

# Focalizándonos en relaciones más fluidas. Nuevos tiempos para viejos retos en la extensión rural

# 04

Adrián Luis Gargicevich<sup>42</sup>

**Palabras clave:** estilos de aprendizaje - intersubjetividad - efectividad - metodologías - extensión

---

*El sol sale y se pone, y se dirige afanosamente hacia el lugar de donde saldrá otra vez.*

ECLESIASTÉS 1:5

## RESUMEN

Dice el proverbio popular “*nada nuevo bajo el sol, sólo cambian las sombras que se proyectan a lo largo del día*”. Mirar sólo el objeto para predecir las sombras que generará, nos puede llevar a confusiones. Muchas veces, la simplificación en el debate sobre la efectividad de nuestra tarea como extensionistas corre el mismo riesgo, forzamos la mirada en los objetos, predecimos las formas que tomarán sus proyecciones y perdemos de vista a los sujetos que la generan. Pero a la luz del sol, las cosas siguen siendo las mismas, sólo se proyectan diferentes según el momento. Más allá de los temas, los tiempos y los cambios tecnológicos, el cimiento procedimental en la tarea de extensión se asienta en las relaciones que construimos entre los sujetos. La intersubjetividad sigue siendo el elemento basal en la extensión.

Partiendo de la revisión de una estrategia simple de reconocimiento de los estilos de aprendizaje puestos en juego entre las personas cuando nos relacionamos, este trabajo reflexiona sobre las ventajas de propiciar relaciones más fluidas. Propone reconocer a los actores con los que interactuamos como interlocutores válidos, no para transformarlos, sino para ayudarlos a entender y cambiar la realidad desde sus propios estilos y formas de concebirla. Revalorizar la intersubjeti-

vidad en la tarea de extensión, permitirá estimularnos para direccionar nuestras energías: desde los objetos hacia los sujetos, desde la parte al todo, desde la divulgación de información a la generación de conocimientos. Ayudando, y ayudándonos, a hacer sostenibles los cambios. Capitalizando las ventajas de ser más plásticos en la búsqueda de opciones metodológicas para la tarea de extensión y disfrutando de la oportunidad que significa salir de nuestras propias zonas de confort metodológico. Las mismas que se reconocen cuando las sombras que proyecta nuestro accionar adquieren formas y tamaños diferentes a los imaginados, tan sólo por no mirar la intersubjetividad que la genera.

## INTRODUCCIÓN

A pesar de que los tiempos cambian, un viejo reto subyace siempre en la tarea de extensión: focalizarnos en las relaciones intersubjetivas. El diseño de las acciones de extensión no solamente requiere del conocimiento técnico del tema que se abordará, sino también de un cuidadoso reconocimiento mutuo de los interlocutores que estaremos dialogando en el proceso. Nos referimos a reconocernos según nuestra edad, género, experiencia, intereses, historia, etc., categorías clásicas que en algunos casos ordenaremos inconscientemente, y también, a reconocernos con otras miradas, por ejemplo, desde los diferentes estilos de aprendizaje que probablemente estén en juego en el intercambio. ¿Alguna vez te preguntaste cómo aprendes?

---

<sup>42</sup> Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, EEA Oliveros. Gestión Interna Extensión. Docente en Fac. Cs. Agrarias Universidad Nacional de Rosario. E-mail: gargicevich.adrian@inta.gob.ar

En la tarea de extensión se apuesta a la generación de cambios sostenibles en el tiempo mediante la apropiación de nuevos aprendizajes. Más allá del tema o de la circunstancia, adquirir o modificar habilidades o destrezas mediante aprendizajes efectivos, implica desarrollar estrategias de acción que se transformen en conocimientos necesarios para decidir cambios. Conocimiento entendido como “acción efectiva en el dominio de nuestra existencia” (Maturana y Varela, 1984); algo que sólo se genera en la mente de cada individuo, que no se pueden entregar, y que cada uno construye individualmente. En todo caso, desde afuera, sólo podemos transmitir información para que se generen conocimientos.

Nos enseñan los neurobiólogos, que la tarea de aprender algo resulta más efectiva si ocurre como producto de una acción intersubjetiva y si se modifica el entorno de aprendizaje. Si lo que proponemos es que exista mayor comprensión sobre un tema, que se generen aprendizajes que luego se transformen en conocimientos que sostengan las decisiones de cambio, debemos volver la mirada sobre los sujetos que aprenden, sus entornos y cómo es el proceso que genera “ese” conocimiento.

Es por eso que será necesario focalizar nuestra contribución no solamente en los contenidos, sino también, en comprender los entornos y potenciar las formas que adquieren las relaciones entre los sujetos durante el acto de aprendizaje. *“La intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico. Por lo tanto, la función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujeto cognoscentes, con el objeto cognoscible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo. La relación gnoseológica, por esto mismo no termina en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre los sujetos, a propósito del objeto”* (Freire, 1973).

Pablo Freire nos propone poner la mirada en lo que ocurre entre los “sujetos”, cuando nos reunimos en derredor de un “objeto”, para entenderlo. Allí, ocurre el aprendizaje que sustentará el cambio. Al focalizarnos en las peculiaridades del intercambio que generamos, estaremos en mejores condiciones de entender el proceso de aprendizaje que se pone en juego y así poder potenciar-

lo. La mayor o menor fluidez de dicho intercambio, podrá actuar como indicador para nuestra tarea de facilitador. Debemos poder hacer fluir el aprendizaje, pero para ello será necesario conocer desde cuál perspectiva cada uno de nosotros aborda el aprendizaje. Hacia allí enfocaremos el artículo, desarrollaremos desde una propuesta metodológica fácil de testear, los diferentes estilos de aprendizaje. Lo haremos con la excusa de visualizar diferencias, y a partir de ellas, revalorizar la importancia que adquiere la fluidez de las interacciones en la generación de conocimientos, revisar la plasticidad metodológica que aplicamos y potenciar nuestro desempeño como extensionistas.

## ESTILOS DE APRENDIZAJE

No son muchas las veces en que nos detenemos a considerar cómo es que las personas aprendemos y cuál es la mejor manera para comunicarnos y mejorar el aprendizaje. No todas las personas utilizamos iguales estrategias para aprender, por lo tanto debemos tener en cuenta estas diferencias al diseñar acciones de extensión y no usar un único modelo para lograrlo. Si optamos por un único modelo, es probable que arriesguemos la efectividad del aprendizaje y la generación de conocimientos.

David Kolb y Roger Fry, en 1975, argumentaron que el aprendizaje efectivo implica la posesión de cuatro habilidades diferentes y que las mismas son un indicador del modelo de aprendizaje que aplica cada individuo, a saber: 1- habilidades para analizar experiencias concretas; 2- habilidades para observar de manera reflexiva; 3- habilidades para conceptualizar de manera abstracta, y 4- habilidades para experimentar mientras se actúa.

Estos autores, sostienen que las personas estamos capacitadas diferencialmente para iniciar un proceso de aprendizaje desde alguna de estas cuatro habilidades. Cada uno de nosotros, tenemos un estilo que prioriza el inicio del aprendizaje por una de las habilidades y continúa en espiral por las siguientes. Por ejemplo, hay personas que inician los aprendizajes desarrollando las acciones; luego tratan de entender el efecto, es decir, ver si se repite la circunstancia para poder predecir lo que le va a ocurrir; en el tercer paso, entienden los principios generales que operaron en el proceso, y por último; cuando los principios generales son comprendidos, aplican lo aprendi-

do a través de acciones en nuevas circunstancias dentro de un rango generalizado.

El concepto de estilo de aprendizaje, es usado para describir diferencias individuales acerca de la manera en que las personas aprendemos. Su consideración, se ha vuelto cada vez más importante para los individuos, familias, educadores y organizaciones que requieren entender cuál es el entorno apropiado que promueve y honra dichas diferencias individuales. Algunos entornos de aprendizaje particulares, parecen estar mejores dispuestos para determinados contenidos y preferencias, mejorando el aprendizaje cuando el mismo es consistente con las habilidades que prefieren los sujetos para iniciarlo (Experience Based Learning Systems, 2000-2006).

Basándonos en el concepto de “estilos de aprendizaje” que nos propone David Kolb, reflexionaremos sobre las ventajas de propiciar relaciones más fluidas para la tarea de extensión. Ubicaremos a los actores con los que interactuamos como interlocutores válidos, no para transformarlos, sino para ayudarlos a entender y cambiar la realidad desde sus propios estilos y formas de concebirla, aceptando de esta forma, la propuesta de Pablo Freire cuando nos plantea que “la relación gnoseológica ... no termina en el objeto conocido” (Freire, 1973).

## **¿CÓMO RECONOCER DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJES?**

Una manera práctica y entretenida para reconocer estilos de aprendizaje, es aplicar un dispositivo de diagnóstico rápido e individual para detectar la habilidad más efectiva que cada uno “dispara” para iniciar un aprendizaje. Sus autores, argumentan que el descubrimiento que genera este dispositivo, es un indicador del modelo de aprendizaje que aplica cada individuo. En función de ello, desarrollaron un inventario de estilos de aprendizajes que permite posicionar a una persona según su habilidad más propicia para aprender: a- analizando experiencias concretas, b- con la conceptualización abstracta, c- con la experimentación activa, o d- con la observación reflexiva.

El diseño particular de las preguntas y procesos que permiten realizar el diagnóstico, puede diferir. En este caso particular, el diseño fue traducido y adaptado de “*Enredamiento para la innovación. Una metodología participativa orien-*

*tada al actor*” (Solomon y Engel, 1997). Para su ejecución, primero se solicita a nuestros interlocutores la autorización para indagar de manera grupal los diferentes estilos de aprendizaje existentes. El procedimiento, consiste en reflexionar y responder, de forma personal e individual, dos preguntas sin dar a conocer la respuesta. Se puede ofrecer como ayuda un campo en blanco (pizarra o papel afiche), como espacio para el registro del resultado grupal que servirá para el análisis y acción. El diagnóstico consiste en permitir a cada participante posicionarse en un “plano imaginario”, mediante la respuesta de las dos preguntas que se ofrecen secuencialmente a todos juntos. A continuación, se presentan las preguntas y la estructura procedimental:

- **Pregunta 1.** *¿Ud. se ve a sí mismo pensando los términos del mundo real de manera más concreta o más abstracta?*

- Procedimiento en el campo en blanco. Se traza una línea horizontal en el medio del campo en blanco, dejando el plano dividido en dos planos imaginarios, uno superior y otro inferior. En el plano superior, se anota la palabra CONCRETO y en el plano inferior la palabra ABSTRACTO.

- **Repregunta 1.** *Si Ud. se considera más “concreto”, ubíquese mentalmente en la mitad superior de plano imaginario, y si es más “abstracto” ubíquese mentalmente en la parte inferior del mismo.*

- Ayudas. Luego de emitir esta consigna, se puede ejercitar una acción de aclaración respecto de los conceptos “abstracto” y “concreto”, en el caso de que nuestros interlocutores lo requirieran; adicionalmente y según la situación, se puede volver a leer la pregunta para reforzar la consigna.

Es necesario, que la elección de la posición en el plano imaginario la realice cada participante en forma individual y sin comentarios entre ellos. Una vez seguro que todos los participantes han optado por uno de los planos imaginarios en el campo, se procede a realizar la segunda pregunta.

- **Pregunta 2.** *¿Ud. necesita hacer las cosas para aprenderlas (primero actúa y usa la experiencia para entender conceptos subyacentes), o prefiere entender conceptos antes de actuar?*

- Procedimiento en el campo en blanco. Se traza una línea vertical en el medio del mismo campo dejando entonces el plano dividido en cuatro cuadrantes iguales. En el plano izquierdo se

anota la palabra PRÁCTICO y en el plano derecho la palabra TEÓRICO.

- **Repregunta 2.** Si Ud. se considera más “práctico” (primera opción de la pregunta), ubíquese mentalmente en la mitad izquierda del plano imaginario, y si es más “teórico” (segunda opción de la pregunta), ubíquese mentalmente en la parte derecha del mismo.

- Ayuda. Luego de estas consignas, se puede ejercitar una acción de aclaración si es requerida.

- Cierre. Al finalizar, se aclara que, dado que en la primera pregunta cada participante se había ubicado en el plano superior o inferior, y en la segunda en el plano derecho o izquierdo, como resultado cada uno debería estar ubicado en uno sólo de los cuatro cuadrantes. Para cerrar la actividad, el responsable de la conducción del diagnóstico marca uno de los cuadrantes en el plano imaginario (papel o pizarrón) y le pide a los participantes que levanten la mano si su posición coincide con dicho cuadrante. Se cuenta la cantidad de personas, y se registra el número en el mismo. Luego, se repite el mismo procedimiento, uno a uno, con el resto de los cuadrantes hasta terminar. Como acción final, se expresan los nombres que los autores dieron a cada uno de los estilos de aprendizaje y que corresponden a cada uno de los cuadrantes. Un esquema del producto a obtener, se indica en la figura N° 1.

A manera de corolario para la reflexión sobre los resultados, se debe aclarar que ninguno de los estilos es mejor o peor que otro, sino que son diferentes. Estos resultados, también pueden ser

utilizados para explicar por qué a veces, durante los debates o discusiones, es probable que se produzcan desacuerdos o desentendimientos entre personas cuando éstas no llegan a visualizar que lo hacen desde “estilos de aprendizaje” diferentes. Por ejemplo, una persona “práctica” que prefiere que las cosas se pongan en movimiento, puede llegar a pensar de una persona “teórica”, que lo único que pretende es hablar demorando el momento para que las “cosas se pongan en movimiento”, como a ella le gustaría. Cuando se producen este desacuerdo, el debate corre el riesgo de transformarse en una discusión de “estilos” de aprendizaje, perdiéndose de vista el tema.

El desarrollo del diagnóstico con sus resultados analizados, insume aproximadamente 15 minutos independientemente de la cantidad de personas participantes. Es un ejercicio rápido, práctico y que induce a numerosas reflexiones si ese fuese el objetivo.

En este trabajo en particular, elegí detenerme en los estilos de aprendizajes para hacer evidente la importancia de centrar la mirada en los sujetos y sus diferencias, y para estimular la reflexión sobre cómo adecuar los procedimientos que elegimos para trabajar en extensión a la luz de estas diferencias. Diferencias que nos permitirán entender por qué nos proyectamos distintos ante el mismo sol.

## RESULTADOS Y APLICABILIDAD DEL DIAGNÓSTICO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

En diferentes situaciones de extensión y capacitación en las que me ha tocado participar, desde el año 2004 a la fecha, vengo aplicando este diagnóstico y registrando los resultados (Gargicevich, 2006). Siempre lo usé al inicio de un encuentro, con el objetivo de adecuar la acción programada a los diferentes estilos de aprendizaje presentes. Productores, extensionistas, profesionales, alumnos de tecnicaturas, alumnos universitarios de grado y de posgrado; en diferentes situaciones de capacitación, acción, cursos de entrenamiento, etc., participaron descubriendo sus estilos de aprendizaje. En todas las situaciones en que decidí utilizarlo, pude registrar diferentes cantidades de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje entre los participantes. Como dato ilustrativos,



Figura 1. Estilos de aprendizaje.

Referencia: (Nº xx) indica el número de las personas que al participar, coinciden con dicho campo o estilo de aprendizaje.

sobre un total de 1.167 sujetos participantes en dicho período, el 42,76% de los casos se correspondieron con estilos de aprendizaje práctico, el 31,87% con estilos reflexivos, el 11,23% con estilo activo y el 14,14% teórico. Si bien los datos muestran que predominaron los estilos de aprendizajes prácticos, no podemos considerar que estos valores se repetirán de la misma manera en otras situaciones. Los datos presentados, o los que se obtengan en nuevos diagnósticos, son y serán el producto de cada situación y grupo en particular. No son adecuados para hacer inferencias de posibles distribuciones, en nuevas aplicaciones. Todo va a depender de los sujetos presentes.

Los resultados de estos diagnósticos, fueron utilizados en cada oportunidad para adaptar el desarrollo de la actividad a los estilos presentes. A modo de ejemplo, cuando la mayoría de los participantes usaban con preponderancia el estilo práctico, las acciones se organizaban con mayor cantidad de ejemplificaciones durante los momentos discursivos, o con más actividades de trabajo en taller sobre el análisis de casos. Si predominaba el estilo reflexivo, se hacía mayor uso del debate como estrategia. Sea cual fuera la situación de combinaciones de estilos de aprendizaje presentes al abordar el tema que convocaba, se deben tener distintas estrategias para acompañarlos. Este reconocimiento y aceptación, obliga a que las acciones se organicen sobre la base de construcciones metodológicas peculiares y flexibles, que consideraren a los presentes para ayudarlos a entender y cambiar la realidad desde sus propios estilos y formas de concebirla. De esta manera, nuestra contribución no sólo se focalizará en los contenidos, sino también y más puntualmente, en entender y potenciar las formas que adquieren las relaciones entre los sujetos durante el acto de aprendizaje. El diagnóstico sólo tiene sentido de aplicación si luego estamos dispuestos a adaptar las acciones según sus resultados.

Este tipo de análisis, puede ser también utilizado para otros objetivos, ya sea en escenarios profesionales u ocupacionales, para individuos o grupos, en el diseño de organizaciones o actividades educativas. Resulta especialmente útil, entre entrenadores y participantes de grupos operativos, para compartir una mejor interpretación de los objetivos y de cómo lograrlos. También, puede ser utilizado en actividades de consultorías con el objeto de reconocer fortalezas y debilidades de

los perfiles de las personas participantes en una actividad o carrera. En escenarios laborales, puede servir para mejorar el desempeño de los equipos de trabajo al permitir el reconocimiento de las diferentes capacidades presentes sin la necesidad de evaluar o juzgar a los individuos.

### **FOCALIZÁNDONOS EN RELACIONES MÁS FLUIDAS A PARTIR DE LAS DIFERENCIAS**

La historia y la evolución del conocimiento sobre cómo ocurren las innovaciones, nos permite hoy entender que las mismas no son el resultado de procesos lineales, ni que tienen un único motivo y lugar de origen, ni que ocurren aisladas de las influencias del entorno físico y social donde se implementan. Basta con mirar a nuestro alrededor, o incluso observarnos a nosotros mismos, para entender cómo logramos incorporar algunos cambios y darnos cuenta de la multiplicidad de factores y actores que participaron. Reconocer que las innovaciones son el producto de una organización social, nos obliga a revisar si nuestras estrategias y capacidades profesionales son las adecuadas para potenciar la efectividad del cambio.

Si los procesos que llevan a la innovación implican la participación de múltiples actores operando de manera coordinada, para construir los cimientos de nuestra tarea de apoyo, será necesario entonces identificar a los sujetos que la activan o la frenan, conocer sus enlaces y relaciones, entender el poder relativo de cada uno dentro del proceso, y saber sus intereses en torno al tema. Comprender cómo nos relacionamos y coordinamos para innovar, es un desafío más grande aún. En especial, si reconocemos que cada uno de nosotros seguimos siendo individuos con nuestra propia historia, capacidades, intereses, objetivos de vida, expectativas frente al cambio, y que como ahora sabemos, usamos diferentes estilos para aprender, construir conocimientos y luego decidir.

Los actores sociales, buscamos nuestros propios objetivos estratégicos con mucha autonomía. Partimos de bases de conocimientos diferentes y respondemos a diferentes oportunidades. La mencionada “coordinación”, necesaria para potenciar la innovación, no opera en el sentido de imponer control en el sentido tradicional descendente. Por el contrario, dado el carácter difuso y

auto guiado de los procesos de innovación, la mirada sobre la misma deberá estar puesta en la capacidad de autorregulación y en los mecanismos implícitos que la generan. Considerar a la organización social para la innovación como una estructura disipativa que en algunos momentos es orden, pero en otra dispersión; o como un sistema autopoietico que se crea y destruye para lograr la innovación, nos obliga a un replanteo de nuestro papel como profesionales de apoyo.

La mutua influencia de los actores involucrados en la innovación, es la que construye la estructura básica de la organización. Y como ésta cambia en cada proceso, no deberíamos repetir “formulas” para nuestro desempeño profesional. En su lugar, será más inteligente destinar suficiente tiempo para analizar de qué manera, desde la extensión, podemos hacer más fluidas las relaciones intersubjetivas en cada organización social que sostiene la innovación.

Debemos poner la mirada en las personas, revalorizar la intersubjetividad, considerar a cada actor del proceso de cambio como un potencial transformador de la realidad. Si aceptamos que las innovaciones ocurren como producto de los sistemas de información y conocimiento que las personas construimos con otras, cada vez que buscamos algo diferente, entenderemos la importancia de hacer más fluidas las conexiones. Ayudando a los sujetos a facilitar el flujo de información para la construcción de los conocimientos, estaremos acelerando y haciendo más sustentables las innovaciones. Pero para esto, es necesario ampliar la mirada reconociendo dónde están los espacios para mejorar esas relaciones.

Debemos estar dispuestos a revisar nuestros hábitos, para pensar la acción de extensión. Un camino para lograrlo, es direccionar nuestras miradas y energías desde los “objetos” hacia los “sujetos”, comprendiendo cómo nos vinculamos entre nosotros, y cuáles son los estilos y formas que tenemos para concebir la realidad. Reconocer los diferentes estilos de aprendizaje puestos en juego, como proponemos en este trabajo, es una de las formas, hay otras que también se deben utilizar, por ejemplo, reconocer las vivencias, las capacidades, los intereses, las necesidades, las expectativas, etc. Usando este camino, encontraremos un idioma común, “un puente” que nos acerque a la sociedad y nos aleje de la subliminal tendencia a crear brechas cuándo sólo prioriza-

mos enfoques centrados en los objetos en nuestras estrategias profesionales.

Otro camino para hacer más fluidas las relaciones, es ampliar nuestra visión. Cambiar el foco de atención desde la “parte” al “todo”, nos ayudará también a explorar nuevos hábitos para pensar la acción. Valernos de los principios de la visión y enfoque sistémico permitirá, de manera compartida, establecer el límite para la acción, reconociendo y diferenciando las variables que podremos dominar de aquellas que no controlaremos y que se transformarán en condicionantes del entorno que debemos aceptar. El enfoque sistémico, es funcional a la concepción de la innovación más arriba presentada, y evita los errores que se cometen cuando intentamos explicar los cambios mediante inferencias con el enfoque cartesiano. No es posible entender y motorizar los cambios sólo mediante el análisis de las partes, situación que muchas veces está presente en la raíz procedimental del enfoque difusionista de la extensión.

El tercer hábito profesional a revisar para hacer más fluidas las relaciones, viene de la mano de aceptar que el conocimiento es un acto creativo, individual y subjetivo, y que ocurre cuando cada uno de nosotros logra equilibrar los conocimientos tácitos con los codificados. No sólo será cuestión de brindar información codificada para lograr el cometido. Para conocer y poder cambiar la realidad, hay que saber combinar la información que obtenemos (conocimiento codificable), con nuestros valores, experiencias y capacidades acumulados durante nuestra vida (conocimiento tácito). Habrá que tener en cuenta, el componente tácito que reside en los sujetos para poder ayudar en la generación de conocimientos que se transformen en acciones efectivas para el cambio. Una tarea que implica completar, más que distribuir, ayudando a las personas a reconocer sus propios patrones de vida. Apostando a las ideas, que son las que crean la información y no al revés como normalmente se piensa. La mente piensa con ideas y no con información. Todos los seres humanos somos fuentes de ideas. Ideas entendidas como patrones integradores que derivan de la experiencia. Además de conocer los estilos de aprendizaje, un camino alentador para ayudar a crear acciones efectivas para el cambio será entonces, explorar las ideas y experiencias sobre el tema que se aborda.

Si bien estos desafíos para hacer más fluidas

las relaciones, implican salirnos de nuestras propias zonas de confort procedimental, por otro lado, nos permiten disfrutar de la oportunidad de capitalizar las ventajas de ser más plásticos en la búsqueda de opciones. Una tarea que exige abandonar la “huella” metodológica que estamos acostumbrados a transitar, debido a que nuestro cerebro usa los caminos más fáciles creando senderos para guiarnos. Y es esa misma huella, que se profundiza con el uso, la que paradójicamente hace que nos cueste más abandonarla, cambiar. Pero nuestro cerebro, es una red que posee plasticidad y se modifica a sí misma permitiéndonos crear nuevos caminos con un esfuerzo deliberado. Tenemos la tendencia natural a fomentar comportamientos rígidos y automáticos. El cambio mental, requiere el mismo esfuerzo que el cambio físico, con la diferencia que como sus indicadores son mucho más sutiles, nos cuesta mucho más comprenderlos para actuar.

Cambiar, implica aprender un nuevo camino. Si estás acostumbrado a valerte rutinariamente de las mismas estrategias como facilitador de procesos de innovación, y quieres hacer más fluido el intercambio y no te animas, te sugiero: vólte de la intersubjetividad, comienza a considerar el punto de vista de los otros, ayúdate a ti mismo colaborando con ellos y cambia el entorno para poder aprender los nuevos caminos. Animarse uno mismo al cambio de estrategias es una manera de alimentar el proceso de innovación por el que trabajas.

“Nada nuevo bajo el sol, sólo cambian las sombras que se proyectan a lo largo del día”. Forzar la mirada sólo sobre los objetos para el

diseño de las estrategias de extensión, olvidándonos de los sujetos, distorsionará la proyección de nuestras acciones. Más allá de los temas, los tiempos y los cambios tecnológicos, el cimiento procedimental en la tarea de extensión se asienta en las relaciones que construimos entre las personas. La intersubjetividad, sigue siendo el elemento basal en la extensión. Allí, encontraremos el camino para impulsar los cambios procedimentales que hagan más fluidas las relaciones que sostengan los cambios. Un viejo reto para los nuevos tiempos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Experience Based Learning Systems EBLIS Inc. 2000-2006. LEARNING EXPERIENTIAL FREQUENTLY ASKED QUESTIONS. Disponible en <http://www.learningfromexperience.com/contact>. 24 de Febrero 2014.
- Freire Paulo (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. 22ª Edición 2001.
- Gargicevich Adrián L. (2006). Reconociendo estilos de aprendizaje como estrategia para mejorar la acción en extensión. XIII Jornadas Nacionales de Extensión Rural V del Mercosur. FCA UNL y Asociación Argentina de Extensión Rural AADER. Esperanza Santa Fe Argentina 20 al 22 de Septiembre de 2006.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1984). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires. Editorial Lumen 1ª Edición.
- Solomon Monique L. and Engel Paul G. (1997). Networking for innovation. A participatory actor-oriented methodology. Amsterdam. Netherlands. Royal Tropical Institute KIT Pres.