

URL: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>

CORREO ELECTRÓNICO: universidadendialogo@una.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-1.7>

La Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, República Argentina. Supuestos, dilemas y desafíos emergentes de la experiencia formativa

The Undergraduate Diploma in Horticultural and Floricultural Production of the Faculty of Agricultural and Forestry Sciences of the National University of La Plata, Argentina. Assumptions, dilemmas and challenges emerging from the training experience

Juan José Garat

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, Argentina

lolo_garat@yahoo.com.ar

Guillermina Ferraris

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, Argentina

guillerminaferraris@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7404-6966>

Mónica Luisa Paso

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, Argentina

mopaso@agro.unlp.edu.ar

Maximiliano Fava

Universidad Nacional de La Plata

La Plata, Argentina

maxifava@hotmail.com

Recibido: 12/05/2021 • Aceptado: 14/09/2021

Resumen. La Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola se crea en el año 2018 en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con el objetivo de generar un espacio de capacitación para productoras y productores hortícolas y florícolas de la región. Nace así una iniciativa que procura incorporar al sistema educativo de la Universidad a personas que, sin contar con el título de secundaria, se capaciten en función de sus necesidades e intereses. Con la premisa de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva freiriana y contando con un cuerpo docente conformado prácticamente en su totalidad por docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP), durante el año 2019 se desarrolla la primera cohorte.

Esta primera experiencia se realizó a través de una serie de encuentros que buscaron involucrar a las personas destinatarias para optimizar el sistema productivo y para poner en discusión prácticas y manejos para la producción hortícola y florícola y ciertas prácticas del modelo dominante. El resultado ha sido aceptable, si bien la reflexión sobre la experiencia genera preguntas y respuestas sobre los objetivos, la metodología, los actores involucrados (fundamentalmente productoras/productores y docentes) y sobre los tipos de intervención en un contexto productivo y socioeconómico como el actual.

Palabras clave: extensión crítica, intervención situada, producción hortiflorícola, enseñanza, aprendizaje

Abstract. The Undergraduate Diploma in Horticultural and Floricultural Production was created in 2018 at the National University of La Plata (UNLP) to generate a training space for horticultural and floricultural producers in the region. Thus was born an initiative that seeks to incorporate into the university educational system those people who, without having a secondary degree, are trained according to their needs and interests. With the premise of approaching the teaching-learning process from a Freirian perspective and counting on a teaching body integrated almost entirely by teachers from the Faculty of Agricultural and Forestry Sciences (UNLP), the first cohort was developed in 2019.

his first experience was carried out through a series of meetings to involve the recipients to optimize the production system, discuss practices and management for horticultural and floricultural production and discuss some practices of the dominant model. The result has been acceptable, although reflection on the experience generates questions and answers about the objectives, methodology, actors (mainly producers and teachers), and types of intervention in a productive and socioeconomic context like the current one.

Keywords: critical extension, situated intervention, horticultural production, teaching, learning.

“Hay que saber partir del nivel donde el educando está,
este es un nivel cultural, ideológico, político...”

Paulo Freire, 1970

Introducción

En este artículo analizamos algunas dimensiones de la experiencia de la Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola (en adelante, DUPHYF), diseñada desde la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante FCAYF) e iniciada en el año 2019.

Este trayecto formativo surge en un marco de creación de distintas diplomaturas universitarias en nuestra Universidad, como una opción de educación universitaria para aquellos y aquellas que no han completado sus estudios secundarios. El enfoque que orienta esta política postula que la capacitación debe ser eminentemente práctica y tener vinculación con los territorios y las áreas relevantes para los entornos comunitarios y de inserción de la UNLP (Ord 290/16).

De esta manera, la Universidad se propone ampliar el derecho de acceso a la educación superior a nuevos sujetos. Esta decisión de la UNLP de interpelar a nuevos actores supone el reconocimiento de que en el contexto actual la Universidad tiene posibilidades y obligaciones distintas a las que asumió, en su momento, el modelo tradicional de educación superior.

En línea con el presente horizonte político-académico, la DUPHYF abre un espacio de formación en el que la FCAYF reconoce la importancia de ampliar su oferta formativa hacia actores que son parte de la comunidad, pero que hasta entonces no habían sido contemplados por la institución en su intencionalidad pedagógica.

En este sentido, nos proponemos discutir y reflexionar acerca de la experiencia. Como tal, este dispositivo pedagógico constituye una práctica novedosa para la institución, debido a la índole de los sujetos que se involucran en la propuesta: productores y productoras hortícolas y florícolas.

Por otro lado, implica el desafío de integrar a la misma a un cuerpo docente constituido casi en su totalidad por los profesores, las profesoras y auxiliares de la FCAYF de la UNLP, cuya tarea docente habitual se dirige a estudiantes del ámbito universitario, de un perfil muy distinto a las personas destinatarias del trayecto de diplomatura.

Este dato cobra relevancia, pues al salir al encuentro de un público distinto, su práctica pedagógica convencional —más allá del interés y los cambios que muchos y muchas le imponen a su actividad docente— se modifica, o creemos que debería hacerlo, precisamente por la especificidad de los nuevos sujetos que arriban a la Universidad y por los lineamientos mismos de la diplomatura.

Hemos ordenado la exposición en apartados que permiten reconstruir la historia y el contexto institucional y discursivo de la Diplomatura y dar cuenta luego de la implementación y evaluación de la misma. En primer lugar, hacemos referencia al marco institucional y normativo que regula el diseño y la organización de trayectos de diplomatura articulados con áreas de desarrollo social, cultural, productivo y/o comunitario en la UNLP.

En segundo lugar, situamos a la DUPHYF en una serie acotada de debates pedagógicos y epistemológicos referidos a la extensión, que atraviesan a nuestra Universidad y la desafían a repensar sus modos de articulación con la sociedad y sus actores y a generar formas alternativas de docencia, extensión e investigación.

Seguidamente, presentamos la estructura y los contenidos del programa formativo de la DUPHYF. Además, analizamos algunas situaciones de enseñanza y evaluación, a través de casos que nos permiten poner en relieve la experiencia formativa efectuada.

Finalizamos con conclusiones y preguntas que nos hacemos luego de haber evaluado el trabajo con la primera cohorte de diplomados y diplomadas.

Los trayectos de la Diplomatura y los replanteos de la extensión y la educación universitarias

La DUPHYF es producto de una serie de cambios que se acometieron en la UNLP en torno a la extensión universitaria y, por lo tanto, de la nueva mirada que se va institucionalizando, respecto del otro.

En un marco normativo en el cual cobra relevancia el concepto de *doble vía*¹ como enfoque de la extensión universitaria, tal noción pasa a tener un sentido determinante en la concepción que se promueve sobre esta función. Es así que, en el 2008, cuando la UNLP modifica su Estatuto, jerarquiza la extensión,

¹ El concepto de *doble vía* sostiene que la extensión universitaria reconoce al otro, al sujeto hasta ahora “beneficiario” de sus propuestas, como un sujeto activo, con voz y con derechos. La doble vía entiende que la comunicación deja de ser unidireccional, ya que al involucrar al otro se abre la posibilidad de una relación horizontal.

una de las “funciones sustantivas” de la Universidad desde la Reforma del 18, definiéndose como:

Un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. (Estatuto UNLP, 2008, p. 9)

Al asumir esta perspectiva, la Universidad habilita la posibilidad de instituir prácticas formativas que alcanzan a nuevos sujetos sociales que no eran parte de la misma, que la institución no había considerado, hasta entonces, como estudiantes. Es en ese sentido que decimos que una nueva mirada del otro se va institucionalizando.

El marco normativo que regula el funcionamiento de las diplomaturas remite a un documento de la UNLP que explicita las bases de la *Convocatoria al fortalecimiento de la Educación Formal Alternativa* (EFA) del año 2019. En el mismo se define que:

La Educación Formal Alternativa es una apuesta de la Universidad pública a integrar, a partir de la revisión y ampliación de su oferta educativa y el diálogo con actores sociales de la comunidad, un conjunto de trayectos formativos de calidad que no se encuentran contemplados en el grado y el pregrado. Sus pilares fundamentales son la calidad, la inclusión y la situacionalidad.

En ese contexto, las diplomaturas son consideradas estrategias de educación formal alternativa y, como tales, contemplan instancias de formación de carácter principalmente práctico, al igual que las diferentes trayectorias de capacitación en oficios.

Tal estrategia es **educativa**, porque remite a la intencionalidad de provocar cambios o transformaciones en el ámbito de intervención; es **formal** porque se encuentra validada por organismos educativos oficiales, en el marco de regulaciones vigentes (programas, duración, aprobación, certificación) y porque es metódica en su modalidad y procedimientos formativos; es **alternativa** porque surge de un ejercicio de revisión y ampliación de la oferta académica, a partir de demandas y problemas planteados de y hacia actores sociales en distintos espacios sostenidos por equipos de facultades y colegios de la Universidad.

La mirada epistemológica y el debate pedagógico

Los trayectos de diplomatura se hacen eco de discursos críticos de los modelos y las prácticas universitarias instituidas que han ayudado a repensar las funciones de estas instituciones en cuanto a los sujetos que interpelan.

La reconceptualización de la extensión en la UNLP —y su correlato de apertura de la formación a otros actores— se entrelaza con un conjunto de debates a nivel internacional y también regional, que en los últimos años contribuyeron a problematizar las tradiciones académicas y los presupuestos epistemológicos y pedagógicos que orientan las prácticas de extensión, investigación y docencia, generando miradas alternativas para orientar la intervención institucional.

Desde la Universidad de la República, Uruguay (Udelar), algunos autores plantean que

En el actual contexto histórico-político del continente, la Universidad latinoamericana y la función de extensión en particular tienen el desafío de orientarse a la formación de profesionales críticos y solidarios, ensayando una perspectiva de coproducción de conocimientos junto a los movimientos sociales, procurando aportar elementos para reflexionar y modificar crítica y democráticamente la sociedad latinoamericana. (Tommasino y Cano 2016, p. 13)

En el mismo sentido, puede citarse a De Sousa Santos (2007), quien impulsa la idea de una reforma democrática y emancipatoria de la universidad y se pregunta quiénes son los sujetos del accionar de la institución desde un modelo que perfila a aquella como un actor político que debería confrontar al capitalismo global. En ese marco, entiende a la universidad como bien público y considera fundamental que la institución dé respuestas a las demandas sociales de democratización, con miras a superar una historia de exclusión de algunos grupos sociales y sus saberes, discriminación a la cual la propia institución contribuyó en el pasado, en virtud de su elitismo.

A lo anterior debe agregarse que la matriz colonial de la universidad operó como mecanismo de discriminación y de construcción de jerarquías culturales. Dice el autor antes mencionado:

La Universidad no sólo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos

excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia. Las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan la Universidad en conjunto; no solamente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta. (De Sousa Santos, 2007, p. 65)

Como alternativa, el autor citado se propone un paradigma de universidad orientado a profundizar la democracia, la cohesión social, a combatir la exclusión social, la degradación ambiental y a defender la diversidad cultural. Se pretende que esta institución tenga un papel central en la delimitación y resolución colectiva de problemas sociales, ofrezca resistencia a las lógicas de la globalización neoliberal, a la vez que sea creadora de estrategias de globalización alternativa, mediante la generación de modos renovados de formación, investigación, extensión y organización.

Si bien la construcción de este nuevo modelo supone la participación de diversos actores, para los fines de nuestro trabajo interesa destacar la propuesta de generar articulaciones cooperativas entre la universidad y los sectores de la ciudadanía que han estado escasamente representados en la formación y la extensión.

La cuestión central es deconstruir un modelo de privilegio y mérito para afirmar criterios de acceso no clasistas, no racistas, no sexistas y no etnocéntricos, otorgando importancia al desarrollo de propuestas que remuevan obstáculos y actúen sobre los perdurables factores de discriminación. Concretamente, se debe privilegiar la interacción con sectores sociales con los que la universidad mantuvo distancia por considerarlos no cultos.

La propia universidad, al considerar al conocimiento científico como el único válido, contribuyó a descalificar otros saberes y, de ese modo, a marginar a ciertos grupos sociales. En este sentido, la problematización de las jerarquías culturales establecidas y el cuestionamiento al que también se ve sometido el conocimiento científico abre la posibilidad de repensar la producción de saberes, su legitimidad y relaciones.

Se postula la idea de un conocimiento pluriuniversitario solidario, enfocado a producir saberes tendientes a la definición y resolución de problemas sociales, nacionales y globales. En ese marco, resulta de interés la noción de ecología de saberes (ES), definida como la puesta en diálogo del saber científico y humanístico, inherente a la universidad, y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, locales, de culturas no occidentales, etc., que circulan en la sociedad.

La ES se define como un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en ese diálogo. Implica una amplia gama de acciones de valoración, tanto del conocimiento científico como de otros conocimientos prácticos considerados útiles, compartidos (...) sirve de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la Universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices. (De Sousa Santos, 2007, p. 68)

La DUPHYF se propone como espacio de transformación de un modelo de universidad que tanto Tomassino y Cano como De Sousa Santos buscan interpelar. En este trayecto formativo no solo se incluyeron personas hasta entonces no contempladas en las ofertas formales de educación de la universidad, sino que se trabajó en el reconocimiento de ellas como portadoras de un conocimiento situado emergente de su práctica productiva, que necesariamente pondría en discusión el conocimiento académico, científico y viceversa.

El sentido que toma la extensión en la Diplomatura

En un artículo anterior (Garat, 2019) nos preguntábamos si la DUPHYF debía entenderse como una propuesta académica o de extensión. En ese caso, la entendíamos como una propuesta académica, porque reúne una serie de características desde las cuales la podemos considerar así (véase la caracterización de las EFA).

Pero la pregunta era más bien un dilema, porque sabíamos que podía ser encuadrada en ambos lugares, dado que responde por igual a una propuesta académica como a una de extensión, que es desde donde, en este caso, desarrollamos este artículo, partiendo de la concepción dialógica de la extensión, con mayor proximidad a la idea de doble vía que define la UNLP desde el Estatuto reformado en el 2008.

En este sentido, compartimos los conceptos de Tomatis, cuando señala que “la extensión universitaria se construye a partir de un elemento central: el conocimiento” (2017, p. 19). Así, retomando preocupaciones o imaginarios previos al comienzo de los encuentros de la DUPHYF, decíamos que en este trayecto subyace una cuestión epistemológica, porque los saberes académicos parten, en buena medida, de metodologías que reconocen a la disciplina como unidad de estudio, mientras que los saberes de las personas productoras son,

como señalan Garat y Fava (2017), indisciplinados, propios de una síntesis entre la experiencia, las necesidades, las expectativas y la interacción con otras personas.

En consecuencia, continúa Tomatis, “la praxis extensionista es un permanente acto de conocimiento recíproco” (2017, p. 20). Y así es como creemos que debe ser considerada y practicada, tal como lo refiere Huergo, cuando señala que “reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo (...) sin necesidad de adoptar mi cultura para jugarlo” (2015, p. 10). El encuentro pedagógico al que nos referimos en la DUPHYF parte de estas premisas, a riesgo de que en su desarrollo queden cuestiones por resolver.

En esta línea, la primera pregunta que nos hacíamos era cómo abordar una propuesta de extensión dialógica e inclusiva —siguiendo los postulados del Estatuto vigente de la UNLP y los conceptos antes señalados—, con personas cuya actividad principal es la producción hortícola, entendiendo que nuestras prácticas educativas deberían problematizar sus modos de hacer y entender la producción, para avanzar en una comprensión cada día más fundamentada de los fenómenos productivos y así, si el productor o la productora lo deciden, transformar ciertas prácticas según el fundamento que adquiera de los conocimientos aprendidos en la Diplomatura.

La extensión, entendida como un proceso dialógico y bidireccional, redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. En otras palabras: “Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía” (Udelar, 2010, p. 15).

Consideramos de interés la puesta en común de estas cuestiones, no solo porque encarnan parte del ideario previo del equipo de trabajo, sino porque sistematizarlas permite interrogar y contrastar el imaginario con el cual las coordinadoras y los coordinadores de la Diplomatura llegábamos a la primera implementación del trayecto formativo. Cuestión que desarrollaremos más adelante en este trabajo, después de abordar el perfil de los y las estudiantes de la Diplomatura.

¿Quiénes son los nuevos sujetos a los que busca interpelar la DUPHYF?

Este trayecto formativo se propone como una instancia de capacitación dirigida a los productores y las productoras en el área de producción de hortalizas

frescas y flores de corte más importante de la Argentina. Este espacio, el Cinturón Hortícola AMBA-SUR, compuesto por los Partidos de Florencio Varela, Berazategui y La Plata², se ha modificado aceleradamente en los últimos treinta años, a partir de una transformación compleja y dependiente, resultado de cambios acelerados y prácticamente sin cuestionamientos en la tenencia de la tierra; en las tecnologías de producción, en la cantidad y calidad de las organizaciones representativas del sector, etc.

Como resultado, encontramos un área hortícola de una superficie cercana a las 7000 hectáreas —la gran mayoría bajo cubierta—, siendo alrededor de 5000 las unidades productivas. Estos sistemas productivos reúnen características en común, a saber: la forma de tenencia de la tierra es mayoritariamente el arrendamiento, los sujetos responsables de la producción son, en su gran mayoría, agricultores familiares y las superficies promedio de las unidades de producción no exceden las dos hectáreas —a campo y bajo cobertura—.

En estos sistemas los ingresos de las familias provienen exclusivamente de la actividad hortícola. Asimismo, las familias viven en la unidad de producción, en otros términos, la unidad productiva está integrada a la unidad doméstica.

Con miras a delimitar quiénes son las personas que se propone involucrar la DUPHYF, es preciso señalar que se trata de los productores y las productoras hortícolas del Cinturón Hortícola AMBA-SUR, que, en términos generales, se pueden caracterizar como personas campesinas, colonos y colonas, *farmers*, pequeños productores, pequeñas productoras, personas productoras artesanales (Ringuelet, 2000), pequeños y pequeñas capitalistas (Benencia, 1997), o bien, pequeñas burguesías o burguesía empobrecida (Lemmi, 2011).

Todas las tipologías descritas se incluyen en una más amplia, que es la de agricultor o agricultora familiar, asumiendo que la producción familiar

(...) es un tipo de producción donde la Unidad Doméstica y la Unidad Productiva están físicamente integradas, la agricultura es la principal ocupación y fuente de ingreso del núcleo familiar, la familia aporta la fracción predominante de la fuerza de trabajo utilizada en la explotación, y la producción se dirige al autoconsumo y al mercado conjuntamente. (FONAF, 2006)

² Área Metropolitana Bonaerense, provincia de Buenos Aires, Argentina

La DUPHYF: entre el plan de estudios, el imaginario previo y la experiencia en el aula

Los debates y los acuerdos que culminaron en el diseño y la organización de la DUPHYF por parte de la FCAYF nacieron en el 2018. La misma se organiza en cinco módulos que totalizan una carga horaria de doscientas horas, tal como establece la normativa. Antes de adentrarnos en la estructura general, explicitamos una serie de supuestos y reflexiones que atravesaron la construcción de la propuesta.

Se trata de un conjunto de creencias e interrogantes acerca de las personas, del conocimiento y de los modelos pedagógicos que mediaron el trabajo del equipo responsable y que trasuntan las concepciones que nos constituyen, y se actualizan cuando enfrentamos nuevos retos, como el de relacionarnos con otras poblaciones estudiantiles, diferentes, un desafío central en este trayecto formativo. Pensábamos que:

En términos metodológicos:

- La extensión es un proceso dialógico y deseábamos alejarnos de posiciones asistencialistas que prefiguraban a la otra persona como destinataria de los conocimientos científicos que permitirán la resolución de sus problemas. Asumíamos que, si no poníamos en diálogo el conocimiento académico con el conocimiento de las personas productoras, nuestra propuesta fracasaría, perdería riqueza y efectividad.
- Las clases magistrales no sirven porque ponen distancia entre docente y alumnado. Entonces había que promover encuentros más horizontales, propiciar instancias de diálogo para que los productores y las productoras, dicho sencillamente, hablen de su producción y así elaborar, en conjunto, una mirada más compleja que les permita reconsiderar y decidir, en caso de que sea necesario, otras formas de manejo de la producción.

En términos epistemológicos:

- En la Diplomatura subyace una cuestión epistemológica porque, en principio, entendemos que hay una distancia entre la facultad y los productores y las productoras respecto de los conocimientos que se tienen de la producción, de cómo se construyen y de cuáles tienen mayor legitimidad.

- Trabajar con personas que ya conocen aquello que es objeto de la carrera representaría una dificultad al momento de enseñar: ¿De qué vamos a hablarles? ¿Qué buscamos que ocurra en el encuentro pedagógico? ¿Qué le encuentren otra explicación, más detallada o profunda a cada fenómeno? ¿Es legítima esta postura o continúa anclada en un paradigma tradicional de formación?

En términos pedagógicos:

- Hay que abordar la producción hortícola desde una perspectiva que considere las prácticas de enseñanza y aprendizaje ya conocidas, que no resulten ajenas ni para docentes ni para estudiantes. Esta propuesta resultaría apropiada para no generar una distancia con los/as productores/as-estudiantes y, al mismo tiempo, era nuestra intención interpelar al alumnado. A la vez, pensamos que hay que partir de contenidos significativos que permitan relacionarse con los productores y las productoras, ya que si apelamos a otras formas de interacción sería más difícil transformar las prácticas productivas.
- Desde el punto de vista pedagógico, no podíamos saltar las experiencias de los productores y las productoras para ir a explicaciones más complejas que fueran más allá de los datos duros de la producción. Buscamos partir del reconocimiento del otro, reconociendo sus saberes, otorgándole un lugar activo. Porque entre otras cosas, lo que poníamos en discusión eran sus quehaceres diarios, su trabajo cotidiano, la fuente de ingresos de sus familias.
- Más allá de suponer la existencia de una distancia importante entre dos situaciones pedagógicas: 1) docente universitario o universitaria “que da clase a” personas estudiantes universitarias y 2) “encuentro pedagógico” con productores y productoras, nos proponíamos problematizar con los y las docentes de la Diplomatura el modo en que vivimos esa “distancia”, para así aprender a acortarla. En ese sentido, se implementó un curso de formación docente que tuvo como objetivo problematizar qué significa practicar la docencia en una y otra situación.

En definitiva, nuestras preocupaciones podrían sintetizarse bajo las siguientes preguntas: ¿Dónde está la clave para construir un mejor vínculo que potencie el aprendizaje conjunto? ¿En la propuesta pedagógica? ¿En la organización de los recursos didácticos? ¿En el involucramiento de los diplomados y las

diplomadas? ¿En el reconocimiento de una necesaria mirada epistemológica? ¿Cuál debería ser nuestra propuesta didáctica para avanzar en dirección a lograr una mejor educación dialógica?

Este imaginario también incluía pensar que, si bien la Diplomatura iba a tener un perfil agroecológico, no sería una instancia de formación en agroecología, porque entendíamos que no respondería, en principio, al interés de productores y productoras. En definitiva, se estructurarían los contenidos con base en la producción hortícola y florícola convencional, poniendo en discusión, problematizando ese modelo de producción hegemónico.

Los supuestos previos al diseño del trayecto constituyen parte del marco referencial operante en la toma de decisiones relativas a la estructura y modalidad de enseñanza. Su explicitación permite, además, sustentar el trabajo reflexivo posterior a la implementación, contrastando tal imaginario con la experiencia concreta, que es lo que buscamos realizar en el apartado “Relato de casos”.

La construcción del plan de estudios: la búsqueda de una estructura curricular que generara el diálogo de saberes

El plan de estudios de la DUPHYF tiene una estructura de contenidos que parte de conceptos generales y va hacia otros más aplicados: sistema productivo; suelo, ambiente, agua; manejo de cultivos; producción de semillas y cultivos de hoja y de fruto; administración, comercialización, legislación y asociativismo.

El trayecto formativo se inicia en el módulo I mediante un abordaje general de los sistemas de producción hortícolas y florícolas. Partiendo de la complejidad de componentes e interacciones de los sistemas productivos, se propone realizar una identificación de elementos constitutivos de los mismos, así como también de factores del contexto que condicionan la producción.

Los primeros encuentros pedagógicos sirven como diagnóstico y auspician el acercamiento del cuerpo docente con el alumnado. Esta aproximación general permite, por un lado, el reconocimiento y la puesta en común de las actividades que llevan adelante en forma cotidiana los y las cursantes del módulo; por otro lado, propicia el inicio del abordaje de los diferentes temas subsiguientes desde las problemáticas recurrentes en sus sistemas de producción.

Se busca poner en evidencia las situaciones más preocupantes y problemáticas que, en términos productivos, reconocen los productores y las productoras,

para que las mismas sean retomadas en los sucesivos encuentros. Siguiendo esta lógica, en el Módulo II se agrupan los recursos naturales que determinan los procesos productivos: agua, suelo y ambiente.

En los encuentros se analiza cómo el productor o la productora las modifica en el acto productivo, así como las consecuencias de la intervención sobre los recursos mismos y su uso sustentable. En el módulo III se aborda la cuestión de cómo interviene o puede intervenir el productor o la productora en los sistemas de producción por medio de las maquinarias, el riego, el control de plagas y enfermedades y el rediseño de los sistemas de producción con un enfoque agroecológico. Avanzando con la profundización de contenidos en el módulo IV se agrupan los cultivos y se abordan las prácticas culturales específicas para cada grupo de hortalizas y flores.

Por último, y siguiendo con el enfoque de sistemas, en el módulo V se tratan aquellos elementos del contexto que influyen en la toma de decisiones de la persona productora: se analizan los costos de producción y los precios de los productos, se comparten experiencias alternativas para la comercialización, aspectos legales determinantes para la producción y se abordan las diferentes posibilidades de asociativismo.

Estos contenidos fueron definidos provisoriamente entre el cuerpo docente de la Diplomatura y el equipo coordinador y se promovieron instancias consultivas con las organizaciones de productores y productoras. En esta línea de trabajo, y habiendo consensuado las posibilidades de docentes y personas productoras, para la cohorte 2019 —constituida por, en sus inicios, cincuenta cursantes— se organizaron encuentros semanales de cuatro horas de duración, que se complementaron con dos horas de actividad no presencial entre encuentros.

Estas últimas tuvieron como objetivo contar con un referente empírico cercano a los productores y las productoras, que ayude a comprender mejor los diferentes temas abordados en cada módulo. Por medio de esta estrategia se ejemplificaron, con imágenes o problemáticas, los temas trabajados en los encuentros, así como también la descripción de situaciones reales respecto de la temática abordada, compartir preguntas, etc.

En total, la propuesta suma treinta y cinco encuentros semanales los sábados. El lugar de realización para la cohorte 2019 fue la Estación Experimental Julio Hirschhorn de la FCAYF, ubicada en pleno sector hortícola. La modalidad de trabajo consistió en exposiciones docentes, trabajos grupales y posterior puesta en común, actividades en cultivos y reflexión sobre el trabajo en campo.

La evaluación se aborda desde un enfoque que la entiende en su carácter formativo. Cada módulo tiene su evaluación, así como al final de la totalidad de los módulos se evalúa la Diplomatura en general. En todos los casos se busca la integración de los contenidos y las referencias a situaciones prácticas y a la experiencia de los y las asistentes con la recuperación de lo trabajado en cada módulo. La evaluación final tiene un carácter integrador, invitando a los productores y las productoras a que operen con los contenidos a partir del análisis de un caso o problema de su propia quinta.

Este tipo de evaluación requiere necesariamente un repaso de los contenidos que se trataron durante el transcurso de un año. Como preguntas disparadoras de la evaluación se proponen: ¿Qué vieron en la Diplomatura que antes no habían visto? ¿Qué contenidos de la Diplomatura generaron una reflexión sobre sus propias unidades de producción? ¿Qué problemáticas o situaciones pueden explicar a partir de los temas abordados en la Diplomatura? ¿Pudieron o pensaron en llevar adelante algún cambio en la quinta a partir de los temas vistos en la Diplomatura?

El relato de los casos

Con el objetivo de reflexionar sobre el imaginario explicitado anteriormente, hemos tomado cuatro situaciones de clase, tres de enseñanza y una de la evaluación final, para ponerlas en tensión con esos supuestos y así contrastar, como decíamos, nuestras ideas iniciales con lo acaecido en el devenir de la Diplomatura.

Estrategia didáctica I. Nubes de problemas

En el segundo encuentro de la Diplomatura, la propuesta de trabajo se basó en una tarea interencuentro que debían hacer los y las estudiantes, identificando de uno a tres problemas de su propia quinta. En la clase siguiente, los productores y las productoras trajeron al aula “sus” problemas para realizar una actividad.

El sentido de la misma fue profundizar en las problemáticas recurrentes de los sistemas de producción, para luego abordarlas desde las diferentes disciplinas en los sucesivos encuentros. Además, nos guiaba la intención de acercarnos lo mejor posible a las situaciones reales de sus quintas, a la interpretación que ellas y ellos hicieran de esas situaciones y nos pareció que esta tarea contribuía en ese sentido.

Metodológicamente, la tarea se abordó con un trabajo grupal. Se conformaron cinco grupos y en cada uno de ellos compartieron “sus” problemas. Al finalizar la puesta en común, se efectuó un plenario y se fueron agrupando los problemas bajo la figura de nubes. Finalmente, se nombró a las diferentes nubes de acuerdo a la problemática que representaban.

De este modo se generaron seis nubes con una cantidad de tarjetas correspondientes, lo que demuestra, en principio, la importancia relativa de cada problemática:

Tabla 1
Importancia relativa de cada problemática identificada

NUBE	N de tarjetas
Problemas de carácter socioeconómico	11
Problemas ambientales	5
Problemas relacionados con el cambio climático	4
Problemas sanitarios en los cultivos	17
Problemas del suelo en los cultivos	6
Problemas de infraestructura y servicios	4

Nota. Elaboración propia

Luego de la identificación de estos problemas en cada nube con el nombre representativo, de manera dialogada y en plenario, se discutió sobre qué problemáticas sería factible abordar en la Diplomatura y cuáles, por ser de tipo estructural, no se trabajarían conceptualmente; las problemáticas de tipo estructural mencionadas se reconocerían como condicionantes del sistema, mientras que sí se abordarían esas situaciones que implican decisiones de manejo que se pueden tomar en una producción.

Esto significaba que las prácticas a proponer deberían contemplar esas problemáticas. Se le indicó al estudiantado que trabajaríamos en la resolución de los problemas identificados, en las condiciones reales de producción, siendo este uno de los objetivos de la formación: aprender a reconocer para resolver con criterio y fundamento problemas cotidianos. La estrategia utilizada se guio por la idea de reconocer los saberes y las experiencias de los productores y las productoras como punto de partida para, diálogo mediante, construir nuevos conocimientos.

En los encuentros siguientes, y esta es una primera tensión a reconocer, algunos grupos docentes trabajaron con base en las problemáticas, mientras que otros no las tuvieron en cuenta. Nos preguntamos ¿por qué tales docentes no tuvieron en cuenta las problemáticas que las mismas personas productoras habían detectado en sus producciones, siendo que esas problemáticas eran la base para la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje a realizar en conjunto entre docentes y estudiantes?

Estrategia didáctica II: Caso plagas, enfermedades y malezas en la nube “Problemas sanitarios de los cultivos”

La problemática de plagas, enfermedades y malezas fue identificada claramente por la mayoría de los y las estudiantes: diecisiete tarjetas daban cuenta de la misma, incluida en el módulo III “Manejo de cultivos hortícolas y florícolas”. En esta línea, docentes de ese módulo coordinaron y abordaron la cuestión de manera global, haciendo énfasis en las disciplinas pertinentes.

Si bien el módulo III contempla disciplinas como mecanización agrícola, riego, agroecología, zoología agrícola, fitopatología y terapéutica vegetal, la preeminencia de la problemática identificada por los productores y las productoras y la preocupación de los y las docentes de responder a las expectativas del estudiantado hizo que las disciplinas relacionadas —que podríamos agruparlas entre las que abordan la sanidad vegetal— coordinaran reuniones internas previas a los encuentros y presenciaran mutuamente las clases para realizar un abordaje sistémico de la problemática.

Es así que cuando correspondió abordar dicha cuestión, entre el sexto y el octavo encuentro, para la actividad interencuentro, este grupo de docentes solicitó a los y las estudiantes traer plagas o manifestaciones de enfermedades de sus cultivos o enviar fotos para trabajarlas en la clase, identificando causas de su presencia, consecuencias y formas de prevención y control. Para abordar los problemas los y las docentes en los dos encuentros presenciales asignados propusieron trabajo en grupos para que los y las estudiantes compartan ante qué situaciones aparecían las plagas y enfermedades y cómo se realizaba el control.

Posteriormente, se realizó una puesta en común por grupos, en la que se presentaron las causas de la aparición de la plaga o enfermedad y el modo de control, para luego analizar y discutir no solo de qué otras maneras se podía controlar, sino qué estrategias se podían llevar a cabo para evitar la aparición de plagas y enfermedades. También se les entregó una encuesta individual

para indagar sobre el mismo tema y con base en los resultados de la encuesta los y las docentes planificaron los próximos encuentros.

Por medio de la encuesta los y las docentes trabajaron sobre los agroquímicos que las personas productoras utilizan: de qué manera los usan, ante qué plagas y enfermedades, qué tipo de saberes existían en relación con los agroquímicos, su modo de aplicación, período de carencia, dosis.

Estrategia didáctica III: Caso análisis de suelo en la nube “Problemas del suelo en los cultivos”

La cuestión del suelo también fue una problemática sentida por los y las estudiantes; lo expresaron en la identificación de problemas que se les solicitó en el módulo I, nube “Problemas del suelo en los cultivos”.

El tema se abordó en los encuentros correspondientes al módulo II; en consecuencia, estaba previsto en el diseño curricular del curso. Los estudiantes y las estudiantes escucharon con atención y respeto el desarrollo teórico del tema por parte de la docente a cargo, pero lo que más les atrajo fue la instancia práctica en la que se les mostraron diferentes suelos, tanto de invernáculo como de cultivos al aire libre. Asimismo, interesó sobremanera la tarea de observación de suelo en sus quintas (actividad de interencuentro), para lo que debían enviar fotos que se analizarían en el encuentro posterior.

Más tarde nos preguntaremos por qué los y las estudiantes escucharon con atención y respeto la parte teórica de la docente. ¿Por qué les atrajo más la instancia práctica en la que se mostraron diferentes suelos? Retomaremos esas preguntas más adelante en este mismo texto.

Como trabajo final se propuso a los y las estudiantes que tomaran muestras de suelos de sus unidades de producción, que luego serían analizadas en el laboratorio de edafología de la facultad. En total se realizaron veintitrés análisis químicos de suelos hortícolas de las quintas donde trabajaban los y las estudiantes.

Los resultados se entregaron cuando se estaba abordando el siguiente módulo temático, es decir, una vez finalizadas las clases sobre esta problemática. En esa instancia, esos datos (los de los análisis de suelos) podrían percibirse como datos abstractos, que en un principio y sin un análisis entre docentes y estudiantes parecían guardar poca vinculación con la práctica. Por ejemplo:

Tabla 2
Datos Análisis de Suelos

Productor	Dirección	pH	CE	CO	MO
XXX	ZZZZZ	7,22	1,482	2,2	3,79
ZZZ	LLLLL	8,14	1,239	2	3,45

Nota. pH: potencial hidrógeno. CE: conductividad eléctrica. CO: carbono orgánico total. MO: materia orgánica. Elaboración propia

Los y las estudiantes recibieron una planilla impresa con los datos ejemplificados en la tabla anterior; no sabían que lo que tenían en la mano era el resultado del análisis de suelo. De hecho, podría haber sido el de agua que también se había realizado.

Es así que el equipo de coordinación, con docentes presentes en el momento, decidió hacerles una devolución general, explicándoles el significado e importancia de los resultados obtenidos, el porqué de los valores de cada parámetro, dando cuenta además de algunas estrategias para minimizar las consecuencias de los valores no deseables en los suelos, cultivos susceptibles, etc., transformando ese dato abstracto en información útil ante la posibilidad de un manejo del suelo.

La devolución fue dialogada. Se hizo un cuadro en el pizarrón con los valores, similar a la tabla original y se fue analizando caso por caso... “El pH alto significa presencia de compuestos como nitritos y nitratos producto de la incorporación de cama de pollo sin compostar”; “una CE —conductividad eléctrica— alta significa presencia de sales, por lo general provenientes del fertirriego en suelos cubiertos (invernáculos) desde hace mucho tiempo.”

También se avanzó en cómo corregir esos valores. Según pudimos apreciar, quedaron muy conformes, conjeturamos, por los fundamentos anteriormente expresados. De hecho, algunas y algunos estudiantes, cuando terminó la clase, se acercaron y contaron particularidades de cada caso.

Estrategia didáctica IV: La evaluación final

Para la evaluación final, que nos encontró al inicio de la pandemia y consecuentemente en el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), evaluamos dentro de las opciones de trabajo virtual que el uso de WhatsApp

sería la herramienta más accesible, ya que contábamos con un grupo ya conformado y activo, la señal en las quintas para este recurso era buena y el celular es un dispositivo disponible para el estudiantado.

De hecho, el último módulo se terminó de dictar utilizando este recurso. En este sentido, se solicitó a los y las estudiantes como trabajo final de la Diplomatura que realizaran un relato de alguna práctica que hayan desarrollado en sus quintas producto de su tránsito por la Diplomatura, o bien, que explicaran algún problema en torno a la producción, utilizando los conocimientos construidos en los encuentros.

La evaluación podía ser individual o grupal, de hasta tres personas, y el formato para presentarla podía ser un audio acompañado por fotos, un video, un texto que se compartiría en el grupo de WhatsApp. Se consideró necesario realizar un repaso de toda la Diplomatura, recorriendo los módulos de manera dialogada, compartiendo fotos y principales conceptos, recurriendo a la memoria de los diplomados y las diplomadas.

Esta actividad demandó tiempo y consideramos que era sumamente importante otorgárselo, el proceso duró tres encuentros de cuatro horas cada uno, incluyendo el repaso, la puesta en común de las evaluaciones y una devolución por parte de los coordinadores y las coordinadoras.

Las evaluaciones fueron sumamente ricas, tanto por la calidad de lo elaborado como por los diferentes formatos utilizados: hubo videos, fotos y gráficos, pero sobre todo audios:

Diplomado A: “Yo probando acá en la quinta, se vio la diferencia que curando con remedios agroquímicos. Otro fue sobre los suelos. La salinidad del suelo. Como dijo XX —un compañero— se veía...en los lomos se veían los manchones blancos (...). Para poder preparar la tierra con los tractores que no son nuestros que traen los nematos —por nemátodos— a la quinta nuestra. Ahora, si viene el tractor le tenemos que pasar una regada de agua. Eso nos enseñó muchas cosas que no hacíamos. Ese es mi punto de vista. En cuanto a lo que aprendí a utilizar los insumos. El purín de ortiga. A preparar el ají con el alcohol”.

Diplomado B: “Voy a explicar lo que yo aprendí en la diplo y ahora voy a hacer en mi quinta: yo aprendí del estudio del agua y del suelo. Para mí fue eso lo más esencial que me enseñaron en la diplomatura. Me enseñaron a hacer compost. Ya no voy a gastar más gas este año. Me enseñaron a preparar la tierra y ya no voy a gastar en gas. Voy a hacer todo con biofumigación. No voy a gastar más en gas porque con lo caro que está no me alcanza.

Diplomado C: “Aprendí con la diplomatura mucho del agua y de la tierra. El agua que nunca fue analizada, ahora que la pudimos analizar, ya sé qué agua tengo y consumo y qué agua le pongo a la verdura. Y de la tierra también gracias a la diplomatura no nunca había sido analizada. Salió un poco con pH, pero lo trato de echar un poco menos cama de pollo, trato de solucionar ese problema, sino siguiera igual. También de sembrar un poco intercalado poner algunas verduras que son aromáticas que ahuyentan los bichos. Y después donde por ejemplo, donde pusiste manteca lechuga, en la otra siembra cambias el cultivo, podés sembrar espinaca, rúcula o radicheta”.

Diplomado D: “Algunas cosas que no sabemos las aprendemos por prueba y error, pero sabiendo esas cosas las evitamos. Sabiéndolas de antemano podemos prevenir algunas cosas, evitar echar de más agroquímicos y mejorar la producción, la sanidad de las plantas”.

Reflexiones en torno a los casos

El objetivo de este apartado final es reflexionar sobre la Diplomatura en general y sobre la interacción de los y las docentes con el estudiantado en particular, teniendo en cuenta que la misma, como toda práctica de extensión, nos enfrenta a nuestros propios límites, debido a que la relación pedagógica con otros genera nuevas demandas y retos que nos desafían a construir estrategias para trascenderlas. “Esta naturaleza del trabajo de extensión obliga a interrogarse por la formación y por el trabajo que como universitarios desarrollamos, además de requerir cierto arrojo para exponer nuestras debilidades al colectivo” (Stevenazzi y Tommasino, 2017, p. 57).

En este sentido y respecto de los casos señalados como muestra de una experiencia muy enriquecedora, pudimos ver, por ejemplo, ante el caso de plagas y enfermedades, que el conjunto de decisiones que tomó el personal docente podría plantearse como una experiencia que se aproxima más a una práctica educativa que considera el aprendizaje como construcción grupal y el diálogo de saberes: reunirse para coordinar el trabajo y decidir qué hacer previo a las clases; el papel de observador no participante que se dio en encuentros a cargo de compañeros y compañeras; discutir desde las visiones que cada persona tiene sobre la problemática, cómo abordarla de la manera más compleja posible, partir de problemas y preocupaciones de los y las estudiantes, etc., son todas acciones que guardan consonancia con las prácticas pedagógicas hacia las cuales queremos ir.

Pueden leerse estas prácticas inscribiéndolas en visiones de la docencia como un trabajo colaborativo, superador del individualismo y de la fragmentación

del saber que suele ser usual en las carreras con planes de estudios organizados bajo una lógica disciplinar.

De manera contrastante, el caso del tema suelo nos condujo a las preguntas iniciales, resignificándolas a la luz de la situación: ¿El respeto y la atención prestada por los y las estudiantes al desarrollo teórico de la persona docente habrá sido una demostración de cortesía y buenos modales por parte de un público que, como toda persona, se apresta a escuchar a la persona disertante mientras habla? ¿O será que el respeto se guardó porque, como a muchas personas nos pasa, tenemos interiorizado en nuestros modos ser “buenos alumnos” y serlo significa respetar la autoridad pedagógica, no cuestionar o desistir de la simple posibilidad de decirle a la persona docente: “sinceramente, no entiendo de qué me está hablando”?

El miedo a quedar en ridículo, ¿cómo no voy a saber de qué me hablan?, también nos identifica a muchas personas. Como seguro también nos pasó siendo estudiantes universitarios y universitarias, ¿no habrán sentido que su condición de personas productoras, de estar por primera vez en un aula universitaria y vaya a saber cuántos motivos más, las ha hecho sentirse menos³ ante el o la docente explicando y, por ello, se han quedado en silencio siguiendo la explicación?

En relación con la práctica docente, nos preguntamos: ¿Qué nos lleva a los y las docentes a dar una clase magistral explicativa? ¿Puede decirse que a veces los y las docentes nos amparamos en la teoría ante la incertidumbre y la ansiedad que genera intentar hacer otra cosa en la clase, como escuchar primero el problema que trae el otro, para después configurar un diálogo que les permita pensar decisiones de manejo de manera conjunta?

Pueden hacerse diversas conjeturas acerca de este comportamiento docente: ¿Se prefiere dar la clase magistral por temor a cuestionamientos? O, simplemente, porque le cuesta reconocer que está ante un público diferente, cuando enseña en un trayecto de Diplomatura a personas productoras hortícolas y eso mismo condiciona el cambio de la práctica. No hay afirmaciones, son preguntas.

El encuentro con el otro, las y los productores en este caso, se da en la dimensión práctica de la enseñanza: la muestra de los suelos de cultivo al aire libre y de invernáculo, el análisis de las fotos de sus suelos, el análisis general de los significados de los datos resultantes de los análisis de sus propios suelos.

Cuidándonos de la pretensión de simplificar el análisis de la relación entre teoría y práctica educativa, tema por demás complejo, creemos que las personas

³ Véase “Ser menos, ser más” en Freire, *Pedagogía del oprimido*.

productoras les asignan mayor importancia a las instancias pedagógicas, en las cuales pueden visualizar con mayor claridad la relación entre lo enseñado y la posibilidad concreta de intervenir sobre su producción, haciendo uso de aquello que se les enseñó o pretendió enseñar.

Lo cual no quiere decir que el desarrollo teórico de un tema deba ser descartado en la construcción de la estrategia didáctica de una clase en el marco de las EFA ni que la explicación no deba tener lugar. Si conjeturamos que la explicación, en este caso, cumple un rol fundamental una vez obtenido el análisis de los suelos, por ejemplo, y no antes. Ese momento didáctico de interpretación de resultados construido con ellos y ellas fue muy relevante, porque, precisamente, les permitió encontrar la relación entre el dato y la posibilidad de un manejo o tratamiento de sus suelos ¿Tendría que haberse iniciado ese módulo por pedirles a los productores y las productoras una muestra del suelo en la tarea interencuentro, para así obtener el resultado de los análisis antes de finalizar el módulo ‘suelo’?

En otras palabras, en este relato se podría problematizar la secuencia didáctica utilizada, puntualmente, porque se concibió como trabajo final la toma de muestras de suelo por parte de los y las cursantes, lo cual disocia los resultados de tal tarea de la enseñanza.

Al analizar el caso evaluación final, observamos que los testimonios recogidos en la evaluación permiten ver que los y las cursantes reconocen que se apropiaron de conocimientos que antes no tenían, (acerca del agua, del suelo, etc.) y señalan, también, la relevancia de aquellos para la mejora de su práctica productiva. También se ve en los relatos que pudieron repensar lo que hacían, o que son observables facetas de su realidad que antes no percibían, o que pueden confrontar usos y costumbres instituidas con algunas alternativas de manejo y producción, a partir de su participación en la diplomatura.

También es interesante analizar la construcción de una modalidad de gestión del conocimiento y de las prácticas que deriva de adquirir capacidades técnicas que les posibilitaron superar el ensayo y error como estrategia para resolver problemas, o bien, el uso de conceptos e información para anticipar situaciones y actuar preventivamente.

Su experiencia y conocimientos, en alguna medida, se han reestructurado y transformado y la lectura de su quinta (y tal vez de la realidad) parece estar mediada, ahora, por la experiencia formativa que vivieron.

Cuánto de sus saberes es producto del encuentro con docentes, con compañeros y compañeras o fruto de su reflexión personal es difícil de calibrar. También,

en qué medida experimentan mayor autonomía y solvencia en la toma de decisiones a partir del diálogo producido entre sus saberes cotidianos, los académicos y los nuevos conocimientos construidos.

Reflexiones finales: cierres que serán aperturas para una nueva implementación de la Diplomatura

Entre nuestros supuestos iniciales pensábamos que trabajaríamos con personas que ya conocían la temática y nos preguntábamos cuál era nuestra búsqueda al interpellarlas. Ese, consideramos, fue nuestro primer desafío.

En este sentido, reflexionando sobre el horizonte político de la extensión universitaria y en sintonía con el Estatuto de la UNLP (2008), en el que se plantea como objetivo contribuir al desarrollo social, podemos establecer una meta de máxima: la transformación social, a instancias de la resolución de problemáticas sociales.

Poniendo en consideración los posibles alcances de este horizonte político, retomamos la necesidad del diálogo de saberes como estrategia metodológica. Tomatis plantea que quizá no sea necesaria la discusión entre castas de extensionistas: “dialógicos/as” y tradicionales, debido a que las prácticas de extensión se construyen y devienen desde una mixtura de metodologías y relaciones que también están impregnadas de las metodologías de la enseñanza e investigación hegemónicas de nuestras universidades (Tomatis, 2017).

En el desarrollo de este trabajo se puede observar cómo la estrategia dialógica convive con otras perspectivas de conceptualizar y vivenciar la intervención, generándose una tensión entre una concepción de la extensión universitaria y lo que verdaderamente sucede en territorio en el desarrollo de las prácticas extensionistas. Esta tensión entre las formas de comprender e instrumentar la intervención motivó las reflexiones del presente artículo. Y, precisamente, motoriza la posibilidad de impulsar debates que transformen la práctica de la extensión.

En otro sentido, la formación de los y las docentes a cargo de los encuentros es una estrategia, pero ni definitiva ni absoluta, porque la revisión de la práctica docente va a consolidarse en la medida en que podamos darle continuidad a la reflexión y a la Diplomatura, porque lo cierto es que transformar una práctica docente pasa por reflexionar sobre las prácticas.

Por último, y como decíamos al principio de este apartado, no es lo mismo pensar la formación universitaria, acumulativa, disciplinaria y analítica —entendemos que este no es el espacio para reafirmar o cuestionar dicha modalidad—, que interactuar con sujetos que, desde una diversidad de fuentes y experiencias,

desarrollan la actividad objeto de estudio en su vida cotidiana. Este punto es determinante y la intervención pedagógica no puede ni debe soslayarlo.

Recuperando lo que presuponíamos durante el diseño de la DPHyF, luego de su implementación podemos inferir que, desde lo metodológico, basándonos en las evaluaciones parciales y final, las prácticas pedagógicas que promovieron el diálogo de saberes fueron las que aportaron a la problematización de los sistemas de producción y propiciaron el hallazgo por parte de los diplomados y las diplomadas de alternativas a las prácticas habituales.

Poner en diálogo los saberes académicos con los saberes de productoras y productores, ampliar la comunidad epistémica (en términos de De Souza), se constituye en una oportunidad de enriquecimiento para el/la docente.

Por medio de estrategias como la Diplomatura se abren las puertas de la Universidad, se resignifican los contenidos, se otorga sentido social y se amplía el derecho universal a la educación.

Referencias

- Benencia, R. (1997). *Área Hortícola Bonaerense. Cambios en la producción y su incidencia en los sectores sociales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Colmena. 265 p.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, CIDES-UMSA.
- Federación de Organizaciones Nucleadas de la Agricultura Familiar (FONAF). (2006). *Lineamientos generales de políticas públicas orientadas a la elaboración de un plan estratégico para la agricultura familiar*. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Nueva Tierra.
- Garat, J. (2019). *Diplomatura Universitaria en Producción Hortícola y Florícola: ¿va por extensión o por académica?* Congreso Latinoamericano “Prácticas, Problemáticas y Desafíos Contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior”. Rosario, Argentina.
- Garat, J. y Fava, M. (2017). Formarse para... formarse con... La formación del ingeniero agrónomo en relación con el otro. *Revista de la Facultad de Agronomía, 116* (número especial).

- Huergo, J. (2004). Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. *Revista Dialoguemos INTA*, N.º 14.
- Lemmi, S. (2011). Las clases sociales en la horticultura platense: ejercicio de teorización, historización y análisis empírico. *Mundo Agrario*, 12(23). <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v12n23a16>
- Tomatis, K. (2017). Teoría y praxis en la extensión universitaria. Una lectura desde el Mercosur. En *Fronteras universitarias en el Mercosur*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Masquedós*, 1(1), 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina. <http://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedados/article/view/3>
- Ringuelet, R. (2000). El sector hortícola en La Plata en proceso de transformación. En *Espacio tecnológico, población y reproducción social en el sector hortícola de La Plata*. Serie Estudios-Investigaciones N.º 39 FaHyCE. UNLP. La Plata.
- Universidad de la República (Udelar). (2010). *Hacia la reforma universitaria* N.º 10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP). *Estatuto* (reformado en el 2008). <https://unlp.edu.ar/frontend/media/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aaeb762aa.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP). (Año). Ordenanza creación de Diplomaturas. <https://unlp.edu.ar/frontend/media/84/30384/739279b721fb95e35c6e8f050ad869ad.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP). (2019). *Convocatoria para el fortalecimiento de la Educación Formal Alternativa (EFA), en el marco de la segunda Convocatoria extraordinaria de fortalecimiento de las áreas de extensión. Bases para la presentación de propuestas*. Secretaría de Extensión Universitaria http://www.observatorio.unlp.edu.ar/uploads/docs/convocatoria_efa.pdf