

Reflexiones conceptuales socio-antropológicas para comprender el proceso subyacente a los aprendizajes de los extensionistas

Walter F Brites

Doctor en Antropología Social. Universidad Nacional de Misiones.
Investigador Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET).

Universidad de la Cuenca del Plata-IDIC. Posadas Argentina.
briteswalter@yahoo.com.ar

Recibido: 28/08/2017

Aceptado: 10/09/2017

Resumen

Este trabajo analiza teóricamente los aportes de diversos autores con relación a los modos en que el aprendizaje entre diversos actores es construido de modo dialógico y reflexivo. Recuperando las ideas de Habermas, la finalidad es demostrar la importancia que “la acción comunicativa” conlleva para la comprensión entre actores en interacción. El objetivo es recuperar reflexiones conceptuales y sus potencialidades para comprender el proceso subyacente a los aprendizajes de los extensionistas develando que el diálogo supone interacción y la comunicación hacer crecer el conocimiento, amalgamando racionalidades y saberes. El trabajo desarrolla el supuesto de que la competencia comunicativa es potencialmente psico-socio generativa de nuevos aprendizajes. Los constructos comunicativos generan instancias de intercambios, procesos de reflexión y aprendizajes que modifican los comportamientos individuales y grupales, promueven cambios actitudinales y, fortalecen nuevas disposiciones prácticas. Entre otras consideraciones la propuesta supone que no hay un aprendizaje colectivo de extensión eficaz sin producción y consolidación de una interfase Estado/comunidad o, saber técnico/saber popular. Los dispositivos de conocimiento y reflexión de extensionistas recuperan las experiencias de intervención, que son evaluadas/reinterpretadas en el marco de una

transacción de perspectivas. La idea central es que el escenario para los aprendizajes colectivos y de reflexión se van configurando sobre la base de la interacción y el diálogo. Una perspectiva que resignifica el valor de lo colectivo y donde el conocimiento elaborado colectivamente no es el fruto de la capacidad de cada actor, sino de las capacidades generadas para poner en comunicación distintas reflexividades.

Palabras-claves: Interacción, Acción Comunicativa, Conocimiento. Racionalidades.

Abstract

This paper theoretically analyzes the contributions of various authors in relation to the ways in which learning between different actors is constructed in a dialogical and reflective way. Recovering the ideas of Habermas, the purpose is to demonstrate the importance that "communicative action" entails for understanding between actors in interaction. The objective is to recover conceptual reflections and their potential to understand the underlying process of the extension agents' learning, revealing that dialogue involves interaction and communication to grow knowledge, amalgamating rationalities and knowledge. The work develops the assumption that communicative competence is potentially psycho-socio-generative of new learning. The communicative constructs generate instances of exchanges, reflection processes and learning that modify individual and group behaviors, promote attitudinal changes and strengthen new practical arrangements. Among other considerations, the proposal supposes that there is no collective learning of effective extension without production and consolidation of a State / community interface or, technical knowledge / popular knowledge. The knowledge and reflection devices of extension agents recover the experiences of intervention, which are evaluated / reinterpreted in the framework of a perspective transaction. The central idea is that the scenario for collective learning and reflection is shaped based on interaction and dialogue. A perspective that resignifies the value of the collective and where the collectively developed knowledge is not the fruit of the capacity of each actor, but of the capacities generated to put in communication different reflexivities.

Keywords: Interaction, Communicative Action, Knowledge. Rationalities

Introducción

A fin de problematizar el proceso subyacente a los aprendizajes de extensionistas, se plantea aquí algunos interrogantes: ¿Cuáles son las resistencias al desarrollo de nuevos aprendizajes? ¿Hay reflexión en conexión con nuevos aprendizajes? ¿Las disposiciones prácticas rutinizadas obstaculizan/dificultan la génesis de reflexión, creatividad, aprendizajes, etc.? ¿Qué condiciones explican la variabilidad de

experiencias y estrategias de aprendizajes?; ¿Qué situaciones dan cuenta de la eficacia y eficiencia de las intervenciones de extensionistas?

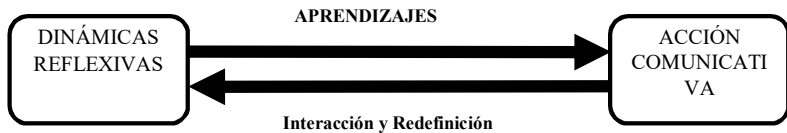
Resulta importante rescatar dos supuestos subyacentes de la investigación: el primero que los espacios reflexivos colectivos y los aprendizajes derivados de ellos poseen una potencialidad para fortalecer el trabajo de extensión rural. Segundo, que las instituciones de ER, en términos generales, no están aprovechando la potencialidad de estos espacios y sus implicaciones prácticas.

Como supuesto general, se entiende que es imprescindible que los actores mismos transformen sus prácticas, a través del aprendizaje compartido y la generación de compromisos que institucionalicen nuevos vínculos en los procesos de cambio. El diseño y la aplicación de nuevas estrategias de aprendizajes de los extensionistas suponen al mismo tiempo la creación de nuevos espacios tendientes a coordinar acciones institucionalizadas o no, pero abiertas al diálogo, la comunicación y el intercambio.

En un doble juego, los extensionistas aprenden y buscan generar aprendizajes. Este proceso implica el establecer acuerdos y tomas de decisiones muchas veces en contextos de intereses. Puede suponerse que los extensionistas se encuentran “interesados” en influir sobre una modalidad de participación, de aprendizajes, de acuerdo con sus posiciones, saberes y valores que privilegian. Los extensionistas, así en tanto agentes institucionales (estatales), desplegarían estrategias encaminadas a ganar en legitimidad, preservar su espacio, evitar riesgos, conflictos y obtener logros simbólicos-institucionales. Desde este punto de vista, se debería atender al modelo de “campo político”, entendido como la trama de relaciones de poder constituyente/constituida en torno a cada plan de intervención. Así, son las relaciones que los actores construyen, reproducen y transforman las que sirven de marco a sus acciones (Giddens, 1985). “En el curso de las negociaciones que tienen por objeto lograr el compromiso, los participantes obtienen siempre algún beneficio, porque ningún interés queda eliminado por completo” (Rein y Rabinovitz, 1993: 181).

Como punto de partida, la consolidación de saberes efectivos y genuinos implica descentrase 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 posibilita la articulación de saberes en procesos decisorios con reglas de juego definidas que se construyen por acuerdos.

Entre otras consideraciones suponemos no hay un aprendizaje colectivo de extensión eficaz sin producción y consolidación de una interfase Estado/comunidad o, saber técnico/saber popular. Los dispositivos de conocimiento y reflexión de extensionistas recuperan las experiencias de campo e intervención, que son evaluadas/reinterpretadas en el marco de una transacción de visiones y negociaciones. La idea central es que el escenario para los aprendizajes colectivos y de reflexión se van configurando sobre la base de la interacción y el diálogo entre diversos actores. Una perspectiva que resignifica por otro lado, el valor de lo colectivo. El consenso/acuerdo es construido sobre la base del diálogo colectivo. El conocimiento elaborado colectivamente no es el fruto de la capacidad de cada actor, sino de las capacidades generadas para poner en comunicación distintas reflexividades.



Alternativas teóricas y propuestas conceptuales

Inicialmente podríamos decir que el pensamiento de Bourdieu, a través de la noción de habitus, permite arrojar luz sobre los nexos internos y externos que constituyen a las prácticas (acción y estructura); posibilitando develar el papel de los extensionistas y su dialéctica con el contexto institucional en el que se desenvuelven: el campo de la intervención. Los extensionistas y sus posibilidades de agencia no solo reproducen saberes y estructuras institucionales de gestión, sino que actúan en términos de génesis.

El habitus, en tanto “un sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como generador de categorías de percepción y clasificación, apreciación y principios organizadores de la acción” (Bourdieu, 1988; p72). El habitus no está dado de una vez para siempre, sino que puede llegar a ser dinámico y cambiante. Así el habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradero, pero no inmutable” (Bourdieu, 1992: 109).

De este modo podríamos sostener que el contexto institucional de la intervención está estructurado objetivamente, pero la posición que cada actor (extensionista) ocupa en este espacio no solo los somete a un condicionamiento semejante; con la probabilidad de adquirir disposiciones (formas de pensar; de percibir; de ver; de dividir y evaluar;

necesidades; capacidades, etc.) semejantes, sino que el que a su vez los procesos intersubjetivos condensan saberes y acciones que producen prácticas e interactúan con el momento institucional y los constreñimientos¹.

En sintonía con estas ideas, otras perspectivas reconocen a la “asociatividad” entre actores como génesis de procesos reflexivos al margen de ciertos límites y condicionamientos (constreñimientos) fijados por la estructura. Así, por ejemplo, Boisier (2002) ha venido promoviendo a la “asociatividad” como una estrategia pertinente para construir las fortalezas colectivas que permitan mejorar condiciones y alcanzar posiciones sociales más ventajosas. Una acción que se llevaría a cabo por medio del diálogo y la comunicación a fin de revertir situaciones de adversidad (escasa productividad del trabajo, de deficiente aprovechamiento de los recursos y bajo poder de negociación, etc.). A la cuestión praxeológica sobre ¿cómo socializar un conocimiento pertinente? Sergio Boisier (2004) sugiere “la utilización del constructivismo lingüístico, es decir el uso sistemático de la palabra y del discurso para simultáneamente crear sujetos y realidades, hasta generar una sinergia cognitiva” (Boisier, 2004; p38). La sinergia cognitiva refiere a una capacidad colectiva para alcanzar objetivos colectivos democráticamente establecidos, capacidad basada en compartir una misma interpretación acerca de la estructura y dinámica de los procesos sobre los cuales será necesario intervenir (Boisier, 2000).

En un espacio abierto al diálogo, un saber se amalgama a otro saber. El diálogo supone interacción y la comunicación hace crecer el conocimiento. Desde esta perspectiva, la noción de “acción comunicativa” de Habermas es de vital importancia. La acción comunicativa posibilita una comprensión entre actores en interacción. El concepto de acción comunicativa “fuerza u obliga a considerar también a los actores como hablantes u oyentes que se refieren a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, y se entablan recíprocamente a este respecto pretensiones de validez que pueden ser aceptadas o ponerse en tela de juicio”² (Habermas, 1989: 493).

¹ Las estructuras objetivas son incorporadas por un trabajo de inculcación (instituyente) como estructuras subjetivas; esto es, como criterios clasificatorios; modos de ver; de percibir y decir, que lo dejan dispuesto al agente a producir prácticas igualmente enclasables.

² Al margen de cálculos instrumentales, la acción y la racionalidad comunicativa se relacionan con la interacción. Cuando la acción comunicativa se basa en argumentaciones racionales y tiene pretensiones de universalidad se denomina discurso. En ese proceso, no se hace, principalmente, cálculos egoístas (instrumentales) para alcanzar el éxito, sino que se trata de lograr definiciones comunes de la situación para dentro de ellas, perseguir metas individuales.

Los aportes de Habermas posibilitan comprender el escenario de la extensión rural, en donde la interacción se realiza básicamente a partir del diálogo y la comunicación en un espacio institucionalizado para ello. Los actores plantean diversos problemas comunes y reflexionan sobre ideas y alternativas de solución, expresando pluralidades de perspectivas; en ese proceso el diálogo puede estar atravesado de diferencias, intereses y preferencias. Es ese sentido, el escenario para los aprendizajes colectivos son un ámbito para la expresión de identidades sociales y comunicación intercultural. Espacio en el que muchos participantes gradualmente han aprendido a exponerse públicamente y manifestar sus ideas.

La acción comunicativa permite una comprensión entre actores en interacción y ello involucra una relación interpersonal lingüística que busca el mutuo entendimiento, el consenso. Así, la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento; el diálogo es un instrumento para organizar el conocimiento e implica una postura crítica y, una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores (Freire, 1997). No obstante, la interacción discursiva necesaria para la planificación conjunta hace que los resultados no sean previsibles y los temas tratados conllevan con frecuencia incertidumbre, en términos de avances y retrocesos en los acuerdos y negociaciones logrados por los actores.

Esta participación asociativa, en la que además se aprende, supone que todas las personas, poseen la capacidad de comunicarse para generar acciones, (Habermas; 1989) así, las habilidades comunicativas facilitan interactuar con el entorno. Ello además posibilita el desarrollo de habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso (García y Puigvert, 2001: 4). En el marco de este proceso la “interpretación recíproca” es central, sobre ella se pueden negociar diversas definiciones de la situación. Así, a partir de la acción comunicativa los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones (Habermas; 1989: 122)³. De este modo como sostiene Poggiese, para el caso de la gestión asociada: “la hipótesis es que la interacción asocia; la negociación puede hacer crecer un interés común; el intercambio hace progresar el conocimiento” (Poggiese, 1993:4).

Uno de los escenarios de extensión, frente a otros posibles, como la imposición unidireccional, es el escenario de una construcción deliberativa, posibilitado por la participación. Los acuerdos para su desarrollo dependen de las interacciones entre personas y de los constructos comunicativos establecidos. En este sentido, la extensión

³ La acción comunicativa refiere a la interacción de por lo menos dos actores capaces de desarrollar un lenguaje y de acción que establecen una relación interpersonal.

rural como un espacio construido para resolver problemas colectivos no supone necesariamente una actitud espectadora, puesto que ese espacio deja márgenes a que los actores desarrollen algún tipo de agencia, a partir de la incorporación de nuevas disposiciones prácticas. Así, los actores tienen chances de ser hacedores y creadores de nuevas prácticas y no solo reproductores de saberes preexistentes, objetivados e inertes.

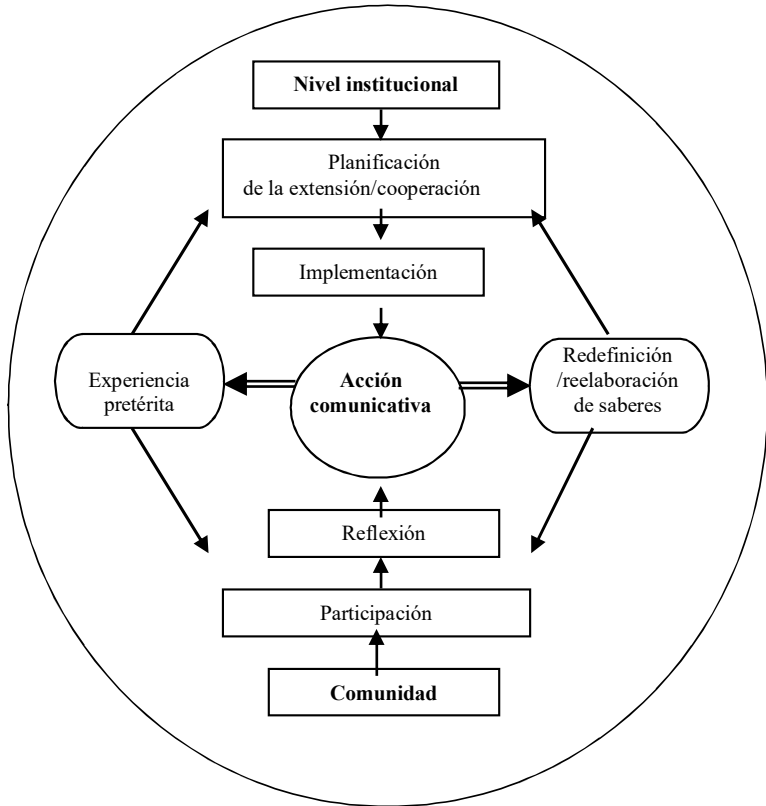
En síntesis, desde esta perspectiva asumimos la hipótesis de que la competencia comunicativa es potencialmente psico-socio generativa de nuevos aprendizajes. Los constructos comunicativos generan instancias de intercambios, procesos de reflexión y aprendizajes que modifican los comportamientos individuales y grupales, promueven cambios actitudinales y, fortalecen nuevas disposiciones prácticas.

A través de la comunicación una persona argumenta las bases de su conocimiento, razonamiento, su punto de vista de lo que considera verdadero o real. El proceso psicológico/cognitivo en sinergia con el acto comunicativo facilita comprender y construir una actitud reflexiva y crítica; necesaria para aprehender las ideas expresadas por medio del acto comunicativo.

De acuerdo a Freire (1997) la dialogicidad implica un proceso transformador, un encuentro entre los hombres para transformar el mundo. El diálogo cumple una exigencia existencial, la de conectar la reflexión con la acción⁴. Desde este punto de vista el diálogo, la acción comunicativa es constituyente de nuevos saberes y estructurante de la acción colectiva. 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, prácticas cotidianas, horizontes y metas sociales, configurando nuevas disposiciones prácticas y acontecimientos generativos de aprendizajes.

⁴ Para Freire, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo.

Perspectiva transaccional de actores en aprendizaje



La reflexión colectiva permite detectar errores, así como visualizar problemas y soluciones. Este proceso de conocimiento dinámico que permite detectar y corregir el error colectivamente es parte del “aprendizaje organizacional” (Argyris y Schon, 1978). Las distintas reflexividades puestas en juego en un proceso comunicativo de aprendizaje se van definiendo y redefiniendo en base a las interacciones de múltiples extensionistas y sus intercambios de experiencias.

Las relaciones de encuentro de modo no jerárquico son potencialmente constructivas de reflexividades y aprendizajes colectivos. Las situaciones de encuentro voluntario y de deliberación sobre problemáticas compartidas, las nuevas modalidades de relacionamiento y asociación entre pares, los procesos de conversación, los consensos construidos y los aprendizajes alcanzados durante el diálogo, son generadores de nuevas disposiciones prácticas y actitudes.

Elementos de la perspectiva

- Actores- socio-relacional- interfase.
- Conflicto de poder, pero conflicto de saberes.
- Dinámicas reflexivas (pensar lo nuevo y su acople a lo viejo – evaluación.)
- Habilidades cooperativas (constitución y cooperación de un saber hacer diferencial).
- Dialogicidad. Habilidades comunicativas, necesarias, pero no suficientes, para las habilidades cooperativas.
- Asociación de actores y saberes (asimilación y adecuación).

Sobre la intervención, el campo de aprendizajes.

Al momento de plantearnos ¿qué actores aparecen condicionando los saberes y aprendizajes de los extensionistas? y ¿cómo aparece el conflicto y sus funcionalidades para el aprendizaje?, es que nos planteamos sobre las implicancias del campo de la intervención como un momento crucial, más allá del escenario-taller de la planificación/capacitación.

El campo de la intervención es una fase en la que no se implementan mecánicamente las acciones planificadas/consensuadas. Es un campo de fuerzas entre actores y saberes “constituidos y en constitución”, proceso del que surgen no solo tensiones y conflictos sino, dinámicas dialógicas, reflexivas y aprendizajes. Dicho campo involucra recursos (sociales, económicos, simbólicos, culturales) y conjuntos de actores que despliegan sus prácticas, en torno a saberes y visiones. Como señala Gusfield (1981): “la arena pública no es un campo de juego en el que juegan todos bajo las mismas reglas; algunos tienen mayor acceso que otros y también detentan un poder mayor para dar forma a la definición de los problemas públicos”.

En el marco de los poderes constituidos e institucionalizados, el sector estatal muchas veces impulsa a través de técnicos y programas formas de participación, teniendo el rol de convocar, promover, facilitar el involucramiento, generando espacios de articulación y decisión, en donde los actores imaginan y construyen conocimientos y nuevas habilidades. Esta perspectiva, al margen del accionar técnico-estatal implica apelar a la relevancia de modelos socio-generativos de los múltiples aprendizajes rescatando lo microsociológico de las prácticas individuales. Perspectiva desde la que se torna importante contrastar los discursos y las prácticas puestas en juego en el ámbito deliberativo (Habermas, 1989), así como el proceso de construcción de legitimaciones/deslegitimaciones entre los diferentes actores dentro del campo (Bourdieu, 1993).

Pensar los procesos de confrontación, alineamiento, aprendizaje, reposicionamiento, acuerdos, consenso, que desencadena la aplicación de una política de desarrollo rural aproxima el enfoque a una perspectiva centrada en el análisis contextual y microsociológico del caso extendido (Torgerson, 1993: 198). Siendo entonces necesario tener en cuenta los emergentes coyunturales (análisis situacional; drama social; incidente clave) y las acciones concretas emprendidas por los actores para el logro/redefinición de los objetivos de cada intervención.

El escenario de la capacitación es solo un momento acotado y formalmente abierto para la reflexión. Los extensionistas procesan el aprendizaje a partir de procesos dialógicos y reflexiones de experiencias entre pares, y con actores de la comunidad. La esencia de este planteamiento es que toda acción de extensión debe considerar el encuadre institucional; la dinámica de integración/desintegración del conocimiento pretérito, sus modalidades de funcionamiento y los recursos disponibles. El enfrentamiento y el conflicto constituyen un eje importante del análisis (Fraser, 1999), en la medida en que posibilita analizar cómo la emergencia de los condicionantes estructurales guardan conexión con procesos reflexivos. De hecho, las dinámicas reflexivas son parte de un proceso continuo de estructuración y reestructuración del campo de intervención. Las relaciones se reproducen o se producen, los saberes se crean o se recrean y las diferentes interpretaciones entran en juego modelando nuevos aprendizajes.

A la cuestión sobre qué impactos tienen la capacitación de los extensionistas para la reflexión, no es una tarea sencilla. Los espacios reflexivos colectivos y los aprendizajes derivados de ello son procesos complejos. La propia acción de extensionistas activa espacios abiertos de concertación y deliberación (concertación), aunque ello no garantiza que la capacitación tenga impactos positivos para la reflexión de los extensionistas. Esta suposición nos hace plantearnos algunos interrogantes sobre la capacitación: ¿Esos espacios de talleres tienen una dinámica abierta, reflexiva o son en rigor espacios tecnocratizados? ¿Los extensionistas recuperan el saber consuetudinario de los actores locales como aportes de reflexión en talleres, capacitaciones?

La concertación entre racionalidades diferentes supone al mismo tiempo el mantenimiento de cada diferencia y la elaboración de consensos. Alcanzar estas metas supone impulsar la generación de ámbitos interinstitucionales que permitan canalizar las iniciativas de concertación que surjan entre los diferentes actores (Arocena 1995). Así, en el marco de los límites que fija una situación, evaluar las posibilidades u oportunidades de un curso de acción significa definir puntos cruciales de conexión entre las diferentes lógicas de actor, más allá de las racionalidades de cada uno.

El aprendizaje de los extensionistas dialoga con el saber-hacer de la comunidad, con el aprendizaje social en un ida y vuelta permanente. Por ello, espacios rigurosamente tecnocratizados, que ponen el énfasis en el extensionista y/o en sus saberes técnicos en detrimento del saber del hombre común constituye un impedimento para procesos reflexivos. El saber-hacer consuetudinario del agricultor-productor etc., que finalmente es objeto de la intervención debe ser tenido en consideración. De modo que se plantea la institucionalización de nuevos vínculos Estado comunidad para generar y fortalecer aprendizajes colectivos. El desafío es entonces cómo potenciar un modelo colectivo y asociativo de reflexión e intercambios sobre el modo de percibir los problemas a fin de generar iniciativas plurales en la construcción de nuevos aprendizajes.

El contexto y la importancia de lo local-ruralidad

Para comprender la dinámica y los contenidos de los procesos colectivos/reflexivos de aprendizaje que se dan en el contexto de extensión rural, así como sus implicaciones prácticas es necesario recuperar la relevancia de lo local y sus especificidades. La reflexión sobre los problemas y situaciones que tienen que enfrenar los extensionistas torna ineludible desentenderse de lo local.

Al margen del taller como espacio formal de trabajo, lo local como escenario de intercambio, prácticas y aprendizajes debe constituir un eje estructurante de la reflexión. La dimensión local constituye el lugar de vida de los actores, ámbito de socialización, expresión y asociación donde transcurre la vida cotidiana. Los valores dominantes, los recursos inmateriales, la proximidad, el capital de relaciones, las diversas formas de cooperación y aprendizaje, la capacidad de articulación con el entorno son dimensiones cruciales para entender la escala local (Madoery, 2001). A través de los condicionamientos que brinda lo local, “las proximidades”, los mecanismos asociativos, el intercambio de conocimientos y saberes y, su articulación con las diversas agencias y reflexividades es que puede entenderse a las dinámicas reflexivas y de aprendizajes como procesos abiertos y en continua estructuración.

La tarea de extensión y su vinculación con lo local exige establecer acciones comunicativas y la construcción de acuerdos. Una capacidad para entender al otro y aceptar que el otro vale tanto como uno y que sus opiniones pueden diferir de las nuestras y aún así poseer un valor intrínseco. Este acercamiento estable reconocer y valorar la alteridad (Boiser, 2002).

En el campo de intervención/extensión, lo socio-relacional involucra a la alteridad y ello es vital. La construcción de un conocimiento colectivo desata un proceso de negociación y redefinición de los problemas y sus

visiones, en el que se ajustan los conocimientos convergentes. Desde este punto de vista el aprendizaje colectivo es visto como reflexión, pero también como interacción, evaluación y evolución (lo tradicional y lo emergente). El saber-hacer se nutre de efectos correctivos y sinergias incrementales en un proceso abierto a modificaciones.

Reflexiones finales

Los extensionistas no desempeñan simplemente un papel diseñado por las instituciones, sino que internalizan un repertorio, una matriz de predisposiciones que se va construyendo gradualmente desde adentro de su propio mundo de vida mediante procesos de aprendizaje reflexivos y dialógicos más allá de los simples ensayos de prueba y error. Los rasgos institucionales, las circunstancias sociohistóricas, son constitutivas, posibilitantes y capacitantes del diálogo y la interacción: la práctica fija las condiciones de producción, pero no debemos olvidar que los extensionistas al igual que sus interlocutores participan activamente en un proceso activo de interpretación y evaluación de los “hechos más cercanos”, proceso que deviene en nuevos aprendizajes orientando sus decisiones y acciones.

Resultan importantes los aportes del constructivismo en la medida en que los actores no solo reproducen sino también redefinen el contexto de su actuar permanentemente, en función del aspecto generativo o creativo de sus prácticas. Más allá de los limitantes que puedan emerger en circunstancias institucionales, los extensionistas, como agentes activos, desarrollan dispositivos reflexivos y cognitivos que en sinergia con las interacciones comunicativas generan no solo habilidades cooperativas sino procesos psico-socio-generativos de nuevos aprendizajes.

Referencias

- Argyris, C., and Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Arocena, J (2002). *El desarrollo local, un desafío contemporáneo*. (Taurus. Universidad Católica. Motevideo.
- Bosier S. (2000). *Conversaciones sociales y desarrollo regional*. Talca. Ediciones. Universidad de Talca.
- Boisier, S. (2002). *Actores, asociatividad y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Documento de Trabajo. Informe para Cresce Minas. Um Projeto Brasileiro, federação das Industrias do Estado de Minas Gerais en Belo Horizonte, Brasil.
- Boisier S. (2004). *Desarrollo territorial y descentralización*. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. En *Eure*. Septiembre año/vol. 30 nro 90. Pontífica Universidad Católica de Chile. Santiago pp. 27-40.

- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico, En Cosas dichas. Gedisa. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus, prácticas, y La lógica de la práctica En: El Sentido Práctico. Taurus Ediciones. Madrid. 1991, p.91-165.
- Fraser, N. (1999) Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. En Ecuador Debate. Opinión pública. Quito: CAAP, no. 46, pp. 139-174.
- Freire P. (1997). A la sombra de este árbol. El Roure. Barcelona.
- Freire, P. (1997), Pedagogía de la Autonomía. Sobre saberes necesarios para la educación práctica. Siglo XXI. Editores. México.
- Flecha García, R & Puigvert, L. (2001). Las comunidades de aprendizajes: Una propuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf
- Giddens, A. (1985). The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration. Univesrity of California Press. Berkerley.
- Gustfiel, J. (1981) The culture of public problems. Chicago. University of Chicago Press.
- Habermas, J. (1989. Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios previos. Cátedra, Madrid.
- Habermas, J (1989) Teoría de la acción comunicativa: complementos a estudios previos, Madrid, Cátedra.
- Madoery, O. (2001) El valor de la política en el desarrollo local. En Vázquez Barquero, A. et al. Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local. Rosario. Homo Sapiens Ediciones. pp.200-228.
- Poggiese, H (1993) Metodología FLACSO de Planificación-Gestión. Serie de Documentos e Informes de investigación No 163 FLACSO: Buenos Aires.
- Rein, M. & Rabinowitz, F. (2000) La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción. En: Aguillar Villanueva. L. (Ed.). La implementación de las políticas 3era. Edición. México. Miguel Ángel Parrúa..
- Torgerson, D. (1993) Entre el conocimiento y la política: tres caras del conocimiento de políticas. En Aguillar Villanueva. L., (Ed.) El estudio de las políticas públicas. México. Miguel Angel Porrúa.