultura y subcultura. El conflicto cultural y su vínculo con la política. El conflicto cultural en la Extensión Rural: las diferentes estrategias de vida y de relación con el ambiente como “detonantes” del conflicto.

2.2.3. Los aportes de la Psicología Educativa

2.2.3.1. El sujeto psicosocial: la identificación como vínculo afectivo. La interacción de hombre y su medio. Caracteres básicos de la conducta. Lo consciente y lo inconsciente de la conducta. Las identificaciones personales.

2.2.3.2. La búsqueda de sentido. El papel de la cultura en la formación de la personalidad. Personalidad y valores.

2.2.4. Los aportes de la Comunicación.

2.2.4.1. Los procesos de la comunicación humana. Definiciones. Elementos del proceso de la comunicación. Clases de comunicación: interpersonal, grupal y multimedial. Los ruidos en la comunicación: propios y/o de terceros.

2.2.4.2. El modelo difusionista de innovaciones: el contexto de surgimiento. Los componentes, ventajas, desventajas e implementación. Su adecuación posible al paradigma del desarrollo sustentable. Experiencias en el sector rural.

2.2.4.3. Los modelos alternativos y complementarios empleados en los paradigmas dominantes.

2.2.4.4. Los medios de comunicación y su empleo en la Extensión Rural: las estrategias para la producción participativa circulación y consumo de la información mediática. Planificación participativa de la comunicación dentro de los sistemas de Extensión rural y con los diversos actores público-privados de interés.

Unidad Nº 3

3. Las metodologías en los trabajos de Extensión Rural

3.1. Concepto de Metodología. Clasificación de los métodos de acuerdo a su uso, forma de influir y función. Características generales de los métodos y comparación de su eficiencia.

3.2. Métodos de trabajo en Extensión Rural: Clasificación. Diferentes criterios. Técnicas individuales. Técnicas grupales. Técnicas masales. Las técnicas de participación orgánicas: foros, congresos, mesas redondas, seminarios, talleres. Los materiales didácticos

3.3. Investigación en Extensión Rural. Herramientas metodológicas de construcción de datos. El falso dilema entre las teóricas cualitativas y cuantitativas. Técnicas cualitativas: entrevistas en profundidad, la observación, las técnicas de participación grupal.

3.4. La investigación acción participativa: antecedentes y experiencias en el medio rural

3.5. El proceso de adopción o rechazo de tecnología. Los “tiempos” en la adopción. La implementación de la adopción. Los resultados de la adopción: negativo y/o positivo.

Unidad N° 4

4. Planificación y evaluación en Extensión Rural

4.1. Aportes de la planificación en el trabajo de Extensión Rural. Planificación estratégica. Eficiencia, eficacia y relevancia. Programas, proyectos y planes.

4.2. Reconocimiento de la realidad rural. La utilidad de los Diagnósticos. Tipos de Diagnósticos: Diagnósticos participativos. Diagnóstico Rural Rápido.

4.3. Evaluación y Monitoreo: importancia y principios básicos. Instrumentos de evaluación en Extensión Rural: con énfasis en el proceso – con énfasis en los resultados.

4.4. Diseño y puesta en práctica de experiencias de formación: Pasantía en Extensión Rural.

Pasantía en Extensión Rural

Unidad N° 5

La Pasantía en Extensión Rural consiste en el diseño y puesta en práctica de diversas técnicas y metodologías aplicables a diferentes escenarios (ruralidades) vinculados al ejercicio profesional del extensionista.

C) Las primeras miradas críticas sobre la puesta en práctica del programa

En este apartado vamos a mostrar cómo tanto los docentes de la cátedra como los estudiantes de diferentes cohortes miran la puesta en desarrollo del actual programa. Metodológicamente con los alumnos hemos analizado sus opiniones volcadas en un instrumento de evaluación diseñado por la cátedra desde el año 2008. Respecto a nuestra voces, se conformó un texto luego de diferentes reuniones donde se acordaron los criterios para mirar y mirarnos.

Para los alumnos...

Del total de encuestas, más de 50 en cuatro años diferentes, en general los estudiantes sostienen que la bibliografía es novedosa en su formación (6to año). Básicamente la destacan porque con ella aprenden cuestiones vinculadas a las relaciones sociales, el funcionamiento de la sociedad y la importancia del hombre en la producción agropecuaria. No obstante ello, muchos consideran que lo novedoso también atenta con su comprensión. Dicen que los textos contienen una lógica discursiva a la que no están acostumbrados, por ello los tildan de difíciles y poco comprensibles.

Respecto a nuestra forma de enseñarlos, asumen que algunas clases son esquemáticas y poco participativas, cargadas del uso de power point o filminas; y que otras son participativas, donde se pone énfasis en la voz de los estudiantes. Sobre estas últimas valoran que les permite poner en discusión sus miradas sobre la producción agropecuaria y el lugar del hombre en ella. En este sentido ponderan de sobre manera las pasantías profesiones que organiza la cátedra, la ven como un espacio que les facilita el contacto directo con los productores y los contacta con diferentes escenarios y sectores de la sociedad. En este orden proponen pasantías más prolongadas.

Para los docentes...

Desde un primer momento, en los encuentros reflexivos, los tres docentes de la cátedra acordamos que para mirar la teoría y la práctica de nuestro actual programa era necesario construir los principales ejes temáticos de la formación e intervención del profesional extensionista. Siempre entendiendo a los actuales contextos. Acordamos las siguientes:

- Centralizar las dimensiones de la sustentabilidad (ética, política, cultural, social, económica y ambiental) en las intervenciones territoriales.

- Procurar alianzas entre organismos públicos y privados que consoliden las distintas dimensiones de la sustentabilidad.
- Investigar con los actores sociales para mejorar la toma de decisiones.
- Promover la educación no formal en torno al cuidado del ambiente y de la salud humana.
- Aplicar y promover procesos de evaluación y autoevaluación permanentes tanto para la mejora de la toma de decisiones, como para la concientización de las propias prácticas.
- Reconocer las diversidades culturales.
- Fortalecer la empresa/finca familiar promoviendo la continuidad intergeneracional.
- Participar de estrategias de mitigación y adaptación al cambio climático.

Al mirar el programa desde estas funciones consideramos que:

Al mirar el programa desde estas concepciones y demandas los docentes argumentamos lo siguiente:

Ricardo sostiene que a lo largo y ancho del país existen múltiples territorios donde los Sistemas de Extensión rural atienden y son partícipes de la resolución de problemas multicausales. Siendo los problemas de diversa naturaleza y magnitud y no necesariamente tecnológico-productivos los emergentes priorizados por las comunidades.

En cambio Mario, argumenta que ante la certeza de los siguientes datos: el 70% de las explotaciones agropecuarias está en manos de la agricultura familiar (CIPAF 2010); la intensificación de la producción agropecuaria avanza la degradación de las tierras, las emisiones de gases, la contaminación del agua y la pérdida de biodiversidad (FAO 2014); en el actual contexto sociocultural, la globalización de la economía y la tecnología, más la mundialización de la cultura (Ortiz, 2005) son procesos que buscan dominar los intercambios humanos, consideramos que nuestro programa no los recupera como problemas de enseñanza.

Claudia adhiere a la idea de que deberíamos asumir una realidad compleja donde interactúan una diversidad de actores y territorios con sus asimetrías. Poner de relieve la importancia de la agricultura familiar y sus diversos matices al interior, y las relaciones que la misma tiene con los otros sectores de la producción agropecuaria y hacer énfasis en aquellos actores cuyos problemas reflejan situaciones de vulnerabilidad social, económica, cultural y ambiental.

Ante la reestructuración de los contenidos actuales del programa, Ricardo sostiene que los contenidos necesitan una actualización a la que denomina “intelectual-pragmático” donde los contenidos a trabajar tengan un núcleo específico de saberes a adquirir complementado con conocimientos inter/transdisciplinarios y prácticas transversales. Los conocimientos y prácticas transversales deberían estar orientados a: a) motivar la curiosidad para realizar lecturas participativas coyunturales como estratégicas de la realidad de los territorios, b) emplear la inter-transdisciplinariedad y los saberes locales como espacio natural de convergencia para resolver los problemas y monitorear los impactos en el corto/mediano plazo de las intervenciones c) entender que los Sistemas de Extensión son actores relevantes de las políticas de Estado municipal, provincial y nacional.

Mario manifiesta que en la práctica no contamos con bibliografía que discuta proyectos políticos/académicos sobre qué se entiende por sustentabilidad y el lugar que debería tener y el lugar que tiene en los proyectos de intervención. Por otro lado, tampoco le

damos un lugar de jerarquía, ni mucho menos, a los textos que se dirigen a reinsertar la política (participación y movilización) en las disputas por explicar la diversidad biológica y cultural. Considera que una salida válida para estas dificultades es entamar con los extensionistas de las diferentes agencias de la provincia. Propone una relación duradera que nos permita trabajar con ellos las metodologías de extensión y las de investigación en extensión. Cree que estudiar en las chacras diversas de la gran cantidad de productores de zona nos posibilitará encarnar, materializar, la forma en cómo los datos mencionados arriba se hacen presentes en la zona.

Claudia adhiere a la idea de incorporar en especial un cambio en los contenidos referidos al abordaje de metodologías y de planificación, ya que la actual refleja un viejo estilo de abordar la práctica de extensión sin tener en cuenta la dimensión de la complejidad y la sustentabilidad.

El desafío hoy, en este evento, es pensar la reestructuración del programa del espacio extensión rural dando luego continuidad a otros temas y actividades curriculares desde nuestro rol de docentes con el deseo y propósito de participar en la formación de un profesional ingeniero agrónomo autónomo, reflexivo y comprometido en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

8) **Dardo Selis** (Curso de Extensión Rural. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales - UNLP): LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN EXTENSION RURAL: UNA NUEVA MODALIDAD DE TRABAJO FINAL DE CARRERA

Introducción

El actual Plan de Estudio, además de aprobar las materias obligatorias y obtener los créditos necesarios, prevé la realización de una Tesis para acceder al título de Ingeniero agrónomo o ingeniero forestal en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP.

Muchos alumnos una vez que terminan de cursar se insertan en el mercado laboral y encuentran dificultades para poder realizar su trabajo de tesis, demorando excesivamente la obtención del título, o realizan su tesis en temáticas de investigación de escaso interés para los mismos.

Ante esta situación, se viabilizó una propuesta alternativa de realización de un Trabajo Final bajo la Modalidad de Intervención profesional “Resolución nº 019/2010 (Artículo 1, inciso c)”

La propuesta del Curso de Extensión Rural se plantea colaborar con la operacionalización de la modalidad de Intervención Profesional, vigente en el Plan de Estudios para las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal a partir de la profundización de experiencias de intervención en el ámbito rural. El Trabajo de Intensificación en Extensión Rural (TIER) que se viene desarrollando en el curso de grado desde el año 2007 junto a diversas instituciones: INTA, Ministerio de Asuntos Agrarios de la Pcia. de Bs. As, Municipios, etc. que propone la integración teórica – práctica en el estudio y ejercicio de la Extensión Rural en áreas cercanas a la Facultad por parte de los estudiantes que cursan la asignatura, es un antecedente sobre el cual se construye la propuesta que pretende facilitar la generación de proyectos de Intervención Profesional como una instancia original que permite profundizar lo trabajado en el curso regular y/o también a través del aporte de los propios estudiantes, que provienen de distintas zonas de nuestro país, donde existen situaciones que les pueden posibilitar la realización de trabajos finales en sus lugares de origen, promoviendo su inserción como profesional en la comunidad de la que son parte. Así la presente propuesta permite constituirse en un instrumento innovador e

integrador que permita afianzar los vínculos con el medio productivo, aportar alternativas de reflexión y posibilitar procesos de formación de sujetos e investigación de la realidad.

Objetivos

A partir de analizar diferentes experiencias de Extensión Rural y procesos de innovación en Desarrollo Rural que permitan desarrollar competencias al futuro graduado para dicho rol profesional a partir del desempeño en la acción, como resultado de un “debate” con la realidad, con otros profesionales y con los actores involucrados; la experiencia se propone alcanzar diferentes objetivos, tanto a nivel institucional, docente y para los estudiantes que participen:

Para la facultad:

- 1.- Dar cumplimiento a los preceptos estatutarios en cuanto a las funciones de educación, extensión e investigación universitaria.
- 1.- Contribuir a desarrollar estrategias de intervención que resulten apropiadas para atender las diversas realidades de nuestro país, de acuerdo a los diferentes contextos económicos, sociales y culturales
- 3.- Sistematizar y fomentar experiencias que permitan contribuir a una mejor construcción de conocimientos, complementando los conocimientos teóricos y los programas de estudio con las necesidades reales del medio, posibilitando desarrollar las capacidades de análisis e inserción en la sociedad.

Para el equipo docente:

1. Construir una red que permita proporcionar información para la caracterización de diferentes situaciones de intervención y procesos de innovación que profundice en la reflexión sobre extensión, investigación y desarrollo rural junto a los actores protagónicos de diferentes experiencias públicas o privadas. Esta caracterización puede ser utilizada por cada agente de desarrollo implicado (o equipo) para mejorar sus propias acciones;
2. Comprometer a futuros graduados con el rol profesional y el desempeño del ingeniero en la acción, permitiendo construir el conocimiento como resultado de un “debate” con la realidad, con otros profesionales y con los actores involucrados;
3. Generar habilidades en los estudiantes para desarrollar una ampliación de capacidades argumentativas y deliberativas, en interacción con una situación de intervención concreta;
4. Lograr retroalimentar la enseñanza, a partir de la investigación comparativa de la diversidad de situaciones presentes en los territorios.

Para los estudiantes

- Identificar y caracterizar a los actores sociales vinculados directa e indirectamente al proyecto
- Conocer cuál es la visión de los diferentes actores participantes en la ejecución del proyecto, la historia, las actividades, los resultados logrados y las dificultades mas trascendentes durante la implementación.
- Analizar las estrategias de intervención utilizadas y las técnicas de planificación y comunicación empleadas, desarrollando una actitud crítica y proponiendo estrategias superadoras.
- Generar competencias específicas en los estudiantes para desarrollar capacidades teórico-prácticas, a partir de la interacción con una situación de intervención concreta

Metodología:

El enfoque adoptado es de tipo "histórico" teniendo en cuenta la secuencia de las diferentes fases del proceso de intervención/ innovación. La combinación de la

"memoria" de las interacciones y los acontecimientos, la relectura de los registros escritos, entrevistas con productores e informantes específicos sobre la historia del proceso, observación de reuniones entre técnicos y productores, información documental.

La propuesta prevé que cada estudiante pueda acceder a experiencias de intervención en curso del listado que posee el equipo docente de Extensión Rural o que el mismo estudiante provea, previa evaluación y aceptación del Director.

El trabajo se organizará en tres momentos básicos:

1) Formulación del proyecto en base a información secundaria y entrevistas exploratorias a informantes. En esta etapa preparatoria del trabajo de campo se brinda por parte del Director la orientación y material de lectura sobre los instrumentos metodológicos a emplear con el propósito de disponer de elementos que les permitan tomar conciencia de la complejidad, interrelación y multiplicidad de factores que entran en juego en el estudio de un Proyecto de Extensión Rural.

2) Trabajo de campo en base a la grilla de análisis que contemplará: realización de entrevistas, registros de reuniones y otros documentos que permitirán avanzar en la descripción y comprensión del proceso de intervención en estudio guiado por el director y con la colaboración del profesional a cargo del proyecto (aproximadamente de 3 a 4 meses de acuerdo a la experiencia y a la intensidad de los intercambios)

Se establecerá contacto directo con los participantes de la experiencia, con el propósito de conocer como ellos perciben y plantean sus problemas, necesidades e intereses. Como expresan y analizan su situación y la de la comunidad y como se estructuran las acciones tendientes a la solución de las situaciones problema. Los datos que se recogerán serán de dos tipos: técnicos y vivenciales.

3) Informe final y entrega de archivos probatorios de la realización de entrevistas y observación de reuniones. Se elaborará un informe detallado de la situación del Proyecto, producto de la práctica de campo y de los elementos conceptuales aplicados para explicar dicha realidad que incluirá la recopilación, sistematización y análisis de la información obtenida en terreno. A partir de allí se identificarán recursos, factores determinantes y estructurales que condicionan las prácticas de intervención, sugiriendo acciones que permitan mejorar los proyectos de desarrollo territorial.

Resultados

Si bien la propuesta es muy reciente, los estudiantes que terminaron de cursar Extensión Rural y todavía no tiene su Plan de Tesis elaborado han manifestado interés por esta modalidad. La totalidad de los Proyectos terminados y en marcha se corresponden con experiencias del Programa Cambio Rural en distintas localidades de la provincia de Buenos Aires y han sido aportados mayoritariamente por los estudiantes.

Se ha firmado en el 2011 una Carta Acuerdo de Comisión de Estudios en Extensión Rural en el marco del Convenio INTA – Facultad para contribuir a otorgar un menú de experiencias de acuerdo a la diversas realidades de nuestro país.

Las Comisiones de Estudio en Extensión Rural se realizan en los lugares que designe la Coordinación de Extensión del INTA, según las características propias de la misma y el plazo se fija en cada caso en particular, con un mínimo de tres (3) y un máximo de seis (6) meses.

Cada estudiante cuenta con un tutor de la Comisión de Estudio en Extensión Rural perteneciente al INTA, quien tiene a cargo la inserción del estudiante, el acompañamiento y supervisión de las tareas que desempeñe durante el trabajo de campo. La Facultad designa un Director docente, cuyo perfil esta en correspondencia con el tipo de actividades a desarrollar por el alumno, quien tiene a su cargo la orientación y la organización general de la Comisión de Estudios.

Cada estudiante elabora un Proyecto de Práctica Profesional que debe ser aprobado por el INTA y la Facultad. Asimismo se firma un Acta de Compromiso para cada caso

con las obligaciones de cada actor participante de la experiencia (INTA, Facultad, Director, Tutor y estudiante).

Si bien la propuesta incluía una etapa intermedia en donde se proponía la realización de un Taller de intercambio con otros estudiantes que estén sistematizando otros proyectos de intervención, que permitiera la reflexión y teorización, reformulación y aprendizaje de los diferentes casos; debido a que los casos concretados no han sido simultáneos, esta etapa no se pudo implementar todavía.

Conclusiones

Si bien la experiencia es reciente, los casos concretados actúan como “punta de lanza” que permitirán adaptar, modificar y recrear la propuesta. Con la puesta en marcha de esta modalidad se ha logrado contribuir a:

- Favorecer las oportunidades para que los estudiantes puedan completar los requisitos necesarios para graduarse al realizar su trabajo final de carrera en su lugar de residencia habitual.
- Una mayor articulación institucional y vinculación con el INTA y otras organizaciones del sector que llevan adelante programas y proyectos de Extensión Rural.
- Sistematizar experiencias que permitan contribuir a una mejor construcción de conocimientos, posibilitando desarrollar capacidades de análisis e inserción en la sociedad, a través de una actitud reflexiva que permite ajustar la acción en la situación específica de cada intervención.
- Brindar mayores oportunidades de inserción laboral a los futuros graduados a partir del desarrollo de sus competencias como extensionistas.

9) **Rodolfo Cruz** (cátedra de Extensión Rural - Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCa.): DEL AULA AL TALLER CON PRODUCTORES...CASI SIN MEDIACIONES: INNOVACIONES PEDAGÓGICAS NO PLANIFICADAS EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA EXTENSIÓN RURAL

Introducción

La experiencia que comento y analizo en lo que sigue, no resultó ni estuvo contenida en la Planificación Anual de Actividades Académicas de la Asignatura Extensión Rural; de allí el título del trabajo. Ni por asomo figuraba en el detalle semanal de temas, contenidos, carga horaria, actividades e insumos que la cátedra diseña, eleva a las autoridades y luego ejecuta durante el primer cuatrimestre del año.

No obstante, no se trató de una experiencia impensada, sino más bien deseada e idealizada por su imposibilidad. Creo a que a cualquiera de los docentes que participamos en el dictado de la asignatura Extensión Rural, nos encantaría que nuestros estudiantes pudieran tener una experiencia concreta y completa de un proceso de extensión rural, en simultáneo a los contenidos que enseñamos. Que cada desarrollo teórico, cada procedimiento metodológico y cada una de las técnicas que vemos en clase pudiera contrastarse de forma secuencial con los momentos de un proceso de extensión rural o de un proyecto participativo en tiempo real, es el sueño pedagógico-comunicacional de cualquier docente.

Más, en el mundo académico cotidiano, lo más cercano a aquella experiencia utópica es la simulación de la realidad mediante técnicas de dramatización, la apelación a los contenidos de distintas tecnologías de la información y el conocimiento, o la entrevista en profundidad a actores sociales e institucionales que participaron o participan de proyectos de extensión ya finalizados o en curso. Por cierto que no estoy desdeñando esos recursos didácticos, ni aún señalando que he realizado la propuesta completa desde la cátedra a mi cargo.

Más bien quiero señalar y analizar la riqueza, como innovación pedagógica en la enseñanza de la Extensión Rural, de haber incorporado sin mucha planificación previa, a los alumnos de la asignatura en actividades de un proyecto de extensión rural en ejecución. Es decir, como extensionistas a cargo en una situación real de producción de conocimiento y de toma de decisiones con productores.

En ese sentido, desde la cátedra los objetivos de la experiencia fueron, por un lado, involucrar como facilitadores a cargo de talleres reales con productores y otros actores, a los alumnos que cursaban la asignatura durante el ciclo lectivo 2014. Por otro lado, evaluar ese desempeño por sí mismos sobre todo, en términos de aprendizajes básicos del oficio de extensionista frente productores, de la planificación y programación de una jornada-taller que involucraba su participación como estudiantes, y de sus capacidades para sistematizar toda la información producida en el evento y para evaluar los diferentes espacios/momentos en relación a procesos educativos y comunicacionales con productores familiares. De allí que destaco la perspectiva de los alumnos para el examen de sus propias prácticas y de las prácticas de otros actores sociales e institucionales; dejando analíticamente abiertas las interpretaciones.

Orígenes y antecedentes de la experiencia

La experiencia de innovación pedagógica desarrollada se origina y contiene en una Jornada-Taller denominada “*Los nematodos y las enfermedades: enemigos invisibles que afectan los rendimientos del pimiento para pimentón*”. La misma fue efectuada desde la mañana a la tarde del día 21 de mayo del 2014 en instalaciones de la planta de procesamiento de la Cooperativa Agroganadera y Agroindustrial Diaguíta, ubicada en la localidad de La Soledad del Departamento Santa María, provincia de Catamarca. El evento fue organizado por un equipo de docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Catamarca junto con personal de la Agencia de Extensión Rural del INTA-Santa María.

La intención de la Jornada-Taller era profundizar el conocimiento de aspectos técnicos de los nematodos en general y de los nematodos en los suelos de Santa María, de socializar los resultados de las alternativas de manejo probadas en fincas y generar un espacio para el planteo de nuevas propuestas y acuerdos de trabajo futuros. En buena medida, porque para la fecha finalizaba la ejecución de un proyecto de extensión rural denominado “*Experiencia adaptativa en el manejo integrado de nematodos en cultivo de pimiento para pimentón de pequeños productores en el Departamento Santa María, Provincia de Catamarca*”. Proyecto evaluado y financiado por el Ministerio de Innovación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Proyectos Federales de Innovación Productiva – PFIP 2008-1.

Asimismo, era intención de la Jornada-Taller compartir y discutir la formulación de un nuevo proyecto de extensión rural que permita continuar y ampliar la participación de productores de la zona en una nueva experiencia de manejo de nematodos. Ello incluía participar y decidir sobre la adopción, manejo y comercialización de dos alternativas productivas (quinoa y mostaza) que contribuirían al saneamiento de suelos. Por cierto que la alternativa de sanear y luego continuar con el pimiento para pimentón, también estaba en discusión.

A la Jornada-Taller asistieron productores familiares individuales de Santa María y de zonas cercanas como San José, Las Mojarras, La Ciénaga, Amaicha del Valle (Provincia de Tucumán), del lindante Departamento Belén, así como productores familiares organizados pertenecientes a la Cooperativa Agroganadera y Agroindustrial Diaguíta. También estuvieron presentes profesionales y técnicos de la AER INTA-

Santa María y AER INTA-Belén, de la Secretaría de Agricultura Familiar, del Programa PROSAP-FAO, de la Dirección Provincial de Agricultura, de la Agronomía de Zona de Santa María y profesores y alumnos del Instituto de Estudios Superiores local.

Dados esos propósitos, la Jornada-Taller fue organizada a partir de momentos de charlas técnicas específicas a cargo de especialistas en el tema, un momento de observación guiada de nemátodos con material óptico y dos talleres de producción de conocimientos grupales con su plenario correspondiente coordinados por estudiantes de la asignatura Extensión Rural.

Características de la experiencia

Como se señaló al final del punto anterior, el involucramiento más directo de los estudiantes fue en la planificación y fundamentalmente en la coordinación de los dos talleres. El primero de ellos fue realizado al mediodía, antes del almuerzo colectivo, y tenía como objetivo: establecer en el tiempo los cambios significativos en el cultivo y los rendimientos del pimiento para pimentón y reconocer su incidencia/influencia en el presente. El segundo taller fue realizado a la tarde, después de todas las charlas técnicas, y tuvo como objetivo la necesidad de: identificar necesidades y prioridades de asistencia técnica en el manejo de nemátodos, así como llegar a acuerdos y compromisos entre el equipo de docentes, los productores y las instituciones presentes.

El trabajo en los talleres requirió, dado el número de participantes posibles y de alumnos, la organización de grupos de trabajo. El criterio que se siguió para la conformación de los grupos fue según cercanía geográfica de los productores familiares en particular. Así, se conformaron tres grupos, uno con productores de zona norte (incluidos los de Amaicha del Valle), otro de la zona sur (donde se incluían los productores del departamento Belén) y el último de la zona centro del Valle de Santa María.

Señalo que mi rol como docente de la asignatura Extensión Rural en los talleres consistió en la presentación general de nosotros (docente y estudiantes), y de las actividades que se realizarían en los talleres y su relación con las charlas técnicas, los resultados del proyecto de extensión rural y el nuevo proyecto. De allí en más, sólo observación sistemática en el primer taller y una breve coordinación en el segundo taller.

Antes de dedicarle un espacio al comentario/descripción acerca de la planificación de los talleres, destaco que la Jornada-Taller se realizó en un día diferente al de clase habitual. Asimismo, y dada la distancia de Santa María respecto a la ciudad capital y el horario del evento, debimos partir el día anterior y pernoctar en Santa María. Ello impidió que todos los alumnos de la asignatura pudieran asistir, ya que no todos cursaban las mismas materias y debían negociar por separado con cada docente su posible asistencia a la Jornada-Taller. A esto se suma que el evento y la cátedra, dadas esas particularidades no los había contado siquiera como asistentes. Ello sólo se constituyó en posibilidad al comentarlo en clase la semana previa, generarse iniciativas por parte de los estudiantes de participar activamente y comenzar a negociar con el resto de las asignaturas del ciclo profesional las ausencias no planificadas.

Una vez resueltos estos problemas, más el traslado y la estadía de los estudiantes que sí podían viajar, hubo que planificar los talleres. Con una colaboración guiada de los docentes de la cátedra, los estudiantes hicieron la planificación escrita de los dos talleres con sus distintos momentos metodológicos y en especial las técnicas que se utilizarían. Para ello fue particularmente útil la base constituida por el libro de Frans

Geilfus. 2002. 80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación. San José, Costa Rica: IICA. No obstante, los estudiantes en relación a la experiencia que les tocaba coordinar, modificaron y/o adecuaron las técnicas originales.

El proceso realizado desde la perspectiva reflexiva de los actores (los estudiantes de la asignatura)

A pesar de que lo usual suele ser el análisis del proceso realizado desde la cátedra (por eso es una innovación pedagógica), me parece oportuno reflejar el análisis de los estudiantes sobre sus propias prácticas en los talleres.

“Una vez insertados en el área de trabajo debíamos considerar la metodología de labor a realizar, partiendo de un análisis y diagnóstico territorial del Departamento de Santa María, Provincia de Catamarca. Este trabajo estaba orientado a comprender la expresión simplificada del sistema agrario, constituido por las características naturales, los procesos económicos, sociales, culturales, ambientales y sus repercusiones territoriales. La actividad tenía como fin obtener el conocimiento de los actores sociales con los cuales se trabajó, de sus historias de vida desde mediados del siglo XX a la actualidad considerando todos los aportes de extensión rural que los beneficiaron. Es decir, una interpretación de dichos modelos a la luz de sus trayectorias históricas y de su evolución previsible expresada en términos de problemas y oportunidades actuales y potenciales”.

“Se utilizó un planteo basado en el principio de autoactividad que le permite al individuo reflexionar sobre su propia realidad, desarrollar la creatividad, la capacidad de autocritica y de reformulación. Trabajamos con un grupo de productores de pimiento para pimentón, basándonos en una participación colaborativa de los mismos resaltando su vinculación mediante el intercambio de conocimientos”.

“La metodología implicó, mediante un afiche y felpón, realizar una **Línea de Tiempo** retornando lo más lejos posible en el pasado, hasta los eventos más antiguos que los participantes recordaban sobre el cultivo del pimiento para pimentón”.

“El primer paso fue organizar uno o varios grupos de trabajo. El siguiente paso fue explicar a los participantes el objetivo planteado e iniciar la discusión con algunas preguntas, como por ejemplo: ¿cuándo se inicio el cultivo de pimiento para pimentón?; ¿cuáles eran los rendimientos?; ¿cuáles eran las variedades que sembraban?; ¿las variedades que se trabajaban eran de la zona? Y en caso de no serlo, ¿cómo accedían a esas variedades?; ¿se acuerdan cuáles fueron los principales problemas del cultivo?, ¿cuándo iniciaron?; ¿ya tenían problemas con nematodos?, ¿desde cuándo?; ¿En qué afectaron los nematodos? Estas preguntas fueron sólo disparadores de la discusión y los productores fueron decidiendo la importancia y la cronología de los hechos”.

“El ejercicio comprendió tres elementos, el censo de necesidades (soluciones/alternativas de manejo), su priorización y una discusión sobre los aspectos priorizados. La técnica que se usó fue la de realizar una **Matriz de Necesidades Prioritarias de Asistencia Técnica** en el manejo de nematodos”.

“El ejercicio retomó las soluciones/alternativas presentadas a lo largo de la jornada, y las priorizó según preferencias de los productores. Para la elaboración de la matriz se trabajó con los grupos previamente conformados en el taller anterior; aunque hacia el final, por facilidad o comodidad se trabajó con la totalidad de los productores presentes. Durante la actividad se consideraron varios aspectos relevantes, tales como los beneficios aportados, sustentabilidad, costos, factibilidad técnica y social, y tiempo transcurrido hasta que se hagan evidentes los beneficios para los productores.

El modo de recolección de la información fue mediante una **Lluvia de Ideas**, en donde se plantearon las posibles alternativas de manejo y se reconocieron sus ventajas y desventajas”.

Problemas, aprendizajes e interrogantes desde la perspectiva reflexiva de los actores (los estudiantes de la asignatura)

“El haber desarrollado el trabajo en una realidad concreta y poniendo en práctica las técnicas del trabajo de extensión rural y demás herramientas proporcionadas por el cursado de la materia, nos llevó a conocer cómo debe abordarse una problemática y cuál es el procedimiento correcto para poder brindar distintas alternativas como posibles soluciones. Pero no es de una forma autoritaria, sino haciendo que los actores sociales beneficiados (productores) puedan involucrarse y expresar su opinión conjuntamente con los encargados de realizar el taller, obteniendo así una respuesta a la problemática planteada, en la cual se integran conocimientos técnicos, científicos y experiencias de vida de los productores”.

“Personalmente, la experiencia de extensión vivida en el Departamento Santa María, dentro del marco de la Jornada – Taller, fue muy fructífera. Oportunidad en la que pudimos poner en práctica algunas de las técnicas y métodos de extensión estudiadas durante el cursado. Pudimos comprender la importancia de la planificación de cada instancia, y que dicha planificación de la intervención a realizar involucra una serie de conocimientos previos, es decir conocer la realidad con la que se va a trabajar para poder definir los objetivos y métodos que se llevarán a cabo. Toda intervención rural tiene como objetivo identificar problemáticas y dar soluciones a las mismas, y en la jornada se notó claramente una primera parte de identificación de la problemática tratada, con charlas y observación de preparados con material óptico y una segunda parte donde se brindaron una serie de alternativas de manejo dentro de las cuales los productores pudieron elegir las que más les convenía adoptar, responsabilizándolos y haciéndolos parte del cambio en todo momento, ya que un elemento clave de la participación radica en el hecho de desarrollar la capacidad de las poblaciones locales como un fin en sí mismo. En mi opinión los objetivos planteados para esta jornada se fueron cumpliendo satisfactoriamente y se noto gran interés y participación por parte de los productores presentes, hecho de gran importancia para lograr la legitimación de las propuestas presentadas, para un mayor y mejor acceso a los recursos con los que cuentan los mismos y de esta manera lograr verdaderos cambios en el territorio”.

“El haber asistido a la Jornada–Taller fue de suma importancia, ya que en la misma se vieron distintos aspectos y técnicas desarrolladas en el cursado de la materia Extensión Rural, llevándose a la práctica con total éxito, en donde se pudo compartir distintos ideales, puntos de vista con los productores, expositores y distintos docentes que asistieron a la jornada, con respecto a la problemática ocasionada por los nematodos, en un ambiente reflexivo y con un trabajo integrado, enriquecido por los conocimientos y experiencias de los presentes”.

“Aspectos positivos:

El principal aspecto positivo de la jornada-taller fue la predisposición de los productores, la participación, el involucramiento de los alumnos para participar de los talleres.

La interrelación entre cátedras de las ciencias Sociales y de las ciencias Biológicas.

Se pudo conocer sobre los aspectos productivos, problemática y limitantes en torno a la producción de la zona.

Las técnicas y la metodología de extensión utilizadas para recopilar información y toma de decisiones fueron las adecuadas.

En el planteo de alternativas se permitió que los productores busquen las que ellos podrían llevar a cabo, se discutió sobre ellas y se priorizó las más factibles.

La instalación donde se realizó fue la adecuada, ya que había disponibilidad de un laboratorio, salón y material de trabajo.

El almuerzo estuvo relacionado directamente con las propuestas de cultivos quinoa.

La buena predisposición de los integrantes de la cooperativa, su información y datos brindados”.

“Aspectos negativos:

No se respetaron los tiempos predeterminados de las charlas y talleres.

El transporte de los alumnos al lugar donde se llevó a cabo la jornada-taller.

Las faltas de coordinación y disputas entre los organizadores frente a los participantes.

Discusión entre los participantes debido a que algunos pertenecían a cooperativas y tenían más recursos (ej. posibilidades de regar)”.

Mesa 3:

10) **Lettelier, Dolores; Dalmaso, Caterina; Ander Egg, Guillermo** (Cátedra de Extensión Rural. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina): EXPERIENCIA DE DISEÑO PARTICIPATIVO DE LA MAESTRÍA PROFESIONAL EN EXTENSIÓN Y DESARROLLO RURAL EN LA PROVINCIA DE MENDOZA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo rescata la experiencia iniciada en el año 2009 cuyo objetivo fue la creación de una Maestría en Extensión y Desarrollo Rural orientada a la formación de extensionistas de las zonas áridas y semiáridas de la Argentina, conformándose como un paso inicial para la constitución de un Centro de Formación e Investigación en Extensión y desarrollo rural para las áreas de Mendoza, San Juan y Norpatagonia. El medio por el cual se da inicio a este proyecto es el Convenio entre el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), la Asociación Universitaria de Enseñanza Agropecuaria Superior (AUDEAS) y el Consejo Nacional de Decanos de Facultades de Veterinaria (CONADEV), el cual está compuesto por INTA y universidades de veterinaria y agronomía de todo el país. Es por ello, que la experiencia apunta a abordar los problemas de la educación superior en torno a la práctica extensionista.

Resulta importante resaltar que la experiencia se enmarca en los actuales paradigmas de desarrollo territorial que obligan a definir nuevas estrategias de trabajo e intervención en los territorios de injerencia, que requieren de la internalización de una visión integral por parte de técnicos extensionistas, agentes y/o promotores de desarrollo, sobre los problemas que enfrentan. Sin embargo, la oferta de formación es relativamente escasa y no del todo adecuada para la problemática de las zonas de regadío.

Actualmente la experiencia se encuentra a la espera de la evaluación de la carrera creada, por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de carreras Universitarias (CONEAU) para cuya presentación se contó con el arduo trabajo de elaboración de documentación conjunto con los docentes a cargo de las asignaturas y la elaboración de las normas de funcionamiento a cargo de los directores y el equipo de trabajo conformado durante el transcurso de la experiencia.

ORÍGENES Y ANTECEDENTES

La experiencia abordada, se encuentra enmarcada en un entramado institucional complejo propio de las regiones de Cuyo y Norpatagonia, dado que ambas poseen una amplia trayectoria en materia de extensión y desarrollo rural, donde existen numerosas instituciones que promueven dichas acciones.

Tanto para el caso de la región Cuyo como Norpatagonia existen numerosas instituciones en los territorios que participan o ejecutan programas de extensión. Es a partir de esto que existe un número de agentes abocados a las actividades de extensión y desarrollo rural que supera ampliamente las 600 personas en ambas regiones. En cuanto a los antecedentes en la formación de extensionistas a escala nacional, la oferta de formación es relativamente escasa y no del todo adecuada para la problemática de las zonas de regadío; se encuentra la Maestría en Extensión Agropecuaria que ofrece la Universidad del Litoral y la iniciativa de Maestría en Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural (Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Sur y Universidad Nacional de Mar del Plata).

Asimismo, la formación de la mayoría de los agentes de extensión y desarrollo rural es el resultado de un proceso no sistematizado y muchas veces autodidacta, que tiene como base la escasa formación recibida en los estudios de grado universitario. Esto, se erige como una situación problemática en tanto la extensión es un proceso delicado y complejo que requiere habilidades que un recién egresado no posee, por lo que resulta imprescindible una formación de posgrado acorde a las necesidades actuales y futuras del campo rural.

Del mismo modo, el enfoque territorial del desarrollo rural y, sobre todo, el instrumento utilizado para alcanzarlo, es decir, la extensión rural, requiere de personal altamente especializado con conocimientos, destrezas, actitudes y valores; pues este tipo de visión integral y holística, que por su naturaleza es multisectorial, multidimensional y multidisciplinario, utiliza estrategias y metodología de trabajo que promueven la planificación, la gestión participativa, la cooperación y la negociación entre otros; todo ello, en una interacción delicada entre el extensionista y los actores altamente heterogéneos del sector rural.

Como línea base de esta iniciativa se contó con la experiencia que se realizó durante el año 2007 en la Facultad de Ciencias Agrarias (región Cuyo) donde el INTA fue uno de los actores principales. En aquella oportunidad se realizaron entrevistas a los responsables de cada institución vinculada al desarrollo rural en Mendoza para detectar cuáles eran los principales requerimientos de las mismas en materia de formación para sus profesionales. Por otro lado, se corroboró la demanda de formación por parte de los propios extensionistas involucrados. A su vez, se realizó una búsqueda exhaustiva de la oferta disponible en la región centro oeste del país en materia de posgrados sin encontrar resultados satisfactorios.

Así, ante la demanda formativa y el interés en el diseño de la formación en desarrollo rural por parte del Convenio Marco INTA –AUDEAS-CONADEV- como marco institucional que nuclea a decanos de las universidades y el INTA-, brindó las facilidades de trabajo entre ambas instituciones de peso en la temática rural. Incluso, el hecho de existir el involucramiento de la *cátedra de extensión rural* de la UNCuyo otorgó la impronta sobre la importancia de la extensión rural y las necesidades de formación en la temática demandada desde INTA. Por tanto, la posibilidad de financiar acciones también funcionó como un elemento necesario, sobre todo para la disposición de recursos humanos para la tarea. Cabe rescatar también que en el proceso estaban involucrados los directores de las Estaciones Experimentales (EEA) Mendoza y Norpatagonia, con lo cual existía un fuerte peso institucional.

CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA

La puesta en marcha del proyecto comienza en 2012, de manera paralela en el CR Norpatagonia y el CR Mendoza-San Juan. La metodología de intervención participativa se dividió en 3 etapas: la primera, se trató de un **estudio de demandas** de competencias profesionales en técnicos extensionistas; la segunda etapa constó de **talleres participativos** en torno a los aspectos curriculares de la carrera y, finalmente, la tercera etapa se abocó al **diseño del plan de estudios** y creación de la Maestría propuesta.

1ª Etapa: Estudio de Demandas

Ambos Centros Regionales involucrados comenzaron paralelamente las actividades, con el objetivo de relevar la demanda concreta de la región, en un principio, en torno al desarrollo o a la gestión territorial desde una mirada amplia, donde el concepto de **competencia fue central**. Pues se trataba de pensar en las demandas en torno a un *saber-hacer*.

La importancia de esta primera etapa radicó en que la información relevada sería luego validada durante los talleres siguientes. Así, en el caso de la provincia de Mendoza se entrevistaron a **referentes institucionales interesados en la formación propuesta, técnicos - extensionistas** (Agencias de extensión de INTA tanto de Mendoza como de San Juan, Subsecretaría de Agricultura familiar de Mendoza, Instituto de Desarrollo Rural y municipios de la provincia de Mendoza) y **productores**. La selección de referentes institucionales a entrevistar estuvo basada en la decisión de conocer las opiniones de quienes están a cargo de técnicos extensionistas y cuál es su demanda específica sobre su quehacer profesional. Como consecuencia, los principales hallazgos giraron en torno a las demandas de conocimiento y competencias: 1) Conocimiento interdisciplinario, 2) Capacidad de gestión, 3) Habilidades comunicativas y 4) Capacidad para el trabajo grupal e interinstitucional. Cabe aclarar que en esta etapa se produce una escisión del proceso iniciado en el CR MZA-SJ y el iniciado en CR Norpatagonia, puesto que en éste último por los resultados de este diagnóstico no se plantea como solución un trayecto de maestría, sino más bien capacitaciones de menores rangos temporales y adaptados a otro perfil profesional de extensionistas.

2ª Etapa: Talleres Participativos

A partir de los insumos obtenidos del estudio de demandas se buscó validar y profundizar los resultados con vistas a dar contenido a la maestría. Aquí la *convocatoria fue más amplia*, considerando a los **referentes institucionales** que tienen a cargo extensionistas; **docentes universitarios y personas con experiencia en la temática o posibles alumnos**. Esto hizo que se conjugaran diferentes perfiles disciplinarios e institucionales.

Los talleres estipulados, estaban organizados en función de 4 ejes que corresponden al diseño de la maestría: 1º) **Perfil del egresado**: Aquí, se dio jerarquización a las *competencias de gestión*, puesto que contenía a otras competencias como las comunicaciones, el trabajo grupal e interinstitucional y giraba en torno a un *saber-hacer*, por tanto se edificaba como una competencia clave del egresado. 2º) **Metodología de enseñanza-aprendizaje y Perfil docente**, aquí se planteó la importancia del compromiso de los docentes, el lugar transversal del trabajo de tesis y el contenido práctico de la currícula. Además, se plantea una metodología participativa de construcción de conocimiento durante el dictado de clases, teniendo en cuenta que

el público de la maestría serían personas que actualmente se desempeñan como extensionistas.^{3ºEjes temáticos y contenidos, en principio se propusieron algunos contenidos a debatir en torno a 1) Desarrollo Territorial, 2) Elementos metodológicos, 3) Dimensiones del Territorio, y 4) Estrategias de Desarrollo. Así, la tarea de los participantes fue consensuar la organización de estos ejes temáticos y aportar cuáles sería los contenidos teórico-prácticos que deberían contemplar. 4º) **Evaluación de los aprendizajes**: Se le dio importancia a establecer seminarios integradores y talleres de tesis como acompañamiento durante el desarrollo del trabajo, éste presente desde el inicio de la carrera}

Así, esta etapa de talleres concluye con las siguientes definiciones:

- Se validó que la maestría debía ser de *tipo profesional*, orientada a la formación de competencias profesionales.
- Se definió que la maestría debía estar orientada a la formación para la *gestión de los territorios*, donde la extensión es una herramienta básica.
- Se definió la concepción de *desarrollo territorial rural* como paradigma en la formación.
- Se definió la importancia de los *procesos participativos* no sólo en el diseño de la currícula, sino también en el proceso formativo.
- Se definió el *carácter multidisciplinar* del plan de estudios.
- Se definió que la evaluación de los conocimientos debía orientarse a evaluar conocimientos y el *saber-hacer*.

A partir de dichos insumos comienza la tercera etapa de intervención.

3ª Etapa: Diseño y Aprobación del Plan de Estudios

Hacia inicios del 2013 se conforma el equipo de trabajo abocado a la formulación del plan de estudios, con la principal incorporación vinculada a la asistencia de una psicopedagoga especializada en la formación superior. La clave de esta etapa fue justamente la construcción de este equipo de manera **interdisciplinaria**, conformado por tres ingenieros agrónomos, un geógrafo, una psicopedagoga y una socióloga (becaria).

Una de las principales definiciones de esta etapa fue que el modelo de **Formación Basada en Competencias** (FBC), permitía formar profesionales demandados en el reciente trabajo. Pues se trata de un tipo de formación que pretende que el maestrando adquiriera las capacidades formativas que se vinculan directamente con las competencias necesarias para su práctica profesional, es decir, que el criterio de enseñanza se refiere a la integración de capacidades del sujeto que le permiten actuar de manera eficaz en situaciones reales de trabajo, por tanto, las competencias profesionales producto de la formación; se adquieren con la práctica áulica aunque se apoyen en saberes teóricos.

Luego, el objetivo fue estructurar los **contenidos** de modo de evitar la superposición de contenidos, sino más bien como un plan **organizado integralmente** sin perder de vista el carácter multidisciplinar. Asimismo, también se definió una estructura de **parejas pedagógicas** docentes para cada asignatura a modo de resguardar el carácter interdisciplinario y práctico de los módulos.

Después de intensos meses de trabajo, hacia finales del año 2013, se crea la Maestría en Extensión y Desarrollo Rural como carrera de la Facultad de Ciencias Agrarias de

la Universidad Nacional de Cuyo a través de la ordenanza N° 109/13, junto con la aprobación de su plan curricular a través de la ordenanza N° 110-13.

Hacia el año 2014, una vez finalizada la etapa de diseño, comenzó el **trabajo con los docentes**, para lo que se realizaron reuniones de capacitación para la elaboración de los módulos a su cargo. Para ello se elaboraron materiales para la introducción de los docentes a la Formación Basada en Competencias y brindar herramientas metodológicas para la elaboración de las asignaturas.

APRENDIZAJES Y DESAFÍOS

Las siguientes lecciones aprendidas son producto de la reconstrucción aquí planteada y los debates dentro del equipo de trabajo.

- **Aspectos metodológicos:** Los puntos clave en la instancia de talleres, fue la *convocatoria personal* que permitió un mayor compromiso de los invitados a participar, sin embargo esta estrategia no se mantuvo constante a lo largo de los talleres.
- **Participación de los actores**, principalmente se trató de los posibles docentes de la Maestría, que involucraba a docentes de la UNCuyo- de diversas facultades- y a personal de INTA de diferentes jerarquías.
 - Por tanto, se trata de actores diversos, con diferentes experiencias en torno a la extensión y a la docencia universitaria. Esta *diversidad* se reflejó en la participación en los talleres, en términos de los aportes como así también en la continuidad de la asistencia a dicho eventos. Esto marcó las tensiones entre la planificación de talleres íntimamente vinculados a modos de engranajes y la real participación discontinua de los actores. Esto, intentó saldarse a través de la elaboración de documentos que actualizara los debates a los participantes.
 - La participación tiene características particulares dependientes del perfil individual.
 - Los docentes y actores convocados tuvieron una **participación pasiva** en el proceso, ofreciendo sus opiniones y poniendo en valor sus experiencias tanto en las entrevistas como en los talleres. Es decir, FORMARON parte del proceso, pero no TUVIERON parte del proceso. Dicha diferencia se refleja claramente durante la etapa de capacitación docente, en la que sí se demanda una toma de responsabilidades para el trabajo en parejas pedagógica y elaboración de asignaturas. En esta etapa, la participación fue mucho menor que en la etapa anterior, aunque se destinaron reuniones de trabajo para su acompañamiento. Es esto, lo que plantea nuevos *desafíos metodológicos* en torno a la participación, es decir para el paso de FORMAR a TOMAR parte, donde *el docente iba a requerir una experticia que no necesariamente los posgrados demandan o requieren*, tanto se trata de un cambio de los docentes en las prácticas y marcos conceptuales incorporados.
 - Las diferentes formas de participar fueron claves en el logro de los objetivos, pero también se presenta como desafío para la implementación de la carrera.
- Respecto a la **formación de equipos**: La posibilidad de definir un equipo interinstitucional e interdisciplinario fue posible gracias a metas claras como

aglutinadoras de grupo, liderazgo para el trabajo del equipo y solidez de conocimientos sobre el desarrollo formativo y profesional de técnicos extensionistas, coincidencia de visiones, convencimiento y motivación de los participantes. Asimismo, el cumplimiento de objetivos parciales dio cuenta de un avance en el trabajo y la distribución de roles en función de las demandas, la puesta en valor las fortalezas de cada integrante y reuniones periódicas que permitieron el afianzamiento de lazos de confianza.

- **Aspectos institucionales:** Puesto que el carácter reciente de las **maestrías profesionales** tiene como correlato la escasa adecuación de la normativa a esta nueva modalidad. Por tanto, dicho tipo de maestrías tienen un proceso de evaluación para su acreditación adecuado sólo a maestrías académicas (tradicionales). Esto implicó una convivencia de ambos formatos, con pocas posibilidades de poner en valor la impronta integral otorgada a la Maestría.

A modo de síntesis, se trató de un proceso construido a través de distintos modos de participación de los actores involucrados y, por tanto, *se tomaron decisiones sobre la marcha en función de las necesidades*. Dicho emprendimiento aún se encuentra vigente y plantea desafíos en torno a la comunicación inter-grupal y generación de instancias de intercambio, con los docentes y autoridades institucionales, como así también en torno al trabajo con los docentes que contemplen la discontinuidad en la participación.

11) **Ana Bocchicchio.** (Faculta de Agronomía-UBA): INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN EL ÁMBITO DE FORMACIÓN DE POSTGRADO: LA ESPECIALIZACIÓN EN DESARROLLO RURAL DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA DE LA UBA

Introducción: encuadre, orígenes y antecedentes. Como en todo contexto de cambio, las nuevas configuraciones socioeconómicas que cristalizan hacia fines del siglo XX pusieron en cuestión la vinculación entre la Universidad, el Estado y la Sociedad. Frente a un entorno cada vez más complejo y con la emergencia de nuevas problemáticas (cambios del rol del Estado; cambio tecnológico y concentración de las firmas que impactan sobre la ocupación y el empleo; aumento de la pobreza y exclusión; cuestión medioambiental; etc.) las universidades reciben demandas sociales concretas de fortalecer el vínculo con el sistema productivo a la vez que dar respuesta a sus egresados. La demanda de formación continua de los graduados insertos en el medio –público o privado-, con necesidades de actualización e incluso de logro de formaciones específicas que no pueden impartirse en las carreras de grado, pero que además no están interesados en la investigación *per se* sino como forma de intervención profesional, condujeron a la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires a la apertura de su oferta de postgrado, incorporando en su Escuela para Graduados Programas de Especialización y Maestrías de tipo profesional. Apertura en línea con el consenso existente, tanto en el ámbito académico como en el mercado laboral, que las carreras universitarias de grado conforman un primer ciclo de conocimiento, dada la compleja y cambiante situación del mundo de los saberes, la tecnología y el desempeño profesional. Con este encuadre, y para el campo de la Extensión y el Desarrollo Rural, comienza a dictarse, a fines del 2002, la Especialización en Desarrollo Rural, asumiendo que la problemática de la intervención se fundamenta en que los actores y sujetos sociales rurales son los protagonistas del modelo de desarrollo endógeno. Y que esto exige profesionales-facilitadores de los procesos de cambio, capaces de poner en juego

alternativas tecnológicas y el uso racional de los recursos, eficiencia técnica, gerencial y organizativa y la movilización de los esfuerzos personales y comunitarios.

En función de diagnósticos propios -consulta directa a informantes calificados del sector y estudios de inserción profesional- como de la revisión de fuentes de información secundaria que problematizaban el anterior perfil profesional, esta Especialización se propuso acompañar la nueva construcción social de este ámbito profesional a la vez que, a través de ello, dar cuenta de su pertinencia social. Es decir, no sólo dar respuestas a los egresados sino a las necesidades de recursos humanos formados para el área. Se trata de un Programa con objetivos y perfil propio pero que permite una articulación vertical hacia el interior de la unidad académica: los espacios curriculares que abordan la temática en las carreras de grado, una Maestría y la posibilidad de doctorado en el área.

Sobre el Diseño del Programa. En el marco del concepto actual más amplio de desarrollo rural (desarrollo de la agricultura, conservación del medio ambiente, desarrollo de zonas rurales a través de ingresos extra-agrarios como turismo rural o procesamiento de la producción, educación integral de la población rural, expansión de la agricultura urbana, etc.) el punto de partida de su diseño es el reconocimiento que los profesionales con actuación en el campo del Desarrollo Rural deben construir las competencias que les exige un espacio laboral donde se articulan tres tipos de lógicas: a) la lógica del trabajo académico, b) la lógica de la intervención, a partir de la formulación de planes, programas y proyectos, c) la lógica de los actores y sujetos sociales rurales, cuya comprensión es la base para la acción y formulación de los proyectos. Problemas de la intervención que requieren un sólido conocimiento teórico, un bagaje de conocimientos prácticos y una continua reflexión sobre la vinculación teoría-práctica. Los objetivos específicos se plantearon en torno a la incorporación de competencias relacionadas con los saberes que se ponen en juego en el desempeño profesional. Conocimientos, teóricos o prácticos, que permiten una apreciación de la naturaleza multidimensional y multicondicionada del desarrollo rural; un “saber hacer”, ejercitándose las habilidades necesarias para el uso eficaz del conocimiento o en la elaboración de estrategias novedosas; y un “saber-ser” referido a los componentes socio-relacionales y a una postura deontológica frente a la profesión, competencias genéricas que se vinculan a un tipo de comportamiento social en el sistema de organización laboral. Se estableció un perfil de graduado que estará en condiciones de comprender los modelos de intervención social, las necesidades sociales y el cambio social planificado participativo; comprender los factores involucrados en el desarrollo rural como el acceso a los factores de producción, administración predial, procesamiento de la producción, comercialización y organización de la comunidad; elaborar diagnósticos socioeconómicos y tecnológico-productivos; planificar y formular proyectos; evaluar proyectos de inversión agropecuaria y desarrollo agrícola; monitorear proyectos: seguimiento y evaluación económica y social. Este perfil expresa los objetivos específicos que se plantea este Programa de formación.

El enfoque pedagógico de la Especialización se caracteriza por ser *sistémico, situacional e integrador*. Sistémico, en tanto el desarrollo y aplicación de los conocimientos entraña una visión integral de la realidad y la comprensión de las relaciones entre los elementos componentes. Situacional, al profundizar en las variables claves de cada situación específica (en qué medida los conceptos y técnicas son aplicables en función de factores situacionales); e *integrador*, para lograr un proceso de cambio efectivo.

En cuanto a la organización del Plan de Estudios, el Programa fue estructurado curricularmente por *procesos*, mediante bloques organizados de información y formación, de teoría y trabajo en terreno, a través del uso del sistema de alternancia

universidad-organizaciones-universidad (*sandwich courses*) que permite afianzar el logro del objetivo de vincular teoría y práctica. La alternancia del trabajo áulico con el trabajo en terreno constituye una forma de mejorar la calidad de la educación en la medida en que con el contacto con la realidad y el asesoramiento de los profesores de diferentes disciplinas se logra un mayor aporte y coordinación interdisciplinaria. Alternancia programada como parte de un proceso de aprendizaje significativo y basado en el trabajo individual, grupal e institucional (prácticas integrales o talleres) referidos a problemas concretos, reales y globales del desarrollo rural. Y en esto reside lo innovador de esta experiencia en el ámbito de una formación de postgrado.

En el plan de estudios se adoptó una organización en módulos. El módulo 1 apunta al desarrollo de las denominadas "habilidades blandas" (comunicación, empatía, motivación, formación de equipos y en general, las relaciones sociales); las mismas son las más difíciles de enseñar, más complicadas de transmitir en teoría y de medir; sin embargo, hay consenso en que la única medida real de las habilidades relativas a la intervención social es cómo se manejan en sus ámbitos de aplicación. Bajo la modalidad del sistema de alternancia y con el objetivo de estructurar un caso-problema, durante el trabajo en aula, los alumnos reciben contenidos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales referidos al análisis y resolución de problemas agrarios y a la comunicación. En el trabajo de campo llevan a terreno lo aprendido en la universidad. Luego, para concluir el módulo 1, el caso-problema es analizado y discutido en plenario, en el espacio denominado "Presentación del caso-problema I". El proceso culmina con la presentación individual del primer informe de avance. El módulo 2 está constituido por cursos y actividades dirigidas a profundizar los conocimientos específicos de la Especialización. En tal sentido, se trata el abordaje de la problemática territorial y de las economías regionales y los procesos referidos a la intervención social, al diagnóstico, a la planificación y formulación de proyectos y al seguimiento y evaluación. El proceso de la intervención social, si bien aparece como un espacio curricular propio, sin embargo, sus contenidos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales transversalizan el currículo, en tanto constituye el núcleo organizador que lo articula. Siguiendo la modalidad del sistema de alternancia se alterna el trabajo áulico, con el trabajo en terreno: "El caso-problema II". En esta etapa, los participantes deben avanzar en el tratamiento del caso-problema a los efectos de elaborar un segundo informe de avance que contenga el diagnóstico socioeconómico y tecnológico-productivo y la propuesta de un proyecto para solucionar la problemática planteada en el caso-problema. Este informe de avance es expuesto y analizado en plenario, en la "Presentación del caso-problema II". En el módulo 3 el alumno debe avanzar en la elaboración de su Trabajo Final Integrador, la formulación o evaluación del proyecto social. Todo este proceso tiene una duración anual; para la instancia de presentación por escrito y defensa oral del trabajo final integrador dispone de un año adicional. Este trabajo es acompañado por un tutor, cuya presencia es más importante a partir de la finalización del módulo 2.

En el planeamiento curricular se emplean en forma selectiva múltiples estrategias educativas, con especial énfasis en el desempeño activo de los participantes y el aprendizaje en equipo. A la vez, el proceso es acompañado por un grupo docente cooperante, que asume una enseñanza en equipo.

Sobre la implementación: algunas reflexiones en torno a fortalezas, problemas, desafíos e interrogantes. Todo programa sufre una serie de cambios entre su diseño original y su implementación. En el ámbito de la educación formal esto significa reconocer que más allá de la existencia de un diseño curricular, plan de estudios o manual de especificaciones, se da un desarrollo curricular, o sea la puesta en juego del diseño prescriptivo que es donde se relaciona la intención con la práctica concreta. Es decir, el currículo no es otra cosa que un proceso social, en el que intervienen, al

mismo tiempo, todas las personas implicadas como autores y actores de los procesos de enseñanza/aprendizaje; en este caso estudiantes, docentes y la dirección del Programa. Así también, el desarrollo curricular refiere a las interacciones que realmente se dan en la unidad académica, al grado de apropiación de conocimiento que facilitan y a una multiplicidad de aspectos que no figuran en los programas pero que, sin embargo, producen efectos importantes, resultados no buscados, y que hacen a un conocimiento y comportamiento social más general que el supuestamente educativo. En tal sentido, es que destacamos como una de las fortalezas de este Programa la conformación de sus distintas cohortes que ha operado en términos de una pedagogía invisible.

En efecto, las distintas cohortes (12 cohortes desde el inicio hasta la actualidad) presentan un perfil de participantes que se caracteriza por la presencia de graduados de las distintas ciencias agrarias (en su mayoría de agronomía y veterinaria, pero también forestales, ciencias ambientales, etc.) y provenientes de distintas universidades; con inserción en distintos programas de intervención – gubernamentales y no gubernamentales-, y una procedencia territorial que abarca todo el territorio nacional -desde la provincia de Jujuy hasta la de Tierra del Fuego- e inclusive otros países latinoamericanos como Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, Colombia, Venezuela, Chile. Estas características facilitan el alcance de algunos de los objetivos planteados. Básicamente, la orientación hacia la “resolución de problemas”, que muestra que este tipo de estrategias mejora notablemente las posibilidades de aprendizaje; y el carácter social o cooperativo del aprendizaje, tanto en el uso del lenguaje como en el reconocimiento de las ideas de otros. Esto último es muy valorado por los participantes. En las encuestas de opinión, realizadas a los efectos de la evaluación del Postgrado, todas las cohortes coinciden en valorar, además de las cuestiones que hacen a contenidos, metodologías, formación de los docentes en el área o pertinencia en relación con su actividad laboral, la importancia del aprendizaje logrado a través de las interacciones con sus compañeros, enriquecidas en este caso por la heterogeneidad del perfil, según se consignara. Son múltiples las expresiones registradas respecto de las cuestiones señaladas, cuando se consulta a los participantes sobre fortalezas y oportunidades que brinda esta formación. Según algunas de sus respuestas, han podido *“...sistematizar experiencia y recuperar los marcos teóricos”; “...lograr una visión mas sistémica, mas integrada”; “...base teórica para desarrollar el trabajo en terreno”; “...un seguimiento acorde los cursos dictados, complementados con un trabajo elegido en forma individual, sobre el cual poder volcar la capacitación recibida ...donde ya depende de cada uno de nosotros el poder desarrollarlo y concretarlo, en base a los elementos que se nos han brindado, secundados además por el apoyo de cada docente en cada tema particular”; “...conocer compañeros muy interesantes (...) forjándose una amistad que espero duradera. Aunque creo que lo más importante fue el que haya existido compañeros de casi todo el país, lo que enriqueció las diversas visiones que traíamos de nuestros lugares”; “...intercambio de experiencias con técnicos de todo el país”. E incluso, a modo de capital social enriquecido, el tránsito por el programa ha redundado en modificaciones *“...en la inserción laboral”* de alguno de los participantes.*

En cuanto a las dimensiones esenciales que intervienen en los procesos de conocimiento (la realidad, el sujeto, el lenguaje, y las relaciones sociales), partimos del reconocimiento que la práctica profesional concreta surge de la intersección de por lo menos tres dimensiones: “una” realidad socio productiva, la institución desde donde se interviene; la trayectoria formativa (familiar, académica y laboral) del profesional. Práctica profesional que deviene de la construcción de lo social que hace el profesional, que incluye el “para quién” de la intervención, su propio rol y la estrategia metodológica que utiliza. Es a partir de este reconocimiento que trabajamos con los

especializandos. Pero a su vez, la implicación que señaláramos supone reconocer esto no sólo en nuestra práctica docente sino también hacerla explícita para que los participantes la incorporen a su propio accionar cuando planifican procesos de cambio en las comunidades. Es decir, se busca que consideren que su práctica de extensión los involucra en los procesos de conocimiento de los sujetos del desarrollo donde se juegan también estas dimensiones: realidad-sujeto-relaciones sociales, y el lenguaje. Por ello, desde una perspectiva constructivista, la primera tarea es “desnaturalizar” la visión de una realidad que no se ha dado “naturalmente” sino que es socialmente construida. Por lo cual, problematizamos, entre otras cuestiones, cómo se interpreta la “realidad social”: si se toman factores estructurales, históricos y recientes, o se “naturaliza” lo social aludiendo a características individuales. El punto de partida que utilizamos para ello es un esquema que hacemos explícito, que parece lineal pero que nos ha resultado muy útil, y que implica considerar que por detrás de toda intervención (plano político que supone fijación de objetivos y cursos de acción) hay “definiciones” de la realidad (plano teórico aportado por los paradigmas de las ciencias empíricas) y, finalmente, por detrás de las opciones teóricas se juega una concepción del hombre y de las relaciones que establecen entre sí y con la naturaleza (plano filosófico). Esquema que nos facilita:

- convertir el conocimiento tácito en explícito para seguir construyendo a partir de él: desde qué teorías o presupuestos están analizando la realidad social, qué resultados obtienen cuando los confrontan con los marcos teóricos de las distintas ciencias sociales que intervienen en esta formación, cómo pueden re-significar sus experiencias y prácticas a la luz de dichos marcos;
- mostrar la fragmentación disciplinaria. Fragmentación que, con el progreso asumido por la modernidad, las ha llevado a perder “sistemicidad” según la prioridad dada a la “profundidad” en temas parcializados (genética, biología, bioquímica, etc.). De allí la discusión por el impacto ecológico generado (desertificación, contaminación de aguas, pérdida de biodiversidad, etc.) pero también social.
- la superación de la oposición entre ciencias naturales y humanidades.

En cuanto a la incorporación de otras aplicaciones posibles de gestión del conocimiento en este Programa, creemos que estamos trabajando con algunas de las condiciones que facilitan dicho proceso. Por lo menos, hacia ellas apuntamos. Estamos refiriendo a la toma de conciencia del estado del mundo y de las creencias subyacentes; al mejoramiento, mediante el uso del conocimiento, dentro de un marco social y ecológicamente ético; el enfoque orientado a la resolución de problemas, en este caso en el marco de aplicación de las políticas sociales; una formación en torno a una cultura del conocimiento orientada al desarrollo humano; y el uso de herramientas adecuadas para aprovechar al máximo la producción, pero también la recuperación y el respeto por los conocimientos locales.

Desde el punto de vista formativo trabajamos con el concepto de reflexividad; ejercicio de reflexividad que haga consciente el modo en que los valores y la experiencia se reflejan en sus elecciones metodológicas y prácticas profesionales -especialmente requerido para un ejercicio profesional que problematiza, en tanto supone un encuentro de culturas y racionalidades diferentes; con encuentros y desencuentros de saberes- pero reconocemos la necesidad de incorporar algún ejercicio sobre metacognición y el auto-conocimiento, más allá de la reflexividad propuesta como punto de partida para comprender la realidad y la propia intervención en el medio rural. Y esto no sólo como condición fundamental para un aprendizaje eficaz en el Postgrado sino para mejorar el diseño de sus propias estrategias pedagógicas en los procesos de capacitación que deben llevar adelante. De aquí se desprende uno de los objetivos de un proyecto de gestión del conocimiento aplicado a esta experiencia. Esto favorecería la construcción de su propio conocimiento pero, además, sería un modo más de afianzar la comprensión sobre las dimensiones que juegan en los procesos de

conocimiento de los productores con los que trabajan. Asimismo, si bien aparecen en los cursos y talleres reflexiones en cuanto a la ausencia de tecnologías apropiadas (y por lo tanto la necesidad de su generación), el divorcio entre la investigación y la extensión (y por lo tanto la necesidad de generar “puentes”), la preocupación por el trabajo grupal, los procesos organizativos y el tema de la participación activa, etc. referidos al sector con el que trabajan, nos parece que falta un espacio donde trabajemos explícitamente sobre su rol en cuanto a la gestión de conocimiento. Conforme a los nuevos enfoques de intervención, el objetivo debería girar en torno a una gestión territorial del conocimiento.

En cuanto a problemas y desafíos de la implementación, lo que señaláramos como riqueza se ha planteado como desafío desde la puesta en marcha del Programa. En primer lugar, el establecimiento de un cronograma para la actividad presencial (el dictado de los cursos que componen el Plan de Estudios) que facilite, articulando las distintas posibilidades, la presencia tanto de quienes viven y trabajan en áreas cercanas a la unidad académica como de aquellos que deben recorrer largas distancias. En segundo lugar, y desde el rendimiento interno de las distintas cohortes, la articulación de los tiempos académicos con los *tempos* vitales, de los estudiantes pero también de las poblaciones donde realizan su trabajo en terreno, no es una cuestión menor. Por otra parte, el ingreso de profesionales recién graduados o sin inserción laboral en el área, en algunos casos de los estudiantes extranjeros, impulsaron la búsqueda de alternativas que permitieran alcanzar el logro de los objetivos originalmente planteados. Ciertamente, un diseño curricular como el expuesto introduce demandas y esfuerzos adicionales para su implementación, respecto de los tradicionales programas de formación de postgrado.

Finalmente, hemos avanzado, si bien en forma no sistemática y en un camino de aprendizaje que aún estamos recorriendo, en “personalizar” la evaluación global de lo realizado, invirtiendo la relación convencional entre el individuo y el programa, haciendo responsable al programa de la realización de las necesidades de los participantes. Esto significa que aún en esta etapa de formación, sigue vigente la pregunta ¿Para qué educamos hoy? Y que los contenidos específicos y el dominio de determinados conocimientos constituyen una cuestión instrumental que deberá estar al servicio de la formación de un sujeto crítico, con capacidad para continuar construyendo por sí mismo su propio conocimiento.

12) **Albaladejo, C.; Carricart, P.; Larrañaga, G.; Hang, G.M.:** MASTER PLIDER: PROCESOS LOCALES DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO RURAL

- **Objetivos** *Proponer una formación para una visión crítica y brindar herramientas operacionales para las transformaciones en los territorios rurales, facilitando la articulación entre la acción colectiva y la acción pública.*

Cuando se iniciaron los encuentros (2006), entre docentes e investigadores de las 3 Universidades (UNMdP-UNS-UNLP) para tratar de construir una actividad de postgrado en red, como la que resultó (2007), se planteaba lo siguiente:

“Se han producido grandes cambios en los últimos años, en el país y en el ámbito rural, particularmente en la década de los ’90 y luego a partir de lo sucedido en el año 2001.

Estas transformaciones (fundamentalmente hasta los inicios del S XXI) han afectado (la mayor parte de las veces, se podría afirmar, de manera negativa) a la sociedad y sus instituciones, en conjunto y a la vida en el espacio rural en particular”.

Surgían luego, interrogantes respecto a los profesionales que habrían de actuar en este nuevo escenario (a partir de los años 2002/2003), que nos llevaban a preguntarnos: “¿son y están preparados en lo técnico agronómico, en cuestiones propias de las ciencias sociales, la geografía, la sociología, la economía, de una manera adecuada para enfrentar distintos tipos de situaciones que tiendan a avanzar en el Desarrollo Rural?”.

Se coincidía en la existencia de un perfil profesional predominantemente consustanciado con una formación de tipo convencional, con determinado marco teórico y manejo de metodologías e instrumentos propios de ese enfoque (al menos, en las Facultades de Ciencias Agrarias, Forestales y Veterinarias, lo productivista y transferencista, prevalecía por sobre otro tipo de visiones).

De tal manera, aparecía como ineludible proponer una mirada para el abordaje de la realidad (desde la necesaria descripción, comprensión y explicación, hasta las posibles líneas de intervención), que resulte diferente a aquella y apropiada a lo actual.

Se presentaba entonces, por un lado, la necesidad de contar con:

Un objeto concreto de estudio: la articulación entre la acción colectiva y la acción pública. La distinción entre “acción colectiva” (que surge de los habitantes de un territorio singular) y la acción pública (originada a partir de los empleados pertenecientes a las organizaciones públicas, no necesariamente del Estado), permite poner en relieve la “relación de desarrollo” en áreas rurales. La acción colectiva es una acción humana guiada por normas que no son ni totalmente circunstanciales (como puede ser la realización colectiva de una tarea singular no repetida), ni completamente “estructuradas” (a manera de ejemplo, la realización de tareas en el marco de relaciones de trabajo establecida, en una fábrica o un campo o cualquier ámbito donde se desenvuelve la acción organizada o relaciones laborales). Desde esta perspectiva, la acción colectiva tiene como particularidad que las normas que se construyen sobre la marcha (y sus capitalizaciones en un colectivo humano) son tan importantes para el analista como las realizaciones que permite alcanzar. De hecho, con la desestructuración de la acción del Estado en el desarrollo y la decadencia de los “programas institucionales” (Dubet, 2002; Albaladejo, 2005), la acción colectiva pasa a tener gran importancia para repensar una acción pública que ya no puede apoyarse únicamente en los comportamientos instituidos. Se trata de una acción potencialmente “institucionalizante”. Proponemos en este ciclo de estudios considerar las interrelaciones entre las diversas acciones de las agencias de desarrollo (agencias nacionales diversas, provinciales, municipales, ONG, cooperativas, otras agencias privadas que ejercen una misión de desarrollo, etc.). Es un abordaje bastante novedoso del mismo modo que para la acción colectiva, al considerar que los agentes públicos construyen también, en sus quehaceres cotidianos y los proyectos operacionales, normas de acción de las agencias del Estado y en cierta medida las políticas públicas. Esta visión de una acción humana estructurada y estructurante se apoyará sobre la teoría de la estructuración social de A. Giddens (1998).

Y por otro lado, volviendo a nuestras preocupaciones, se sentía la necesidad de desarrollar:

Una visión crítica: Son innumerables los trabajos científicos o estudios de intervención social que desde hace más de 20 años, proponen “metodologías de intervención” a partir de las palabras claves de los organismos internacionales, que pasaron estos últimos 10 años a ser también palabras claves de las propias administraciones públicas, primero de los países en desarrollo y después de los países desarrollados: “desarrollo participativo”, “desarrollo sustentable”, “nuevas ruralidades”, “capital social”, “desarrollo local”, “género”, desarrollo territorial. No es sólo un nuevo vocabulario que se impone ahora a los agentes de desarrollo y los actores de los territorios rurales con los cuales trabajan, sino también nuevas retóricas y nuevas técnicas de trabajo social, y en el mejor de los casos nuevas metodologías, para una intervención social. La mayor carencia en este momento particular de la

transformación de la acción pública de desarrollo en los territorios rurales, son aportes teórico-metodológicos, es decir no una técnica más, sino puntos teóricos y metodológicos de referencia que permitan a cada profesional del desarrollo construir su visión crítica de estas evoluciones y ubicar su propia actuación y las prácticas que tiene. Se entiende aquí la noción de “visión crítica” como una capacidad de tomar distancia frente a los acontecimientos y los discursos para ubicarlos en un marco más amplio de transformaciones e interpretarlos con la ayuda de una teoría identificable y falsable (Popper, 1985).

La propuesta académica tiene como objetivo central ubicar concretamente los aportes del ciclo en las Ciencias Sociales. Pese a la interdisciplinaridad tanto de los seminarios (Geografía, Sociología, Ciencias Políticas, Ciencias Agrarias), como del alumnado, se propone en este ciclo de estudios de ubicar sistemáticamente a cada uno de los aportes de la Maestría en una corriente bien identificada de la Geografía (la Geografía Social y Cultural). Esta ubicación argumentada de los aportes teóricos permite la construcción de una visión crítica y supera el riesgo de eclecticismo teórico que puede traer consigo la propuesta interdisciplinaria. Esto será particularmente importante en los trabajos prácticos sobre las muy diversas experiencias, concretas, de los alumnos (se espera que muchos sean profesionales con una larga trayectoria de ejercicio de su oficio en áreas rurales) y con sus propias capacidades interpretativas (desde sus diversas disciplinas). No se trata de transformar a los alumnos en geógrafos, sino de poner en debate a una de las visiones teóricas aportadas sobre los cambios en la acción pública y la acción colectiva, así como también ayudarles a construir una visión desde sus propias disciplinas.

Se entendía conveniente presentar una visión operacional

La propuesta se dirigió principalmente a profesionales que actúan en el terreno junto con las poblaciones y las organizaciones rurales. Es decir que la visión crítica presentada no podría ser una visión externa (desde afuera) sino que debería desembocar sobre un marco concreto de reformulación de las prácticas de intervención en el terreno. Es la razón por la cual el ciclo se conforma con tres módulos centrados sobre los aspectos metodológicos (Módulo III, IV y V) y por un módulo que abordará de manera directa una reflexión sobre los oficios y las habilidades de los agentes de desarrollo (Módulo II).

Por otra parte, se esperaba lograr una participación importante de profesionales del desarrollo rural, junto con profesionales recién recibidos. Los seminarios contarían con una parte de ejercicios prácticos y talleres que habrían de permitir a los profesionales inscriptos en PLIDER movilizar, compartir y tal vez auto-analizar sus experiencias con la ayuda de los docentes. La movilización de los conocimientos de los alumnos y los intercambios entre alumnos durante los talleres se consideró un elemento importante de la pedagogía de PLIDER, dadas las disciplinas variadas de los alumnos y la presencia esperada de participantes con experiencia.

- **Perfil del postgraduado en “procesos locales de innovación y desarrollo rural”**

La Maestría responde a demandas de instituciones tradicionales en “extensión rural” que tienen agentes de terreno actuando directamente con las poblaciones rurales (INTA,, Ministerios provinciales con sus departamentos de desarrollo), así como a instituciones que intervienen desde hace menos tiempo en lo agropecuario (agencias de desarrollo, cooperativas, municipalidades o entes territoriales como SENASA) o a agentes trabajando en programas nacionales de desarrollo rural (Pro-huerta, Cambio Rural, Profan, Minifundio, Ex PSA, Proinder entre otros). También investigadores vinculados al desarrollo rural. Otra categoría de interesados considerados por la Maestría son los docentes universitarios del país, interesados en articular mejor los aportes de sus disciplinas con el desarrollo rural.

Por otra parte, se apunta a responder a las demandas del personal de terreno de las ONGs que trabajan para el desarrollo rural a través del acompañamiento de la

actividad agropecuaria. En ese aspecto la Maestría tendrá también como objetivo formar a futuros investigadores sobre los procesos de desarrollo rural o más globalmente sobre las transformaciones de los espacios y de las sociedades rurales. Es importante destacar que las dos orientaciones (profesional y de investigación) no están separadas en la Maestría, dado que hemos observado en nuestras participaciones a otras Maestrías de mismo corte que:

- en una área del conocimiento en plena transformación la formación por la investigación es la más adecuada y duradera en términos de otorgar al alumno capacidad de actualización y de análisis crítico de la evolución de su área;
- los aportes mutuos entre alumnos orientados hacia la investigación y los que se dedican a la acción son esenciales tanto para el proceso de aprendizaje como para la construcción de una capacidad de colaboración futura entre las dos orientaciones profesionales;
- muchos alumnos no saben al momento de la inscripción, particularmente los jóvenes, que orientación tomar o cambian de idea en el curso de la formación y una elección a priori es poco recomendada dado que se definen numerosas inquietudes en interacción con los otros alumnos (muchos con experiencia) y con los docentes.

Los egresados de la Maestría estarán en condición de actuar como:

- 1) agentes de extensión agropecuaria con proyección al desarrollo rural;
- 2) agentes de desarrollo rural o animadores territoriales con una capacidad de facilitación en los aspectos técnicos agropecuarios y forestales;
- 3) docentes de instituciones secundarias o universitarias trabajando en pro de la capacitación para el desarrollo rural;
- 4) responsables de agencias de desarrollo interesados en las habilidades de intervención de los agentes de terreno de su equipo;
- 5) investigadores con temas relacionados con el desarrollo rural, o más globalmente con las transformaciones de los espacios y de las sociedades rurales.

En consecuencia las alternativas de inserción laboral del egresado incluyen: el ámbito académico, el INTA, las agencias de desarrollo rural de los gobiernos locales, las ONG's en el sector rural, las escuelas agrotécnicas, los CPT, las cooperativas y también con un enfoque integral, la actividad privada.

Las habilidades que se quieren construir con los alumnos son las siguientes:

- Conocer uno de los marcos teóricos aptos a describir e interpretar los cambios en los **territorios rurales**: la Geografía Socio-cultural y las teorías de las transformaciones territoriales. Ubicarlo en relación a otras teorizaciones posibles: socio-antropología del desarrollo, sociología rural,... y adaptar los aportes, con cautela, a la tradición de su propia disciplina.
- Elaborar una problematización personal (construcción argumentada y operativa de un cuestionamiento), acerca de los territorios rurales y de los procesos de desarrollo; entender los principios metodológicos de la misma para saber reproducirla en otro contexto.
- Analizar de una manera crítica las transformaciones de los modos de intervención en lo rural, en particular ubicarse en la historia de los métodos y de las teorías que fundamentan las metodologías de intervención; identificar y ubicar en la historia del desarrollo el "vocabulario" del desarrollo (participation, *gender*, *livelihood*, *sustainability*,...), y las distintas retóricas relacionadas.
- Analizar de manera reflexiva los oficios y las habilidades destinados a acompañar los procesos de cambio en lo rural; en particular conocer las características de un enfoque de términos de ingeniería (agronómica, social,

territorial,...) y su relación con otras modalidades de conocimiento e intervención en la acción (investigación-acción; investigación-intervención; investigación-desarrollo;...).

- Implementar en el terreno una ingeniería territorial: adquisición y manejo de un conjunto metodológico para una intervención participativa en el medio rural y el acompañamiento de un proyecto territorial; práctica de la misma y desarrollo de una distancia crítica.

- Llevar a la práctica una ingeniería de los conocimientos y de la innovación socio-técnicos: capacidad de colaborar en la producción social de conocimientos en el curso de la acción con otras disciplinas y con otros actores sociales; manejo de las técnicas de observación, verbalización y contextualización de la acción técnica; formalización (textual, gráfica o informática) de los conocimientos técnicos de los actores (con vista al auto-aprendizaje del actor, a la comparación entre actores, la deliberación y la acumulación así como eventualmente la generalización o el transplante); manejo de las técnicas de acompañamiento de los procesos socio-técnicos de deliberación; acompañamiento de un proceso local de innovación, identificación de las redes socio-técnicas y de los trabajos de traducción.

- Realizar en el terreno una ingeniería de la actividad agropecuaria: bases biotécnicas para poder entender y evaluar un diagnóstico sobre los procesos ecológicos y técnicos en vista a un desarrollo sustentable; agroecológico y análisis técnico-económico de los sistemas productivos de las explotaciones agropecuarias y de los sistemas agrarios locales.

Plan de materias – contenidos mínimos

La Maestría se desarrolla en 24 meses, con una exigencia de 600 horas obligatorias. Esto es, son 12 cursos obligatorios de 31 horas cada uno desarrollados en una semana cada dos meses, más dos cursos obligatorios de 15 y 16 horas a desarrollarse en una semana también lo que da 403 horas, más un taller T1 de 104 horas desarrollándose los sábados durante las 13 semanas de cursos y un taller T2 de 93 horas en un mes.

Se proveen 60 horas opcionales dadas por los profesores extranjeros de las maestrías con las cuales existen intercambios desde hace 10 años: Universidad Federal do Pará, l'Université de Toulouse Le Mirail y SupAgro, Montpellier. Estos seminarios optativos no serán financiados por la maestría sino por los programas de cooperación y dependerán entonces de las oportunidades de cada año y de la programación de las actividades de investigación previstas en dichas cooperación.

La modalidad de cursado, de una semana intensiva cada dos meses, permite una participación de profesionales que no dejan su actividad y les ayuda a no dispersarse. Cada módulo debe terminar con la evaluación de los alumnos. Esta modalidad es también compatible con una Maestría “multisitios” que implica al personal docente desplazarse entre las sedes, y minimiza los costos de transporte. Las únicas actividades que se desarrollarán entre dos cursos son las siguientes:

- lectura de la bibliografía (la Maestría plantea un “plan de lecturas obligatorias y facultativas;
- el trabajo de tesis, que comenzará desde el primer mes de Maestría y será articulado lo más estrechamente posible con la actividad profesional del alumno.

Esta particularidad de cursado implica un contrato entre la Maestría, el alumno y el empleador de éste en el cual se especificará el objetivo de la formación y se preparará el regreso del alumno a su lugar de trabajo y su función.

En cuanto al trabajo de tesis, el primer año estará dedicado a la formulación de un asunto de investigación y la construcción de una problematización. Debe terminarse el año con la parte bibliográfica escrita. Cada dos meses un taller T1 está dedicado los sábados a exponer a los otros alumnos y a los orientadores, los avances de la

problematización. El segundo año estará dedicado a la investigación de terreno: recolección y tratamiento de datos. Los talleres T1 de los sábados, serán transferidos al grupo como avances de este trabajo de terreno. Los aportes de los cursos, en sus aspectos teóricos como metodológicos, serán coherentes con la tonalidad general de este segundo año.

A partir de los 24 meses se espera que los alumnos estén en condición de defender la tesis. La forma en que se hace la evaluación y los mecanismos de defensa se adaptará a las reglamentaciones vigentes en cada unidad académica.

Se mencionan a continuación algunas particularidades de los 2 Talleres (T1, T2) y finalmente se presentan ambos de manera desagregada.

a) Taller 1: “Construcción de una problemática y metodología de tesis”

a) Reflexión epistemológica sobre las etapas del proceso de construcción de investigación. Técnicas de encuesta y de entrevista. Métodos cuantitativos y cualitativos, tipologías.

b) Aplicación en los temas de tesis: diseño y desarrollo de una problemática de investigación.

Coordinador: Christophe Albaladejo

Responsables locales

En Bahía Blanca : Roberto Bustos Cara y Amalia Lorda

En Balcarce : Susana Brieva y Ana María Acuña

En La Plata: Pedro E. Carricart y Gustavo F. Larrañaga

b) Taller 2: “Puesta a prueba en de una investigación en medio rural”.

Taller integrador con trabajo de campo (133 hs., incluyendo un trabajo de terreno de una semana completa). Antes de cursar este taller, se deberá haber aprobado los 6 cursos de los módulos I y II.

Resp. Christophe Albaladejo

Responsables locales: Pedro Carricart en La Plata, Julio Elverdín en Balcarce, Roberto Bustos Cara en Bahía Blanca.

a) El taller T1 de PLIDER consiste en una actividad regular de taller de tesis iniciada desde la primera semana de curso y mantenida hasta después de que termine el último curso. Los sábados de cada semana de curso están dedicados a esta actividad. Su objetivo es de acompañar la realización de la tesis. Este taller está enteramente concebido acorde a uno de los principios más innovadores de la maestría: no se espera haber dictado todos los cursos y los contenidos teóricos para iniciar la tesis, sino que ésta arranca desde el inicio de los cursos y por otra parte los cursos están distribuidos durante los dos años de duración de la carrera. El objetivo de éste taller es no solo acompañar el trabajo de investigación de cada uno de los alumnos, sino también integrarlos en su laboratorio de pertenencia: AGRITERRIS.

La integración en un mismo laboratorio de investigación de todos los alumnos PLIDER es también una originalidad importante de esta maestría y tan una innovación pedagógica como una característica importante del programa científico del laboratorio AGRITERRIS. Todos los estudiantes, al inscribirse en PLIDER y salvo solicitud por escrito de ellos, pertenecen de hecho al laboratorio hasta el día de sus defensas y eso sin necesidad de firmar otro convenio con sus instituciones de origen que la inscripción universitaria. Sus temas de tesis deben entonces integrarse en el programa del laboratorio, y al revés el programa del laboratorio debe ser ajustado para adaptarse al aporte de los temas de tesis, en la medida por supuesto que no se desvíe de su objetivo principal y de su enfoque de base sino que se enriquece. La instancia que

debe administrar esta integración y dar orientaciones es el Comité Académico PLIDER intersede, y la instancia en la cual se practica y se ajusta esta integración en Agriterris es el Taller 1. Es la razón que hace que el taller T1 debe ser basado no solo sobre la conducción de sus responsables (un responsable general y un responsable local por sede), sino también en base a una amplia participación de los investigadores de AGRITERRIS y de sus directores y responsables de ejes temáticos. No se trata de un curso o un taller en epistemología, es un taller de laboratorio en el cual los investigadores junior exponen sus trabajos, sus avances y dificultades y los integran en el proyecto del laboratorio.

El taller T1 comporta tres grandes fases. La primera es el período de construcción de un « Tema de Tesis », se inicia al primer día de la maestría y se termina cuando el estudiante tiene un director de tesis. El tema de tesis consiste en la formulación de una pregunta de investigación, fundamentada en la redacción de una problemática que explicita su importancia para la sociedad, y comprende también la descripción del « terreno » propuesto por el estudiante o sea la porción de realidad que va a ser trabajada para hacer la demostración; El terreno es una noción muy concreta para estos « estudiantes » con experiencia ya que, a diferencia de los estudiantes que no tienen experiencia laboral ellos saben cual va a ser la realidad estudiada (a través de encuestas, entrevistas, análisis espacial o de redes sociales, etc.) antes siquiera de saber que pregunta tienen y con qué marco teórico la van a estudiar. Una vez que los estudiantes tienen redactados sus temas, proponen un director y el texto y la propuesta son analizados por la Unidad Académica de turno, con el aval del Comité Académico PLIDER

Una vez los temas de tesis y los directores avalados (o no) por el Consejo/Área de posgrado de la Facultad local, los estudiantes escriben un « Proyecto de tesis » siguiendo las normas de sus unidades académicas y lo defienden. Lo que agrega el « Proyecto » que no tiene el « Tema » es la bibliografía (estado del arte, marco teórico), las hipótesis y la metodología. Las defensas se organizan en modo de un seminario de investigación o, si eso no fuese posible, se ensayan en un seminario T1 del cual participan todos los alumnos PLIDER y en la medida de lo posible los directores de tesis.

Después de las defensas de tesis (que tienen eso de particular en PLIDER que se realizan todas durante la misma semana), el T1 toma la forma de un taller de avance de tesis, con una insistencia muy particular sobre la metodología al principio y después sobre los procesamientos y los resultados.

Al ser un taller de laboratorio y no un curso o taller de epistemología, los estudiantes acceden a la realidad de la investigación y no solo a una presentación formal de sus principios o de sus metodologías. Se puede decir que tiene acceso a la investigación o sea la ciencia haciéndose y no solo la ciencia hecha. Por otra parte funcionan en grupo avanzando en forma simultánea generando solidaridades y formas de ayuda social en la misma promoción. Ver las dificultades de los compañeros y como las superan ayuda muchísimo a sí mismo.

b) El objetivo principal del Taller T2 es ayudar los alumnos a tomar la decisión de cerrar la etapa de construcción de un proyecto de tesis, e **iniciar la implementación de un protocolo de investigación** en un terreno concreto. Nuestra experiencia en otras maestrías y en doctorados nos indicó que la recolección de los datos es una fase decisiva de la tesis en el sentido que una vez los datos recolectados es poco probable un abandono. Sin embargo, hemos identificado que, aún para los estudiantes que han elaborado con mucho éxito y celeridad su proyecto de tesis, una de las principales causas de demora en la entrega del documento final de tesis - y en consecuencia en su defensa - es la postergación del momento de inicio del trabajo de terreno y la dificultad para el alumno en volcar lo esencial de su actividad a la producción de datos. Puede parecer una paradoja para alumnos que son en mayoría agentes de cambio y

no cesaron durante sus estudios de posgrado sus actividades profesionales sobre la realidad que se transformará en sus terrenos de investigación. Sin embargo resulta muy difícil para ellos tomar la decisión de terminar de hacer de esta familiaridad con la realidad una fuente de información, experiencia o anécdotas, y aplicar un protocolo coherente con el marco teórico elegido para transformar esta realidad en una fuente de datos. Es así que por ejemplo algunos de los productores con los cuales trabajan deben ser transformados en « entrevistados », también deben ir a entrevistar a algunos con los cuales nunca hubiesen hecho contacto. Es una etapa en la cual es muy costoso en tiempo y otros recursos volver atrás y hacer ajustes, contrariamente a la etapa anterior de construcción de un proyecto de tesis en la cual las idas y venidas pueden ser importantes y hasta a veces el origen de importantes avances. Creemos que muchos alumnos demoran esta salida al terreno por percibir que se trata de un **proceso difícilmente reversible y que no admite una actitud de prueba y error**. Es así que el taller propone consolidar las determinaciones de los alumnos en programar la finalización de su tesis. Por esa razón un objetivo más general del taller 2 es el de la gestión de los plazos en la investigación y de la **calibración de las pretensiones** (de las hipótesis y de la metodología) al tiempo disponible. Es el caso del taller se aprende a definir un objetivo y un protocolo que conduzcan a un resultado en no más de tres semanas de trabajo.

La metodología consiste en la realización de una investigación grupal compartiendo un mismo terreno. La investigación tiene como objeto **las transformaciones de los territorios rurales**. No habla de « procesos de desarrollo del territorio » para no entrar en un debate sobre la evaluación de estas « transformaciones », pero sí comporta el estudio del desarrollo a nivel local visto como un conjunto de « prácticas sociales e institucionales » que, en algunos de los casos, conduce a un proceso endógeno que llamamos « **desarrollo local** ». De esta manera el taller es la oportunidad para los docentes de consolidar los conocimientos de los estudiantes en sociología rural y geografía social, y también de generar una reflexión sobre el desarrollo local. El terreno, por razones logísticas y presupuestarias, siempre fue elegido en cercanía de las sedes de PLIDER, dando a los alumnos un cierto acceso a un conocimiento sobre las ruralidades pampeanas. El taller enfoca sobre un objeto particular de la geografía en región pampeana: los pequeños « centros » de la vida social y económica que son los pueblos de menos de 5.000 habitantes. El taller está basado y en él se moviliza, **la teoría de las mediaciones territoriales** que es el marco elaborado y trabajado por el docente responsable del taller (Albaladejo, 2009).

La teoría propuesta como marco a la investigación grupal permite circunscribir las investigaciones sin ser demasiado condicionante, ya que deja una cierta amplitud a los grupos para movilizar aportes variados en ciencias sociales y utilizar una gama relativamente abierta de métodos de investigación. En particular lo dado por la teoría es lo siguiente:

- 1) Se busca evidenciar « cambios » a nivel local en las relaciones entre la sociedad y el territorio, lo que implica definir una escala de tiempo apta a discernir por lo menos un « antes » y un « después », o varias etapas en un proceso de transformaciones. Este requisito implica **indagar en el pasado** a través de archivos o preguntas a los actores sobre « cómo era antes ».

- 2) Estos cambios relevan de dos procesos que pueden ser complementarios o tener desfases significativos: un proceso de **modernización** económica y técnica y un proceso de advenimiento de mayor **modernidad** en las relaciones sociales. Este requisito ayuda a definir qué cambios buscar y cómo calificarlos.

- 3) Se estima que la actividad agropecuaria, en una definición amplia que va más allá de la dimensión productiva, es un indicador sensible de las transformaciones de todas las dimensiones del mundo rural, permitiendo a los alumnos centrar su pregunta de investigación en ella y dejar de lado las otras actividades del mundo rural (a

condición de discutir en conclusión las consecuencias sobre las otras actividades: industrial, administrativa, turística...). De hecho la teoría propuesta tiene como objeto la **inserción territorial local de la actividad agropecuaria**. En el caso que los alumnos elijan ampliar el objeto de estudio al rural no agropecuario, el marco teórico necesita que ellos elaboren también una sub-pregunta centrada sobre la actividad agropecuaria.

4) Se busca evidenciar en todos los trabajos de los estudiantes un posible fenómeno de « **autonomía o autonomización de lo local** », o sea de coherencia local de la actividad, que permitiría hacer pensar que la sociedad local puede, aún mínimamente, influir sobre su destino.

La actividad agropecuaria está vista como una **actividad humana** en el sentido de Hannah Arendt, comportando tres grandes dimensiones que permite armar tres grupos de estudiantes:

A) La dimensión de la **acción** o sea de la actividad política, asociativa, participativa. Esta dimensión de la actividad define la constitución de una posible esfera pública a nivel local, o sea un espacio de participación y de representación en el cual se define en parte las formas adecuadas que debe tomar la práctica de la actividad y las formas de convivencia de la diversidad. Se arma un grupo « esfera pública ».

B) La dimensión de la **labor** o sea de reproducción y de producción de lo material, de la materia. Es la dimensión que permite la consolidación de una esfera socioproductiva a nivel local. En ella se pueden estudiar los procesos de emergencia del trabajo y su posible profesionalización. Se arma un grupo « socioeconómico ».

C) La dimensión de la **obra** o sea de la reproducción de las identidades y los proyectos personales, de la realización de una vida personal y familiar. Es la dimensión de la actividad íntima y privada de las personas. Se arma un grupo « privado ».

D) Un cuarto grupo se encarga de analizar una dimensión transversal que es la de las prácticas diversas que consisten en una **acción voluntaria** de los actores locales sobre sí mismo o de una voluntad externa de intervención en la localidad a través de planes y proyectos o de la acción de un agente de cambio. Son las prácticas de desarrollo, que han sido objeto de la emergencia de una disciplina como la antropología del desarrollo (Barré, Chauveau, Olivier de Sardan). No se trata de ver acá el desarrollo como un proceso (lo que implicaría un enfoque deductivo), sino simplemente verlo como un conjunto de prácticas (de ONG, administraciones, cooperativas, etc., esto es, un enfoque inductivo).

El taller se desarrolla en tres semanas completas. Estas tres semanas se ubican sobre el final del primer año y después de que los estudiantes presenten sus proyectos de tesis. Previamente los docentes-investigadores responsables del curso eligen una localidad de estudio, someten su elección al Comité Académico intersecciones. Se debe hacer un viaje previo de contacto con las autoridades municipales y con el actor que es el « portero » del terreno,, o sea a través del cual se hace el contacto con la localidad (cooperativa, centro de formación, o la propia municipalidad o delegación municipal). También se compromete uno o dos actores en venir a dar un testimonio en la sede donde se dicta la maestría.

La primera semana del Taller se desarrolla en aula y consiste en armar preguntas de investigación, elaborar una metodología de estudio y preparar una estrategia de intervención en el terreno. Se presenta el marco teórico, sus ideas principales comprendan qué se va a estudiar y cómo. El marco teórico se va adquiriendo, en función de los avances de cada grupo y de las dificultades que encuentran. El primer día se forman los grupos en función de las esferas del marco teórico y se les pide formular una pregunta. De hecho, este primer trabajo les sirve para definir los límites de la dimensión de la actividad agropecuaria que tienen que estudiar, formulando una

serie de preguntas, por ejemplo. Compartir en plenario la manera con la cual los grupos se van apropiando de las dimensiones, y por lo consecuente del marco teórico, permite el segundo día, volver a hacer un trabajo grupal para esta vez sí definir la pregunta de investigación de cada uno de los grupos. Las promociones de PLIDER son del orden de 12 a 20 estudiantes. Los grupos deben ser numéricamente más o menos equilibrados para que puedan ser acompañados durante la semana de terreno por un investigador experimentado o un doctorando de AGRITERRIS. Se presenta también el segundo día, una paleta de técnicas de investigación, sin profundizar, para que los estudiantes los tengan en cuenta como posibles técnicas a disposición para elaborar su metodología. Estas técnicas son: encuesta y tipología por método gráfico (Bertin) o análisis factorial de correspondencia, análisis morfológico de redes sociales, análisis espacial choremático, entrevistas en profundidad: relatos biográficos o relatos de práctica, análisis estructural del discurso.

Los estudiantes deben dejar en claro a) la metodología que van a emplear y preparar los documentos de terreno como mapas, cuestionarios, guiones de entrevistas y b) cuáles son los interlocutores con los cuales quieren tener entrevistas los dos primeros días de la segunda semana.

La segunda semana se desarrolla integralmente en el terreno. Es muy importante que todo el equipo, docentes y estudiantes, se alojen en la localidad o en un sitio próximo. La convivencia en el terreno es parte del método del taller. Es el momento culminante del T2, debe generar ganas de salir a realizar un trabajo de terreno y aprender a tomarlo como una etapa muy creativa y heurística. Al final de cada jornada, es esencial hacer un balance rápido en plenario. Para eso el Taller debe disponer de un salón en la localidad donde trabajar, armar los grupos y poder llevar adelante las actividades. En este salón se debe disponer una pizarra donde figura la planilla de las acciones de cada grupo, y en particular de las entrevistas realizadas y previstas. Es esencial ya que, si bien los dos primeros días son programados por los docentes en función de las solicitudes de entrevistas de los alumnos, rápidamente los grupos se autonomizan y hacen ellos mismos sus contactos en terreno. Sin esta planilla se podrían superponer o competir las entrevistas. Se debe tener permanentemente una visión instantánea de las actividades de los grupos para coordinarlos y para hacer ajustes. Sin esta autonomización no se podría nunca salir de las redes del actor que ha sido nuestro contacto inicial, aunque se reconoce que en tan poco tiempo es muy difícil salir de este sesgo inicial.

Esta semana de terreno es esencial para mostrar a los estudiantes que la fase de recolección de datos es también una fase de procesamiento de los datos. No se puede acumular datos sin ordenarlos, ponerlos al limpio, realizar una primera interpretación y hasta efectuar a veces una « maqueta » de interpretación. El procesamiento progresivo es parte íntegra de la actividad de campo y es por eso que cada grupo debe reservar cada día un tiempo para el procesamiento y ordenar los datos. Miércoles a la tarde es un espacio que todos los grupos deben mantener libre para una actividad en plenario de síntesis parcial y ajustes en la investigación. El sábado es un día esencial para ordenar los datos y las interpretaciones parciales y volcarlas en forma ordenada en la base de datos común, antes de separarse. Cada día los estudiantes deben escribir interpretaciones parciales y al final de la semana cada grupo debe comunicar un texto borrador. La redacción no es una actividad que se deja para el final de la investigación. Ese aprendizaje de una práctica, descubrimiento para muchos, es esencial para dar las claves de una terminación de las tesis en tiempo y forma. Para muchos de estos agentes de cambio transformados provisionalmente en investigadores, es un descubrimiento ver que el trabajo de terreno es también un trabajo de interpretación y de redacción.

Es importante aclarar a los alumnos que no debemos generar expectativas a la población local. Se trata de una investigación universitaria que no pretende hacer un diagnóstico y no tendrá continuidad. No contiene un objetivo de acción, simplemente esbozar un cuadro de la situación que esperemos lo más interesante y heurístico posible para los actores. El objetivo es esencialmente pedagógico y el único retorno que podemos prometer a la población local es la reunión de devolución en la localidad.

La tercera semana se desarrolla integralmente en aula y se termina con la reunión de devolución. Es la semana más difícil de programar porque depende en gran parte de las orientaciones que ha tomado cada grupo. Pese a que trabajan todos dentro del mismo marco teórico, las formas de apropiárselo, las particularidades de cada pregunta de investigación, lleva a cada grupo a una movilización particular de la teoría. Se aportan en esta semana y en función de las necesidades las clases necesarias sobre procesamiento de datos, en particular el análisis estructural del discurso que se ensaya en plenario con una buena entrevista desgravada. Es siempre muy difícil hacer entender a los estudiantes que es la semana clave para apropiarse del marco teórico, porque se aprende de la teoría intentando aplicarla.

La preparación de la devolución es un trabajo en sí que se debe realizar a continuación de la semana de interpretación. Lleva no solo el tiempo de la organización de las diapositivas, sino más que todo porque lo que se quiere decir en la devolución, y la manera de decirlo, es siempre diferente de la forma académica de los textos entregados al final de la semana 3.

BIBLIOGRAFIA

Albaladejo, Christophe. 2006. "Le Déclin Institutionnel Du "Développement Agricole" En Argentine: Paroles D'agents En Quête D'identités," J.-F. Baré, *Paroles D'experts. Comment Les Intervenants Du Développement Pensent Leur Action*. Paris: Karthala, 162-99.

_____. 2009. "Médiations Territoriales Locales Et Développement Rural. Vers De Nouvelles Compétences D'accompagnement De L'activité Agricole. Les Agricultures Familiales Dans Les Transformations Territoriales En Argentine, Au Brésil Et En France," *UFR Sciences Sociales Département de Géographie*. Toulouse: Université de Toulouse II Le Mirail, 304.

Arendt, Hannah. 1983. *Condition De L'homme Moderne*. Paris: Calmann-Lévy.

Dubé, F. 2002. *Le Déclin De L'institution*. Paris: Seuil.

Giddens, Anthony. 1984. *The Constitution of Society*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Popper, K. 1985. *Conjectures Et Réfutations. La Croissance Du Savoir Scientifique*. Paris: Payot.

13) **Marcelo Miná Dias** (Diretoria de Inclusão Produtiva – SDT/MDA): CRIANDO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM FAVORÁVEIS AO ENSINO DE EXTENSÃO RURAL

No Brasil, a formação dos profissionais das Ciências Agrárias é tradicionalmente influenciada pelos princípios da agricultura moderna. Isto significa que o corpo de conhecimentos que estrutura os currículos responde a uma demanda de formação de competências para garantir a produção de bens comercializáveis em escala, mobilizando, para tanto, conhecimentos, técnicas e tecnologias que permitam a

máxima artificialização das condições naturais de produção. Esta lógica produtiva concebe a agricultura como uma atividade essencialmente técnica, em que a aplicação do conhecimento científico é o principal objetivo para o alcance de eficácia produtiva. Este esquema de compreensão e de simplificação da realidade alcança enorme legitimidade, tanto na academia quanto nas políticas públicas. Podemos afirmar que desde as primeiras experiências com o ensino agrônômico em nosso País as mudanças de percepção desta formulação foram meramente pontuais, prevalecendo, até hoje, os princípios orientadores da agricultura moderna na formação de profissionais das agrárias.

A extensão rural alia-se a este ideário, compondo o rol de disciplinas que buscam conferir coerência à formação de agrônomos, zootecnistas, engenheiros florestais, médicos veterinários e outros profissionais da área. De um modo geral, obedecendo à lógica dominante da agricultura moderna, a área (ou disciplina) de extensão rural responde à demanda pelo conjunto de conhecimentos e técnicas que possibilitariam aos formandos habilidades e competências para difundir informações, conhecimentos e técnicas aos produtores, de modo a tornar seus sistemas produtivos adequados às demandas mercantis. Neste caso, também se opera a partir de uma lógica simplificadora da realidade social e, particularmente, dos processos de construção e de difusão de conhecimentos.

Nos cursos de graduação os estudantes são expostos a este tipo de valorização da agricultura, em que a complexidade dos processos sociais, a diversidade dos contextos de interação entre profissionais e agricultores e a contingência dos resultados das intervenções são compreendidos como empecilhos ao exercício da atividade profissional. Evidentemente há exceções a este quadro. Há relatos em que disciplinas isoladas, grupos de disciplinas e até mesmo o curso como um todo subvertem a lógica dominante e estabelecem visões críticas à formação calcada na agricultura moderna.

O contexto apresentado anteriormente é o cenário da experiência que relatarei a seguir. Trata-se de uma experiência com a disciplina extensão rural na Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada no estado de Minas Geral, sudeste do Brasil. Na UFV a disciplina extensão rural (denominada ERU-451) é ofertada semestralmente pelo Departamento de Economia Rural. Entre 2005 e 2012, período em que ocorreu a experiência, a disciplina era obrigatória para os estudantes dos cursos de agronomia, economia doméstica e zootecnia. Para vários outros cursos (medicina veterinária, gestão de cooperativas, gestão do agronegócio, dentre outros), a disciplina figurava como optativa. A cada semestre são ofertadas cinco turmas, divididas entre os três professores que a lecionam.

O relato a seguir diz respeito à minha experiência com a disciplina. Embora haja um programa comum, seguido por todos os professores, a condução da disciplina permitiu-me introduzir adaptações ao conteúdo e, principalmente, às atividades consideradas “práticas”. Ressalto que o relato se refere a uma experiência particular, circunscrita às turmas que conduzi individualmente. Embora tenha havido colaboração eventual dos demais professores, a estes não pode ser imputada qualquer responsabilidade quanto aos resultados do processo (em curso) descrito a seguir.

Comecei a lecionar no ensino superior em 2005. Embora tivesse tido uma experiência prévia de dois anos com docência no final dos anos 1990, não me considerava preparado para assumir a disciplina extensão rural na UFV. Primeiro por se tratar de uma disciplina de final de curso, em que há expectativa dos estudantes por professores experientes. Segundo, devido ao fato de a disciplina ter elevada rejeição por parte dos estudantes, fato que contribuiria para desabonar um professor iniciante. Logo quando cheguei à universidade ouvi vários relatos que davam conta da aversão

que os estudantes tinham em relação às disciplinas da “área social”, particularmente a extensão rural. No primeiro momento, entendi que precisava de um início de carreira mais tranquilo. Não foi o que ocorreu, em meu primeiro semestre de aulas, assumi uma das turmas.

Naquele momento a ementa da disciplina enunciava os seguintes conteúdos: “Concepções de assistência técnica e extensão rural; Histórico da extensão rural brasileira; Agricultura familiar, mudança social e modernização; Técnica, tecnologia e processos de inovação; Extensão rural e promoção do desenvolvimento rural; Concepções, práticas e métodos de extensão rural.” Minha formação prévia (mestrado em Extensão Rural e doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) me capacitava a trabalhar de modo bastante tranquilo este conteúdo. No entanto, rapidamente percebi que este era alvo de enorme rejeição por parte dos estudantes. Eles manifestavam que não era esse o conteúdo que esperavam; o conteúdo não lhes dizia coisa alguma; não percebiam qualquer relação entre o conteúdo e sua aplicação prática; classificavam minha abordagem como “ideológica”; dentre outros comentários. Aos poucos percebi que esta rejeição tinha origem em um conjunto diverso de elementos (que caracterizavam o perfil dominante do estudante da disciplina na UFV):

- a) As demais disciplinas cursadas não lhes possibilitavam fazer qualquer relação ao conteúdo da extensão rural. Embora quase todos houvessem cursado a disciplina sociologia rural, não havia qualquer demonstração de conhecimentos básicos que lhes possibilitasse avançar na compreensão do conteúdo. Assim, a disciplina era representada como algo à parte, que não fazia sentido para a sua formação profissional. O esforço inicial para compreendê-la (e aos seus conteúdos) era logo abandonado;
- b) O tipo de agricultura que lhes era apresentado nas aulas era desconhecido pela maioria. A familiaridade dos estudantes, adquirida ao longo do curso, era com a agricultura empresarial baseada em monocultivo. A agricultura apresentada como uma prática sociocultural, complexa e diversa, não fazia sentido. Contrariava seus conhecimentos sobre a uniformidade dos produtores e a aplicação de tecnologias otimizadoras da produção;
- c) Os processos de desenvolvimento como ação do Estado não eram reconhecidos como tema de interesse profissional. Havia o entendimento dominante de que a formação era para a atuação privada, com foco na oferta de conhecimentos aplicados para o bom desempenho empresarial da agricultura. Portanto, não havia interesse público (objetivos de desenvolvimento) e sim atuação para o benefício privado

Diante deste cenário negativo comecei a discutir alternativas. O perfil dos estudantes não mudaria com o passar do tempo. Também era improvável que fossem criadas disciplinas que possibilitassem embasamento necessário à extensão rural. A alternativa deveria surgir na própria disciplina, de modo a criar um ambiente minimamente favorável ao aprendizado. Havia duas possibilidades: a) mudar o conteúdo, introduzindo temas que possibilitassem tratar de questões básicas ou fundamentais; b) readequar dois instrumentos didáticos que eram tradicionais na disciplina: a elaboração de um projeto técnico e a realização de visitas técnicas ao longo do curso. Minha opção foi investir em ambas as possibilidades. Deste modo, a partir de meu segundo semestre ministrando a disciplina introduzi inovações, buscando diminuir a rejeição à disciplina e criar um ambiente mais favorável ao aprendizado.

Com relação ao conteúdo, a modificação mais significativa foi estimular os próprios estudantes a relatar sobre sua compreensão acerca da realidade agrária do País. A estratégia foi identificar estudantes que era filhos de agricultores familiares e solicitar que eles relatassem as características da agricultura praticada pelos pais ou avós. Da mesma forma, solicitava-se que os demais estudantes caracterizassem demais estilos

de agricultura. A dinâmica gerava enorme diversidade de tipos, características, modos de organização da produção, etc., possibilitando a introdução de conceitos teóricos e informações sobre a realidade agrária. Esta estratégia possibilitou trabalhar teoricamente princípios básicos como o caráter sociocultural da prática agrícola e a diversidade dos agricultores, fazendo-os compreender que diferentes estilos de agricultura demandam distintas soluções aos problemas identificados. Esta fundamentação possibilitou conceituar a extensão rural como uma ação igualmente diversa, tanto ao longo do tempo (histórico) quanto em relação aos objetivos, de acordo com as intenções governamentais (políticas públicas) e o público focado.

Neste momento da disciplina, após o primeiro mês de aulas, introduzia-se a atividade prática: a elaboração de um projeto técnico de extensão. A tarefa era elaborar uma proposta de intervenção extensionista tendo como ponto de partida um problema existente na realidade. Novamente, os próprios estudantes deveriam se manifestar livremente a partir de seus conhecimentos e experiências, expressando sua leitura da realidade e prognósticos acerca dos problemas que identificavam. O conteúdo teórico, prévio à definição dos temas dos projetos, tratava de alternativas de métodos de diagnóstico, diretivos e participativos, tipos de intervenção, métodos para mobilização, ensino/aprendizagem, etc., ou seja, a instrumentalização do trabalho extensionista. Deste modo, durante um mês de aulas, os estudantes tinham contato com os instrumentos e métodos do trabalho extensionista, ao mesmo tempo em que refletiam sobre seus projetos.

A segunda atividade prática consistia em três visitas técnicas realizadas a unidades familiares na região de Viçosa/MG. Duas unidades eram escolhidas pela Emater/MG e uma delas pelo Centro de Tecnologias Alternativas Zona da Mata (CTA-ZM), uma organização não governamental com larga experiência em promoção do desenvolvimento rural com foco na agroecologia. Ambas as entidades definiam as unidades e guiavam a visita técnica, cujo objetivo era “conhecer experiências da extensão rural”. Para os estudantes, no entanto, era proposto, nas aulas que antecediam as visitas, um roteiro de observação que continha itens que eram considerados fundamentais para um diagnóstico mínimo das unidades familiares visitadas. Este roteiro era elaborado com base no conteúdo trabalhado em aula, sendo que cada equipe formada pelos estudantes focava em um tema específico, de acordo com seu interesse. Deste modo, havia uma equipe cujo tema era solos, enquanto que outra buscava compreender os aspectos relativos à gestão da unidade; outra elaborou um roteiro acerca das condições de vida da família, etc. O levantamento destas informações deveria ser feito durante a visita técnica, que tinha duração de um dia, por meio da observação e de questionamentos direcionados ao extensionista e aos agricultores.

As informações obtidas pelas equipes eram apresentadas em aula, contando com a presença dos extensionistas. Rapidamente os estudantes percebiam as limitações dos levantamentos realizados, visto que os extensionistas, o professor e os componentes de outras equipes apresentavam complementos, críticas e correções às informações apresentadas. As contribuições afirmavam a complexidade das características e dos processos em curso nas unidades visitadas, corroborando a teoria trabalhada anteriormente. Além disso, as múltiplas percepções expressas afirmavam a importância das distintas formações e experiências dos estudantes e dos profissionais que participavam do momento da socialização do trabalho. Este fato contribuiu para trabalhar teoricamente o tema da multidimensionalidade das alternativas de mudança (que podem ser propostas) quando tratamos de promoção do desenvolvimento, relativizando a visão especializada e marcadamente técnica que informava a leitura inicial das equipes quando da apresentação do resultado do trabalho de diagnóstico.

A esta altura do curso já havia, por parte dos estudantes, uma percepção de que as soluções técnicas que poderiam ser aportadas deveriam, de algum modo, responder

de modo sistêmico ou integral aos problemas identificados pelas equipes. Ou seja, não era mais tão óbvio que as soluções eram pontuais, meramente técnicas e unidimensionais. Não se tratava mais de abordagem teórica sobre a complexidade da ação extensionista. Os estudantes estavam diante de questões suscitadas pela sua própria (breve) experiência com a realidade dos agricultores que conduziam sistemas produtivos nas unidades visitadas.

Voltando ao projeto técnico, agora era necessário definir a proposta de intervenção extensionista. O contato com a realidade de agricultores familiares locais havia influenciado significativamente a percepção dos estudantes sobre a intervenção sociotécnica. As ideias preliminarmente apresentadas (temas, problemas, soluções potenciais) foram radicalmente reformuladas. O principal resultado em termos de aprendizado talvez tenha sido a percepção da complexidade da manifestação dos problemas e das alternativas que têm que ser mobilizadas para solucioná-los. Evidentemente, as alternativas apresentadas nos projetos continuaram a ter forte caráter técnico (ênfase na mudança técnica e econômica) e diretivo (crença no poder da intervenção para mudar mentalidades e comportamentos). No entanto, a experiência contribuiu para criar um ambiente mais favorável à apresentação e discussão de assuntos que antes eram alvo de enorme rejeição por parte dos estudantes.

Avalio que o elemento central da experiência tem sido a consideração dos conhecimentos e experiências dos estudantes como ponto de partida para introduzir novas informações e conhecimentos, fazendo com que eles próprios comecem a refletir sobre sua formação profissional. Anteriormente, o modo como trabalhei os conteúdos era visto como uma crítica aos próprios estudantes; e eles se sentiam desvalorizados ou desprestigiados. A valorização de seus conhecimentos e experiências (mesmo que frontalmente contrários aos fundamentos da disciplina) possibilitou um ambiente favorável ao aprendizado e a recepção de uma visão distinta à elaborada ao longo do curso.

14) Irene Velarde, (FCAyF-UNLP): ENFOQUES DE EXTENSIÓN EN MUTACIÓN: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL CURSO DE EXTENSIÓN RURAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES DE LA UNLP EN EL PERÍODO 1994-2014

1.- Introducción

El presente documento se plantea compartir el camino recorrido por el equipo docente del Curso de Extensión Rural de la UNLP, en un contexto de significativos cambios en el sector agropecuario y de crisis de la sociedad argentina a la que la universidad no fue ajena, que ha permitido importantes modificaciones en el enfoque tradicional o difusionista de extensión en la formación de los estudiantes de ingeniería agronómica y forestal.

Los cambios en dicho enfoque fueron pensados cuando la asignatura Extensión Agropecuaria pasa de ser una materia optativa de la carrera de Ingeniería Agronómica, a transformarse en una asignatura obligatoria para dicha carrera (desde 1999) y luego obligatoria para los forestales a partir del año 2005; y también se fue plasmando como parte de las propuestas pedagógicas en los concursos docentes que se sostuvieron desde el año 1994 hasta los últimos realizados en 2011.

El enfoque de extensión dialógico o problematizador (Freire, 1973), también denominado rural (Sanchez de Puerta, 2006), se apoya en otros supuestos epistemológicos, y consecuentemente, ello requiere correrse de modelos educativos basados en la transmisión de contenidos ó con énfasis en los resultados e incorporar el modelo educativo de problematización en la enseñanza de la extensión rural. Las prácticas docentes resultantes se nutrieron de la interacción con la realidad del

sistema agroalimentario lo que fue configurando la intensión de superación del activismo o pragmatismo de las acciones de extensión que frecuentemente surgen escindidas de una reflexión conceptual e interdisciplinaria, requirió cambios en el frecuente posicionamiento estudiantil de subordinación a los docentes como única fuente de conocimiento y se basó en incrementar los espacios para el trabajo grupal que son escasos a lo largo de las carreras de grado, todos estos aspectos que guían el presente documento forman parte del programa vigente de la asignatura.

2.- Origen, antecedentes y problemática

Dentro del Departamento Docente de Desarrollo Rural la asignatura Extensión Rural se ubica en el último cuatrimestre de las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal y junto a Administración Agraria y el Taller de Integración Curricular II, le imprimen al egresado de Ingeniería Agronómica y Forestal un fuerte compromiso social y capacidad de integración conceptual tal como está definido en el perfil profesional del Plan 8. Dicha direccionalidad queda reforzada en el incremento de la carga horaria de Extensión Rural que pasa de 40 a 60 horas.

El promedio de estudiantes de los últimos cinco años de ambas carreras que cursan Extensión Rural son entre 70 y 90 por año, siendo su procedencia, según datos del 2012, un 88,89 % de la provincia de Buenos Aires y dentro de esta categoría un 51,57% del interior de la Provincia, un 33,9 % de la ciudad de La Plata y 14,57 % proceden del conurbano bonaerense (Margaría y otros, 2012).

Dentro de las carreras de ingeniería agronómica e ingeniería forestal, la formación en Extensión Rural permite abordar, dentro de la formación integral del estudiante, aspectos del área socioeconómica que vinculan tanto desarrollos conceptuales referidos a enfoques de comunicación y educación, modelos de aprendizaje, planificación y desarrollo rural así como instrumentales, referidos a herramientas para elaborar e implementar proyectos de desarrollo y sus necesidades más específicas (medios de comunicación, instrumentos para la planificación, etc.).

De esta manera se contribuye a que los egresados de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales tengan una formación generalista que les permite insertarse en diferentes sistemas productivos, en realidades heterogéneas y complejas, que puedan abordar problemáticas empresariales y de pobreza rural, etc.

Tradicionalmente la enseñanza de la extensión rural, como la implementación de programas de extensión, ha estado centrada en un modelo desarrollista, modernizador y difusionista.

Las líneas de pensamiento pedagógico en las que fundamentaron su acción son las denominadas del condicionamiento, que con rasgos fuertemente tecnicistas, intentaban moldear la conducta de los sujetos para lograr la adopción de actitudes e innovaciones técnicas que apunten a la modernización tecnológica.

El desarrollo, en este enfoque, es considerado como una sucesión de etapas a cumplir, siendo el hombre y su capacitación sólo insumos de dicho proceso.

En correlación con lo anterior, en la enseñanza de la extensión rural se privilegió la transmisión de conocimientos, actitudes y destrezas que reforzaran la capacidad de aplicación de técnicas sociales y educativas con el fin de cambiar conductas tradicionales y atrasadas de ciertos productores por otras.

La consideración del productor agropecuario estaba basada en una concepción neoclásica, que supone que el productor tiene una única racionalidad: "maximización de beneficios" y que toma decisiones en condiciones de un conocimiento "perfecto". Esta hipótesis guió en gran medida la enseñanza de la extensión, donde el alumno ejercitaba una serie de técnicas que apuntaban a poder lograr la homogeneidad de los productores transformándolos en empresarios.

La actual perspectiva asumida por el equipo docente, parte de la consideración del aprendizaje como un proceso que no es lineal, ni constituye una respuesta automática

de parte de los estudiantes frente a los estímulos cuidadosamente secuenciados y procesados por los docentes.

Así, consideramos que los procesos de aprendizaje involucran una actividad estructurante por parte de los sujetos comprometidos, en la que se ponen en juego sus esquemas de conocimiento frente a la nueva información, modificándola y recreándola.

Esta posición -Constructivista-, parte de una concepción epistemológica diferente (realismo crítico). Desde este enfoque en el aprendizaje se pondrían en juego dimensiones tales como:

- Los productores, interactuando entre sí y con el objeto de conocimiento
- La acción estructurante de los sujetos, (reorganización de la experiencia).
- La trama de relaciones sociales mediatizadas por la cultura, que atraviesa los procesos cognitivos.
- Trama de representaciones mutuas que dan lugar a reglas explícitas e implícitas que determinan el modo de posicionarse en el mundo.

Estas consideraciones nos permiten afirmar que no es posible sostener que el aprendizaje sólo constituye un proceso mental, casi automático de respuestas a estímulos cuidadosamente procesados, y nos situamos en el marco de las teorías cognoscitivistas, constructivistas, interaccionistas, que parten de la concepción de que el hombre aprende en una relación de permanente intercambio con la realidad, que es asimilada por él y transformada por sus estructuras cognitivas.

En síntesis, estos enfoques plantean que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del sujeto mismo.

¿Por qué consideramos de importancia que se tenga en cuenta que el conocimiento es una construcción conjunta? Fundamentalmente porque les permitirá a los estudiantes y luego extensionistas, desarrollar estrategias de intervención más adecuadas, que partan de los conocimientos previos de los productores y de esta manera facilitar el conocimiento de los que están en condiciones de aprender solos y los que son capaces de aprender con otros (Coll, 1989), para de esta manera, asegurar el desarrollo de aprendizajes significativos. Para tal fin, los contenidos a transmitir deben ser potencialmente significativos (acordes con el universo experiencial). Siguiendo esta perspectiva podría decirse que: “cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad”(Coll, C. 1989).

Consecuentemente para enseñar y aprender extensión rural basados en un enfoque problematizador y constructivista, no sería coherente ni pertinente hacerlo desde una pedagogía bancaria, ni conductista, en el siguiente apartado se describen algunas estrategias que impactaron favorablemente en el cambio de enfoque.

3.- Estrategias implementadas para la construcción de nuevos enfoques de Extensión Rural.

Presentaremos sólo cuatro estrategias que contribuyeron al cambio de enfoque: prácticas docentes con agricultores, formación de posgrado del equipo docente, formación en la acción de los estudiantes, prácticas reflexivas en el aula.

El punto de partida del equipo docente de Extensión Rural fue el de asumir que era importante dialogar con la práctica de extensión rural concreta en el área de influencia de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, y la hipótesis fue, que si lográbamos desarrollar experiencias de intervención con productores de la región, ello permitiría por un lado la aplicación de metodologías participativas que promovieran en el hacer y en diálogo con la teoría, la mutación del enfoque difusionista y al mismo tiempo, sería

un recurso de aproximación hacia los estudiantes que no se sentían atraídos por los contenidos de la asignatura.

- Prácticas de los docentes en diferentes dispositivos de Extensión Rural con agricultores

Las experiencias de vinculación con productores de la región de los docentes del Curso de Extensión Rural datan del año 1989, los más significativos fueron: el Programa de Asistencia Técnica a Productores Hortícolas del Mercado Regional de La Plata, Grupo Apícola de Villa Garibaldi y recientemente los Proyectos de Extensión Universitaria "Rescate y Difusión del Tomate Platense", "Formación de promotores en Desarrollo Local e Integración Agroalimentaria", "Desarrollo Local Agroecológico de Berisso" (FCAYF/ INTA) y "Canasta de productos típicos con identidad territorial: fortalecimiento organizacional y comercial de agricultores familiares bonaerenses" (2012-2014).

Cabe destacar que promediando la década del '90 comienzan las convocatorias anuales a proyectos de extensión universitaria en la UNLP, estas convocatorias fueron creciendo en cantidad de proyectos, financiamiento y flexibilizaron los requisitos formales para dirigir proyectos de extensión, lo que facilitó el acceso a recursos de los auxiliares docentes. La fortaleza del equipo docente de Extensión Rural fue el amplio conocimiento en formulación de proyectos lo que permitió la obtención de financiamiento en las diferentes convocatorias.

El acercamiento a agricultores de la región fue favorecida también por la propia política institucional que a través de las diferentes gestiones apoyó las iniciativas impulsadas desde Extensión Rural.

Asimismo el curso ha mantenido contacto fluido con agricultores a través de otros dispositivos: Jornadas de Productos típicos (2002 y 2003), Fiesta del vino de la costa de Berisso (2004-2015), Fiesta del Tomate Platense (2005-2015), Feria Manos de la Tierra (2007 en adelante), Paseo de la Economía Social y Solidaria, Ferias de la semilla, entre otros.

En estas prácticas se generaron acciones estratégicas que se basaron en la participación real de los productores, en dispositivos que innovaron las clásicas reuniones (ej. diagnóstico y programación participativa, técnicas de evaluación participativas, elaboración de cartillas con historia oral, matrices de contrastación de alternativas, juego de rompecabezas para analizar los objetivos grupales, técnicas teatrales para abordar los conflictos que emergen de las interacciones entre pares y con otros, etc.).

Este conjunto de experiencias permitió incorporar nuevas preguntas y reflexiones que se afianzaron en la articulación con las ciencias sociales y otras áreas biotécnicas de la Facultad y Universidad, y permitieron también brindar la confianza necesaria que el cambio de un enfoque difusionista de extensión se podía concretar en la propia práctica.

- Formación de posgrado del equipo docente

Como dijimos en la introducción el cambio al enfoque problematizador requirió no solo de trabajo empírico sino de afianzar la formación que permita dialogar con la práctica. Como parte de la transformación de las Universidades Nacionales se impulsó en algunos casos, a través de diferentes programas (por ej. FOMECE) que los docentes accedan a formación de maestría y doctorado. Para nuestro caso los docentes participaron de las siguientes maestrías: Estudios Sociales Agrarios (FLACSO), PLANGESCO (Fac. de Periodismo y Comunicación Social-UNLP), Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural (FCAYF-UNLP) y los doctorados en Ciencias Sociales y en Ciencias Agrarias (UNLP) motivados por el acceso de jóvenes graduados a becas CONICET y UNLP.

Este proceso de formación subjetiva que se ha plasmado visiblemente en las propias tesis, artículos científicos, participación en congresos de la especialidad, en la

implementación de cursos de posgrado, en la dirección de tesis de grado en temas que articulan teoría y procesos de intervención en el medio rural, permiten validar diálogos concretos que han contribuido a nuevos enfoques de extensión rural. En este sentido, se le imprime a las experiencias de intervención en base a productos típicos locales, la denominación de Sistemas Agroalimentarios Localizados, nuevo enfoque constructivista que articula productos, territorios, actores.

- Formación en la acción de los estudiantes

Los principales dispositivos que han permitido la formación de los estudiantes en enfoques problematizadores y constructivistas han sido:

1) Trabajo de Intensificación en Extensión Rural: consiste en un estudio de una experiencia de Extensión o Asistencia técnica que se esté ejecutando en la actualidad y desde la cual los estudiantes construyen y aplican conocimientos discutidos en los encuentros presenciales. Es un trabajo que promueve la integración teórico-práctica entre los distintos contenidos sobre los cuales se articula la asignatura. En este sentido hemos evaluado que la forma de empezar a resolver el problema de la escasa integración es la inclusión de forma transversal al desarrollo de la asignatura de dicho Trabajo. De esta forma se promueve:

- ☐ Partir de la práctica concreta de los extensionistas y productores involucrados
- ☐ Generar interrogantes en los diversos temas desarrollados en los trabajos prácticos
- ☐ Buscar rupturas a respuestas simplistas que se brindan desde el sentido común o conocimiento cotidiano, problematizar a través de diferentes instrumentos: recensiones de trabajos científicos, paneles, seminarios de integración, exposiciones de los docentes y el trabajo grupal.
- ☐ Ampliar el trabajo grupal y las discusiones intergrupos

2) Pasantías y becas de experiencia laboral en proyectos de extensión acreditados:

Las articulaciones entre los proyectos de extensión junto agricultores y estudiantes ha constituido una de las maneras para lograr mayores resultados en el cambio de enfoque difusionista. Si bien se necesitan en el actual plan de estudios un número significativo de créditos optativos para poder alcanzar el título de Ingeniero Agrónomo o Forestal, los estudiantes diseñan de acuerdo a sus intereses su trayecto final de la carrera. Así las pasantías y/o becas de experiencia laboral son dispositivos que han permitido a un número reducido de estudiantes acceder a formarse en la práctica, en la “cocina” de los proyectos. De manera sincrética los estudiantes se incorporan a un equipo de trabajo con un plan de actividades y comienzan a vivenciar la extensión desde el aquí y el ahora del otro, a comprender a lo largo de las actividades la complejidad de la intervención. Las actividades de estudiantes con productores están supervisadas por los docentes y se diseñan espacios semanales para la reflexión permanente.

Un testimonio de una estudiante que transitó una beca de experiencia laboral sintetiza la importancia que tienen en la formación este tipo de acercamiento a la realidad:

“Al inicio, llegué al campo con mis conceptos teóricos bien aprendidos, con una idea “inconcientemente” difusionista de aplicar esos conocimientos para obtener los resultados esperados. Frente a la sorpresa por no lograr esos resultados, comencé a preguntarme ¿por qué?

Así fui descubriendo, en este proceso, que permanecían en mí algunas prácticas residuales de un enfoque lineal (y estructurado) donde para cada problema existe una solución posible. Entonces, comprendí que aquellos conceptos “bien aprendidos”, en realidad no los había “aprehendido”. Coincido con Prieto Castillo (1995) en que “la dimensión fundamental de la cantidad de información es el tiempo de apropiación, y éste no tiene los ritmos que quisiéramos.”

Sé que, aún, tengo un largo camino por recorrer y muchas experiencias por vivir. Pero, para mí, este proceso es el inicio de mi propia transformación” (Alvarez, A. 2015)

- *Prácticas reflexivas en el aula*

La reflexión, implica el esfuerzo de una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, “un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en el incorporado.” (Edelstein, 2002). En tal sentido, las instancias que diseñamos a lo largo del curso y para cada encuentro presencial, comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás, lo que permite tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y también asumir frente a ellos una postura crítica. Los ejercicios que parten de estudios de casos agropecuarios, videos (Ej. el film Un lugar en el Mundo), narraciones (Ej. un capítulo del Fausto Criollo), ejercicios vivenciales que pongan en relieve algún aspecto del que necesariamente se requiera tomar una postura (Ej. técnica participativa del Juicio), entre otros dispositivos, permiten aprendizajes significativos. Cada encuentro hilvana la historia individual de estudiantes y docentes y el nosotros, de este modo, se multiplican diálogos y debates, demanda en forma ineludible contrastes intersubjetivos y diversidad de voces. De esta manera, es posible para cada sujeto reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano y de creencias previas. Al analizar dichas categorías desde su propia experiencia y autonomía y someterlas a selección crítica y a una contextualización histórica y social, va gestando nuevos interrogantes que complejizan las visiones esenciales acerca de la extensión rural como transferencia de tecnología. Por cierto que, una postura de reflexividad de este modo significada, conlleva necesariamente una posición de autonomía y libertad, proceso del que dan cuenta los estudiantes de 5º año de la Facultad, por ser difícil de transitar.

En esta perspectiva, “...el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, organizando sobre la base de ello su propia experiencia” (Edelstein op. Cit). Y es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el docente deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo y los estudiantes participan activamente en un diálogo que admite conflictos, disensos y contradicciones.

En estos veinte años de trabajo en equipo hemos comprendido que teoría y práctica se suponen mutuamente en un proceso y que el mismo se enriquece de la diversidad.

4.- Reflexiones finales

Los enfoques de extensión difusionistas, si bien son los que aún predominan en las prácticas actuales de los extensionistas, están mutando. En nuestro país esto se puede advertir en las principales instituciones: INTA, Ministerio de Agricultura de la Nación, Universidades, entre otros, donde los agentes de desarrollo problematizan su trabajo, ya sea cuestionando los modos de producción convencionales, las propuestas de desarrollo de arriba hacia abajo, la extensión vista como sinónimo de transferencia de paquetes tecnológicos.

En la docencia universitaria de la extensión rural, podemos afirmar que estos cambios del contexto donde se recupera el rol del estado y del oficio de extensión en su dimensión problematizadora, genera nuevas posibilidades de innovación en la enseñanza, permitiendo nuevos aprendizajes que parten siempre de las propias prácticas de extensión, investigación y formación compartidas junto a productores y estudiantes que se posicionan en un nuevo rol de constructores de su propia transformación.

Sin embargo el camino transitado como docentes de Extensión Rural nos propone continuar reflexionando acerca de nuestra propia matriz de formación en las que conviven prácticas difusionistas y problematizadoras. La mirada única no es suficiente, es necesario en cambio asumir la posibilidad de crear, de inventar nuevas formas de ver, pensar y hacer las cosas.

Bibliografía

- COLL, C. Y SOLÉ I GALLART, I. (1989) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica, Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 168. Editores Ciss Praxis (<http://www.cisspraxis.es/>) Barcelona.
- EDELSTEIN, G. (2002) Problematizar las prácticas de la enseñanza. En PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482, jul./dez. P.p. 467-482.
- FREIRE, P. (1973) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México. Siglo XXI.
- MARGARÍA, C.; LÓPEZ, M.; ABRE, H.;VASICEK, A. (2012) Taller de ambientación universitaria de la FCAYF-UNLP: análisis de encuestas iniciales. En Actas IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias, La Plata del 9-11 de setiembre de 2012. Tomo 1 P.p. 53-61.
- SÁNCHEZ DE PUERTA, F. (1996): Extensión agraria y desarrollo rural: Sobre la evolución de las teorías y praxis extensionistas. Madrid. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 542 pp.

Mesa 4:

15) De Nicola, Mónica; Pascuale, Adhemar; Campos, Victoria; Aseguinolaza, Blas; Lázzari, Julieta (Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario): LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA, UN PROCESO CONTINUO

Orígenes y antecedentes

El Plan de Estudio 2000, vigente en la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNR, define a nivel general,

1. En el Perfil del graduado, que debe tener “competencias para la elaboración de proyectos de investigación, de extensión, de gestión e inversión considerando las diferentes variables que participan en el proceso productivo agropecuario, agroalimentario y agroindustrial”.
2. Y a nivel de la organización que: “La estructura curricular comprende espacios analíticos constituidos por diferentes asignaturas obligatorias, cursos electivos y espacios de integración organizados como talleres que le permiten al alumno obtener una visión global de la realidad agronómica a partir de la resolución de problemas”.

Extensión Rural es una Asignatura Obligatoria que se dicta en el segundo cuatrimestre del último año de la Carrera y los Talleres II Agroecosistemas de la Región Pampeana y III Sistemas de Producción Agropecuarios corresponden a los espacios de integración también de carácter obligatorio, que se dictan en el 3 y 4 año de la carrera respectivamente

La Asignatura Extensión Rural se ubica en el Ciclo de formación profesional junto con Sociología Rural, Legislación Agropecuaria, Terapéutica Vegetal, Sistemas de Cultivos Extensivos: Cereales y Oleaginosos, Sistemas de Cultivos Intensivos: Horticultura y Fruticultura, Manejo de Tierras, Forrajes, Fitopatología, Zoología Agrícola, Malezas,

Sistemas de Producción Animal: Bovinos y Porcinos, Administración Rural, Extensión Rural, Comercialización Agropecuaria, Mejoramiento Vegetal y Producción de Semillas, y los Talleres de Integración III y IV. Este ciclo tiene como “finalidad la formación del alumno en el manejo y gestión de los diferentes sistemas de producción agropecuarios regionales, al tiempo que prepararlo para el desempeño en asesoramiento, extensión e investigación”. Cada Asignatura tiene como objetivo trabajar sobre los contenidos científico-tecnológicos específicos.

Los talleres de integración están destinados a que el estudiante adquiera conocimientos en una práctica concreta que se presenta como problema y situación de aprendizaje. Estos talleres no poseen contenidos propios, sino que se derivan de los propios problemas que se atiendan. Las temáticas integrarán en forma horizontal los contenidos de asignaturas del año en curso y en forma vertical las asignaturas del año anterior. Se constituirán como espacios interdisciplinarios para abordar situaciones concretas del ámbito agropecuario. El alumno enfrentará así la dinámica de transformación de la realidad.

Esta organización curricular, genera que al momento del cursado de los Talleres II y III como experiencias de diagnósticos en el medio (a nivel de cuenca en el Taller II y de Sistema productivo en el Taller III), la Asignatura Extensión Rural no haya sido cursada.

Desde hace varios años, la Asignatura Extensión Rural, ha intentado realizar articulaciones con los trabajos de Taller II y III, en la búsqueda de una integración entre los conceptos científico-tecnológicos específicos de Extensión y las prácticas realizadas por los alumnos a campo en ambos Talleres.

Características de la experiencia:

A partir del Programa de Extensión Rural del año 2013, se incorpora el Proyecto de Intervención, como requisito de regularización. El proyecto se basa en la articulación entre los relevamientos realizados en los talleres de integración II y/o III, y los conceptos teórico-metodológicos de Extensión Rural. Es importante destacar que el relevamiento de información en ambos talleres es realizado por los alumnos con visitas a campo, en el caso del taller II en una cuenca (grupo de productores) y para taller III en un Sistema de Producción Agropecuario (un establecimiento).

Los estudiantes deben diseñar en grupo un Proyecto de intervención (PI) para proponer soluciones posibles a problemas detectados en los respectivos relevamientos, mediante la planificación, diseño y definición de una serie de actividades a realizar.

Este se desarrollara en forma grupal (de 4 a 6 estudiantes), que serán supervisados desde el primer día por un docente de la Asignatura.

El docente que coordinará el grupo en el desarrollo del PI, permanecerá a lo largo del cuatrimestre con el mismo grupo, de manera de favorecer la relación docente-estudiante y de realizar la evaluación continua.

El Proyecto busca constituirse como un espacio de discusión, acción y reflexión de los estudiantes y los tutores, donde se ponen en juego conceptos y habilidades aprehendidos y adquiridas respectivamente, en distintos momentos de la carrera que permiten diseñar soluciones a los problemas.

Análisis del proceso realizado:

- Antes del año 2013:

Proceso

Se rescataba el trabajo final del Taller II (cuenca) y otros estudios de casos propiciados por la cátedra, para el análisis del relevamiento (diagnóstico) realizado en cada trabajo y como otra instancia de trabajo los alumnos debían proponer una intervención desde la Extensión Rural, focalizándose en la Unidad de Planificación y Proyecto.

Fortalezas

Articulación entre las prácticas desarrolladas a campo con productores e informantes calificados (profesionales de la zona) y los contenidos teóricos de la unidad de Planificación y Proyecto.

Trabajo grupal entre los alumnos y los tutores.

Problemas

Debido a la variedad (cantidad en diversidad) de estudios de casos presentados no se lograba profundizar en el análisis de cada uno y el grado de dispersión era alto.

Al momento de retomar el trabajo de taller se evidenciaba la ausencia del relevamiento de variables de Extensión que llevaban a presentar muchas deficiencias en la definición de la situación inicial.

Bajo nivel de trabajo interdisciplinario entre distintas Cátedras.

Bajo nivel de aprehensión del enfoque sistémico para el análisis de una realidad concreta.

Aprendizajes

La selección de los casos no fue la más apropiada, debido a que generó dificultades de trabajo en el aula como en su corrección.

Instalar el trabajo interdisciplinario entre los profesores de distintas Asignaturas y Talleres.

Reforzar el enfoque de sistema para el proceso de investigación-intervención.

- Durante el año 2013:

Proceso

El cursado de la materia incluyó 14 clases teóricas- prácticas. Durante ese año se retomaron los trabajos de campos realizados en los Talleres II y III, a partir de la Clase 9 y durante tres clases consecutivas (Clases 10 y 11) se brindó información teórica sobre Planificación/ Programación de la Intervención del extensionista; y sobre técnicas de extensión.

En los prácticos de estas 3 clases se trabajó sobre la producción del Taller II y III, donde a partir de la teoría se plantea elaborar un “Proyecto de intervención”, re trabajando el diagnóstico, reformulación y priorización de los problemas, propuesta de intervención y posibles técnicas para la intervención a utilizar para llegar a la situación final deseada y previamente definida por los alumnos.

Durante la última clase debieron presentar el proyecto de forma oral y escrita.

Fortalezas

Retomar trabajos realizados en años anteriores, logrando un cierto nivel de integración con otras asignaturas.

Los estudiantes detectan nuevas variables que antes no habían tenido en cuenta al momento de definir la situación inicial.

Problemas

El abordaje del proyecto se realizó en las últimas clases, quedando poco tiempo para el trabajo en conjunto docente-estudiante y para el proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicación práctica sobre los trabajos de campo de los conceptos de planificación-programación y técnicas.

Aprendizajes

Cambiar el orden de las clases para que tengan mayor tiempo para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trabajar con los docentes de taller II (3° año de la carrera), para que se incorpore el relevamiento de variables más propias de la Extensión que el mismo no contemplaba, por ejemplo que tipo de asesoramiento recibe el productor.

- Durante el año 2014

Proceso

Se modificó el orden de las clases, y desde el 3 encuentro se empezó a trabajar el proyecto (PI) junto con el espacio teórico de “La intervención, haciendo hincapié en las distintas Modalidades de Intervención predial y territorial”.

En la clase práctica, se retoman los diagnósticos realizados en los distintos espacios curriculares de la Facultad (Taller II, Taller III, Forrajes, y Producción Animal), con el objetivo de que los alumnos puedan identificar las diferentes etapas del proyecto de intervención, resignificando las prácticas de campo realizadas en los Talleres de Integración y algunos espacios disciplinares.

En el 7mo encuentro, se trabaja la Planificación/ Programación de la Intervención, para el proyecto seleccionado presentando el diagnóstico redefinido y la justificación de la aplicación de los enfoques utilizados para su ejecución.

En los sucesivos encuentros, se trabaja en la selección de las distintas Técnicas de la Extensión para ser utilizadas en la implementación del PI, realizando la justificación de su uso y definiendo algunos criterios mínimos a considerar para su implementación. Finalmente la evaluación se hace en carácter de trabajo grupal escrito

Fortalezas:

Mayor interrelación entre tutor y el grupo.

Mejor integración entre la teoría y la práctica.

Problemas:

Dificultad con los diagnósticos existentes por la falta de relevamiento de variables relacionadas con la Extensión.

Falta de tiempo para la ejecución de la intervención.

Los relevamientos rescatados tienen todos la misma forma de realizar el diagnóstico (de manera exógena).

Aprendizajes:

El mayor tiempo disponible para el trabajo en conjunto tutor-alumnos, permitió una mejora en el trabajo grupal y en el logro parcial de los objetivos en tiempo y forma.

Hace falta mayor integración con el Taller III, para el relevamiento de variables relacionadas con la extensión, al igual que se hizo con Taller II.

Hay que seguir retrabajando los tiempos de realización de la propuesta.

Todos los trabajos rescatados realizan el diagnóstico en forma exógena sin incluir al productor en su formulación, por esto debemos pensar una alternativa donde se muestre la construcción del diagnóstico en forma conjunta, alumnos con productor y su familia.

- Para el 2015.
Propuesta.
 - ✓ Mejorar los tiempos destinados para la elaboración del PI

- ✓ Reordenamiento de los temas a desarrollar en las clases teórico – prácticas.
- ✓ Análisis en el tercer encuentro de los distintos diagnósticos realizados, de forma de rescatar el nivel de apreciación del sistema y las prácticas de intervención que se generan. En este mismo encuentro se propone incorporar a modo de ejemplo un trabajo cuyo diagnóstico se haya realizado de forma endógena con enfoque participativo.
- ✓ Incorporar experiencias con distintos enfoques para trabajarlas en las clases teórico-prácticas.
- ✓ Mejorar y profundizar la integración con los Talleres II y III
- ✓ Evaluar a través de encuestas al estudiante la pertinencia del proyecto de intervención su utilidad para el desarrollo profesional y las mejoras a realizar.

CONCLUSIÓN

La planificación metodológica de la materia a partir del año 2013, se focaliza en las competencias como elemento central.

Entendiendo a una competencia como “algo que se demuestra en la acción, una potencialidad que se convierte en acto, que no es algo que se infiere sino algo que el estudiante hace y que está centrado en el desempeño profesional más que en el científico-académico”, organizando la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías que permitan al alumno enfrentarse a situaciones de estudio y trabajo similares a los que puede encontrar en la práctica de su profesión.

Entre uno de los métodos seleccionados la incorporación del “aprendizaje orientado a proyecto” busca el estudio y trabajo personal y en grupo del estudiante, sobre una problemática real relevada con un trabajo a campo integrando a su vez competencias adquiridas horizontal y verticalmente en el cursado de la carrera.

La experiencia nos demostró que debíamos pasar de la **enseñanza** de la Extensión Rural a un **aprendizaje** de la misma, orientado en la generación de competencias en los alumnos a través del conocimiento, habilidades y destrezas.

Los integrantes de la asignatura asumimos que para dar respuesta al Plan de Estudio y a la demanda de estudiantes y graduados de “mayor contacto con la realidad agropecuaria, el productor y la práctica” debíamos provocar un cambio a nivel didáctico y metodológico con los alumnos y un trabajo de integración con otras disciplinas y Talleres.

No obstante el recorrido muestra que la innovación pedagógica se transforma en forma permanente

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). Entender la didáctica, entender el curriculum. Madrid: Miño y Dávila.

DE MIGUEL DIAZ, M. (2005) Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Universidad de Oviedo.

PLAN DE ESTUDIO 2000. Carrera de Ingeniería Agronómica. RESOLUCION C. D. N° 229/05.

PROGRAMA DE ESTUDIO (2013). Extensión Rural. RESOLUCION C. D. N° 330/13

PROGRAMA DE ESTUDIO (2014). Extensión Rural. Sin resolución.

16) **Esteban Galassi; Laura De la Fuente.** (Universidad Nacional del Sur):
CONSTRUCCIÓN DEL OFICIO PROFESIONAL. LAS PRÁCTICA SUPERVISADAS
EN EXTENSIÓN

Gato con explicaciones

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 una mirada crítica sobre estas acciones, arribando a un nivel “praxiológico” al decir de Ferry. *“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 el plan de ejecución de lo que se hace.”*

Si uno está haciendo un trabajo profesional no se forma, el profesor que da clase trabaja para los alumnos, no se forma. Esta experiencia solo será formadora, si en un momento dado y en un tiempo dado trabajamos sobre nosotros mismos.

Este seminario sin duda, se orienta en ese camino.

Vuelta entera

En la época medieval, el conocimiento científico era transmitido solamente a una elite, conformada por el clero y los señores feudales, y siempre acotado al género masculino.

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, 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 de un oficio. La mecanización de las actividades productivas tendía a cambiar la naturaleza de los oficios, los cuales se referían cada vez menos al dominio del 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. En los años ´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.

Giro

Los cambios en la organización del trabajo, mencionados anteriormente, tienen entre otras consecuencias, la de volver a posicionar la calificación en el trabajador. Al igual que en las actividades artesanales, el trabajador es el que adquiere y desarrolla estas habilidades. 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. 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”

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)

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 termino y no dentro de alguna potencialidad del operador susceptible de darle existencia.”

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 apunta a la idea de la constante transformación social y por lo tanto de la necesidad de formación permanente.

Zapateo y zarandeo

En este contexto y por intermedio de un convenio entre la Asociación de Cooperativas Argentinas y la Universidad Nacional del Sur, se realizaron por parte de un grupo de estudiantes avanzados de Agronomía, durante un periodo de 2 semanas, una serie de estadías en diferentes cooperativas de la zona.

Las mismas fueron realizadas en las localidades de Pigue, Darregueria, Patagones, General San Martín, Lartigueau, Cabildo y Bahía Blanca, por los alumnos: Silvina Bracamonte, Hugo Leiva, Mariana Ganuza, Nicolas Santanatoglia, Gianina Fumarola, Andrea Lauric, Elisa Brignole y Romina Zuain.

Las pasantías se concretaron durante el período de vacaciones de invierno, para no interferir en el cursado de las asignaturas obligatorias del plan de estudio.

Estas, no representan ningún reconocimiento formal por parte de la Universidad en cuanto a la acreditación de materias o créditos para la carrera. La motivación de realizarlas, por parte de los alumnos, fue puramente personal, en el convencimiento de que este tipo de actividades redundará en la formación de un profesional mejor preparado.

Posteriormente a la estadía, desde la cátedra de extensión, se solicitó un informe escrito a cada uno los pasantes y se realizó una serie de entrevistas, de tipo semi-estructurado, a cada uno de ellos.

De las entrevistas con los estudiantes, surgen las siguientes reflexiones:

- ✓ Los puntos positivos de la experiencia trascienden el aspecto de aprendizaje de contenidos académicos y se insertan en la adquisición de habilidades y actitudes, además de la validación de los aprendizajes impartidos en la universidad. En términos de aprendizaje de Competencias: el saber y el saber hacer.

“Desde que empezamos la carrera tenía esa presión de estudiar, estudiar.. y no saber cuándo vas a animarte a largar... y más que nada es las ganas de seguir estudiando para poder explicar a los productores.”

“Para mí fue una primer experiencia de trabajo buscaba eso..salgo de la Universidad a ver cómo me siento en que fallaba”

“Yo me sentí cómoda y me sentí capaz de llevar adelante el trabajo.

...quería ver que tanto se cumplía la teoría con los productores...”

“Me sentí inseguro al plantearle que había cosas que desconocía...notaba que no podía darle respuestas al productor... hay cosas que desconozco y no podía aportarles las respuestas que estaba esperando, no obstante me gusto porque teníamos la posibilidad de integrar conocimientos y determinar cuanta importancia tenés que dar a determinadas cosas.”

“En mi caso particular es por haber crecido en la ciudad, por tener toda una historia de ciudad, poca relación con el campo y lo que siempre busco es acercarme más al campo. Siempre busco hacia el lado social, dentro de lo productivo para ese lado.”

“Me queda la sensación que la investigación fue una excusa para todo lo otro, como que eso fue la tarea que teníamos que hacer pero todo lo otro estaba alrededor, el objetivo principal era ponernos en una situación profesional.”

- ✓ Algo muy valorado por los participantes fue la posibilidad de sentirse reconocidos como profesionales y personas y reconocerse ellos mismos como capaces de realizar trabajos de índole profesional. La estima de terceros y la propia. En términos de aprendizaje de Competencias: el saber ser.

“No es lo mismo el trato con una persona en la Universidad que con una persona de afuera. Con esta experiencia uno se va probando y la próxima vez que vaya a una entrevista voy a estar más segura.

“Sin esto me iba a dar más miedo, ahora me dan más ganas de continuar y más seguridad y confianza”.

“En lo humano me sentí muy bien , en lo profesional me veían como estudiante, con la posibilidad de equivocarme, en función de eso me respetaban preguntar cosas que serían obvias para otros...no me sentí puesto a prueba.”

“Yo soy medio tímida no tenía en claro cómo iba a llevar adelante una entrevista y se fue dando me sentía segura con el tema, entonces eso me ayudo a desarrollar bien el trabajo. Me siento satisfecha.”

“...tratamos con un técnico en producción de quesos y ahí si tratamos de profesional a profesional...y se siente bien, entras a darte cuenta que algunas cosas sirven de lo que estas aprendiendo.”

“Ahora tengo los fundamentos en algunos temas para discutirle a un profesor, porque lo vi en los productores, lo vi en la realidad...logre tener más amplitud de criterios.”

- ✓ En cuanto a la síntesis que realizan de sus conocimientos al ponerlos en práctica en una situación real, el balance es por demás positivo. En términos de aprendizaje de competencias: forma una ramificación compleja donde se mezclan acción, saber, saber-hacer, conocimiento, información, teoría, practicas...” (Lagarde, 2001)

“En la Universidad te dan todo por materias y después salís y no tenes idea... tenes que juntar todo volver a todas las materias. Yo ahora estoy haciendo bovinos y me acuerdo de la jornada de ganadería con productores...eso es increíble el ida y vuelta...”

“En maquinarias vimos la cosechadora pero yo nunca había tocado una cosechadora cuando fui a Cabildo vi una y me acordaba de todo pero viéndolo real...hay un montón de cosas más prácticas que teóricas, que son las que me faltan a mí.”

“Tengo un montón de compañeros que no han hecho la pasantía, no obstante piensan que les gustaría una vez que se reciban charlar con más de un profesor para plantearles que no aprendieron nada, o sea que no aprendieron lo que puedan llegar a necesitar como herramienta, que es el trato con la gente.”

“Me sirvió para poder darle un poco más de bolilla a la integración de conocimientos, a esta altura del partido me gustaría sacar un montón de cosas básicas e integrando un poco más todo...”

“Más que nada vi a que darle importancia o a que le da importancia un productor, y me pasa que ahora estoy cursando materias bien específicas (cereales producción bovina) y me doy cuenta que esto me cambio la mente o para rendir, me sirvió un montón...me faltaba terminar de darme cuenta que es lo importante o que criterios usa el productor para tomar una decisión. Al estar ahí lo pude palpar de cerca.”

“Antes me decían: un ternero tiene que llegar a tantos quilos...y bueno yo ahí vi, ayude a pesar diez y vi en que kilos andaban, el productor me dijo estos son los que voy a mandar a tal lado porque ya están, estos los voy a dejar y con eso nada más pude entender toda una materia saber a qué se quiere llegar. “

Media vuelta

Del análisis y reflexión de las experiencias recogidas en las entrevistas a los participantes de las estadías en cooperativas de la región, se desprende que la metodología de pasantía de formación es ampliamente beneficiosa, tanto en la formación profesional del futuro egresado, como en el descubrimiento temprano de los problemas y complejidades del medio rural.

Con la idea de sistematizar esta experiencia, desde la cátedra de Extensión agropecuaria de la UNS, se están organizando una práctica obligatoria para los alumnos de la asignatura que consiste en participar en alguna actividad de extensión.

Se plantea el contacto directo de los alumnos con el medio rural como ámbito natural de aprendizaje y de experiencia. Por lo tanto se dará prioridad a las Prácticas Supervisadas en Extensión (P.S.E.) de los alumnos, fomentando pasantías, viajes de estudio, paneles, proyectos de intervención, jornadas y toda actividad que vincule al alumno con el medio, en el cual a futuro, desarrollará su profesión.

Para ello se está trabajando junto con la Secretaría de Extensión del Departamento en la organización de estas P.S.E.

El acercamiento directo con el territorio permite que el futuro profesional tome contacto con las diferentes realidades productivas, y pueda vivenciar estos enfoques en sistemas reales. Esto pone en crisis su formación y enfoque, orientado mayoritariamente a desarrollarse en un pacto territorial productivista⁴, y lo interpela en términos de encontrar respuestas a los nuevos territorios y nuevas profesiones emergentes.

En este sentido se plantea como sistema de aprobación del módulo de Extensión Agropecuaria de la asignatura Gestión y Extensión Agropecuaria, la participación activa del alumno en un proyecto de Extensión o de Voluntariado universitario. En este mismo sentido, la cátedra se involucrará en la organización y seguimiento de los

4 En el pacto agrario, los conocimientos necesarios para la actividad agrícola forman parte de la esfera privada y se reproducen en la relación padre-hijo, o maestro- aprendiz. Lo que se efectúa en el pacto productivista es una verdadera revolución del conocimiento, sistematizado y transferido a la esfera profesional. (Albaladejo, 2004)

denominados “proyectos de intensificación⁵”, programados en el quinto año de la carrera.

El objetivo es poner al alumno en contacto directo con una experiencia de extensión rural y con el profesional/coordinador de la misma. La práctica de campo permite estudiar un proceso real de capacitación o asistencia técnica y observar sus resultados, por ello se transforma en el eje integrador de la materia.

La participación en una experiencia concreta de extensión se corresponde con los contenidos desarrollados y las actividades realizadas en el aula, para lo cual existe una articulación programada para tal fin. La presentación de los informes de avance que debe ir brindando cada grupo de trabajo a medida que realizan los viajes a campo posibilita el intercambio de experiencias y vivencias y promueve el debate permitiendo la evaluación del proceso de aprendizaje que está realizando el alumno.

Esta metodología de aprendizaje ayuda a realizar una síntesis de los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas e integrarlos en busca de la solución de problemas reales. Integrar los conocimientos y ponerlos al servicio de la resolución de problemas reales y complejos.

En lo referido a lo vivencial, brinda una formación que trasciende el aspecto de adquisición de contenidos, profundizando en las cuestiones relacionadas a la adquisición de habilidades y actitudes.

Por último, resignificar en la praxis los conocimientos adquiridos en situación, brinda a los participantes la posibilidad de afianzar su autoestima, en función del reconocimiento personal y profesional recibido y favorece la comprensión del proceso de formación en el cual se encuentran inmersos. En definitiva, si el punto anterior favorece la formación del SABER-HACER, este último se orienta a la formación del SABER-SER.

Bibliografía

- ALBALADEJO, C. 2004. Desarrollo local y nuevas ruralidades. Innovaciones discretas y reterritorialización de la actividad agropecuaria en Argentina, Brasil y Francia. EDIUNS. Bahía Blanca.
- 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 POUR, Education permanente, N° 118
- GALASSI, E. 2002. La formación en extensión del Ingeniero Agrónomo. Tesis de maestría. Fac. de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional del Litoral.
- LAGARDE, S. 2001. Besoins de compétences et démarches territoriales. Aménagement et Développement transfrontaliers de la montagne. D.E.S.S.
- MINVIELLE, Y. 1998. Competences. Revista POUR, N° 60. Mes de Diciembre. GREP: Group de Recherche pour l'education et la prospective.

17) **Díaz, Juan Pablo y Paz, Raúl** (UNSE, Facultad de Agronomía y Agroindustrias): INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS DE AGRONOMÍA Y SOCIOLOGÍA EN EL CURSADO DE EXTENSIÓN Y DESARROLLO RURAL Y SOCIOLOGÍA RURAL DE LA UNSE

Orígenes y antecedentes: el campo disciplinar del desarrollo rural y de la extensión rural es un espacio interdisciplinario debido a la complejidad temática del concepto de desarrollo y a la emergencia permanente de marcos conceptuales propios. Debido a

⁵ Estos consisten en pasantías largas (3-4 meses) apoyadas y tutoradas por personal docente de la Universidad del Sur en diferentes instituciones o empresas relacionadas con el ámbito rural.

que los enfoques tradicionales, fragmentarios y lineales, son insuficientes para afrontar una realidad compleja (Doyharzábal y González, 2008), la mayoría de los equipos de promoción del desarrollo rural y de extensión rural de las diferentes instituciones y organismos están formados por profesionales que provienen de diferentes campos disciplinares. Así, el espacio curricular interdisciplinario de la extensión requiere de *transversales disciplinares* tales como: Sociología, Psicología, Antropología, Pedagogía, Epistemología, Ética, Comunicación y Economía; y *transversales temáticos* tales como: Teoría de la Complejidad, Enfoque de Sistemas y Prospectiva (Monopoli y Stecher, 2014).

Los egresados que orientan su campo laboral y de formación hacia el desarrollo rural, se ven de repente integrados a equipos multidisciplinarios y deben explorar por primera vez un complejo sistema de prácticas, metodologías y marcos conceptuales que le son ajenos y que muchas veces termina convirtiendo al campo de la interacción en un terreno de tensiones y de barreras totalmente improductivas a la hora de la intervención e incapaces de permitir visibilizar las potencialidades del mismo.

Muchas de estas dificultades derivan de la escasa preparación durante las carreras de grado para ampliar miradas más allá de los propios campos temáticos y prácticos que atañen a la *curricula* respectiva.

Es por ello que se pretende como objetivo general de nuestra experiencia propiciar y caracterizar espacios de interacción entre estudiantes de diversas carreras que les sirvan de referencias previas inmediatas para facilitar su desenvolvimiento en sus futuras prácticas laborales. Además, como objetivos específicos, se pretende ampliar y complejizar las miradas convencionales sobre el desarrollo rural. Finalmente, se intenta generar incipientes capacidades para el trabajo en equipos interdisciplinarios entre los alumnos, integrando conocimientos y reconociendo la complejidad de los problemas a abordar y relacionar los conocimientos científicos específicos propios de cada disciplina con un problema social al que se debe dar una propuesta de solución a través de una visión crítica del problema (Doyharzábal y González, 2008).

Es importante enfatizar que entendemos un espacio multidisciplinario como aquel donde las disciplinas mantienen en todo momento su individualidad y la confluencia es a los meros fines de cumplir con un objetivo común, realizando sus aportes cada una por separado, sin emergencias de nuevos marcos conceptuales, constituyendo el resultado la suma entre las partes; por otro lado, un espacio interdisciplinario trasciende a la mera actividad multidisciplinaria, con emergencia de nuevos marcos conceptuales y marcos de acción, superándose por ende la mera suma de las partes (aunque estas siguen estando presentes como tales); en las transdisciplinas, el grado de confluencia es tal que las disciplinas ya no se distinguen por separado (AAPC, 2014).

Características de la experiencia: La experiencia se viene desarrollando de manera regular desde el año 2008 y continúa al presente; participan estudiantes de las materias cuatrimestrales de “Extensión y Desarrollo Rural” del 9° módulo de Agronomía (obligatoria) y “Sociología Rural” del último año de Licenciatura en Sociología (optativa), ambas carreras de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Santiago del Estero, Argentina. Ambas materias y cohortes se unen en un mismo y único espacio de formación (en adelante “la materia”). El equipo docente consta de dos integrantes. La materia consta de momentos teóricos (clases y plenarios guiados por docentes⁴) y momentos prácticos (dos prácticos grupales, primero el de “estructura agraria” o de gabinete con datos censales y segundo el de “sistemas de producción” que se concreta mediante una visita a campo). Hay dos parciales

⁴ Varían entre 1 y 4 según los años y necesidades del cursado. Se propician debates orientados al circunstancial tema teórico que se está desarrollando en la materia.

individuales. La interacción se propicia en todas las instancias salvo las de evaluación individual.

Para la sistematización y análisis de esta experiencia, se ha realizado un análisis histórico de las notas obtenidas en los parciales por los alumnos, entrevistas a los docentes de las cátedras, y dos grupos de discusión con cinco alumnos de ambas materias que fueron convocados por separado. Por sociología participaron Andrea Gómez Herrera y Ana Villalba (cursaron en 2012) y Melina Villalba (cursó en 2014). Por agronomía participaron Ian Müller y Florencia Saracco (cursaron en 2013). A ellos se agradece en sumo grado su desinteresada y fundamental participación en esta sistematización expresando sus recuerdos, anécdotas y sensaciones.

Análisis del proceso realizado: Hasta la fecha han participado de la misma más de 160 estudiantes de los últimos ciclos de las carreras mencionadas (incluyendo el presente año 2015).

El Cuadro 1 (ver en Anexo) muestra que cuando se compara el rendimiento en las evaluaciones individuales en el total de los años de la experiencia, surgen diferencias significativas a favor de los alumnos de sociología (7,5 vs 6,8). Esto puede ser debido a que tanto el bagaje de conocimientos previos al momento de cursar la materia como el hecho de ser una materia elegida voluntariamente favorecen la apropiación y manejo de los marcos conceptuales de manera diferencial.

Pese a que en la nota final promedio las diferencias no son marcadas, los docentes manifestaron que éstas son evidentes en el vocabulario y en la capacidad argumentativa que se evidencian tanto en los parciales como en las intervenciones en clase. Así, las diferentes formaciones previas han determinado diferentes formas de pensar, actuar y relacionarse con la realidad entre los alumnos, lo que a menudo se ha manifestado en las clases teóricas y en los plenarios donde el debate se ha agotado a menudo en la polarización de posturas más o menos radicales. Incluso a veces ciertos conocimientos fueron entendidos como una propiedad privativa de uno de los grupos, que sirvió para posicionarse y tomar ventaja en el campo de la disputa inicial (ver Anécdota 1 en Anexo).

Estas diferencias se han llegado a traducir -al comienzo- en sensaciones de frustración por parte de alumnos hacia la interacción (ver Testimonios 1 en Anexo). Esto concuerda con lo mencionado por Doyharzábal y González (2008), que observaron “períodos de adaptación” propios de la iniciación en una nueva modalidad de relacionamiento y de pautas educativas novedosas.

Conscientes de estas características de partida, los docentes han establecido momentos de trabajos prácticos grupales (que comienzan poco antes de la mitad del cursado), grupos que deben constituirse de manera mixta entre estudiantes de sociología y estudiantes de agronomía, estos últimos en mayoría.

Por una parte, durante los prácticos hubo una división de roles y se ha observado por lo general una delegación implícita del conocimiento en ciertos campos del saber según las formaciones (ver Testimonios 2 en Anexo); así, se observa en las entrevistas la presencia de un imaginario -incuestionado o “natural”- que otorga a los estudiantes de sociología una mayor capacidad en la redacción y exposición de informes, en los análisis generales de fondo, y a los estudiantes de agronomía en la propuesta tecnológica y el manejo, interpretación y elaboración de datos numéricos, cuadros y software.

También existieron numerosos intercambios de vocabulario y conceptos que han sido aprehendidos durante la interacción, y que excedieron a la tarea docente en muchos casos (ver Testimonios 3 en Anexo). Y es precisamente durante estos momentos prácticos, según los entrevistados, donde ha sido posible ubicar un punto de inflexión en la polarización inicial, tanto por la construcción de acuerdos de trabajo como por la presencia de cambios en las posturas y sensaciones iniciales (ver Testimonio 4 en Anexo).

Dicho de otra manera, como se observa en los párrafos precedentes, durante la participación en las clases teóricas y en los trabajos prácticos las capacidades y roles se definieron en base a la experiencia académica previa y al imaginario preconcebido que se tenía acerca de los estudiantes de otras carreras; así, la polarización mencionada ha impedido generalmente la emergencia de marcos conceptuales superadores, y la interacción se ha reducido a la mera confluencia de disciplinas para cumplir con objetivos puntuales, manteniéndose perfectamente diferenciadas en todo momento. Por lo tanto, la caracterización del espacio hasta esos momentos correspondió a los de una multidisciplina. Sin embargo, existieron momentos de la interacción en la que se esbozaron transitorios destellos interdisciplinarios, los que preferentemente se han producido en los momentos prácticos a terreno, y específicamente han sido mencionados por los entrevistados como producto del “encuentro con una realidad que los superó”.

Por todo ello, los docentes creen que la experiencia cumple con los objetivos generales de manera exitosa, debido a que se persigue una ambientación que sirva solamente con fines referenciales. Sin embargo, y a nivel de los objetivos específicos mencionados, son conscientes de que aún resta afianzar y profundizar la experiencia para que la vivencia sea más intensa y provea de algunos aprendizajes que hoy no están asegurados al finalizar el cursado.

Fortalezas: La principal fortaleza con la que se cuenta la experiencia es la flexibilidad que otorga el hecho de que las cátedras estén a cargo del mismo docente. Además se cuenta con una disponibilidad adecuada de recursos presupuestarios, logísticos y contactos con productores.

Problemas: La ubicación curricular de la materia en quinto año de agronomía deriva en que los alumnos lleguen con una visión reducida y muy afianzada de la realidad rural, por lo que les resulta difícil aceptar y afianzar los enfoques de la materia y “ampliar miradas”. La visión de desarrollo rural con la que llegan a la materia es netamente productivista. Diferente es el caso de los alumnos de sociología que llegan provistos de conceptos y herramientas previas.

Por el contrario, para los estudiantes de sociología se gana en la interacción como experiencia, pero se pierde la profundidad teórica que esperan encontrar en la materia en base a sus experiencias de cursado previas. Por ej: no se discute críticamente el modelo capitalista y la inserción de los modelos alternativos de desarrollo propuestos en este contexto.

La obligatoriedad del cursado de la materia para los estudiantes de agronomía ocasiona que muchos estudiantes no se interesen ni estén motivados por el desarrollo rural. La mayoría asocia su futuro laboral al campo de la producción empresarial (Paz, 2006). A diferencia de estos, los estudiantes de sociología que optan por esta materia del ciclo de especialización rural lo hacen motivados por una próxima aplicación profesional.

También se ha mencionado la susceptibilidad por parte de los estudiantes de agronomía hijos de productores agropecuarios a discutir modelos de desarrollo rural alternativos dado el actual contexto político que sienten que los ha venido rechazando. El tiempo que se dispone para el cursado es de un cuatrimestre (24-28 clases promedio, incluidos plenarios, prácticos y parciales) y genera una tensión entre el dictado de la materia y las visitas. El equipo docente es reducido y naturalmente prioriza el dictado de la materia y demás formalidades.

Aprendizajes: Si bien la cátedra viene realizando aprendizajes y ajustes permanentes en términos de contenidos y metodologías a partir de evaluaciones no sistemáticas, los docentes señalan lo siguiente:

La interacción con la realidad en la visita a pequeños productores parece ser un predisponente para correrse de ciertas preestructuras teóricas o simbólicas (prejuicios)

que actúan como barreras al aprendizaje y en la interacción; y para fomentar la aparición de una conciencia grupal que supere -por el peso de una realidad compleja- los prejuicios y miradas preconcebidas sobre el otro. Por lo tanto, es menester fomentar actividades prácticas adicionales con los productores.

Pese a que hay alumnos que plantean la superioridad de las visitas a la de los trabajos prácticos de gabinete, para los docentes estos últimos son momentos también enriquecedores debido a que se perciben en ellos claramente los componentes multidisciplinares y su potencialidad (aun sin emergencia de productos interdisciplinares). A futuro la cátedra está pensando en hacer una visita la primera semana de cursado a un productor campesino (muchos estudiantes llegan al cursado sin conocer un campesino) y a mediados del cursado la visita al productor familiar, para dejar hacia el final el práctico de estructura agraria. De esa manera los estudiantes podrían interactuar con la realidad antes a como lo vienen haciendo en la actualidad.

La interacción en plenarios debe ser fomentada y encausada de manera de lograr extraer productos concretos de esa interacción, evitando su polarización estéril. En estos momentos el docente tiene la oportunidad de “escuchar” el pensamiento de los alumnos con mayor facilidad que en las clases teóricas. Por ejemplo, después de un plenario los docentes pudieron inferir que los alumnos de agronomía rechazaban recurrentemente -sin explicitarlo así- la propuesta del modelo de la agricultura económica (modelo alternativo propuesto por Van der Ploeg (2001)) porque al desconocer un sistema campesino, muchos creían que la opción hacia la propuesta de la agricultura empresarial o hacia la agricultura económica era indistinta. Por lo tanto, la propuesta de la cátedra era más “un capricho de tinte ideológico” que producto de una fundamentación desde marcos conceptuales respaldatorios.

Hay que objetivar la experiencia de la interacción como tal por su riqueza formativa y su potencial epistemológico, y no como un simple requisito más a cumplir para obtener la regularidad y que muchas veces es asumido implícitamente por los estudiantes como una cuestión de comodidad de los docentes. Esto debe ser desarrollado al principio y al final del cursado, a manera de presentación y devolución de la materia, respectivamente.

Desafíos e interrogantes para quienes llevaron adelante la experiencia: La evaluación que realizan los alumnos y los docentes del espacio es buena, pero entienden que debería existir un esfuerzo por resumir la experiencia (que hoy queda un poco “diluída” (*sic*)), espacio que en la actualidad está ausente, pese a que sí se han realizado cierres de contenidos de la materia cuando el tiempo de cursado lo ha permitido. Lograr -aun de manera incipiente- el emergente interdisciplinario y transdisciplinario y cómo evaluarlo, y definir si con los actuales tiempos disponibles esto puede ser instituido como un objetivo específico realista, constituyen uno de los principales desafíos e interrogantes de la experiencia.

La flexibilidad y predisposición del plano institucional académico es otro interrogante para la formalización de esta experiencia; es decir, la sistematización de la misma pretende ser un insumo más para obtener el reconocimiento formal futuro de este espacio interfacultades.

Bibliografía:

- AAPC (2014). La mirada de las asociaciones civiles científicas sobre promoción y evaluación de actividades interdisciplinarias y transdisciplinarias. Mesa de Trabajo realizada el 7 de octubre de 2013. Disponible en: <http://aargentnapciencias.org/2/index.php/reuniones-de-la-asociacion/199-article-must-have-some-content2> (activo a mayo de 2015).

- Doyharzábal, Julio César y González, Ariel. (2008). “Una experiencia de abordaje integral interdisciplinario en materias integradoras de la UTN”. En Confedi, VI Caedi Salta, Eunsa. Disponible en:

http://www.frqp.utn.edu.ar/frqp/descargas/alumnos/ciencias_basicas/cs-sociales/ing-social/bibliografia/bibliografia-civil/interdisciplina-civil-electrica-utn.pdf (activo a mayo de 2015).

- Monopoli, Javier y Stecher, Gabriel. (2014). La mirada social en la formación de Técnicos Universitarios Forestales. El caso de la Cátedra de Extensión rural del Asentamiento Universitario San Martín de los Andes- Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <https://redrizoma.files.wordpress.com/2010/06/la-mirada-social-en-la-formacion-de-tecnicos.doc>. (activo a mayo de 2015).

- Paz, Raúl. (2006). Agricultura familiar y ciencias agrarias: ¿un paradigma en crisis? Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales. Vol. 4, Nº 1. Argentina.

Van der Ploeg, Jan Dowe. (2001). La agricultura económica para revitalizar la producción agrícola. Revista Leiza Magazine. Julio 2001, pág. 26-27. Traducido al español.

Anexo

Cuadro 1: Rendimiento de alumnos de sociología y agronomía en pruebas individuales (promedio final del cursado) entre 2009 y 2014.				
Año	Sociología	Alumnos	Agronomía	Alumnos
2009*	7	5	7	15
2010	8	12	7	10
2011	8	4	7	16
2012	7	8	6	18
2013	8	3	7	20
2014	7	5	7	18
Promedio	7,5^a	37	6,8^b	97
* - Notas del primer parcial a,b- Letras diferentes indican diferencias significativas (Prueba T devuelve la probabilidad asociada con la prueba t de Student; $\alpha=0,05$)				

Anécdota 1

“Durante un parcial una socióloga al no poder comprender una pregunta que ella suponía técnica productiva, se había quejado en el plenario posterior, y proponía que se quiten ese tipo de ejercicios, pero un agrónomo expresó con humor ‘Eh ... dejanos una al menos que sepamos nosotros socióloga!!!’...” (risas) (estudiantes de sociología 2012).

Testimonios 1

“Al principio la relación demoró en construirse, directamente estábamos cada cual por su parte. Sólo había debates fuertes en las clases y luego no había relación (con los agrónomos). Notábamos que en los debates no había apertura” (estudiantes sociología 2012).

“No sólo diferíamos en los temas puntuales del cursado; en cuestiones que excedían a la materia, tampoco compartíamos la manera de mirar las cosas...” (estudiante de sociología 2014).

“(...) sólo a partir del trabajo práctico (visita a Colonia Jaime) interactuamos; en un primer momento no había contacto....” (estudiante de agronomía 2013).

“Se construía como una barrera muy fuerte en los espacios de las clases; luego con el primer práctico (la visita a Doña Marquesa en Atamisqui) ellos vinieron a

pedirnos formar grupo, y la salida a campo nos unió (...)" (estudiantes de sociología 2012).

"(...) queremos interactuar pero ellos (agrónomos) no nos integran..." (estudiante de sociología 2015).

"pero ellos (sociólogos) se sientan todos juntos...!" (estudiante de agronomía 2015).

Testimonios 2

"En el TP de estructura agraria 'naturalmente' nos repartimos roles, suponiendo que la socióloga de nuestro grupo sería buena en los análisis y nosotros para los números. Creo que solos sí podríamos haber hecho el práctico pero no haber arribado al mismo punto". (Estudiante de agronomía año 2013).

"Luego del primer parcial mejoró la relación entre nosotros, al punto que reconocían cierta autoridad en el conocimiento o en ciertos temas al menos, diciendo que si nosotros no los entendíamos, ellos menos; me daba la sensación de que delegaban en nosotros la autoridad en ciertos temas, por ejemplo nos cedían la iniciativa en los análisis de fondo o teóricos" (Estudiante de sociología 2012).

"Durante el práctico, ellos (los agrónomos) manejaron con una rapidez que nosotros no podíamos la elaboración de diagramas de flujo (que pedía el práctico) y el enfoque FODA para las propuestas, donde ellos eran fuerte en lo tecnológico y nosotros en análisis de organización y gestión" (Estudiante de sociología 2012).

"La forma de presentar el informe y la estructura que le íbamos a dar fue un punto de debate, armónico no tenso porque si eran abiertos, pero nosotros de la carrera teníamos otra forma de presentar los trabajos (...) Durante la reunión de grupo, ellos fueron fundamentales para el manejo del Excel (...)" (Estudiante de sociología 2014).

Testimonios 3

"(...) Pero aprendimos términos y conceptos como "estructura de majada, tenor graso, destete, cosecha de agua, que las cabras tienen más pariciones al año que la vaca, la vaca tiene una sola al año, rastrojo, forrajes, etc." (estudiante de sociología 2012)

"(...) Conceptos como 'no mercantilización', o que las tecnologías difieren según quienes las tengan que aplicar, nunca pensé que pudiera haber tecnologías generadas a medida de diferentes situaciones, siempre por tecnología entendía una sola cosa (el 'paquete tecnológico')... aprendí que no hay una sola tecnología...; el concepto de Raúl (profesor) de la bacteria aeróbica facultativa para definir la flexibilidad del campesino para sobrevivir en presencia o no de capital también me gustó mucho..." (estudiante de agronomía 2013)

Testimonio 4

"En la visita a Doña Marquesa salimos de nuestras estructuras teóricas y sentí que al ver al mismo objeto/sujeto en su propia realidad (al campesino) eso nos corrió de nuestros preconceptos teóricos y a ellos también, y para elaborar el informe de la visita luego tuvimos que ver de construir miradas comunes en base a lo que habíamos visto" (estudiante de sociología 2012).

18) **María Isabel Delgado y Dardo Selis** (Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP; Becaria Postdoctoral CONICET): EVOLUCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL CURSO DE EXTENSIÓN RURAL, FCAYF-UNLP

RESUMEN

La Universidad Nacional de La Plata fue pionera, dentro del ámbito de la educación superior argentina, en incluir la Extensión Rural dentro de la formación de ingenieros agrónomos; a través de la creación de la Cátedra de Extensión Agropecuaria en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales a fines de la década del '60. El objetivo de este Trabajo fue caracterizar el desarrollo del curso de Extensión Rural y analizar la dinámica grupal e individual de los alumnos, tanto entre ellos como con los profesores. La metodología de investigación utilizada fue de carácter cualitativo, a través del análisis de documentos institucionales y la observación de un ciclo completo de cursada. Se concluye que la asignatura ha modificado su enfoque original y a su vez ha evolucionado positivamente en cuanto a las estrategias pedagógicas implementadas, incluyendo actualmente un variado repertorio instrumental. Otro aspecto destacable, es que se ha convertido en un curso obligatorio en los nuevos Planes de Estudio para las carreras de Ing. Agronómica y Forestal. Se trata de una instancia educativa donde los estudiantes encuentran un espacio para el diálogo, la participación y el encuentro de saberes, generando tanto adhesiones como resistencias internas, debido a la falta de tradición de esta práctica en las asignaturas previas.

Palabras clave: educación - innovación pedagógica - investigación cualitativa

INTRODUCCION

En la República Argentina, a partir de la creación del INTA en 1956, se inicia el servicio de extensión público y con cobertura nacional (Otero y Selis, 2014). Se crea el Programa de Capacitación en Extensión Agropecuaria, con la finalidad de impartir los contenidos básicos de esta disciplina a los estudiantes de la en ese entonces Facultad de Agronomía de La Plata (UNLP). Posteriormente, derivó en la creación de la Cátedra de Extensión Agropecuaria (Resolución 4233/69). En sus comienzos, la consideración del productor agropecuario estaba basada en una concepción neoclásica, concibiendo al productor con la única racionalidad de "maximización de beneficios", con la consecuente transferencia directa de paquetes tecnológicos cerrados, que ignoraban las diferencias locales y regionales. En la década del '80 el enfoque de la temática comenzó a cambiar, buscando un nuevo paradigma científico, el cual no sólo influyó en la definición de los contenidos incluidos en los programas de las materias (currículo explícito) sino también en los encuadres, definiciones y metodologías utilizadas (currículo oculto).

Freire (1970) menciona que "... *nadie se educa solo*" así como tampoco "*nadie educa a nadie*"; bajo esta concepción se concibe a la información como necesaria y útil, pero la cuestión es cómo introducirla para no caer en mera transferencia de información y en su acumulación sin sentido. La información debe ser parte del proceso, problematizada y responder a una necesidad o demanda explícita. Para ello, la comunicación en la educación problematizadora debe brindar herramientas que permitan que el sujeto reflexione sobre la realidad en la que está inmerso. Piñero y Elverdín (2009), refieren a la comunicación como uno de los disparadores del cambio de actitud que lleva a la construcción de sujetos críticos y autónomos en la toma de decisiones. El profesional ya no sólo necesita de una capacidad en el *saber* y en el *saber-hacer* sino en la capacidad de desarrollar competencias. En el desempeño de la docencia universitaria no debe olvidarse lo expresado por Litwin (1977), "*la universidad debería reconocer que no forma únicamente para el trabajo con fines económicos o para la producción de conocimientos, sino también para la construcción de concepciones del mundo, la comprensión de formas de convivencia alternativas, el desarrollo personal, individual y colectivo y la participación política*".

La extensión, en primer lugar plantea un desafío enorme: un encuentro de culturas. Y ese encuentro nunca es tan armonioso como quisiéramos, sino que tiende a ser conflictivo, confuso y complejo. Cada encuentro posee sus características particulares y concretas. Sin embargo, asumir la extensión como un proceso inherente al *encuentro cultural* producido en la *intervención* nos reta a plantear algunos criterios comunes (Huergo, 2004). Alemany (2008), menciona que a comienzos del siglo XXI la Extensión Rural pasa a formar parte de las políticas públicas para el medio rural en muchos países latinoamericanos. En su investigación sobre la Extensión en América Latina, Aguirre (2012), subraya a la formación de los extensionistas como un elemento central. Remarca la importancia del compromiso de recursos necesarios y el ajuste de los currículos para que respondan a los retos de la agricultura y de los productores que quieren insertarse de manera más competitiva en los mercados. Menciona la necesidad de que los profesores en las universidades y en institutos técnicos estén mejor preparados para formar los nuevos profesionales y que a su vez, los programas de actualización sean de carácter permanente, resaltando la necesidad de mejorar el proceso de "formación de formadores". Tielves (s/f), menciona que en Cuba la Extensión Universitaria en las carreras de ciencias agrícolas el trabajo extensionista de los estudiantes incrementa el sentido de pertinencia y la sensibilidad respecto de los problemas del entorno rural.

En el ámbito nacional, se destaca el trabajo de Barrientos (2000), quien menciona que en los últimos años, principalmente a partir de la implementación de los grandes Programas de Intervención a nivel nacional, ha recobrado una gran importancia la actividad de Extensión Rural, aceptándose en forma unánime el rol educativo que la misma cumple y exigiendo de los profesionales que la llevan a cabo una formación más completa, ya no sólo en los tradicionales aspectos productivos y económicos, sino también en los sociológicos, psicológicos, pedagógicos, comunicacionales y metodológicos. A su vez, expresa que *"muchos alumnos de carreras agropecuarias no reconocen la importancia que tienen los conocimientos de las Ciencias Sociales que se abordan en asignaturas como Extensión Rural, lo cual los lleva a banalizarlos, a no aceptar que son susceptibles de un tratamiento científico al igual que los demás contenidos que se les presentan durante la Carrera"*, introduce además, el concepto de *extensionófilo* y *extensionófilo*. Por su parte, Galassi (2004), menciona a la visión sobre la Extensión Rural como una forma de educación no formal, que toma en cuenta a la persona como sujeto activo de su propia formación y que a su vez encuentra su correlato en los contenidos desarrollados y en la metodología utilizada en el Curso de Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP. Por último, Barbero *et al.* (2012), estudiaron la influencia del curso de Extensión Rural en dos poblaciones de egresados de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional del Litoral, formados bajo diferentes perfiles profesionales. Mencionan que a partir de la implementación del nuevo Plan de Estudios (1998) y la inclusión de las ciencias sociales, el perfil del egresado ha cambiado, contemplando al hombre como parte integrante y formadora del sistema agropecuario.

El **objetivo** del trabajo fue caracterizar el curso de Extensión Rural (FCAYF-UNLP) y analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo formó parte del Trabajo Final de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

MATERIALES Y METODOS

Análisis de documentos

En una primera instancia se realizó una búsqueda bibliográfica de publicaciones relacionadas a la Extensión Rural en general y a su enseñanza a nivel universitario en particular. Se recopiló información institucional relacionada a la temática y se analizó el Programa del curso de Extensión Rural vigente en la actualidad. Se accedió a Programas anteriores de la asignatura para analizar la evolución del documento con el

correr del tiempo. Esta etapa se complementó con la consulta de Programas de la asignatura dictada en otras Universidades Nacionales.

Como parte de la documentación institucional, se contó con 3 Informes de Autoevaluación Institucional, elaborados para la acreditación de las carreras de Ing. Agronómica (2009 y 2014) e Ing. Forestal (2011). Además, se accedió a registros de encuestas internas a los alumnos, realizadas por la cátedra de Extensión Rural.

Observación

Se presenciaron las clases desarrolladas a lo largo del curso de Extensión Rural, instancia que sirvió para profundizar sobre el desarrollo real de las clases, la metodología implementada y la respuesta *in situ* de los alumnos a las actividades propuestas. Se prestó especial atención a los instrumentos pedagógicos y comunicacionales.

RESULTADOS Y DISCUSION

El curso de Extensión Rural y su relación con el contexto institucional

De acuerdo con lo explicitado en el actual Programa de la asignatura (correspondiente al Plan de Estudios 8, vigente desde 2003), se concibe a la extensión como un instrumento educativo del desarrollo rural, considerándose indispensable partir de un conocimiento acabado del mundo empírico, los actores sociales implicados, las relaciones técnicas de producción y del sistema agropecuario en su conjunto.

A nivel institucional, en los últimos 30 años han tenido lugar varios Planes de Estudio dentro de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales: Plan 4 (año 1983), Plan 5 (1990) y Plan 6 (1998), Plan 7 (1999) y Plan 8 (2003), vigente en la actualidad. Se rescata la descripción mencionada por Delgado *et al.* (2013), reuniendo los Planes en dos grupos: un primer grupo de Planes 4-6 que abarca el período 1983 a 1998, y un segundo grupo comprendido por los Planes 7 y 8, desde 1999 hasta la actualidad. Entre los cambios sustanciales que ocurrieron del Plan 6 (1998) al Plan 7 (1999), se destacan los siguientes: reducción de carga horaria, fusión o reubicación de cursos, reformulación y creación de espacios curriculares específicos de integración conceptual donde la formación práctica asume un rol central. Muchas materias que anuales pasaron a ser cuatrimestrales o bimestrales, reduciendo sustancialmente su carga horaria total; se incorporaron nuevas materias, como es el caso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y Agroecología. Se crearon nuevos talleres con enfoques más específicos en ciertos aspectos y se incorporó también una mayor cantidad de materias optativas. Se agregó además, la realización de una tesina de grado, de carácter obligatorio para poder acceder al título de Ingeniero. Según Díaz Barriga (1991), la cuestión metodológica necesita ser analizada desde una dimensión histórica, constituyéndose la propuesta de métodos de enseñanza como la concreción del debate sobre el sentido y finalidad de la educación.

El Curso de Extensión Rural fue una de las asignaturas que disminuyó su carga horaria pasando de ser de carácter anual con 120 horas a trimestral, con una carga obligatoria de 60 horas. Por otro lado, el Curso aumentó significativamente el número de alumnos, ya que pasó de ser una materia optativa de la carrera de Ing. Agronómica, a estar incluida como obligatoria en los Planes de estudio de Ing. Agronómica y de Ing. Forestal. También ha tenido lugar una evolución de la planta docente, la cual hasta fines de los 80' sólo contaba con 4 profesionales con semidedicación; actualmente hay 7 docentes diplomados y ayudantes alumnos. Se desarrollan varios proyectos de investigación dentro del curso, los cuales se engloban en 3 líneas principales de acción: El desarrollo local de Berisso; La promoción de las hortalizas locales del Cinturón Verde de La Plata y la Calificación de productos con identidad territorial.

En el año 2011 se firmó un Convenio de cooperación con el INTA para realizar Prácticas de Intervención Profesional en Extensión Rural, como una alternativa a la tesis de grado, permitiendo que estudiantes que hayan terminado de rendir todas sus

materias puedan hacer un trabajo de campo durante 4-5 meses, en alguna de las Agencias o Programas de Intervención del INTA, próximo al lugar de residencia de los estudiantes y presentar un informe con el que puedan acceder a su título de grado. Esta articulación no sólo permitirá reducir el tiempo de egreso de muchos estudiantes sin necesidad de alejarse de sus lugares de origen, sino que brindará al INTA una oferta de técnicos capacitados para trabajar en Extensión Rural.

Por último, se destaca a partir de la revisión conceptual originada hacia fines de los 80', un proceso de permanente innovación pedagógica que lleva a trabajar las clases bajo la forma de taller y a utilizar estrategias didácticas que incluyen un variado repertorio de acciones andragógicas, muchas de ellas poco frecuentes en la enseñanza de las Ciencias Agrarias y Forestales. Se mencionan a continuación algunas de las herramientas utilizadas en el Curso:

- Hilo conductor: instrumento que permite comenzar cada clase retomando lo que pasó en la clase anterior. Este registro que se va construyendo clase a clase como una sistematización de la memoria compartida, es elaborado por un grupo distinto cada semana (conformado por 3 estudiantes en cada encuentro). Posibilita rescatar los aprendizajes de nuevos conceptos y relaciones con aprendizajes anteriores, y desarrollar destrezas en cuanto a la exposición oral y confección de afiches.

- Utilización frecuente en el aula de videos, fragmentos de películas, testimonios de extensionistas, análisis de textos, confección de materiales impresos y micros radiales, filmaciones y desgrabaciones de entrevistas a técnicos y productores, con el propósito de brindarle diversidad al proceso de enseñanza aprendizaje.

- Trabajo de Intensificación en Extensión Rural (TIER): viene realizándose desde hace 8 años y permite un análisis crítico de diversas experiencias de Extensión Rural, poniendo en contacto a grupos de estudiantes con técnicos y agricultores, participando de reuniones de productores en carácter de observadores, conformando una experiencia integradora de contenidos. El trabajo es defendido en un coloquio final grupal integrador que brinda a los alumnos la posibilidad de promocionar el Curso. Aquí se produce un encuentro con la "realidad" con todas sus dificultades, obstáculos y conflictos, que interpelan a los docentes junto con los estudiantes a reconocer los grises en los enfoques de Extensión Rural y a buscar los puntos de encuentro. Litwin (2008) remarca la importancia de reconocer que en el corazón de este tipo de estrategia colectiva, está la confrontación como estímulo para el análisis y la búsqueda de nuevos elementos, conceptos y procedimientos, siendo justamente la divergencia una fuente de crecimiento. Al respecto Edelstein (1997), expresa que la adopción de una perspectiva metodológica en la educación proyecta un estilo singular de formación. El método no sólo remite a un momento en el aula, sino que participa en las instancias de previsión, actuación y valoración crítica. El docente elabora una construcción metodológica propia y de este modo elabora una propuesta de enseñanza.

- Aula Virtual: comenzó a utilizarse en el 2010, permitiendo una comunicación permanente con los estudiantes, además de poner a disposición de ellos bibliografía digital complementaria.

- Parcial domiciliario: incorporado en 2011, brindando a los estudiantes el tiempo necesario para reflexionar sobre las consignas y de ese modo resolver los casos que se les presentan, con una mayor comprensión y apropiación de conceptos y relaciones.

Instancia de observación áulica

Esta etapa se completó con la observación de la cursada desarrollada en encuentros semanales de 4 horas de duración. La Comisión a la que se asistió estaba a cargo del Profesor Titular del curso, dos ayudantes diplomados y una ayudante alumno. La Comisión estaba conformada en una pequeña proporción por la totalidad de los estudiantes de quinto año de Ing. Forestal, siendo la gran mayoría pertenecientes a Ing. Agronómica.

En cuanto al dictado de la asignatura, desde el primer encuentro se les explicó a los alumnos la dinámica del curso, las instancias evaluativas y se remarcó la importancia de la vinculación de la temática con otras materias, así como el valor de los saberes y concepciones previas que cada uno trae consigo, sea el alumno o el profesor en el aula, así como el productor o el profesional en el trabajo en territorio. Durante el desarrollo del curso se hizo hincapié sobre la elaboración, por parte de los alumnos, del Hilo conductor de cada clase para compartirlo posteriormente con todo el curso. En los encuentros se desarrollaron distintas técnicas para fomentar la interacción entre los grupos pre-constituidos: juego de las frases cortadas, la pecera, el muro, rompecabezas, técnica 2-4-8 y disparadores visuales, entre otros. Particularmente, en la primera clase se utilizó la técnica del Contrato pedagógico de trabajo, consultando a los alumnos sobre aspectos tales como qué esperaban llevarse de la cursada, qué esperaban aportar ellos y a su vez qué esperaban de los docentes del curso.

La metodología de trabajo implicó un ejercicio permanente de “pequeños grupo de discusión” con roles de secretario y coordinador, y “plenarios” con la exposición de voceros de cada grupo ante el resto del curso. Se destaca hacia el final de la cursada, por el compromiso y participación de los alumnos, la realización de actividades comunicacionales grupales, donde tuvieron que representar las siguientes situaciones: Charla técnica; Reunión con roles diferenciados; Propaganda gráfica; Charla informativa, incluyendo diferentes niveles de participación; Micro radial, incluyendo móviles de exteriores y nota a un productor; y una técnica de comunicación escrita, elaborando un Folleto convocante para una reunión del programa de extensión forestal.

Como instancias evaluativas se implementaron un Parcial domiciliario y el TIER, que consta de más de 20 experiencias, abarcando diferentes tipos de instituciones, tipos de productores y de producciones, y metodologías, entre otros.

Si bien en las primeras clases se promovió que la disposición de las sillas en el aula fuera desestructurada, promoviendo la agrupación según los requisitos de las actividades propuestas, con el correr de las clases los alumnos se fueron volcando a la disposición “habitual” y pre estipulada dentro de un salón de clases convencional, con sus pupitres mirando al frente. Desapareció la agrupación de las primeras clases en grupos o la distribución semicircular que permitiera visualizar en todo momento el rostro de los compañeros y/o docentes.

En general, se percibió buena predisposición de los alumnos a la materia y a la modalidad de cursada, a pesar de que en ciertas ocasiones, las modalidades “desconocidas” llegaban a despertar en ellos cierto sentimiento de incertidumbre, como la instancia de parcial domiciliario. Los estudiantes mostraron empeño y esfuerzo en completar las tareas planteadas y si bien al principio se notó falta de participación en las clases, con el correr del tiempo ello se fue revirtiendo. Se destaca además, que se lograron trabajos muy interesantes en la etapa grupal de representación, permitiéndose ellos mismos salir de los lugares comunes de enseñanza-aprendizaje. Asimismo se rescata la buena predisposición del plantel docente en cuanto al trato cordial con los alumnos y entre ellos mismos; y el respeto manifestado tanto por docentes como por los alumnos, cuando algún integrante del curso manifestaba una idea o postura. En cuanto a la dinámica de las clases, se remarca el buen manejo de los tiempos dentro del aula, ya que si bien se brindaba tiempo y espacio para tareas de lectura, reflexión y dialogo entre pares, no se

percibieron tiempos “muertos” entre actividades, los cuales podrían favorecer la “dispersión” o falta de atención de los estudiantes.

En coincidencia con lo señalado por Garat, García Laval y Velarde (2013), puede observarse que en las estrategias didácticas que el curso propone puede leerse una clara intencionalidad pedagógica de promover procesos de articulación significativa entre los conocimientos previos acerca de los sistemas productivos agropecuarios y forestales, los aspectos conceptuales y metodológicos que se presentan en las distintas Unidades Temáticas y las experiencias de vinculación con productores de la región.

CONCLUSIONES

Desde sus inicios a fines de la década del 60 hasta la actualidad, en la evolución del Curso de Extensión Rural pueden distinguirse 3 períodos metodológicos y conceptuales:

- Los comienzos de la enseñanza de la Extensión Rural en la Universidad Argentina (1968-1989): desde sus inicios como materia Optativa anual en 1968 el Curso se sustentaba en un enfoque conceptual productivista. La “Cátedra de Extensión Agropecuaria” concibió a la disciplina como el quehacer orientado a producir cambios en la conducta del productor agrario, que le permitan mejorar la producción y la productividad y de esta manera mejorar sus ingresos y elevar el nivel de vida de la familia rural. En este período menos del 20% de los estudiantes optaban por este curso.

- Transición hacia un cambio de paradigma (1989-2003): se genera un recambio generacional que comienza con una revisión crítica del enfoque asumido, lo cual deriva en un nuevo Programa del Curso donde se propone una mirada constructivista del aprendizaje, la innovación, la comunicación, la planificación, los procesos culturales y la intervención en el medio rural. Se ponen en práctica diversas innovaciones pedagógicas relacionadas con el trabajo grupal bajo la metodología de talleres, sumado a los sistemas de evaluación y promoción. También se inician diversos Proyectos de Extensión, con el propósito de permitirle al equipo docente en formación reflexionar a partir de su propia práctica.

- Consolidación como Curso obligatorio (2003-2014): con la aprobación de nuevos Planes de estudio, el curso de Extensión Rural pasa a ser una materia obligatoria para las carreras de Ingeniería Agronómica (2003) y luego también para Ingeniería Forestal (2008). La consolidación y jerarquización de la planta docente permite atender el incremento de la matrícula estudiantil enriqueciéndose el curso a través de un mayor diálogo de saberes. Se crean vínculos más intensos con experiencias de intervención en el medio rural y fuertes articulaciones institucionales a partir de diversos Proyectos de Extensión e Investigación.

Se considera que la utilización de herramientas pedagógicas variadas además de las tradicionales, junto con el trabajo grupal, brindan un repertorio instrumental que hace dinamiza las clases y sostiene el interés por el curso. Paralelamente, a lo largo de todo el curso se ponen en práctica diferentes dinámicas participativas de presentación, animación, comunicación, debate, reflexión y planificación, que promueven la interacción entre los alumnos, la apropiación de las diversas técnicas utilizadas y el fortalecimiento de habilidades diferentes en la adquisición de conocimientos.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE F. 2012. El Nuevo Impulso de la Extensión Rural en América Latina Situación actual y perspectivas. RIMISP. 53 pp.

- ALEMANY, C.E. 2008. Volvió la extensión... ¡y se armó la discusión! En Capítulo I “Grisas de la Extensión a Debate”, en *Grisas de la extensión, la comunicación y el desarrollo*. Editores: Ricardo Dominic Thornton y Gustavo Cimadevilla. - 1a ed. - Santa Rosa : Base1 ; Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria - INTA. 316 p.
- BARBERO C., CAPELINO P., FINELLO M., SÁNCHEZ S., SANDOVAL P., BULGARELLA E. 2012. Influencia de la cátedra Extensión Rural y asignaturas sociales, en el perfil profesional del egresado de la FCA-UNL. Revista FAVE - Ciencias Agrarias, 11 (1): 29 – 46.
- BARRIENTOS M. 2000. Factores que influyen en las percepciones y representaciones de los alumnos acerca de los conocimientos de las ciencias sociales. Un estudio de la asignatura Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba. Tesis de Magister en Extensión Agropecuaria. UN del Litoral. 189 pp.
- CURSO DE EXTENSION RURAL. 2009. Programa del Curso de Extensión Rural. Plan 8. 31 pp. Disponible en el Aula Virtual de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP. www.agro.unlp.edu.ar
- DELGADO M. I., GERGOFF GROZEFF G., MIGOYA M. A. y M. de los A. ROMERO. 2013. Cambios curriculares en las últimas tres décadas en la cátedra de fruticultura UNLP. VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano de la Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional de San Luis. Agosto 2013.
- DIAZ BARRIGA A. 1991. Didáctica. Aportes para una polémica. Aique Grupo editor S.A. Buenos Aires.
- EDELSTEIN G. 1997. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- FREIRE P. 1970. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. 247 pp.
- GALASSI E. H. 2004. Tesis de Maestría en Extensión Agropecuaria, Universidad Nacional del Litoral: “Formación del ingeniero agrónomo en extensión rural bases de una propuesta para la Universidad Nacional del Sur. Esperanza, Santa Fé. 146 pp.
- GARAT J., GARCIA LAVAL B., VELARDE I. La evaluación de los aprendizajes en Extensión Rural. Reflexiones sobre una innovación didáctica: el examen domiciliario. PIEA, Buenos Aires, 2013.
- HUERGO J. 2004. Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. Revista Dialoguemos, Ediciones INTA. Año 8 (14): 11-15.
- LITWIN E. 1977. Las configuraciones didácticas. Ed. Paidós, Buenos Aires. Capítulos 1 y 2.
- LITWIN E. 2008. El oficio de enseñar. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- OTERO J. y SELIS D. 2014. LA REVISTA EXTENSIÓN EN LAS AMÉRICAS. Aportes a la comprensión de la influencia de los Estados Unidos en los servicios de extensión rural latinoamericanos. XVII Jornadas Nacionales de Extensión Rural y IX del Mercosur El encuentro en la diversidad. ISSN 1515-2553. Fac. de Cs. Agrarias – U.N.R. - Zavalla - Santa Fe. 19-21 de noviembre del 2014. p 886-896.
- PIÑERO M.B. y ELVERDÍN J.H. 2009. El proceso de enseñanza- aprendizaje en grupos de productores de programas de intervención y su implicancia en la formación de capital social. CD del IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural: “Del continuum folk – urbano a las actuales interpretaciones del mundo rural”. Núcleo Argentino de Antropología Rural e INTA, Mar del Plata – 25 al 27 de marzo de 2009.
- TIELVES R. V., PIMENTEL RIVERO I., VILLARREAL DOMÍNGUEZ J., VALDÉS CORRALES R. J. s/f. El papel de la Extensión Universitaria en la formación del

profesional de la carrera de Agronomía de Montaña de San Andrés.
Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”. Cuba. 9 pp.

19) **Ander Egg, G.; Lettelier, D.; Nieto A.; Dalmasso, C.** (Cátedra de Extensión Rural. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina): METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA PARA LA FORMACIÓN EN EXTENSIÓN RURAL

Resumen

El trabajo propone socializar algunos hallazgos del proceso de formación que transitaban los docentes y alumnos de la Cátedra de Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCuyo, durante el ciclo 2014, a partir de la implementación de la metodología de sistematización de una experiencia de extensión rural, relevada mediante salidas a campo que realizaron los estudiantes de la carrera de ingeniería agronómica.

El proceso fue conducido por el cuerpo docente de la cátedra y tuvo como propósito la generación de aprendizajes significativos, acercando los contenidos teóricos de la extensión rural a una práctica de extensión concreta en un proceso de integración a partir de reflexión guiada de la propia experiencia.

La sistematización es una estrategia de producción de conocimiento, distinta de la investigación y la evaluación, que persigue recuperar una experiencia de intervención y/o una práctica social-productiva, con objetivos de rescatar el proceso, analizar los efectos de la intervención en los participantes, observar relaciones entre actores y factores que influenciaron, entre otros.

Desde la perspectiva de la cátedra, se entiende la extensión rural como un vínculo dialógico de articulación entre teoría y práctica, basado en el reconocimiento de los saberes y la experiencia de los productores.

De esta manera, los estudiantes participaron en salidas a territorio de extensión rural con los propios extensionistas y destinatarios. Utilizando como herramienta la sistematización de experiencias se promovió comprender las articulaciones entre los modelos teóricos y la práctica de la extensión y por otro, los programas y proyectos institucionales y las demandas del territorio que se reflejan en el quehacer del extensionista. Finalmente, se rescataron los aprendizajes desde las perspectivas de los estudiantes que emergieron de sus propias prácticas.

1. Orígenes y antecedentes

La experiencia propone socializar algunos hallazgos del proceso de formación que transitaban los docentes y estudiantes de la Cátedra de Formación General y Extensión Rural de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCuyo, durante el ciclo 2014, a partir de la implementación de la metodología de sistematización de una experiencia de extensión rural, relevada mediante salidas a campo que realizaron los estudiantes de la carrera de ingeniería agronómica.

La asignatura de Extensión Rural está ubicada en el último año de la carrera y cuenta con 50 horas destinadas a introducir una mirada “social” del ámbito rural, en una currícula de casi 4000 horas de formación técnica. Dicha distribución en la carga horaria impacta directamente en el perfil del egresado y en las competencias que desarrolla con mayor énfasis en el transcurso de su proceso formativo.

El proceso de sistematización fue conducido por el cuerpo docente de la cátedra y tuvo como propósito la generación de aprendizajes significativos, acercando los contenidos teóricos de la extensión rural a una práctica de extensión concreta en un proceso de integración a partir de reflexión guiada de la propia experiencia.

La experiencia realizada con los estudiantes permitió conjugar a través de la incorporación de esta metodología, una articulación entre los objetivos de la asignatura, los contenidos y las salidas a campo que los estudiantes realizan durante el cursado.

Los objetivos generales de la asignatura extensión rural son: conocer la existencia de múltiples visiones sobre la realidad rural; conocer la concepción de extensión rural como disciplina y como práctica; desarrollar habilidades para utilizar conocimientos y herramientas propios de la extensión rural; contribuir a la habilidad para trabajar con otros e integrar contenidos de la carrera a un área de especialización y ejercicio profesional.

Para alcanzar los objetivos generales y específicos que constituyen metas de enseñanza, se prevé desarrollar múltiples actividades: talleres de construcción de conocimiento; exposiciones; trabajo en grupos; paneles con productores y técnicos extensionistas y sistematización de experiencias de extensión rural. La finalidad es que el estudiante se comunique e interactúe con productores rurales y sus familias y profesionales extensionistas como una práctica pre-profesional; observe, analice y explique el tipo de proceso que orienta la experiencia o proyecto de extensión y relacione la experiencia en el marco de un enfoque territorial.

2. Características de la experiencia: La práctica de sistematizar una experiencia de extensión rural

En este apartado haremos un recorrido de cómo se llevó adelante el proceso de sistematización de las experiencias de extensión observadas en las salidas a campo en el ámbito de la asignatura. Entendemos que no existe un método de sistematización único y adecuado para todas las experiencias, sino, más bien, lo trabajamos como orientaciones y lineamientos generales para que cada grupo los readecuara según la experiencia a sistematizar y las propias condiciones del equipo.

Para el ciclo 2014, los estudiantes de la asignatura Extensión Rural realizaron tres salidas a campo, las cuales se planificaron vinculadas entre sí ya que respondieron a distintos momentos de indagación de datos: observación y toma de notas de campo del territorio donde se desarrolla la experiencia; entrevistas a técnicos extensionistas; entrevistas a productores.

Para la organización de las salidas, se conformaron nueve grupos de entre 7 y 10 estudiantes cada uno. A cada grupo le fue asignado un técnico extensionista de diferentes instituciones públicas de nivel municipal, provincial o nacional que se desempeñan en diferentes departamentos y localidades de la provincia y trabajan con productores con problemáticas socio-productivas distintas según el caso.

El objetivo general de las salidas fue generar una instancia que permitiera a los estudiantes poner en diálogo la teoría vista en clase con una situación real y concreta y a su inversa, tomar elementos de la realidad que le permitan pensar la teoría desde la experiencia vivida. Para ello, se realizaron las salidas a campo (reconocimiento y diagnóstico territorial, entrevista al técnico extensionista y visita a productores destinatarios del proyecto de extensión que acompaña al técnico) intercaladas con clases teóricas, talleres de sistematización e instancias de supervisión grupal.

Si bien las salidas a campo se vienen realizando desde el año 2012, para el ciclo 2014 se añadió la metodología de la sistematización. El objetivo fue procurar una instancia de construcción de conocimiento y reflexión sobre la experiencia que afiance el proceso dialógico que se da entre teoría y práctica, y garantice el desarrollo de aprendizajes significativos sobre la asignatura.

Para la adaptación de esta nueva metodología se agregó al dictado normal de la asignatura, un taller de sistematización donde se desarrollaron los principios básicos sobre sus postulados, objetivos y potencialidades. Se elaboraron apuntes de cátedra

diseñados en función de las necesidades del grupo de estudiantes y se complementó con bibliografía metodológica específica.

En tanto metodología de construcción de conocimientos, el proceso transitado junto a los estudiantes involucró la identificación de objetivos, en nuestro caso, centrados principalmente en la asimilación de los principios y fundamentos de una práctica de construcción de conocimientos sobre extensión rural por parte de los estudiantes cursantes. Por otro lado, la definición de objetos de sistematización, esto es, las experiencias concretas con las que realizaran sus prácticas académicas.

Por último, la práctica se acompañó de una guía metodológica como orientadora de los pasos a seguir. A fin de ajustar la propuesta metodológica a las características y tiempos del cursado, se adaptó el método a seguir junto a los estudiantes para la reconstrucción de la experiencia.

El trabajo en su conjunto buscó recuperar los momentos centrales de la experiencia y la generación de aprendizajes, a saber:

- la situación inicial y su contexto
- momento de intervención
- situación actual
- síntesis de los aprendizajes

Se solicitó de los estudiantes que los distintos temas y conceptos desarrollados durante el cursado de la cátedra fuesen integrados en el análisis de la experiencia, ya sea en la descripción de las situaciones inicial, intervención y actual, como en la elaboración de los aprendizajes y sugerencias al trabajo de la extensión rural. Estos temas centrales eran:

- Visión o visiones de la extensión rural que predominan
- Características del territorio y de los actores sociales presentes en él
- Tipologías de productores. Perfil de Agricultores familiares presentes
- Caracterización de los modelos de desarrollo que subyacen en las experiencias
- Formas de comunicación en la relación técnico –productor

De esta manera, la recopilación de datos, su ordenamiento y análisis se centraron en estos aspectos, los cuales se desarrollan en el apartado siguiente.

La clase siguiente a cada una de las salidas, se realizó un seguimiento entre docentes y estudiantes, tendiente a compartir los hallazgos e impresiones de manera grupal, donde se comentaron aciertos y dificultades en el desarrollo de la experiencia. Por último, los estudiantes elaboraron el informe final de sistematización el cual se evaluó mediante coloquios grupales con los docentes.

3. Análisis del proceso realizado

Con el objeto de evaluar en qué medida la implementación de la metodología de sistematización de experiencias en el ámbito de la currícula de la asignatura Extensión Rural se relacionó con el alcance de los objetivos propuestos por el programa de estudios del año lectivo 2014 y de conocer cómo percibieron y procesaron los estudiantes los aspectos de esta metodología y su relación con los contenidos generales de la materia y cómo se relaciona con su formación profesional en la práctica extensionista, se aplicó una encuesta de opinión tomando como población a los estudiantes de Extensión Rural del ciclo 2014 que ya habían cumplido sus obligaciones con la misma.

La consulta a los estudiantes se realizó mediante la aplicación de un formulario que los alumnos respondieron de manera anónima y voluntaria una vez finalizado el informe final de la práctica. Se utilizaron preguntas cerradas estructuradas y algunas abiertas. Los temas consultados fueron:

- La pertinencia de la metodología de sistematización en relación a los contenidos propuestos en la materia de Extensión Rural
- En relación a la medida en que el abordaje práctico de sistematización permitió la integración de los contenidos teóricos
- Sobre los distintos aspectos de proceso metodológico de Sistematización de Experiencias Rurales

Sobre estos temas consultados se sugirieron categorías de respuestas: “totalmente”, “en su mayoría”, “medianamente”, “escasamente”. Los resultados presentados en este apartado corresponden a las respuestas brindadas por 50 de los 75 alumnos de la cursada 2014. De manera general observamos que para los alumnos de la cátedra, la metodología de sistematización fue altamente valorada en relación a la creación de habilidades y actitudes para la práctica de extensión rural. El 80% de los encuestados manifestó que el acercamiento a los productores y técnicos extensionistas del proyecto favoreció, en su mayoría, la **actitud de “escucha” y la identificación de perspectivas o miradas propias presentes en los sujetos** entrevistados. En relación a los productores, valoran la oportunidad de conocer, de su propia voz, sus problemáticas, sus maneras de pensar y las razones desde las que argumentan sus prácticas. En relación a los técnicos, la comunicación directa les aportó conocimientos referidos al rol del extensionista y su práctica cotidiana.

En un porcentaje apenas menor (entre 72 y 66%) también declararon que les permitió, en su mayoría, identificar formas de comunicación en la relación técnico- productor; y que, mediante la indagación y el análisis de la información relevada detectaron puntos de vistas particulares y posibles diferencias entre los actores sobre los distintos aspectos de la experiencia (acuerdos /desacuerdos). Finalmente, mediante la práctica pudieron reflexionar de manera crítica sobre los contenidos y actitudes formativas académicas.

“La materia” en su conjunto es **altamente valorada por su perfil social**. En sus comentarios, los alumnos aluden frecuentemente a la relación entre “lo social y lo técnico”; en algunos casos, como aspectos o lógicas que se contradicen (antinomia), siendo el segundo de ellos el predominante en la formación académica. En otros casos, rescatan estos aspectos considerando que deberían complementarse en la práctica y formación en la extensión rural.

En sintonía con lo anterior, consideran que la materia les aportó herramientas para el futuro desempeño laboral como extensionistas, en aspectos de comunicación y generación de vínculos con los productores y de comprensión de problemáticas y dimensiones intervinientes en la realidad rural, más allá de lo técnico/ tecnológico.

Considerada por los estudiantes como una asignatura distinta a las cursadas en años anteriores, opinan que les ofreció **nuevos conocimientos** sobre la ruralidad: la relación entre instituciones, técnicos y productores; sobre el sector agropecuario y distintas actividades y perfiles productivos.

Podemos decir que algunos **elementos que facilitaron** la experiencia han sido, por un lado, el sostenimiento de relaciones estables y continuas entre los docentes de la cátedra y técnicos e instituciones públicas del medio que facilitaron el acompañamiento del trabajo de campo y fueron informantes claves. Predisposición de los extensionistas a la formación de alumnos, valorando la práctica como punto de partida.

Por otro lado, la utilización de una guía metodológica que acompañó el proceso general y de consulta permanente para los estudiantes y de guías de salidas de campo que orientaron las distintas etapas de indagación. La ubicación de la materia en los últimos años de la carrera facilita la integración de aspectos teóricos y tecnológicos en los que los alumnos se encuentran formados y su integración al análisis de la experiencia sistematizada.

Entre los factores que actuaron como **obstáculos** mencionamos el contexto de paros docentes que mermaron los encuentros con los estudiantes. Esto llevó a la reducción de instancias de tutorías y consultas de los alumnos sobre el desarrollo del trabajo. Sin embargo, de no haber existido la situación anterior, ya mencionamos que una cursada cuatrimestral no resulta totalmente adecuada para un proceso de construcción de conocimientos del tipo propuesto, sino más bien, sólo posibilitó una aproximación a la propuesta metodológica. Los estudiantes observaron que, para un intercambio más fructífero a la hora de sistematizar la experiencia, es primordial conformar grupos de trabajo poco numerosos; situación que se dificulta frente a las condiciones de cursado y del acompañamiento docente.

4. Reflexiones finales

Consideramos que la metodología de sistematización de experiencias hace un aporte central en cuanto al logro de los objetivos académicos de la materia a la vez que es una propuesta innovadora y pertinente con el enfoque pedagógico con el que se quiere abordar el proceso de aprendizaje para la asignatura Extensión Rural. La experiencia acumulada nos hace notar que la metodología está dejando de ser una actividad complementaria al trabajo en el aula para pasar a ser parte estructural del cursado de la materia.

Asimismo, los estudiantes valoran altamente poder tener contacto directo con la realidad rural, así, ponen de relevancia el “aspecto social” de la materia y la posibilidad de pensar las problemáticas a partir de las visiones del productor. Esto nos lleva a pensar que a pesar del perfil técnico-productivo de la carrera de agronomía, los estudiantes consideran importante tener en cuenta estas dimensiones a pesar de que, a partir de algunas observaciones, el *aspecto productivo y el social siguen apareciendo desentendidos* uno de otro. La departamentalización disciplinar propia de la universidad y el hecho de que la materia se dicte en el último semestre de la carrera, podría estar influyendo en esta concepción, situación que puede explicar a su vez, la dificultad de los estudiantes para interiorizar ciertos temas teóricos de carácter sociológico -desde una mirada integral de los procesos que impactan en territorios rurales-.

Como hemos hecho hincapié a lo largo del trabajo, uno de los objetivos centrales de la sistematización es garantizar aprendizajes significativos a partir de poner en diálogo práctica y teoría, en tal sentido, pudimos observar que existe una gran variabilidad en cuanto a cómo los estudiantes han podido abordar dicha relación según el tema tratado. En tal sentido, entendemos que hay varias razones que nos llevan a diferentes resultados. En primer lugar, es importante tener en cuenta que no todas las temáticas son igualmente incorporadas por los estudiantes, por lo que nos lleva a pensar también, que no deberían ser tratadas de la misma manera en el aula, por lo que se debería profundizar en metodologías pedagógicas acordes a la complejidad del tema, darle un mayor espacio en relación a las demás, etc. Consideramos también que existen temáticas muy complejas para ser abordados en una asignatura y de manera aislada de las demás, nuevamente aparece el caso de los modelos de desarrollo. Tener contacto con estos temas en otras asignaturas previas para llegar a la instancia de Extensión Rural y profundizarlas ayudaría a poder interiorizar críticamente temáticas que de otra manera son difíciles de contextualizar.

Finalizando, consideramos que la sistematización de experiencias de extensión rural ubica al estudiante en un lugar diferente al que normalmente se encuentra en su paso por la universidad. Si bien esta metodología, junto con las demás consideraciones que utiliza la cátedra para evaluar, prevé que los estudiantes alcancen contenidos mínimos para su aprobación, la experiencia se lleva a cabo sin la presencia permanente de los docentes, por lo que su aprovechamiento depende en gran medida de la predisposición e interés de los estudiantes. El caso demuestra, que lejos de

encontrarnos con grupos de estudiantes que pretenden el mínimo, han demostrado en la mayoría de los casos una actitud activa en la búsqueda de llevar a buen puerto las actividades solicitadas, no sin más, al abrir los espacios de opinión, reflexionar críticamente sobre las debilidades que toda metodología presenta en su incipiente implementación. En este sentido, creemos que es necesario seguir profundizando el uso y adecuación de este tipo de metodologías como herramientas para la formación de la extensión rural.

Bibliografía

FAO – Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA). “Guía metodológica de sistematización”. (2004).
http://www.pesacentroamerica.org/biblioteca/guia_sistematizacion.pdf