

---

**Metodologías de extensión dialógicas bajo la lupa: los casos del Sistema Chacras y de la Federación Rural,  
Buenos Aires, Argentina.**

*Velarde, Irene; Alvarez, Ana; Maximiliano Fava*

*velarde@agro.unlp.edu.ar*

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, La Plata, Argentina

---

**Resumen**

Este trabajo se enmarca en una investigación más amplia cuyo objetivo es conocer experiencias innovadoras de extensión con impacto en el desarrollo territorial en Argentina. En este artículo se comparan dos experiencias: el Sistema Chacras de AAPRESID, desarrollado en Pergamino y Colón, y el Área de Agroecología de la Federación Rural, en la ciudad de La Plata. Para el análisis, se parte de considerar que ambas entidades persiguen una finalidad pedagógica, en tanto se proponen que sus participantes aprendan y transiten, junto a ellas, procesos de cambio productivo orientados hacia agriculturas sustentables en un sentido amplio.

El objetivo del trabajo es contrastar las metodologías y prácticas pedagógicas de extensión denominadas "dialógicas" que ambas entidades afirman implementar, interrogando en qué medida dichas metodologías conviven con elementos prácticos y conceptuales de corte difusiónista. A partir del análisis de entrevistas y de observaciones no participantes de talleres, se identifica que en ambas experiencias coexisten prácticas pedagógicas vinculadas a un enfoque tradicional o transferencista (difusiónista) junto con elementos y prácticas propias de un enfoque pedagógico dialógico. Esto da cuenta del carácter controvertido y complejo que asume la implementación de prácticas pedagógicas que, a nivel discursivo, adhieren a enfoques críticos. Se destaca que ambas entidades sitúan a las/os productores como sujetos del conocer, finalidad propia de las pedagogías críticas y dialógicas.

**Palabras clave:** dialogicidad, agriculturas sustentables, prácticas pedagógicas

**Abstract**

Our work is part of broader research whose objectives are focused on learning about innovative extension experiences that have some impact on territorial development in Argentina. In this presentation, we compare two experiences: the AAPRESID's Chacras System in Pergamino and Colón, and the experience of Federación Rural, the Agroecology Area, in La Plata. For the analysis, we begin by considering that both entities pursue a pedagogical purpose, as they aim to help their participants learn and, with them, make productive changes toward sustainable agriculture in the broadest sense. The objective of this paper is to contrast the extension pedagogical methodologies and practices named as "dialogic" that both organizations claim to implement. We question to what extent these methodologies coexist with diffusionist practical and conceptual elements. From the analysis of interviews and non-participant observations of workshops, we found that in both experiences pedagogical practices linked to a traditional or transferist (diffusionist) approach coexist, with elements and practices of a dialogical pedagogical approach, which accounts for the controversial and complex nature of the implementation of pedagogical practices that discursively adhere to critical approaches. We emphasize that both entities position producers as

subjects of knowledge, which is a purpose inherent to critical and dialogical pedagogies.

**Keywords:** dialogicity, sustainable agricultures, pedagogical practices

## 1. Introducción

En los últimos veinte años se ha consolidado un mayor consenso en torno a la utilización de metodologías de extensión rural basadas en la participación de las/os agricultores/as en los procesos de cambio técnico y social, el diálogo de saberes y la co-construcción de conocimientos en redes interinstitucionales (Alemany y Sevilla Guzmán, 2007; Landini, 2016).

Este cambio de época en relación con el deber ser de la extensión rural orienta nuevas preguntas e hipótesis de investigación. Los discursos de extensionistas pertenecientes a instituciones públicas y privadas sostienen que las metodologías difusoras o transferencistas de extensión rural forman parte del pasado, y existe un amplio consenso académico acerca de la necesidad de que las/os agricultores/as y sus organizaciones asuman un rol protagónico para impulsar procesos exitosos de co-innovación.

En este contexto, las metodologías denominadas por Paulo Freire como dialógicas y problematizadoras son aquellas que, tanto en la literatura académica como en los discursos de las/os técnicas/os, generan mayor adhesión y se consideran las más apropiadas para la construcción o producción de conocimientos orientados a la transformación de los territorios. En este trabajo se comparan metodologías de extensión desarrolladas en dos sistemas privados: uno orientado a empresarios agrarios

y otro a productores familiares no capitalizados.

Los casos de estudio corresponden al Sistema Chacras de la Asociación Argentina de Productores de Siembra Directa (AAPRESID), ubicado en las localidades de Pergamino y Colón (provincia de Buenos Aires), y al Área de Agroecología de la Federación Rural (ex MTE-Rural), con sede en la ciudad de La Plata. Ambas experiencias se proponen avanzar hacia formas de agricultura más sustentables: la primera priorizando la conservación del suelo en el marco de una agricultura extensiva cada vez más simplificada, y la segunda promoviendo una horticultura de base agroecológica.

En ambos casos intervienen extensionistas que abordan procesos de cambio técnico, social y político. Otra característica compartida es que, si bien se trata de organizaciones que agrupan a un número significativo de productoras/es (AAPRESID cuenta con aproximadamente 2.530 asociados/as en el país y la Federación Rural agrupa a unas 32.000 familias productoras, según consultas a referentes institucionales), los subgrupos directamente involucrados y comprometidos con estas propuestas de cambio productivo sustentable son relativamente reducidos: alrededor de veinte participantes en el Sistema Chacras de Pergamino/Colón y aproximadamente veinte familias en el Área de Agroecología del Gran La Plata.

Por otra parte, además del tipo de producción predominante —agricultura extensiva en AAPRESID y horticultura en transición agroecológica en la Federación Rural—, los tipos sociales agrarios con los que se trabaja difieren significativamente. En el Sistema Chacras predominan empresarios/as profesionales de las ciencias agrarias, cuya

racionalidad económica se orienta a la maximización de ganancias. En el caso de la Federación Rural, se trata de horticultores/as en transición agroecológica, clasificados como productores familiares no capitalizados, cuya racionalidad económica prioriza la maximización de ingresos, combinando actividades prediales y extraprediales.

El interés de esta comparación se sustenta en la tesis de Alemany y Sevilla Guzmán (2007), quienes distinguen entre una “Extensión Convencional” y una “Extensión Alternativa”, cada una asociada a un tipo de agricultura: la primera vinculada a la agricultura industrial y la segunda a agriculturas sustentables o agroecológicas. Respecto de la extensión convencional, los autores señalan que:

“La extensión rural nació prioritariamente como un instrumento conceptual y metodológico para sustentar el proyecto de modernización e industrialización de la agricultura. De esta manera, la extensión convencional desarrolla una trayectoria en la cual, en primer lugar, contribuye a generar las condiciones culturales y económicas para iniciar los procesos de modernización y, posteriormente, se constituye en una herramienta clave para la transferencia de los paquetes tecnológicos de la Revolución Verde” (Alemany y Sevilla Guzmán, 2007: 3).

En relación con la extensión alternativa, los mismos autores sostienen que:

“Existe una trayectoria de una extensión rural alternativa con una visión crítica de la convencional, que desarrolla un cuerpo teórico, metodologías y propuestas de acción sobre el rol de la sociedad rural y la agricultura en sociedades en transformación, y sobre la relación de esta con la naturaleza, conformando modos de uso de los recursos naturales con una

preocupación implícita o explícita por la sustentabilidad ecológica y social” (Op. cit.: 4). Desde esta perspectiva, podría suponerse que para caracterizar las metodologías de extensión bastaría con conocer los sistemas productivos involucrados. Sin embargo, la comparación de metodologías de extensión en contextos tan contrastantes como la agricultura industrial del Sistema Chacras de AAPRESID y la experiencia agroecológica de horticultores organizados permite reflexionar de manera más compleja sobre los enfoques de extensión asumidos y efectivamente practicados.

La hipótesis inicial sostiene que en ambos casos es posible identificar elementos y resabios de metodologías y prácticas de extensión propias de un modelo difusiónista, aun en entidades que discursivamente promueven prácticas educativas asociadas a un modelo dialógico. Por esta razón, se seleccionaron casos que, a priori, podrían considerarse opuestos, pero que según los actores entrevistados buscan una construcción dialógica del conocimiento orientada a mejorar sus realidades productivas.

Para una mejor comprensión de las dinámicas que vinculan a productores/as y técnicos/as en los procesos de extensión o asistencia técnica, a continuación se presentan los casos de estudio, junto con el objetivo y las preguntas de investigación.

#### 1.1. Los casos de estudio

- Sistema Chacras de AAPRESID

La experiencia del Sistema Chacras de AAPRESID nace en 2009 en Argentina. Se trata de un programa que apunta al “protagonismo horizontal” y a “aprender produciendo” que articula conocimientos empíricos con conocimientos científicos en una red financiada

por las/os productores adherentes y con participación del Estado (INTA, CONICET y Universidades).

La metodología de trabajo propuesta se inicia con un *grupo de productores empresarios* que participan de alguna de las treinta y cinco regionales de AAPRESID que quiere investigar sobre problemáticas actuales y situadas. El *grupo de productores empresarios* participan directamente o a través de los/as asesores/as técnicos/as que en su mayoría son Ingenieros/as Agrónomos/as. La propuesta implica una inversión, además de económica, de un proceso de construcción de conocimientos para encontrar respuestas a las preguntas que surgen de su propia práctica de producción y solicitan la asistencia del Sistema Chacras de AAPRESID para el diseño del o los proyectos de investigación que permitirán acercar alternativas a las problemáticas de producción del grupo.

El Sistema Chacras asiste a la demanda del grupo y organiza un taller de co-creación de conocimientos (Taller Co-crear), donde las/os coordinadores del Sistema Chacras proponen la figura de proyecto con participación activa de las/os productores. Se busca esclarecer la demanda en términos de preguntas o

problemas a investigar, y se concreta el proyecto de investigación a realizar.

La metodología en el taller apunta a democratizar la construcción de conocimiento favoreciendo el intercambio, la formación de grupos pequeños de discusión para focalizar lo que se quiere indagar, priorizar y decidir. Se construye participativamente un proyecto: problemas, objetivos y metas, resultados esperados. El horizonte temporal no es menor a tres años para que se expresen resultados.

Durante el desarrollo de la Chacra se suelen hacer ensayos en las unidades de producción de algunas/os de las/os productores participantes y luego dos talleres de seguimiento al año en donde se analizan los avances. En paralelo a las temáticas priorizadas y contenidas en el proyecto de investigación o experimentación, se conforma una mesa de "expertos o especialistas" que trabajan desde la institución de pertenencia (INTA, CONICET, Universidades) y aportan en las investigaciones que son necesarias. La responsabilidad de gestionar el sistema a nivel de cada Chacra es en general de un/a profesional joven contratado/a a tiempo completo a cargo del grupo de productores ya involucrado en la Chacra.

## Metodología del Sistema Chacras

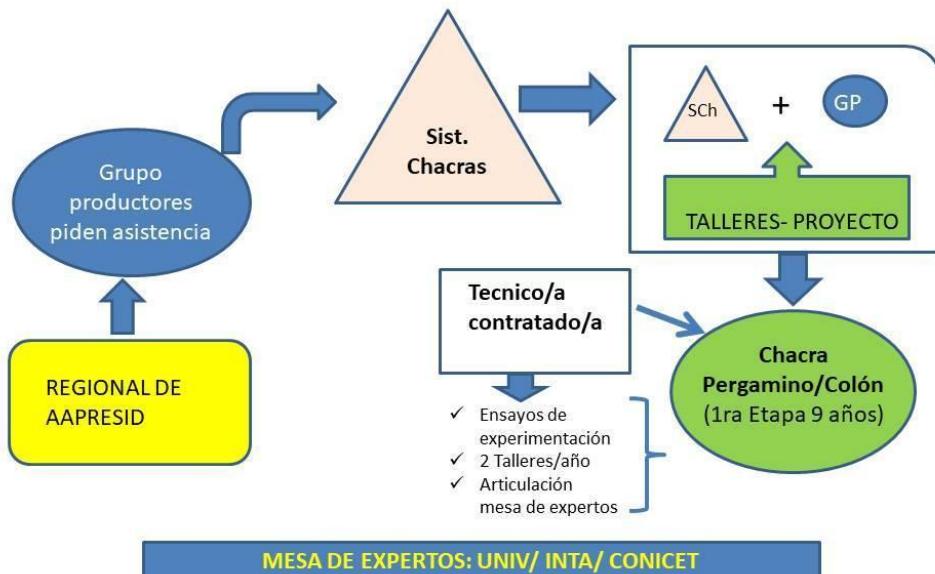


Figura 1. Esquema pedagógico- metodológico del Sistema Chacras de AAPRESID (elaboración propia)

En el año 2025 se encuentran funcionando diez Chacras con 160 productores/as en total. Se mantiene la filosofía de aprender produciendo y el financiamiento a cargo de los miembros del grupo, coordinado por un técnico/a que ellos mismos contratan.

- Federación Rural - Área de Agroecología

El grupo de Federación Rural (ex-MTE rama rural) tiene sus comienzos en el año 2005/2006 como Movimiento de Pequeños Productores (MPP), construido por estudiantes próximos a recibirse de la carrera de Ingeniería agronómica, interesados en generar una experiencia de intervención con pequeños productores familiares.

El primer grupo de seis productores surge a partir del vínculo a través de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAYF - UNLP), para atender problemáticas técnico-productivas

referidas al control de plagas y enfermedades en cultivos hortícolas; también por la necesidad de acceder a la elaboración de proyectos para conseguir subsidios que permitieran fortalecer la producción. Más adelante, alrededor del 2007/2008, se suman al Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) rama rural.

Si bien el equipo técnico, desde sus comienzos, intervino desde un enfoque agroecológico es recién en 2015 que un pequeño grupo de productoras/es comienzan a incorporar algunas prácticas agroecológicas en sus quintas.

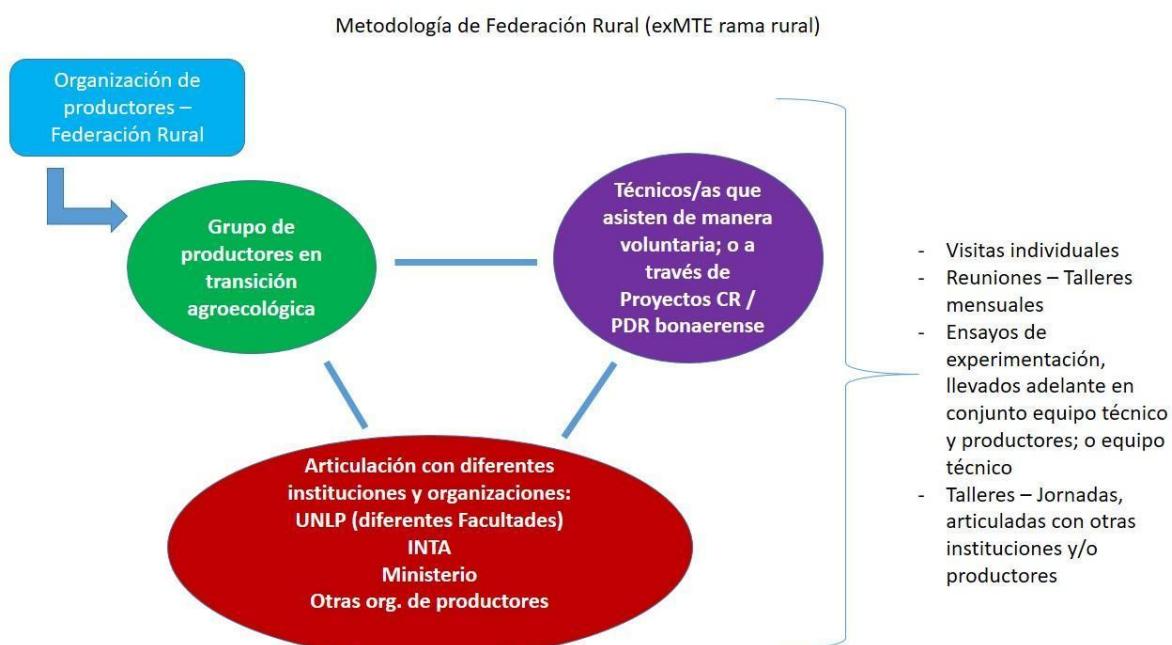
La metodología de trabajo se desarrolla de manera grupal; recibiendo la asistencia técnica a través de Programas estatales como Cambio rural (INTA) o Programa Desarrollo Rural Bonaerense (Ministerio de Desarrollo Agrario). El equipo técnico coordina las reuniones periódicas para abordar problemáticas técnicas, organizacionales, de comercialización (entre

otras). Además, organiza recorridas por las quintas, que promueven el intercambio de experiencias y aprendizajes (principalmente de *productor a productor*); y también talleres y capacitaciones en conjunto con otras organizaciones e instituciones (como INTA, Universidad). Se busca promover el trabajo en red.

En términos generales, la metodología de intervención con una modalidad grupal, propone: brindar asistencia técnica, capacitaciones e información para la toma de decisiones. En particular, según han relatado las/os técnicas/os de la organización, realizan visitas individuales y también organizan encuentros grupales con un formato de reunión

- taller, generalmente, en la quinta de algún/a productor/a; y con una frecuencia mensual.

En un primer momento se desarrolla una exposición más teórica, a cargo del equipo técnico, donde se aborda alguna temática en particular, por ejemplo, qué es la agroecología, qué es la biodiversidad, cómo planificar una parcela agroecológica. Luego se aborda alguna cuestión más práctica, como la elaboración de biopreparados; fomentando la participación del grupo de productores. Y por último, se realiza una recorrida por la quinta donde los/as propios productores/as muestran y cuentan sus experiencias, y surgen preguntas, dudas, sugerencias, y se promueve un mayor diálogo.



**Figura 2.** Esquema pedagógico- metodológico del área de agroecología de la Federación rural (elaboración propia)

1.2. El objetivo del trabajo es contrastar las metodologías de extensión y asistencia técnica denominadas “dialógicas” que extensionistas de ambas entidades aseveran implementar para transitar

cambios productivos hacia la sustentabilidad en sentido amplio.

1.3. Las preguntas de investigación que nos guiarán

en la contrastación, asumiendo que en los testimonios de las/os extensionistas se perciben formas de posicionarse que dan cuenta de una clara intencionalidad dialógica en sus metodologías y prácticas pedagógicas, son las siguientes:

¿Las metodologías, prácticas pedagógicas y momentos de trabajo que ellos enuncian se corresponden con esos principios o es posible advertir la combinación de elementos y momentos en sus metodologías y prácticas que podrían corresponderse con enfoques transferencistas?; ¿Cómo se expresan las prácticas pedagógicas de las/os extensionistas en ambos casos?; ¿Cómo influye la matriz de formación escolar, universitaria en las metodologías empleadas y en la coordinación técnica?

## 2. Referencias conceptuales

En la formación y práctica extensionista se distinguen los conceptos de Extensión Rural y de Asistencia Técnica, diferenciándose por la intencionalidad educativa en la conceptualización de extensión rural. Los procesos de asistencia técnica que involucran diferentes saberes, no tienen a priori un objetivo educativo en la que se basan los intercambios; la asistencia técnica es una práctica profesional continua donde se van resolviendo diversidad de problemas productivos, comerciales, organizacionales a partir de conocimientos expertos de un profesional. La intencionalidad educativa es un área de vacancia en la asistencia técnica; el encuadre se fundamenta en un tipo de vínculo basado en recomendaciones técnicas que son orientadas por los fines que persiguen las/os productoras/es o empresas contratantes.

Cuando hablamos de extensión, a diferencia de la asistencia técnica, consideramos que se trata de procesos educativos voluntarios con adultos/as y consecuentemente nos encontramos con dos tipos de representaciones hegemónicas. Unas, que hacen de

lo educativo un proceso o una acción aislada de cualquier condicionante histórico –social y cultural. Otras, que vinculan de manera absoluta y excluyente a lo educativo con prácticas institucionales situadas, aunque las mismas no sean brindadas en establecimientos educativos formales, pero sí con los formatos impartidos en ellos: seminarios, capacitaciones, cursos, etc. lo que asimila la extensión a un formato “escolar”, aunque esté planificada dentro de contextos no escolares.

Dentro de las prácticas de extensión que, como venimos diciendo, admiten una intencionalidad educativa, adherimos a la noción de lo “educativo” de la pedagoga mexicana Buenfil Burgos (1993) para dar cuenta de los procesos de formación que se dan en las prácticas de extensión. Ella sostiene que:

*“Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada (...)”*

La extensión convencional desarrolla su primera perspectiva teórica a partir de la influencia de la sociología de la vida rural norteamericana (Alemany y Sevilla Guzman, 2007). La intencionalidad fue la de impulsar procesos educativos para transformar las mentalidades conservadoras de los agricultores e introducir una civilización científica en el campo.

El principal referente de esta perspectiva es Everett Rogers (2003) que plantea a la extensión como el principal instrumento de la transferencia tecnológica de los paquetes tecnológicos de insumos surgidos de la Revolución Verde para consolidar el modo industrial de uso de los recursos naturales.

La extensión rural basada en la idea de modernización asume un único modelo de desarrollo que debe ser transmitido a los productores, considerados como carentes de conocimientos válidos (Landini, 2016).

La metodología denominada “transferencista” caracterizada en 1973 por Bosco Pinto, se sintetiza en:

- a. Capacitación técnica (charlas, conferencias, demostraciones técnicas)
- b. Organización de grupos (para producir cambios de conductas y elevar aspiraciones)
- c. Relaciones interpersonales (visitas)
- d. Días de campo (efecto demostrador en grupos participantes)
- e. Planificación técnica a través de encuestas, entrevistas y sociometría de líderes
- f. Apoyo de la comunidad al programa (líderes que logran motivar a otros e influenciar para lograr cambios técnicos)
- g. Campañas de difusión masivas de las innovaciones

Así, Bosco Pinto reflexiona a partir de las prácticas concretas de extensionistas en la década del '70: “la educación predominante - de corte tradicional o modernizante- tiene como objetivo la transmisión de la ideología dominante y supone en los educandos una actitud de aceptación de estos contenidos, ya sean percepciones o valoraciones (normas implícitas, no conscientes). La forma de enseñanza es la imposición o en ciertos casos la inducción psicológica. Las relaciones sociales entre educador y educando son de tipo vertical, o aparentemente democráticas”.

(Bosco Pinto, 1973: 172)

La extensión alternativa (Alemany y Sevilla Guzmán, 2007) también denominada dialógica o problematizadora (Freire, 1970; Landini, 2016; Velarde y Marasas, 2017), coloca en el centro al

reconocimiento subjetivo de los otros/as en las interacciones de los/as extensionistas.

En esta noción de lo educativo como interacción es central recuperar la idea de diálogo. Para Paulo Freire el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, es un acto creador (Freire, 1970:108) y coherentemente nos propone que, para que tanto el educador como el educando se enmarquen en una relación dialógica que sea problematizadora, el contenido programático de la educación no podrá ser una donación o una imposición, sino que se tratará de una devolución acrecentada, argumentada y sistematizada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestruirada (Freire, 1970:113). Para la educación crítica el rol central del educador (para nosotros/as, extensionistas) es el de sistematizar y co-crear conocimientos.

El rol de las/os extensionistas para Freire, no es hablar a los otros de su propia visión del mundo, imponiéndola, sino dialogar con ellos sobre su visión e incorporando también la propia.

El diálogo de saberes sólo es posible dentro de una política de la diferencia y de la diversidad intersubjetiva, que no es apuesta por la confrontación, “sino por la paz justa desde un principio de pluralidad” (Leff, 2004:59). En el diálogo de saberes se produce algo absolutamente nuevo en la fusión de los elementos que se encuentran, como en una reacción química, donde las propiedades del nuevo compuesto no están contenidas en sus elementos originarios; o a la producción de sentido y de lo real que surge de las sinergias propias de la pluralidad y la diversidad (Leff, 2004).

El diálogo de saberes se plantea desde el reconocimiento subjetivo de los saberes empíricos, tradicionales, locales, que aportan sus experiencias y se suman o combinan, al conocimiento científico o experto; pero implica a su vez el disenso y la ruptura

de una vía única hacia la sustentabilidad. Según Leff (2004), es la apertura hacia la diversidad que rompe la hegemonía de una lógica homogénea y va más allá de una estrategia de participación de visiones alternativas y rationalidades diversas cuyas diferencias serían resueltas por una rationalidad comunicativa.

El resultado buscado y que moviliza a los extensionistas es provocar la conciencia real efectiva o conciencia máxima posible. La conciencia real efectiva va constituyéndose a partir de los obstáculos y desvíos que la realidad empírica impone a la instauración de la conciencia máxima posible, esto implica la imposibilidad frecuente de percepción más allá de las situaciones límites, de lo que Freire denomina "inédito viable". Este concepto se refiere a la concreción de la acción cuya viabilidad no era antes percibida y que logra correr la línea en términos de posibilidad de transformación, o en palabras de Sennet (2012) permiten ampliar el conocimiento o esclarecer comprensiones o equívocos mutuos.

En este sentido, Freire (2010) afirma que "no sólo aprendemos con lo que es diferente de nosotros sino hasta con lo que es nuestro contrario." Las intervenciones, en ambos casos contrastados, - desde esta perspectiva de educación crítica - "ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferidos." (Freire, 2010). Se requiere de sujetos activos, curiosos, que participen activamente en la producción y comprensión de los conocimientos; de los sentidos y significados de ese mundo que es leído y escrito.

En nuestras experiencias empíricas de extensión, nos apoyamos en la perspectiva freiriana para la planificación de procesos de extensión (Velarde y Alvarez, 2016; Velarde y Marasas, 2017). La

metodología dialógica que se apoya en los conceptos presentados precedentemente, parte del diagnóstico conjunto de las problemáticas a abordar a través de técnicas participativas de educación popular. La discusión temática ofrece mayor viabilidad cuando estos debates se dan desde las necesidades sentidas de los implicados.

Coincidimos que no toda participación implica diálogo genuino - pueden coexistir metodologías participativas que mantengan lógicas transferencistas verticales (Landini, 2015). Por ello las prácticas de extensión en una metodología dialógica buscan propiciar rupturas en los conocimientos cotidianos a fin de iniciar la problematización. Las prácticas que permiten avanzar en procesos dialógicos de extensión tienen una lógica no inductiva, parten de los saberes previos pronunciados, conflictos cognitivos provocados para iniciar la problematización y significación de los nuevos aportes de conocimientos empíricos, científicos, entre otros posibles.

Los instrumentos de las metodologías dialógicas también se asemejan a aquellos utilizados en el transferencismo o difusionismo: visitas, capacitaciones, días de campo, reuniones grupales, parcelas demostrativas, etc., lo que cambia son los criterios educacionales, la epistemología constructivista, los roles de las/os agricultores y extensionistas en situación, la planificación estratégica que afianza los procesos de cambio técnico y social hacia una viabilidad co-construída en una red más amplia de actores sociales.

Cuando pensamos la extensión como proceso educativo necesariamente tenemos que incorporar el concepto de formación, no solo de los sujetos con quienes los universitarios van a interactuar sino también de los profesionales de las Ciencias Agrarias. Partimos de entender que formar es darse una forma (Ferry, 1997), proceso subjetivo que, no obstante, está relacionado con otros sujetos que intervienen

intencionadamente con el fin de orientar las prácticas educativas. Una primera asunción es que la formación no puede analizarse en abstracto; por el contrario, una mirada pertinente y rica asume la importancia de situar este proceso, entendiendo que su devenir está condicionado por estructuras, intereses y conflictos inherentes a los espacios sociales, culturales e institucionales en los que se desarrolla. A la formación de Ingenieras/os Agrónomas/os, Ingenieras/os Forestales y profesionales afines para la práctica de la extensión, tiene sentido analizarla poniéndola en relación con coordenadas histórico-sociales, políticas, culturales e institucionales, si pretendemos comprender sus sentidos e intervenir para transformarla (Paso, 2017).

En esta búsqueda de una comprensión situada, es necesario advertir que quienes enseñan, incluso en las prácticas de extensión, lo hacen recurriendo a un sinfín de repertorios, de conocimientos adquiridos “sistemáticamente” en los cursos de extensión o, en lo que podemos denominar cursos de formación docente. Pero también, el campo de la pedagogía se encargó de advertir que las/os maestros y profesores, las/os extensionistas y asesores, que son las figuras que nos interesan en este caso, enseñan como fueron enseñados; es decir, que quienes nos dedicamos a la enseñanza portamos una serie de saberes vuelto hábito que son producto de la vivencia o experiencia escolar y universitaria. Esos “modelos de enseñanza” interiorizados, esos “saberes y reglas de acción”, esas “pautas de comportamiento” (Alliaud, 2007) adquiridos en la escuela o en la universidad operan de manera implícita, tácita, en el diseño de situaciones de formación en el campo, en las prácticas de asesoramiento, o en el modo de intervenir de las/os extensionistas, que en muchas ocasiones reproducen el formato escolar interiorizado tensionando aquello que en el discurso “pretende” constituirse como una práctica dialógica y crítica de

las formas y fundamentos del hacer extensionista. Nos interesa para el análisis de las metodologías dialógicas la idea de prácticas pedagógicas en su dimensión intencional y de acciones recurrentes en un espacio y tiempo delimitado de los aprendizajes, en nuestros casos aplicadas a la materialización del proceso de extensión y/o asistencia técnica. Freire (1970) plantea que la educación no es neutra, o puede servir para la domesticación o la liberación, en ese marco las prácticas pedagógicas pueden servir a los sectores dominantes.

### 3. Metodología

El análisis de los dos casos de estudio se realizó mediante métodos cualitativos, por considerarse adecuados para identificar elementos que influyen de manera sustancial en las prácticas y concepciones de quienes intervienen en los distintos procesos sociales (Sautu, 2004). El trabajo de campo se realizó entre el año 2023 y 2024.

La selección de los casos a contrastar se hizo en función de los siguientes criterios: tipos sociales agrarios diferentes (empresario y familiar no capitalizado); asistencia técnica privada y asistencia técnica financiada por otros medios; argumentos diferenciales para adherir a la agroecología o a prácticas sustentables, agricultura industrial y agricultura en transición a la agroecología, cantidad similar de agricultores/as participantes de las experiencias.

Se recurrió a información secundaria disponible sobre los casos de estudio: revisión bibliográfica, documentos institucionales para el caso del Sistema Chacras.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a técnicas/os actuales o pasados (diez entrevistas en total: seis entrevistas para el caso Sistema Chacras y cuatro entrevistas de Federación Rural); y observación no participante en dos talleres con

referentes técnicos. El análisis se realizó a través del método de comparación que se concentra en la generación y sugerencia plausible (pero no en el testeo provisional de hipótesis) de categorías, propiedades e interrogantes sobre problemas generales orientados por las preguntas de investigación: aspectos dialógicos de las metodologías empleadas por las/os técnicas/os en ambos casos, las prácticas pedagógicas observadas y la incidencia de la matriz de formación de los universitarios en dichas prácticas y metodologías dialógicas. El análisis del contenido de las entrevistas se realizó codificando por temas de interés con el uso de software Atlas.ti para ir concentrando aspectos codificados.

#### 4. Resultados y discusión

Se presentarán los resultados por eje temático, para ambas experiencias estudiadas.

Uno de los ejes es acerca de las metodologías empleadas explorando su dialogicidad (talleres, parcelas de ensayo y capacitaciones). Un segundo eje se refiere a las prácticas pedagógicas y la orientación de las mismas. El tercer eje plantea, desde el discurso de los entrevistados, los rasgos del dispositivo escolar interiorizado en las prácticas de extensión y asistencia técnica.

El contenido de las entrevistas recibirá códigos: TCh (técnico/a de Sistema Chacras) con el correspondiente subíndice (1,2,3...) y TAgr (técnico/a del Área de Agroecología de la Federación Rural) con el correspondiente subíndice; se agrega la fecha de realización de la entrevista.

##### 4.1. Metodologías dialógicas

En el quehacer de extensionista o asistente técnico podemos encontrar múltiples actividades implicadas en la metodología, algunas propias de la reflexión grupal y otras derivadas de la acción o ejecución.

En las metodologías dialógicas, es en el grupo en donde se enlazan discursos, interacciones verbales y no verbales, donde existen roles diferenciados. Cabe aclarar que la existencia de un grupo *per se* no es condición suficiente para afirmar que la metodología es dialógica, ya que debe darse en la acción comunicativa el pronunciamiento conjunto del mundo en escenarios cada vez más complejos, diversos y heterogéneos en donde el disenso forma parte de las posibilidades de creación de algo nuevo.

En las experiencias estudiadas, se apunta al trabajo grupal. En el Sistema Chacras con integrantes de una de las Regionales de AAPRESID (Pergamino-Colón) y en Federación Rural con aquellos agricultores familiares que buscan en la Agroecología respuestas alternativas a sus sistemas productivos convencionales. En ambos grupos se buscó clarificar las demandas técnicas.

Uno de los métodos de trabajo grupal utilizados fueron talleres.

*(...) Empezamos a trabajar con los productores. (...) Y tratamos de hacer talleres todos los meses, con algún objetivo puntual. Y la idea es que los productores conozcan lo que es la agroecología; y empezar a acompañarlos en la transición. / (...) / Uno, como técnico, por ahí armamos el taller; pero siempre invitamos a uno de estos compañeros, o lo hacemos en la quinta de alguno de estos compañeros, donde ellos también cuentan su experiencia. Y bueno, según el tema que sea, por ejemplo, algún tema de biopreparados.. bueno, cuentan la experiencia de ellos con los biopreparados: qué usan, cómo lo usan. ¿Por qué? Porque los productores, hasta que no lo ven, no lo entienden y el tener siempre un productor que sea*

agroecológico, se hace mucho más rico el taller. - Entonces, ellos preguntan; porque a veces también les da vergüenza preguntar a los técnicos. Pero cuando tienen un par al lado, se abren mucho más, y preguntan, y consultan: ¿y cuánto por metro? ¿Y en qué lote hiciste? ¿Y en qué cultivo? ¿Y qué mataste? ¿Y qué había? Todo, todo. Se abren un montón y sale mucho más rico el taller. (TAg4, 2/05/2024)

(...) “es fundamental la presencia del productor por su conocimiento empírico, y juntarlo con el conocimiento científico. La otra bandera es el protagonista horizontal, en los sistemas horizontales la ciencia y el usuario estaban allí en una de esas te baja algo, pero no, la ciencia debe estar al lado del que la necesita, en términos generales la ciencia, el conocimiento debe estar donde está el problema. No en el paper, no debe quedar ahí, debe utilizarse. El protagonismo horizontal significa que el especialista y el productor estén juntos trabajando en los problemas. Ahí se produce una sinergia, ahí se hermanan las necesidades, yo no creo en el voluntarismo de mediano a largo plazo. Cuando me sirve me interesa, ahí vamos juntos, Chacra pone sobre la mesa una demanda y un escenario de problema, invitamos a la ciencia, pero nos hace un favor, porque está trabajando en eso, le facilitamos el escenario y los costos para que se desarrolle, el relacionamiento entre partes, no podemos trabajar solos, la creatividad se fomenta cuando trabajamos juntos, cuando estas al lado del otro

compartes la idea “ah y sí haces esto y si le sumas esto”. Volvemos de nuevo, cuando juntas el conocimiento empírico con el científico hay una sinergia, pero no es lo mismo que el científico venga a decir como a los chicos lo que tiene que hacer. Estamos acostumbrados a los métodos pedagógicos de los manuales rurales, donde el extensionista iba con la bolsita de semilla para que el productor lo siembre, “anda y sembra esto”, como a los chicos, unidireccional. En extensión tenes que usar la andragogía, el método con adultos, mira como juntos tenemos que ver cómo encontramos la solución”. (TCh2 Chacra, 14/04/2023).

En ambos testimonios se percibe claramente una intención de diálogo por parte de las/os técnicas/os y/o extensionistas. Tal vez, pensamos no sea siempre la teóricamente, la normativamente esperable, pero esa intención aparece. Los dos rescatan la importancia de la presencia del productor como expresión de deseo y concreción de un trabajo conjunto, emparejado, de dos o más de dos hablando, dando sus razones y explayándose en lo que conocen, saben, como intentando romper con esa práctica en la que siempre es el técnico el que habla porque es el que sabe. “Uno, como técnico, por ahí armamos el taller” asevera el primer testimonio, como dando a entender que la planificación del taller no retomaría tanto o no retomaría directamente las problemáticas productivas de las/os productores, pero seguidamente, en su discurso afirma que invitan a las/os productores o lo hacen en las quintas de los productores, lo cual da cuenta de esa intención de buscar promover, incentivar su participación “donde ellos también cuentan su experiencia”. Allí se expresa la búsqueda de la dialogicidad, de que al menos un

productor, pensado quizás como mediador entre el técnico y los demás productores, cuente su experiencia para que los demás participen, pregunten, se abran. “Se abren un montón y sale mucho más rico el taller”, dice el testimonio y ese es el resultado esperado, pensamos nosotros, lo que señala claramente la intención dialógica del educador-extensionista. En las metodologías de extensión dialógicas, las/os extensionistas apuntan a promover la participación de las/os productores buscando un posicionamiento activo de su parte en el que decidan aceptar o rechazar e incluso reformular el conocimiento, las sugerencias técnicas que el extensionista pone a disposición. En este caso, la evidencia más nítida de una participación activa, expresada en el discurso del técnico es el “entonces ellos preguntan”. La pregunta como demostración de la curiosidad del otro que quiere saber más, que está pronunciando su mundo, que está construyendo una actitud de cuestionamiento de su propio mundo podríamos decir, siguiendo la lógica freireana. La pregunta, que activa el pensamiento del otro, que lo saca del lugar pasivo y de recepción, propio de un paradigma transferencista, difusiónista, bancario.

La intención es, a su vez, poner el saber del técnico o de la ciencia, cerca, “al lado del que la necesita” sostiene TCh2 de Chacra. “Que el especialista y el productor estén juntos trabajando en los problemas” sostiene el testimonio y asevera, siempre a nivel discursivo que “Chacra pone sobre la mesa una demanda y un escenario de problema” sobre el cual trabajar juntos, especialistas y productores. El registro discursivo es otro que el de Federación Rural. El testimonio de Chacra habla de especialistas, el de Federación Rural, de técnico, pero lo importante aquí es notar que la intención dialógica del sistema Chacras está en poner como mediación el problema para que ambos actores, especialistas y productores, trabajen juntos, en diálogo, en torno a él. Es en este

sentido que el testimonio usa expresiones como “protagonismo horizontal” o “sistema horizontal”. Es bien claro cómo, este testimonio, es capaz de dar cuenta de que no hay que ir a decirle a los otros, como chicos dice, lo que tienen que hacer, alejándose así de una característica bien propia de los métodos transferencistas aunque bien podríamos señalar, como un alerta a tener en cuenta, la separación tajante que realiza del conocimiento de experiencia, que porta el productor, del conocimiento científico que porta el especialista como si uno y otro conocimiento fueran posesiones exclusivas de uno y otro y el productor no fuera capaz de saber, de apropiarse, del conocimiento científico.

Los testimonios se apoyan en la reflexividad y la acción como aspectos centrales. En los Talleres se aprende y luego se implementan las técnicas acordadas, pasar de la intención a la acción es uno de los resultados de las metodologías dialógicas. Un aspecto no menor es reflexionar y hacer cambios durante la ejecución. En el siguiente testimonio se puede comprender como los talleres van modificando, a lo largo de su ejecución, los acuerdos que se expresan en las prácticas concretas.

*“Son muchas temáticas distintas, se armó un ensayo tratando de ensamblar y quedó un protocolo básico de los objetivos y la metodología. Yo entro, chequeo eso y la factibilidad para hacerlo, algunas cosas se planteaban muy a modo de expectativas, pero después tenes que llevarlas a tierra. Así que mi tarea que era solo ejecutar, pasa a ser también de revisión y rehacer cosas del proyecto, reacomodar en nuevas expectativas y nuevas cosas que quieren, pensando a largo plazo, pero reajustando algunas cosas que todavía se estaban iniciando.” (TCh1 Chacra, 10/04/2023)*

En este testimonio se percibe el pasaje de un modo de hacer técnico, “era solo ejecutar” a un modo de hacer que intenta la dialogicidad, que intenta la escucha de las expectativas, del querer de los productores. Denota esa capacidad del extensionista educador de revisar, como dice el testimonio, y de rehacer en función de la lectura de lo que las/os productores creen, piensan, quieren. No es solo el ejecutar por el ejecutar de manera unilateral por parte del técnico.

Otro método utilizado en ambas experiencias son las parcelas de ensayo o demostrativas. Las parcelas permiten a agricultores y técnicos construir conocimientos situados y adaptados a los medios de producción de cada uno de los casos estudiados. Si bien a priori podríamos afirmar que las parcelas forman parte del corpus difusiónista más cercano a la teoría funcionalista innovadora de E. Rogers, pensadas como educación conductista que pone el énfasis en los resultados, podemos ver en los siguientes testimonios singularidades que nos permiten reflexionar sobre otro rol de las parcelas de ensayo. Las parcelas se constituyen en un dispositivo de aprendizaje, un aprender - haciendo, una práctica que permitirá validar ideas, expectativas para luego extender los resultados a las actividades productivas del resto de las unidades de producción.

En el área de agroecología de Federación Rural podemos destacar que la parcela de ensayo no solo constituyó un conocer cómo hacer agroecología, sino también una forma de acercarse de los/as técnicos/as y compartir el proceso a la par de las/os productoras/es involucradas/os.

*“...las primeras veces, cuando arrancamos la parcela en 197, y había que estar encima siempre. Había que estar encima porque, bueno, era una propuesta más nuestra, digamos y no había*

*resultados, no había forma, no había nada. Entonces, esos primeros momentos, sí. Pero después, cuando ya se acercaban compañeros y compañeras que vieron resultados, ya estábamos desbordados. (...) teníamos que estar ahí a la par; y ver cómo les fue, y estar charlando de que no se les pase esto o aquello eso más que nada. Estar constantemente. / (...) / Sí, o por lo menos por teléfono. pero estar encima en ese sentido. Sí, le da otra importancia si vos estás ahí. La idea nuestra nunca es “che, hagan esto listo”. No, bueno “hagámoslo”. Por más que no sea para mí, pero hagámoslo. Entonces, ellos entienden tu esfuerzo, y tratan de ponerse a la par y de esa forma vamos tirando del mismo carro. Pero sí, si uno no está ahí en la práctica misma, es muy importante estar. o sea, de la teoría, todo bien; podemos hacer talleres lo que quieras. Pero después la parte práctica, tenemos que estar es así en todos los procesos.” (TAgri1, 5/07/2022)*

En este fragmento de TAgri1 se menciona “era una propuesta más nuestra, digamos”, la de hacer una parcela. El método de pedir una parcela, tan extendido en las prácticas agroecológicas, para mostrar que se puede producir bajo ese enfoque, suena a imposición en un punto. Basado en el saber agroecológico, de que se puede producir agroecológicamente, el técnico o extensionista solicita una parcela de tierra para “mostrar” que es posible producir así. El productor legitima esa intervención apoyándose en el “saber” y el respeto al ingeniero pero, de algún modo, confía y a la vez desconfía de esa posibilidad, ya que muchas veces puede suceder que o bien desconoce esas prácticas porque nunca las llevó a cabo, -no forman

parte de sus labores-, o porque a veces no cree que otras formas de producción sean posibles en sus condiciones. Esa propuesta que inicialmente parece arbitraria debe ir legitimándose, - el extensionista debe ir legitimándola-, como se sostiene en su discurso, con un hacer a la par, con un trabajo codo a codo. Los buenos resultados, si los hay, junto a ese trabajo codo a codo, donde el extensionista o ingeniero y el productor logran un mayor vínculo de confianza mediado por la experiencia del hacer juntos, del ensayar, probar y errar juntos, del aprender unos con otros, termina validando un proceso y una práctica que busca la dialogicidad y que de alguna manera se advierte en el testimonio cuando dice "*ellos entienden tu esfuerzo y tratan de ponerse a la par*". Por más que sea el técnico el que lleva la propuesta nueva, un tanto extraña y ajena quizás para ellos de producir agroecológicamente, lo que deviene después de la propuesta como intención educativa del extensionista, es la búsqueda por instaurar un trabajo colaborativo, cooperativo, entre productores y técnicos, rasgo que es propio de las metodologías dialógicas.

Esta forma de intervención que consiste en solicitar una parcela, con la idea que las/os agricultores ingresen en el dispositivo, acepten y legitimen las propuestas o interacciones de las/os extensionistas, abre nuevos cuestionamientos ¿son los agricultores "cerrados" a las nuevas ideas?, ¿es por eso que se necesitan resultados que permitan generar una mayor credibilidad a las interacciones propuestas? Esta práctica que, decimos, suena un tanto arbitraria, suena un tanto a imposición, no es, en principio, una crítica que realizamos. Por el contrario, la hacemos notar por la correspondencia que guarda con uno de los sentidos del verbo educar que señala la selección de aquello que se va a enseñar. No se transmite toda la cultura cuando se enseña; se enseña un recorte de mundo, un *arbitrario cultural* (Catino y Todone, 2022), que es producto de la elección de aquello que para los

educadores es considerado valioso, importante de ser transmitido. Ese recorte, esa selección de lo que se va a enseñar, en este caso la agroecología, que puede resultar desconocida para los productores, puede, o producir rechazo, resistencias, resistirse a la interacción en términos de Buenfil Burgos o bien, puede, resultar en apropiación por parte de los productores en un proceso que nunca es lineal ni transparente.

En el siguiente testimonio de TAg3 se refuerza la idea de la práctica productiva como motor del dispositivo dialógico al mismo tiempo que hay una búsqueda de articulación con la teoría. Esta preocupación de construir conocimientos desde la acción concreta es constante en los procesos de extensión dialógicos que buscan la unión entre la acción y la reflexión, la búsqueda de la praxis siguiendo a Freire. (Freire, 1970)

*"(...) por ahí al principio era como más una cuestión de creencias de la agroecología y poca practicidad, entonces ir a ver otras experiencias nos sirvió mucho; a mí me pasó como técnica de ponerte a producir en una parcela de un productor. (...) porque había diferentes prácticas o cuestiones que uno a veces las plantea desde la teoría o porque la vio en otro lado, pero a la hora de hacerlo es diferente. Entonces dije: "bueno, voy a probar algunas cosas, las pruebo yo, o las vamos probando en conjunto, las vamos viendo" y bueno, y yo creo que eso fue un punto de inflexión también en nuestra relación con los productores ya fue diferente la forma de percibir de ellos; y también yo dejé de tener determinadas como planteos de qué probar, hasta dónde probar, porque también uno sabe el*

*trabajo que implica hacer determinadas prácticas.*" (TAg3, 12/04/2024)

En el testimonio siguiente de TCh3 interpretamos un mayor énfasis en la actividad de los agricultores para proponer cambios a las propuestas de ensayos; el discurso de AAPRESID está enfocado a "estar abiertos a aprender haciendo" (nosotros sugerimos que sería más apropiado decir "aprender investigando"), para conocer o para contagiar a otros agricultores, lo que se asemeja también a la difusión de innovaciones (Rogers, 2003). Se pone el énfasis en los atributos del objeto técnico que se pretende difundir (se investiga y se recolecta información valiosa); y se apoya en los agricultores innovadores - "gente que siempre está ensayando cosas nuevas" (Servicios de Extensión Agrícola, 1955) - para favorecer la difusión y adopción tecnológica.

*(...) en la primera parte se hicieron*

*estas rotaciones que se investigaron durante diez años, se recolectó un montón de información, se pudo ver cuáles líneas son las que genera, digamos, si vos decís bueno, aprendimos que las cuestiones física de suelo tienen importancia por supuesto pero en los sistemas que estamos llevando a cabo nosotros no hay una degradación física terrible, por lo que seguir investigando eso no tiene mucho sentido, a ver, esto está financiado por el grupo, tiene un costo muy alto y la plata no es infinita, entonces uno dice bueno, cuanto quiero abarcar, cuánto vale y hasta donde llego, y como los recursos son limitados, uno elige qué hacer. De la Chacra 1 a la Chacra 2 lo que se hizo fue, nos resulta más interesante como para seguir, y ahí salió muy claro lo de biología del suelo que es algo que se sabe poco en la agronomía, en la producción*

*agropecuaria, digamos... (TCh3 Chacra, 13/04/2023)*

Podemos afirmar entonces que desde la perspectiva de los entrevistados las parcelas de ensayo en las unidades de producción de los productores funcionan en principio, como espacios de aprendizaje o como laboratorios cognitivos (Moity- Maïzi y Muchnik, 2002) en donde se juegan de manera concreta y práctica las propuestas planteadas previamente en los talleres. Como expresamos anteriormente los instrumentos de la extensión convencional y la dialógica o alternativa son los mismos, lo que se modifica es la lógica en la construcción y socialización de los conocimientos: vertical o unidireccional para la extensión convencional y co-construida con agricultores, extensionistas e investigadores donde va variando el protagonismo de cada sujeto parte del dispositivo dialógico.

Hay que distinguir para ambos casos el rol de las parcelas de ensayo. Para Federación Rural los aprendizajes están relacionados a la copresencia en las experiencias, se trata de una manera de caminar juntos hacia la práctica agroecológica; los roles de extensionistas y productores/as son más simétricos: descubren juntos. Si bien en ambos casos el objetivo es conocer algo nuevo, la forma de gestión del conocimiento es diferente. Para el Sistema Chacras el experto, el investigador y el extensionista tienen un protagonismo central en el diseño, lectura y socialización de los resultados de las parcelas de ensayo. Hay sin embargo, como plantea Freire una devolución acrecentada, sistematizada a los productores que conforman el grupo de acuerdo a sus preguntas y expectativas iniciales, pero los productores no participan directamente de todo el proceso de evolución de lo que se experimenta. Ello responde también al tipo social agrario empresario contenido en AAPRESID, similar a cómo gestionan la producción extensiva sin aporte de trabajo físico en la

unidad de producción, replican esta modalidad aportando recursos económicos para tercerizar la experimentación en las parcelas de los campos de integrantes del grupo.

Además de los talleres y las parcelas de ensayo, es frecuente la articulación con otras instituciones o una mesa de expertos, a través de capacitaciones.

Desde la perspectiva dialógica, la articulación interinstitucional - el trabajo en red - resulta un rasgo distintivo para favorecer e incrementar la construcción colectiva de conocimientos e innovaciones.

*(...) se articulaba con el INTA, y se hacían algunas experiencias o algunas actividades puntuales; por ejemplo, de análisis de suelo o alguna cuestión así; y siempre que se hacía alguna de esas cosas, se convocababa a todos los que quisieran ir. (TAg2, 9/05/2023)*

*(...) Y nosotros interactuamos, porque los acompañamos a las reuniones; acompañamos en esos momentos que el INTA lleva la estructura porque a veces. Obviamente el INTA hace todos los talleres, todo bien. Pero a veces cuesta explicarles a los productores. Entonces, nos pasa que por ahí vienen y les explican a los productores con un lenguaje más técnico, y cuesta que los productores lo entiendan. Entonces, por ahí nosotros lo que hacemos es eso: es ir nosotros, estar ahí en el taller; tomar nota, para después si ellos tienen dudas saber responderles también. (TAg4, 2/05/2024)*

*"Esta segunda Chacra si bien está coordinada por el grupo y hay un profesional a cargo que en este caso es TCh1, están participando profesionales de INTA, LG que es de una universidad del sur, está la*

*Universidad de Quilmes también con la parte de biología del suelo, INTA de Pergamino también e INTA de otros lugares como Castelar" (TCh3 Chacra, 13/04/2023)*

En las capacitaciones el rol de los educadores, capacitadores o expertos es similar en ambos casos: la valoración y reconocimiento de sus conocimientos es destacable sobre todo para los extensionistas que coordinan las experiencias. No hemos indagado qué perciben los agricultores de las experiencias sobre las capacitaciones. Sin embargo, en la observación de los talleres donde hay instancias de capacitación, el posicionamiento que generalmente asumen los/as productores/as es pasivo. Ello lo ampliaremos en los siguientes apartados.

#### 4.2. Prácticas pedagógicas

Si bien se proponen metodologías dialógicas de intervención, ¿cuáles son los rasgos predominantes en las prácticas pedagógicas? A pesar del esfuerzo por implementar prácticas que buscan promover el diálogo de saberes, a veces resulta difícil romper con los moldes más difusiónistas - o bancarios, en términos de Freire. Es en este punto del discurso donde nuestra hipótesis de convivencia de elementos difusiónistas a pesar que estemos intentando pedagogías dialógicas, adquiere mayor claridad.

*(...) En la teoría, todo debería ser divino; construcción colectiva; diálogo de saberes, y la mar en coche. Ahora la realidad es que quienes tenemos como un rol más técnico, militante, de acompañamiento; que no somos productores, pero estamos ahí; tenemos una formación – más allá de que te guste la agroecología – tenemos una formación a nivel de educación formal, que es una lógica muy occidental, transferencista, positivista. Después está en cada uno y*

cada una cómo rompe con eso. Y quienes tienen afinidad por la agroecología, muchas veces, replican también esas lógicas. Aunque, desde la teoría, la agroecología debiera ser, o uno esperaría que fuera como más, otra forma de construcción de conocimientos. Después, bueno, en la práctica, todos nos estamos deconstruyendo, digamos. (TAg2, 9/05/2023)

(entrevistadora): Y, en particular, en el diseño de estos talleres: si vos me tuvieras que describir un día / una jornada típica?

(...) empezamos con una charla técnica, y siempre está a cargo de los técnicos. / (...) / Y después, según el tema. Salimos a recorrer la quinta. Si estamos en una quinta agroecológica, ahí el productor toma la posta, y va, y enseña; y empieza a mostrar las técnicas que tiene él; lo que hace. / (...) / Armamos como si fuera un aula donde ellos [los productores] están sentados de un lado, y nosotros del otro lado parados, y vamos hablando. Nosotros ya, más o menos, los talleres los tenemos armados; entonces ya sabemos quién de cada uno tiene que hablar. (TAg4, 2/05/2024)

Tanto en las prácticas pedagógicas, que involucran a los talleres, capacitaciones y parcelas de ensayo, los testimonios de la Federación Rural evidencian algunos rasgos bancarios, transferencistas en las metodologías dialógicas. El testimonio mismo lo reconoce: "tenemos una lógica muy occidental, transferencista, positivista" que ellos mismos expresan, están intentando deconstruir. Las formas

escolares, universitarias, aprendidas, hechas cuerpo, son ese conjunto de conocimientos implícitos, esos modelos de enseñanza interiorizados (Alliaud, 2007), vueltos hábito, que muchas veces nos conducen a replicar lo aprendido en la escuela y en la universidad, en contextos no escolares de aprendizaje. "Armamos como si fuera un aula, donde ellos (los productores) están sentados de un lado, y nosotros del otro lado, parados", asevera el testimonio.

En uno de los encuentros que pudimos observar confirmamos que los talleres son resueltos como plantea el testimonio de TAg4. La secuencia didáctica de primero la teoría y después la recorrida para aplicar los conceptos, es justamente ese modelo de enseñanza interiorizado que replicamos muchas veces sin detenernos a pensar y que nos confirma que un enfoque pedagógico más clásico, aprendido en la universidad, que muestra ese rasgo bancario, transferencista, donde la práctica se inicia "con una charla técnica" que "siempre está a cargo de los técnicos", sigue siendo parte de nuestros saberes y reglas de acción que operan implícitamente en nosotros y que replicamos como práctica constantemente.

¿Por qué no podría esta secuencia iniciar con una conversación con las/os productores acerca de los problemas de su producción?, nos preguntamos. En la misma implementación de la secuencia didáctica subyace a su vez una epistemología: un modo de concebir cómo se conoce una realidad, cómo se aborda. Primero está la teoría, la charla técnica y después está la aplicación práctica, o el "vamos a ver" la teoría en el campo. ¿Por qué no podría pensarse una epistemología que parte de una reconstrucción de los problemas de la producción realizada en el diálogo y conversación con las/os productores?, a partir de lo que Freire llamaría una "lectura de realidad" con ellos para después pensar qué nombres les ponemos a esos problemas y que vías de acción admiten.

La observación de uno de los talleres de socialización de los avances de la Chacra Pergamino-Colón, también reproduce parcialmente un modelo bancario o transferencista en donde los expertos exponen los resultados de las investigaciones y esperan que el contenido genere interés de los participantes que se expresa a través de preguntas a los disertantes. Esas preguntas son pocas y de acuerdo a nuestras observaciones, son más de forma que de contenido. Se hace evidente en estos talleres el formato escolar interiorizado, la autoridad la tienen los expositores, son los interlocutores válidos, son los que saben y hay que respetar.

En el testimonio siguiente de TAg2 surge la multiplicidad de referentes técnicos en un escenario de intervención. Algunos tienen mayor capacidad de interpelación que otros, lo que nos hace coincidir con Buenfil Burgos que para que un proceso sea considerado como educativo el sujeto siempre es activo, tanto como que incorpore algo nuevo a sus prácticas productivas como si reafirma lo que ya hacía o sabía. En este último caso, coincidimos con Paso en que se debe leer el proceso de formación en clave histórica, social y política. Según TAg2 los referentes técnicos legítimos para la mayoría de los/as productores/as convencionales: “*la referencia es siempre la agroquímica; y también entre productores se van como compartiendo...*” La agroecología es un proceso complejo de construcción de saberes que es interpelado por otro sistema sociotécnico que es hegemónico. Aquí surgen (y se proponen) prácticas que tienen que ver con la construcción social de conocimientos: “*se fue como dando una cosa más como de nivelación, por decirlo de algún modo. O de valorización, tanto de lo que nosotros podíamos aportar como de lo que ellos podían aportar*”, dice el testimonio.

“(...)

*Ellos empezaron como a probar algunas cosas, y comparar con lo convencional que hacían. Pero, todo muy progresivamente, muy lentamente. Y a la par de eso, cada tanto, se hacían algunos talleres de bioinsumos que se abrían a todos los que quisieran participar. (...) Y bueno, en ese momento incipiente, el seguimiento más cotidiano era, por ahí, a algunos que estaban como haciendo alguna experiencia piloto; y porque estábamos todo el tiempo yendo a las quintas por distintos motivos. No desde la visión técnica tradicional, de que voy sólo a ver la quinta. - Y después los productores, la realidad es que ninguno tenía... Si no era ese tipo de acompañamiento, no tenían un acompañamiento técnico. No tenían un técnico al que le pagaran, ni que se acercara como los productores grandes. – Así que la referencia era la agroquímica. (...) - ...lo que es convencional, digamos, la referencia es siempre la agroquímica; y también entre productores se van como compartiendo... (TAg2, 9/05/2023)*

*(...) ...los que van teniendo como una experiencia, una trayectoria en agroecología, creo que van revalorizando sus saberes y sus conocimientos previos, también. (...), me parece que se fue como dando una cosa más como de nivelación, por decirlo de algún modo. O de valorización, tanto de lo que nosotros podíamos aportar como de lo que ellos podían aportar. - Los productores/productoras convencionales, por ahí, tienen como ese chip del técnico transferencista tradicional. Entonces, si vos te acercás, esperan que vos les vayáis*

*con la solución, inicialmente como por ahí está ese discurso. O vos se supone que tenés que saber cómo resolver esto. Pero, a la vez, muchas veces, te dicen: “el técnico viene y no sabe ni cómo crece un tomate.” – Eso como que hay una desconexión tal entre la teoría y la práctica que, a la vez por como socialmente está visto o esperan que el técnico vaya con el conocimiento para resolverles el problema, saben que el técnico no tiene ni idea de la práctica cotidiana de la horticultura. (TAg2, 9/05/2023)*

En el testimonio de TAg2 también queda explícito la idea del técnico convencional que aparentemente esperan las/os productoras/es, en el marco del modelo transferencista del que hablamos: “Los productores/productoras convencionales, por ahí, tienen como ese chip del técnico transferencista tradicional. Entonces, si vos te acercás, esperan que vos les vayas con la solución”. La idea de un saber de certeza, “saber a ciencia cierta”, para obtener mejores rindes. ¿Bajo qué condiciones socioeconómicas y productivas puede darse el lujo de dudar, de probar algo nuevo, de innovar? Y más allá de las condiciones contextuales, situadas, reales de producción, está la forma más “natural”, “arraigada”, muchas veces no problematizada, en que concebimos el saber, técnicos y productores, o simplemente las personas. El conocimiento al decir de Norbert Elias (1984), resulta ser un “medio de orientación”, “guías para obrar en lo sucesivo”. ¿Por qué admitir la duda o la incertidumbre en nuestras formas de hacer y de vivir nuestro cotidiano? ¿Por qué admitirlas cuando se trata de producir? Nuestras propias epistemologías naturalizadas, nuestras propias ideas acerca de lo que significa conocer y hacer en torno de ese conocer, no admiten muchas veces, no soportan muchas veces, la incertidumbre, la incerteza, la duda. ¿Por qué las/os

productoras/es deberían soportarlas por nosotros si se supone que el/la Ingeniero/a viene a aportar conocimiento sobre la producción, a barrer con las dudas que podamos tener producto de nuestro “desconocimiento”? Por decirlo de algún modo, concebimos que apenas el paradigma de la complejidad y de la incertidumbre está llegando a problematizar nuestras propias concepciones de lo que significa ser ingenieras/os agrónomas/os. Ese paradigma, lo sabemos, se encuentra en tensión con otro que concibe que el/la ingeniero/a es el que viene a aportar la experticia en torno de qué y cómo hacer. Es interesante señalar que los extensionistas que apoyan con su trabajo técnico a la Federación Rural quieren promover la Agroecología y la organización de los productores/as, si bien esta intención se expresa abiertamente puede invisibilizar otras cuestiones, necesidades y expectativas de los productores involucrados. Para el caso de la Chacra Pergamino-Colón los entrevistados asumen la necesidad de cambio hacia prácticas más sustentables, se juega ahí el prestigio social hacia cuestionamientos ambientales sobre el paquete tecnológico de Siembra Directa.

*“(...) mi percepción es que en este grupo son todos productores o empresas que están muy en la vanguardia de producir lo más sustentablemente que se pueda y siempre están desafiando los sistemas, no se quedan quietos ni tranquilos por más que les vaya bien con alguna tecnología que estén aplicando. Además, se han generado conocimiento para la zona que no estaban... la verdad que el grupo es bastante impresionante los miembros que tiene. Ser parte de la Regional Pergamino es como jugar en primera. Todos estos conocimientos que se generan los chorreamos después en la empresa (TCh3 Chacra, 13/04/2023)*

Para los agricultores extensivos de Pergamino-Colón la agricultura siempre verde es el sistema que se viene y por lo cual surge el grupo coordinado por AAPRESID.

*(...) desde mi punto de vista, estando dentro de la Chacra, si sos curioso, si te interesa y te apasiona, lo interesante que ocurre cuando estás adentro es que los veinte integrantes no vemos ni leemos lo que hacemos, los resultados, de la misma manera. Hay algunos que dicen "ah, hay que hacer Vicia y listo", otro que dice "¿qué va a pasar si la Vicia...? y si probamos esto otro? ¿y el gusano blanco? ¡mira esto ah!", cuando estás adentro te permite seguir preguntándote, porqué estás viendo la cocina, el cómo se hace, no te dice esto es rico o es feo, y si te gusta es buenísimo, porque cada ingrediente lo podés correr. Mira si mezclamos esto.*

*Entrevistador: ¿Todos los que forman parte lo aprovechan por igual de esta forma?*

*- No, hay distintos niveles de adopción. Pero por las distintas realidades de cada empresa que tienen distintos horizontes y a quién responde. No todos tienen la misma realidad, no es una cuestión de convencimiento sino de posibilidad" (TCh4, 16/04/2023)*

El énfasis está puesto en la incorporación de innovaciones para el caso del Sistema Chacras, con enfoques contradictorios; TCh3 habla de "derramar" los conocimientos al interior de cada empresa y se ubica en una red jerarquizada debido al recorrido y prestigio de quienes componen el grupo. En cambio, TCh4 amplia hacia la construcción colectiva de innovaciones, donde la pasión, el afecto y las posibilidades de decisión se construyen en el propio

dispositivo de enseñanza y aprendizaje, enmarcando las prácticas pedagógicas en un contexto más amplio donde coexisten diferentes realidades que condicionan la aplicación de lo aprendido. En los dos testimonios, sin embargo, encontramos un elemento en común: la avidez por saber, por querer ir más allá. "Cuando estás adentro te permite seguir preguntándote", postula el segundo; "siempre están desafiando los sistemas, no se quedan quietos ni tranquilos por más que les vaya bien con alguna tecnología que estén aplicando" sostiene el primero. Se rescata aquí, ese reposicionarse de los miembros como sujetos del saber, como sujetos que quieren saber más, con otros; visión que nos aleja de posiciones bancarias o transferencistas donde el sujeto se dispone a recibir "pasivamente" esos saberes que otros portan.

Para las/os técnicas/os de Federación Rural que trabajan con agricultores familiares las prácticas pedagógicas deben adaptarse, de acuerdo con Paso (2017), a las condiciones materiales que condicionan en gran medida lo que se puede o no hacer. Es evidente que las parcelas de ensayo no pueden afectar los ingresos de las familias productoras.

*"(...) Son hermanos; trabajan juntos en esa quinta y tenían ese espacio sin trabajar hace mucho, y les propuse empezar a laburarlo ahí. Después se generó otra parcela de otro productor, de W, ahí en la 217, también experimental. - La idea era ir generando parcelas. - (...) - Y bueno, fuimos haciendo en conjunto varios bioinsumos; hicimos una cartilla, que después con fotos de ellos mismos. Una de las primeras también fue una biosolarización que hicimos, no en la misma parcela experimental, sino bajo invernadero, todo lo que es nematodos, que es una de las plagas más importante que tienen ahí. Y salió bastante bien. - Y bueno,*

*como esas cosas funcionaban empezaron a preguntarse un poco más: bueno, ¿funciona realmente? – Notaban la diferencia cómo funcionaba como parcela, sobre todo en el tema de la biofumigación, se hizo medio invernáculo y la otra mitad no. Entonces, y ahí pusieron Pepín. Y bueno, notaron concretamente porque ahí tenían una al lado de la otra: cómo había sido la respuesta a la biosolarización.. - Así que bueno, esas cosas de experimentar, tal vez sea más chiquito, pero les permitía, y nos permitía también a nosotros, no jugarse un espacio muy grande y que tal vez no funcione. - No sólo en la frustración; sino entender que ellos viven de eso. No puede por cualquier cosa no funcionar... (TAgri1, 5/07/2022)*

"No puede por cualquier cosa no funcionar" dice el testimonio, y lo que se nota, lo que queremos hacer notar es esta intención por parte del/la técnico/a de intentar ligar su saber, su lectura de realidad, sus propuestas de manejo a las necesidades y posibilidades del productor/a, de su producción, de su contexto. Nótese la conjunción en el discurso del/la técnico/a "*les permitía y nos permitía también a nosotros no jugarse un espacio muy grande y que tal vez no funcione*". Pero no es el/la técnico/a determinando por sí solo/a qué hacer y cómo, como suele suceder en las prácticas transferencistas. Se advierte, en el testimonio, la búsqueda por un hacer juntos, "*y bueno, fuimos haciendo en conjunto varios bioinsumos*". Se aprovecharon espacios ociosos al inicio y eso denota cuidado, consideración por parte del equipo técnico del espacio del productor/a. Se trata de advertir el espacio de posibilidad para ensayar, probar, otra forma de producir y encararla, como decíamos más arriba, codo a codo. Así, esa práctica, se vuelve una práctica pedagógica que busca la dialogicidad, en tanto se van configurando las

posibilidades de aprender y enseñar. Se enseña, como en este caso, a hacer un bioinsumo, en el proceso de trabajo conjunto se aprende con el otro, y llega ese momento, cuando la cosa funciona, donde las/os productoras/es toman la palabra para preguntarse. "*Y salió bastante bien. - Y bueno, como esas cosas funcionaban empezaron a preguntarse un poco más: bueno, ¿funciona realmente? – Notaban la diferencia*". "*Empezaron a preguntarse un poco más*", dice. "*Notaban la diferencia*", remarca el testimonio. Ese notar la diferencia supone un darse cuenta, aprendizaje. Ese empezar a preguntarse un poco más, denota movimiento por parte de las/os productoras/es: de un lugar de duda y de desconfianza acerca de si esto funcionará a un lugar de pregunta y búsqueda. Otra vez, de una manera distinta al caso de AAPRESID, vemos al/la productor/a moviéndose en el deseo, al deseo de saber más. Es como sí, el resultado positivo, el "funcionó", liberara en ellos/as la confianza, corriera por un momento las dudas y las reservas, y les diera ganas de saber más. Es en estos indicios, siempre iniciales, susceptibles de seguir indagando como hipótesis, donde empezamos a advertir que la práctica pedagógica logra el cometido buscado: instituir, desde el diálogo, a los otros como sujetos del conocer y no como objetos del recibir.

#### 4.3. Matriz de formación escolar universitaria

El análisis de las metodologías dialógicas de los dos casos nos permite incorporar para su comprensión la tesis de Alliaud (2006) "enseñamos como fuimos enseñados" y por ello en el análisis del contenido de las entrevistas y la observación no participante de talleres donde extensionistas y productores interactúan, encontramos prácticas pedagógicas de enfoques bancarios o conductistas.

¿Cómo suele ser la enseñanza en las Facultades de Ciencias Agrarias/ Forestales/ Zootecnista y afines?

La escena clásica de enseñanza en la universidad se asemeja a lo relatado por TAg4 en relación a cómo se piensan los talleres en la Federación Rural:

- Hay un aula donde los estudiantes se disponen sentados de manera ordenada mirando la pizarra y al docente.
- El docente expone el contenido de su clase.
- A continuación, se va al laboratorio, al campo o se indican ejercicios para que los estudiantes apliquen o asocien el contenido de la clase.
- Finalmente un espacio de preguntas, debates o conclusión final que aporta el docente.

Esta metodología responde a enfoques educativos exógenos y forma parte del repertorio del que disponen los extensionistas en su práctica.

¿Dónde está la problematización de los conocimientos? ¿Cómo se logra un diálogo de saberes donde los participantes se pronuncien, cuestionen?

En esta búsqueda de una comprensión situada, es necesario distinguir algunas diferencias y similitudes entre los dos casos.

Similitudes:

- valoración positiva de enfoques dialógicos de extensión
- rechazo relativo a visiones más tradicionales y difusiónistas de la extensión (donde el conocimiento se genera exclusivamente en instituciones especializadas o se enfoca en la adopción de tecnologías sin considerar el contexto local)
- consenso en la importancia de integrar a los destinatarios y otros actores en la construcción del conocimiento y la innovación

- extensionistas que están convencidos de sus propuestas de cambio (agroecología y agricultura siempre verde)
- hibridación de prácticas pedagógicas en la ejecución del proceso de extensión
- no existen espacios de prácticas supervisadas o de reflexión del hacer

Diferencias:

- En Federación Rural hay una búsqueda de formar equipos interdisciplinarios donde se integren profesionales de ciencias agrarias y ciencias sociales y en el caso del Sistema Chacras la tarea de los extensionistas es más individual con una mesa de expertos a quién consultar pero que no están integrados siempre a la experimentación y al trabajo grupal.
- condiciones materiales, culturales y sociales que posibilitan o impiden según el caso la incorporación de innovaciones, para la Federación Rural que trabaja con agricultores familiares descapitalizados las propuestas de ensayos deben darse de manera que no afecte los ingresos globales de las unidades de producción. Para los integrantes de la Chacra Pergamino que reúne empresas que disponen de una dotación de recursos productivos elevada pueden comprometerse a mediano plazo con las propuestas de ensayos para alcanzar los objetivos propuestos, pero hay diferencias significativas al interior de los integrantes del grupo para adoptar las tecnologías ensayadas en sus sistemas productivos.

Por otro lado, este hallazgo también puede interpretarse desde otras perspectivas teóricas y prácticas. Ison (2010), ha argumentado que la dicotomía entre enfoques puede superarse mediante

una perspectiva flexible que reconozca la complementariedad de diversas estrategias, adaptándose a cada contexto. Esta visión confronta con nuestra postura ya que, en las prácticas pedagógicas en un esquema pedagógico-metodológico dialógico, podría desde este autor, variar de manera pragmática opacando o invisibilizando finalmente una práctica de netos rasgos transferencistas o conductistas. Compartimos con Leff (2004) que es la apertura hacia la diversidad que rompe con la hegemonía de una lógica uniforme y va más allá de una estrategia pragmática de participación de visiones alternativas, sino que, se va formando y consolidando en el propio proceso.

### 5. Conclusiones

En síntesis, las metodologías y las prácticas pedagógicas deben leerse en los contextos históricos, socioculturales y políticos en los que las/os extensionistas las desarrollan y de acuerdo a los tipos sociales agrarios con los que interactúan y sus posibilidades materiales y culturales.

Podemos concluir en respuesta a las preguntas iniciales, que las metodologías y prácticas pedagógicas se corresponden con principios dialógicos y también es posible advertir la combinación de elementos y momentos en sus metodologías y prácticas que podrían corresponderse con enfoques transferencistas, en parte percibidos por las/os entrevistadas/os. Como hemos desarrollado en nuestra investigación, existen diversidad de prácticas que se proponen el diálogo de saberes: algunas responden a la intencionalidad declarada de protagonismo horizontal y de valorización simétrica de los conocimientos, y en otras emergen elementos de prácticas más tradicionales de educación percibidos en el modo de separar la enseñanza de la teoría, a cargo de las/os especialistas y extensionistas, que son quienes detentan el saber válido y validado por la

ciencia, de la práctica o experiencia, que corresponde a las/os productores.

En la contrastación de ambos casos podemos afirmar que las metodologías dialógicas no dependen del tipo de agricultura convencional o alternativa, como horizonte político a alcanzar. En los dos casos estudiados los testimonios plantean inicialmente procesos de problematización de sistemas de producción convencionales, con una intencionalidad de posturas de co-construcción de conocimientos, con hibridación de prácticas de extensión.

La aplicación de prácticas pedagógicas que se vinculan a enfoques educativos tradicionales o bancarios puede estar vinculado a la naturaleza positivista o transferencista de la formación profesional de los/las extensionistas. La falta de reflexión crítica sobre los supuestos e implicancias de cada enfoque educativo puede llevar a una adhesión acrítica sin una comprensión profunda de sus fundamentos teóricos y prácticos y ello derivar en una hibridación que muchas veces reproduce el formato conocido de la transmisión de información (Freire, 1970).

Sin embargo, en la indagación realizada, y en lo que hemos podido plasmar en este escrito, es posible advertir que en las metodologías de trabajo utilizadas, en las prácticas pedagógicas narradas y en los demás dispositivos pedagógicos implementados, como pueden ser los ensayos demostrativos, subyacen elementos que se corresponden a lo que el mismo Freire pondría del lado de las pedagogías de la pregunta. Ese intento por ubicar al otro como sujeto capaz de conocer, de preguntarse, de indagar y probar innovaciones en realidades distintas- ya dijimos que no es lo mismo innovar para AAPRESID, que hacerlo para el tipo social agrario de Federación rural-, supone el intento de correrse de una pedagogía bancaria que ubica a los sujetos como receptores pasivos del saber. Así mismo, ese trabajo codo a codo

en Federación Rural, supone al/la productor/a en su saber, en su capacidad de producir distinto y saber más. En AAPRESID, esa búsqueda por saber más, por querer ir más allá, sitúa a los sujetos en el mismo movimiento por desear saber. Quizás, por el contrario, los elementos más contradictorios, que se acercan a lo que podríamos denominar prácticas bancarias o transferencistas, sucede por momentos, en AAPRESID, donde las prácticas de investigación de los problemas productivos, parecieran desvincularse o no encontrar resonancia en las preocupaciones y discursos de los productores que parecen no reconocerse del todo en la devolución o socialización que los expertos hacen de sus problemas. En Federación Rural, en cambio, las facetas que podríamos denominar como más cercanas a una práctica bancaria están en relación a esos modelos de enseñanza interiorizados que llevan a los técnicos a reproducir esa secuencia didáctica donde la charla técnica, la teoría, está primero, y la práctica y visita a campo sucede después. Dónde ubicar la teoría, el conocimiento que las/os técnicas/os tienen para aportar, de modo de partir de las preocupaciones de las/os productores, partir que los situaría, como sujetos del conocer, es siempre un trabajo complejo y difícil de discernir aún, para quienes nos abocamos a reflexionar sobre las pedagogías con adultos con las cuales intervenimos en situaciones reales de producción. Coincidimos con Freire y la conceptualización del "inédito viable" para la aplicación de metodologías dialógicas de extensión: existe una problematización inicial sobre metodologías transferencistas, a partir de ello, la línea se ha desplazado provocando una conciencia real efectiva que va constituyéndose a partir de los obstáculos y desvíos de la realidad empírica de los extensionistas. Su percepción, más allá de las situaciones o experiencias con rasgos transferencistas, refiere a la concreción de acciones

dialógicas cuya viabilidad no era antes percibida y que logra correr la línea en términos de posibilidad de transformación de las propias prácticas pedagógicas. Finalmente, destacar que a lo largo de este trabajo nuestras respuestas son provisorias y plausibles de ser incrementadas, cuestionadas o descartadas. En este sentir-pensar, podemos destacar que para los estudios sobre metodologías de extensión dialógicas declaradas por las instituciones, organizaciones de productores y los propios extensionistas, hay que seguir preguntando, argumentando, cuestionando, para lograr problematizar y cambiar las prácticas pedagógicas adquiridas en los procesos de extensión y en los sistemas educativos formales.

### Bibliografía

- Alemany, C., Sevilla Guzmán, E. (2007). *¿Vuelve la extensión rural? Reflexiones y propuestas agroecológicas vinculadas con el retorno y fortalecimiento de la extensión rural en América Latina. Realidad Económica*, (227). Buenos Aires: Instituto Argentino para el Desarrollo Económico.
- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. Documento de Trabajo N.º 7.
- Bosco Pinto, J. (1973). *Extensión o educación: una disyuntiva crítica. Desarrollo Rural de las Américas*, 5(3), 3–15.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación* (pp. 18–19). México: DIE.
- Catino, M., Todone, V. (2022). *Imbricaciones entre los procesos educativos, sociales y culturales*. En M. Catino & V. Todone (Coords.), *Pedagogía de paraje* (pp. 23–31). La

- Plata: Universidad Nacional de La Plata, EDULP.
- Elias, N. (1984). *Conocimiento y poder*. En P. Ludes (Entrevistador), *Sociología y conocimiento*. Londres: Transactions Books / Ediciones de la Piqueta.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2.<sup>a</sup> ed., 5.<sup>a</sup> reimp.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. ISBN 978-987-629-045-6
- Ison, R. (2010). *Systems practice: How to act in a climate-change world*. London, UK: Springer.
- Landini, F. (2015). *Different Argentine rural extensionists' mindsets and their practical implications*. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 21(3), 219–234. Taylor & Francis.
- Landini, F. (2016). *Concepción de extensión rural en 10 países latinoamericanos*. Andamios, 13(30), 211–236.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable*. Polis. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/6232>
- Moity-Maïzi, P., Muchnik, J. (2002). *Circulation et construction de savoir-faire: questions pour une anthropologie des systèmes alimentaires localisés*. Ponencia presentada en el Coloquio SYAL: *Sistemas Agroalimentarios Localizados: productos, empresas y dinámicas locales*, Montpellier, Francia.
- Paso, M. (2017). *Conclusiones del Seminario Permanente de Formadores en Extensión Rural "La formación en extensión en cuestión: desafíos y propuestas"*. La Plata, septiembre de 2017. Mimeo.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. (5th ed.). New York: Free Press.
- Sautu, R. (Comp.), Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2004). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sennett, R. (2012). *Juntos: Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Servicios de Extensión Agrícola. (1955). *Cómo los agricultores aceptan nuevas ideas* (Informe especial N.<sup>o</sup> 15). Universidad del Estado de Iowa.
- Velarde, I., Álvarez, A. (2016). *Diálogo de saberes técnicos en procesos de intervención: encuentros y desencuentros en la recuperación del Vino de la Costa de Berisso*. En H. Bozzano & I. Velarde (Comps.), *Transformaciones territoriales y procesos de intervención en la región rioplatense* (p. [sin paginación]). Buenos Aires: Imago Mundi. ISBN 978-950-793-218-2
- Velarde, I., Marasas, M. (2017). *Dialoguicidad en procesos de extensión rural agroecológicos: historias y rupturas entre extensionistas universitarios y viñateros de la costa de Berisso (2000–2008)*. *Revista de la Facultad de Agronomía de La Plata*, 116 (Número especial: Extensión Rural), 73–86.