

Formarse para...formarse con...

La formación del ingeniero agrónomo en relación con el otro

Garat, Juan José^{1,3} & Maximiliano Fava²

¹Dto. Desarrollo Rural. Fac. de Cs. Agrarias y Forestales. UNLP Avda. 60 y 119. La Plata. Argentina; ²Unidad Pedagógica. Fac. de Cs. Agrarias y Forestales. UNLP; ³lolo_garat@yahoo.com.ar

Garat, Juan José; Maximiliano Fava (2017) Formarse para...formarse con...La formación del ingeniero agrónomo en relación con el otro. Rev. Fac. Agron. Vol 116 (Número especial): 45-50.

La formación del ingeniero agrónomo en nuestro país lleva más de 130 años. Si bien los contenidos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje se han actualizado, la formación sigue siendo disciplinaria: los docentes/ingenieros agrónomos se especializan en el conocimiento de un objeto de estudio específico (la producción animal, la administración agraria, etc.), lo dominan y transmiten. Esa formación, secuenciada y acumulativa, nos permite formarnos, comprender la producción y los sistemas productivos. Pero ¿Qué sucede cuando enfrentamos ese sistema de conocimiento con otro, que tiene un carácter indisciplinado e informal? “*En una reunión en el campo, charlando con productores, me di cuenta que tengo respuesta para los alumnos pero no para los productores*” comentó una colega docente, investigadora y extensionista ¿No se chocan, en esa afirmación, sistemas de construcción de conocimiento que parten de lógicas distintas, más allá de que puedan llegar a resultados similares? ¿Qué es lo que nos permite pensar en relación a nuestras prácticas como extensionistas y en relación a nuestras prácticas como docentes? ¿Qué significa decir *no tengo respuesta*? Acaso tengamos que repasar las matrices que nos forman como ingenieros agrónomos, título habilitante para ser docentes y extensionistas. El mundo rural, el de la producción agropecuaria, no sigue necesariamente el recorrido que sigue el mundo universitario. Validar a través de la educación un sistema de conocimiento por sobre otros –literalmente invisibilizados– limita nuestra mirada, jerarquiza nuestras relaciones separándonos de otros y obtura nuestra comprensión del sistema productivo. ¿Qué sucede con los conocimientos locales e indisciplinados en una intervención?

Palabras claves: Capacitación, disciplinas, sistemas de conocimiento, reconocimiento, intervención.

Garat, Juan José; Maximiliano Fava (2017) Training to become...training with...The education of an agronomist in relation to others. Rev. Fac. Agron. Vol 116 (Número especial): 45-50.

The formation of the agronomist in Argentina takes more than 130 years. Although the content and methodologies of teaching and learning have been updated, training remains disciplinary: teachers / agronomists specialize in the knowledge of a specific object of study (animal production, agrarian administration, etc.), dominate and transmit it. This training, sequenced and cumulative, allows us to form, understand production and understand production systems. But what happens when we face that system of knowledge with another, which has an undisciplined and informal character? “*In a meeting in the countryside, talking with producers, I realized that I have an answer for the students but not for the producers*”, commented a teaching colleague, researcher and extensionist. Do not they collide, in that statement, systems of construction of knowledge that start from different logics, beyond which they can reach similar results? What is it that allows us to think in relation to our practices as extensionists and in relation to our practices as teachers? What does it mean to say *I have no answer*? Perhaps we have to review the matrices that form us as agricultural engineers, an enabling title to be teachers and extensionists. The rural world, the one of the agricultural production, does not necessarily follow the route that follows the university world. To validate through education a system of knowledge over others - literally invisible - limits our gaze, hierarchizes our relationships separating us from others and obturates our understanding of the productive system. What happens to local and undisciplined knowledge in an intervention?

Key words: Training, disciplines, systems of knowledge, recognition, intervention.

Recibido: 28/07/2017

Aceptado: 06/11/2017

Disponible on line: 01/01/2018

ISSN 0041-8676 - ISSN (on line) 1669-9513, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina

INTRODUCCIÓN

“En una reunión en el campo, charlando con productores, me di cuenta que tengo respuesta para los alumnos pero no para los productores”.

En este artículo partimos del comentario de la colega en tanto disparador que nos desafía a revisar cómo nos formamos y cómo ponemos en debate nuestra matriz de formación.

Las carreras de ingeniería agronómica, así como otras carreras técnicas, conllevan en su esencia una idea de aprendizaje disciplinaria, fragmentada y cartesiana: en la medida en que el alumno avanza el proceso formativo, va integrando la información recibida, para ir construyendo –y comprendiendo– los sistemas de producción sobre los cuales el profesional interviene para mejorar, hacer más eficiente, rediseñar, transformar y/o innovar. La química, la física y la matemática, son la base de la edafología, la bioquímica, la fisiología y la estadística, que son, a su vez, la base de la producción animal, los forrajes, la fruticultura y la horticultura con elementos de socioeconomía y administración, introducciones varias y extensión. Este diseño curricular responde a un enfoque pedagógico y epistemológico que expresa una concepción de la producción, del productor, de la familiar rural, del conocimiento y del saber que no es neutro, pero asimismo, como dice De Alba -citada por Antequera et al.- *“conforma una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse a tal dominación o hegemonía...”* (Antequera et al., 2015).

En este momento actual, pareciera haber -sobre todo en los círculos académicos- una especie de primacía del pensamiento teórico por sobre el pensamiento de lo real. En palabras de Gramsci:

“Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos (...) que él tendrá que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar en cada ocasión (...)” (Gramsci, 2004).

Ese pensamiento teórico del cual hablamos es un pensamiento enciclopedista que pese a que ya ha sido advertido por muchos, sigue operando al nivel de las prácticas educativas. No se trata, de todas maneras, de eliminar la enseñanza de teorías, si no de promover lo que Zemelman denomina un uso crítico de la teoría. Uso crítico que *“supone la organización del conocimiento histórico a partir de las exigencias determinadas por los proyectos de construcción social. Ello da como resultado la subordinación del pensamiento teórico e ideológico al momento histórico”* (Zemelman; 1992).

Lo anterior, supone pasar de un conocimiento disciplinario y tantas veces presentado ahistóricamente, a construir una relación de conocimiento y unas prácticas de formación que partan de reconocer al presente como el contexto donde esos saberes adquieren sentido y relevancia. ¿Cómo subordinar el pensamiento teórico al presente, a las realidades donde

operamos e intervenimos? ¿Qué prácticas de enseñanza y de aprendizaje favorecerían tal forma de pensar? Aquí emerge una de las primeras problemáticas de la formación que nos interesa poner en discusión: la del pensamiento que podríamos llamar disciplinar en un contexto indisciplinado. Siguiendo a De Sousa Santos (2009), coincidimos cuando sostiene que *“en la ciencia moderna el conocimiento avanza por la especialización, (...) su rigor aumenta en proporción directa de la arbitrariedad con que compartimenta lo real”*. Esta forma de organización disciplinar genera prácticas cognoscitivas que terminan fragmentando nuestros pensamientos, nuestras comunidades de trabajo y nuestra capacidad de pensar de manera compleja. Las disciplinas, como una construcción histórica, buscaron, a través del tiempo, profundizar y organizar el conocimiento en contenidos limitados a lo que alguna vez definió, precisamente, a las disciplinas; es decir las disciplinas actuaron como un factor estructural a la vez que estructurante.

Esta dimensión que hace *“del científico un ignorante especializado”* (De Sousa Santos, 2009) adquiere relevancia e interés para nosotros si se observa el problema del pensar disciplinar desde la intención de intervenir sobre una realidad. Es decir, si lo que buscamos es construir un conocimiento para intervenir sobre las distintas realidades, el pensamiento disciplinar, sostenemos, se vuelve, al menos, insuficiente. La afirmación de la colega lo evidencia: ella no encuentra respuestas para el productor, pero si para el alumno porque éste, en su formación repite la secuencia definida universalmente en la formación de técnicos: disciplinar y secuenciada; mientras que la productora o el productor han construido un pensamiento de lo real, de su territorio, de su producción cuyos límites exceden lo meramente disciplinar; un conocimiento sostenido en una matriz que no fragmenta –o que bien, se organiza sobre otros parámetros, no necesariamente “científicos”-, sino que resulta de una multiplicidad de informaciones, experiencias, intercambios, intereses. Es cierto, por otro lado, que el técnico también construye conocimiento a instancia de una multiplicidad de fuentes de información, pero en la situación que se plantea, la formación determina, de alguna manera, que se privilegien informaciones, conocimientos, validados científicamente. En ese encuentro el pensamiento del productor, excede o está más allá del pensamiento disciplinar ensayado en nuestras aulas. El conocimiento moderno –según como lo plantea De Sousa Santos- es metódico, secuenciado, disciplinario, mientras que el sentido común es ametódico, indisciplinario, práctico y pragmático, superficial y profundo, conservador *“pero interpenetrado por el conocimiento científico puede estar en el origen de una nueva racionalidad”* (De Sousa Santos, 2009).

La pregunta –que denota una preocupación no muy común entre los docentes/extensionistas- nos abre a una discusión epistemológica sobre los sistemas de conocimiento y nuestra formación. No se trata de establecer jerarquías. Se trata de comprender que en el aula circula un tipo de pensamiento mientras que en el territorio, otro. Ni mejor ni peor. Es otro ¿Somos capaces de reconocerlo sin jerarquizarlos? Esa es la cuestión. Ese pensamiento situado es un pensamiento

relacional, que no prioriza un objeto sobre el otro, la vaca sobre el forraje. La del productor es una lógica de razonamiento que se asemeja más a un pensamiento sistémico en el sentido de que procura poner en relación los distintos elementos de una producción y de su cotidiano. En el cara a cara (Dussel, 2011) entre el productor y el técnico surge, en ocasiones, un diálogo (lógicas). Decimos en ocasiones porque no siempre es posible que la otra lógica sea reconocida. Cuántas veces, vale preguntarnos, surge un monólogo de quien interviene. Esas dos lógicas, son distintas. Quizás sea necesario un ejercicio de traducción de los saberes. De traducción del conocimiento disciplinar a la especificidad de la práctica y del universo cultural del otro. Para ello, es necesario, sostendremos más adelante, no sólo conocer el contexto del otro si no reconocerlo en su dignidad y en su proyecto de vida.

Tal como sostiene De Sousa Santos (2009), *“la alternativa a la teoría general- y a la fragmentación disciplinar impuesta al pensamiento, decimos nosotros- es el trabajo de traducción”*. *“Ésta consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionar”* (De Sousa Santos, 2009).

Saberes, disciplinas y conflictos

A partir de estas reflexiones buscamos poner en juego los saberes, lo disciplinar y los sentidos o significados que le damos a las cosas y cómo se expresan en la intervención. En un diálogo imaginario, ambos actores – productor y docente/extensionista- analizan una situación puntual: el estado de un potrero ¿Qué es la producción de forraje para el productor y qué es para el docente/extensionista? ¿Podemos presuponer por dónde van los pensamientos del productor y por dónde los del docente/extensionista?

En un video utilizado como recurso didáctico en la cátedra de Extensión Rural, en la Fac. de Cs. Agrarias y Forestales de la UNLP, el productor entrevistado relata que, de la recomendación de productos agroquímicos para controlar enfermedades y plagas que le realiza el técnico, él lo reduce a la mitad, a escondidas del técnico ¿Por qué? ¿Ignorancia, desconfianza, tradicionalismo, aversión al cambio, lo hace para ahorrar? Entendemos que analizar estas situaciones con una mirada superficial no alcanza, porque corremos el riesgo de perder de vista la complejidad que cargan las decisiones. Aquí se ponen en evidencia dos miradas que expresan construcciones e intereses disímiles: el técnico define según criterios técnicos, producto de sus saberes relacionados con las plagas, los cultivos y el daño potencial que podrían causar; el productor lo hace según “sus” criterios: aquí entra su experiencia, un conjunto de elementos que juegan en las decisiones (tiempos, costumbres, expectativa sobre el cultivo, el cultivo posterior, el anterior), así como su conocimiento de las plagas, los cultivos y el daño potencial y su bolsillo. El productor pondera la situación agregando criterios propios. Y surge el conflicto ¿Desde dónde escucha el productor al técnico que intenta asesorarlo? Cabe dejar la pregunta planteada y recordar a los tojolabales, esa comunidad que vive al sur de México. Esta comunidad indígena, divide a la lengua en dos: la hablada y la

escuchada. Así, al comunicarse, expresan el tú dijiste, yo escuché para señalar que *“lo que tu oyes de lo que yo digo tiene ver contigo y no conmigo”* (Maturana, 1991) Lo que el asesor o técnico dicen, no es lo que escucha el productor. Escuchamos también lo que nuestros intereses nos dictan. Aplíquese tal afirmación a cualquier relación humana. Allí surge la falla de un enfoque tradicional de comunicación, en el que se ha establecido que un emisor elabora un mensaje y el receptor lo recibe tal cual es. Por el contrario, la recepción del otro está mediada por su entorno cultural, por su mundo de vida, que es necesario conocer y reconocer para lograr estar con el otro en el aprendizaje de una realidad que es compleja y que deberán intervenir juntos. El técnico no interviene sobre la realidad del otro. Interviene con el otro sobre una realidad que les es común a ambos, objeto de reflexión de ambos, diría Freire. Hay algo que tiene que ver con la escucha, pero no se trata de la sensibilidad de nuestro sistema auditivo, tiene que ver con lo epistemológicamente permitido –los conocimientos visibilizados, legitimados- y los invisibilizados, deslegitimados, que se han ido construyendo a través del tiempo, en las que un sistema de conocimiento, universalmente reconocido, directamente, desoye a otro... pero este otro tiene estrategias para “hacerse oír”.

Reconocimos el conflicto, ahora viene el desafío: ¿Cómo construir una intervención viable reconociendo el universo cultural del otro? ¿Qué se puede aportar desde nuestra formación? ¿Qué hacemos, si en definitiva, vemos lo mismo pero lo pensamos distinto?

El reconocimiento del otro y su universo cultural

Volvemos siempre sobre la afirmación de la profesora, sobre el sentido que esa afirmación puede tener si uno piensa desde las prácticas de extensión ¿Qué significa, en este contexto, decir que uno no tiene respuestas para el productor? El que la docente extensionista, no tenga respuestas para las preguntas del otro significa, aventuramos, que a veces no tiene respuestas para su “universo cultural”. Podría tenerlas, repitiendo lo aprendido. Pero reconoce que no las tiene. Significa que debemos tomarnos un tiempo para insertar la respuesta en la pertinencia de ese universo. Reconocemos así que no podemos dar una respuesta técnica desgajada del ámbito de vida cotidiana de ese sujeto. Es una intervención que necesita traducción. Por ello, no puede ser una respuesta que busque un aplicacionismo ingenuo que parte de desconocer esa realidad del otro y los significados y sentidos que éste teje de su entorno. El *difusionismo*, modelo dominante desde los '50 hasta nuestros días más allá de lo rico y esclarecedor de los trabajos de Freire y de Bosco Pinto entre otros, parte de esa lógica porque desconoce, como principio, lo que le pasa al otro; hay un modelo a difundir, que por eficiente, práctico, moderno y universal, no tiene discusión. Ese profesional “aplicador” actúa desde diversos lugares, ya sea la docencia –reiniciando el ciclo-, la investigación –“disciplinándose”- y la extensión, sólo en relación con otros profesionales de disciplinas, formados con una matriz sino similar, con muchos elementos en común. Como docente, la profesora tiene respuestas para sus estudiantes. Una respuesta teórica, una respuesta

técnica, que puede ser dada, en el contexto académico, con tal grado de generalidad y de abstracción, que no necesita ningún ejercicio de traducción. Pero en el territorio del otro, en contexto, las respuestas o mejor dicho, las intervenciones del extensionista suponen traducción. De Sousa Santos, lo postula así: “*el trabajo de traducción incide sobre los saberes en tanto que saberes aplicados, transformados en prácticas y materialidades*” (De Sousa Santos, 2009). Pero transformar en prácticas y materialidades esos saberes resulta una tarea compleja si se parte de considerar las prácticas culturales (entre ellas las técnicas), de los otros. Sobre todo si se considera la importancia de realizar intervenciones que resulten viables para los productores en su entorno cotidiano.

En lugar de ejercer lo que Freire llama la “alienación de la ignorancia” (citado por Huergo, 2005) en la que siempre es el otro el que no sabe, lo que hace la profesora es apropiarse de su ignorancia, reconocerla, aceptarla ¿Somos capaces de hacerlo nosotros? Dice “*yo no tengo respuestas para...*” pero ello obedece a que, según nuestra interpretación, lo que prima es la búsqueda o necesidad del “reconocimiento” del mundo cultural rural (Huergo, 2005). No se trata del conocimiento del mismo, es decir, obtener información acerca de los modos de vida, de las formas de trabajar la tierra, de la vida cotidiana, de los saberes rurales, sino que se trata de algo más complejo: de reconocer que “*el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo, por así decirlo, sin necesidad de adoptar mi cultura para jugarlo*”.

Huergo introduce un elemento esencial para pensar la relación pedagógica entre el productor y el técnico. Ese elemento podría ser representado para nosotros desde la noción de proyecto ¿Cuál es el proyecto del productor? En palabras del autor: ¿Cuál es el juego que quiere jugar el productor? El técnico, asesor o extensionista no puede pretender imponer su juego. Debe interpretar, y allí se juega parte de la traducción, el juego del productor para que su aporte sea pertinente y resulte viable para el otro. “*Existe ese encuentro en la extensión en la medida en que se produce un proceso de identificación*” (Huergo, 2005) Si no compartimos algo entre nosotros, y así ganamos legitimidad recíproca, difícil que podamos hacer viable la extensión. Dice Chalmers que “*La observación depende de la teoría*” (Chalmers, 1984). Si mi teoría se limita al mundo del forraje, veré forraje; si mi teoría amplía la mirada hacia el otro, veré al forraje “situado”.

El conocimiento/los conocimientos

Otro punto que tenemos que poner en consideración al momento de abordar el comentario inicial es el del conocimiento o conocimientos o saberes que se ponen en juego en las relaciones sobre las que proponemos discutir: extensionista-productor/docente-alumno. Este tema ya lo venimos viendo en puntos anteriores, cuando afirmamos que la relación docente-alumno, desde el punto de vista epistemológico, parte de abordar el objeto de conocimiento (en nuestro caso la producción agropecuaria) desde una perspectiva que les es común a ambos: fragmentada, secuenciada y disciplinada. Así se entiende la construcción de conocimiento en nuestros centros de formación, desconociendo otros sistemas, producto de los cuales

los sujetos se explican la producción y definen sus prioridades. Como agrega en otro momento nuestra docente-extensionista, a propósito de buscarle una respuesta a su inquietud: “*El productor piensa en el banco, en la compra de la semilla, además de cosas más personales; cuando yo voy, voy con un ‘tema único’*”. Y siguiendo con aquellos comentarios, vimos también que, en una suerte de modelización de como construye sus saberes el productor, decimos que es indisciplinada: no va necesariamente desde lo más simple a lo más complejo, como acostumbramos a abordar en nuestra educación formal. Es ametódica, práctica y pragmática. Ahora podemos decir que en el instante en que se produce el encuentro entre docente-extensionista y productor también se ponen en relación dos sistemas de conocimiento: aquel sistema que se presume global, universal, generalizable, producto de la ciencia moderna, “*como criterio único de verdad*” (De Sousa Santos, 2009) y el del “sentido común, el conocimiento vulgar y práctico con que en lo cotidiano orientamos nuestras acciones y damos sentido a nuestras vidas” (De Sousa Santos, 2009). Seguramente este sentido común también alcanza –deberíamos preocuparnos si así no lo fuera– al docente-extensionista, pero en el encuentro citado queda encubierto por el saber académico. Privilegiamos la biología y la economía clásica a la complejidad del sistema, como lo vive el productor: la experiencia del productor se sostiene, entre otras cosas, por su comprensión de la naturaleza y sus ciclos, desde su marco conceptual (¿Cuándo planto el tomate o la lechuga? ¿Cuándo largo los animales? ¿Cuándo mato el chanchó para hacer factura? ¿Cuándo capo?). Es cuando nos hacemos preguntas sobre estas preguntas cuando estos objetos de conocimiento se nos presentan cada vez menos definidos y a veces llegamos a ver que no alcanza con el encorsetamiento disciplinar.

En un intento de avanzar hacia una postura constructiva, y considerando a estos sistemas de conocimiento como modos expertos y modos locales de conocimiento, respectivamente, entendemos que, al intervenir en el medio, se produce -como dice Long- un encuentro de ambos modos a través de choques y acoplamientos entre marcos epistemológicos y culturales contrastantes (Long, 2006). Al menos así habría que entenderlo, para no caer en la subestimación –o invisibilización del otro –también nos referíamos a este tema cuando hablábamos de reconocimiento según Huergo. Desde la academia se tendría asimismo que “*comprender los esquemas de clasificación utilizados por los productores para coordinar tareas productivas y reproductivas y para guiarlos en sus decisiones agrícolas sobre tecnología, inversión o movilización de la mano de obra*” (Long, 2006). Estos dos sistemas, que se enfrentan en el acto de la intervención deberían marchar hacia una comprensión mutua, hacia una mirada mutuamente comprensiva, para no caer en posturas antiéticas.

Pero ¿Cómo planteamos una formación que no deslegitime variados sistemas de conocimiento? Long y De Sousa Santos plantean dos conceptos que nos debieran ayudar en esta búsqueda: la *perspectiva centrada en el actor* y la *ecología de saberes*. Long dice de la primera que “*ayuda a trascender representaciones*

dicotomizadas que hacen un hincapié exagerado entre las diferencias...” (Long, 2006) y pone en discusión una mirada que abre un proceso de negociación y transferencia de significados entre los actores. Habilita de alguna manera la igualdad de honor de la que habla Huergo (Huergo, 2005). Mientras que De Sousa Santos plantea 5 ecologías para superar las lógicas o modos de producción de la no existencia; entre todas, la lógica de la monocultura del saber y del rigor científico es el caso que nos interesa abordar. Para superarla define la ecología de saberes y debate sobre las ignorancias y los saberes: “*no hay ignorancia general ni saber general*” (De Sousa Santos, 2009). Y agrega que “*...todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber y por lo tanto de ignorancia*”. Por lo tanto pone en igualdad de condiciones al conocimiento científico y su método y a otros conocimientos o procesos de construcción de conocimiento. A esta altura decimos que ya no alcanza con reconocerlos, ahora hay que ponerlos en diálogo. Y para ponerlos en diálogo, necesitamos saber que existen.

Algunas pistas para comenzar debatir

Si desde una mirada, la idea de la transferencia en extensión planteó un ejemplo bancario -en donde uno deposita saberes en un banco vacío (Freire, 2005)-, superar esa mirada que despoja al otro, implica que uno debe reconocer los saberes de los otros y entender que esos saberes son valiosos. Para eso Freire usa la expresión trabajo “con” el otro. (Freire, 2005) y no, ni “sobre” ni “para” el otro. ¿Pero qué significa realmente trabajar con el otro y cómo se hace? ¿De qué manera salir de discursos instalados pero que en la práctica resultan complejos de implementar? Reflexionemos sobre esa palabra, el “con”, para intentar acotar la brecha, la distancia, para revisar la mirada y los principios que nos guían.

Los hombres aprenden en comunión, mediatizados por el mundo, dice también Freire. En nuestro caso, el mundo es el campo o lo que antes se llamaba el medio rural. Agrónomo y productor están mediatizados por el medio rural. Ese es el objeto de su preocupación y de su incidencia cognoscente (Freire, 2005). En este marco se inserta el diálogo. Dos lógicas conociendo el mundo rural. Las dos son legítimas ¿Lo son? Es lo que intentamos problematizar en este artículo. Las dos saben algo. Uno es portador de un saber científico validado por instituciones científicas y el otro no posee más título que el que le dio la vida; tiene calle o campo, como se prefiera. En este punto es donde entendemos hay que repensar la formación, para al menos reconocer esa otra mirada que nos debería interpelar en la intervención. Quizás se trate de salirnos de un lugar. Del lugar desde el cual pensamos la relación entre la persona agrónomo y la persona productor, como una relación de saber únicamente.

En este sentido, para repasar nuestra formación tenemos que pensar que esa relación es primero, relación persona - persona. Segundo, no son sólo sujetos cognoscentes o sujetos del conocimiento. Si recuperamos la dimensión existencial de cada uno de ellos, a cada uno le pasan cosas, tienen problemas, marcas en sus vidas, son padres y madres tal vez y no

sólo les preocupa el campo (Recordamos el ejemplo de aquel productor que estaba indeciso entre comprar más vacas o guardar la plata para el cumpleaños de su hija de 15 años). Pensar el vínculo va mucho más allá de reducirlo al vínculo en torno al conocimiento de algo. Todo vínculo es primero relación entre personas. Y después viene el vínculo de conocimiento respecto de una realidad. Entonces, recapitulando, salgamos del lugar de plantear la relación como sólo relación de un saber, el científico, con otros saberes, de la vida cotidiana. Para eso trajimos a colación a De Sousa Santos y su ecología de saberes. Sigamos pensando a partir de otra aseveración. La relación entre ingeniero y productor no es sólo, únicamente, una relación de saber. Es relación entre persona y persona, desde una dimensión existencial -la vida cotidiana-, histórica -la vida cotidiana deviene en un tiempo histórico- y epistémica -todos buscamos comprender la vida cotidiana y el tiempo histórico en el que vivimos o al menos a eso aspiramos nosotros-. De todo esto, insistimos, quedémonos con la idea de que no es sólo una relación de saber. Entonces, desde ahí sí hagamos la pregunta ¿Qué significa practicar la igualdad entre dos personas? “*La igualdad no es nunca un punto de llegada*”, dice Simón Rodríguez y también el filósofo francés Jacques Ranciere. La igualdad es un principio. Todas las inteligencias son iguales, dice Ranciere. Y en relación a esa idea, aporta otra que es central. El dice que el mayor mal no es la ignorancia sino el desprecio. Y el desprecio se cura con su contrario, la consideración (Ranciere, 2013).

CONCLUSIONES AL PASO

En este artículo partimos de una pregunta que nos movilizó como docentes y extensionistas: qué sucede cuando llegamos a ver que, ante una pregunta común, tenemos respuestas para alumnos pero no para productores. En ese momento se nos abrieron algunas disquisiciones en torno a nuestra formación como ingenieros agrónomos y pedagogos y el/los sistemas de conocimiento. Porque entendíamos que la pregunta tácitamente giraba sobre los modos de conocer la realidad y abordarla. Y eso tiene que ver, en buena medida con cómo nos formamos. Si vemos la realidad como nos formamos, entonces tendrá que pasar algo en nuestra formación para ampliar nuestra mirada. Debemos superar la arrogante mirada construida a través del tiempo de pensar que el conocimiento científico es absoluto.

Existen otras formas de conocimiento que se desprenden de otros intereses, de otras formas de concebir la producción y otras necesidades que tenemos que, en principio reconocer su existencia, no para reemplazar, sino para buscar una nueva síntesis. Y para ir superando esta disyuntiva, hay que pensar que en la formación se tiene que considerar también el reconocimiento de otros mundos culturales, de otras maneras de conocer, incorporar los saberes previos de los sujetos como una fuente más para construir una mirada amplia y que no se acote a lo científicamente correcto. El planteo de educación de adultos de Brusilosky (s.f.) señala un punto interesante. El desafío es pensar en cuáles deberían ser los diseños

curriculares para ampliar esa mirada. Hay situaciones en que no alcanza con lo que sabemos y la pregunta es cómo resolverlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Antequera, M.; Chevasco, M.; Craparo, R. & Serra, M.** (2015) *Articulación Social y Prácticas Sociocomunitarias*. UNR Editora. Rosario. 112 pp.
- Brusilosky, S.** Sin fecha. Disponible en: <http://www.ecn.uba.ar/planfenix/docnews/III/Educacion%20para%20adultos/Brusilovsky.pdf>
- Chalmers, A.** 1984. ¿Qué es esa cosa llamada Ciencia? Cap 3. S XXI Editores. Barcelona. Pp 39-58.
- De Sousa Santos, B.** 2009. *Una epistemología del Sur*. CLACSO Coediciones. Siglo XXI editores. México. 368 pp.
- Dussel, E.** 2011. *Filosofía de la Liberación*. FCE. México. 233 pp.
- Freire, P.** 2005. *Pedagogía del oprimido*. 32^{da} edición. Siglo XXI Editores. 245 pp.
- Gramsci, A.** 2004. *Antología*. Siglo XXI Editores. Barcelona.
- Huergo, J.** 2005. Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural. *Revista Dialoguemos* N° 14. INTA. Pp 9-13.
- Long, N.** 1996. Globalización y Localización: nuevos retos para la investigación rural. En: *La Sociedad Rural Mexicana frente al Nuevo Milenio*. Grammont, H. y Tejera Gaona, H. (coords.). UAM-UNAM-INAH. Plaza y Valdez Editores. México. Pp 35-74.
- Maturana, H.** 1991. *El sentido de lo humano* Santiago de Chile: Dolmen ediciones. 315pp.
- Ranciere, J.** 2013. *El filósofo y sus pobres*. 1^{era} Edición. Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento. 224 pp.
- Zemelman, H.** 1992. *Los Horizontes de la razón*. Anthropos Editorial. Barcelona. 255 pp.