

El aprendizaje de extensionistas y la reflexión desde la acción. Prácticas y disposiciones reflexivas

Extension workers' learning and reflection from action. Practices and reflective dispositions

Recibido
12 | 02 | 20

Aceptado
15 | 11 | 20

Publicado
20 | 12 | 20

Marisa Monzón¹

monzonmarisa_pos@ucp.edu.ar

Walter Brites¹⁻²

briteswalter@yahoo.com.ar

Fernando Landini¹⁻²

landini_fer@hotmail.com

¹Universidad de la Cuenca del Plata, Facultad de Psicología, Educación y Relaciones Humanas; ²Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo es un aporte a la comprensión de las formas de aprendizaje no formales que se sustentan en las prácticas de los extensionistas rurales del nordeste argentino. La investigación planteó como objetivo comprender los procesos de aprendizaje de los extensionistas a partir de analizar el vínculo entre pares, y entre extensionistas y productores, tomando como eje analítico principal la reflexión sobre la práctica. Metodológicamente el trabajo se apoya en el análisis de entrevistas individuales y grupos focales realizados a extensionistas que se desempeñan en la provincia de Corrientes en instituciones nacionales públicas de extensión rural. Para el análisis del material se utilizó como soporte el programa Atlas.Ti focalizando la reflexión en tres dimensiones de análisis: el aprendizaje en la práctica, la idea de aprendizaje que tienen los extensionistas y el trabajo en equipo. El artículo recupera y resalta la importancia de la comprensión de las dinámicas características de los procesos de aprendizaje que se apoyan en la reflexión sobre la práctica, teniendo presente la actividad creativa de los extensionistas en el ejercicio de su capacidad reflexiva y del trabajo en equipo.

Palabras clave: Aprendizaje; Extensión rural; Reflexión desde la acción; Profesional reflexivo.

ABSTRACT

This paper contributes to understand the non-formal learning processes that take place in the context of rural extension workers' practices in North-eastern Argentina. The objective of this research was to understand the learning processes of extension workers that take place in the interaction among extensionists, and between them and farmers, drawing on reflection on practice as main analytical dimension. In terms of methodology, individual interviews and focus groups were conducted with extensionists that work in the province of Corrientes in public national extension institutions. Transcriptions were analyzed with the support of Atlas.Ti software focusing on three analytical axes: learning in practice, idea of learning that extension workers have, and group work. This article recovers and highlights the importance of understanding the dynamics that characterize learning processes based on reflection on practice, having in mind extensionists' creative activity in the context of their reflective capacity and group work.

Key words: Learning; Rural extension; Reflection from action; Reflective practitioner.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de procesos de aprendizaje, es frecuente focalizar la reflexión en los procesos educativos vinculados con el sistema educativo formal. Sin embargo, sabemos que la socialización y el aprendizaje son procesos sociales cotidianos que se dan en contextos variados y que no están circunscriptos a una edad particular de las personas involucradas en tales procesos.

En este trabajo, proponemos abordar procesos de aprendizaje que se dan en contextos no escolares que se manifiestan en el vínculo entre actores denominados extensionistas rurales que trabajan en instituciones nacionales del ámbito agropecuario (es decir, aprendizajes entre pares) (Landini et al. 2017), así como aquellos que se dan entre ellos y la población destino (objeto) de su accionar profesional (Klerkx y Proctor 2013).

En general, cuando se analiza la literatura académica sobre formación de extensionistas rurales, se observan múltiples trabajos que destacan que la complejidad de la práctica extensionista y señalan la necesidad de que estos profesionales cuenten tanto con conocimientos técnico-productivos como con conocimientos del ámbito de las ciencias sociales (Chávez et al. 2019; Davis y Sulaiman 2014). Ahora bien, en el marco de esta complejidad y diversidad de la práctica profesional, estudios realizados en diferentes países señalan que la formación de los extensionistas rurales tiende a ser insuficiente para llevar adelante de manera efectiva y eficiente las tareas correspondientes a su rol (Lefore 2015; Saleh y Man 2017).

Ante este problema, se observa que la mayor parte de los estudios destaca la importancia de la formación universitaria y las capacitaciones que reciben los extensionistas rurales en el marco de sus instituciones. Indudablemente, se trata de alternativas de formación fundamentales. No obstante, es necesario reconocer que los extensionistas rurales no solo aprenden en el marco de actividades orientadas a su formación, sino que también recurren a un conjunto amplio de fuentes de conocimiento y aprendizaje que incluye el aprendizaje mediado por la experiencia, el diálogo con pares y consultas a colegas más experimentados que funcionan como mentores, entre otras alternativas (Landini, 2020). Así, surge un conjunto de reflexiones y propuestas que desarrollan modelos formativos alternativos para extensionistas rurales que se apoyan fuertemente en la práctica, la experimentación activa, la interacción con pares y la reflexión sobre la práctica (Davis y Sulaiman 2014; Landini et al. 2017).

Sin embargo, resulta claro que estas estrategias formativas alternativas resultan incipientes, y resta mucho trabajo a nivel de investigación y de apropiación institucional para que puedan consolidarse. En este marco, el presente trabajo se propone contribuir a este creciente corpus de literatura a partir del análisis del aprendizaje que se da en el diálogo entre pares extensionistas y entre éstos y los productores con los que trabajan, a partir procesos de reflexión sobre la práctica. Para esto, se toman tres ejes de análisis surgidos del material empírico analizado: el aprendizaje que se da en la práctica de la extensión rural, la idea o concepto de aprendizaje que subyace a los discursos de los extensionistas, y los aprendizajes surgidos del trabajo en equipo.

ENFOQUE CONCEPTUAL

Desde la perspectiva de la investigación, coincidimos con Alemany (2008) en considerar a la extensión rural como una construcción social históricamente determinada:

Íntimamente vinculada a las ideas del desarrollo [de cada época], y como éstas son construcciones sociales dependientes del contexto social, económico, político e intelectual en las que se abordan, continúa existiendo una gran diversidad de formas de concebir a la Extensión rural, que subyacen a las diferentes visiones del desarrollo rural (Alemany 2008: 28).

Tomamos la definición operativa y conceptual de Landini (2013) del extensionista como aquel agente que trabaja en instituciones públicas o privadas en relación con productores agropecuarios para inducir cambios en prácticas productivas, comerciales u organizativas mediante procesos educativos. En este marco, el extensionista puede adoptar tanto un enfoque tradicional, orientado a la difusión o transferencia de tecnologías como uno dialógico, centrado en la construcción de un vínculo de facilitación horizontal entre técnicos y productores, orientado al fortalecimiento de las capacidades de los beneficiarios y a la construcción conjunta de saberes (Méndez Sastoque 2020).

Por otro lado, al retomar el concepto de profesional reflexivo (Schön 1998), reconocemos que a nivel social persisten representaciones que comprenden el rol y la práctica profesional en términos de la aplicación de contenidos técnicos (práctica tecnocrática). Frente a esto, se observa una crisis de este modelo que lleva a pensar la práctica profesional incorporando la dimensión de la creatividad. En “El profesional reflexivo” de Donald Schön (1998) se plantea un cambio de paradigma, en la medida en que el autor propone analizar el aprendizaje a partir de la reflexión desde la acción, una experiencia que implica observar reflexivamente la acción misma y los saberes que emergen desde ella.

Desde el enfoque adoptado, más que deducir las conductas de los actores en función de su posición estructural, interesa observar su comportamiento y destacar la relevancia de sus prácticas, las cuales son resultado de la experiencia técnica individual y colectiva desarrollada en una diversidad de lugares e instituciones que han operado como ámbitos de socialización y han encauzado sus trayectorias. Estas prácticas, involucran aprendizajes que son generalmente procesos conflictivos, donde se reflejan las tensiones provocadas por las distintas lógicas de acción que estructuran las experiencias sociales de los actores y la multiplicidad de espacios en donde las prácticas se producen, reproducen y transforman (Morán 2002).

De manera más general, esta propuesta concede importancia a la posición de cada persona frente al saber, de modo que guarda sintonía con un enfoque socio-constructivista de cómo se elabora el conocimiento (Fourez 2008). Es decir, los procesos mediante los cuales las personas reflexionan y piensan, los procesos que se co-implican y convergen, el aspecto constructivo del saber y de los factores implicados en su constitución. Una idea que nos permite sostener que, al margen de los saberes técnicos (profesionales, disciplinares específicos), los saberes se construyen socialmente, en espacios vitales del mundo de vida. De este modo, la reflexión colectiva permite detectar errores, así como visualizar problemas y soluciones. Siguiendo a Argyris y Schön (1978), este proceso de conocimiento dinámico que permite detectar y corregir errores colectivamente da forma a procesos de aprendizaje organizacional.

Los actores confieren sentido al mundo leyéndolo, narrándolo y transformándolo, en un trabajo que se asemeja a una labor de bricolaje que tiene lugar en múltiples espacios de interacción y comunicación social (Barrientos et al. 2004). Los aprendizajes son, pues, esencialmente activos e innovadores, nunca una mera recepción y asimilación pasiva de valores y normas. Por otro lado, las prácticas de los extensionistas (inter y transdisciplinares), se construyen evolutivamente en las diversas situaciones concretas que implica el campo de intervención: la comunidad y sus saberes.

Desde las teorías del aprendizaje nos interesa resignificar para nuestros fines la idea de aprendizaje situado, por un lado, y la de aprendizaje colaborativo por otro; junto a la idea de aprendizaje reflexivo que permea a la actividad social humana. Para ello tenemos en cuenta las visiones constructivistas del aprendizaje donde se hacen imprescindibles los aportes de Vigotsky (García 2017), en contraste con abordajes tradicionales de base conductista. Al decir de Díaz Barriga (2003:2), los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza”. Entonces, en este enfoque, el aprender está ligado al hacer, es decir que se aprende en el contexto donde el conocimiento construido o logrado es útil, es pertinente a ese contexto de aprendizaje. Tenemos presente que, desde este enfoque, marcado por una visión vigotskiana:

El aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y

herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes (Díaz Barriga 2003: 3-4).

Así, desde esta perspectiva, cobran particular importancia las formas de entablar la comunicación en el marco de los procesos de aprendizaje, lo que nos permite poner el foco en las dinámicas de aprendizaje colaborativo que se dan en el marco de grupos de pares (Fernández Enguita 2018). Existe abundante bibliografía para profundizar en el estudio del aprendizaje colaborativo. En este trabajo lo conceptualizamos siguiendo a Roselli (2011: 174), quien afirma que “la Teoría del AC [aprendizaje colaborativo] es [...] un conjunto de líneas teóricas que resaltan el valor constructivo de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre aprendices”. Desde este punto de vista, lo que nos interesa pensar es el aprendizaje colaborativo y situado que se da entre los extensionistas, ya que estos conceptos nos permitirán pensar cómo se dan estos procesos en el trabajo del extensionista rural.

Paralelamente, la reflexión como actividad cognitiva está presente constantemente, es utilizada por los seres humanos en sus prácticas cotidianas y regulares. Por eso también consideramos necesario precisar la idea de pensamiento reflexivo. En un escrito clásico, John Dewey (1933/1989) afirma que:

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada (Dewey 1933/1989: 20).

En este trabajo, abordamos el proceso de reflexión sobre la acción en relación con una práctica profesional, en este caso la de los extensionistas rurales, sean estos ingenieros agrónomos, veterinarios, trabajadores sociales, licenciados en administración de empresas u otros. En tal sentido, el aporte de Donald Schön (1998) en “El profesional reflexivo” nos invita a pensar en términos de sus conceptos de reflexión desde la acción y de la reflexión desde la práctica. De esta manera, evitamos adoptar un modelo de la acción de índole positivista, que tiende a pensar más bien en la aplicación de los conocimientos profesionales en un determinado ámbito sin tener presentes aquellas situaciones donde se interactúa con otras personas, las cuales interpelan en cierta forma la acción. En tales situaciones, los profesionales tienen que tomar decisiones sobre la marcha, muchas veces en situaciones de incertidumbre, inestabilidad o conflictivas. En este marco, Donald Schön (1998) considera que la reflexión desde y sobre la práctica puede abarcar una diversidad muy amplia de temas y objetos:

Quando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera como la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio (Schön 1998: 67).

La práctica posibilita la reflexión y la reflexión hace posible desarrollar nuevos modelos de acción práctica. Estas posiciones constituyen asimismo el lugar desde el cual los extensionistas resignifican los marcos interpretativos colectivos y generan procesos recursivos que pueden, eventualmente, transformar las condiciones del hacer extensión. Así son las relaciones que los

actores construyen, reproducen y transforman las que sirven de marco a sus acciones (Giddens 1985).

Por último, también es importante destacar que la concepción procesual del aprendizaje enlaza componentes psico-socio relacionales, y dialógicos/comunicativos, entre agentes y grupos sociales que se articulan en torno a determinadas racionalidades (Brites 2017), prácticas cotidianas, horizontes y metas sociales, configurando nuevas disposiciones prácticas y acontecimientos generativos de aprendizajes.

METODOLOGÍA

El presente trabajo corresponde a una investigación de tipo cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo, cuyo propósito fue comprender los procesos de aprendizaje de los extensionistas a partir de analizar el vínculo entre pares, y entre extensionistas y productores, tomando como eje analítico principal la reflexión sobre la práctica. Los criterios de análisis respondieron a la indagación de las prácticas y procesos sociales que emergieron del trabajo de campo desde una perspectiva inductiva, sin utilizar las dimensiones teóricas implicadas en el estudio como categorías a priori. En este marco, se optó por no estructurar la investigación a priori a partir del planteamiento de hipótesis, siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1984). El material empírico analizado incluye 12 entrevistas individuales y 3 grupos focales realizados a extensionistas rurales del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y de la Secretaría de Agricultura Familiar (SAF) durante el año 2017. Ambas instituciones, dependientes del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Argentina, fueron seleccionadas debido a que constituyen los dos principales actores de la extensión rural pública oficial del país. Todos los extensionistas entrevistados desempeñan su trabajo en la provincia de Corrientes, ubicada en la región noreste del país. La provincia de Corrientes fue seleccionada para el estudio, por su facilidad de acceso (en términos de proximidad) para los investigadores. En total fueron 25 personas entrevistadas, 17 hombres y 8 mujeres, en su mayoría con al menos 5 años de experiencia de trabajo en tareas de extensión rural. El muestreo fue no probabilístico, siguiéndose un criterio de conveniencia, según la caracterización de Otzen y Manterola (2017). Respecto del tamaño de la muestra, se utilizó la propuesta de saturación teórica derivada de la Teoría Fundamentada, estrategia que recomienda finalizar el relevamiento de datos primarios (en este caso entrevistas) cuando éstos dejan de aportar información adicional que resulte útil a la investigación (Lúquez de Camacho 2016).

En este artículo se analiza un corpus discursivo amplio, compuesto por el texto de las entrevistas transcritas, las cuales contienen información compleja y rica en matices. En ellas se reflejan diferentes estilos de prácticas de extensión y se hace posible analizar las prácticas de los actores en los espacios multiactorales de los que participan, lo que permite examinar las posibilidades y dificultades que aparecen cuando se intentan articular proyectos concertados entre instituciones del Estado y la comunidad. En base a este corpus se ha trabajado con la transcripción y categorización del material con el apoyo del software Atlas.Ti. Esta primera etapa sirvió de punto de partida para la comparación, interpretación y reflexión teórica, acciones orientadas no tanto a testear hipótesis, sino a analizar procesos emergentes, realidades intersubjetivas, y formas de comprensión de los actores implicados.

Al analizar las entrevistas seleccionamos tres categorías o dimensiones de análisis que emergieron de la lectura del material: el aprendizaje en la práctica de la extensión, la idea o noción de aprendizaje subyacente que tienen los extensionistas, y la reflexión sobre el trabajo de campo en equipo. La investigación empírica fue más amplia y transversal en cuanto a la base indagatoria del problema. Por ello, entre otras series de tópicos que fueron indagados en las entrevistas se han construido particularmente estos tres, ya que, por un lado, surgieron del material empírico de modo reiterado, y por otro, aportaban información de significativa relevancia para los objetivos de la investigación. La metodología adoptada nos ha conducido permanentemente de lo teórico a lo empírico y de allí nuevamente a la reflexión teórica, incorporando precisiones sustantivas encarnadas en un modelo más aproximado de las articulaciones posibles entre actores e

instituciones locales, así como entre las instituciones y la comunidad, en otras palabras: entre estructuras y procesos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este trabajo se han priorizado tres ejes de estudio relacionados con el aprendizaje individual y colectivo de los extensionistas rurales: el aprendizaje en la práctica, referido a todas las manifestaciones de los sujetos relativas a instancias y momentos de aprendizaje cuando realizan extensión rural; la idea o noción de aprendizaje que subyace a los discursos de los extensionistas cuando describen aprendizajes que acontecen en el marco del trabajo extensionista; y el trabajo en equipo, donde se incluye el análisis de la reflexión de los extensionistas acerca del trabajo con pares en el marco de equipos de trabajo. El análisis de estos tres ejes permite recuperar la variedad de posturas de los extensionistas entrevistados, permitiendo observar tanto la resignificación de experiencias de extensión como la producción de nuevos saberes.

Aprendizaje en la práctica de la extensión rural

Generalmente el extensionista que comienza a recorrer las chacras y campos reconoce que va realizando o capitalizando un aprendizaje en dicho proceso de trabajo. Su trayectoria como extensionista lo va formando, y de una manera más sólida si cuenta con compañeros de equipo y superiores que le dan la libertad de reflexionar y hacer una autocrítica que contribuya a las acciones diarias en campo y a la preparación del trabajo con los productores. De otra manera, si el extensionista no encuentra el acompañamiento de sus pares, será más difícil capitalizar los aprendizajes que se dan en la práctica misma y recuperar valiosas experiencias.

Desde una perspectiva amplia, es importante reconocer además que no solo de las experiencias positivas o exitosas pueden derivar aprendizajes, sino también de experiencias negativas o fracasos. La siguiente expresión denota apertura reflexiva de un profesional que realiza extensión: “con esta visión de que todo tiene que estar bien y salir bien, y... vos ocultás cosas”. De esta forma, al ocultar (negar) experiencias negativas, se dificulta crecer en la búsqueda de soluciones y alternativas de acción superadoras.

En el campo de la extensión, los profesionales van comprendiendo que su saber especializado es uno más, y que la experiencia de campo que posee el productor mismo y los demás colegas, a veces, “te enseñan [...] a escuchar más que a hablar”. Es decir, te enseñan a practicar la escucha (y a hablar menos) en el ámbito de intervención, para aprender de ella.

También los extensionistas aprenden que los tiempos de conformación y consolidación de grupos y los tiempos institucionales no son los mismos. Es decir, que el extensionista que se pone ansioso por ver y medir los resultados, no se sentirá nunca satisfecho en el corto plazo, puesto que la intervención es evolución, una serie sucesiva de aproximaciones y experiencias.

En este sentido, la deliberación y la construcción de consensos es vital. Las partes se relacionan entre sí según intereses encontrados (Arocena 2004), pero, en la medida en que puedan coincidir en aspectos estratégicos, las tensiones pueden procesarse hasta instalar una lógica comunicacional más propicia para la construcción de lo compartido. En este sentido, comprender que el trabajo de extensión implica un proceso que se va constituyendo en el vínculo con una dinámica comunitaria externa y diferente a la dinámica institucional, es clave para desenvolverse en el ámbito de la extensión rural. Es decir, hay que reconocer que los logros más importantes “no son de un día para el otro”, ya que necesitan tiempo para concretarse.

En la práctica, el profesional aprende que es un técnico especialista y que no debe posicionarse de manera partidaria o involucrarse en disputas políticas en el marco de su rol: “debemos tratar de ser lo más neutrales posibles”, a fin de evitar verse involucrados en conflictos y parcialidades en el campo y el lugar de trabajo.

Se aprende además a distinguir los referentes comunitarios relacionados al trabajo agropecuario de aquellos que captan el discurso de las instituciones y, por su locuacidad, comienzan a ser referentes para los extensionistas. De esta forma, se transforman en “discurseros profesionales” que “empiezan a repetir nuestro discurso y hasta dejan de ser productores para ser discurseros institucionales”.

El aprendizaje en la práctica adquiere mayor profundidad si se mantiene una “actitud de apertura mental para observar” el trabajo de los colegas. Ciertamente, si bien no existe una receta de cómo aprender a hacer extensión, sin dudas sí favorece mucho comenzar con un compañero de campo. El extensionista, en su trabajo, aprende a conocer a los otros, al otro cultural, entendiendo que las personas construyen maneras diferenciales de saber/hacer. Por ello, se reconoce en este ámbito la necesidad de ser relativista cultural, conociendo en la práctica el bagaje cultural (de saberes y de prácticas) que lleva a actuar a los productores según una lógica que resulta extraña a los extensionistas, una racionalidad que les es propia (Paz 2017).

Por otro lado, diversas experiencias permiten observar la construcción de aprendizajes situados. Por ejemplo, un extensionista comentaba que, si no se conoce a la comunidad, se puede recorrer grandes territorios generando poco impacto: “vos tenés que saber que... o sea, ahora por ejemplo el 25 de agosto es San Luisito [fiesta del santo patrono local], no le vas a encontrar a nadie”. En este sentido, es necesario saber que el productor tiene una vida social y religiosa que impregna su práctica cotidiana. En este ámbito, el productor no está aislado, es soporte y parte constitutiva de una densidad de relaciones en el seno de una comunidad.

Idea o noción de aprendizaje subyacente

No todas las personas tienen las mismas ideas de qué es aprendizaje, o cómo aprendemos un nuevo contenido, conocimiento o habilidad. Resulta interesante apreciar que los extensionistas son conscientes que su propio aprendizaje se da en un proceso constante que se asocia a una predisposición o voluntad de aprender. Al decir de un entrevistado: “el aprendizaje no se termina nunca, se empieza, pero no terminás de aprender”. Así, se define una noción de aprendizaje como algo progresivo a la vez que inacabado, lo que no permite asumir nunca que uno aprendió todo lo que puede saber.

Se aprende al estar abierto a las nuevas experiencias, a los consejos de los compañeros de trabajo, a los intercambios con los productores. También se aprende al “tener una actitud de autocrítica ante las situaciones”, las cuales no es necesario que siempre sean exitosas, sino que lo que se requiere es de un análisis atento y comprometido con la propia práctica. En esta línea, un entrevistado destaca el valor del diálogo y del aprendizaje en el vínculo con los otros:

Cuando uno comparte tiene que saber que la otra persona tiene su opinión, entonces ahí es donde de vuelta aparece la palabra respeto y... me fui dando cuenta con el tiempo que el lugar de mi saber está en el dialogo con mis compañeros, o sea que tengo que dialogar, no solo hacia dentro del equipo sino del equipo con el territorio.

Aquí, se observa una noción procesual y reflexiva de aprendizaje, que adquiere forma dialéctica (a partir de la idea de diálogo con los otros y con uno mismo), y que no se estructura a partir de la incorporación de conocimientos provistos por una autoridad académica sino en el marco de un proceso co-constructivo.

Por otra parte, las recomendaciones, reprensiones o libertades que den los compañeros y/o superiores en el marco del trabajo van a funcionar como un marco que abre o cierra oportunidades de reflexionar y aprender a partir de la reflexión sobre la práctica. Como explica un entrevistado: “el aprendizaje ese tiene mucho que ver con la apertura que te brindan estas personas [en referencia a sus superiores]”. De esta manera, se observa una visión de aprendizaje compleja, que reconoce tanto el valor de la experiencia y de la reflexión sobre ella, como el rol facilitador que pueden jugar las autoridades y los marcos institucionales.

Finalmente, también cabe señalar que la mayoría coincide en decir que “no hay una receta,

un protocolo para aprender a hacer extensión, [pero] sí hay un montón de cuestiones que se complementan”. Así, se niega la idea de la idea del aprendizaje entendida como un procedimiento, y se vuelve a reconocer su carácter complejo y multi-determinado. Ciertamente, en la medida en que buena parte de la labor de los entrevistados se realiza en equipos interdisciplinarios en un espacio socio-territorial, hay que reconocer que los aprendizajes adquieren un elevado nivel de dinamismo y complejidad, en el marco de procesos donde el trabajo con los pares es dialogado y debatido en relación con los objetivos y las especificidades territoriales.

Trabajo en equipo con pares

El enfoque socio-territorial en el marco de la extensión rural hace referencia a una forma de encuadrar la labor del extensionista donde un equipo de profesionales, generalmente interdisciplinario, trabaja de manera articulada con un conjunto de productores, organizaciones e instituciones ubicadas en un espacio territorial delimitado (Landini, 2016a; Torrado Porto y Catullo 2017). En este contexto, cobra particular relevancia la dimensión del trabajo en equipo. En Argentina, en la primera década del año 2000 se implementaron cambios institucionales en el ámbito de la extensión rural que revalorizaron el trabajo de intervención a partir de equipos. Algunos extensionistas comentan que “cuando uno ingresa, queda contenido en algún espacio donde está la interdiscipliniedad”. En el marco de estos equipos, la experiencia de los pares más experimentados queda revalorizada: “siempre uno toma la experiencia de los compañeros que estaban antes”. De tal forma que, se aprende con y de los pares extensionistas.

En el relato histórico de las experiencias, numerosos entrevistados destacan que esta valorización del trabajo en equipos interdisciplinarios se dio en el marco de un cambio de paradigma institucional, que pasó de una visión productivista a una visión socio-productiva centrada en la agricultura familiar. Así, se conformaron grupos de profesionales abocados al trabajo de extensión en un territorio donde el equipo actúa de manera coordinada, procurando que se dé “esto de la complementariedad. Y ya no es más el grupo [de productores] con el técnico, si no es el equipo [de extensionistas] con la organización”.

En este contexto, la dimensión social toma relevancia, en paralelo a una revalorización de los aportes profesionales de los técnicos denominados sociales (sociológicos, trabajadores sociales, etc.). Así “ingresan los trabajadores sociales y también los médicos veterinarios con el ingeniero agrónomo que ya venía trabajando, o técnicos agrónomos, pero... desde ese lugar. Y ahí se conforman los equipos técnicos”. Una entrevistada explica el funcionamiento de estos equipos: “en el caso del equipo de trabajo sí, son reuniones operativas, nos asignamos responsabilidades cada uno [...] cada proyecto tiene su responsable y en el cual los otros colaboramos”.

Por otra parte, se observa que los espacios de capacitación institucional, así como las planificaciones grupales, ayudaban al diálogo y al encuentro constante con los demás profesionales, lo que permite generar objetivos comunes y fijar metas en espacios de tiempo determinados grupal e institucionalmente. Trabajar en equipo es, para todo extensionista, una instancia de aprendizaje relacionada con diferentes dimensiones del quehacer práctico.

En este sentido, y recuperando los aportes de Elster (2001), los espacios de gestión de la extensión también constituyen ámbitos donde se delibera acerca de problemáticas compartidas. Son situaciones de encuentro, donde se dan procesos de conversación, donde las prácticas, las identidades y los intereses de los participantes son puestas en juego. Surgen conflictos, se construyen consensos, se desarrollan nuevas formas de relacionamiento y se alcanzan aprendizajes mediante el diálogo.

El conjunto de estas interrelaciones que se dan en el campo, posibilitan la consolidación de saberes efectivos y genuinos, que implican descentrarse de la racionalidad tecnocrática tradicional, propia de la burocracia estatal, a fin de establecer relaciones dialógicas con la población. El escenario para los aprendizajes colectivos supone valorar la alteridad. Al contrario de la imposición, el diálogo y el intercambio posibilitan la articulación de saberes en procesos decisorios con reglas de juego definidas que se construyen por medio de acuerdos.

CONCLUSIONES

Para finalizar, cabe resaltar diferentes resultados y reflexiones de interés. Es importante revalorizar los espacios y dinámicas de reflexión e intercambio sobre la práctica, formales o informales, institucionalizados o no, ya que constituyen un medio a partir del cual los extensionistas analizan los problemas, conflictos y situaciones que tienen que enfrentar, así como su impacto en las prácticas y en las instituciones de extensión. Es a partir de ellos que aprenden y se perfeccionan en su quehacer.

Desde las expresiones rescatadas en las entrevistas hemos visto que el aprendizaje es un proceso de construcción colectiva y a su vez individual. La idea de que el aprendizaje es colaborativo tiene grandes puntos de intersección con el enfoque constructivista. El aprendizaje, visto así, es resultado de un proceso activo de reflexión, intercambio y experimentación, a partir de contextos específicos que pueden actuar tanto favoreciéndolo como limitándolo.

Se podría decir que el sujeto que aprende lo hace en la interacción entre práctica y reflexión, ayudado por el otro, un otro que puede adoptar diferentes formas: superior dentro de la misma institución, colega compañero de equipo, compañero de equipo sin ser colega, o incluso un otro culturalmente diferente, como son los productores. En este sentido, “el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados” (Díaz Barriga 2003: 2). Cabe destacar aquí, más experimentados en algún sentido, no necesariamente en todos.

Como se ha hecho evidente, la práctica del extensionista rural es diversa y compleja (Landini, 2016b). En este contexto, queda claro que su práctica requiere un fuerte componente de creatividad, ya que se organiza en buena medida de manera no rutinaria. El extensionista aprende de manera constante en la reflexión sobre la práctica misma, aprende a escuchar, a hablar, a maniobrar y a posicionarse como extensionista. Así, los procesos de reflexión sobre la acción, el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo adquieren importancia fundamental para alcanzar resultados en territorio, por lo que su valor debe ser reconocido por las instituciones.

La concepción del trabajo de extensión como un proceso que cobra forma en el marco del vínculo con una comunidad que tiene tiempos y dinámicas diferentes a las de las instituciones es un elemento clave. En este sentido, la extensión hace posible la construcción de un espacio compartido para la resolución de problemas colectivos. En este espacio, los extensionistas no deben adoptar una posición de espectadores, sino que se necesita que ejerciten su capacidad de agencia y hagan uso de los márgenes de maniobra que tienen a su disposición. Así, los extensionistas tendrán chances de ser hacedores y creadores de nuevas prácticas y no solo reproductores de saberes preexistentes, objetivados e inertes.

En la medida en que los superiores y los pares se muestren dispuestos y abiertos a la autocrítica y a la reflexión sobre la acción cotidiana, los equipos de extensión desarrollarán sus capacidades evaluativas, reflexivas y, por ende, creativas, lo que ampliará su margen para innovar en la acción. A la vez, al poner en práctica las acciones planificadas, los extensionistas y sus equipos se encontrarán con la alteridad, la cual requiere de reconocimiento y valoración para convertirse en fuente de nuevos aprendizajes. Al contrario de la imposición, el diálogo y el intercambio posibilitan la articulación de saberes en procesos decisorios con reglas de juego definidas que se construyen por acuerdos.

REFERENCIAS

1. Alemany, Carlos. “Volvió la extensión... ¡y se armó la discusión!” En Ricardo Thornton y Cimadevilla, Gustavo (Eds.), *Grisas de la extensión, la comunicación y el desarrollo* Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. 2008: 27-50.
2. Argyris, Chris y Schön, Donald. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass. 1978.
3. Arocena, José. “La tensión actor sistema en los procesos contemporáneos de desarrollo”. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional La agenda del desarrollo en América Latina Balance y perspectivas*. Montevideo. 2004.
4. Barrientos, Manuel et al. “Comunicación es participación: Articulación política y sociedad civil”. En Inés González Bombal (Comp.), *Fortaleciendo la relación Estado-Sociedad Civil para el Desarrollo Local*. Buenos Aires: CENOC-Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, Presidencia de la Nación-UNGS. 2004.
5. Brites, Walter. “Reflexiones conceptuales socio-antropológicas para comprender el proceso subyacente a los aprendizajes de los extensionistas”. *La Saeta Universitaria*: 2017, 6:101-113.
6. Chávez, Víctor et al. “Problemas del extensionismo rural en México”. *Revista de Geografía Agrícola*: 2019, 62:139-168.
7. Davis, Kristin y Sulaiman, Rasheed. “The ‘New Extensionist’: Roles and capacities to strengthen extension and advisory services”. *Journal of International Agricultural Education and Extension*: 2014, 21(3):6-18.
8. Dewey, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós. 1989.
9. Díaz Barriga, Fernando. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*: 2003, 5(2):105-117.
10. Elster, Jon. *La democracia deliberativa*. Barcelona, España. Gedisa. 2001
11. Fernández Enguita, Mariano. “Hacia el aprendizaje colaborativo en el propio ejercicio profesional”. *Cuadernos de Pedagogía*: 2018, 489:41-45.
12. Fourez, Gerard. *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemológica desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea. 2008.
13. Giddens, Anthony. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley, Estados Unidos: Universidad de California. 1985.
14. Klerkx, Laurens y Proctor, Amy. “Beyond fragmentation and disconnect: Networks for knowledge exchange in the English land management advisory system”. *Land Use Policy*: 2013, 30(1):13-24.
15. Landini, Fernando. “Perfil de los extensionistas rurales argentinos del sistema público”. *Mundo Agrario*: 2013, 27. www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAV14n27a03.
16. Landini, Fernando. “Enfoques y prácticas de extensión rural públicas en el noreste argentino”. *Revista de Economía e Sociología Rural*: 2016a, 54(1): 167-186.
17. Landini, Fernando. “How to be a good rural extensionist. Reflections and contributions of Argentine practitioners”. *Journal of Rural Studies*: 2016b, 43: 193-202.
18. Landini, Fernando. “How do rural extension agents learn? Argentine practitioners’ sources of learning and knowledge”. *Journal of Agricultural Education and Extension*: 2020. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2020.1780140>
19. Landini, Fernando et al. “Towards a new paradigm for rural extensionists’ in-service training”. *Journal of Rural Studies*: 2017, 51: 158-167
20. Lefore, Nicole. “Strengthening facilitation competencies in development: processes, challenges and lessons of a learning alliance to develop facilitators for local community engagement”.

Knowledge Management for Development Journal: 2015, 11(1): 118-135.

21. Lúquez de Camacho, Petra. “La teoría fundamentada: Precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias”. *Cumbres*: 2016, 2(1): 101-114.
22. Méndez Sastoque, Javier. “Hacia una extensión rural fundada en el diálogo sinérgico de saberes: campesinos y extensionistas construyendo juntos”. *Redes*: 2020, 25(1): 189-210.
23. Morán, María. “Aprendizajes y espacios de la ciudadanía”. *Iconos*: 2002, 19: 31-43.
24. Otzen, Tamara y Manterola, Carlos. “Técnicas de muestreo sobre una población a estudio”. *International Journal of Morphology*: 2017, 35(1), 227-232.
25. Paz, Raúl. “Las grietas de los agronegocios y los imperativos de la agricultura familiar: hacia una perspectiva conceptual.” *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*: 2017, 2(3): 39-63.
26. Roselli, Néstor. “Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*: 2011, 2(2): 173-191.
27. Saleh, Jasim y Man, Norsida. “Training requirements of agricultural extension officers using Borich Needs Assessment Model”. *Journal of Agricultural & Food Information*: 2017, 18(2): 110-122
28. Schön, Donald. “El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan”. Barcelona, España: Paidós. 1998.
29. Taylor, Steve y Bogdan, Robert. “Introducción a los métodos cualitativos de la investigación”. Barcelona, España: Paidós. 1984.
30. Torrado Porto, Roberto y Catullo, Julio. “Extensión rural y enfoque territorial: aprendiendo en la acción con otros”. *Revista de la Facultad de Agronomía*: 2017, 116(número especial): 19-27.