

**Universidad Nacional
Consejo Central de Posgrado
Facultad de Ciencias Sociales**

Doctorado en Ciencias Sociales

El aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el conocimiento y comprensión del vínculo entre universidades públicas y comunidades de Costa Rica en el último decenio.

Tesis doctoral presentada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales

**Sustentante: María Gabriela Hernández López
Tutor: Dr. Humberto Tommasino Ferraro**

Heredia, Costa Rica, 2024

MIEMBROS DEL TRIBUNAL EXAMINADOR

[Dr. Randall Gutiérrez Vargas /Dra. Damaris Castro García /Dr. Jorge Herrera Murillo/ Dr. José Vega Baudrit /Dr. Greivin Rodríguez Calderón/ Dra. Rocío Castillo Cedeño]

Representante del Consejo Central de Posgrado

Dr. Alexis Segura Jiménez
Coordinador del posgrado o su representante

Dr. Humberto Tommasino Ferraro
Tutor de tesis

Dr. Jorge Cáceres Prendes
Miembro del Comité Asesor

Dr. Luis Alberto Rojas Bolaños
Miembro del Comité Asesor

María Gabriela Hernández López
Sustentante

DEDICATORIA

A mis ancestras y ancestros, cuya herencia y legado, aún trato de conocer y comprender.

A Ana Marta, mi madre. Viuda desde los 28 años con 5 hijos, ejemplo de lucha y amor por la vida, siempre con alegría. A mi siempre amado y recordado padre, Guillermo Emilio. (QpD).

A toda su descendencia, mi familia.

A mis recordados/as seres queridos que ya no me acompañan en esta vida, y cuyo recuerdo y amor conservo intacto. Quiero mencionar a Clemencia Madrigal Bogarín, Antonio Kindelán Gola, Nicole Gronemeyer Hernández, Leda Marengo Marocci.

A las/os estudiantes de la UNA, provenientes de todas las comunidades de este país y otros, que traen mucho de sí, a cada espacio universitario y suman un crisol de maravillosos encuentros humanos. Quiénes, desde sus sueños, dan sentido a estas instituciones de educación superior y mucha felicidad a mi existencia.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Humberto Tommasino Ferraro, por sus valiosos aportes humanos, teóricos y metodológicos. Por su compromiso, acompañamiento vivo y constante en el proceso.

Al PhD Jorge Cáceres Prendes, quien con su conocimiento y paciencia, aportó durante gran parte del proceso investigativo.

Al Dr. Luis Rojas, quien desde su experiencia y conocimientos se unió a este equipo solidaria y profesionalmente, para dar una importante retroalimentación académica y experiencial.

A la gente maravillosa de Talamanca, Sixaola, Cureña, Liberia, hasta la Isla Caballo e Isla Venado, en el Golfo de Nicoya, quienes compartieron con sus voces, su mundo, sus conocimientos, sus experiencias y sus vivencias. A las tantas otras comunidades con quienes he tenido la dicha de compartir y co-crear a lo largo de mi vida, desde Boruca, Puriscal, Limón (África, La Argentina, Mercedes de Guácimo..), pero especialmente a las comunidades golfiteñas donde por 7 años construí lazos imborrables.

A la Vicerrectoría de extensión de la UNA por permitirme *ser arte y parte*, especialmente en el periodo 2016 al 2020.

A la Vicerrectoría de Investigación de la UNA. Gracias por esta iniciativa de apoyo a las investigaciones de posgrado, visionaria y pertinente.

Al personal académico y administrativo del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales (PDCS)-UNA, quiénes nos acompañaron en este diálogo académico, desde el 2017 a la fecha. Gracias por este espacio educativo ofrecido, el cual ha sido una gran experiencia de intercambio de saberes, de estudios interdisciplinarios, de referentes académicos polisémicos, pluriversos e interculturales. Este ha posibilitado que “las experiencias de calle y el campo”, se tamicen en procesos de comprensión y conocimiento desde diferentes posturas y familias teóricas, epistemológicas y metodológicas. Este proceso activó la

potencia, tanto como el medio en que soy (somos), conozco (conocemos), coexisto (coexistimos) y vivo (vivimos), sirviendo de base académica para este escrito. Así, más que un *diálogo de saberes*, reconozco el aprendizaje sobre la existencia de un *diálogo de ignorancias*. Esto sucede cuando nos salimos de nuestro “hábitat disciplinar” y nos enfrentamos a otros, cuando nos salimos de nuestro hábitat vital y cotidiano, para pasar a sobrevivir en otro. Esto nos obliga a construir nuevos juicios, más allá de la repetición. Gracias al PDCS y sus profesores/as por facilitar *los puentes de saberes* logrados en este contexto académico y experiencial.

A las académicas/os, estudiantes y administrativos/as de la UNA y UCR, que permitieron compartir sus voces. Entre ellos al equipo del PIC-UNA, por ser un programa integral, que abre sus puertas para la formación de estudiantes y pasantes hacia un mundo complejo y desafiante.

A madres y padres de la UCR y de la UNA, quienes dijeron sí, para compartir solidariamente valiosos conocimientos, experiencias y vivencias sobre la acción social y la extensión. Así, en un diálogo colectivo y crítico se expusieron sus vivencias sobre el vínculo con las comunidades. Gracias doña Rose Marie Ruiz Bravo, doña Virginia Sánchez Molina, don Miguel Sobrado Cháves, doña Yadira Cerdas Rivera, don Daniel Camacho Monge y a don Óscar Fonseca Zamora.

De la UCR, en las figuras de Marjorie Jiménez y Marisol Gutiérrez Rojas, vicerrectoras de la VAS. A sus equipos de asesoras/es, quienes compartieron su experiencia institucional y personal en las diferentes sesiones, los cursos y talleres donde compartimos. A las y los académicos, así como estudiantes de la UCR, gracias por aportar sus valiosas experiencias.

Al IIS-UCR en la persona de la Dra. Carmen Caamaño Morúa que me invitó a realizar la pasantía mediante la Red Temática de la Vicerrectoría de Investigación de la UCR, sobre Universidades Públicas en Latinoamérica. Espero que mis aportes sobre las investigaciones afines a la tesis doctoral y a la Red temática hayan sido de utilidad.

A las personas de la ULEU y la Red CLACSO de Extensión crítica, espacios para aprendizaje e intercambio sistemático de experiencias liberadoras para Latinoamérica y el Caribe.

A Mónica Aguilar, estudiante del PDCS, de mi generación. Amiga sorora, que siempre aportó y apoyó en este proceso personal y académico de la construcción de nuevas formas de construir conocimiento.

A las personas que me dieron soporte con el trabajo arduo y riguroso de sistematización, diagramación y transcripción de más de 200 horas de entrevistas, especialmente a Isabel Moreira Gómez y Luis Carlos Rojas Hernández.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	3
1. Justificación	3
2. Delimitación y planteamiento del problema de investigación	11
3. Objetivos	28
4. Antecedentes de la investigación	29
CAPÍTULO I: Referencia teórica y conceptual.	36
1. Bases teóricas y conceptuales.	36
1.1. Los imaginarios sociales	36
2.1. Los procesos de integración de la extensión/acción social universitaria en América Latina y el Caribe-	76
a) Aportes de la Unión Latinoamérica y el Caribe de Extensión Universitaria (ULEU) en la construcción del vínculo universidades-comunidades. 78	
b)ULEU: ¿Un giro decolonial de la extensión latinoamericana desde una red regional?	83
1.3. Enfoque epistemológico	89
1.3.1.Posturas epistemológicas críticas sobre el vínculo universidades-comunidades.	91
1.3.2. Metodologías críticas sobre el vínculo universidad-comunidad	101
CAPÍTULO II. REFERENTE METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN ..	106
2.1. LOS IMAGINARIOS SOCIALES Y LOS SUJETOS	109
2.2.TIPO DE INVESTIGACIÓN	111
2.3. DISEÑO METODOLÓGICO	112
2.4.ESTRATEGIA METODOLÓGICA	121

2.5. SUJETOS DE ESTUDIO	133
2.6. PERSPECTIVA TÉCNICA SOBRE EL TEMA DE INVESTIGACIÓN..	135
CAPÍTULO III. Los establecimientos universitarios en Latinoamérica a la luz del pensamiento crítico, el diálogo de saberes y de la McDonalización.....	145
3.1. Antecedentes socio-históricos del vínculo universidad-comunidades	146
3.2. La cultura moderna de la McDonalización y el vínculo universidad-comunidades: contextos y subjetividades.....	153
3.2.1. Voces desde las universidades públicas sobre la <i>cultura de la eficacia y la eficiencia</i>	163
3.2.3. Vinculación externa remunerada, un discurso de doble filo.....	172
CAPÍTULO IV. La construcción del vínculo universidad-comunidades desde la acción social en la Universidad de Costa Rica.	180
4.1. Del contexto y nacimiento de la UCR	182
4.2. La creación y promoción de dispositivos para el vínculo con las comunidades.	183
4.3. El tercer congreso de la Universidad de Costa Rica y la Acción Social.....	187
4.4. El pensamiento crítico y la acción social desde la perspectiva de algunos intelectuales y pensadores/as de la UCR.....	188
4.4.1. El diálogo de saberes como referente para el accionar de la Universidad de Costa Rica en el vínculo universidad-comunidades.	192
4.4.1.a. La acción social desde la perspectiva de los agentes de la Vicerrectoría de Acción Social en los últimos años.....	193
4.4.1.b. Críticas al discurso instituido de la integralidad de la acción social y el diálogo de saberes.....	200
CAPÍTULO V. Contexto y subjetividades a partir de casos de estudio desde los dispositivos de la acción social de la Universidad de Costa Rica en los últimos años.	209
5.1. Regionalización , sedes universitarias de la UCR y territorios.....	212

5.2. Dispositivos para la vinculación universidad-comunidades de la UCR en los territorios.....	218
--	------------

CAPÍTULO VI. UNA Universidad Necesaria: construcción de sentido en el vínculo universidad-comunidades desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.	251
---	------------

6.1.Génesis del imaginario de Universidad Necesaria.	252
--	------------

6.2.Antecedentes del vínculo universidad-comunidades en la UNA desde las voces críticas de sus protagonistas.	257
---	------------

6.2.1.Ruta de la extensión en la UNA: de 1970-1995.....	258
---	-----

6.2.2.El origen de Programas e institutos de la UNA: ¿dispositivos que significan aportes desde la integralidad y los saberes otros?	272
--	-----

6.3.Integralidad de las áreas sustantivas: desafío para una práctica extensionista que promueve el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.	274
---	------------

6.4. El referente del diálogo de saberes/ecología de saberes a una década: experiencia intersubjetiva en ciernes.....	284
--	------------

6.4.1. Narrativas sobre “el saber” según el enfoque del diálogo de saberes y los retos para su implementación desde los protagonistas de la extensión.....	286
--	-----

6.4.2.Voces de los agentes de unidades académicas sobre la práctica extensionista de la UNA a partir de los cinco casos estudiados.....	296
--	------------

6.4.3.Voces de académicos y estudiantes de la UNA sobre el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y otros fines a la luz de la praxis extensionista.	305
---	-----

6.5. Crítica al discurso instituido desde la praxis de las/os agentes universitarios.	310
---	------------

CAPÍTULO VII. Estudios de caso a partir del vínculo universidad-comunidades de la Universidad Nacional.....	325
--	------------

7.2. Contexto y narrativas a partir de los cinco casos de estudio: el vínculo universidad-comunidades desde las/os protagonistas de cada entidad académica.	329
--	------------

7.2.1. La Escuela de Ciencias Agrarias	330
---	------------

a) Antecedentes de la ECA	330
b) La ECA y la extensión	334
c) Las voces de agentes comunitarios según el vínculo con la ECA.	337
7.2.2. Escuela de Planificación y Promoción Social (PPS)	343
a)Antecedentes de PPS.....	343
b)La Escuela de PPS al día de hoy.....	347
c) Las voces de agentes comunitarios según su vínculo con la PPS	349
7.2.3. Carrera de Gestión Empresarial del Turismo Sostenible	356
a) Antecedentes de la GETS	356
b) Situación actual de la GETS	359
c) Las voces de agentes comunitarios según su vínculo con la GETS	360
7.2.4. Carrera de Enseñanza Especial (CEE)	364
a) Antecedentes de la CEE.	364
b) La CEE en la actualidad	366
c) La voz de una agente comunitaria según su vínculo con la CEE	368
7.2.5. El Programa Interdisciplinario Costero	371
a) Antecedentes del PIC.....	371
b.1) La situación actual del PIC.....	375
b.2)La Red del Golfo de Nicoya.	378
c)Las voces de agentes comunitarios según su vínculo con el PIC	380
7.2.6. Estudio de caso en profundidad: las comunidades frente al pensamiento regulador y emancipador desde el diálogo de saberes y el pensamiento crítico.	387
a) La situación de las Islas del Golfo frente a las políticas públicas desde el PDICRC y el PIC.	390
b)Las miradas intersubjetivas de los sujetos/as protagónicos/as de Isla Caballo e Isla Venado.....	393

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	425
Referencias bibliográficas	436
ANEXOS	453

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: PPAA ejecutados en la UCR de 2017 a 2020.....	18
Tabla 2: PPAA ejecutados en la UNA de 2017 a 2020.....	19
Tabla 3: Normativa comparada de UCR y la UNA sobre la Acción Social o Extensión ...	23
Tabla 4: Interseccionalidad del sujeto de conocimiento desde la cuatriada del saber, poder, ser y estar	48
Tabla 5: Niveles disciplinares.....	53
Tabla 6 : Dimensiones categoriales y criterios para el estudio desde el diálogo de saberes.....	57
Tabla 7: Multidimensionalidad en los territorios desde el pensamiento regulador y emancipador.	75
Tabla 8. De Prácticas modernas comunes a Prácticas integrales en el vínculo universidad-comunidades	97
Tabla 9: Fundamentos y énfasis teórico-metodológicos por capítulo.....	122-124
Tabla 10: Criterios desde la cuatriada presentes en el Decálogo de la extensión crítica desde la mirada del pensamiento regulador o el pensamiento emancipador.....	126-127
Tabla 11: Cuestionarios aplicados a unidades académicas de la UNA 2019.....	140
Tabla 12: Cantidad de respuestas de estudiantes por carrera en 2019.....	143
Tabla 13: Códigos utilizados para la tabulación de los datos Código.....	144
Tabla 14: Gastos y crecimiento porcentual de proyectos de Extensión/Acción Social 2017 a 2021 de la UCR y la UNA.....	170
Tabla 15: Número de proyectos de extensión y acción social implementados por la UCR de 2021 a 2020.....	215
Tabla 16: Marco de referencia de los niveles de la extensión.....	265
Tabla 17: Principales enfoques críticos de la Extensión de la UNA.....	271
Tabla 18: Relación entre el concepto, normativa, acción a nivel de PPAA.....	283
Tabla 19: Procesos formativos vinculados al fortalecimiento del intercambio de del intercambio de saberes impulsados por la Dirección de Extensión-UNA.....	285

Tabla 20: Matriz Multidimensionalidad en los territorios (Documento que sirvió de “Núcleo generador” para la reflexividad o discusión en grupo.).....	409
Tabla 21: Matriz Multidimensionalidad en los territorios insulares: Síntesis de las Respuestas de agentes comunitarios isleños a partir de la discusión de la Tabla 21.....	410
Tabla 22: Antecedentes normativos de la multidisciplina en la UNA.....	468
Tabla 23: Antecedentes normativos de la interdisciplina en la UNA.....	470
Tabla 24: Antecedentes normativos de la transdisciplina en la UNA.....	471
Tabla 25: PPAA de Extensión la ECA.....	489
Tabla 26: Integrados con Extensión de la EPPS.....	494
Tabla 27: Integrados con Extensión de la PPS.....	494
Tabla 28: PPAA vigentes del PIC-IDESPO.....	503

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desigualdad en Costa Rica 2010-2021.....	7
Figura 2: Porcentaje de PPAA de la UCR ejecutados.....	19
Figura 3: Porcentaje de PPAA de la UNA ejecutados.....	20
Figura 4 . Ejes de la interseccionalidad desde el privilegio y la opresión/resistencia.....	47
Figura 5: El paradigma crítico	50
Figura 6: La Investigación Acción Participativa en el tiempo	55
Figura 7: El paradigma participativo.....	59
Figura 8: Triangulación de los ámbitos de confluencia de los/as sujetos/as del conocimiento.....	65
Figura 9: Poder y sujetos del conocimiento desde matrices reguladoras o liberadoras.....	69
Figura 10: Metodología de la comunicación participativa.....	132
Figura 11: Tensiones en los imaginarios desde las voces universitarias frente a la McDonalización, el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.....	178
Figura 12: Las narrativas presentes en los imaginarios de la UCR desde realidades subjetivas antagónicas de los sujetos del conocimiento	206
Figura 13: Número PPAA por año y porcentaje según el total.....	216
Figura 14: El discurso institucional frente al pensamiento regulador y emancipador desde las prácticas del TCU.....	226
Figura 15: El discurso de los sujetos del conocimiento frente al pensamiento regulador y emancipador desde las prácticas del proyecto “Macro-hongos”.....	235
Figura 16: El discurso de los sujetos del conocimiento frente al pensamiento regulador y emancipador desde las prácticas del proyecto “Kioskos ambientales”.....	240
Figura 17: El discurso de los sujetos del conocimiento frente al pensamiento regulador y emancipador desde las prácticas del Programa Universidad de los Saberes”.....	247
Figura 18. Evolución de la Extensión en la UNA: Primera Etapa.....	259
Figura 19: Evolución de la Extensión en la UNA: Segunda Etapa.....	260
Figura 20: Normativa institucional para la integración disciplinar universitaria.....	282
Figura 21: El discurso institucional de los sujetos del conocimiento frente al pensamiento regulador y emancipador en las prácticas institucionales de extensión.....	294
Figura 22. Respuesta del Sector Académico UNA sobre Plan de Estudio.....	299
Figura 23. Respuesta del Sector Académico UNA sobre la malla curricular.....	300
Figura 24. Respuesta del Sector Académico UNA sobre Plan de Estudio.....	302
Figura 25. Respuesta de los estudiantes sobre mejoras de la malla curricular.....	303

Figura 26. Conocimiento de los fines estatutarios-UNA por la comunidad universitaria.	305
Figura 27. Paralelismo entre principios del modelo pedagógico de la UNA y el diálogo de saberes.	311
Figura 28. Áreas estratégicas para la intergración de la extensión en el currículo.	315
Figura 29: El discurso de estudiantes y académicos/as frente al vínculo universidad-comunidades desde el pensamiento regulador y el pensamiento emancipador.	322
Figura 30: Área académica de los proyectos ECA.	335
Figura 31: Características de PPAA ECA.	335
Figura 32: Principales aprendizajes, haceres y saberes, en el vínculo comuniversitario de la ECA.	338
Figura 33. El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento sobre las prácticas institucionales frente al pensamiento regulador y emancipador ECA.	341-342
Figuras 34 y 35: Proyectos integrados con extensión y de extensión de EPPS.	348
Figura 36: Principales aprendizajes, haceres y saberes, en el vínculo comuniversitario de PPS.	349-350
Figura 37. El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento sobre las prácticas institucionales de PPS frente al pensamiento regulador y emancipador.	354
Figura 38: Actividad Académica integrada GETS.	359
Figura 39: Principales aprendizajes, haceres y saberes, en el vínculo comuniversitario de la GETS.	360
Figura 40. El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento sobre las prácticas institucionales de la GETS frente al pensamiento regulador y emancipador.	363
Figuras 41 y 42: División de Educación Básica: Educación Especial Proyectos integrados con extensión.	366
Figura 43: El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento sobre las prácticas institucionales de la CEE frente al pensamiento regulador y emancipador.	370
Figuras 44 y 45: Proyectos integrados con extensión y Extensión PIC-IDESPO.	377
Figura 46: Principales aprendizajes, haceres y saberes, en el vínculo comuniversitario de la GETS.	380-382
Figura 47. El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento sobre las prácticas institucionales de la CEE frente al pensamiento regulador y emancipador.	385-386
Figura 48. Identificación de factores externos e internos de análisis FODA Islas Venado y Caballo.	404
Figura 49: El discurso de los sujetos/as isleños/as sobre las prácticas institucionales y comunitarias frente al pensamiento regulador y emancipador.	420
Figura 50. Trayectoria 1: Integralidad secuencial no articulada.	453

Figura 51: Trayectoria 2: integralidad articulada, obligatoria y curricular. Se basa en prácticas socioeducativas, socio-comunitarias o socio-territoriales.....	454
Figura 52: Trayectoria 3. Integralidad con articulación de la enseñanza-investigación extensión, a partir de prácticas integrales y se concreta en los Espacios de Formación Integral(EFI) e Itinerarios de Formación Integral (IFI).....	455
Figura 53: Collage de saberes taller Congreso Interuniversitario VEAS.....	458
Figura 54: Momentos históricos que configuran las políticas de regionalización de las U públicas en Costa Rica.....	480

LISTA DE ABREVIATURAS

- AID** (Agencia Internacional para el Desarrollo)
- APEUNA** (Área de Planificación de la Universidad Nacional)
- ASCUN** (Asociación Colombiana de Universidades -públicas y privadas-)
- BID** (Banco Interamericano del Desarrollo)
- CEE** (Carrera de Educación Especial)
- CIAT** (Centro de Investigaciones Apícolas Tropicales)
- CONICIT** (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas)
- COOPESILENCIO R.L.** (Cooperativa Agraria de Silencio)
- COOPEAGROPAL R.L.** (Cooperativa agroindustrial de productores de palma aceitera)
- CIDE** (Centro de Investigación y Docencia en Educación)
- COOPEACUICULTORES R.L.** (Cooperativa de Acuicultura en Isla Venado)
- ECA** (Escuela de Ciencias Agrarias)
- EFI** (Espacios de Formación Integral)
- FEES** (Fondo Especial para la Educación Superior)
- GETS** (Carrera Gestión Empresarial del Turismo Sostenible)
- IDESPO** (Instituto de Estudios en Población)
- PPS** (Escuela de Planificación y Promoción social)
- PPAA** (Programa, proyecto o Actividad Académica)
- PIC** (Programa Interdisciplinario Costero)
- IE** (Iniciativas Estudiantiles)
- ITCR** (Instituto Tecnológico de Costa Rica)
- IRET** (El Instituto Regional de Estudios en Sustancias Tóxicas)
- INIFESOR** (El Instituto de Investigación y Servicios Forestales)
- IFID** (Instituciones Financieras Internacionales y del Desarrollo)
- ICAT** (El Programa Identidad Cultural, Arte y tecnología)
- ICOMVIS** (Instituto Internacional de Conservación y Manejo de Vida Silvestre)
- MINSA** (Ministerio de Salud)
- MEP** (Ministerio de Educación Pública)

MIRENEM (Ministerio de Recursos Naturales Energía y Minas)

MINAE (Ministerio de Ambiente y Energía)

OEA (Organización de Estados Americanos)

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo)

PEMM (Programa Ecología y Manejo de Manglares)

PIMEQ (Proyecto de extensión para el mejoramiento de la enseñanza de la química en el ciclo diversificado)

PROMECIMA (Programa de Mejoramiento de las Ciencias y la Matemática) para desarrollarse a través de subprogramas en las diferentes disciplinas

RSU (Responsabilidad Social Universitaria)

SIA (Sistema de Información Académica)

SUMEQ (Subprograma de Mejoramiento de la Enseñanza de la Química)

SUMECI (Subprograma de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias)

SUMEF (Subprograma de Mejoramiento de la Enseñanza de la Física)

SUMEM(Subprograma de Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática)

SDID (Sociedad de Desarrollo Desjardins)

UCR (Universidad de Costa Rica)

UDELAR (Universidad de la República es la universidad pública de Uruguay)

UNA (Universidad Nacional de Costa Rica)

UNAH (Universidad Nacional Autónoma de Honduras)

ULEU (Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria)

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura)

URSULA (Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana)

VE (Vicerrectoría de Extensión-UNA)

VAS (Vicerrectoría de Acción Social-UCR)

Resumen

Durante los últimos años, la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR), han asumido el reto de promover el *diálogo de saberes* en el vínculo entre las universidades-comunidades, promovido desde las Vicerreectorías de Extensión (VE) y Vicerreectoría de Acción Social (VAS), respectivamente. Este enfoque se deriva de lo que se conoce como *pensamiento crítico* y dentro de este, se suman las *epistemologías del sur*, como parte del debate interno desde hace más de cuatro décadas. El estudio pretende identificar cómo han circulado estos discursos en la institucionalidad y sus actores. Estos actores son las autoridades rectoras de la extensión y la acción social de la UNA y la UCR, así como las/os asesoras/es académicas/os, profesores/as, estudiantes y algunos/as agentes comunitarios, cuyo contexto y subjetividades están relacionadas con estas prácticas, de manera directa. Así, mediante procesos reflexivos con grupos focales o de discusión, entrevistas en profundidad, cuestionarios, observación en el sitio y el estudio de los discursos, se implementa un enfoque metodológico que parte de la búsqueda de esos imaginarios sobre las prácticas, el conocimiento, la interpretación e inferencias, del contexto socio histórico y las subjetividades de los actores citados, del aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la praxis extensionista o de acción social. Los resultados de este estudio dan cuenta de que la UNA norma el pensamiento crítico, al igual que la ecología de saberes en *el Estatuto Orgánico de 2015 y como enunciado –discursos-*, a partir de *razonamientos e intenciones* que se traducen, en exposiciones magistrales de Boaventura de Sousa Santos sobre ecología de saberes, la divulgación de publicaciones y varias capacitaciones, todas promovidas desde la VE. Por su parte, en la UCR, el *pensamiento crítico* es ya parte de la normativa desde 1974, y desde la VAS, se inicia un proceso que se convierte en norma en 2023, para incluir como principio el *diálogo de saberes* y su implementación. De Sousa Santos, también expone su propuesta en la UCR, sus publicaciones, capacitaciones y debates. Este toma más cuerpo, en el “*Foro social*” *interdisciplinario*, que reunió a importantes intelectuales de la UCR, desde donde emanaron ideas y propuestas para fortalecer el diálogo de saberes y el pensamiento crítico. Así, los procesos de formación desde la VAS y la VE han buscado influir en las propuestas de los programas y proyectos (PPAA) de las diferentes unidades académicas, sin embargo, es poca la señal de la presencia de este diálogo en los casos estudiados, a pesar de haber sido propuestos por las mismas vicerreectorías. Lo que apela a discutir y reflexionar sobre este

enfoque, desde la *práctica-teoría-práctica* y el pensamiento regulador versus emancipador. Como corolario, se rescata que: las universidades no son espacios homogéneos, la UNA y la UCR, nacidas en el periodo desarrollista (UCR) y del capitalismo global (UNA), ahora son territorios, *al igual que la comunidades con quiénes se vinculan*, que están en disputa por parte de las fuerzas del mercado y las IFID (Instituciones Financieras Internacionales y del Desarrollo); La incorporación de propuestas que buscan influir en la integralidad de la docencia, la investigación y la extensión/acción social, y que se vean permeados por estos enfoques, requiere de negociaciones, decisiones, y, la búsqueda conjunta de vías que abran posibilidades a “otras formas de pensar y hacer universidad”; La discusión sobre el tema, que aún no pasa de ser un “saludo a la bandera”, demanda en ambas universidades, de la exposición continua desde el locus teórico, epistemológico y metodológico del pensamiento crítico y el diálogo de saberes, como parte de una ecología educativa, porque, los pensamientos convertidos en norma no *atravesan por sí mismos las subjetividades o los cuerpos*; El cuestionamiento a prácticas instituidas invoca a convertir a las universidades en agencias gestoras del pensamiento crítico, rompiendo con el esquema de las prácticas instituidas y los megarelatos que las crearon en la corriente reguladora del *saber-ser-poder y estar*. Así, el intercambio de saberes académicos con otros saberes, se debe construir desde procesos de escucha mutua e interpelación crítica, entre agentes universitarios y de las comunidades en sus territorios, lo cual requiere de un mínimo de conceptualización y operativización para su implementación; Por eso, es relevante investigar más sobre los esfuerzos afines a estas miradas, para ir dando sentido y vida a la ecología de saberes dentro la comunidad académica de la UCR y la UNA, junto a los actores de los territorios, que se nutren mutuamente. Esto invoca a la *problematización y acción comunicativa diatópica* (Freire, Boaventura), a la *reflexividad y conversatorios alterativos* (Castoriadis), o la *interpelación mutua crítica* (Ghisso, Tommasino) como una constante, frente a la construcción de sentido común, más allá del dominio de los poderes fácticos/dominantes, del transferencismo o del basismo en las prácticas extensionistas o de acción social, que reconoce una ecología educativa y que contempla diferentes matrices del conocimiento que contemplan los relatos del *saber y los correlatos del poder-ser y estar*, como parte de esa interpelación crítica necesaria, para la construcción del pretendido *compromiso y transformación social* desde ecologías educativas que reconocen al otro.

Introducción

1. Justificación

Esta investigación tiene como propósito estudiar la forma en que se crea, reproduce y circula el vínculo entre las universidades con las comunidades, desde la perspectiva del *pensamiento crítico* y dentro de este, el *diálogo de saberes*, que para efectos de esta investigación se denomina “*Extensión o Acción Social*”, el primer término se nombra así en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), mientras que la Universidad de Costa Rica (UCR) se denomina *Acción Social*. Desde este enfoque, el tema cobra vigencia en la segunda década del siglo XXI, periodo que es analizado en este estudio.

Sobre esta referida ecología de saberes, recuerdo haber escuchado decir a una intelectual de la UNA, en el contexto de una conversación académica universitaria: “*A su teoría le falta calle*”. Resultó ser una frase muy simple y significativa, para comprender después que esta puede referirse a algo cotidiano y complejo. Recurriendo a esta frase, puedo decir que en mi caso “*A mi calle (y campo), le faltaba teoría*”. Esta idea se complementa con la anécdota de Daniel Camacho¹ (2022) quien narra: “Decía el fundador de la sociología en Costa Rica, Eugenio Fonseca Tortós: El que solo sociología sabe, ni sociología sabe, y eso es aplicable a lo que todos estudian. El que sólo sabe de su especialidad, ni siquiera sabe bien su especialidad”. Esta postura epistemológica reconoce la complejidad del contexto y la necesidad de la ecología del pensamiento frente a la realidad indisciplinada.

Así, la adopción de un enfoque complejo, implica una estrategia de trabajo radicalmente distinta para la UCR y la UNA, denominada: *el diálogo o ecología de saberes*, propuesta que nace como parte del cambio mismo del pensamiento crítico, dentro de las universidades públicas citadas. Esta investigación interpreta el diálogo de saberes como parte del discurso institucional y de la práctica en el trabajo con las comunidades, que forman parte, a la vez, de la postura teórica del pensamiento crítico decolonial que abordo para su interpretación.

¹ Charla del Dr. Daniel Camacho en la Conferencia: La historia de la Acción Social. UCR, Campus Rodrigo Facio. 21 junio 2019.

En este contexto, interesa explorar cómo las características externas y subjetivas de los actores sociales han influido en la implementación de estas nuevas políticas y prácticas, considerando que ya había subjetividades construidas y no solo el diálogo de saberes afecta a estas intersubjetividades.

Pertinencia y originalidad

El carácter novedoso de la investigación doctoral se basa en realizar estudios que no existen en la actualidad², sobre el pensamiento de las universidades públicas de Costa Rica en vínculo con las comunidades, desde posturas filosóficas críticas como *el diálogo de saberes*.

El pensamiento crítico latinoamericano se ha posicionado con más fuerza en el imaginario social de las universidades públicas de Costa Rica en las últimas décadas. Existen lógicas previas a este pensamiento que se complementan o excluyen, tanto a nivel teórico como práctico, en la institucionalidad universitaria. Por tanto, es relevante estudiar la influencia del pensamiento crítico en el imaginario de la relación universidades-comunidades

²Pertinencia personal sobre la investigación (“cromatismo de experiencias”): “La UCR, me dio la experiencia como coordinadora de campo de trabajar en el primer programa, de investigación-acción con enfoque de género denominado “Programa de Desarrollo Integral con mujeres en Golfito” en 1989, dirigido por la decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la UCR, Licda. Ana Cecilia Escalante. Fue el acercamiento formal a la praxis institucional en el vínculo comuniversitario. El programa fue parcialmente financiado por el entonces llamado Fondo de Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), el cual formó parte de una experiencia piloto en tres continentes: América (Central y del Norte), África y Asia. Recién había ocurrido el cese del enclave bananero en la zona sur de Costa Rica (1972-1985) por parte de la Compañía Bananera de Costa Rica(UFCO), que dejó las instalaciones a Kansas University (UK), que a la vez ofreció a la UCR. Fue entonces, que varias instancias como el CIMAR (Centro de Investigaciones en Ciencias del Mar y Limnología), la Escuela de Antropología, docentes y estudiantes de los Trabajos Comunes Universitarios (TCU), así como la Decanatura de Ciencias Sociales, que decidieron emprender experiencias académicas de acción social en el lugar. A pesar de la gran necesidad en Golfito de la presencia de la UCR como espacio para la formación docente, la investigación y la acción social, es hasta el 06 de diciembre de 2019, cuando se crea la sexta sede de la UCR, denominada Sede del Sur. Otra experiencia que debo resaltar, es mi rol en la universidad internacional EARTH, en el marco del trabajo comunitario universitario, como especialista en desarrollo humano del Programa de Desarrollo Comunitario (PDC), con proyectos en una zona rural, de “herencia bananera” como Golfito, solo que esta vez, en el Caribe costarricense. Otro capítulo, y el más reciente, nace con mi experiencia en la UNA, a partir del rol de asesora académica en la Vicerrectoría de Extensión en la UNA del 2015 al 2020, donde me tocó vivir la transición de Dirección para convertirse en Vicerrectoría de Extensión. Tuve la oportunidad de vivir experiencias intrauniversitarias propias de la misión sustantiva de la extensión, así como extrauniversitarias, con los agentes de las comunidades en los territorios vinculados en la práctica comuniversitaria. Al día de hoy soy docente, junto a otras colegas, de los primeros cursos de “Extensión para la transformación social”, impartido en varias sedes y facultades de la UNA, como una iniciativa novedosa de la Vicerrectoría de Extensión.

y la praxis de los establecimientos universitarios, donde se han adoptado, de forma diversa, estas visiones filosóficas.

En el mundo académico actual, se encuentran en debate diferentes enfoques teóricos y filosóficos que repiensen las ciencias sociales. Este debate incluye el tema del surgimiento y situación actual de las universidades en América Latina, a cien años de la Reforma de Córdoba y en el marco de un intensivo proceso de globalización mundial. Derivado de estas corrientes filosóficas, el pensamiento crítico ha cobrado un auge importante en el imaginario social de Latinoamérica y de las universidades públicas, en particular.

El pensamiento crítico busca superar la visión totalizadora de la modernidad en el ejercicio académico, no obstante, conviven así anteriores y nuevos conceptos, perspectivas teóricas, pensamientos, enfoques y visiones, que están en el origen de la práctica entre los sujetos, como significados que dan unidad o estructura a la comunidad académica, junto a otros significados, modos y praxis institucional que pertenecen a la sociedad en su conjunto, y, que coexisten junto a estos.

Además del pensamiento crítico, la inserción de las epistemologías del sur como perspectivas filosóficas para las vicerrectorías de extensión y acción social de la UNA y de la UCR, este estudio identifica cómo existen, se mezclan o superponen con los anteriores enfoques conocidos, en las subjetividades de la comunidad académica vinculada a los procesos extensionistas y al sentido/comprensión que se le da a la praxis.

Esta investigación trata de la comprensión del aporte e implicaciones epistemológicas en la producción del conocimiento. Estudia, para ello, la relación con la forma en que se es y se vive en las dos Universidades en interacción con las comunidades, en función de las relaciones *del ser-poder-saber y estar*, que se están construyendo, tanto con los vínculos racionales modernos (conocimiento preservador), como las articulaciones emancipadoras (conocimiento reflexivo, alterativo o emancipador), según se definen en el marco de este debate desde las epistemologías del sur.

Las universidades costarricenses, aún no han sido particularmente prolíficas en investigaciones sobre este tema. En el caso de la UNA y la UCR, la preocupación es relativamente reciente en relación con estos objetos de estudio, tendencia que comienza a revertirse positivamente hace un poco más de una década.

Esta investigación parte de una postura epistemológica y metodológica que facilita este abordaje sobre el aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en este devenir histórico.

Por tanto, el estudio supone dos componentes fundamentales:

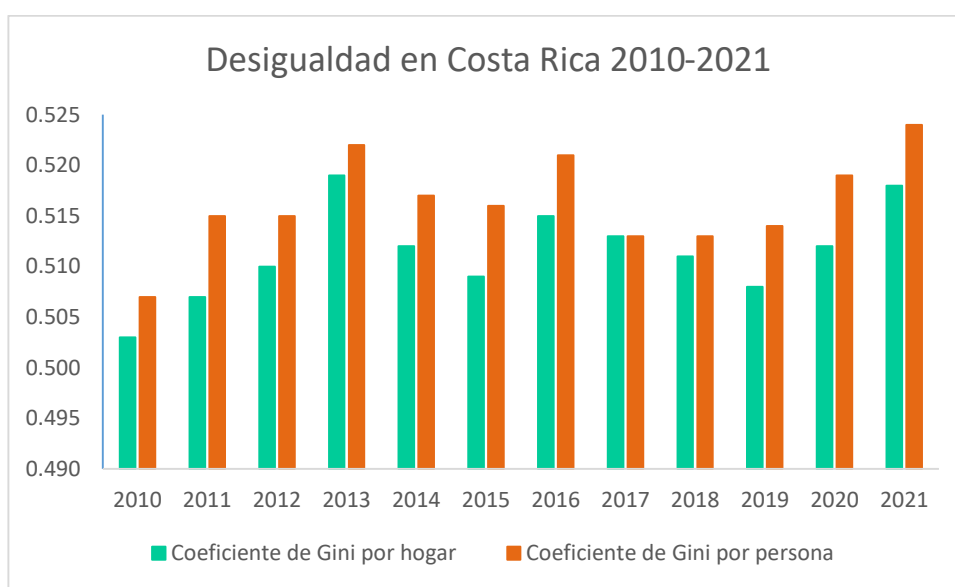
- a) De que el pensamiento crítico es la perspectiva que da origen a la teorización y su relación con otros enfoques, desde los cuales podemos crear un mundo alternativo frente a una problemática histórica existente, por tanto, ninguna teoría es universalmente crítica *per se*, aunque sí *contextual e históricamente crítica*, en espacios y tiempos determinados.
- b) Que es fundamental identificar los *contextos críticos situados*, que han permitido crear teorías, epistemologías y metodologías creativa y reflexivamente, dando sentido a un pensamiento crítico, frente a dinámicas históricas de las comunidades y el contexto global actuales, en relación con las universidades públicas y las intersubjetividades que en estos contextos se construyen.

En este sentido, debo señalar, que para entender y situar esta investigación, debo partir del contexto macro en que se encuentra el país y las universidades públicas. A partir de la *década de 1980*, se produce una de las más impactantes transformaciones que afectó de manera significativa al sur global. Ramón Casilda (2004) y Andrea Girón (2008), caracterizan este cambio histórico, el cual se basó en un modelo denominado el *Consenso de Washington*, diseñado e implementado por organismos financieros internacionales y del desarrollo (IFID), junto a gobiernos que se han plegado a esta agenda para la reestructuración del Estado y la sociedad, cuyas reformas neoliberales, propias de una nueva fase de desarrollo del capitalismo mundial a nivel global, han significado para nuestros países, una profunda desregulación a nivel económico y financiero, por el predominio progresivo de las empresas transnacionales en la economía mundial, así como, el cada vez más limitado rol de los Estados sobre la vida de las personas y por último, la privatización provocada sobre los programas del sector público, en un contexto donde las fuerzas del mercado han pasado a ocupar un papel prominente.

Estos nuevos procesos económicos han generado una creciente inequidad y exclusión en gran escala, condiciones estructurales, sobre las cuales el Estado, tiene cada vez menos incidencia. A estas condiciones estructurales, se suman factores que han provocado un gran

daño al tejido social a nivel escalar y multidimensional, como la crisis económica de EUA, que afectó a la economía internacional en 2008, generando en el 2009 la recesión mundial más profunda de las últimas tres décadas y recientemente a partir del 2020, la aparición de una pandemia mundial, acentuando aún más la desigualdad regional a nivel económico, político y social. El daño ambiental, forma parte de esta crisis sistémica, condiciones que han traído el incremento de la pauperización de las condiciones de vida de una gran parte de la población en el mundo en general y en Costa Rica, en particular.

Figura 1. Desigualdad en Costa Rica 2010-2021



*La mayor cercanía del coeficiente de Gini a 1 representa una mayor concentración del ingreso y mayor cercanía a 0 una mayor igualdad de ingresos

Fuente: Semanario Universidad. 23 de febrero de 2022³

Daniel Muñoz (2022), en su artículo denominado “Costa Rica avanza sin freno hacia una sociedad cada vez más desigual” cita a Jaime Ordoñez y su estudio denominado “Desigualdad Económica en América Latina”, donde plantea que la clase media se ha enfrentado a un proceso de estrechamiento, entre el año 2002 y el año 2017, pues “la proporción de los ingresos disponibles para la población de los estratos medios, disminuyó de un 70.9% hasta un 55.9%, aun cuando la participación de dichos estratos aumentó del

³<https://semanariouniversidad.com/pais/costa-rica-avanza-sin-freno-hacia-una-sociedad-cada-vez-mas-desigual/#:~:text=La%20medida%20de%20la%20desigualdad&text=En%20el%20caso%20costarricense%20C%20el,si%20se%20mide%20por%20hogar>

26.9% al 41.1%”, lo que implica que aún cuando participan más de la actividad económica, eso no resulta en una mejora de sus condiciones de vida”.

Asociado a estos acontecimientos, han surgido resistencias desde diferentes sectores, algunos sociales, otros políticos, los cuales han podido reducir de forma parcial y paliativa, los nefastos impactos generados por estos actores globales y estas tendencias económicas dominantes. Junto a estas resistencias, se encuentran los sectores académicos y otros sujetos históricos, que creen y defienden el Estado Social de Derecho y con este la autonomía universitaria, herencia adoptada desde la Reforma de Córdoba de 1918.

Actualmente, las cinco universidades públicas de carácter estatal, por mandato de la Constitución Política de Costa Rica, dependen política y financieramente del Estado. Desde un inicio, el modelo de Estado desarrollista ha garantizado su existencia y su financiamiento. Sin embargo, el Estado costarricense se encuentra en plena disputa, en el debate entre los sectores neoliberales que detentan el poder de la institucionalidad pública y sus recursos, que se distancian del modelo originalmente fundado. A manera de ejemplo, como una de las acciones más nefastas para esta institucionalidad universitaria, emprendidas por el poder ejecutivo actual, es el proyecto N°23.380, que amenaza la autonomía y libertad de cátedra de las universidades, denominado: “Ley reguladora del Fondo Especial para la Educación Superior”, el cual fue presentado por la administración de Rodrigo Chaves Robles (2022-2026), mismo que desacataría los artículos 84, 85, 183 Y 184 de la Constitución Política costarricense vigente, el cual, afortunadamente no prosperó en primeras instancias legislativas. Así, desde la plataforma de CONARE, y dentro de cada universidad, se debaten las mejores formas para contrarrestar la aprobación e implementación de este tipo de afrentas contra la constitucionalidad e institucionalidad autónoma universitaria.

En este contexto socio-histórico contradictorio, las prácticas institucionales han entrado en cuestionamiento por parte de los mismos entes encargados de regular los servicios estatales y el bienestar nacional, mismos que también disputan recursos y espacios de poder.

El *compromiso social* de las universidades públicas, que es parte constitutiva del pathos (credibilidad/legitimidad) y ethos (experiencia y conocimiento) universitario también entra en debate (logos o razón), pues su ejercicio exige el uso de recursos materiales, así como la definición de estrategias y praxis institucionales que deben dar respuesta a la demanda social

existente, de acuerdo con la satisfacción de las necesidades de la población nacional, especialmente de los sectores más excluidos y empobrecidos.

Este *compromiso social*, incluso se disputa en algunas universidades, no solo con el nombre de acción social o *extensión*, sino con el nombre de *extensión solidaria*, haciendo una analogía con el de *Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*⁴. Esta analogía funcional de las universidades públicas con criterios de mercado como entes corporativos (universidad-empresa), que denominan el carácter ético de las empresas o corporaciones mediante el dispositivo de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), es estudiado por autores como Andrés León Rojas (2013) o Jeannette Valverde Chaves et al (2011).

En el caso de la UNA, miembro de la Red URSULA⁵ el término ha sido adoptado e implementado como RSU. Según las palabras de su fundador a nivel internacional: “El camino de la RSU es efectivamente un camino apropiado para la redefinición del rol social de la universidad latinoamericana, en estos momentos cruciales para la humanidad, de necesaria salida del modelo actual de desarrollo insostenible”.– François Vallaëys.

⁴ A manera de reflexión, es importante resaltar, que si la RSU reconoce dos ámbitos fundamentales: a) un rol social institucional *a nivel intrauniversitario* y b) *otro extrauniversitario (universidad-sociedad)*. El nivel intrauniversitario se refiere a la normativa interna y su cumplimiento, tanto a nivel académico, laboral y otros. Sin embargo, la RSU crea toda una propuesta, nacida de entidades externas, para su implementación. La UNA, apoyada en los mecanismos ya existentes, lo convierte en un nuevo dispositivo de origen externo, para el seguimiento y promoción del cumplimiento de dicho modelo. Desde la divulgación adoptada como RSU en la UNA hay un énfasis en divulgar el ejercicio de una ética institucional que le ha valido reconocimientos externos sobre: transparencia, gestión sobre la discapacidad y accesibilidad, excelencia ambiental, entre otros, siguiendo agendas RSU apoyadas en Leyes y procesos institucionales nacionales. De forma similar a esta, las universidades públicas adoptaron una cláusula a favor de la inclusión de estudiantes indígenas a partir del Convenio con el Banco Mundial. La cuestión es ¿por qué esperar a que de afuera nos den lineamientos éticos? Cuando ya son parte de la norma costarricense. Otro ejemplo, hacia adentro, el clima laboral revela las profundas desigualdades entre las contrataciones a interinos/as (importante número de personas trabajadoras de la UNA) y propietarios/as. En la UNA, a pesar de la RSU, esto sigue siendo un desafío para la ética social institucional, situación discriminatoria desde el punto de vista jurídico e injusta desde la perspectiva ética, que merece una postura política afín, fenómeno estudiado por Maritza Rodríguez y otros investigadores/as del IDESPO que señala la afectación a la subjetividades de las personas trabajadoras por su condición de interinazgo. En comparación, otras universidades sin RSU como dispositivo, como la UCR, debaten sobre el clima laboral de los docentes interinos, no solo quienes tienen PPAA aprobados como parte de la jornada laboral, cuyo contrato es anualizado. Hay que considerar en la UCR que el 59.32% de docentes son interinos al 2021. “Esta debe ser una acción para resolver su situación, en el marco de una Universidad que pretende garantizar justicia laboral a quienes hacen todos sus méritos académicos”, señala su Vicerrector de Docencia. (<https://www.ucr.ac.cr/noticias/2021/05/11/la-vice-rectoria-de-docencia-busca-mejorar-las-condiciones-del-personal-interino.html>).

⁵ ENFOQUE URSULA. Fuente <https://unionursula.org/>

Esta “*nueva categoría*” además de generar una doble lectura, crea un doble discurso institucional en relación con el *compromiso social*, como base fundacional de la Universidad Necesaria.

La estructura de esta investigación doctoral, comprende varios apartados. En primer lugar, el **CAPÍTULO I. Referencia teórico-conceptual**, que presenta algunos de los antecedentes de la producción de conocimiento académico sobre el tema en cuestión, así como los conceptos y teorías que dan sustento a la comprensión e interpretación del objeto de estudio, desde el pensamiento crítico, el diálogo de saberes y sobre la postura epistemológica en que se basa esta investigación; el **CAPÍTULO II. Referente metodológico de la investigación**, basada fundamentalmente en la interpretación/abducción (inferencia abductiva). Esta se apoya en la denominada *hermenéutica diatópica fenomenológica* o traducción intercultural desde las vivencias y experiencias de los sujetos de estudio (inter-subjetividad), y la Inferencia Abductiva, la cual incide en los saberes y en la construcción de nuevos juicios, desde las prácticas mismas de los sujetos del conocimiento y agentes (inter-conocimiento). **CAPÍTULO III. Los establecimientos universitarios en Latinoamérica a la luz del pensamiento crítico, el diálogo de saberes y la McDonalización**. Este capítulo aporta una interpretación socio-histórica de diferentes espacios e instituciones relacionadas con el vínculo universidad-comunidades a nivel nacional e internacional, que desde los imaginarios de diferentes actores universitarios, representa disputas y cambios, producto de las tensiones globales y nacionales. **CAPÍTULO IV. La construcción del vínculo universidad-comunidades desde la acción social de la Universidad de Costa Rica**. Se estudia el pensamiento institucional y acciones que dan vida a la UCR y dentro de esta a la acción social. De forma complementaria, se investigan algunos discursos que dan vida a los imaginarios sociales institucionales desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el vínculo universidad-comunidades, desde la denominada acción social universitaria. **CAPÍTULO V. Contexto y subjetividades a partir de casos de estudio desde los dispositivos de la acción social de la Universidad de Costa Rica en los últimos años**. Se visibilizan en este capítulo la relación entre la regionalización universitaria, como parte del contexto, con los dispositivos de la acción social a través de estudios de caso, donde se develan los aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la construcción de estos vínculos entre la universidad y las comunidades. **CAPÍTULO VI. UNA Universidad**

Necesaria: construcción del sentido en el vínculo universidad-comunidades desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes. Se estudia el imaginario social y como parte de este, el pensamiento de la UNA, según su autodefinición como Universidad Necesaria, su evolución, sentido y significados del vínculo universidad-comunidades, dentro del cual se visibilizan algunos aportes del pensamiento crítico y del diálogo de saberes según el vínculo universidad-comunidades, desde la denominada *extensión universitaria*. **CAPÍTULO VII: Polifonía de los sujetos protagonistas de la praxis extensionista en los territorios, desde la UNA.** En este capítulo se presentan los 5 casos de las unidades académicas de la UNA y su experiencia según el vínculo universidad-comunidad en los territorios, donde comparten de forma esporádica (no articulada) con la UCR y otras universidades públicas y privadas. Estas son expresadas en imaginarios sociales, que ponen sobre la mesa las tensiones y disputas de las prácticas intrauniversitarias en vínculo con las extrauniversitarias. Y por último, el **CAPÍTULO VIII: Conclusiones y recomendaciones.** Éste último apartado, corresponde a las conclusiones de la investigación doctoral. Estas son el resultado de la síntesis crítica de los procesos hermenéuticos e inferencias abductivas, que reflejan las perspectivas epistemológicas logradas a través de la investigación. Se presentan, además, de forma reflexiva al final del capítulo, las principales recomendaciones y limitaciones de la investigación de campo.

2. Delimitación y planteamiento del problema de investigación

Resulta fundamental replantearse desde la reflexividad crítica, en esta coyuntura actual, el fundamento filosófico y la práctica institucional en que incurren, de manera particular y para efectos de esta investigación, las entidades de educación superior costarricense en su vínculo con las comunidades en los territorios.

Con el paso del tiempo y como respuesta a las dinámicas histórico-sociales mencionadas, el papel de las universidades públicas y su aporte social, deben ser estudiadas en esta medida, incluyendo los procesos racionales de burocratización moderna de la acción social o extensionista, que autores como George Ritzer denomina como la “McDonalización” o la búsqueda de la *eficiencia y eficacia* moderna, que para efectos de esta investigación denomino como el *binomio eficacia y eficiencia moderna*, en tanto el primero procura la búsqueda de los *medios más idóneos* para alcanzar *un objetivo* en el seno de una sociedad mcdonalizada, mientras que este último engloba *el cálculo* con acento en cantidad más que

en calidad; *la previsión* que permite saber lo que ocurrirá en cada proceso; *el control* que supedita a las personas al *sistema tecnológico*, como parte de la racionalidad de los componentes estratégicos de la modernidad capitalista.

De forma específica, los principales sujetos a ser estudiados, son la Vicerrectoría de acción social de la UCR y la Vicerrectoría de extensión de la UNA, como instancias rectoras responsables de definir e implementar la articulación entre universidad-comunidades, vinculadas a esta praxis en su relación directa con las comunidades, desde las regiones y los territorios. Esta promueve la extensión y la articulación con académicas/os y estudiantes de las diferentes unidades académicas para promover los PPAA.

Se ha elegido el periodo de 2010 a 2020 de forma prioritaria, pues las administraciones responsables de la extensión universitaria y de acción social de la UCR y la UNA, han venido replanteando en estos últimos diez años las posturas epistemológicas a partir de replanteamientos filosóficos en la relación con las comunidades, en momentos históricos de crisis universitaria y de cambio institucional.

Es relevante estudiar la influencia del *pensamiento crítico* en el imaginario de la relación universidades-comunidades y la praxis en los establecimientos universitarios. Este enfoque se ha posicionado de forma especial en los últimos diez años de forma diversa, tanto a nivel normativo como en la praxis institucional, reposicionado desde posturas decoloniales.

Según el planteamiento de Arturo Escobar (2014), esta investigación forma parte de lo que se llama “estudios de la transición” pues es un ámbito académico-político emergente. Este debate académico responde también al cuestionamiento sobre la relación teoría y práctica de la investigación académica y sus aportes sociales.

Los actuales sujetos académicos que están aportando sobre temas de cultura, la ecología, la religión, la espiritualidad, la ciencia alternativa (por ejemplo, los sistemas vivos y la complejidad), la economía política, la ontología política y las nuevas tecnologías digitales y biológicas van desde movimientos sociales alrededor del mundo, como la Vía Campesina, Organizaciones No Gubernamentales (ONG) o de la sociedad civil, así como intelectuales vinculados a reivindicaciones sociales y políticas, o de tipo cultural o ecológico.

Entre estos/as pensadores/as y organizaciones sociales como la Fundación Bariloche, OEP –Organizaciones Económicas Populares y otros movimientos sociales, proponen al día de hoy imaginarios alternativos a la tradicional concepción del desarrollo, donde se retoman

conceptos como el *post desarrollo*, que nacen en los años 90 con el aporte de una amplia participación de autores de diversas nacionalidades, donde destacan Franz Hinkelammert, Vandana Shiva, Arturo Escobar, Gustavo Esteva, Björn Hettne, Gilbert Rist, Wolfgang Sachs entre otros, cuya postura es contraria a todo lo que ha sido considerado el llamado mito del Desarrollo. Nace así, el otro desarrollo, según Antonio Elizalde (citado en Piqueras.2008. Pp.315-341), el *post capitalismo*, que plantea el camino hacia otra civilización y hacia una economía en función de la vida y un nuevo concepto de riqueza, una contabilidad social alternativa, planteado por Win Dierckxensens (citado en Piqueras.2008, pp.343-359) o para otros conocido como *desglobalización* (Soto,2019), que buscan superar los clásicos modelos modernos y occidentales del desarrollo, apelando a la afirmación de la vida en todas sus dimensiones (social, económica, ambiental, política, cultural) y a la esperanza de otros mundos posibles, tanto desde el norte como desde el sur.

Particularmente, este estudio identifica algunas de las formas diversas de inserción de esta perspectiva filosófica, crítica y diatópica, en las vicerrectorías de extensión de la UNA y la Vicerrectoría de Acción Social de la UCR. La investigación estudia cómo existen, se mezclan o superponen con los anteriores enfoques creados, en relación con las subjetividades de las comunidades académicas vinculada a los procesos de vinculación universidad-comunidades y al sentido/comprensión que se le da a la praxis.

Se aborda el estudio del imaginario social en la relación universidad-comunidades según la perspectiva de importantes y diversos autores, que ofrecen una polifonía al corpus teórico-epistemológico de esta investigación, entre ellos están Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jürgen Habermas, Cornelius Castoriadis, cuyas voces son también puestas en diálogo con algunos/as más contemporáneos/as, como Judith Butler, Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Arturo Escobar, Carlos Tünemann, Agustín Cano, Santiago Castro, Catherine Walsh, Humberto Tommasino, Romina Colacci, Roberto Miranda, Boaventura de Sousa Santos, quienes permiten diferenciar las prácticas heterónomas instituidas, de las acciones autónomas o instituyentes, desde la perspectiva que invoca el pensamiento crítico y el diálogo de saberes como un elemento indisociable de la formación del moderno sistema mundo capitalista, donde el dominio colonial construido por el poder dominante tiene un discurso que lo justifica (imaginario instituido) y que apela a la emancipación onto-epistemológica (imaginario instituyente). Así nacn propuestas como el giro decolonial que se sustentan en

autores como Enrique Dussel y Aníbal Quijano, o el enfoque de la interseccionalidad, que se convierten en propuestas teóricas acuñadas en 1989 por la académica que escribe sobre la teoría crítica de la raza, Kimberlé Williams Crenshaw, luego de ser prácticas de los feminismos negros que cuestionan la hegemonía misma del feminismo blanco, lo que se denomina como feminismo interseccional.

Como parte de la institucionalidad universitaria, los *dispositivos*⁶ institucionales para la puesta en práctica de la acción sustantiva denominada *extensión o acción social universitaria*, entre el nivel intrauniversitario y el extrauniversitario, para lo cual crean conceptos, normativa (estructura y funciones), agendas y procedimientos desde donde se implementan políticas, planes y acciones para la vinculación entre las universidades públicas, la sociedad y las comunidades en territorios fuera de los sedes o campus.

Para efectos de esta investigación, se interpreta este vínculo universidad-comunidades, como un mecanismo y proceso en el cual se producen y coproducen un sistema de interacciones comunicativas orientadas a promover resultados entre las instancias de la comunidad universitaria y los sujetos de las comunidades en los territorios involucradas, con valores, fines y principios, en distintas áreas tales como la cultural, social, económica y ambiental, a la luz del pensamiento crítico, y como parte de este, de la ecología o diálogo de saberes, que se plantea desde las epistemologías del sur, que reconocen la emancipación como liberación onto-epistémica.

Este estudio se aborda, de igual forma, por medio de casos concretos, que incluye a ambas universidades, la UCR y la UNA en su relación con las políticas de regionalización y extensión/acción social de las Vicerrectorías, como el medio (práctica) para llegar a las comunidades más empobrecidas o excluidas del modelo de desarrollo socio-económico, fin último de las políticas de extensión y acción social. Sin embargo, frente a la postura del pensamiento regulador y emancipador, la regionalización es una expresión del conocimiento racional y una categoría sociopolítica, que para cualquier enfoque de planificación territorial,

⁶ El aporte del concepto de dispositivo es resumido en estos tres puntos por Giorgio Agamben (2011, p.1):

1) El dispositivo se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder; 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. (Agamben, Giorgio. 2011)

también lo es. Para Hernández (2018), se debe aclarar que, a pesar de que “la regionalización ha sido acompañada por disciplinas como la geografía y la economía, se parte de que es una expresión fundamentalmente sociopolítica, como también lo es para cualquier enfoque territorial de planificación y desarrollo”.

Desde una postura emancipadora, para Mario Sosa (2009, p. 147) citado por Hernández (2018) sustenta esta afirmación, al advertir que el espacio (territorios) es una “instancia” tanto social, como económica y cultural-ideológica, donde todos y cada uno se contienen uno en el otro, donde los “objetos geográficos están distribuidos sobre un territorio” como paisaje, y a cuyos objetos dan vida a “los procesos sociales representativos de una sociedad en un momento dado” y a través de formas específicas.

Es objeto de esta investigación es el estudio de la base teórica, epistemológica y metodológica del conocimiento y de la interpretación de la acción o extensión social desde las entidades universitarias, desde el pensamiento crítico y el enfoque del diálogo/ecología de saberes, poniendo énfasis en los últimos años.

Parte fundamental de esta disertación es la comprensión y conocimiento, a partir de la reflexividad crítica, sobre la vinculación universidades-comunidades desde la extensión o acción social, como áreas sustantivas de la UNA y la UCR, respectivamente, y ambas como un hecho educativo desde las posturas epistemológicas *reguladoras* o *emancipadoras del conocimiento* (De Sousa Santos), en las prácticas institucionales de la *acción o extensión social*, según el contexto nacional, internacional y global de hoy día.

Esta investigación interpreta los cambios y transiciones del conocimiento y la relación del *ser-poder-saber* y *estar*, desde los ámbitos públicos nacionales-regionales y los espacios locales de las comunidades.

Lo público es abordado desde algunas *instituciones de la educación superior universitaria en Costa Rica*, la UCR creada en 1940 y la UNA creada en 1973, mientras que las comunidades⁷ son estudiadas a partir de las relaciones de algunos actores o sujetos

⁷ La UCR y la UNA usan la expresión *relación universidad-sociedad*, para referirse a los actores sociales, organizados o no con quienes interactúan. Para efectos de esta investigación usamos el término *comunidades* en lugar de *sociedad* por significar, a un grupo de personas en un territorio específico con el que se crean vínculos intersubjetivos. Completamos esta definición con las dadas por la Real Academia Española: Conjunto de las personas de un pueblo vinculadas por características o intereses comunes. <https://dle.rae.es/?id=A5NKSv>

históricos comunitarios vinculados con acciones extensionistas o de acción social particulares, durante el último decenio, fundamentalmente.

Este vínculo entre universidades y comunidades se denomina de diferentes formas en cada institución universitaria, mientras en la UCR se le llama Acción Social, en la UNA se le define como Extensión. De forma particular, la UCR implementa la Acción Social mediante unidades de planificación llamadas PPAA (Planes, Programas y Acciones Académicas) a las que denomina de tres formas específicas: a) la *extensión* cultural, b) la *extensión* docente y c) los Trabajos Universitarios Comunales-TCU-. Los TCU se consideran el dispositivo para el ejercicio mismo de la Acción Social, mientras que los otros se diferencian como *extensión*, más cerca de la transferencia de conocimiento que de la búsqueda de la transformación social, pretendida por la Acción Social.

Por otro lado, la UNA, desde la misma figura de los PPAA (Programas, Proyectos y Actividades Académicas), crea los énfasis para éstos dispositivos a los cuales denomina: a) gestión académica, b) integrados (extensión-investigación) y c) de extensión, por sí sola. Según la última modificación normativa al 2022, la última versión de *PPAA solo de extensión*, desaparece y se priorizan en la actualidad, los programas y proyectos integrados, con el fin de promover la integralidad de las áreas sustantivas, así como la búsqueda de la multi, inter y transdisciplinariedad (M.I.T.).

Martínez (2010.p.420) retoma las palabras de Weber que se refiere a las instituciones públicas y a la burocracia, para este caso las universidades públicas, como parte de la dominación racional o poder legal heredado del capitalismo.

Mientras que desde la episteme eurocéntrica, la modernidad promueve estas instituciones como parte de la lógica identitaria universalista frente a las recientes propuestas con perspectivas pluriversas o polifónicas, desde pensamientos críticos en transición, según le define Arturo Escobar.

Para Escobar (2014) este estudio forma parte del debate crítico, que pretende superar la visión predominante de la *ontología dualista* mediante la cual nos representamos como “*individuos*” *auto-contenidos*, en el marco de una modernidad secular, capitalista y liberal, basada en cuatro creencias fuertes: la ‘programación automática’, el Individuo/Yo, la Economía/ Mercados, la Verdad/Ciencia, y por último, el Mundo objetivo/Lo Real.

La crítica al desarrollo, es parte importante de este debate académico crítico. Las grandes tendencias teóricas sobre el desarrollo en América Latina y el mundo, han influenciado el imaginario de las acciones extensionistas. Esta ha tratado de responder a necesidades históricas de diferentes sectores de la humanidad, para la acción socio-política del Estado, la sociedad civil o el mercado. Estas diferentes perspectivas forman parte de este debate de la globalidad académica que reconoce el *pluriverso* y la *polifonía*, un ejemplo de ello es la propuesta de enfoques alternativos, como *el postdesarrollo*

Por su parte la acción social o extensionista, como imaginario de la praxis institucional y como acción sustantiva institucional para las universidades públicas de Costa Rica, se ha “movido” o circulado de igual forma en este conjunto de teorías, epistemologías y metodologías.

De manera particular, la vigencia de las filosofías decoloniales, desde las cuales se proponen un enfoque como el *diálogo* o *ecología de saberes*, responde a una propuesta académica de algunos sectores que plantean la necesidad de repensar a las universidades de Latinoamérica en el contexto socio-histórico situado.

La UCR y la UNA son instituciones de educación superior con plena autonomía garantizada constitucionalmente. Están constituidas por comunidades de académicos y académicas, personas estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos.

Ambas instituciones cumplen su misión de docencia, investigación, acción social o extensionista, la producción intelectual y su difusión en favor del bienestar humano, según reza el estatuto orgánico vigente de ambas instituciones.

La forma, por excelencia, de llevar adelante la acción social o extensionista, regidos por la Vicerrectoría de Acción Social (UCR) y Vicerrectoría de Extensión (UNA) de cada universidad, es mediante los Programas, Proyectos y Actividades Académicas (PPAA).

Los PPAA de ambas universidades se encuentran presentes geográficamente de la siguiente forma: en la Región central (UCR-UNA), Pacífico Central (UCR-UNA), Región Chorotega (UCR-UNA), Región Huetar Caribe (UCR-UNA), Región Huetar Norte (UNA), Región Brunca (UCR-UNA), Región Norte-Norte (UNA-UCR).

En ambos casos la mayoría de los PPAA están concentrados en la Región Central, a pesar de las *seis sedes de la UCR* presentes en las regiones periféricas. Estas sedes son: a) Ciudad Universitaria Rodrigo Facio en San José, b) Sede de Occidente en San Ramón de

Alajuela, c)Sede del Atlántico, d)Sede del Caribe, e)Sede del Pacífico y f)Sede del Sur) y de los 8 campus de la UNA: a)Sede Benjamín Nuñez, b)Sede Omar Dengo (ambas en Heredia), c)Sede Brunca, d)Sede Chorotega y la seccional en la e)Región Huetar Norte y Caribe.

A manera de ejemplo, en el Informe de la VAS 2020⁸, se presenta un Histórico 2012-2020-VAS que refleja que de 730 proyectos de Acción Social (TCU) ejecutados en este periodo, la concentración se da en la Región Central. Se puede identificar que existe una mayor cantidad de proyectos desarrollándose en San José (252) y en dos provincias más (184). La menor ejecución de proyectos se encuentra en Heredia (3) o en Heredia y en dos o más provincias (6).

En el caso de la UNA⁹ entre el 2015 y el 2020 el comportamiento de la ejecución de los PPAA es similar a la UCR. Así de 169 Programas, 23 se ejecutaron en la Región Central y 32 en otras regiones. Mientras que de los 895 proyectos ejecutados, 303 se concentraron en la Región Central y el resto, 297 en otras regiones. En relación con las actividades académicas, estas representaron casi un 50% en la Región Central y 50% en otras regiones.

Énfasis de los PPAA en la UNA y la UCR

Los siguientes datos durante este periodo, es la información obtenida de forma consecutiva en el mayor número de años posible, a partir de Informes de ambas universidades. La UCR ejecutó del 2017 al 2020 un total de 3111 PPAA, de los cuales 512 son de Extensión cultural, 1881 son de Extensión docente, 637 TCU (Trabajo Comunal Universitario) y 81 iniciativas estudiantiles, tal y como se señala en la siguiente tabla:

Tabla 1: PPAA ejecutados en la UCR de 2017 a 2020

AREA	AÑO				Total
	2017	2018	2019	2020	
Extensión docente	460	463	485	473	1881
TCU	164	184	186	103	637
Extensión cultural	123	125	131	133	512
Iniciativas estudiantiles	30	19	18	14	81
TOTAL	777	791	820	723	3111

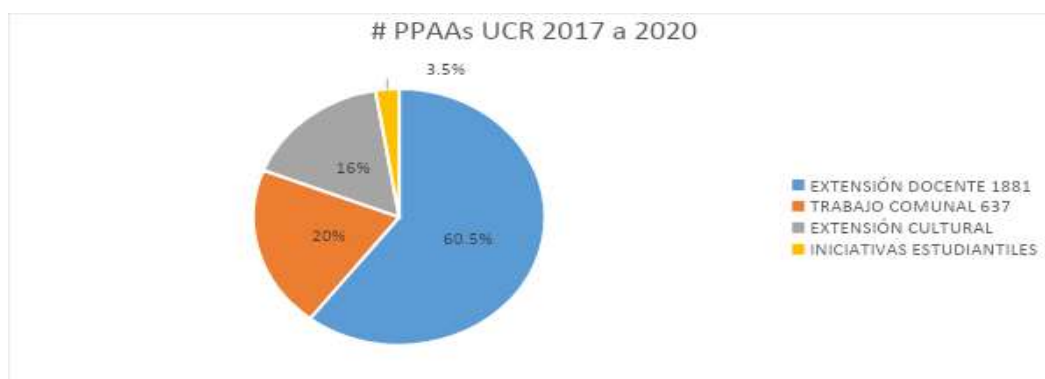
Fuente: Elaboración propia según datos de la VAS- UCR 2020

⁸ Fuente: Matriz de vaciamiento de la información actualizado al mes de octubre 2020. Vicerrectoría de Acción Socia. UCR.

⁹ Fuente: <https://www.una.ac.cr/acerca-de-la-una/#una-cifras>

La siguiente figura representa en términos relativos la distribución de la Acción Social de la UCR según los PPAA presentes en el ejercicio de la misma de 2017 a 2020.

Figura 2. Porcentaje de PPAA ejecutados en la UCR DE 2017 a 2020



Fuente: Elaboración propia según datos de la VAS- UCR 2020

En el caso de la UNA, entre el 2017 y el 2020 ejecutó un total de 1134 PPAA, de los cuales 830 son integrados entre las áreas sustantivas de extensión-investigación y 304 solo de extensión.

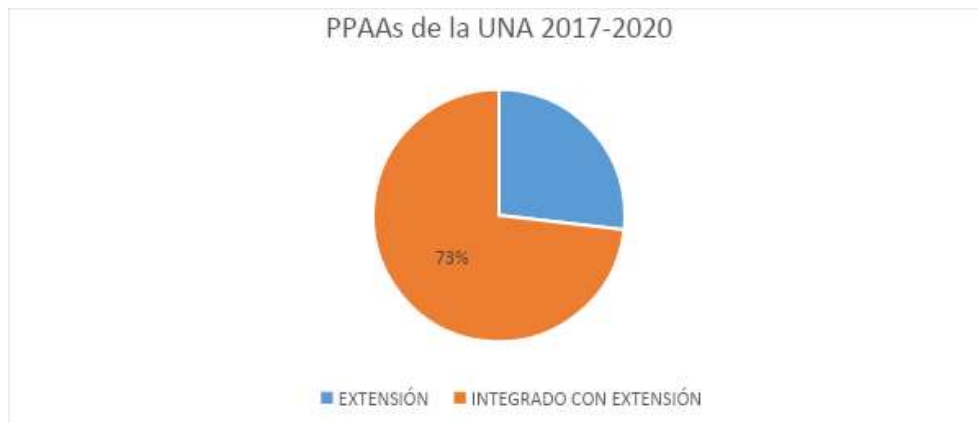
Tabla 2: PPAA ejecutados en la UNA de 2017 a 2020

AREA	AÑO				Total
	2017	2018	2019	2020	
Extensión	83	85	77	59	304
Integrado con extensión	194	225	189	222	830
TOTAL	277	310	266	281	1134

Fuente: Adaptación sobre la Tabla del SIA presente en el Informe de Rendición de cuentas 2017 a 2020 de la Vicerrectoría de Extensión, Universidad Nacional.

La siguiente figura representa en términos relativos la distribución de la Extensión de la UNA según los Programas, Proyectos y Actividades académicas presentes en el ejercicio de la misma de 2017 a 2020.

Figura 3. Porcentaje de PPAA ejecutados en la UNA DE 2017 a 2020



En el caso de la UNA, los PPAA solo de extensión se reducen en relación con años anteriores, ya que los procesos académicos de gestión de los PPAA se han venido promoviendo hacia la integralidad de las áreas sustantivas. Esto porque se da visibilidad a la unión de esfuerzos entre las áreas de la extensión, la investigación y la docencia, para “potenciar el vínculo universidad sociedad y lograr una mayor incidencia en su quehacer” (VEXT, 2020). Siguiendo en esa línea, el Reglamento vigente a partir de diciembre de 2022 aprueba solamente la figura de proyectos integrados y con participación estudiantil. Hernández (2020a) señala que ambas universidades públicas han adoptado desafíos importantes, aunque todavía no suficientes, sobre perspectivas teóricas y filosóficas como *el diálogo de saberes, el pensamiento crítico* como un referente fundamental.

Por un lado, la *definición estaturia* más reciente de extensión dada por la Universidad Nacional, fue aprobada en 1993, cuyo contenido quedó consignado en el artículo 219 del Estatuto Orgánico de la UNA de entonces:

La Extensión constituye una tarea por medio de la cual la Universidad se interrelaciona con la comunidad nacional, de manera crítica y creadora. Por medio de esta se proyecta a la sociedad los productos del quehacer académico, lo que permite que se redimensione y enriquezca al percibir las necesidades de la sociedad, materializándose el vínculo universidad-sociedad. Con ello se persigue una formación integral tanto en la labor docente como estudiantil y una investigación comprometida con los cambios que reclama el desarrollo nacional”.

Esta anterior definición se complementa con la definición dada en la Políticas institucionales de extensión universitaria de la UNA aprobada en al Gaceta No° 15-2020 del 15 de octubre de 2020, según acuerdo UNA-SCU-ACUE-218-2020, la cual se describe así:

La Política Institucional de Extensión Universitaria tiene dentro de sus propósitos contribuir con el modelo de universidad democrática, dialógica y sustentable, la cual establece desde la extensión un compromiso social mediante la búsqueda de la calidad, pertinencia y equidad social. Dentro de este compromiso social, la extensión universitaria implica una comunicación fluida en ambas vías con las distintas poblaciones y organizaciones para incidir en la transformación de la sociedad y con sus acciones en la política pública, que mediante la integración de las áreas académicas y el diálogo de saberes facilita las relaciones y las representaciones en los distintos sectores, poblaciones y territorios para enfocar su atención en las comunidades y la población en situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, estableció como parte de los fines que sustentan el quehacer universitario *el diálogo o ecología de saberes*, definido en el Estatuto orgánico aprobado en el 2014, como:

El conocimiento procedente de culturas y prácticas históricas seculares contribuye, junto con las fuentes y los procesos propios de creación de conocimiento, al desarrollo del quehacer académico universitario.

Por otro lado, la UNA incluye el *pensamiento crítico*, al cual define así:

g. Pensamiento crítico. La Universidad promueve el análisis sistemático y permanente de la realidad nacional e internacional, con el fin de determinar sus tendencias, y a partir de este conocimiento detectar sus problemas, necesidades y fortalezas, para ofrecer alternativas de solución.¹⁰

Ambas referencias conceptuales de la UNA, ecología de saberes y pensamiento crítico, presentan una ligera e imprecisa definición, con adjetivos polisémicos como “seculares”¹¹ en el caso de la definición de ecología de saberes, que se prestan para varias interpretaciones.

Mientras que la UCR, para el año 2019, plantea en su definición del vínculo universidad-comunidades, mediante la vicerrectoría de Acción Social, lo siguiente:

La acción social se entiende como la alianza que logra establecer la academia con la sociedad, para que, juntas, construyan programas que conduzcan a una resignificación de la vida social y permitan cambiar la realidad social. Asimismo, la vinculación ética que se produce entre la Universidad y la comunidad, permite que ambas se integren dialécticamente y se realimenten a partir de la construcción conjunta de saberes que favorezcan una mayor inclusión, justicia y solidaridad¹².

¹⁰La UNA en su Estatuto orgánico adopta en el ARTÍCULO 3. FINES. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹¹Según la RAE, la palabra secular tiene 3 acepciones: adj. seglar, no religioso.[Clero o sacerdote] que no vive en un convento ni pertenece a ninguna orden religiosa:sacerdote secular. También m. Que se repite cada siglo, dura un siglo o desde hace siglos:tradición secular. <https://dle.rae.es/secular>

¹²Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/accion-social/>

Además del texto anterior, agregan, en la web institucional de la VAS los siguientes elementos:

La acción social es la actividad sustantiva que integra y realimenta permanentemente a la Universidad con la comunidad nacional e internacional, con el objetivo de poner a su servicio la capacidad académica institucional y lograr, en conjunto, las transformaciones requeridas para el mejoramiento de la calidad de vida en el país. Por medio de la extensión cultural, la proyección docente y la investigación aplicada, se logra que la Universidad de Costa Rica llegue a las comunidades y apoye con capacitación e intercambio de conocimientos los procesos creativos, productivos y de vinculación con la sociedad que le da sustento. La acción social en la UCR está representada, entre otros proyectos, con millones de horas de trabajo comunal que realizan los estudiantes; con espectáculos culturales, que llegan a muchos rincones del país; con la formación de la población adulta mayor, el cuidado y educación de niños y niñas en sus centros infantiles; con las clínicas de odontología, nutrición y psicología; y con toda la información que suministran desde hace varias décadas los medios de comunicación universitarios.

Para el 2023, el Consejo Universitario aprueba el Reglamento de la Acción Social de la Universidad de Costa Rica, mismo que favorece el posicionamiento institucional y las condiciones para regular el trabajo en este campo. Se buscó desde un inicio crear un Reglamento de la acción social que llenara los vacíos normativos que existían sobre la gestión de la acción social en la UCR (Siles.2023). Dentro de este, se definen como nuevos componentes, el principio del diálogo de saberes como parte de la acción social:

Diálogo de saberes: Intercambiar, respetuosa y horizontalmente, conocimientos y prácticas complementarias y, mutuamente, enriquecedoras. En esta relación, los actores sociales nutren con sus conocimientos a la Universidad de Costa Rica y los saberes académicos contribuyen al bienestar común, así como a la transformación social. (UCR,2023.p.1)

De igual forma el nuevo reglamento invoca al reconocimiento y respeto del diálogo de saberes como una práctica de recíproca conveniencia:

Promover la participación conjunta de la comunidad universitaria y de los actores sociales, mediada por el respeto al diálogo de saberes, para desarrollar acciones orientadas al bien común.(UCR, 2023.p.2)

En relación con el *pensamiento crítico*, la propuesta de la UCR lo referencia en los propósitos del Estatuto orgánico vigente desde 1974, en el Artículo 5:

a) Estimular la formación de una conciencia creativa y crítica, en las personas que integran la comunidad costarricense, que permita a todos los sectores sociales participar eficazmente en los diversos procesos de la actividad nacional. b) Buscar, de manera

permanente y libre, la verdad, la justicia, la belleza, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la eficacia y la eficiencia.¹³

Como parte de la institucionalidad universitaria, la extensión o acción universitaria se convierte en un dispositivo intra y extrauniversitario para la acción, que denomina como “acción sustantiva”. Esta área sustantiva, de forma conjunta con la investigación y la docencia, deben ser el medio que construye el vínculo de las universidades con las comunidades. Actualmente, a pesar de la pretendida integralidad citada en su normativa, el desafío sigue pendiente.

En la siguiente Tabla citada por Hernández (2020a) se presenta de manera diferenciada la forma en que cada universidad, la UCR y la UNA, definen y abordan normativamente al 2020, el área sustantiva de la acción social o extensión:

Tabla 3: Normativa comparada sobre la Acción Social o Extensión

NORMATIVA	UNA	UCR
Principios y propósitos de la institución	Con sus logros y avances en el conocimiento, la Universidad Nacional aporta al bienestar integral de la sociedad. Fomenta así mejores condiciones de soberanía, democracia y solidaridad, en estrecho apego a lo más adelantado en los derechos humanos, la fraternidad y el bien común. La universidad es necesaria en cuanto contribuye con un modelo de desarrollo integral e incluyente, con atención especial para las personas en condición de vul-nerabilidad, en armonía con la naturaleza y conforme a las relaciones de cooperación equitativas y pacíficas. (Preámbulo Estatuto Orgánico)...	La Universidad de Costa Rica debe contribuir a las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una justicia social, de equidad, de desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo. (Artículo 3)
Definición de la acción social o extensión universitaria	Vicerrectoría de Extensión: Es la instancia que, en el quehacer institucional, tiene la responsabilidad de coordinar, asesorar, integrar y formular la acción sustantiva, así como gestionar y promover procesos innovadores propios de su ámbito de competencia, según los planes y propuestas de la rectoría y los suyos propios, en coordinación con instancias universitarias. La evaluación de resultados y rendición de cuentas, implicarán consideraciones de tipo técnico y académico vinculantes para las instancias respectivas.	La Vicerrectoría de Acción Social promueve, gestiona y articula el desarrollo de la Acción Social de la UCR con calidad, pertinencia social y académica. Participa activamente en los procesos de vinculación ética entre la Universidad y la Sociedad, de modo que ambas se integren dialécticamente y realimenten a partir de la construcción conjunta de saberes. (VAS,2022)

¹³ Recuperado de: http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf

<p>Funciones</p>	<p>Art 23: Competencias generales de las vicerrectorías: Las vicerrectorías, a partir de lo establecido en el artículo 46 del Estatuto Orgánico, constituyen instancias rectoras de gestión universitaria, de naturaleza ejecutiva, que realizan sus acciones de acuerdo con los planes estratégicos de la Rectoría, los propios y en coordinación con las demás instancias universitarias. En ese marco ejecutan sus competencias en los siguientes ámbitos:</p> <p>Cumplir, en lo que corresponda, con el Plan Nacional de Educación Superior y el Plan de Mediano Plazo Institucional, en concordancia con el Plan Estratégico de Rectoría y el suyo propio.</p> <p>Orientar y asesorar la elaboración de planes estratégicos de facultades, centros, sedes y secciones regionales, en su ámbito de competencia específica y participar en su evaluación y rendición de cuentas, según corresponda.</p> <p>Impulsar propuestas de estrategias, normas y acciones de política institucional para el Consejo Universitario y el Consejo Académico....otros</p>	<p>Artículo 52: a) Organizar, coordinar, dirigir y evaluar todas las actividades de acción social de la Universidad de Costa Rica. b) Ejecutar los planes de acción social que apruebe el Consejo Universitario, dirigidos a la participación activa y dinámica de la Universidad, en el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas de las comunidades costarricenses. c) Elaborar planes interdisciplinarios que han de servir para trazar o complementar nuevas políticas de acción social. ch) Establecer los mecanismos necesarios para que los resultados obtenidos en los distintos programas de investigación lleguen a los sectores de la comunidad que requieran del apoyo, consejo y guía de la Universidad. d) Estimular la participación de la comunidad en el planeamiento y desarrollo de los programas de acción social de la Universidad. e) Coordinar los programas de acción social que se aprueben como requisito para la graduación de los estudiantes universitarios y para los que se incorporen por medio del reconocimiento de estudios o en cumplimiento de tratados vigentes. f) Procurar que en los planes de estudio de todas las carreras universitarias se incluyan desde el principio de ellas, programas que establezcan la participación de los estudiantes en grupos de trabajo para que cooperen con las comunidades nacionales. g) Coordinar y promover, con la colaboración de las diversas instancias universitarias, las actividades culturales y las de los medios de comunicación, con el fin de contribuir a la difusión de la cultura, así como servir de medio de transmisión de información pertinente para los distintos sectores de la comunidad, todo ello a favor del desarrollo cultural y la generación de opinión. h) Organizar y coordinar los cursos de temporada, con el propósito de brindar programas de difusión cultural, especialmente de tecnología apropiada para quienes asistan. i) Procurar la vinculación efectiva con distintos organismos del Estado, asociaciones de graduados universitarios, comités de desarrollo universitario e instituciones de enseñanza superior, para coordinar los programas de difusión del conocimiento a las zonas rurales y organizar una red de corresponsales en distintas comunidades que sirvan de enlace entre la Vicerrectoría de Acción Social y la comunidad. j) Facilitar, tanto a estudiantes como a profesores, la oportunidad de participar en las actividades de acción social. k) Aprobar las actividades de acción social propuestas por las Sedes Regionales, previa consulta con las unidades académicas correspondientes de la Sede Central. Estas tendrán un plazo de quince días para atender la consulta del Vicerrector.</p>
-------------------------	---	--

<p>Acción sustantiva</p>	<p>La acción sustantiva de la Universidad se realiza mediante la docencia, la investigación, la extensión, la producción y otras formas que establezca la normativa institucional, las cuales se complementan y nutren mutuamente. Integra diversas prácticas, propicia el diálogo entre saberes, de manera innovadora, sistemática y transformadora.</p> <p>Responde a los principios, valores y fines estatutarios, a las necesidades de desarrollo de la sociedad, a sus políticas públicas y a la formación integral de las personas.</p> <p>Se ejecuta mediante planes, proyectos, programas, actividades y otras iniciativas. Cada una de ellas obedece a procesos de planificación, sistematización, evaluación y comunicación. (Referencia artículo 6, Estatuto Orgánico UNA 2015)</p>	<p>ARTÍCULO 125.-. Las funciones concretas de cada una de las Unidades Académicas de la Investigación y de las Unidades Especiales y su consecuente proyección docente y de acción social, serán estipuladas en sus respectivos reglamentos, los cuales deberán apegarse a las políticas, 87 Artículos 123 a 129, ambos inclusive. Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica Universidad de Costa Rica acuerdos, y al reglamento general aprobados por el Consejo Universitario. Los reglamentos de cada Unidad Académica de la Investigación podrán ser propuestos por el Consejo Asesor de la Vicerrectoría de Investigación y remitidos al Consejo Universitario para su debida aprobación. Cuando el Consejo Universitario considere que un reglamento es específico podrá facultar al señor Rector para su aprobación y promulgación</p>
<p>Sujetos ejecutores</p>	<p>Art. 7º—Unidad académica Las unidades académicas son comunidades desconcentradas de diálogo y aprendizaje en las que se realiza la acción sustantiva, en un determinado ámbito disciplinario o interdisciplinario. Podrán organizarse en escuelas, institutos y otras formas, según la índole de la actividad que lleven a cabo, conforme a lo que se disponga en la reglamentación institucional. (Estatuto Orgánico UNA 2015)</p>	<p>Art. 79.- Corresponde a las Facultades la coordinación de la enseñanza, la investigación y la acción social.</p> <p>Las Facultades son: Letras, Bellas Artes, Ciencias, Ciencias Agroalimentarias, Ingeniería, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Educación, Medicina; cada una de ellas con sus respectivas unidades académicas.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Estatuto Orgánico UNA 2016; Sistema de Información Académica (SIA)-UNA 2019; Reglamento de Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías de la Universidad Nacional; Estatuto orgánico vigente UCR 2005 ; Textos de la Vicerrectoría de Acción Social UCR (2019).

Si bien, el marco normativo institucional es el marco de referencia inmediato de cualquier miembro de la comunidad universitaria, en la dinámica y práctica extensionista, el pensamiento crítico y la ecología de saberes obliga a cambios intensivos de los discursos y performatividad tradicionales en el quehacer universitario extensionista, según los siguientes componentes propuestos por el autor que llevó la propuesta tanto a la UCR como a la UNA Boaventura De Sousa (2007^a) citado por Cerdas y Hernández (2022):

a) *Saber ecológico*¹⁴: Coexistencia de conocimientos heterogéneos. Co-presencia o lo que es simultáneo es contemporáneo.

¹⁴ Sobre este tema Santiago Casto advierte: Recordemos que esa fue, precisamente, la estrategia colonial de Occidente, desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. Unos pueblos, los más bárbaros, se hallan congelados en el pasado y no han salido todavía

b) *Relación entre conocimiento e ignorancia*: Relación entre conocimientos aprendidos y conocimientos perdidos o forma de ir conociendo otros conocimientos sin perder los propios.

c) *Uso contrahegemónico de la ciencia*. Fin del epistemicidio por medio de la ciencia. La ciencia tiene que ser utilizada dentro de la ecología de saberes como un saber entre otros, más importante para algunas cosas que para otras.

d) *Relación compleja entre razón e ilusión*. Los saberes no son exclusividad de la razón, sino también del dominio del mito o la ilusión, de la idea, pasión, que no puede ser traducida por el conocimiento racional

e) *Distinción entre objetividad y neutralidad*. Ser objetivos no significa ser menos neutros

El cuestionamiento a prácticas institucionales desde la perspectiva del diálogo de saberes invoca a convertir a las universidades en agencias de diálogo, rompiendo con el esquema de las prácticas instituidas y los megarelatos que las crearon desde la época colonial con un fin histórico específico en la *relación saber-ser-poder y estar*.

Por tanto, la interrogante principal de esta investigación será: ¿Cómo circulan, se combinan o tensionan el pensamiento crítico y el diálogo de saberes con las prácticas y discursos incorporados en las subjetividades de los sujetos protagónicos de la acción extensionista universitaria de la UNA y la UCR, desde los imaginarios existentes, en los últimos diez años?

Y como interrogantes secundarias se definen las siguientes: a) ¿Cómo se construyen y autorepresentan las formas heterónomas o de autonomía de la institucionalidad universitaria, relacionado con el conocimiento y comprensión del vínculo universidad-comunidades, en los últimos 10 años?, b) ¿Cómo y desde qué óptica el diálogo de saberes y el pensamiento crítico en contraste con la cultura moderna de la eficiencia o “McDonalización” de las instituciones universitarias han transformado las subjetividades instituidas a nivel universitario y

de su auto-culpable “minoría de edad”, mientras que otros, los europeos civilizados y sus epígonos criollos en las colonias, pueden hacer uso autónomo de la razón y viven por ello en el presente. Aunque el médico indígena sea contemporáneo del cirujano que estudió en Harvard, aunque este último pueda saludarle y compartir con él un café, la *hybris* del punto cero lo clasificará como un habitante del pasado, como un personaje que reproduce un tipo de conocimiento “orgánico”, “tradicional” y “pre-científico”. (2007. p.89)

comunitario?, c) ¿Qué espacios sociales permiten que surja la reflexividad, desde donde se puede imaginar una práctica extensionista distinta a la instituida?, y d)¿Qué métodos/teorías son relevantes en las universidades para que el conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) que quieren y necesitan producir y transmitir desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes sea posible en la praxis extensionista?

3. Objetivos

Objetivo general

Interpretar cómo circulan, se combinan o tensionan el pensamiento crítico y el diálogo de saberes con las prácticas y discursos incorporados en las subjetividades de los sujetos protagónicos de la acción extensionista universitaria de la UNA y la UCR, desde los imaginarios existentes en los últimos años.

Objetivos específicos

- 1.** Caracterizar cómo se construyen y autorepresentan las formas heterónomas o de autonomía de la institucionalidad universitaria, relacionado con la teoría y praxis del vínculo universidad-comunidades de la UNA y la UCR en los últimos 10 años.
- 2.** Determinar cómo y desde qué óptica el diálogo de saberes y el pensamiento crítico en contraste con la cultura moderna de la “McDonalización” de las instituciones universitarias han transformado las subjetividades instituidas a nivel universitario y comunitario.
- 3.** Interpretar y explicar cómo ha incidido el pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la significación imaginaria de la regionalización y la relación universidad-comunidades desde la acción extensionista.
- 4.** Identificar los espacios sociales que permitan que surja la reflexividad, desde donde se puede imaginar una práctica extensionista distinta a la instituida.
- 5.** Determinar qué métodos/teorías son fundamentales y necesarios en las universidades para que el conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) se puedan producir y transmitir como pensamiento crítico y diálogo de saberes en la praxis extensionista.

4. Antecedentes de la investigación

Intelectuales y pensadores/as latinoamericanos/as se han dado a la tarea de realizar en el marco del pensamiento crítico, el estudio del surgimiento e institucionalización de las universidades y la extensión o acción social presente en los imaginarios de América Latina y el Caribe.

Entre las décadas de los ochenta y noventa, por primera vez se teoriza sobre el abordaje de la extensión o acción social desde las mismas universidades costarricenses. Por su parte, Oscar Fonseca, quien fuera vicerrector de Acción Social de la UCR, escribe su libro en calidad de vicerrector de Acción Social en 1987, denominado: “Hacia la consolidación y el replanteamiento de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica”, mismo que rescata parte de la historia y una serie de propuestas sobre la integralidad de las áreas sustantivas desde la acción social hacia la investigación y la docencia.

Mientras que Rose Mary Ruiz (1992), habiendo sido vicerrectora de extensión y en su condición de rectora de la Universidad Nacional, publica su libro “Hacia una difusión cultural universitaria”, donde define que el abordaje de la extensión y los cinco niveles de abordaje de la misma: *información, relaciones públicas, difusión del quehacer académico, difusión cultural universitaria y extensión*. Entendida esta última, como una actividad de acción conjunta Universidad-Comunidad, de forma continua y planificada, que genera la sensibilización, la formación y la toma de decisiones entre ambos partícipes, Universidad y comunidad.

Para el 2013, María Pérez Yglesias¹⁵, junto a Rita Meoño, aportan el artículo denominado “Trabajo Comunal Universitario: La conquista de un derecho”, donde hacen un valioso recuento histórico de la creación de este importante dispositivo de la Acción Social en el contexto de la evolución del imaginario universitario de la UCR.

Por su parte, Flavio Mora Moraga y Ana Lucía Gutiérrez Espeleta en el artículo “La acción social en la Universidad pública: actuando en la era neoliberal social”, de la Revista de Ciencias Sociales 148: 49-66 / 2015, reflexionan a partir de una experiencia de acción

¹⁵ María Pérez Yglesias, fue la Vicerrectora de Acción Social de la UCR del 19/05/2004 al 18/05/2012. Ella ha sido la persona que ha ocupado ese puesto por más tiempo. Este ha sido el momento de mayor estabilidad política de la VAS.

social en una comunidad de Limón, Costa Rica, acerca del debate en la academia latinoamericana sobre el papel de las universidades públicas frente a la realidad social y el papel del neoliberalismo en las mismas, siendo algunas de estas, administradas y orientadas con principios del libre mercado.

Dos tesis de posgrado analizan la extensión universitaria desde el enfoque de capacidades y del desarrollo humano, la investigación de Pepa Zlaveta (2016) denominada “La universidad necesaria: análisis de proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Costa Rica desde el enfoque de desarrollo humano y capacidades” y la tesis doctoral de Carmen Monge (2020) quien escribe desde una postura constructivista, la investigación denominada la “La Universidad Latinoamericana en la sociedad latinoamericana. Análisis de la relación entre universidad y comunidad desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano”. Ambas, aportan sobre el estudio de las prácticas institucionales que permiten transitar hacia una extensión transformadora, basadas en dos casos, la Universidad Nacional de Costa Rica y la Universidad Nacional de Rosario en Argentina.

Por su parte, Maritza González, Carmen Monge y Nuria Méndez nutren esta discusión con el libro “De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana”. Este caracteriza los antecedentes de la extensión universitaria en Latinoamérica, desde las epistemologías surgidas en este contexto, así como algunas experiencias de la curricularización de la extensión y la extensión vista desde el paradigma del desarrollo humano.

También, como tema complementario, cito la obra doctoral de Óscar Jara, de la Universidad de Costa Rica, que aporta al conocimiento histórico del desarrollo de la Educación popular en América Latina. Este documento ha servido de base teórica y epistemológica para otras obras sobre extensión, ya citadas.

Los libros escritos en el marco de casos específicos de experiencias de extensión son los del Programa de Desarrollo Integral de Isla Venado y del Programa Interdisciplinario Costero de la UNA, denominados “Acompañamiento Social Participativo: un espacio de encuentro para el desarrollo comunitario”, y el otro libro denominado “Repensando la extensión universitaria desde la acción comunitaria”, escrito 2019 por Claudio Duarte Quapper, Silvia Rojas Herrera, Daniel Láscarez Smith y Farlen Blanco Solís, que rescata la evolución de la vida institucional del PIC y hace reflexividad al interior de su equipo sobre

la praxis extensionista del Programa. Este es producido desde un abordaje sobre la reflexividad grupal a partir de las vivencias/experiencias de estos intelectuales, que se fundamentan en una utopía de la acción social y las experiencias logradas en la transformación comunitaria, por medio del Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras del Golfo de Nicoya, que realiza su praxis desde experiencias multi e interdisciplinarias, que incentivan los aprendizajes extensionistas con el estudiantado de la UNA. El libro pretende ser una reflexión que “que supera toda teoría, enfoque o modelo”, según sus autores.

Otros autores como Humberto Tommasino (2016) plantean de forma crítica, algunos enfoques que nos permiten, ver los niveles de la praxis y vinculación institucional con las comunidades, ya señalados por Rose Marie Ruiz (1992), los cuales, responderían teóricamente a modelos específicos de universidad definidos por el autor. A saber, el *modelo mercantilista*, el *modelo desarrollista* y el *modelo popular*¹⁶, mismos, que según el autor, deben ser puestos en discusión por los sujetos universitarios en cuestión, para la construcción de concepciones críticas sobre la relación con los sujetos de territorios comunitarios. Conjuntamente con estos modelos, este autor (2022) propone 3 modelos que sirven de referencia para el estudio e implementación de la integralidad de las áreas sustantivas y de la forma en que se articulan con el vínculo y la praxis de las universidades con las comunidades,

¹⁶ **Modelo Mercantilista:** Formación de profesionales que el mercado demanda para el desarrollo capitalista nacional y la inserción periférica del país en el mercado mundial. Investigación en áreas determinadas por contra-partes industriales o empresariales. Es el mercado el que establece las áreas prioritarias de formación e investigación. Enseñanza como función principal. Modelo del voluntariado y la responsabilidad social empresarial. Modelo de las pasantías de capacitación en empresas u organismos del estado. **Modelo desarrollista:** Investigación y enseñanza como funciones principales. Extensión es subsidiaria, es entendida como forma de mejorar la enseñanza, de transferencia tecnológica, o de construir preguntas de investigación. **Modelo de la transferencia tecnológica y la asistencia,** lo que la lleva en ocasiones a tener un perfil culturalista o difusionista (vinculado a la idea de superioridad del conocimiento científico). **Modelo Popular:** Formación de universitarios, profesionales e investigadores críticos, solidarios y comprometidos con la transformación social. Investigación dirigida a los “grandes problemas nacionales”, a los sectores postergados, y a los sujetos políticos colectivos de la transformación de la sociedad en un sentido igualitario. Integralidad de funciones. Procesos de producción de conocimiento, en tanto intercambio de saberes para la transformación social (idea de praxis). El medio como enseñante, la extensión como proceso educativo. Citado por Tommasino(2016), donde establece que fue modificado de Cano,A., 2014.

de forma tal que cumpla con dos objetivos: a) los procesos de enseñanza-aprendizaje y b) la transformación social.

La académica y actual coordinadora de ULEU, Sylvia Valenzuela (2022) recientemente publica el libro “Hitos de la Extensión Universitaria: Un camino con más 150 años de Historia”. Este texto viene a complementar los estudios citados, pues habla de la historia de la Extensión Universitaria, mediante un recorrido histórico a partir de la discusión sobre el compromiso social de las universidades públicas, como función sustantiva gestada desde hace más de un siglo, a partir de sus orígenes en Europa hasta su “implantación” en América.

Por otro lado, la investigación de Oscar Bonilla, en su calidad de Director Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) denominada “El papel de las universidades públicas de Costa Rica en el contexto de la extensión agrícola”, presentada en el XI Congreso Nacional Agronómico / I Congreso Nacional de Extensión en 1999 hace referencia a los desafíos institucionales de la extensión rural *por el limitado apoyo a nivel formal interno, funcional externo, político* (la universidad al servicio de la sociedad) y analítico (la extensión como "una actividad retroalimentadora de la docencia y la investigación"), que funciona con menos recursos que la docencia y la investigación.

La autora Sonia Rojas (2022), realiza un valioso aporte desde su tesis doctoral denominada “Epistemogonías y epistemovisiones desde América Latina como una perspectiva para pensar las Ciencias Sociales”. La autora estudia a partir de cinco casos de colectivos, en Costa Rica y Panamá, el pensamiento de la diferencia. El documento es una reflexión teórica del conocimiento producido sobre *la diferencia* en América Latina, con el propósito de establecer si dicha producción puede constituirse como conocimiento emergente que dialoga con el conocimiento dominante, desde posturas críticas.

Aunque Rojas ofrece parte del prolífico estudio de autoras y autores dentro de las corrientes del pensamiento crítico. Este pensamiento que aporta a esta investigación y que va, uno más cerca de los pensadores europeos o estadounidenses , desde Michel Foucault a Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean-Francois Lyotard, Boaventura De Sousa Santos, pasando por Latinoamérica con grandes pensadores como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Silvia Cuzicansqui y Frantz Hinkelammert, son también puestos en diálogo por la autora. Algunos(as) más contemporáneos, como Arturo Escobar, Raquel Sosa,

Yamandú Acosta, Roberto Fernández Retamar y otros (as), con propuestas más cercanas a los pensadores Latinoamericanos, fundamentalmente decoloniales, tales como Leopoldo Zea, Santiago Castro-Gómez y Juan José Bautista, “quienes escribieron con 18 años de diferencia tres libros que se preguntaban por la existencia o no de un pensamiento propio (latinoamericano)” (Rojas, 2021. p.21).

La más reciente publicación relacionada con esta investigación es la de Priscila Mena et al (2022). Aprendizajes de la extensión universitaria: Caso Cureña. Es una obra descriptiva y con una importante narrativa, de una experiencia en comunidad de la Escuela Planificación y Promoción Social de la UNA.

Por su parte, la tesis doctoral de Fabiola Bernal Acevedo de la Universidad de la Salle de Costa Rica, del Doctorado en Educación con especialidad en mediación pedagógica, presenta su investigación denominada “Diálogo de saberes, los aportes de la otredad en la generación de conocimiento”, pone en diálogo a Humberto Maturana con Simón Rodríguez. Esta tesis aprobada en 2014, menciona el diálogo de saberes, pero en ningún momento incorpora a Boaventura de Sousa Santos como proponente o autor de dicho enfoque, como lo ha hecho la Vicerrectoría de Extensión de la UNA y la Vicerrectoría de Acción Social UCR en el último decenio, como parte de sus narrativas institucionales. Por el contrario, la autora reconoce el diálogo de saberes como un producto generado en espacios socio-políticos propios de la educación popular en la década de los 60s y 70 s, desde la propuesta, prácticas y el debate mismo entre intelectuales latinoamericanos vinculados con movimientos sociales tales como algunos sociólogos, antropólogos, economistas. Entre los que cita como referentes más allá de la denominación particular del “diálogo de saberes” a: Jesús Balbín, Marco Raúl Mejía, Germán Mariño, Lola Cendales y Alfredo Ghiso, quienes atribuyen el concepto a Paulo Freire, a pesar de que en ninguna de sus obras se encuentra éste como tal. Por tanto la autora define que el concepto nace del contexto de la Educación Popular, el cual, a la vez reconocía *la interculturalidad propia del contexto latinoamericano*. De ahí que retoma la experiencia latinoamericana desde frases como “Todo aprendizaje es un interaprendizaje”, de Simón Rodríguez (1954.p.286) citado por Bernal (204. p.22). Así, la misma autora (p.24) identifica algunos de los elementos propios de la Educación Popular a pesar de las limitaciones del contexto socio-histórico en que este se desarrolla, pero que permite el *diálogo de saberes* desde la *Interculturalidad*, que reconoce *múltiples historias* donde todas

confluyen con la creación de la *igualdad de condiciones*, que *no homogenizan*, que *respetan los tiempos, ritmos y dinámicas* de cada persona participante en los procesos. Así Fabiola Bernal, suma otras características *como la afectividad, el espíritu libertario, la inclusividad y la acción participativa* (p.25) que rompe con la transmisión del conocimiento (p.30). Esta autora al igual que la siguiente tesis que cito, rescatan *el saber y el ser* como ejes centrales para la *liberación epistémica* y el *diálogo de saberes*. Este último es abordado desde diferentes e importantes posturas que se alejan del dominio de lo racional y moderno, y que forman parte del reconocimiento de esta interculturalidad latinoamericana históricamente construida, postura que caracteriza y justifica al mismo tiempo como decoloniales desde posturas como el pensamiento de Simón Rodríguez y Paulo Freire.

Monique Leivas Vargas, brasileña-española, en su tesis doctoral de la Universidad Politécnica de Valencia, defendida en 2022, denominada “Capacidades para la liberación epistémica en los procesos de coproducción de conocimiento entre universidad y sociedad a partir de metodologías participativas transformadoras”, desde perspectivas liberadoras *del ser, saber, y del hacer*, que invocan a pensadores latinoamericanos como Paulo Freire desde su propuesta de la *Apertura comunicativa* por medio de la Educación popular (Educación Liberadora) y a Fals Borda desde la *Investigación Acción Participativa* (Justicia Epistémica) que junto al *Enfoque de Capacidades para el Desarrollo*. La investigación es cualitativa y aplica metodologías participativas liberadoras con cuatro estudios de caso aplicados, conformados por grupos en comunidades de Valencia. Estos son: el mapeo social con niños y niñas de 4º de primaria del CEIP Vicente Gaos (capítulo 2); el proceso de Aprendizaje en Acción con estudiantes del Máster en Cooperación al Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia y actores del barrio de Na Rovella (capítulo 3); el hilo de Fotovoz con jóvenes de secundaria del IES Jordi de Sant Jordi (capítulo 4); y la iniciativa de la Red de Investigadores Comunitarios (RIC) en Medellín, Colombia (capítulo 5). Desde este estudio de casos identifica cuatro opresiones que limitan y dificultan la expansión de estas capacidades en las interacciones educativas y en los procesos de producción de conocimiento: a) *La opresión ontológica* limita y obstaculiza *la capacidad de ser*, b) las opresiones de *tipo epistémico* –expresiva e interpretativa– limitan, respectivamente, c) la capacidad de hacer y aprender, y las opresiones epistemológicas que d) limitan la capacidad de transformar.

En este contexto, varios de estos autores y autoras, apelan al pensamiento moderno o regulador y aportan al pensamiento crítico desde varias de sus posturas y estudios particulares. De forma específica, algunos/as realizan importantes resultados desde la reflexividad crítica sobre la acción social o extensión, su papel dentro de las universidades públicas o sujetos comunitarios en los territorios, como parte del compromiso social con las comunidades y con la sociedad. Para ello, algunos/as se basan en las principales transformaciones que han sufrido las universidades públicas en el contexto de la modernidad, el libre mercado y el neoliberalismo.

En palabras de Escobar (2014), estos pensamientos, más allá del pensamiento dominante, están en transición. Así, la producción intelectual sobre el enfoque del “*diálogo o ecología de saberes*” en el conjunto de la discursividad del pensamiento crítico generado por la intelectualidad latinoamericana y de otras latitudes, que apuesten a la reflexividad crítica y a la comunicación alterativa, en la construcción de conocimiento y de diferentes tipos saberes, siguen produciendo desde su propia experiencia, en su condición *de sujetos del conocimiento*, como les denomina Michel Foucault.

De manera poco prolífica, las investigaciones sobre *el imaginario social de los sujetos universitarios en interrelación con los sujetos comunitarios* de algunos territorios, relacionados de forma directa con prácticas universitarias de la UNA y la UCR, están en ciernes en las universidades públicas nacionales.

CAPÍTULO I: Referencia teórica y conceptual.

Lo importante es ver alternativas, opciones, caminos. La cuestión es saber desde que proyecto de futuro se construye hoy en día el conocimiento de lo social. La responsabilidad es la misma que en el pasado, cuyo recuerdo nos vuelve pesimistas. Salgamos de la crisis menor para enfrentar la otra, la que proclama el caos en la ciencia misma. Desde cierto escepticismo será posible construir certidumbres. Ésa es la tarea para la generación que nació con Internet. Es decir, que ya empezó a caminar.

Edelberto Torres Rivas, 2008

En este capítulo se presenta la referencia teórica y conceptual que sustenta este estudio y por último se plantea la postura epistemológica de la misma.

1. Bases teóricas y conceptuales.

Esta investigación estudia el *imaginario social* de los sujetos del conocimiento *universitarios en sí*, entre sí y en algunos casos se aborda la relación institucional con los *sujetos comunitarios en territorios*, vínculo desde donde se construyen intersubjetividades e imaginarios, dentro de lógicas instituidas e instituyentes. En este mismo contexto de cambio histórico, las filosofías que promueven la relación entre universidad y las comunidades, han estado influenciadas por corrientes como el *racionalismo moderno* (pensamiento regulador) o bien *el pensamiento emancipador o liberador*, presente en el pensamiento crítico y dentro de este, las corrientes de pensamiento decolonial, el pensamiento feminista, el pensamiento complejo, entre otros.

En el actual contexto histórico de las comunidades y territorios a nivel nacional, estos vínculos están expuestos a constantes procesos de cambio, caos, tensiones e incertidumbres.

Esta investigación estudia estas contradicciones, conflictos y desigualdades en relación con la producción de conocimiento y de los saberes otros, desde el Estado y la institucionalidad pública, como parte de estas estructuras a las que pertenecen las instituciones de la educación superior universitaria, donde confluyen visiones filosóficas y sistemas de valores en disputa.

1.1. Los imaginarios sociales

Para Cornelius Castoriadis (1986), *el ser humano y la sociedad*, son significaciones *IMAGINARIAS*, “porque no tienen nada que ver con las referencias a lo racional o a los elementos de lo real, o no han sido agotadas por ellos, y porque son sustentadas por la

creación”. Y son *SOCIALES* porque existen solo si son instituidas y compartidas por una colectividad impersonal y anónima.

Castoriadis plantea que los imaginarios sociales están conformados por el *Magma*, una red de significados, que funciona como un todo coherente y funcional, una unidad. Son las instituciones de una sociedad, el magma de significaciones del imaginario social y sus correspondientes instituciones, cuya cohesión interna de la inmensa y complicada red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de una sociedad, y a los individuos concretos que la constituyen de forma real y cotidiana. El sistema de interpretación es su identidad, este mundo que la sociedad misma crea y siente, por tanto perpetúa y defiende, mediante la normativa, repetición e identidad instituida de los sujetos y las instituciones que la conforman.

La construcción del Imaginario Social, en el campo de *lo social histórico*, deja planteada dos interrogantes: ¿qué es lo que mantiene unida a una sociedad? Y ¿qué es lo que crea las viejas y las nuevas formas de una sociedad?. Castoriadis cuestiona el determinismo histórico y parte de que el sujeto en colectividad construye la norma que instituye y regula socialmente, pero también tiene la capacidad de transformarla.

¿Cómo pasamos de “la sociedad” a esos microcosmos donde se instituyen subjetividades, imaginarios particulares que dialogan con la sociedad en general pero que responden a las dinámicas propias del mundo institucional al que pertenecen?. En este sentido, el mismo pensador, plantea que la *reflexividad* nos lleva a la *alteridad*, así se da el paso de la alteridad a la *autonomía*.

Según Rafael Miranda (2010) citado por Hernández (2018), referenciando a Castoriadis, plantea que coexisten en el mundo la “significación imaginaria social del dominio racional” y la “significación imaginaria social de la autonomía”. Esta última se refiere a conseguir la creación, la transformación, desde la alteridad. Dicha coexistencia, significa la existencia de relaciones ambivalentes en la praxis social, que dan como resultado una autonomía deseada como punto de llegada, como una utopía que se busca y negocia permanentemente desde lo instituido.

En el marco del objeto de estudio que compete a esta investigación, cabe preguntarse si el sujeto universitario transforma el imaginario social instituido desde la praxis en el vínculo entre las universidades-comunidades y cómo lo lleva a la “*autonomía*”, es decir, a la

creación, a la transformación, si es que lo lleva. Existe por tanto riqueza creativa que se desarrolla en esa interrelación de diálogo de saberes y la autonomía.

Para el objeto de estudio que nos compete, los imaginarios interactúan sobre la praxis con diferentes visiones filosóficas que dialogan contradictoriamente con enfoques “sedimentados”¹⁷ en el imaginario social. En el caso de la acción extensionista o de la acción social, es importante identificar la transformación que genera en el enfoque “predominante” o instituido, el diálogo de saberes en el último decenio, junto a otras visiones críticas relacionadas, que enriquecen o ponen en conflicto esta praxis o vínculo universidad-comunidades.

Los conceptos o significados complementarios o excluyentes, construidos alrededor del *diálogo de saberes*, pasan a ser una expresión del imaginario social académico, conformado por lo que denomina Castoriadis (2007, p. 8) como “una *red cambiante de significados que configura modos de comportamiento y creencias* en la institución imaginaria social”. Para efectos de esta investigación, aplica esta afirmación, a los casos de la UNA y la UCR.

1.2. El sujeto como vía para la construcción de discursos e imaginarios sociales.

Como parte fundamental del corpus teórico que se aporta en el abordaje de esta investigación, está el análisis del sujeto, como se denomina a las diferentes formas que adoptan los seres sociales en este trabajo, desde sus diferentes variantes y contextos.

Es importante empezar reseñando el texto José Enrique Ema (2007.p.40) para justificar la ubicación del sujeto, que permite sintetizar diferentes posturas teóricas en relación a la discusión sobre este en las ciencias sociales. El autor identifica dos tendencias:

- a) La **corriente subjetivista**, con una postura no esencialista, que busca explicar cómo se crea el sentido de la acción en el sujeto, tal y como inició el planteamiento Alfred Schütz, continuando con Berger y Luckmann, para llegar a la etnometodología y al constructivismo social al día de hoy.

¹⁷ Como toda sociedad heterónoma, de acuerdo al lenguaje de Bordieu citado por Gilberto Giménez,G. (1997) los imaginarios sociales se van “sedimentando” a partir de las prácticas cotidianas como subjetividades instituidas.

b) La **corriente de orientación estructuralista**, que ubica el sentido de la acción como producto de estructuras previas *fuera de los contenidos de conciencia de los sujetos*. Aquí se identifica al funcionalismo de Parsons, el estructuralismo antropológico de Levi-Straus, e incluso el estructuralismo genético de Bourdieu.

Por tanto este estudio se posiciona desde una *postura no esencialista*, como la representada por Michel Foucault, quien afirma que una persona puede construir la subjetividad desde diferentes tipos de sujeto que construye el individuo intersubjetivamente, tal como el *sujeto de conocimiento*, principal referente de este estudio.

Diego Ezequiel (2015), resalta desde la teoría contemporánea del sujeto desarrollada por Michel Foucault, el planteamiento de este autor que se debate en la forma en que se constituye el sujeto mismo, quien señala que *el sujeto no es una esencia o una persona en sí*, sino que *es una forma* con multiplicidad de sujetos que se dispersan no siempre de manera interrelacionada, sino que el mismo individuo nunca llega a involucrarse en esta totalidad de despliegues, por eso apela a hablar del sujeto como un *sujeto de qué?*, sin caer en el esencialismo, sino en el reconocimiento de la diversidad en la constitución misma de este.

Desde la obra “La arqueología del saber”, Foucault, según señala Ezequiel (2015) llegó a presentar una teoría del sujeto, la cual tiene como eje central *la experiencia*, evitando plantear al sujeto del conocimiento como esencial, porque *el saber mismo no es la expresión del sujeto que piensa*.

Por tanto, señala Foucault en su obra *Las palabras y las cosas*, donde estudia “la aparición del hombre en el ámbito del saber” (citado por Ezequiel.2015.p. 2), que la multiplicidad de sujetos se construye según el contexto situado, superando el locus epistémico *clásico y moderno* que parte de *la representación universal de lo humano* o de la persona desde *lo natural*, es decir, a partir de clasificaciones preconcebidas según áreas de conocimiento predeterminadas: lo económico se relaciona con análisis de riquezas, los seres vivos son parte de la historia natural y el lenguaje forma parte de la gramática general. Así, la racionalidad moderna desde este postura onto-epistemológica dividió los saberes frente a una realidad indisciplinada.

Diego Ezequiel (2015.p.45) destaca desde la postura de Foucault que el conocimiento se apoya en la posibilidad de la clasificación en *cuadros de representaciones*, donde el lenguaje juega un rol claro, desde el cual se construye, lo que Foucault (2002.p.302) llama *discurso*:

Lo que el pensamiento clásico hace surgir es el poder del discurso. [...] En este papel el lenguaje transforma la sucesión de las percepciones en cuadro y, en cambio, recorta el continuo de los seres en caracteres. Allí donde hay discurso, las representaciones se despliegan y se yuxtaponen, las cosas se asemejan y se articulan. La vocación profunda del lenguaje clásico ha sido siempre la de hacer un 'cuadro'.

Así Foucault, según extrae Diego Ezequiel (2015, pp 48-49), cuestiona lo natural de lo humano, lo humano de lo humano y lo humano de lo no natural, dando espacio a la variabilidad del sujeto a su condición de *no universal*. Sin embargo, el planteamiento de este autor se debate sobre lo que *el llama el sujeto de la experiencia y el sujeto del conocimiento*, como lo propone la ciencia moderna, como algo unido. La obra Foucaultiana sobre la teoría del sujeto finalmente define como eje central *la experiencia*, concepto que problematiza al sujeto en su práctica o performatividad, como expresiones interrelacionadas entre formas diversas de la subjetividad, los saberes diversos, sin dejar de lado la correlación de esta con *las dimensiones del conocimiento y las normas*.

Por su parte, Enrique Dussel en relación el tema del *poder y saber*, de forma complementaria, sobre la *veracidad del discurso* plantea lo siguiente:

El poderoso al universalizar su polo dominante oculta al que sufre su poderío la situación de oprimido, y con ello lo torna irreal. Desde su irrealidad se autointerpreta (ya que el dominador ha introyectado en el dominado su propia interpretación abusivamente universalizada) como "naturalmente" dominado. Es decir, el europeo, y por ello su filosofía, ha universalizado su posición de dominador, conquistador, metrópoli imperial y ha logrado, por una pedagogía inconciente pero prácticamente infalible, que las élites ilustradas sean, en las colonias, los subopresores que mantengan a los oprimidos en una "cultura de silencio", y que, sin saber decir "su" palabra, sólo escuchen -por sus élites ilustradas, por sus filósofos europeizados- una palabra que los aliena: los hace otros, les da la imagen de ser dominadores estando efectivamente dominados. La conciencia desdoblada es propiamente conciencia infeliz, desdichada. La metafísica del sujeto -que intenta superar Heidegger- se ha concretado histórica, práctica y políticamente ("lo político" como un existenciario o modo fundamental de ser en- el-mundo) en la dialéctica de la dominación. El único modo para que el oprimido tome conciencia de la opresión que pesa sobre todas las estructuras de su ex-sistencia consiste en que descubra, previamente, la dialéctica de la dominación concretamente, en todo y en cada momento de su ser.

En su obra *Las palabras y las cosas*.(p. 9), Foucault aborda los contextos que condicionan *la veracidad de un discurso*, lo que significa para el autor, hablar del locus ontológico desde donde se posiciona el sujeto del conocimiento en relación con su objeto de estudio. En esta misma línea de análisis sobre el pensamiento de Foucault, señala Diego Ezequiel, que un sujeto que no es natural, que no se encuentra determinado por la esencia de

las personas, se encuentra, por el contrario, sometido a *relaciones de poder* que atraviesan tanto *la experiencia como el conocimiento*.

Ezequiel, a manera de corolario plantea que de este modo, el conocimiento deja de ser concebido como la simple búsqueda de nuevos saberes, sino “un bien que es, por naturaleza, el objeto de una lucha, y de una lucha política”, y dentro de esta lucha política *el poder no es solo una fuerza externa que coersiona al sujeto*, sino que también forma parte de él. (2015. p.19)

Al igual que Cornelius Castoriadis y Hugo Zemelman , debaten también desde la perspectiva de la definición del sujeto, el tema de *la re-producción y el cambio del orden social* en el que habitamos; la responsabilidad como formas de acción social con atribución de legitimidad y sobre todo como capacidad de promocionar cambios y transformaciones en el contexto social. En este mismo sentido Hugo Zemelman (2010), afirma que,

El sujeto deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos; de ahí que al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en Sujeto y subjetividad: función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por eso su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente. Plantea distinguir entre producto histórico y producente de nuevas realidades. (p.2-3)

En relación con el análisis de la praxis extensionista en el vínculo universidad-comunidades, adquiere particular importancia el planteamiento de autores como Ema, en la medida en que las *formas heterónomas* de la institucionalidad universitaria, relacionadas con la teoría y praxis del vínculo comuniversitario, pueden ser cambiadas mediante *la agencia*. Ema define el *agenciamiento*, basado en la propuesta del sociólogo inglés, Anthony Giddens, sobre la creación y reproducción de sistemas sociales en torno a la modernidad y de los actores sociales que operan por un interés común al margen de la esfera de las instituciones establecidas :

Un agenciamiento como asociación heterogénea actúa a su vez conectando flujos semióticos, materiales y sociales para generar nuevas conexiones y/o subvertir otras anteriores. Lo relevante de este concepto para nuestra noción de agencia es que absorbe, y escapa a la vez, de nociones como sujeto y estructura, sin mantener dicotomías ni ontologías rígidas que nos aten demasiado a herramientas, quizá ya sin virtualidad analítica en un mundo de intercambios mucho más fluido que el que dio origen a los conceptos de sujeto y estructura. (Ema, 2004, p.20)

Según plantea Foucault, en este proceso de agenciamiento, *el lenguaje* resulta central en la construcción de discurso. Así también el *sujeto* puede ser *agente* en espacios de libertad y creación (proceso de aprendizaje y creación de significados). Retomando a Anthony Giddens, estudiado por José Enrique Ema López (2004), comparten este cambio de rol del sujeto a agente. Ema advierte sobre el “abordaje teórico del sujeto” a través de lo político, al hacer el siguiente planteamiento:

Así, se han realizado interesantes análisis para mostrar como el sujeto, más que el lugar de la autonomía y sustrato de (el sentido de) la acción es, sobre todo, *una entidad sujeta al discurso y las instituciones (en el “primer” Foucault) o a la ideología (Althusser) o a la estructura lingüística (Levi-Strauss)*. Llegándose a afirmar la “muerte” del sujeto-autor (Barthes, 1987). El antihumanismo estructuralista y posestructuralista no consistió tanto en abandonar la preocupación por el sujeto sino en dedicarse más a él precisamente para mostrar sus limitaciones. De esta manera el sujeto seguía siendo un punto de paso obligado para hablar de la acción. Las ciencias sociales y dentro de ellas la psicología social no han sido ajenas a ésta preocupación por el sujeto como explicación, antecedente o consecuencia de la (inter)acción. (2004, p.7)

En relación con esta misma crítica que hace Ema, se encuentra el caso de Pierre Bourdieu citado por Gilberto Giménez (1997), quien ofrece el término *habitus*, el cual explora prácticas que están limitadas por las estructuras sociales que las soportan, es la forma en que las estructuras sociales *se graban en nuestro cuerpo y nuestra mente* y forman las estructuras de nuestra subjetividad. Para efectos de este estudio, el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu citado por Gilberto Giménez (1997), nos sirve para comprender las subjetividades instituidas, es decir, cómo estas se van realimentando a partir de las prácticas cotidianas en contextos y sistemas condicionantes.

Por otro lado, Judith Butler (2015), en su libro *Mecanismos psíquicos del poder*, coincide con el enfoque de Cornelius Castoriadis (citado por Miranda, 2010) y de Michel Foucault al reconocer a la sociedad y la psique en el análisis *del imaginario social y el lenguaje como medio de creación e instrumento de realización de la norma como forma de crear el imaginario instituyente*.

Judith Butler plantea como uno de los argumentos principales, que el sujeto se forma en la subjetivación, para lo cual se basa fundamentalmente en las categorías de “sujeción y subjetivación”. Judith Butler aporta dos grandes categorías, “*subordinación y producción*”, dando reconocimiento al ámbito de la psique. Dentro de este mismo enfoque, Butler resalta componentes fundamentales de sus argumentos a partir de una gran interrogante: ¿Cuál es la forma psíquica que adopta el poder? La autora aporta varios elementos complejos, que

comprenden la *Teoría del poder* y *Teoría de la psique* para explicarlo. A esto le suma dos tipos de poderes que influyen en la forma que toma el poder: el Poder externo y el Poder interno (poder externo+conciencia/mala conciencia como *mecanismo interno de sujeción*).

Hugo Zemelman (2010.p27) aporta también elementos fundamentales para entender la forma dinámica en que se constituye la subjetividad social y el abordaje en el estudio de esta para no fijarlo en una “tipología de conductas” :

- a) En cuanto expresión de la subjetividad social constituyente, por la dinámica del sujeto se tiene que observar como proceso en varios momentos según los contenidos (momento-secuencia), ya que su “objetividad” consiste en una diversidad de modos de concreción de la subjetividad, que pueden ir desde lo cotidiano (vida, comunidad, familia, instituciones) o desde la relación memoria-utopía.
- b) Reconocer la dialéctica del *mundo de las necesidades*, constituido por la memoria (tradición,inercia), por la visiones de futuro (utopía de algo¹⁸) y las *experiencias intersubjetivas*(sin caer en particularidades), donde las dimensiones micro y macrosociales, son productoras de realidades incluyentes, cuya reproducción se proyecta en microplanos, así como es posible que en su concreción reflejen dinámicas macrosociales.

Son estos enfoques no esencialistas que reconocen la multiplicidad del sujeto, desde varias miradas para el abordaje teórico sobre la constitución del sujeto del conocimiento, la base de este estudio. En el siguiente punto desarrollo algunas ideas basadas en estos mecanismos constitutivos que producen la diversa existencia de las formas del sujeto y las subjetividades, según el contexto.

¹⁸ Para Hugo Zemelman (2010): [...] nos encontramos en un momento del proceso de constitución de la subjetividad que es propio del sujeto movilizado, que puede distorsionar sus efectivas potencialidades internas, ya que la subjetividad dependerá *de lo que pretenda hacer con el sujeto un agente o factores externos (ideologías, exigencias políticas concretas, distorsiones organizativas, etcétera)* que alteren su dinámica interna. Su transformación en fuerza se hace con base en la construcción de un proyecto que es impuesto, sin que medie el desenvolvimiento de su capacidad para reconocer opciones y de reconocer su viabilidad, más bien es una ideología acerca de lo que significa trascender la realidad dada.(p.27)

1.3. La cuatríada del *ser, poder, saber y estar* en la construcción del sujeto.

Una importante referencia teórico-conceptual es la que aporta la cartografía Foucaultiana y de Gilles Deleuze. Por su parte, Michael Foucault se apoya en tres componentes fundamentales para su interpretación filosófica o arqueología del saber: el *sujeto de conocimiento, la verdad y el gobierno*. Por otro lado, Gilles Deleuze, fuente del pensamiento decolonial, propone y se ocupa desde su propuesta interpretativa, en una tríada complementaria al reconocimiento de la pluralidad desde: el *poder, el saber y la intersubjetividad*. (Deleuze, G. 1987. p-11).

En Latinoamérica, además de ser parte del pensamiento crítico, otros/as autores/as aportan nuevos conceptos desde la matriz decolonial compuesta por tres pilares fundamentales *el colonialismo, el racismo, y el patriarcado*, que se suman a lo que Escobar llama *pensamientos en transición o de la diferencia*.

Dentro de estas construcciones teóricas del pensamiento en transición se encuentra el *enfoque de interseccionalidad*, que destaca en la corriente del feminismo decolonial¹⁹ y que está íntimamente ligado con la cuatríada del “*saber, ser, poder y estar*” como se verá adelante.

Y teniendo como base el pensamiento crítico, el evento histórico de la humanidad llamado *colonización* ha sido caracterizado e interpretado por muchos/as intelectuales. De forma específica, lo han hecho algunos autores latinoamericanos y otros conocidos como autores “del Sur” no latinoamericanos, autodenominados como epistemólogos del sur, quienes hacen su interpretación desde la propuesta del *pensamiento decolonial*.

Este *pensamiento decolonial* se basa en tres grandes ideas, la idea de *raza* tiene un origen colonial. Esta no se terminó con la independencia o el anticolonialismo, la idea de raza termina redefiniendo a todas las formas de desigualdad previas, linaje, género, etnicidades, las redefine, por completo, y la racialización de las relaciones de poder, lo mismo con la *producción epistémica* de todos los grupos de la especie, pasa a ser el fenómeno subjetivo y social más duradero y más profundamente inserto en historia de las relaciones de poder desde fines del S. XV hasta aquí.

¹⁹ Desde esta perspectiva, no es suficiente visibilizar sólo las relaciones de dominación en función del género, olvidando cómo este sistema de poder se articula y se co-construye con otros (p.e dados por la raza, la clase social, la sexualidad, entre otros), pues esto implica reforzar lógicas de opresión y exclusión que el mismo feminismo critica. De esta manera, se aborda particularmente el concepto de colonialidad de género, propuesto por el feminismo decolonial, así se enriquece el modo en que solemos concebir los estudios feministas. (Cubillo, 2015).

Grosfoguel refuerza este argumento con el siguiente planteamiento,

Las élites occidentalizadas del tercer mundo (africanas, asiáticas o latinoamericanas) reproducen prácticas racistas contra grupos etno/raciales inferiorizados donde dependiendo de la historia local/colonial la inferiorización puede ser definida o marcada a través de líneas religiosa, étnicas, culturales o de color.(2011, p.98)

Catherine Walsh (2014), Álvaro García Linera (2006) y Walter Mignolo (2014) logran sintetizar su propuesta basados en las matrices decoloniales y el fundamento teórico de Foucault y Deleuze, construyendo su enfoque teórico del *giro decolonial* y la *ruptura de la modernidad*, al conceptualizar los pilares que la componen.

Los pilares planteados por estos autores son:

- a) la *colonialidad del poder* (político y económico);
 - b) la *colonialidad del saber* (epistémico, filosófico, científico, y en la relación de las lenguas con el conocimiento, según su origen territorial);
 - c) la *colonialidad del ser* (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos).
- b) *La colonialidad del estar* (cartografía política derivada de la colonización, Se trata de lugares y experiencias que son constituidos como exterioridad a la modernidad (no modernos, pero si contemporáneos).

La *colonialidad del poder*, se refiere a la colonialidad desde la matriz eurocéntrica del conocimiento, que responde al modelo de identidad de la *modernidad*, desde la cual se organiza a la sociedad *a nivel político y económico*. La *colonialidad del saber* epistémico, filosófico y científico en relación con *las lenguas y saberes locales según origen territorial* se entiende como la legitimación de la imposición del proyecto moderno al resto del mundo, pues identifica las formas de dominación colonial-imperial que promueve la uniformidad a partir de la matriz eurocéntrica del conocimiento en los espacios locales, normando e institucionalizando los procedimientos generales desde un referente universal. La *colonialidad del ser*, se refiere a cómo se construye *la subjetividad*, por ejemplo el control de la *sexualidad y los roles atribuidos a las personas* desde esta intersubjetividad eurocéntrica (patriarcal, racista y clasista). De esta, tal y como se califica desde los feminismos, se deriva la *colonialidad de género*. Y por último, *la colonialidad del estar*, este cuarto pilar, se conforma por *la colonialidad del estar*, que se fundamenta en lo que por su parte, Walter Mignolo plantea que Europa creó a América y América creó a Europa, en esta nueva *cartografía geopolítica derivada de la colonización*, donde cada continente recibe

diferentes significados y posicionamientos, que se puede sintetizar en la siguiente argumentación de Mignolo, citado por Restrepo y Rojas (2010), basado en el análisis mismo de Mignolo:

De manera general, se puede afirmar que la diferencia colonial alude al lugar y a las experiencias de quienes han sido objeto de inferiorización por parte de aquellos que, en medio de la empresa colonial, se consideran como superiores. Los conocimientos, seres, territorios y poblaciones colonizadas (o que son colonizables, cabría agregar) son epistémica, ontológica y socialmente inferiorizados por la mirada colonialista. Se trata de lugares y experiencias que son constituidos como exterioridad a la modernidad (no modernos), en una lógica de negatividad (de inferiorización). (p.132).

En esta misma relación histórica mapeada de manera desigual²⁰, Aníbal Quijano²¹ plantea que la historia de las personas depende de la raza²² o naturaleza biológica, que es por sí misma la historia del colonialismo. Agrega el mismo autor, que el colonialismo no es el problema fundamental de la especie, sino las diferencias racialmente construidas que no han sido extinguidas, por eso, existe la racionalidad del poder, formando parte de un sistema de dominación que sigue fundado en la ideología de raza.

La *interseccionalidad* como enfoque teórico aporta a la comprensión y conocimiento sobre el modus operandi del sistema y sus diferentes mecanismos de opresión, sobre cómo se articula y se co-construye con otros relatos, dados por estos conceptos de la matriz decolonial, *el racismo y el patriarcado*.

Es importantes enfatizar de que este enfoque, al cual llamaremos de aquí en adelante como "*interseccionalidad crítica*"²³ retomando el planteamiento de Jessica Visotsky. (2024.p.26) en tanto no es descriptiva, pone su foco en los determinantes de la discriminación, lo que posibilita estudiar las diferentes subjetividades (Foucault), las

²⁰ El eurocentrismo es la combinación del etnocentrismo y el sociocentrismo europeos que se ha pretendido imponer como paradigma universal de la historia, el conocimiento, la política, la estética y la forma de existencia (Grosfoguel, p.135)

²¹ Charla magistral inaugural del III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. 26-28 de agosto de 2015.

²² Según señala Grosfoguel, para Fanon, el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos por el "sistema imperialista/occidentalocéntrico/ capitalista/patriarcal/moderno/colonial" (2011).

²³ Visotsky (2024. p.26) sostiene que las diferentes formas de opresión están relacionadas entre sí, lo que conduce a la creación de un sistema de opresión que refleja la "intersección" de varias formas diferentes de discriminación. La idea tiene una conexión histórica y teórica con el concepto de "simultaneidad", que fue utilizado por miembros del Combatee River Collective en Boston en los años setenta, y que ha sido retomado por autores como Boaventura de Sousa Santos desde su propuesta de la ecología de saberes. Las afirmaciones surgieron como resultado de análisis que solo consideraban las cuestiones sociales desde la perspectiva de clase, género o raza, lo que llevó a una comprensión incorrecta y errónea de la realidad social, lo que resultó en propuestas y políticas incorrectas.

en esta investigación, para identificar las matrices sobre las que se basa un proceso opresor (matriz del pensamiento regulador promueve la discriminación) o liberador (matriz del pensamiento emancipador promueve las resistencias y la autonomía) del *sujeto de conocimiento*:

Tabla 4 . Interseccionalidad crítica del sujeto de conocimiento

Saber	Ser	Poder	Estar
Conocer y comprender las matrices del <i>Saber</i> de las prácticas universitarias en su vínculo con las comunidades. Lleva a la interrogante: ¿En qué se sustentan desde a)el conocimiento/pensamiento regulador y b) el conocimiento/pensamiento emancipador, los fundamentos epistémicos, filosóficos, científicos y la relación de las lenguas con el conocimiento, según su origen territorial y la colonialidad del ser?. <i>Ejemplo de la disputa</i> : Modernidad versus ancestralidad (Lo contem poráneo acepta el pluriverso, la racionalidad moderna no) o la jerarquía de saberes que trae la injusticia cognitiva.	Conocer y comprender las matrices del <i>Ser</i> , desde las prácticas universitarias en su vínculo con las comunidades. Desde a)el conocimiento/pensamiento regulador y desde el b)pensamiento emancipador. Surge la pregunta: ¿En qué se sustenta la subjetividad, el control de la sexualidad y de los roles dados a los sujetos?. <i>Ejemplo de la disputa</i> : Lo heterónono en términos de roles sociales genera la misoginia, la xenofobia, la homofobia, adultocentrismo, la transfobia, el racismo.	Conocer y comprender las matrices del <i>Poder</i> de las prácticas universitarias en su vínculo con las comunidades. Desde estas surgen y se sustentan los conocimientos/saberes. Tienen dos fuentes fundamentales: a) el conocimiento regulador o b)el conocimiento emancipador. Se basa en la pregunta: ¿En qué matrices del conocimiento se sustentan el poder político y económico de los diferentes sujetos de las comunidades?. <i>Ejemplos de disputa</i> ²⁴ : el rechazo al pobre, que es la pobreza representada en personas, expresión de rechazo a quienes no aportan a la sociedad capitalista del consumo y del intercambio, reflejado en la frase. “Tanto tienes tanto vales”, que expresa el valor de la persona como mercancía y como consumidora en el capitalismo, según el poder político y económico de que dispone.	Conocer y comprender las matrices del <i>Estar</i> desde las prácticas universitarias en su vínculo con las comunidades. Estas son las matrices desde las que surgen y se sustentan los conocimientos/saberes. Tienen dos fuentes fundamentales: a) el conocimiento regulador o b)el conocimiento emancipador. Se basan en la pregunta: ¿En qué lugar del conocimiento se sustentan el espacio físico y simbólico de los diferentes sujetos de las comunidades?. <i>Ejemplo de la disputa</i> : Los territorios subordinados al desarrollo central, desde modelos centro-periferia ²⁵ .

.Elaboración propia

²⁴ Estos ejemplos se refieren de manera particular a dos concepciones teóricas como el fetichismo desarrollado ampliamente por el economista y teólogo Franz Hinkelamert en muchas de sus obras; por otro lado el concepto de Aporofobia, desarrollado por la filósofa Adela Cortina en su libro “Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia” publicado en 2017.

²⁵ Sobre el modelo centro-periferia María Hernández (2023.p. 230) sostiene lo planteado por los autores, Jorge Armando Cañón Niño y Catalina Ramírez Díaz (2022.s.p) que complementa el análisis sobre este correlato del “Estar”lo siguiente: “Comprender el concepto de centro-periferia —y todas sus implicaciones sociales— como vigente y cristalizado es, creemos, un punto de partida fundamental para analizar cómo, a pesar de la crisis de los paradigmas estructurales de las ciencias sociales en la década de los años sesenta, en la que se hablaba de un agotamiento del análisis estructural, la noción de centro-periferia, en principio estructural, permanece arraigada también en las explicaciones de carácter local de la microinteracción cotidiana y del estudio de las subjetividades (tal como los autores de la teoría de la dependencia empezaban a sugerirlo al notar que la dinámica macroeconómica influía en las decisiones microeconómicas y, en general, en la vida cotidiana)”.

Producto de este diálogo con el pensamiento entre estos/as autores/as y sus propuestas teórico-conceptuales dentro de la corriente crítica y decolonial, resalta la necesidad de superar la univocidad dominante de la racionalidad del *pensamiento moderno regulador* frente a la importancia de la *autonomía o emancipación del sujeto* (De Sousa 2011, Castro 2007 y Miranda 2013), que busca superar “esa cultura filosófica dominante finalizada por el ideal de la evidencia y seguridad absoluta” (Fornet, s.f., p. 12).

1.3.1. El relato o imaginario del Saber: desde el pensamiento crítico, el diálogo de saberes y las epistemologías del sur.

Es parte del contenido de esta investigación, como relato principal, el estudio de los saberes desde la influencia del pensamiento crítico y el diálogo de saberes *en el conocimiento y comprensión de la práctica institucional extensionista o de acción social, sin dejar de lado otras visiones filosóficas existentes en el imaginario social universitario, que interesan, en la medida en que interactúan consciente o inconscientemente con las prácticas de los sujetos del conocimiento sobre el diálogo de saberes y el pensamiento crítico*, tal y como ha sido definido como intención en las universidades que de manera explícita en su praxis institucional tanto de la VE-UNA y de la VAS-UCR.

Aunque como ya señalé en la introducción, esta investigación *no es un estudio del diálogo de saberes y el pensamiento crítico per se*, la investigación comprende las formas en estos se expresan o no, en la subjetividad de los sujetos del conocimiento en los establecimientos universitarios, impulsados desde las VE-UNA y de la VAS-UCR, responsables de promover el conocimiento y la comprensión en las prácticas extensionistas o de las universidades públicas en su vínculo con las comunidades, desde este enfoque crítico y decolonial.

El enfoque del diálogo de saberes, es considerado también como parte de la “significación imaginaria social de la autonomía”, tal y como lo señala Rafael Miranda (2013), pues llega a significar una ruptura o cambio en la práctica institucional de la extensión de la UNA y la UCR. Por esta última razón, se convierte también en herramienta analítica,

al promover, como enfoque, los procesos emancipadores en la relación universidad-comunidades, por tanto se convierte en un referente teórico que aporta a los cambios en la praxis institucional.

La emancipación del sujeto, como planteamiento central del pensamiento crítico, y dentro de éste, el diálogo de saberes, desde el enfoque de la *extensión crítica*, se expresa en Latinoamérica a partir de prácticas políticas de actores protagonistas agrupados en colectividades, denominadas redes, creadas para tal fin.

a. El pensamiento crítico y el sujeto pluriverso

El pensamiento crítico visto como paradigma, según es citado por Monique Leivas(2023) quien a partir de la lectura de Thomas Kuhn (1992) señala que “entendemos que un paradigma es un conjunto de suposiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que están relacionadas con las formas de entender e interpretar el mundo de la persona que investiga.” La siguiente figura representa esta propuesta conceptual sobre el paradigma crítico, de lo que también se conoce como sistema de valores:

Figura 5: El paradigma crítico



Parte de los elementos que caracterizan al pensamiento crítico son: el conocimiento es parte de una realidad histórica, dentro de la cual el sujeto/a investigador/a tiene valores y creencias que influyen en el abordaje con el objeto de estudio (no es neutro), la investigación cualitativa permite acceder al sujeto/a investigado/a y co-crear conocimiento, desde los textos y contextos que les circundan. Además este permite la reflexividad crítica del proceso mismo sobre la construcción del conocimiento, mediante varias premisas comunes, según varios/as intelectuales, muchos de los cuales no se consideran post modernistas, ni post estructuralistas, sino críticos y resquebrajadores de los metarelatos de la modernidad, que lo sustentan. Aquí se sintetizan algunas de estas ideas que conforman la base del pensamiento crítico, también presente en la figura anterior, que guiarán este estudio, como criterios de análisis:

- a) El pensamiento crítico busca ser una *ruptura entre el pensamiento lógico y la filosofía metafísica*. Por tanto, cuestiona el estatus actual y se pregunta por sus orígenes y tensiones, asumiéndolo como un todo en un continuo proceso de cambio.
- b) Los conceptos y los métodos de investigación que usa el pensamiento crítico realizan un *ajuste conceptual* de los *objetos cambiantes* que trata de entender y explicar.
- c) El pensamiento crítico puede ser un *referente para la acción estratégica dirigida al logro de un orden alternativo*, pues *reconoce los procesos históricos* como dinámicos, por tanto, los métodos de estudio son de igual forma cambiantes, según los sujetos participantes y su relación intersectada por la cuatriada del *ser-poder-saber y estar*.
- d) Este pensamiento, reconoce un *mundo multidimensional, histórico, con incertidumbre, caos, que posee un pluriverso donde la constante es el movimiento o el cambio*. Así, toda teorización responde a un *contexto histórico en devenir*, que forma parte de contiendas ideológicas y políticas entre *fuerzas sociales hegemónicas y contrahegemónicas*.
- e) Plantea que no es posible definir un objeto común de investigación o unidad de pensamiento. *Propone superar la unidisciplinaria* en la producción del conocimiento, puesto que la *realidad es indisciplinada*.

- f) Justifican la necesidad de *terminar con los metarelatos y reconocer el surgimiento de lo distinto, de lo pluriverso.*
- g) *El lenguaje es un vehículo diverso de “juegos” y sentidos (Butler, Foucault, Habermas, Sommer, Dussel) reflejando las diversas versiones de la vida y por tanto la institución de nuevos destinatarios, que dejen de ser una víctima.*
- h) *Difieren el discurso de la identidad que supone la representación y la estaticidad del sujeto moderno individual y universal que crucifica la diferencia.* Estos filósofos como Deleuze, Foucault, Hugo Zemelman o Habermas, rescatan que lo que se repite, contrariamente, es la diferencia, producto del devenir, misma que se convierte en una *experiencia particular.*
- i) *Se oponen a la linealidad del tiempo (Deleuze, en su obra “Diferencia y repetición”1968), la cual rompe el sujeto a partir de la “intensidad de la experiencia del sujeto, lo que genera fragmentación del tiempo y lo constituye múltiple; “según sus palabras, la repetición asegura la vida misma y, en ese volver sobre la vida, se reafirma la diferencia”.*(citado por Rojas. 2022, p.107)

Esta forma de abordar el objeto de estudio y por tanto la producción de conocimiento están mediadas por visiones de mundo (sistemas de creencias y de valores), dando un lugar particular al sujeto en este mundo en relación consigo misma/o.

b)El diálogo de saberes como perspectiva teórica

Por su parte, la base fundamental de la justicia cognitiva, requiere reconocer el estatus dialógico de un sujeto del conocimiento por el otro. En este sentido, el diálogo de saberes, más que la *mayéutica* o pedagogía de la pregunta (Paulo Freire), se refiere a la *matética*, según propuso el padre de la didáctica Juan Amos Comenio 1592-1670, teólogo, filósofo y pedagogo checo. Este planteamiento es retomado en 1970 por Jean Piaget, adoptando el término de la “transdisciplinariedad”, que apuesta por la *unión de la didáctica y la pedagogía* como una metodología de la educación, para la *búsqueda sistémica y metódica de todos los saberes en la enseñanza-aprendizaje* de los mismos, concibiendo un enfoque más complejo del contexto. Esta misma propuesta, que se enmarca también en la propuesta de la “Hermenéutica diatópica” que nos remite a la

concepción de la ecología de saberes, de Boaventura de Sousa Santos, se complementa con el aporte de otros/as autores contemporáneos, como Barasab Nicolescou (citado por Jorge Sarquís y Jacob Buganza, J. 2009), que hablan de:

En el modelo clásico, el campo de cada disciplina se hace cada vez más agudo y se imposibilita la comunicación entre disciplinas: la realidad unidimensional simple es sustituida por una realidad compleja multiesquizofrénica. El mismo sujeto es pulverizado en cada vez más partes para ser estudiado por diferentes disciplinas. El big-bang disciplinario corresponde a las necesidades de una tecnociencia sin freno, sin valores, sin más finalidad que la eficacia por la eficacia. Queda de lado, pues, la visión integral de la realidad en pos del fragmento. Mucho tiempo, ciencia y cultura fueron inseparables; todavía en el Renacimiento no se había roto la unión. La propia Universidad, en su sentido etimológico, tiene por objeto lo universal durante el Medioevo. La ruptura parece darse a partir de la ciencia moderna, pero se hizo visible apenas en el siglo XIX con el boom disciplinario. En nuestros días la ruptura se ha consumado: tal pareciera que ciencia y cultura no tienen nada en común, y esto se llega a apreciar en toda Universidad, donde se hace patente la separación entre el departamento de ciencias y el de cultura. La ciencia no tiene acceso a la nobleza de la cultura y esta última no tiene acceso a prestigio de la ciencia. Cultura científica y cultura humanista se perciben como antagonistas o divorciadas a causa de los valores que sostienen, que llegan a no ser los mismos (3). Pero si multi e interdisciplinariedad refuerzan el diálogo entre las dos culturas, la transdisciplinariedad permite vislumbrar su unificación abierta. (2009.p.49-50)

Hernández (2023, p.234) comparte la siguiente tabla donde se caracterizan los diferentes componentes de los niveles disciplinares que podrían estar presentes en la institucionalidad universitaria, para la generación de conocimiento, incluyendo la transdisciplinariedad que recurre *al diálogo o ecología de saberes, como postura teórica y epistemológica* para la generación de conocimiento entre agentes disciplinares y extra-disciplinares.

Tabla 5: Niveles disciplinares (*)**

Elementos	Lo multidisciplinar (con)	Lo interdisciplinar (entre)	Lo transdisciplinar (a través)
1-Espacio de acción	Varias disciplinas diferentes hacia el abordaje de un mismo problema o situación a dilucidar (S&D)	Producción de nuevo saber; articular disciplinas.(M) Involucra a dos disciplinas (por ejemplo, se centra en la acción recíproca de las disciplinas). Crea categorías intersdisciplinarias propias.	Hacia afuera de la academia (saberes situados y problemas complejos).(M) Trabajando a través de y más allá de varias disciplinas. (H) Crea categorías propias transdisciplinares.
2- Metodológico (H)	Metodologías separadas	Metodologías comunes	Metodologías propias transdisciplinares.(H)

Epistemológico (H)	Instrumental; uso del conocimiento o de perspectivas complementarias para hacer frente a una pregunta	Epistemológica; creación de nuevos conocimientos o perspectiva, incluso nuevas disciplinas para resolver un problema.	Conforman corpus de conocimientos que trasciende cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas, aunque se nutre de ellas.(H)
3-Acerca de los agentes que convoca...	Involucra a más de dos disciplinas y sus agentes disciplinares.(GH) Los participantes aprenden el uno del otro	+ Homogéneo: agentes disciplinares, académicos investigadores. (M) Los participantes aprenden sobre ellos y entre sí.	Agentes heterogéneos (disciplinares y extra disciplinares: partes interesadas en la co construcción de saberes)(M); Los participantes aprenden de uno u otro corpus de saber .
4.Modelo a seguir(H)	Aditivo, integrativo, Colaborativo. Interactiva. Es la suma y la <u>yuxtaposición de disciplinas</u>	Integrativo y Colaborativo Integración y <u>síntesis de Disciplinas.</u>	Holístico, trascendental, integrativo, y Colaborativo. Más político y de intervención en la sociedad (M).La integración, la fusión, la asimilación,la incorporación, <u>la unificación y la armonía de las disciplinas, los puntos de vista y enfoques.</u>

Fuente: Elaboración propia con base en Henao V. et al (2017); Margery (2019); Sotolongo y Delgado (2006).

En relación con la transdisciplinaria, como el nivel de integración del diálogo de saberes, Santiago Castro (2007) advierte:

No se trata solo de que el conocimiento que proviene de una disciplina pueda articularse con el conocimiento proveniente de otra, generando así nuevos campos del saber en la universidad. Esto es tan solo un aspecto al que probablemente nos llevaría a la asimilación del pensamiento complejo, y del cual existen ya ciertas señales, aunque todavía tímidas. Pero el otro aspecto, el más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. Diríamos, entonces, que mientras que la primera consecuencia del paradigma del pensamiento complejo sería la flexibilización transdisciplinaria del conocimiento, la segunda sería la transculturización del conocimiento. (2007, p.87)

Convocar a nivel institucional la transdisciplina, es apelar a la justicia cognitiva como axioma. Abre la posibilidad hacia un nuevo caleidoscopio sobre los saberes de la humanidad, más allá de la racionalidad instrumental y de la modernidad. En este sentido, continúa el mismo autor con su argumentación, para lo cual cita (p.90),

El favorecimiento de la transdisciplinaria. Como bien lo ha señalado Nicolescu (2002), la palabra “trans” tiene la misma raíz etimológica que la palabra “tres”, y significa, por ello, la trasgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: cultura/naturaleza, físico-simbólico, biológico-social, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie.

Siguiendo con el planteamiento desde la tradición participativa en la producción del conocimiento, Monique Leivas Vargas, construye la línea del tiempo de la Acción

Participativa desde sus orígenes en el norte y sus adaptaciones lo largo del tiempo desde locus teórico-epistemológicos diversos, pero entrelazados:

Figura No 6. La Investigación Acción Participativa (IAP) en el tiempo.



Fuente: Leivas Vargas, M. (2023).

La anterior figura ponen en evidencia la importancia del aporte latinoamericano en la construcción del pensamiento liberador y alterativo frente a otras corrientes del norte global.

c)El diálogo de saberes y las universidades en la conformación del sujeto de conocimiento.

Tanto *la UNA como la UCR*, desde hace aproximadamente una década se han aproximado al tema de *la ecología/diálogo de saberes* desde la concepción teórica de Boaventura de Sousa Santos, que forma parte de una propuesta más general, denominada *Epistemologías del Sur*, según consta en varias de sus obras literarias.

Sobre la ecología o diálogo de saberes, desde el planteamiento conceptual de De Sousa Santos, *la ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción*, es algo que

implica una revolución o liberación epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser solamente decretada por ley:

La reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento. La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. A la par con la euforia tecnológica, ocurre hoy una situación de falta de confianza epistemológica en la ciencia, derivada de la creciente visibilidad de las consecuencias perversas de algunos progresos científicos y del hecho de que muchas de las promesas sociales de la ciencia moderna todavía no se han cumplido. (2007^a.p.68)

Continúa argumentando el autor,

Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva. Esto es particularmente obvio en la escala global ya que los países periféricos, ricos en saberes no científicos y pobres en conocimiento científico, transitan hacia este último bajo la forma de la ciencia económica que destruye sus formas de sociabilidad, sus economías, sus comunidades indígenas y campesinas y su medio ambiente. (2007^a .p. 68).

Los *componentes del diálogo o ecología de saberes*, que Boaventura De Sousa (2007^a) llevó como propuesta tanto a la UCR como a la UNA, según es citado por Cerdas y Hernández (2022) son:

a) El *Saber ecológico*²⁶: Coexistencia de conocimientos heterogéneos. Co-presencia o lo que es simultáneo es contemporáneo.

²⁶ Sobre este tema Santiago Casto advierte: Recordemos que esa fue, precisamente, la estrategia colonial de Occidente, desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. Unos pueblos, los más bárbaros, se hallan congelados en el pasado y no han salido todavía de su auto-culpable “minoría de edad”, mientras que otros, los europeos civilizados y sus epígonos criollos en las colonias, pueden hacer uso autónomo de la razón y viven por ello en el presente. Aunque el médico indígena sea contemporáneo del cirujano que estudió en Harvard, aunque este último pueda saludarle y compartir con él un café, la *hybris* del punto cero lo clasificará como un habitante del pasado, como un personaje que reproduce un tipo de conocimiento “orgánico”, “tradicional” y “pre-científico”. (2007. p.89)

b) *Relación entre conocimiento e ignorancia*: Relación entre conocimientos aprendidos y conocimientos perdidos o forma de ir conociendo otros conocimientos sin perder los propios.

c) *Uso contrahegemónico de la ciencia*. Fin del epistemicidio por medio de la ciencia. La ciencia tiene que ser utilizada dentro de la ecología de saberes como un saber entre otros, más importante para algunas cosas que para otras.

d) *Relación compleja entre razón e ilusión*. Los saberes no son exclusividad de la razón, sino también del dominio del mito o la ilusión, de la idea, pasión, que no puede ser traducida por el conocimiento racional

e) *Distinción entre objetividad y neutralidad*. Ser objetivos no significa ser menos neutros.

A estos elementos que conforman lo que Boaventura denomina como Diálogo o Ecología de Saberes, representados sintéticamente en la siguiente tabla, agrego otro señalado por Guiso (2016) como la Interpelación Crítica Mutua, cuya importancia radica, en que los saberes y conocimientos deben ser confrontados entre los diferentes sujetos que lo co-crean:

Tabla 6 : Dimensiones categoriales y criterios para el estudio desde el diálogo de saberes.

Dimensión categorial	Presencia o ausencia de criterios en las prácticas del vínculo comunitario
a)Saber ecológico.	a) Coexistencia de conocimientos heterogéneos. Co-presencia o lo que es simultáneo es contemporáneo. Ejemplo, lo ancestral y lo moderno.
b)Relación entre conocimiento e ignorancia	b) Relación entre conocimientos aprendidos y conocimientos perdidos, o forma de ir conociendo otros conocimientos sin perder los propios.
c) Uso contrahegemónico de la ciencia.	c) La ciencia tiene que ser utilizada dentro de la ecología de saberes como un saber, entre otros, más importante para algunas cosas que para otras. Fin del epistemicidio por medio de la ciencia
d)Relación compleja entre razón e ilusión.	d)Los saberes no son exclusividad <i>de la razón</i> , sino también del dominio del mito o la ilusión, de la idea, de la pasión, que no siempre puede ser traducida por el conocimiento racional.
e)Distinción entre objetividad y neutralidad.	e)Ser objetivos no significa ser menos neutros.
f) Interpelación crítica mutua	f) Construcción de un conocimiento emancipador que supere la ignorancia de la sumisión, de la opresión, requiere opciones éticas, políticas y pedagógicas que dejen en claro el lugar de los sujetos, el para qué del conocimiento y el cómo se produce conocimiento social solidario, reconociendo sus alcances y sus efectos en posteriores negociaciones, marcadas por la asimetría y la desigualdad.(Ghiso.p.8)

Elaboración propia con base en De Sousa (2007a) y Ghiso (2016)

Sotolongo y Delgado (2006) citado en Hernández (2020b.p.30), cuestionan el saber-poder-institucionalizado que limita la diversificación de enfoques metodológicos y promueve la unidisciplinariedad, desde los repetitivo de la prácticas de cada disciplina.

Así, ¿cuál es la propuesta para resolver los problemas?. Estos autores proponen, fomentar el diálogo de saberes como una forma de relacionarse política y éticamente. Desde la perspectiva de los autores de la teoría crítica, Otto Apel, plantea la importancia de analizar y buscar soluciones a problemas del bienestar de la población desde el reconocimiento de espacios para compartir saberes de la humanidad, vista desde la complejidad sistémica, considerando que las sociedades reproducen y co-producen, en sus complejas formas espacialidades y expresiones concretas a nivel territorial.

En la dinámica y práctica extensionista, este enfoque obliga a cambios intensivos de los discursos y performatividad en el quehacer universitario extensionista, según su propuesta:

a) La *autonomía del sujeto frente al pensamiento moderno* (De Sousa 2011, Castro 2007 y Miranda 2013), que busca superar la univocidad de “esa cultura filosófica dominante finalizada por el ideal de la evidencia y seguridad absoluta” (Fornet, s.f.,p.12).

b) La *transdisciplinariedad*, que supone el cambio a una lógica inclusiva del conocimiento, que implica eliminar la departamentalización de las disciplinas en las universidades (De Sousa 2011, Castro 2007 y Miranda 2013).

c) La *transculturalidad e interculturalidad, como diversidad*, diferencia, contraste que supone diálogo, tensión e indefinición, caos e incertidumbre en las acciones institucionales, así como la ruptura epistemológica, al reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. (Sotolongo y Delgado 2006, Fornet s.f.)

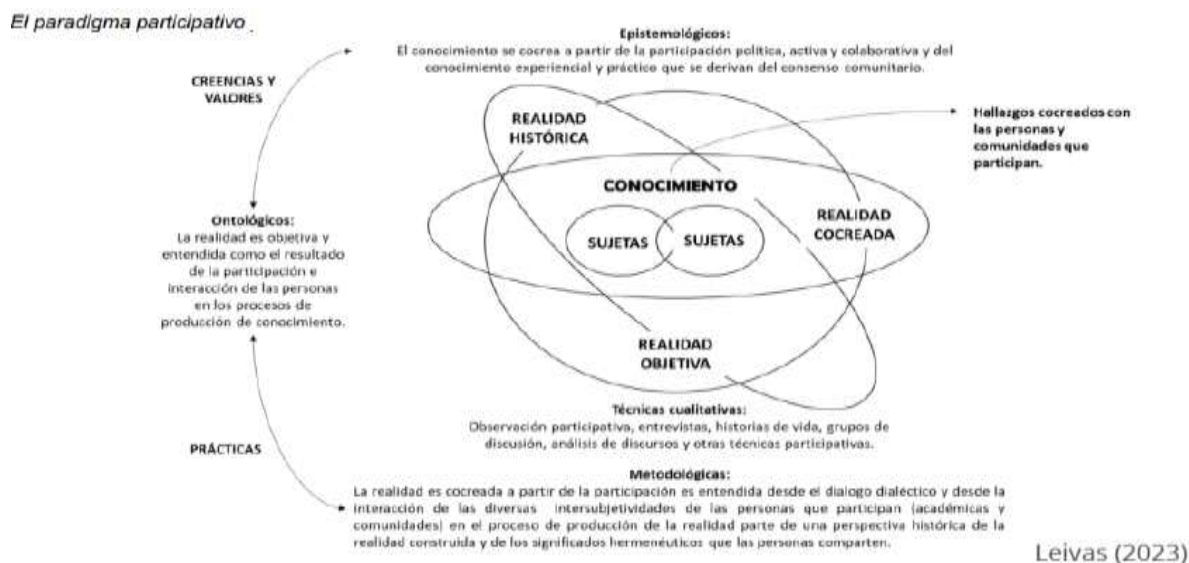
d) La *ética y la participación*: Sobre el tema ético, Otto Apel (1991), hace una salvedad ética sobre el rol de actores en condiciones de desigualdad, al señalar que, el diálogo es posible si se reconoce con dignidad la subjetividad del interlocutor.

Santiago Castro (2007) citado en Hernández (2018) advierte sobre el diálogo de saberes “que de nada sirve incorporar la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, si ello no

contribuye a permitir un intercambio cognitivo entre la ciencia occidental y formas postoccidentales de producción de conocimientos”.

Este intercambio a nivel onto-epistemológico y metodológico, desde lo que Monique Leivas denomina de forma sintética como el “paradigma participativo”, tal y como se describe en la siguiente figura.

Figura No.7: El paradigma participativo



El *paradigma participativo*, que supera al *paradigma crítico* (ver figura anterior) es al día de hoy una convergencia de diversos enfoques teóricos que han experimentado transiciones teóricas, onto-epistemológicas y metodológicas. Son pensamientos en transición (Escobar.2007) que permanecen en debate, y que en medio del reconocimiento de la *polisemia*, buscan un lugar en los diferentes espacios de producción del conocimiento, donde los/as sujetos/as del conocimiento, reciben mayor protagonismo socio-histórico, según sean intersectados desde la *cuatriada del saber-ser-poder y estar*. Es dentro de este grupo que encontramos a la *Investigación Acción Participativa*, base de la propuesta de la *ecología de saberes*, que comprende el reconocimiento y la puesta en práctica de la *transdisciplinariedad en las instituciones universitarias*.

1.3.2. El correlato del Ser: sujetos diversos, no esencialistas.

Autores como Yasmín Hernández y Raúl Galindo (2007), derivado de la propuesta interpretativa de Schütz, señalan que desde el momento en que nacemos empezamos a ser parte de un mundo que nos precede, formado por *significados* socialmente establecidos que que interiorizamos por medio de la socialización, lo que Enrique Dussel (1994) llamaría “*Somos sujeto con sujeto*” o *sujetos sujetados*.

Frente a esta subalternidad del ser, Enrique Dussel construye a través de muchos años la Filosofía de la liberación, para lo cual propone un método que finalmente llamó “*la analéctica crítica*” :

Era obvio para el latinoamericano ser colonia, y neocolonia y, al fin, nunca realmente libre (esto hasta hoy). Los hilos de nuestra cultura, economía, política... se mueven desde "fuera": siendo oprimidos el "fuera" es el que ejerce la voluntad de dominio, el dominador, el nordatlántico. Ontológicamente esto significa que nuestro ser estaba oculto, sutilmente oculto; lo que ocultaba era, justamente, el ser, un ser-oprimido colonial, ontológicamente dependiente. (1994.p.318)

Las autoras María Luisa González y Natalia Pais (2022) retoman este planteamiento Dusseliano de la siguiente manera, haciendo una propia interpretación de forma complementaria con dos autores, Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos. Basadas en ambos autores, agregan para ello el adjetivo “eco” a la analéctica de Dussel, para redefinirla como eco-analéctica, que al igual que Freire o desde la misma propuesta de Boaventura de Sousa Santos²⁷ reconocen la ecología de saberes, y proponen un método liberador, desde una postura consciente y no asistencialista. En palabras de Paulo Freire: “hay que hacer a los pueblos agentes de su propia recuperación [...] La responsabilidad es un hecho existencial [...] En el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión, solo hay gestos que revelan pasividad y ‘domesticación’ ” (Freire. 1998. pp. 50-51, citado por González y Pais. 2020).

²⁷ González y Pais plantean que: Una gramática de la dignidad debe hacer posible el salto de la conciencia mágica a la liberadora. Ese tránsito aparece, asimismo, en la obra Boaventura de Sousa Santos (2019) como la transformación del hombre objeto en sujeto, asumiendo los aportes freireanos desde las prácticas educativas, como trayectos de liberación y como expresión de las epistemologías del Sur en el devenir convulso latinoamericano. La base de la libertad viene dada por un pensamiento contrahegemónico que permita la reinterpretación y transformación popular de los procesos históricos, así como la emergencia de creaciones culturales propias y la prefiguración de otros espacios donde la dignidad no sea menoscabada.(2022. p.62)

Las mismas autoras se refieren a la analéctica de la siguiente forma:

La análectica, ese concepto tan del Sur, da cuenta de la dialogicidad que desde la conciencia problematizada conforma subjetividades singulares que hacen posible el salto a la conciencia crítica. Y esta no puede estar más que apuntalada por la idea de la alteridad, de la existencia del otro y la otra, oprimido, oprimida, secuestrado, secuestrada.(p.30)

Desde el planteamiento de la analéctica crítica de Enrique Dussel (2016), el tema de la multiplicidad del sujeto, está relacionado directamente con *la polisemia*. Para él, “el tema de la polisemia fue abandonado en el pensamiento moderno en el siglo XVII[...]Lo unívoco se transforma en un pensamiento dogmático[.] Con precisión el aporta el abordaje de las distintas significaciones de una palabra polisémica en una relación analéctica”. Entonces plantea varios componentes de esta propuesta:

i)El Analogado Principal: entre muchos significados de un concepto habrá uno que pesará mejor. La semejanza de todos los otros debe ser analizado desde el enfoque crítico y no algo, que no sea crítico.Lo mítico es por excelencia lo plurisémico o polisémico. Hay que partir para saber el significado mítico para uno más actualizado y más filosófico. Analogado. El método de darse cuenta en palabras distintas conceptos que eran analógicos, a lo que nosotros podemos usar hoy. Es más fácil hacer la traducción y darse cuenta de qué están hablando. Es la base de una filosofía latinoamericana que parte de los pueblos originarios, ni siquiera de los chinos o indios, o solo de los griegos. Aunque estos explicaron de una manera unívoca la analogía, esto lo hizo Aristóteles. El diálogo puede progresar en la semejanza, *no es lo mismo que identidad. Es similitud, homoiosis*.Lo semejante no es lo idéntico. Las ciencias duras, son ciencias abstractas, simples y unívocas, que plantean formas simples para manejar la realidad, pero no es real. Dos más dos es 4, mientras que el ser humano es infinitamente más complejo que las ciencias llamadas duras. Lo real es infinitamente complejo. Las ciencias sociales son las ciencias complejas, que desarrollan metodologías, y la experiencia a través de la historia. La filosofía y la ciencia la estudió algún científico?, nunca, solo los filósofos estudiamos filosofía y ciencia. Ej. Mario Bunge crea los conceptos universales como simplificaciones de la realidad, que es compleja.

ii) El *método analéctico* en sí. Es un método para una filosofía de la liberación: se compone del método dialéctico (Marx) y el analógico. A manera de ejemplo cada edad histórica es analógica pero es dialéctica, la edad moderna y la edad media, tienen contradicciones y analogías.

iii) El ámbito de la exterioridad²⁸ es real solo por la existencia de la humanidad, el otro no es solo un miembro de un sistema cumpliendo una función, sino que es otro porque es libre. El otro no

²⁸ Dussel (2016) amplía sobre el concepto de Exterioridad como componente de la analéctica crítica: La *Exterioridad* es el ámbito que se sitúa fuera de la exterioridad del otro, va más allá de la totalidad, la alteridad, reconoce al otro. La *univocidad* de un concepto es la *totalidad*, lo intenta pero nunca lo logra. Se fetichiza la univocidad según el marxismo, por ejemplo, esencializa o totaliza. *El género* como enfoque teórico es *polisémico* pero se ha esencializado por la biología. La esencia es analógica, por ejemplo, alguien puede ser biológicamente mujer pero psicológicamente varón. El concepto de género es analógico y puede encarnar muchos sentidos. El ser humano es también analógico como concepto. Los seres humanos tenemos una historia y una biografía, el ser humano es histórico, y eso significa *analogía fidei (Regla de la fe)*, que significa tenerle fe al otro, porque la fe es tomar la palabra del otro como verdadera: “Creo que el me dice la verdad, pero lo acepto como si fuera la verdad. Es verdad porque creo en él”. Puede ser semejante (análogo), pero no idéntico.

está condicionado por mi mundo, su palabra viene de otro mundo. Todas sus palabras son construidas sobre la misma realidad pero con otra historia. Traducir de una distinción a otra, se refiere a la interculturalidad (De Sousa Santos)...La humanidad va siendo cada vez más una humanidad. Una cultura universal, según Walter Mignolo dice que vamos a una cultura pluriversal. El poder es análogo, no es unívoco. La polisemia va a ser una forma de pensar y de exponer lo que se estudia de una manera más compleja, pero abierta. Al decir abierto, debo aclarar que será lo cerrado. Lo cerrado es lo unívoco, lo analógico y lo equívoco. Lo unívoco se transforma en un pensamiento dogmático. El equívoco se transforma en un pensamiento escéptico y la analogía, es capaz de conciliar aparentes problemas y atacar conceptos muy complejos.

Un concepto muy relacionado al de la polisemia versus el pensamiento unívoco y dogmático, es el rescatado por María Lourdes González-Luis y Natalia Pais Álvarez (2022) y que fue planteado por Paulo Freire en su momento. Este concepto se refiere al concepto de *conciencia transitiva crítica*:

Como se sabe, una de las aportaciones conceptuales con mayor difusión y alcance pedagógico de Paulo Freire es la distinción entre conciencia transitiva e intransitiva. Esta última es propia de sujetos cerrados e inmersos en un plano vegetativo, de restringida comprensión y cuya limitación radica en la impermeabilidad de la conciencia ante la propuesta de desafíos. Al operar en el plano vegetativo, esta conciencia genera vidas mudas incapaces de un compromiso con el mundo. Por otra parte, existe la conciencia transitiva, que se bifurca en dos tendencias: la ingenua, que aboca en fanatismo y en irracionalismo, marcada por el dogmatismo o la indolencia consciente, y la crítica. La primera, aunque ingenua, no es, a nuestro juicio, inocente. El sujeto fanático accede a la historia y a la razón, pero es incapaz de cuestionar el dogma, no siempre por ignorancia, sino por propio interés. La crítica, en cambio, sería la que promueve la responsabilidad y la profundidad analítica y revisionista. Es, como plantea Freire (1998), “característica de auténticos regímenes democráticos y corresponde a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas, dialogales” (p. 55).

Siempre dentro de esta misma línea de pensamiento, pero desde la propuesta que hace Judith Butler (2020) sobre el *discurso valiente*, en este caso sumando el aporte de la *parresía* de Michel Foucault²⁹ y su reflexión sobre la “subordinación y producción”, la autora plantea

En la medida en que los ámbitos se van cruzando se da una tarea que no termina nunca, que el conocimiento de mi mundo con el mundo del otro. Aún así, cada uno de los otros son analógicos, pero son diferentes, porque tienen diferentes historias (distinción analógica). Lo que entiende 1 no es exactamente lo que entiende 2. Sobre Jürgen Habermas, este habla de comunicación e identidad: soy sujeto, tengo mensaje y codifico el mensaje. Pero es descodificado por otro sujeto, pero el significado es lo mismo para uno que para dos, según Habermas. El consenso para que sea válido, tiene que llegar a las semejanzas de la distinción. Se parte de la incomunicación, se parte de la semejanza y no de la identidad. ¿Quién es el otro? Que lengua habla y como lo voy a presentar para entender al otro. Otra vida tiene otros significados y recibimos y emitimos mensaje desde nuestras vivencias. Cómo resuena en su historia y qué lo alienta a descubrir, para entender mejor la ética y la filosofía. La vida cotidiana es la analogía. El equívoco: el esencialismo de la razón unívoca, el escepticismo.

²⁹ Carlos Alberto Narravo (2021) en su investigación sobre la parresía de Foucault, lo define como “la posibilidad de vivir una vida más verdadera en términos antropológicos, éticos y políticos. Imágenes caracterizadas por una realidad social intersubjetiva en la que es posible que sus miembros dialoguen entre sí con verdad, en un régimen político basado en la igualdad, el cuidado de sí y la parresía, entendida esta última

que la *parresía* se convierte, en una ocasión para *la solidaridad* y para *la resistencia*, en la que el miedo convive con la valentía, una valentía de otro tipo, la que nace de la solidaridad, la que nace del actuar de común acuerdo. Una valentía que es rasgo y efecto de las relaciones de solidaridad.

Por otra parte, Butler, defiende que la expresión política no siempre se apoya en el “discurso” en sentido estricto, ya que “las modalidades plurales de expresión política pueden manifestarse en forma de discurso, gesto, movimiento, poniendo en primer plano el cuerpo como escenario de la contienda política”. (citado por Ayala, 2020)

La siguiente cita ejemplifica, la integración de elementos mencionados, al explicar cómo la autora concibe las relaciones entre estas conceptualizaciones, “El deseo de existir en el propio ser exige someterse a un mundo de otros que en lo esencial no es de uno/a solo persistiendo en la otredad se puede “persistir” en el propio ser. Vulnerable ante unas condiciones que no ha establecido, uno/a persiste siempre, hasta cierto punto, gracias a categorías, nombres, términos y clasificaciones, que implican una alienación primaria e inaugural en la socialidad.” (2015.p.39).

Esta performatividad mediante el agenciamiento, reivindica la significancia planteada por Judith Butler (2015), de lo que denomina los actos performativos, refiriéndose a aquello que existe porque se nombra en el lenguaje. Por tanto, el lenguaje como expresión o producto social está siempre abierto al cambio. Butler analiza la resignificación política del lenguaje mediante el proceso de constitución de los significantes, que se manifiesta en los discursos de *poder-saber*. Al igual que Habermas, Butler plantea que el lenguaje es el medio expresivo de la norma, de la producción de la identidad. El lenguaje es la herramienta que posibilita la creación, más allá de los patrones identitarios donde damos nuestro yo, permitiendo la creación de otras normas.

Luis Garrido (2011) de forma complementaria al plantemiento de Butler y Foucault, identifica elementos que resaltan la importancia del lenguaje en el pensamiento Habermasiano, cuyo aporte ha sido muy importante en la filosofía analítica del lenguaje desde la hermenéutica que cuestiona la universalidad misma, a partir del “giro lingüístico” de la Teoría Crítica:

como una ética y una estética de la existencia, aspecto en el cual radica el valor del trabajo, siendo este texto el resultado de la investigación.(p.01)

Para variados autores, (McCarthy, 1987; Ureña, 1998; Vallespín, 1995), la obra de Habermas ha logrado consolidar la relación entre el análisis fenomenológico y trascendental dentro de una teoría materialista de la evolución social, entendida como parte de una teoría reflexiva trascendental de sabiduría emancipadora social reflexiva a partir de la evolución cultural. En este sentido, la naturaleza empírica y trascendental de esta sabiduría constituye la base del pensamiento crítico bajo esta perspectiva. (McCarthy, 1987 citado por Garrido 2011.p.2)

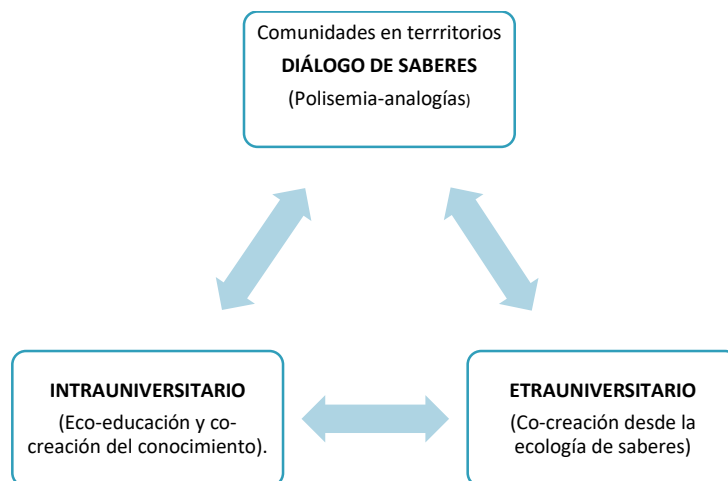
Habermas, según resalta Luis Garrido (2011. p.3-5), en su libro “Teoría y práctica. Estudios filosóficos en la sociedad”, se enfoca en la interacción social mediada por el lenguaje como una dimensión esencial de la praxis humana, no sólo como un acto fundamental, sino también argumentando por qué en este tipo de acción reside el verdadero cambio social y no en el trabajo, según planteaba Karl Marx.

Varios de los autores referidos, se centran en la constitución del lenguaje, como eje fundamental para la emancipación del sujeto. Para Castoriadis (Imaginario social) y Dussel (analéctica crítica), Freire (Conciencia transítiva crítica), Boaventura de Sousa (Hermenéutica dialógica) el lenguaje van más allá del concepto de identidad según el planteamiento de Zemelman que lo considera más una expresión de la configuración del nosotros y con menor importancia en la particularidad de cada uno; este concepto de identidad, también es replanteado por Butler³⁰, sobre la constitución de las subjetividades de los sujetos, los significados, los códigos y sobre la emancipación de este.

Desde estos planteamientos el diálogo de saberes se convierte en una forma de reconocer esta polisemia y analogías, mediante la eco-analéctica:

³⁰ Julieta Maiarú (2017.p.02) señala que Butler se posiciona contra la metafísica de la sustancia que sostiene que las identidades son siempre idénticas a sí mismas y se mantienen iguales a través del tiempo, y que el género de una persona es un atributo esencial e inmodificable. Siguiendo la línea nietzschiana, la autora entiende al yo como un efecto: “actos, gestos y deseo crean el efecto de un núcleo interno o sustancia (...) mediante el juego de ausencias significantes que evocan, pero nunca revelan el principio de la identidad como una causa” (Butler 1999 “El género en disputa: 266). La identidad de este modo, no es más que una ‘invención’ fabricada por gestos y discursos performativos.

Figura No. 8 .Triangulación de los ámbitos de confluencia de los/as sujetos/as del conocimiento



Elaboración propia

Los procesos de la co-construcción del conocimiento que reconozcan, respeten y dialoguen sobre el pluriverso de los agentes participantes, donde los/as sujetos/as del conocimiento, superan las jerarquías cognitivas, y pasan a ser co-creadores de nuevos saberes, en beneficio común (pertinencia social), se puede dar en tres ámbitos, cuya interrelación entre los sujetos/as del conocimiento enriquecen la construcción de nuevos saberes: A) Los saberes de las comunidades y entre diferentes los sujetos en los territorios (diálogo de saberes y eco-analéctica) , B) Los saberes áulicos (intrauniversitarios) que promueven la educación y reconocen y co-producen conocimiento desde la ecología de saberes. C) Los saberes extra-áulicos (extrauniversitarios), donde confluyen tanto sujetos del conocimiento de los territorios como de las universidades, en procesos de co-creación de nuevos conocimientos, que enriquecen eco-analécticamente a A y B.

1.3.3. El correlato del Poder: poder regulador (racionalidad moderna) versus poder emancipador (pensamiento crítico y decolonial).

Frente a las actuales tensiones entre el *pensamiento preservador racional moderno* y el *pensamiento crítico* como postura teórica y epistemológica, queda por preguntarse sobre la conformación de los componentes de este último en una lógica liberadora y

contrahegemónica para los establecimientos universitarios y las comunidades de los territorios vinculados con su labor institucional.

Santiago Martínez (2016) reseña la importancia de la burocracia para autores como Max Weber, quien siempre buscó cómo explicar el fenómeno de la burocracia como sistema de administración pública para ejercer el poder político por parte del Estado, como herencia del capitalismo. Dentro de este esquema weberiano, la burocracia cumple dos funciones básicas antagónicas, pero complementarias: a) Como un instrumento de administración del Estado para favorecer a la sociedad en general; y b) Como un instrumento de dominación que surge por necesidades históricas (sistema capitalista) para mantener el dominio y control sobre los gobernados.

Por su parte Juan Huaylupo (2011) pone sobre la mesa las críticas actuales a la burocracia, que han llevado a lo que el denomina “la Nueva Gerencia Pública que imita la gestión privada y rentable de la administración estatal”. Por una lado tal y como este autor plantea: a) La burocracia es vista por algunos como “una administración que entorpece la labor organizacional, por mecánica, innecesaria y despersonalizada, pero también, por impositiva contra la gestión, la libertad y desempeño laboral”; b) Por otro lado, se rescata “su funcionalidad, racionalidad y subordinación a las pautas y regularidades organizacionales”. (2011.p.01)

Así, los trabajadores/as y cualquier otro recurso requerido por las administraciones públicas, de forma concomitante se re-construyen en escenarios de un sistema mundo capitalista y globalizado, donde la opresión hegemónica de las instituciones del mercado o pro-mercado, se van adaptando, defendidas desde las gerencias burocráticas privadas y sus aliados, para maximizar las ganancias. Fernández (2005), desde los postulados de Hinkelamert se refiere a este contexto histórico hegemónico de las fuerzas del mercado:

[..]desde arriba la única respuesta ante las resistencias es doblar la apuesta: se trata de exigir a todos “flexibilidad” para mantener inflexible la estrategia que se ha declarado “única alternativa”. Quienes no quieren morir de hambre son gentes obstinadas, inflexibles, que no hacen un esfuerzo de adaptación al sistema; lo mismo ocurre con la naturaleza, que no responde adaptativamente a la depredación constante a que es sometida. (2005.p.7)

Por tanto resulta estratégico identificar el ámbito de la globalización en el marco de la educación pública en Latinoamérica, superando la cultura que busca el logro individual o particular en el marco de acciones directas medio-fin sin la evaluación de los efectos de este

modelo gerencial implementado desde las burocracias privadas neo-liberales por sobre el Estado de derecho.

Siempre desde una posición crítica, Fernández (2005), de las reflexiones de Franz Hinkelammert, sobre la tendencia hacia *la gestión privada y rentable de la burocracia*, dentro de un Estado de derecho, como espacio de disputa social y política, frente a un poder mundial en manos de las burocracias privadas, que ubica el rol del trabajador/as como pieza clave para el funcionamiento de las burocracias, en este complejo fenómeno que denomina “fetichismo”³¹, plantea:

Su carácter de producto social del trabajo colectivo de los sujetos es invisibilizado-visualizado bajo la forma de su imagen distorsionada: la mera intercambiabilidad. En la medida en que las personas se relacionan como meros propietarios unidos por un vínculo contractual, resultan dominados por las relaciones “sociales” entre cosas. En el seno de la relación contractual ha acontecido una inversión, por la cual lo humano-concreto (el sujeto vivo, corporal y necesitado) ha resultado subsumido bajo el imperio de lo abstracto (la institución mercado). (2005.p.03)

Por tanto, es estratégico identificar el ámbito y formas en que opera la globalización en el marco de la educación pública en Latinoamérica, superando la cultura que busca el logro individual o particular contra los intereses colectivos, en el marco de *acciones directas medio-fin sin la evaluación de los efectos de este modelo gerencial implementado desde las burocracias privadas neo-liberales*.

De Sousa Santos hace una valoración sobre corrientes como *el racionalismo moderno* (pensamiento regulador) o bien el *conocimiento emancipador o liberador*, presente en el

³¹ Hinkelammert en los años setenta, a partir del análisis de la categoría de “fetichismo” en Marx, tuvo en su historia intelectual el carácter de una revelación, que le permitió formular claramente una hipótesis antropológica general sobre el enigma de la existencia humana. Desde entonces pensará el capitalismo, culminación de la racionalidad moderna occidental, como un sistema habitado por una pulsión de muerte, que se expresa fundamentalmente en la tendencia –consustancial a la condición humana– a la abstracción, a la creación de dispositivos abstractos (lenguaje, ciencia, instituciones, leyes). Estos dispositivos son necesarios, pues nos permiten pensar en términos de universalidad y ampliar el ámbito limitado y restringido de la experiencia directa (por tanto, disparan el proceso de humanización). Sin embargo, expresan simultáneamente el deseo imposible –y potencialmente peligroso– de eludir la muerte como traza imborrable de nuestra condición. Cuando esta dinámica se desencadena –como sucede en la sociedad capitalista–, “el sueño de la razón produce monstruos”: los productos abstractos de la actividad humana se independizan de sus creadores, los dominan y pueden, incluso, matarlos. (Fernández, 2005.p.3)

pensamiento crítico y dentro de este, las corrientes de pensamiento decolonial, el pensamiento feminista, el pensamiento complejo, entre otros, al señalar que:

(..)la posición teórica, pero sobre todo la epistemológica nos ubica entre estos creadores de conocimiento preservador o emancipador. Plantearse como sujeto universal significa neutralizarse en términos de sujeto carnal cognitivo, por lo tanto y en tanto, intersubjetividad que se siente y, por lo tanto, se politiza.(2007, p. 116)

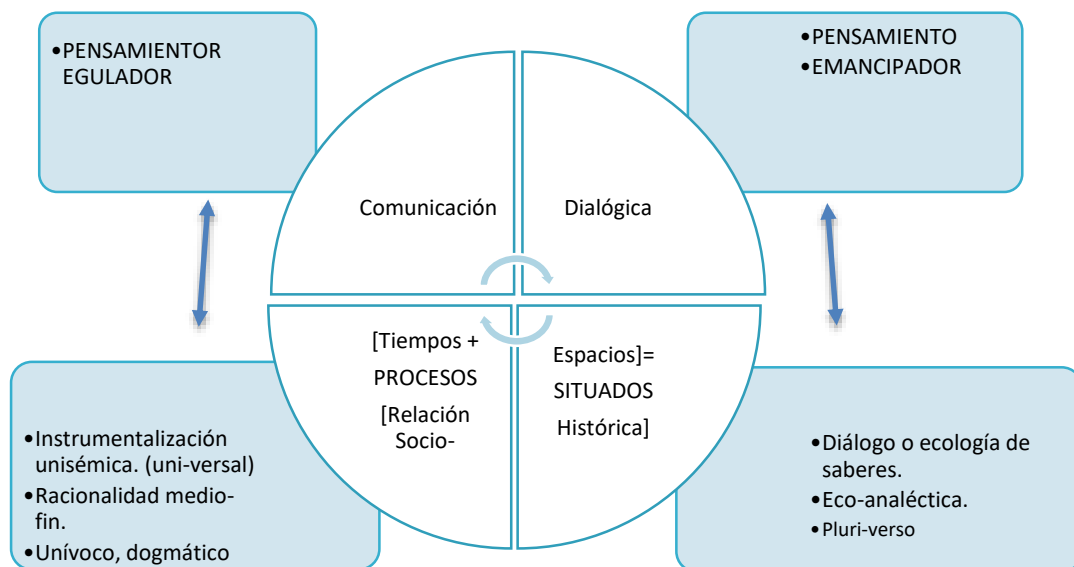
Sobre el tema central que compete a esta investigación. Según este autor, los sujetos con quienes las universidades públicas de carácter estatal, deben superar lo que él llama, la “triple crisis”, producida en los últimos 40 años, refiriéndose a la *pérdida de hegemonía, legitimidad y crisis institucional*, misma que afecta de igual forma a la acción extensionista, como parte de la acción sustantiva universitaria y el compromiso social, y sobre todo el diálogo de saberes, plantea que es necesario definir previamente el sentido político de la respuesta a tales desafíos: “A la luz de lo precedente, se hace claro que a pesar de la multiplicidad de las causas de la crisis de la universidad y que algunas de ellas son de larga data, se están reconfigurando hoy en día por la globalización neoliberal y el modo como esta afecta hoy los designios de la institucionalidad vigente”(De Sousa.2007, pág.51).

A partir de la triple crisis de las universidades públicas, señalada por Boaventura de Sousa Santos (2007^a) el autor hace una propuesta para recuperar la legitimidad de las universidades públicas de carácter estatal. El autor señala que la pérdida de hegemonía no debe desviar una reforma necesaria que permita recuperar la legitimidad, para lo cual propone reforzar el rol natural de las universidades, así como el compromiso social de la universidad mediante un programa amplio, que incluya cinco áreas de acción en este campo: a)*acceso* (becas, acciones afirmativas hacia población históricamente discriminada), b)*extensión*, c)*investigación-acción*, d)*ecología de saberes*, b)*universidad y escuela pública* (este último tema abarca tres subtemas: producción y difusión del saber pedagógico, investigación educativa y formación de docentes de la escuela pública).

Sobre la demanda de una *legitimidad* de los establecimientos universitarios públicos, se debe reforzar contrahegemónicamente, tal y como Dos Santos sugiere, la construcción de espacios de reflexividad y co-creación (universidad-comunidades) de la emancipación onto-

epistemológica que subordina desde las estructuras, las subjetividades de los/as sujetos/as del conocimiento.

Figura No. 9. Poder y sujetos/as del conocimiento desde matrices reguladoras o emancipadoras.



Elaboración propia

Esta legitimidad se debe reforzar contrahegemónicamente, tal y como Dos Santos sugiere, considerando de que desde la matriz del pensamiento racional moderno y regulador se promueve la comunicación *pero no dialógica*, se promueven procesos *pero no situados o contextualizados*, se produce conocimiento *pero no reconoce la polisemia, la diversidad, e interculturalidad*, y *por tanto solo se pueden generar sistemas cognitivos pero universales*.

Advierten Tommasino y Cano (2016b), sobre esta misma línea de pensamiento, de la tendencia a implementar universidades donde la investigación, docencia y extensión, operan desde paradigmas a favor de la mercantilización del conocimiento, dejando al margen valores y acciones sustantivas de la *educación superior autónoma*, fundamentales para superar inequidades en los contextos del continente más desigual, América Latina. (Hans-Jürgen Burchardt. 2012).

Esta praxis es estudiada en el marco de las dinámicas del imaginario social, creadas a partir del enfoque teórico y filosófico, asumido por las y los funcionarios universitarios

vinculados con la práctica extensionista o de acción social, en los últimos años, como respuesta a un proceso socio-histórico situado que la caracteriza de manera particular.

La praxis social institucional desde *el imaginario social de la “tecnocracia”* pone límites a la reflexividad y a la alteridad. Esta situación se vuelve más inflexible en contextos donde la “McDonalización”³², cuyos componentes denomino de forma sintética, como la cultura moderna de la *eficacia* (cumplimiento de metas y fines) y *eficiencia* (previsión, control, cantidad versus calidad, sistemas tecnológicos automatizados en función de las metas y fines que supeditan al ser humano a partir de éstos), como parte de la cultura globalizante, es la regla de los sistemas administrativos, en este caso las universidades públicas no se libran de estas prácticas. Por otra parte, se ve esta misma interacción, pero desde la perspectiva de la comunidad, considerando a las comunidades como actores y sujetos de este estudio, en su relación directa con las acciones extensionistas universitarias.

³² George Ritzer (1996) define la McDonalización como un enfoque racional, del cual destacan 5 aspectos: 1-**La eficacia**, o búsqueda de los medios más idóneos para alcanzar un objetivo en el seno de una sociedad mcdonalizada. Empezamos con comida y dietas y tratando con elementos eficaces como el drive-through, los alimentos preparados para comer con los dedos, el desarrollo de la comida rápida casera y el incremento en la utilización de aparatos de gimnasia especializados como el Stairmaster. Por lo que se refiere a las compras, tratamos de la eficacia de la compra en superficies comerciales y del aún más elevado grado de eficiencia de la compra mediante catálogo y por televisión La medicina moderna nos mostró que estaba asimismo aumentando su grado de eficacia con la aparición de la cadena de montaje médica y de los «McDoctores». ; 2-**El cálculo, o el acento puesto en la cantidad**, a menudo en detrimento de la calidad, es la segunda faceta de la mcdonalización. Se hace gran hincapié en el cálculo y la cantidad en los restaurantes de comida rápida, siendo el Big Mac el ejemplo más notable. Un gran número de diversiones está más caracterizada por la cantidad que por la calidad, como es el caso de los viajes organizados en grupo, de la decisión sobre qué programas permanecen en antena y la utilización en el baloncesto de relojes que miden el tiempo de posesión del balón en la zona contraria; 3- El tercer elemento es **la previsión**, es decir, el esfuerzo que permita a las personas saber qué ocurrirá en cualquier momento y en cualquier lugar. El objetivo consiste en crear un mundo en el que no haya sorpresas; 4-El cuarto, corresponde al **incremento del control mediante la sustitución del hombre por la tecnología**. ; 5-El quinto y último, relacionado con la posibilidad de que **las personas queden a merced del sistema, y que éste llegue a controlarnos**. El autor analiza la mcdonalización basado en tres teorías que parecen contrarias a las tesis que defienden la mcdonalización: la postindustrialización, el posfordismo y la posmodernidad. Aunque en la sociedad contemporánea puede haber elementos característicos de estas tres teorías, coexisten con ellas otros elementos de modernidad, sobre todo la mcdonalización. Así, en un nivel tanto empírico como teórico, se puede demostrar que nos enfrentamos a un futuro marcado por una mcdonalización galopante.(p.195)

1.3.4. El correlato del Estar: El sujeto entre los espacios intersubjetivos de la regionalización, la territorialidad y las comunidades.

El cuarto eje que se suma a esta denominada *cuatriada*, con este correlato. Este se refiere al lugar que ocupa el sujeto del conocimiento, el mismo puede ser desde el espacio, pensado como el territorio y la comunidad en los territorios (territorialidades), como construcciones intersubjetivas situadas, frente a otros constructos propios del pensamiento regulador como la Regionalización, que forma parte del poder dominante.

Hernández (2018) retoma el concepto de regionalización como un constructo social, derivado de la necesidad del *Estado de bienestar* de distribuir los recursos disponibles de acuerdo con necesidades políticas, según las significaciones de los diferentes sujetos protagonistas que han administrado el poder estatal desde el nivel central.

Lo local, como lo define Coraggio (2003), no es suficiente para señalar o analizar la territorialidad. Se agrega a esta clasificación, dos adjetivos fundamentales, *lo local comunal* y *lo local municipal*, este último relacionado con los poderes públicos, mientras el primero se refiere a la sociedad civil o lo que he llamado a lo largo del texto “*comunidades*”.

Hernández (2023,p.232) refiriéndose a estas dinámicas, dentro de los territorios y las regiones, resalta la importancia de reconocer *la capacidad de cambio y adaptación de las comunidades y sus protagonistas para repensar de manera permanente esa territorialidad y reconstruirla positivamente*. Para ello cita a Rogéiro Haesbaert, quien plantea sobre la significación y resignificación territorial, el territorio y el control del espacio vinculado al poder. Haesbaert afirma que la desterritorialización, puede tener tanto un sentido positivo cuanto negativo,

Entendida como fragilización o pérdida de control territorial, ella tiene un sentido negativo más estricto —como precarización social—; pero el término puede tener también un sentido potencialmente positivo, porque en su acepción más general, la desterritorialización significa que todo proceso y toda relación social implican siempre simultáneamente una destrucción y una reconstrucción territorial. Por lo tanto, para construir un nuevo territorio hay que salir del territorio en que se está, o construir allí mismo otro distinto. (...) La desterritorialización, entonces, puede ser tanto positiva como negativa.(Haesbaert, 2013. p. 13)

En este rango entre lo positivo y lo negativo de las comunidades en la construcción de los territorios, el planteamiento de Raff Carmen (2004, p.104), rescatado por Hernández (2018), advierte que es difícil encontrar una alternativa para promover “las bondades de la democracia” de manera inclusiva para los pueblos dominados, cuando muchas estrategias de

desarrollo local o comunal han fracasado, al ser “absorbidas por las élites aldeanas tradicionales”...de igual manera el mismo autor nos hace un llamado para *cuestionar críticamente conceptos como el de comunidad* al denominarlo “un concepto de una elasticidad casi infinita, inmediatamente adoptado por todo el espectro de las orientaciones políticas”³³. Este mismo autor nos refiere a una propuesta que él denomina como el proceso liberador, mediante un desarrollo humanizante (a nivel organizativo); independencia económica o autoabastecimiento (a nivel técnico) y autodesarrollo (a nivel espiritual).

En el caso de Costa Rica, tal y como lo señala Andrés León, citado por Hernández (2018. p.61), el desarrollo geográfico desigual, al igual que nos plantea Wallerstein (1999) es una consecuencia del sistema de acumulación capitalista. Este busca la “producción en escalas y por tanto requiere anclarse en algún lado” (p.13). Por lo tanto, deriva de este sistema de producción un estado territorial con tensiones y contradicciones de escala. Así, el capitalismo en Costa Rica se ha consolidado como una producción de regionalidades, definidos por León como “procesos moleculares de acumulación” (p.19) que dan paso al desequilibrio de las relaciones de poder entre instituciones políticas, fuerzas sociales y capitales en espacios y territorios específicos. Siguiendo con el pensamiento de León, es importante para esta construcción epistemológica la definición dada por Edgar Fürst (2013) sobre el espacio como, “Un proceso socialmente construido e impugnado en sus ámbitos local-rural, local-urbano, metropolitano, regional, nacional y global, que se transforma dialécticamente (ambivalente y no determinista) con la globalización que equivale a una acumulación por desposesión”. (2013, p.175).

³³ Aunque existen algunos autores como Max Weber o Émile Durkheim que han profundizado en la categoría de comunidad, escogimos la definición de Raff Carmen, complementada con la postura teórica de Alfonso Torres. Torres nos remite a la polisemia de la categoría de comunidad y al sin número de significados que se asocian a este, tales como “vínculo, lazo social, voluntad, intersubjetividad, solidaridad, parentesco, territorio, socialidad, cuidado mutuo, vida en común, significado compartido, tribu, (...)comunión, estar con otros, ser en común (...), sistema comunal y comunidad. El mismo autor comparte su propia construcción categorial, como diría Paulo Freire, como un inédito viable: (...) la “comunidad” como el vínculo “auténtico” o “genuino”, duradero entre personas marcado por la solidaridad, la reciprocidad, la cooperación y la ayuda mutua, dicho lazo se sostiene por motivaciones subjetivas y emocionales que garantizan la primacía de lo colectivo sobre lo individual. No es una forma social exclusiva de las sociedades precapitalistas o tradicionales, sino que puede identificarse en “todas las formas caracterizadas por una alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo [Nisbel, 1996:71]; vínculos que se distancian de aquellas relaciones interpersonales no sujetas al interés particular, a la lógica contractual o el cálculo estratégico del costo beneficio, propias del capitalismo. (2014.p.195).

Otros autores, como Boaventura de Sousa (2007b) establecen que la herencia colonial para continentes como el nuestro, son el reflejo de una historia, definida por la modernidad occidental, dentro de la cual no se construye más que el capitalismo, el cual se sustenta *en un conocimiento de regulación que pasó a dominar totalmente*, por tanto transformó, absorbió el conocimiento de emancipación.

El concepto de emancipación es un tema central del pensamiento crítico, que se debate desde autores como Karl Marx, Antonio Gramsci, los intelectuales de la Escuela de Frankfurt (Jürgen Habermas, Otto Apel...) o pensadores/as decoloniales de las *epistemologías del sur* (Walsh, Mignolo, García, Restrepo, Castro, De Sousa...). Lo importante es resaltar, que desde las epistemologías del sur, coinciden ambos, en que la emancipación es un proceso multidimensional, que va desde lo político hasta lo ambiental, desde lo global hasta lo local (multinivel, multiescalar), desde lo individual hasta lo colectivo (multiactor).

Desde este enfoque señalado, cabe agregar, que esta *categoría de emancipación* se vincula con otras como *la resistencia, la liberación, la no subordinación o las contrahegemonías*.

A manera de corolario, cabe plantear que esta forma emancipada de ser-saber, estar y ejercer el poder supone acciones que trastocan los sistemas establecidos y por tanto, tal y como señala Manuel Guiso (2016.p.8), significa:

(..) la “construcción de un conocimiento emancipador, que supere la ignorancia de la sumisión, de la opresión, requiere opciones éticas, políticas y pedagógicas que dejen en claro el lugar de los sujetos, el para qué del conocimiento y el cómo se produce conocimiento social solidario, reconociendo sus alcances y sus efectos en posteriores negociaciones marcadas por la asimetría y la desigualdad.”

De Sousa, se refiere a la diferencia entre el saber racional (occidental)- regulador y el *saber emancipatorio o liberador*, saberes que se encuentran en constante tensión, en el marco del sistema mundo capitalista.

Desde el pensamiento emancipador, De Sousa (2007^a) plantea la necesidad de una reforma universitaria de la extensión, la investigación y de la docencia desde lo glocal, como una dinámica entre lo global y lo local, según lo define Mario Sosa (2012), como una respuesta contrahegemónica, para enfrentar además las tres crisis actuales de las universidades públicas: la hegemónica, la de legitimidad y la institucional.

Los territorios son espacios que se significan y resignifican. La presencia de las universidades públicas y su praxis a partir de las políticas de regionalización y extensión, son

acciones que inciden en la construcción del sujeto en los territorios. Este abordaje institucional puede promover *la regulación o autonomía en el vínculo con las comunidades*. Para identificar el tipo de vínculo dentro de una lógica autónoma se precisa profundizar en las definiciones de regionalización y territorialidad, planteada en los fines y acciones de la UNA y la UCR, tanto a nivel de políticas, planes, programas y proyectos. Estas acciones deben abordar un enfoque contrahegemónico de territorialidad, que desemboque en la autogestión por parte de las personas de las comunidades, en beneficio del fortalecimiento local, que les permita beneficiarse en interacción con la educación superior universitaria, en una relación de mutuo respeto, solidaridad e interaprendizaje.

Como síntesis del planteamiento de varios autores Hernández (2018, p.61-63) propone las *dimensiones de la territorialidad emancipadora o autónoma*³⁴ que contiene los distintos sujetos, actores, prácticas, dinámicas y procesos de apropiación y construcción que lo configuran.

Estas son: a) **La Dimensión social del territorio:** *Enfoque regulador:* Democracia formal y representativa, centralización, inequidad entre la condición y posición de los géneros. *Enfoque emancipatorio:* Democracia participativa, co-gobierno, descentralización, actores comunitarios como sujetos y protagonistas de su desarrollo. Una posición y condición equitativas entre los géneros, ciudadanías activas y paricipativas; b) **Dimensión económica/ambiental del territorio:** *Enfoque regulador:* Sobreabastecimiento, técnicas duras (tecnología industrial para mercados masivos de consumo), consumo, desperdicio, compleja, desequilibrio ambiental. *Enfoque emancipatorio:* Estrategias socio-económicas ambiental y culturalmente adecuadas. Autoabastecimiento, técnicas suaves (tecnologías apropiadas social y productivamente, según necesidades locales), reciclaje, frugal, simple, armoniosa. La reducción de la pérdida de la biodiversidad, de la deforestación de la selva, manglares y restauración de la integridad ecosistémica de los territorios.(Escobar,2014).; c) **Dimensión política del territorio:** Entendido según Sosa (2012) como la concreción del ejercicio histórico del poder; el Estado como configurador del territorio, el territorio configurado desde poderes globales; poderes sobre el territorio; el lugar de las políticas territoriales; *Enfoque regulador:* Subordinación, burocracia, centralización, grande,

³⁴ La definición en detalle de las dimensiones epistémicas planteadas por María Hernández (2018c) a partir del planteamiento de Riedijk (1982.p18), citado por Raff, Carmen (2004, p.114).

uniformidad. *Enfoque emancipatorio*: Automanejo/administración, democracia participativa, descentralización, pequeño, pluriformidad; d) **Dimensión cultural del territorio**: Territorio como espacio de inscripción de cultura; territorialidad cultural; territorio e identidad; *Enfoque regulador*: Alienación, dominación, desigualdad. *Enfoque emancipatorio*: Autodesarrollo, emancipación, participación, interculturalidad en los procesos colectivos de construcción del desarrollo local. La siguiente tabla, resume esta multidimensionalidad territorial

Tabla 7: Multidimensionalidad en los territorios desde el pensamiento regulador o emancipador. (*)**

DIMENSIONES	Enfoque regulador	Enfoque emancipatorio
Social	Democracia formal y representativa, centralización. Posición y condición desiguales entre géneros.	Democracia participativa, co-gobierno, descentralización, actores comunitarios como sujetos y protagonistas de su desarrollo. Ciudadanías activas y participativas. Posición y condición equitativas entre géneros. ³⁵
Ambiental y Económica	Sobreabastecimiento, técnicas duras (tecnología industrial para mercados masivos de consumo), consumo, desperdicio, compleja. Los modelos de la modernidad capitalista de acuerdo a los cuales lo humano se construye a expensas de lo no-humano (Escobar, 2014)	Autoabastecimiento, técnicas suaves (tecnologías apropiadas social y productivamente, según necesidades locales), reciclaje, frugal, simple. La transición ecológica y cultural profunda hacia órdenes socio-naturales muy diferentes a los actuales como único camino para que los/as humanos/as y los/as no-humanos puedan finalmente co-existir con enriquecimiento recíproco. (Escobar, 2014)
Política ³⁶	Subordinación, burocracia, centralización, grande, uniformidad.	Automanejo/administración, democracia participativa, descentralización, pequeño, pluriformidad
Cultural ³⁷	Alienación, dominación, desigualdad.	Autodesarrollo, emancipación, participación, interculturalidad en los procesos colectivos de construcción del desarrollo local

Elaboración propia

³⁵ El uso del binomio *condición/posición de la mujeres* como herramienta conceptual y operativa es utilizando con frecuencia en el análisis de género, debido a que su combinación dialéctica sirve para expresar cuáles son los factores y mecanismos sociales, económicos y culturales que mantienen a la mujer en una situación de poder desventajosa y subordinada en relación con el hombre. La forma en que se expresa esta subordinación varía según el contexto histórico y cultural. a) **Condición de género (Bienestar)**: Condición de las mujeres y personas LGTB+ se entiende como las circunstancias materiales en que viven y se desarrollan las personas. Éstas se expresan en el nivel de satisfacción de las necesidades prácticas e inmediatas y en los niveles de bienestar de los individuos y los hogares. Se utilizan como indicadores de las condiciones sociales y del acceso a la educación, a la salud, al agua potable, la vivienda, la higiene, entre otras variables que dan cuenta de la calidad material y ambiental de la vida..b) **Posición de género (Acceso y control sobre recursos y toma de decisiones)**: Por posición se alude a la ubicación de las mujeres y personas LGTB+ en la estructura de poder que prevalece en una sociedad. Su análisis comprende el reconocimiento social, el estatus, la disposición de las fuentes de poder que incluye el control de los activos productivos, la información, la participación en la toma de decisiones, entre otras dimensiones. *FODEIMM. (2011.p.13).*

³⁶ Entendido según Sosa (2012) como la concreción del ejercicio histórico del poder; el Estado como configurador del territorio, el territorio configurado desde poderes globales; poderes sobre el territorio; el lugar de las políticas territoriales;

³⁷ Territorio como espacio de inscripción de cultura; territorialidad cultural; territorio e identidad (Sosa, 2012)

Estas dimensiones categoriales fueron trabajadas con agentes de las *Islas Caballo y Venado*, a partir de su realidad situada, mediante sesiones de reflexividad y con el uso de la pedagogía de la comunicación

Tal y como fue planteado anteriormente, existe una estrecha relación entre la construcción del sujeto y la interseccionalidad de las diferentes identidades intersubjetivas según los correlatos referidos, definidos como la cuatriada del *saber-ser-poder-estar*. Por tanto este enfoque permite estudiar las identidades o subjetividades múltiples (edad, etnia, sexo, religión, raza, orientación sexual, estado civil, opinión política, ascendencia nacional, origen social, filiación, discapacidad, afiliación sindical, situación económica o clase social), que se interseccionan o cruzan con sistemas de discriminación/regulación como una red o simultaneidad de opresiones.

2.1. Los procesos de integración de la extensión/acción social universitaria en América Latina y el Caribe-

Para la comprensión de la praxis extensionista o de acción social en universidades latinoamericanas en la década de 1990, ciertos procesos han marcado la ruta para la vinculación y diálogo con las comunidades hasta el día de hoy, mediante dos dispositivos principales: **a)** El financiamiento de proyectos y **b)** La integración de la extensión o acción social en el currículo universitario.

Para la primera década del 2000, algunos intelectuales universitarios como Damián del Valle, señalan que aquí inicia una nueva etapa, denominada en algunos casos como “*curricularización de la extensión*” y en otros como “*integralidad de funciones o áreas sustantivas*”.

Como resultado de la implementación de esta nueva forma de vinculación universidades-comunidades mediante la integralidad de funciones (docencia, la extensión y la investigación), según Tommasino y Cano (2019b) se pueden interpretar dos tendencias consolidadas, en los últimos años:

- i) La primera, sostiene que en su mayoría, las actividades llevadas a cabo por las universidades fuera de su campus, son extensión, dentro de la cual cabe de forma prioritaria la extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia

tecnológica. Por tanto, autores como Tommasino le denominan el “modelo difusionista/transferencista.”(p.12)

ii) La segunda, que se basa en varias matrices de conocimiento, sin embargo de manera relevante rescatan los elementos de la pedagogía de “la educación popular latinoamericana (en su vertiente freiriana) y de la investigación-acción-participación (en su tradición falsbordiana)”(p.12) Se conoce como “*extensión crítica*” en algunas universidades uruguayas y como “*extensión popular*” en algunas universidades brasileñas y demás.

La situación actual de la integralidad de la acción extensionista en las universidades costarricenses, tanto a nivel teórico como su praxis, ha sido poco estudiada.

Estos dos modelos señalados, se mezclan y tensionan en las diferentes instituciones según los actores, gestores comunitarios o “interlocutores sociales”; si busca o no una precisión conceptual que comprenda elementos pedagógicos; si evita o no, la ruptura epistemológica con las metodologías, y si define explícitamente *sus horizontes ético-políticos*.

Para ello, existe una tendencia actual que busca rescatar la importancia pedagógica de la extensión en la formación curricular de las universitarias y los universitarios.

A manera de síntesis, Tommasino y Cano plantean,

(...) cabe destacar también que estas corrientes principales se mantienen hasta el presente, con la aparición de algunas variantes, sobre todo a nivel metodológico. Todos estos procesos y tendencias conviven y se combinan haciendo de la vinculación con el medio y la extensión un campo sumamente fermental y heterogéneo. Estas diferentes propuestas, eminentemente políticas, tienen como telón de fondo concepciones de universidad diferentes, a veces antagónicas, que según el caso se encuentran en articulación parcial, tensión o abierta confrontación. (2016b.p.13)

Estas tendencias, tal y como se desarrollan en los procesos educativos, se enfrentan a un proceso constante de cambio y reflexividad al interior de las universidades, relacionado también con el contexto histórico que reduce el acceso a recursos de las mismas instituciones de educación superior creadas por el Estado Social de Derecho.

Diferentes esfuerzos y en diferentes niveles se han librado para defender el legado de la Reforma de Córdoba. Estos también están contribuyendo en la construcción de los nuevos escenarios que demandan los contextos latinoamericanos y centroamericanos. La UNA y la UCR, forman parte de estos espacios colectivos, mismos que han hecho sus esfuerzos por aportar desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes. El espacio universitario más importante hasta el día de hoy, para muchos/as, ha sido, la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU).

a) Aportes de la Unión Latinoamérica y el Caribe de Extensión Universitaria (ULEU) en la construcción del vínculo universidades-comunidades.

Las redes universitarias, académicas y temáticas, en Latinoamérica y el Caribe, que en palabras de Sylvia María Valenzuela Tovar (2018. p.63-64), actual presidenta de la ULEU se vienen consolidando a nivel regional, subregional y nacionales como tendencia de la cooperación, que según IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina), citado por Valenzuela, le han dado un espacio dentro de su plataforma digital a 18 Redes regionales, denominado *Redes de Educación Superior*, como punto de referencia y visibilización de información, intercambio y participación de los diferentes actores académicos y sociales.

A esto se suma la función fundamental de las redes académicas como interlocutores para el estudio y búsqueda de soluciones al desarrollo a nivel nacional e internacional en interacción con las instancias gubernamentales, según la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) de 2008.

Estas redes permiten la construcción intersubjetiva de saberes diversos y el intercambio de conocimientos académicos, que están cruzados por los escenarios situados o multisituados. Para el caso que nos ocupa, este apartado resulta fundamental por la importancia que reviste para las universidades en estudio (UNA y UCR), así como en el contexto centroamericano, caribeño y latinoamericano, la presencia y aporte de la ULEU, que como red, no solo expone información, reflexiones e intercambio de experiencias de enseñanza/aprendizaje, sino que reafirma el invaluable aporte de *la Educación Superior como un bien público*.

a.i) ULEU, nace y se transforma dentro del pensamiento crítico

La ULEU es la respuesta estratégica y crítica, de un grupo de universidades y personas académicas/extensionistas e investigadoras que las conforman. Dentro de este espacio, que reconoce la crisis de legitimidad de la educación pública universitaria en un contexto institucional gubernamental que apuesta a las fuerzas del mercado de la época, antes que al Estado Social de derecho. Estos sujetos colectivos, que optaron por enfrentar el desafío de pensar a la Extensión como forma de transformación social, con una mirada dialógica y crítica a la luz de importantes matrices del conocimiento, que señalo adelante.

Valenzuela (2022, p.58) narra sobre el origen de la ULEU, como una red académica y temática que buscó promover esta función social de la universidad en el continente, por medio de los Congresos Latinoamericanos y Caribeños de Extensión Universitaria (CLEU), que dieron inicio entre el 12 y 20 de febrero de 1994, cuando se llevó a cabo en la Universidad Camilo Cienfuegos de la ciudad de Matanzas, Cuba, el Primer Encuentro Bilateral Cubano Venezolano de Directores de Cultura y Extensión Universitaria,

Pero, es hasta finales de los 90 que en Suramérica, se registró el nacimiento de la Primera Red Latinoamericana dedicada a los temas de la vinculación universidades-comunidades, denominados como *extensión universitaria*. Este se abrió camino el 21 de octubre de 1999. Se creó así la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria-ULEU-, como una organización no gubernamental sin fines de lucro, registrada legalmente mediante la presentación de su estatuto compuesto por ocho capítulos, veintinueve artículos y el acta constitutiva avalada por los asistentes del IV Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria. Esta red estableció en el artículo 2 de sus Estatutos:

Crear la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria, cuyo funcionamiento se basa, por un lado, en el establecimiento de una red internacional de información entre instituciones de Educación Superior, entes gubernamentales y no gubernamentales, empresas públicas y privadas y sector laboral, que garantice un flujo dinámico de datos y divulgación de los planes, programas y proyectos de extensión universitaria. Por el otro, en el intercambio de experiencias mediante la realización de encuentros regionales, nacionales e internacionales, en donde se asegure el seguimiento a sus resoluciones y acuerdos y se plantee, discutan y aprueben nuevas proposiciones para el realizamiento permanente de la función de Extensión” (ULEU, 1999 citado por Valenzuela, 2022).

La Asamblea general y el Comité Ejecutivo conforman sus principales órganos. La Asamblea es la máxima autoridad de la ULEU, sesiona una vez al año y se encuentra constituida por un representante legalmente acreditado de cada una de las redes, asociaciones u organismos miembros con el fin de elegir a los integrantes del Comité Ejecutivo, considerar y aprobar el plan anual de trabajo, conocer y aprobar los informes anuales de actividades. (Valenzuela. 2022,p.77)

Sylvia Valenzuela (comunicación personal. 27 de agosto 2022) ³⁸ en relación a la participación de los diferentes actores, explica también de forma particular, la forma en que participan los/as estudiantes:

³⁸ Comunicación virtual personal. 27 de agosto 2022.

Los estudiantes no tienen, un rol o un cargo específico dentro de la organización de la ULEU. La Junta Directiva está constituida con delegados oficiales de las instituciones de educación superior, la Presidencia, la Vicepresidencia, las tres vocalías y los coordinadores de las comisiones que tenemos. Los estudiantes sí tienen un papel protagónico, pero en el ejercicio mismo de la extensión como actores fundamentales de los proyectos que se llevan a cabo y se desarrollan. Los escenarios, tipo más de visibilidad, de comunicación, están efectivamente en los congresos latinoamericanos y en toda la serie de actividades, jornadas, seminarios, escuelas y demás que generamos, pero no tienen poder de decisión dentro de la Junta Directiva de la ULEU. Y por el otro lado, igualmente los que son egresados y el resto de las comunidades universitarias tienen más o menos el mismo rol. Y en relación con las otras personas, así, de los otros tipos de actores, el rol es similar. Lo que sí se procura es que la participación de la ULEU sea institucional, es decir, que exista una delegación o una aceptación por parte de las directivas de las instituciones de educación superior para que parte de su comunidad esté presente en la ULEU. Sí hay una cabeza por institución, pero está abierto a todos los que quieran, independientemente del cargo, pueden ser profesores, pueden ser administrativos o no, docentes, es decir, ahí no hay distinción.

A nivel nominal, la ULEU se encuentra conformada por 11 miembros pertenecientes a diferentes redes o asociaciones de extensión universitaria, universidades e instituciones de educación superior y sus equivalentes en diferentes países de América Latina y del Caribe; entre ellos, instituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana, El Salvador, Uruguay y Venezuela. Es así que, casi 20 años después de su creación, la ULEU ha crecido en alianzas, 12 miembros, logros y responsabilidades. Se trata de 17 países, 22 instituciones, 13 redes regionales, más de 66 delegados internacionales, alrededor de 2000 seguidores en redes sociales y más de 60 000 seguidores de su sitio web. Actualmente ULEU tiene nexos y relaciones interinstitucionales con más de 100 universidades públicas y varias privadas de Latinoamérica. Recientemente conformó el grupo de trabajo en Extensión Crítica con CLACSO. (Valenzuela, 2018).

La pluriversidad en la conformación de este grupo, denominado por sus siglas la ULEU, da cuenta también de disputas teórico-conceptuales. En palabras de Humberto Tommasino³⁹, estas posturas van, desde visiones derivadas de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como fue el caso del periodo 2005-2007 que tuvo como sede de coordinación a la ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), cuyo congreso estuvo completamente dominado por ésta concepción.

³⁹ Conversación personal con Humberto Tommasino, ULEU. 09 de abril de 2023. Reunión en plataforma virtual.

Continúa destacando Tommasino (2023), sobre la existencia de periodos en donde hubo una vinculación muy fuerte a las políticas públicas como eje de acción, como fue el caso del periodo coordinado por la Universidad del Litoral de Argentina, comprendido entre 2011 a 2013. Por su parte, resalta que la visión de la extensión crítica, fue francamente hegemónica en los periodos 2007-2009 (Udelar Uruguay), 2015-2017 (Universidad del Este, Paraguay) 2021-2023(CONARE, Costa Rica).

a.ii)La UNA y UCR en ULEU: una red para la construcción de intersubjetividades interuniversitarias.

La UNA y la UCR, participan en ULEU a partir de sus representantes, al igual que lo hacen en instancias regionales como el SICAUS (Sistema Centroamericano de integración Universidad-Sociedad) del CSUCA (Consejo Superior Universitario Centroamericano). Varios/as actores como las autoridades de las Vicerrectorías de Extensión y Acción Social y académicas/os investigadores y extensionistas participan en varios de estos espacios orgnizativos.

Valenzuela (2018.p. 82) plantea que la ULEU ha desarrollado e institucionalizado en la región, de manera adicional a los CLEU de los cuales ya se llevan 13 congresos ejecutados⁴⁰, además de una serie de eventos y encuentros enfocados en el ejercicio y crecimiento de la extensión universitaria, proyección social, vinculación con el medio y vinculación con la sociedad, tales como , las jornadas de extensión de Latinoamérica, los congresos nacionales de extensión universitaria, las jornadas de extensión del Mercosur, los congresos centroamericanos de compromiso social, los congresos internacionales de educación superior, las escuelas de verano con énfasis en extensión (En febrero de 2018 se realizó la primera escuela de verano⁴¹ en Costa Rica en coordinación con UCR,UNA y

⁴⁰En palabras de Humberto Tommasino “El mejor congreso de ULEU desde el aporte y enfoque de la *extensión crítica*, así como la capacidad logística y organizativa, se acaba de realizar en Costa Rica en el 2021, organizado por CONARE, la Universidad Nacional junto con ULEU.(Comunicación personal 07 de julio 2022. Reunión virtual).

⁴¹ Escuela de verano de Extensión Universitaria y Acción Social 2018, coincide con los 100 años de la Reforma de Córdoba. Este es un espacio de formación y participación para docentes y estudiantes de universidades latinoamericanas, así como para personas de distintas comunidades costarricenses. La Escuela de Verano de Extensión Universitaria y Acción Social es coorganizada por la UCR, la UNA y la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU). Entre el personal docente que guió este proceso están Juan Carlos Molina, Humberto Tommasino y Delia Bianchi, delegados de ULEU. Por la UCR, Ignacio Dobles, Adilia Solís, Mariana Buzó y Javier Madrigal. En la UNA participaron Miguel Céspedes Araya, Rita Gamboa Conejo,

ULEU-), los talleres internacionales de extensión universitaria, las misiones universitarias internacionales, los diplomados en gestión y fortalecimiento de la extensión universitaria, los seminarios latinoamericanos de investigación, entre otros.

Otro dato valioso, se refiere a la creación en agosto de 2020 de un espacio regional de trabajo y discusión en torno a las diferentes revistas de Extensión Universitaria existentes denominado como la “Red de Revistas de Extensión, AUGM o REDREU”¹², actualmente compone un total de 34 revistas, por parte de la Comisión Permanente de Extensión Universitaria de la Asociación del Grupo de Montevideo-AUGM. (Valenzuela.2022. p.49)

Lo señalado, gracias al importante trabajo de investigación de la actual presidenta de ULEU, refleja una parte del gran aporte de ULEU en espacios académicos, investigativos y en materia de políticas públicas, los cuales se ven reflejados, por ejemplo, en la producción académica publicada y las comisiones de trabajo en temas de formación y capacitación en extensión universitaria con cobertura Latinoamericana y Caribeña.

a.iii) ULEU y el diálogo de saberes

Dos grandes eventos, además de los aportes de pensadores/as de la extensión crítica latinoamericana y del Caribe por medio de publicaciones de la producción intelectual, capacitaciones y otros eventos, estilo talleres, escuelas de verano y demás, revelan el estudio y debate sobre el *diálogo de saberes* en el marco de las acciones de la ULEU, donde el tema ya se asume como estratégico y parte de la construcción de un pensamiento no regulador y contrahegemónico, para la construcción del movimiento extensionista universitario latinoamericano:

- En 2017, desde la Región Centroamericana referente con Nicaragua, como sede del **XIV Congreso Latinoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria y del**

Priscilla Mena García, Carlos Ulate Azofeifa, Marta Vargas Venegas y Oscar Juárez Matute; así como Oscar Jara del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. El objetivo es que desde la experiencia teórico-práctica se logre una integración crítica y transformadora de la extensión y acción social con el fin último de que las personas participantes contribuyan en sus instituciones a una reconceptualización de la relación universidad-sociedad a partir de los actores sociales con los que sostienen vínculos. Este curso regional incorpora recursos de la sistematización de experiencias, la investigación acción participativa y la extensión crítica de las universidades públicas latinoamericanas para fortalecer el diálogo entre las personas participantes. Se visitó a las comunidades de Isla Chira, Cerrillos de Esparza, Upala, Cureña y Río Magdalena. (VAS.2018b)

II Congreso Centroamericano de Compromiso Social, se nombró bajo el lema “Diálogo de saberes y conocimientos con compromiso social”.

- **El XVII Congreso Latinoamericano y del Caribe de Extensión Universitaria, a celebrarse en agosto 14-18 del 2023 en Armenia, Colombia.** De forma continua, el próximo CLEU, a realizarse en la Sede de la Universidad del Quindío, en Armenia-Colombia durante el mes de agosto de 2023, bajo la coordinación de dicha universidad con el apoyo de la Red Nacional de Extensión ASCUN y la ULEU, tuvo como lema central: “La Extensión como estrategia de *transformación territorial*”. *Este tuvo como referentes el diálogo de saberes, reflexiones e intercambio de prácticas extensionistas* en torno a 4 grandes ejes: a) Glocalización de la Extensión, b) El territorio como actor central de la extensión, c) El territorio y las funciones sustantivas y d) Seguimiento y evaluación del impacto de la Extensión en el territorio. (Valenzuela, 2022)

b) ULEU: ¿Un giro decolonial de la extensión latinoamericana desde una red regional?

Desde la perspectiva de importantes voces, de agentes académicos de la extensión crítica latinoamericana y del Caribe de ULEU, destaco algunos aportes sobre la praxis latinoamericana en extensión.

i) La colonialidad del poder (político y económico).

La extensión universitaria como herramienta de transformación social está sostenida a partir de la relación dinámica de la universidad con las comunidades. Aquí rescato el “Decálogo” propuesto por Humberto Tommasino (2021), que contempla los desafíos para el logro de una postura ética y política del accionar universitario en territorios desde la autonomía o emancipación. En la propuesta metodológica retomo parte de estas pautas para incluir en el estudio de campo. Estas son:

- 1- la construcción de espacios teóricos metodológicos coherentes con el diálogo de saberes.
- 2-La interdisciplina puesta en acción: deconstruir y contruir paradigmas, códigos y matrices, dinámicas grupales, otros.
- 3-Prácticas integrales/integralidad: La extensión crítica como guía política del acto educativo y la Integralidad como articulación dialéctica de las funciones (extensión integrada en las disciplinas jaqueando aula bancaria y la producción de conocimientos convencional).
- 4-Producir conocimiento riguroso y pertinente. La sistematización participativa como herramienta fundamental.

5-Crear las condiciones estructurales y superestructurales para la integralidad. Lograr definiciones, reglamentaciones, ordenanzas de grado-planes de estudio, consolidación y flexibilización de prácticas integrales, así como Programas integrales en territorio.

6-Lograr un vínculo orgánico y sistemático con organizaciones y movimientos sociales populares.

7-Considerar y debatir sobre la disputa por el sentido de los conceptos y prácticas: resignificación, resemantización y rescate conceptual. Para lo cual aporta, a manera de ejemplos:

Nuevos conceptos como ideología: Desarrollo sostenible, sustentabilidad, capital social, intensificación sostenible.

Conceptos cooptados ideológicamente: Participación, cambio social, empoderamiento.

Conceptos “encriptados” o “extirpados”: Poder popular, lucha de clases, reforma agraria, revolución, emancipación, liberación.

8-La Construcción de una universidad necesaria y polifónica.

9-Contribuir a la reinención del poder y la sociedad.

Como parte de esta propuesta, Romina Colacci, aporta sobre el tema de la transdisciplinariedad, que se suma al desafío 2, que propone Tommasino. De esta forma, Colacci (2022) citando a Suely Rolnik, refiere la siguiente relectura,

(...) Rolnik dice, la transdisciplina es una modalidad de abordaje de las teorizaciones que lleva a trocar seguridades por incertidumbres, arriesgar razones por azares y exponer el cuerpo a la sensación, a fundar una existencia en la ética y la estética de lo imprevisible, entonces nos habla de profesionales que ya están inmersos en la incomodidad, que están molestos con las viejas maneras de hacer ciencia y que dicen arriesguemos aquello ordenado, prolijo por el azar, por lo que devenga, expongamos el cuerpo a la sensación, a fundar la existencia, en esa ética, en esa estética de lo imprevisible.

Estos *diálogos valientes*, como les llama Judith Butler (2020), a partir de este pensamiento objetivado, entran en disputa con los imaginarios instituidos o sedimentados de los establecimientos universitarios, creando incertidumbre y provocando la reflexividad necesaria para el giro decolonial, desde el abordaje del pensamiento crítico latinoamericano.

ii-La colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico, y en la relación de las lenguas con el conocimiento, según su origen territorial).

Como resultado de la reflexividad y la propuesta de la transformación social para la autonomía de las universidades y los territorios latinoamericanos y del Caribe, varios autores latinoamericanos (Erreguerena et al, 2020. p.182) buscan y resumen el saber epistémico, filosófico y científico que da sentido a la praxis universitaria en los territorios. Esta postura, se reseña como las siete matrices del conocimiento, de las cuales muchos referentes intelectuales fueron citados anteriormente:

- a) La tradición reformista de la extensión universitaria, heredada de la Reforma de Córdoba.
- b) El pensamiento crítico latinoamericano y caribeño.

- c) El pensamiento de Paulo Freire y la tradición de educación popular, como la principal fuente pedagógica para la liberación de los oprimidos.
- d) El movimiento feminista, cuyas fuentes diversas y plurales van más allá de una visión académica de género.
- e) La perspectiva anticolonial y la diversidad epistemológica del mundo, que reconoce un mundo pluriverso y polifónico.
- f) Los abordajes sobre el territorio como expresión de relaciones de poder, que significa reconocer la otredad, desde el respeto y la diversidad intercultural.
- g) Metodologías participativas como llaves para el camino dialógico, mismas que se construyen día a día, en el devenir del ser-poder -saber y estar en los territorios en interacción con otros sujetos históricos.

Las matrices del conocimiento, responden a un contexto, que permite, mediante la reflexividad crítica, sintetizar la corriente de Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña, que la reconoce como una función sustantiva de la universidad latinoamericana y caribeña. Este *sistema mundo capitalista*, cuya tendencia es privilegiar con mayor posicionamiento desde la década de los noventa a las fuerzas del mercado, debilitando los procesos sociales sostenidos por un Estado social de bienestar, se ponen en la balanza de los dominios, tiempos y espacios territoriales, para valorar la desigualdad e inequidades generadas por este sistema y resistidas de muchas formas, por los movimientos sociales y pueblos más recónditos de Latinoamérica y el Caribe.

iii-La colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos). Romina Colacci⁴² (2022), refiriéndose al origen de nuestras instituciones educativas y los sujetos que la componen, señala:

(...) surgen como esos templos, porque son androcéntricos, que son positivistas y que otorgan la condición de saber solamente para algunos, y algunos lo digo en masculino, porque el origen de las universidades no fue pensado para todos y todas, sino para los hombres, para los hombres blancos, para los hombres propietarios y acá enlazamos entonces este concepto de que el origen de las universidades como instituciones ligando algunas condiciones particulares y sistemas que son aliados entre sí. Que son el patriarcado, que son el colonialismo y que son el capitalismo y esto de alguna manera marca esa ciencia que sabemos que no es neutral con una posición determinada y nosotros somos además formados por esas universidades. Así que realmente pensar desde el feminismo nos lleva a una ruptura.

⁴² Romina Colacci ex-secretaria de extensión de la Universidad Nacional de La Plata y también como ex-coordinadora ejecutiva de la red nacional de extensión universitaria, REXUNI, del consejo interuniversitario nacional de Argentina, que ha impulsado procesos de políticas a nivel de todo Argentina, que todos conocemos como es la curricularización de la extensión, entre otras. Romina también tiene experiencia como directora de proyectos de investigación en diversas temáticas y una de ellas es género, feminismos y extensión crítica, es investigadora del grupo de trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales de FLACSO y también trabaja con la ULEU, donde se piensa y repiensa también la extensión universitaria

Según la percepción de la actual presidenta de ULEU sobre si existen políticas afirmativas para lograr la participación equitativa en la Red, según roles de género, raciales, de representatividad socio-geográfica, ella nos narra lo siguiente:

No. Los delegados oficiales de las instituciones de educación superior, miembros de la ULEU tienen vos, pero no voto (1 por institución). Si procuramos darle relevancia al tema de género pero no está formalmente normado. Tenemos algunos grupos, publicaciones y espacios para este tema.

Retomando a Romina Colacci, hace una importante reflexión sobre la colonialidad del ser, desde la lectura de Rita Segato:

(...) habla de las pedagogías de la crueldad, cómo estamos formateados, cómo nuestras formas de vida reproducen aquello que el sistema nos enseñó, y nos enseñó como marcas, como marcas en el cuerpo, como marcas en la subjetividad y a veces corremos el riesgo de ser reproductores de esas inequidades, de esas desigualaciones no solo hacia el afuera de las universidades, sino mucho hacia adentro de las universidades, entonces tenemos que pensar que no estamos al resguardo ni de los machismos, ni de la crueldad patriarcal, ni de los aliados y sus metodologías crueles, los métodos de colonización sobre el otro, sobre la otra, sobre el semejante, sobre los modos capitalistas en donde los valores ya no van sobre lo humano, van sobre la cosificación de la vida, entonces tenemos una tarea que es permanente y urgente y que se trata, si lo dijéramos de alguna manera, de hacer, deconstruir feminismos todos los días, hombres y mujeres. Quizás esa es la verdadera conjunción que aparece entre los feminismos y la extensión crítica, es no desmentir, es jamás invisibilizar, es preguntarnos a cada paso ¿Qué estamos haciendo? ¿Con quiénes lo estamos haciendo? ¿Para quiénes lo estamos haciendo? ¿De qué manera lo estamos haciendo? Si no hay pregunta, si no hay duda, lo que aparece es la repetición, la repetición de lo que aprendimos, de lo que hay y no de aquello que propiciamos que devenga de los extensionistas y las extensionistas críticas.

El reconocimiento de la *interseccionalidad racial, de género, de clase, entre otros* es el reconocimiento de la diversidad de las subjetividades, roles de los sujetos latinoamericanos y del Caribe, que deben ser puestos en alteridad, frente a los imaginarios sociales instituidos como megarelatos del pensamiento regulador sobre la cuatriada del *saber-ser-poder y estar*. La interseccionalidad no son solo categorías que sustentan una matriz del conocimiento, es ontología que identifica interseccionalidad en los cuerpos por condiciones de discriminación como la raza, la clase social, el patriarcado y la construcción de la sexualidad, en general. Por estas mismas razones, es que se requiere incluir este enfoque dentro de los aportes feministas a la extensión crítica. En este sentido y desde la perspectiva de Romina Colacci (2022), ella propone:

Particularmente ULEU, debe problematizar, desde la extensión crítica, desde las comunidades académicas-universitarias y de los sujetos de las comunidades en los territorios, la visibilización de esas inequidades generadas por los entes instituidos dentro de nuestras universidades y

sociedades, desde la raza, el género, el patriarcado, la clase. Esto obliga a la autocrítica permanente, al estudio reflexivo crítico y colectivo de forma constante, a la producción académica e intercambio en espacios de diálogo y a la negociación política interna y externa.

La ULEU es la red académica y temática sobre extensión universitaria más importante de América Latina y el Caribe, que ofrece un tejido social internacionalizado, el cual tiene un sistema de participación, de comunicación y gestión política, donde, de manera directa o indirecta, los académicos, estudiantes, graduados/as y funcionarios/as universitarios, se agrupan buscando mejorar la vida académica, mediante procesos de internacionalización contrahegemónica de la educación, a partir de un proyecto común, conceptualizado desde la *extensión crítica*, con todas las variantes que la misma construcción de los sujetos del conocimiento le imprimen.

En Latinoamérica y el Caribe, para poder cumplir con el compromiso social institucional, defendido históricamente desde la Reforma de Córdoba hace 100 años, en todas sus recónditos espacios, organizaciones y movimientos sociales, urge *el discurso valiente* como le llama Judith Butler (2020) o *parresía* según Foucault (citado por Carlos Alberto Navarro. 2021) desde un giro decolonial, que permita reivindicar la liberación del *ser, poder, saber y estar* de los sectores más vulnerables de nuestras sociedades y comunidades en los territorios, no solo desde una parcial perspectiva de clase social, sino concibiendo la interseccionalidad corporizada en cada uno de los sujetos que ocupan un tiempo y un espacio, en los territorios donde construyen comunidades.

iv-La colonialidad del estar: América y Latinoamérica en el mundo.

Este apartado tiene que ver con el planteamiento de Paulo Freire, quien convoca a leer desde la palabra (el discurso escrito u oral) la interrelación del sentido del mundo (como construcción intersubjetiva del espacio que ocupamos) en el imaginario social construido a través de las palabras, para entender el propio, en tanto y cuanto son uno con el otro:

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que leer el mundo y leer palabras se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer el mundo junto con leer palabras en el fondo para mí significa reescribir el mundo. (Freire, 2010, p. 87)

Tal y como plantea Tommasino (2021) se debe resaltar, como parte de la disputa histórica de la construcción de las universidades en Latinoamérica, el papel del lugar desde donde construimos el lenguaje y las palabras, del pensamiento regulador (heredado de la

colonia) y el saber emancipador (construido desde Latinoamérica y el Caribe como territorios en disputa), como parte de esos imaginarios sociales. Por lo que resulta fundamental, a partir de la reflexión crítica sobre el discurso, relativa a conceptos “cooptados” “encriptados” y “extirpados”⁴³.

Sobre la praxis subordinada de los establecimientos universitarios a nuevas lógicas del poder frente a los poderes globales y nacionales, expresada en nuevos conceptos como parte de la *ideología de esas praxis*: innovación, sostenibilidad, sustentabilidad que excluyen otros conceptos/saberes/conocimientos que visibilizan un pasado y una historia, que no es más que adaptación de conocimientos a nuevas situaciones socio-históricas. A manera de ejemplo, la jerarquía de saberes propia de la modernidad, asume la innovación desconociendo los saberes ancestrales, y es que en nombre de *la innovación*, es como se crea una *nueva realidad sin historia*, que aparece y debe ser resuelta como un escenario novedoso, negando y jeraquizando otros saberes.

Mientras otras *categorías o conceptos* que pertenecen a una praxis emancipadora son *cooptados ideológicamente*. Así, dimensiones categoriales como *participación, cambio social y solidaridad* son redefinidos desde la praxis subordinada y jeraquizados cognitivamente. Ni qué decir de los *conceptos “encriptados” o “extirpados”* como *clase social, poder popular, lucha de clases, reforma agraria, emancipación*. No se pretende con esta anterior interpretación crear una visión simplificada del uso de los conceptos o categorías, pero se deja planteada la interrogante sobre los dualismos que asentaron el modelo científico moderno, sobre el cual se construyeron estos conceptos y las prácticas reguladoras y racionales que los definen.

Este uso o desuso de las categorías y conceptos supone una necesidad del estudio del contexto socio-histórico de los mismos, pues esto genera nichos desiguales de comunicación ético-política, en tanto y cuanto supone la existencia a partir de la jeraquización de saberes, de contradictorios sentidos para los sujetos del conocimiento y los sujetos históricos (agencias) involucrados.

En términos generales puedo decir que entre la construcción de nuevos discursos con nuevos lenguajes, se posicionan otros dispositivos que van tomando la forma requerida por

⁴³ Tales conceptos fueron presentados en varias conferencias de los últimos años por Humberto Tommasino Ferraro (2021), como parte del decálogo (*punto 3.3*).

la intencionada mercantilización del sistema económico neoliberal dominante. Así, la *cultura basada en la racionalidad moderna de la eficacia/eficiencia y como parte de ella, la pretendida vinculación externa remunerada*, planteada y promovida por los organismos internacionales (IFID), gobiernos, ministerios en y con las universidades públicas, como reformas paulatinas, parecieran cambios y reglas simples. Sin embargo cada día, se vuelven menos simples y el mundo más complejo, dejando en evidencia la pretendida universalidad de ésta cultura homogenizadora y totalizadora, que busca responder a un modo de producción globalizante, que exige cambios estructurales que trastocan las subjetividades a favor de un proyecto político para reforzar los intereses de una economía neoliberal y una sociedad que se pliega a ellos, con toda la condicionalidad que esto implica para la liberación del *saber-ser-poder y estar*.

1.3. Enfoque epistemológico

La relación entre universidad y conocimiento, analizada por el autor decolonial Walter Mignolo, quien a nivel ontológico nos recuerda que somos sujetos de América, desde el continente subalterno y a nivel axiológico invita a posicionarnos desde esta subalternidad. Este autor nos recuerda que: (...) la uni-versidad fue y es parte de los diseños globales del mundo moderno-colonial. (...) le fue consubstancial en la conceptualización epistémica que hoy conocemos como uni-vers(al)idad (Citado en Walsh, 2003.p.40).

La evolución del conocimiento y el poder, desde la episteme eurocéntrica donde la modernidad lo promueve como parte de la lógica identitaria, junto a la institución de la educación superior universitaria en América Latina.

La vigencia de las filosofías decoloniales, con énfasis en el pensamiento post colonial, que proponen un enfoque como el diálogo de saberes, responde a una propuesta académica de algunos sectores que plantean la necesidad de repensar el Sur y a las universidades de América Latina y el Caribe.

El cuestionamiento a prácticas institucionales desde la perspectiva del diálogo de saberes invoca a convertir a las universidades en agencias gestoras de diálogo, rompiendo con el esquema de las prácticas instituidas y los megarelatos que las crearon desde la época colonial con un fin histórico específico.

Sobre este tema, resulta fundamental el análisis de lo que se pretende como objetivo central de esta investigación, la explicación de la relación entre el vínculo universidades-

comunidades, la influencia del pensamiento crítico latinoamericano, y de forma específica el papel del enfoque del diálogo de saberes en la praxis institucional, en relación a un imaginario social institucional ya existente.

Esto significa que existe un imaginario instituido, es decir, según el enfoque de Cornelius Castoriadis (1986), son aquellos imaginarios y prácticas que reproducen la dinámica social, sobre la norma instituida que regula el cambio. Mientras que lo instituyente, se refiere a la creación y opción de cambio, de alteridad y procesos de autonomía que se generan a partir de lo instituido. A nivel de esta investigación, los grandes relatos de la sociedad costarricense sobre el papel de las universidades se convierten en este imaginario social instituido, que les faculta a partir de la norma, a la producción de conocimiento científico y de la moral, desde su rol de *almas máter*, para la sociedad.

Según el relato moderno, existen dos megarelatos que se reflejan en el imaginario social institucional de las universidades, relacionados con la legitimidad de su “producción y organización de los conocimientos en la modernidad”. Según Jean-François Lyotard (2000, p.63-66) citado por Hernández(2020b), el primer meta-relato se refiere a que la universidad es la institución convocada para la producción de conocimiento científico para el pueblo y su progreso técnico. El segundo gran relato, de carácter más filosófico, se refiere al progreso moral de la humanidad, para lo cual las universidades están llamadas a formar no sólo profesionales, sino además humanistas o líderes espirituales de la nación. Estos grandes relatos dan origen a lo que hoy se conoce como *la universidad humanista y necesaria*, en el caso de la UNA que busca la “verdad que nos hará libres”, mientras la UCR define su lema como *Lucem Aspicio* o “En busca de la luz”, refiriéndose en ambos casos, al conocimiento y la moral. Estas *almas máter* promueven, desde su rol histórico, la moralidad y su praxis, misma que en su relación universidad-comunidades, será analizada en el marco de este corpus teórico y locus epistemológico.

Este enfoque representa un reto para la dinámica histórica de las universidades públicas costarricenses, ya que pone en tensión el imaginario social instituido, es decir, las sedimentadas perspectivas hegemónicas de Occidente a nivel cultural, económico y político.

El objeto de estudio aborda las contradicciones entre praxis institucional instituida y los desafíos del corpus teórico y epistemológico comprendido en la propuesta del diálogo o ecología de saberes, para los sujetos gestores y ejecutores de las prácticas extensionistas o de

acción social. El enfoque propone mover los sedimentos de un imaginario institucional universitario con una “herencia colonial” normada, que como se puede apreciar en las definiciones que persisten de la labor universitaria, continúan permeando en forma contradictoria el quehacer universitario, pese a las declaraciones públicas que abrazan la nuevas praxis sociales propuesta desde la teoría crítica.

1.3.1. Posturas epistemológicas críticas sobre el vínculo universidades-comunidades.

En relación con el vínculo universidades-comunidades, algunas de las posturas epistemológicas más importantes, que contempla la construcción de saberes colectivos creados en Latinoamérica, como parte del aporte a una *concepción crítica* de esa relación a partir de epistemologías, metodologías, estrategias y técnicas integradoras sobre la vinculación universidad-comunidades, que buscan romper con la tradicional dicotomía de la modernidad que divide el trabajo intelectual del manual, la razón del espíritu, el cuerpo de la mente, la ética de la profesión, la teoría de la práctica, lo áulico (teórico) del aprendizaje en los territorios (práctico).

Desde esta postura epistemológica se piensa en la “*extensión crítica*”⁴⁴ como guía política para la educación integral. Este término, si bien ha sido cuestionado por Paulo Freire (1973) desde su obra “Extensión o comunicación”, como un *equivoco gnoseológico*, es un concepto que, siendo cuestionado por este autor⁴⁵, es adoptado fallidamente, lo que no se “repara” con el adjetivo “crítico”. Sin embargo, el imaginario latinoamericano ha cedido a su uso, excepto en algunos casos como en Centroamérica, donde instituciones universitarias importantes como la UCR lo denomina “Acción Social” o la UNAH (Universidad Nacional Autónoma de Honduras) que lo nombra como “vínculo universidad-sociedad”. En una gran mayoría de instituciones educativas ha sido adoptado el concepto de *extensión* y este ha ido cambiando, hasta convertirse en un concepto polisémico y altamente controversial, que cede

⁴⁴ Término que es producto del diálogo político intelectual al interior de la ULEU, debatido y difundido ampliamente por Latinoamérica y el Caribe en los diferentes Congresos nacionales o internacionales, así como mediante Grupos Regionales de Extensión crítica de Centroamérica y del Sur de América, que forman parte de la estrategia pedagógica y política de ULEU.

⁴⁵ En el término extensión está implícita la acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar algo en alguien, resalta en él una connotación indiscutiblemente mecanicista.

a la cosa misma (a su origen colonial en Europa donde fue nombrado como parte de las primeras prácticas transferencistas para formar a una clase obrera emergente), lo que obliga a *adjetivarlo* para tratar de superar el equívoco de lo estático del concepto.

En este sentido, un grupo de intelectuales del Servicio de Extensión de la Udelar (Universidad de la República de Uruguay) desde esta perspectiva crítica, comparten varios planteamientos estratégicos, construidos y sistematizados en los últimos 20 años, de los cuales se retoman algunos elementos importantes para este estudio.

Por un lado, se identifican tres modelos curriculares para la formación estudiantil: a) una generalizada, a través fundamentalmente de la vía de *los proyectos de extensión*; b) otra, que surge mayoritariamente en Argentina, a la que denominan *prácticas socioeducativas, comunitarias o territoriales*; y c) una tercera, que ha surgido en la Udelar (Uruguay), que se llaman *prácticas integrales y se concreta en los Espacios de Formación Integral (EFI) e Itinerarios de Formación Integral (IFI)*. Estas tres formas de vinculación universidad-comunidades desde la educación universitaria (también citadas gráficamente en el *Anexo 1*). Estos son caracterizados a continuación a partir del texto de Tommasino (2022.p.29-35):

a)El primer modelo o Trayectoria 1, es la integralidad secuencial no articulada entre áreas sustantivas. Está basado en proyectos, es decir la extensión no integral respecto del acto educativo per se. Es el modelo más instituido en las universidades de Latinoamérica y el Caribe, hay una desarticulación o articulación diferida en tiempo y espacio entre áreas sustantivas, no aporta dialécticamente al acto educativo cotidiano. Con este modelo inició la Udelar y en algunos casos se mantiene, cuando se gana algún concurso o propuesta de proyecto, según refiere Tommasino (p.30) “en general son temporalmente concebidos en el corto y a veces en el mediano plazo.”

El autor plantea algunas críticas a este modelo, a pesar de que los tres pueden significar un aporte al acto educativo e incluso estar curricularizado, pero de forma marginal, mediante un producto específico de un curso como requerimiento académico de graduación. El considera que,

(..) tiene dos complementos muy menores y marginales, la extensión, por un lado, y la investigación, por otro. En cuanto a la investigación, en algunas facultades hay trabajos dentro de la formación disciplinar curricular obligatoria, como las monografías, pero no es muy habitual; y además están las tesis, tesinas o monografías finales de grado. Estos trabajos representan un pequeño aprendizaje a través de la investigación, que está contemplado en el acto educativo, pero son proyectos que los estudiantes hacen en determinado momento de la formación y por poco tiempo. (p.30)

La otra observación que realiza Tommasino es que la integración de la extensión en el currículo lleva de la mano la investigación de forma conjunta junto al trabajo docente, lo que significa superar los proyectos aislados y marginales, que no aportan mucho al proceso y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

Una parte importante del posicionamiento histórico de este modelo responde también, según señala Hernández (2020b. p.129) citando a Tommasino y Cano (2016.p.11) a los “concursos para el financiamiento de proyectos”, de forma tal que este formato de extensión o acción social se fue estandarizando como un medio-fin de la extensión o acción social en las diferentes universidades de Latinoamérica y el Caribe. Sus principales promotores han sido las autoridades de las secretarías, las direcciones o vicerrectorías de extensión o acción social, según la denominan en las universidades del país correspondiente.

Estos autores consideran que este modelo tiene una precariedad estructural que no consolida políticas de largo plazo, ni permite fortalecer vínculos con comunidades, ni vincular en forma estable las áreas sustantivas y promover el desarrollo académico situado en torno a determinadas problemáticas.

En el caso de las universidades costarricenses en estudio, este modelo se expresa en los proyectos académicos de los cursos, que se canalizan mediante la vía de PPAA (Programas, Proyectos o Actividades académicas) en muchos de los casos, apoyados con recursos del FEES (Fondo Especial para la Educación Superior) , del sistema de financiamiento de CONARE o de la cooperación nacional o internacional.

Los dos modelos que se describen a continuación, son una *nueva vía para el vínculo universidad-comunidades*, que se promueve desde la primera década del presente siglo por la Udelar y algunas universidades argentinas. Según Tommasino y Cano (2016.p.11) citado Hernández (2020b, p.131), aparece una preocupación por integrar la extensión a la formación

curricular de las personas estudiantes⁴⁶, lo que se denomina como *integralidad de las áreas sustantivas* en unos casos y en otros como *curricularización de la extensión*.

b) El segundo modelo es el de la integralidad articulada, obligatoria y curricular. Se basa en prácticas socioeducativas, sociocomunitarias o socioterritoriales, pues las personas estudiantes deben aprobar su experiencia comunitaria en territorios con organizaciones u otras formas de vínculo en comunidad. Puede estar presente en uno o dos trayectos de la malla curricular. Nace y es el modelo predominante al día de hoy en las universidades argentinas. Es un modelo cercano a las prácticas socio comunitarias de la Escuela de Planificación y Promoción Social de la UNA (tienen un reconocimiento por medio de créditos en la malla curricular a partir de los cursos aprobados) o el Trabajo Comunal Universitario de la UCR (los TCU, son un modelo único en Latinoamérica y el Caribe, pues siendo obligatorios para la graduación de las personas estudiantes, no se adjudica ningún crédito en la malla curricular a éstas). Esta modalidad, dependiendo de cada universidad y carrera, puede significar al menos en uno o dos espacios o trayectos curriculares dentro del plan de estudios.

⁴⁶ Durante el III Congreso de Extensión de la UNA en el 2017, la Declaración del mismo propone un importante aporte sobre teorías, metodologías, conceptos y elementos para la definición de una política institucional de extensión. Este incluyó una discusión sobre la “curricularización de la extensión”, la cual nace del debate en las mesas de discusión que básicamente versó en torno a tres propuestas a) La transversalización de la extensión en la malla curricular. b) La integración de la extensión (relacionada con lo que Tommasino denomina la Trayectoria 2 y 3) y c) La formación en extensión, por medio de un curso específico para enseñar a hacer extensión, más relacionada con los PPAA (esta propuesta se relaciona con la Trayectoria 1 conformada por proyectos y desarticulada de la malla curricular, descrita por Tommasino). Sobre esta última postura, la actual administración de la Vicerrectoría de Extensión 2022- 2024, pide la elaboración de una propuesta de Curso de formación en extensión, mismo que fue elaborado en conjunto con la asesora académica Alejandra Bonilla Leiva. Esta propuesta del curso, tuvo como objetivo “Promover una experiencia académica curricular que permita el aprendizaje de teorías y metodologías para la transformación social y la acción crítica en la vinculación con las organizaciones sociales y la sociedad en general”. Este busca fortalecer los PPAA, ubicado en lo descrito como Trayectoria. Actualmente el curso se implementa en 7 unidades académicas (incluye 2 sedes), en 2 unidades ya forma parte de la malla curricular: PPS y Centro de Estudios Generales.

c)El tercer modelo nace en la Udelar de Uruguay. Este contempla la integralidad articulada a las disciplinas mediante los EFI (Espacios de Formación Integral). Esta constituye una innovación relevante y consolidada, que presupone la articulación de las tres funciones universitarias básicas en conexión con actores no universitarios, la incorporación de los estudiantes de grado a procesos formativos donde los conocimientos incorporados en aulas, laboratorios, seminarios y otras- y los IFI⁴⁷, es decir, es un modelo basado en espacios e itinerarios de formación integral. La extensión y la investigación aparecen dentro del acto educativo obligatorio, dentro de las disciplinas, lo que supera a la trayectoria 2 de las prácticas socioeducativas.

La intención es que no haya docentes especialistas en extensión, sino que todos y todas podamos incorporar en nuestras disciplinas esta práctica que transcurre a lo largo de la formación de los estudiantes, que comienza en primer año, en el ciclo introductorio —en el ciclo inicial optativo (CIO) para el caso de los centros universitarios regionales, por ejemplo— y se va prolongando a lo largo de la formación, combinando distintas disciplinas, distintas facultades, centros y escuelas. Esto permite que los y las estudiantes cuenten, al momento de egresar, con una práctica de extensión como forma de aprender que comenzó en el primer año, en el primer semestre, y que fue *in crescendo* hasta tener fases superiores en los últimos años. (2022. p. 32)

Los EFI o programas integrales, los define el autor (p.34) como una plataforma para implementar la praxis del vínculo universidad-comunidades con docentes y estudiantes, que se unen para trabajar sobre en esos programas temáticos y territoriales, que tienen como punto de partida la construcción de la demanda (problema común problematizado) por parte del equipo del programa junto con agentes del territorio, provocando simultáneamente la demanda en las facultades y escuelas. De forma reflexiva el autor plantea,

Quiero resaltar que las tres formas de integralidad presentadas son, a mi juicio, completamente compatibles y articulables. Inclusive pueden potenciarse mutua y dialécticamente. Insistimos que no deben verse como formas contrapuestas o contradictorias, sino como estrategias a priorizar en función de posibilidades políticas en los espacios universitarios. (2022.p.35)

⁴⁷ Esas experiencias se acercan a la propuesta de Universidad Trashumante de Tato Iglesias en la Universidad de San Luis (Argentina). Básicamente, este profesor de sociología concibió y desarrolló un programa itinerante, trashumante, que hace educación popular con estudiantes y con docentes en los pueblos y villas de San Luis, de Córdoba, de Mendoza, de toda la región del Cuyo (Iglesias, 2014) citado por Arias et al (2022. p.34). El micro en el que viajan, al que denominaron Quirquincho, se puede pensar como una especie de metáfora de estos programas integrales: se suben estudiantes y docentes, hacen un trayecto, bajan, suben otros, y esto permite que la construcción de demanda pueda ir circulando en un territorio, habilitando el trabajo con la concepción crítica de muchos y muchas estudiantes, trashumando en los mejores lugares, en los territorios de los movimientos y organizaciones sociales populares. citado por Arias et al (2022. p.34).

A manera de ejemplo, Tommasino plantea que existen formatos de prácticas integrales (EFI) que se basan en proyectos o actividades optativas que se curricularizan mediante la adjudicación de créditos y que tienen el mismo sentido y formato que la extensión articulada mediante proyectos. Estos, en consecuencia, son una vía exógena de integración curricular de la extensión.

Por medio del *tercer modelo mencionado*, según lo propone Patricia Iribarne (2022), se podría aspirar a pasar de enfoques disciplinares a enfoques inter y trasndisciplinarios. Es importante señalar que estos últimos reconocen otros saberes en la producción del conocimiento.

Iribarne (2022) parte de algunos elementos del Programa de Desarrollo Territorial de Malvín Norte de la Unidad de Extensión (Facultad de Ciencias-Udelar para realizar una propuesta que ella denomina cambio de paradigma”, sobre el cual argumenta, la necesidad de una transformación profunda en la formación de investigadores y los espacios de acción, para lo cual se debe realizar de partida para dejar atrás la forma fraccionada de ver el mundo, por medio de un “cambio de un paradigma reduccionista a un paradigma de la complejidad, lo que significa la posibilidad de generar conocimiento en la integralidad intentando superar la fragmentación de los procesos, tanto entre perspectivas disciplinares como de funciones universitarias, transitando hacia una forma diferente de comprenderlos y abordarlos (Red de Extensión, 2016)” citado por Tommasino (2022).

La siguiente Tabla se basa en la propuesta de Iribarne y la de Tommasino sobre la *Trayectoria 3 la cual ofrece una situación actual y una deseada en la implementación de la integralidad de las áreas sustantivas de las universidades:*

Tabla 8. De Prácticas modernas comunes a Prácticas integrales en el vínculo universidad-comunidades

Prácticas modernas comunes	Prácticas para la integralidad y la co-generación de conocimiento con otros saberes.
Enfoque reduccionista o disciplinar.	Enfoque del pensamiento crítico, ecléctica de la educación (reconocimiento de la otredad y los saberes otros) y la complejidad (inter y transdisciplinar)
Contexto académico	Contexto situado (cualquiera) en vínculo con territorios.
Fragmenta problemas	Contexto integrado y situado (con participación de equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios que reconocen a otros sujetos del conocimiento).
Estudia elementos aislados del sistema.	Estudia relaciones del sistema como un eco-sistema.
Metodología analítica/ reduccionista.	Metodologías integradoras/participativas de co-producción del conocimiento y reconocimiento de otros saberes.
Difusión producción canales institucionalizados	Difusión de la producción del conocimiento múltiple mediante canales locales en territorios.
Control de calidad: criterios de evaluación entre pares.	Reconoce otros criterios para control de calidad entre pares: a) multidimensionales (políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales), b) multiescalares (Global, Nacional, Regional, Territorial glocal) y c) multiactor (eco-analéctica).

Fuente: Elaboración propia a partir de Iribarne, Patricia basada en Gibbons et al. (1994) y Red de Extensión (2016) citado en Arias et al (2022, p.103)

Los esfuerzos nacidos desde lo que muchas universidades latinoamericanas han llamado el diálogo interdisciplinar o transdisciplinar, o en algunos casos como el de la UNA, una de las formas en que se manifiesta, se denomina como *comunidades epistémicas*, son procesos, que como señalan Ana Egaña y Delia Bianchi:

Desde nuestra perspectiva, interioridades y exterioridades universitarias participan de construcciones interdisciplinarias y diálogos de saberes, y es relevante distinguir las diversas racionalidades, metodologías y contextos que participan en esos distintos sistemas de relaciones para la coproducción de saberes. (2022.p.117)

A partir de estos modelos teórico-conceptuales citados, se pueden interpretar los vínculos de los agentes académicos con sujetos de los territorios comunitarios. Estos modelos se complementan con lo que Paulo Freire (citado por Tommasino.2022.pp.21-24), clasifica como tres formas *de hacer el vínculo universidad-comunidades*:

a) *La primera, es la fundante, la extensión rural clásica*, la de la *transferencia tecnológica* o la de la *educación bancaria manipuladora*, donde domina *la teoría* (enfoque

elitista). Esta nace para la reforma en Chile, en el marco de la Alianza para el Progreso en Chile en los 70's, como parte de las propuestas de reforma agraria vinculadas a la revolución verde, donde este gran pedagogo participó. Es a partir de la experiencia de esta reforma agraria que Freire entiende que hay una forma elitista y vertical de vincularse entre técnicos y sectores populares (son considerados recipientes vacíos que deben ser llenados por los técnicos). Es el modelo de la donación, el mesianismo, el mecanicismo, la invasión cultural, la manipulación.

b) La segunda posición: esta es la **postura que denomina basista o espontaneísta**, donde existe una *negación* completa del *conocimiento científico*, por lo que se convierte en un vínculo entre educadores y sujetos de los sectores populares como *proceso no crítico*, un proceso de escucha pero no crítico, “*donde lo que vale es la práctica y la única verdad final está en el sentido común, en la base popular, la única verdad está en las masas populares*”. Parte de la no problematización, es no cuestionar problemas y temas que quedan librados al «saber popular» pues se desprecia la academia. *Desde esta postura, toda rigurosidad y teoría abstracta es poco útil*. Este modelo no genera procesos democráticos de mutua interpelación, de «ecología de saberes», al decir de Boaventura de Sousa Santos (2010), citado por Arias et al (2022.p.21), en donde se cuestiona el saber del otro y el propio como punto de partida del diálogo.

c) La tercera posición se refiere a la **educación liberadora**, la cual es **problematizadora**, apela a educación popular, a la «radicalidad democrático-revolucionaria», a la «sustantividad democrática», que es el polo contrario a la idea bancaria manipuladora o basista espontaneísta. El vínculo del *agente extensionista* (según denominan desde la UDELAR, pues para Freire, no es una forma reductiva de nombrar a una persona educadora y comunicadora), desde esta perspectiva no es elitista, promueve la democracia en la educación desde una perspectiva formativa problematizadora, que va desde la praxis a la teoría y viceversa, desde una perspectiva dialéctica. Que supera la planificación estratégica clásica y acepta la indisciplina de la realidad, la multidimensionalidad, la incertidumbre y la complejidad de los contextos territoriales. (Tommasino.2022.p.21)

En los casos que se presentan más adelante, estas modalidades se han entrecruzado en los territorios. En algunos se puede encontrar, que en ocasiones, temas del *ser-poder-saber y estar*, no son problematizados con los agentes comunitarios. A pesar de las investigaciones

existentes, se evita la controversia sobre temas que generan gran desigualdad como el machismo (patriarcado), la desigualdad en la división del trabajo, la desigualdad en el acceso y control de recursos entre los diferentes miembros/as de las familias, la violencia doméstica, el racismo, la xenofobia, entre otros temas fundamentales para evidenciar la desigualdad social existente.

Esto resulta ser una gran paradoja institucional, porque aunque éstos y otros temas que evidencian la desigualdad social sean investigados y publicados por intelectuales académicos/as en informes, libros, artículos, performatividad artística o videos, los resultados, no son problematizados en y con los sujetos comunitarios estudiados en los territorios, lo que algunos autores denominan como basismo (un nivel de relacionamiento sin diálogo y reflexividad crítica situada) o también como “*extractivismo onto-epistemológico*”, tal como lo denominan el sociólogo Ramón Grosfoguel⁴⁸ como “una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”. Esta crítica de Grosfoguel, también es secundada por la socióloga Silvia Rivera Cusicanqui.

Otro problema que se suma a éste, es el de *la accesibilidad* a las publicaciones científicas generadas en el marco de las carreras universitarias y los Trabajos Finales de Graduación, como producción intelectual estudiantil. A manera de ejemplo se cita en el artículo de Laura Ortiz (Ortiz,UNA-COMUNICA.2022), cuyo sugestivo título “Investigaciones de biología se quedan en los archivos”, hace mención a una investigación de un grupo de académicos de la Escuela de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional (ECB-UNA), sobre la relevancia e impacto de las tesis de Biología y Enseñanza de las Ciencias en el contexto nacional, durante las últimas tres décadas. La investigación señala que la difusión podría aumentar en estos momentos por medios electrónicos, pero mucho se convierte en “literatura gris”, pues no se difunde a través de medios electrónicos, pudiendo ser gratis y con valiosa información.

A manera de ejemplo, sobre la importancia del aporte de las ciencias biológicas *a la maricultura* como forma de producción alternativa y amigable con el ambiente, de los pueblos costeros. Muchas de estas investigaciones son aplicaciones prácticas de las ciencias

⁴⁸ Bibliografía de referencia: Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo [En Revista Humanidades Tábula Rasa. Tabula Rasa, Universidad de Cundinamarca. Núm. 24, enero-junio, 2016, pp. 123-143]

biológicas, con orientación aplicada del conocimiento en temas como los ecosistemas marinos, seguido por los sistemas acuáticos terrestres (como ríos y humedales) y, muy de cerca, los estudios en bosques:

De las 184 tesis elaboradas entre 2009 y 2019, el 26% fue publicado en revistas indexadas o libros con sello editorial (48 investigaciones) y de éstos sólo 15 fueron escritos en inglés. Con el advenimiento de los métodos electrónicos para el almacenamiento de documentos se esperaba que fuera posible encontrar las tesis en repositorios electrónicos y así recuperar el valor de las citas de las tesis; sin embargo, esto no ha ocurrido. (Ortiz.2022).

Es importante definir los niveles de coherencia entre los discursos y la acción, entre el ejercicio profesional y la ética, apelando al discurso valiente (Foucault, Butler 2020) que permita promover las perspectivas teórico-metodológicas que van de la teoría a la praxis y de la praxis a la teoría, y no solo quedarse en la teoría (investigación convencional) y el simple intercambio con otros saberes, que no permita la co-creación del conocimiento.

Este fenómeno social descrito puede surgir también, desde el vínculo universidades-comunidades, dentro de lógicas relacionadas con la ausencia de métodos que promuevan la mutua interpelación y la problematización del contexto frente a las subjetividades, pero, puede estar combinado o relacionado con la presencia y acción política de *los poderes fácticos*, que actúan fuera del marco del aparato estatal o de la ley, pero ejercen el poder de *hecho*. El peligro de estos grupos con legitimidad o sin ella, es que pueden “saltarse la ley” y a la vez influenciarla, desde su gran presencia fáctica y capacidad de control social, porque saben cómo neutralizar a la oposición, desde sus plataformas y dispositivos de poder, sean estos coercitivos o no. Narrativas presentes más adelante en los territorios indígenas de Talamanca dan cuenta de la transición de los transportistas locales que los llevaban y traían estilo “taxi” a sus fincas, dentro del territorio indígena, en humildes camiones que entraban ocasionalmente, ahora sustituidos por vehículos doble tracción último modelo, con presencia fluida y constante. Ellos atribuyen este cambio al movimiento de economías ilegales en los pueblos aledaños fronterizos. Una condición similar viven los territorios de la provincia de Puntarenas, especialmente en los litorales, por su cercanía al mar por donde operan los grupos encargados del transporte de psicotrópicos. Cuando hablan de que otros mundos son posibles como un “inédito viable”(Freire, 2010) como parte de la *pedagogía de la esperanza*, hay que preguntarse: ¿Posibles para quién? Y ¿A costa de quién?, estos escenarios mixtos de poderes comunitarios y fuerzas fácticas nacionales o transnacionales, también deben ser parte de los elementos a tener presentes en la construcción de esos “*otros mundos posibles*” desde la

investigación y práctica académica universitaria junto con las comunidades en los territorios.

Esta evolución en la praxis institucional, este *hacer pensante (Castoriadis)* y *crítico* entre el vínculo universidades-comunidades, como una experiencia rescatada a lo largo de los años, en diferentes países de Latinoamérica y el Caribe, ha permitido construir el “cómo” de manera eco-analéctica, lo que significa, el reconocimiento a la diversidad de subjetividades a través de los saberes a partir del vínculo mismo entre las universidades y las comunidades, según las diversas experiencias y expresiones de sus prácticas con las personas otras de las comunidades en los territorios.

1.3.2. Metodologías críticas sobre el vínculo universidad-comunidad

La psicóloga uruguaya Delia Bianchi (2022), docente del Centro Universitario Litoral Norte de la Universidad de la República, quien en una entrevista del Programa Praxis TV de Extensión Crítica de la UNA, sobre el tema "Retos y metodologías de la extensión crítica", plantea cuatro clasificaciones metodológicas, que responden a posturas epistemológicas construidas en colectivo, a partir de la experiencia en territorios del Centro mencionado, a saber:

- a) ***Las metodologías de la educación popular (teoría-praxis)***. Bianchi, señala algunos referentes intelectuales: Raúl Leis, Raúl Mejía, Alfonso Torres, Laura Vargas, Oscar Jara (para la sistematización y metodologías de la Educación Popular). Está vinculado a las metodologías dialécticas, que permiten colocar el énfasis en la praxis, bajo interrogantes como: ¿Cómo producimos conceptos (categorías) en la acción?. Plantea que las intelectuales feministas y activistas, son un ejemplo, pues incluyen conceptos construidos en la praxis. Otras: las metodologías participativas de Tomás Villasante, que se refiere a las metodologías participativas de *implicación social*, que precisamente permite pensar a un sujeto imbricado. Entonces, ¿cuál es el sujeto que se investiga?. Estas son metodologías que van transformándose según la misma urgencia y necesidad de los cambios que se van produciendo al mismo tiempo con los actores sociales, así como de las comunidades con las que se trabaja.
- b) ***Las Metodologías de lo sensorial***. Las otras metodologías están relacionadas con lo que Boaventura de Sousa llama la centralidad de los sentidos y lo sensorial (la corporización). Se

hace uso de aquellas técnicas que le dan mucha prioridad a cómo escuchamos, como construimos los relatos y que también le dan centralidad a la producción de un conocimiento corporizado. El conocimiento no se produce a partir de una abstracción sino “de lo que soporta nuestra corporalidad”.

- c) **Metodologías de la intervención territorial.** Estas metodologías están ubicadas, en lo que el chileno, Nelson Carroza Athens, define como de intervención territorial y así coloca las que clasifica como *metodologías de incubación de temáticas*, la *planificación estratégica*, las *metodologías colaborativas*, la *Investigación Acción Participativa* y la *deconstrucción de umbrales de participación*. Coloca también ahí el proceso de *construcción de demandas* como metodologías transversales a todos los procesos de extensión crítica.
- d) **Metodologías expresivas.** Finalmente, una construcción que se ha venido haciendo desde Uruguay, que se ha denominado así desde los colectivos vinculados a UDELAR, comprende las metodologías expresivas, en homenaje a un profesor de psicología, Juan Carlos Carrasco. La psicología de la expresión, permite encontrar mediadores como el dibujo, la expresión plástica, el muralismo, la danza y el movimiento pues permiten generar una expresión individual y colectiva, que conecta con los sentidos los elementos problemáticos, o conflictivos en la relaciones sociales, de afectividad, las productivas, en cómo se produce el alimento. Ejemplo: problemas o conflictividades habitacionales, atención personal, la postergación del cuidado propio, patriarcado se puede trabajar con el uso del movimiento, por medio de la danza. Sirven para crear coreografías colectivas y se determinan los elementos de su subjetividad que reflejan unas maneras de estar en el mundo, de pensarlo y significarlo. Partiendo de que necesitamos corporizar a partir de estas prácticas del movimiento, desde donde se pueden desmontar elementos que pueden estar en la subjetividad y que determinan formas de relaciones sociales.

Esta clasificación de *metodologías de intervención* resulta relevante para el abordaje de la praxis institucional en los territorios. Sin embargo, es importante cuestionar el concepto de intervención y los métodos que este contempla, pues la intervención como tal se puede convertir en una *instrumentalización del conocimiento*. Por tanto, paso a categorizar o conceptualizar, para ello es necesario problematizar, porque problematizar es politizar:

- a) Desde el punto de vista onto-epistémico, hablar de *metodologías de intervención*, es reconocer la no reciprocidad en la comunicación y el no reconocimiento estructural

del otro como interlocutor, es una carga política que conlleva este término. El enfoque de intervención nace desde las ciencias médicas convencionales, su origen ontológico, es opuesto a las matrices problematizadoras de la extensión crítica, definidas desde la Red ULEU y Grupo CLACSO de Extensión crítica, pues no lleva implícito el estatus dialógico y dinámico, lo que obliga a cuestionarse el uso de la misma.

- b) Esta clasificación, de Metodologías de la Intervención, señalada por Delia Biancci, pretende agrupar algunas metodologías participativas como la Investigación Acción Participativa (IAP), que si es en esencia recíproca, horizontal, dialógica, participativa e integral.
- c) En estas metodologías de la intervención según lo presenta Biancci, se incluye a la *Planificación Estratégica* como una metodología participativa en sí misma. Si bien este enfoque busca alcances de tipo estratégico, a nivel político esta propuesta metodológica, a pesar de sumar varias tácticas y técnicas precisas, que parecieran descontextualizadas por no reconocer el conflicto y el devenir histórico, pueden adaptarse a enfoques que reconocen el *ser, poder y saber* como componentes importantes para la participación ciudadana y la toma de decisiones. Si la estructura institucional no reconoce el estatus dialógico de sus actores, difícilmente logrará la construcción colectiva y participativa del producto o resultado, llegando a convertirse en muchos casos en manuales y talleres donde participa el nivel gerencial alto de la entidad, donde la aparente participación, se basa en productos pre-concebidos, que se presentan a un colectivo como “construcción conjunta de saberes o decisiones colectivas”.
- d) Por tanto, la *Planificación Estratégica*, en el marco de estas metodologías de la intervención, debería permitir la implementación de las estrategias de participación ciudadana en los procesos de planificación multiescalar, por lo que es preciso definirla desde una perspectiva social crítica. Esta comprende el uso de elementos estratégicos tanto para la planificación en el sector público como privado. (Sandoval, Sanhueza y Williner, 2015, p. 1) y acompañarse de otras metodologías como el *análisis de coyuntura*, que está relacionado con técnicas como el mapeo de actores y las cartografías sociales y la *interseccionalidad*, que reconoce la diversidad de la

construcción de la intersubjetividad, desde condiciones particulares, situadas y cruzadas de los sujetos, como el género, la clase, la raza o desde relatos como el saber-poder, ser y estar, entre otros. Esto permite planificar desde la diferencia, desde la diversidad, respetando las condiciones de justicia social, en la medida en que permite reconocer, como punto de partida, la existencia de las múltiples discriminaciones y plantea, cómo buscar superarlas desde la equidad social.

A manera de síntesis, planteo que las universidades han tenido al día de hoy, el rol por excelencia de producir el saber científico. Las universidades han marcado simbólicamente la línea abisal, entre estas y los saberes populares de los sujetos de las comunidades, como *otras formas de conocer* no legítimas e incluso desacreditadas por la ciencia moderna.

Desde el inicio de la era industrial se ha promovido desde estas instituciones educativas, la transferencia del saber técnico concebido como un conocimiento con menor jerarquía, mediante la enseñanza a los más desfavorecidos, para incorporarlos a las lógicas productivas y reproductivas de la sociedad capitalista. La así denominada *extensión*, es una respuesta a la modernidad, al Estado y al mercado, como principales demandantes de esta formación técnica.

Por tanto, la anterior disertación busca dar elementos para la comprensión y conocimiento sobre estas tendencias teóricas, epistemológicas y metodológicas que cuestionan, de manera crítica, este rol histórico de las entidades universitarias públicas, conformadas por las comunidades académicas y administrativas ejecutoras de estos procesos.

En entrevista a Boaventura de Sousa Santos⁴⁹, quien hace una interpretación del aporte de Foucault a las *otras epistemologías* o a un *nuevo paradigma epistemológico*, el mismo plantea que este autor francés fue un gran crítico de la ciencia moderna desde el poder disciplinario del panóptico. De Sousa lo ubica como un crítico moderno de los *silencios* producidos por la ciencia moderna, silencios que Boaventura denomina *ausencias*.

Para Boaventura, “Foucault ha contribuido enormemente para desarmar epistemológicamente el Norte imperial, sin embargo, no pudo reconocer los esfuerzos del

⁴⁹ Entrevista a Boaventura de Sousa Santos de la Universidade de Coimbra por Manuel Tavares Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. [v. 10 n. 10 (2007): Revista Lusófona de Educação] <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/633>.

Sur antiimperial para armarse epistemológicamente. No se apercibió de que estaban en causa otros saberes y experiencias de hacer saber” (2007.p133)

Esta investigación visibiliza estos imaginarios existentes y en tensión, producto de la herencia colonial en constante contradicción, entre la modernidad y las resistencias, propias de este devenir histórico de la institucionalidad universitaria.

CAPÍTULO II. REFERENTE METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

*“No hay palabra verdadera que no sea una
unión quebrantable entre acción y reflexión y,
por ende, que no sea praxis.*

De ahí que decir la palabra verdadera

Sea transformar el mundo”

Paulo Freire (Di Franco, 2021)

Para realizar este estudio, se hizo una investigación desde la dimensión socio histórica, acompañada de metodologías que posibilitaron aprehender cómo la cuatriada del *ser-poder-saber-estar* instituido desde el pensamiento regulador, o el *ser-poder-saber-estar* instituyente desde el pensamiento emancipador, han transformado las subjetividades. Si se han trastocado las fronteras simbólicas instituidas o han creado nuevas intersubjetividades, o por el contrario, si se han mantenido los imaginarios sociales heterónomos o se han entreverado mediante situaciones de trastocamiento con el imaginario social instituido o heterónimo .

Los referentes para considerar este cambio es la adopción en la práctica de los enfoques del pensamiento crítico y el diálogo/ecología de saberes, en los últimos años, tanto en la UCR como en la UNA, para la comprensión y conocimiento del vínculo entre las universidades-comunidades. El principal relato es el del *saber*, el cual junto al *ser, poder y estar* como correlatos se estudian a partir de la *interseccionalidad* que reconoce la discriminación del sujeto, en este caso del *sujeto del conocimiento*, en tanto el contexto patriarcal, capitalista y colonial produce subalternidad, frente a otros actores en condición de privilegio.

Ambos ámbitos de estudio, la UNA y la UCR, en su vinculación universidad-comunidades (extrauniversitario), así como en el ámbito intrauniversitario son diversos y complejos. Sin embargo la historia de ambas instituciones y sus imaginarios han permitido no solo reconocer esas bifurcaciones, sino algunos puntos de encuentro entre ambas, tanto desde el pensamiento regulador como desde el pensamiento liberador.

Sobre el acceso a la información para hacer esta investigación, es importante resaltar que la UNA se convirtió en un espacio “*más accesible*”, pues ella formó parte del espacio laboral personal, durante los 3 primeros años de un total, permitiendo el acceso a las fuentes de información de primera mano: docentes, estudiantes, asesoras/es académicas/os, administración y autoridades rectoras de Vicerrectoría y Rectoría.

La UNA, siendo cuantitativamente más pequeña que la UCR, representa un universo de estudio menor, aunque muy complejo. Para caracterizar su composición por segmentos y presencia nacional es importante considerar algunos datos. En primer lugar, que sobre el número de miembros/as de la comunidad universitaria académica y administrativa, no conseguí datos (s/d) en las redes sociales o la web de la universidad; esta universidad tiene más de 20 344 mil estudiantes; dispone de carreras en 32 escuelas y 8 Facultades, 11 unidades de investigación (10 centros/institutos, 1 museo, 1 hospital veterinario), tiene 3 sedes y 1 recinto presentes físicamente en 8 campus universitarios ubicados en Heredia, Sarapiquí, Nicoya, Liberia, Pérez Zeledón , Coto Sur.

Por otro lado, la UCR, además de sur un universo “*menos familiar*” y *mucho más amplio* en términos cuantitativos (mayor número de miembros/as de la comunidad universitaria académica, actualmente según datos la web de la UCR, es de 5933 docentes e investigadores, 4244 administrativos, más de 49 mil estudiantes; dispone de un mayor número de carreras en 13 Facultades y 47 escuelas, 51 unidades de investigación (38 centros, 13 institutos y 6 museos), 8 sedes ubicadas y 4 recintos, ubicados en Grecia, Turrialba, Siquirres, Guápiles, Paraíso, Liberia, Santa Cruz, Puerto Limón, Puntarenas, Golfito, Alajuela y Montes de Oca .

En la UCR se tuvo el acceso como fuente primaria a algunas personas docentes (07), también a algunos estudiantes regulares (6) y egresados (3) , a asesoras académicas/os (3) y una persona administrativa (1), a una autoridad rectora de la acción social de periodos anteriores (1), a la autoridad rectora de la acción social (1) vigente al momento de realizar

el taller con grupo focal de esta. Sin embargo, el contacto directo con agentes comunitarios vinculados a PPAA, no ocurrió por las dificultades de comunicación con los proyectos en estudio, los protocolos y dispositivos de salud, impuestos por la pandemia del COVID 19, que impidieron por mucho tiempo el acceso a los territorios a las mismas personas de la UCR con PPAA. Estas condiciones, han dejado un vacío en esta investigación, que se convierte en un reto para futuras investigaciones.

Se debe aclarar que, algunas personas de las comunidades en los territorios donde trabaja la UNA con PPAA, también mencionaron a la UCR, e incluso a otras universidades públicas y privadas, como parte de los *actores aliados* que han estado o están presentes en los territorios, de forma esporádica, por medio de *actividades académicas de algunos cursos, programas o proyectos; fue así como, mencionaron el trabajo de académicos/as en Isla Caballo y Venado, o la relación con el Programa Kioskos Ambientales de la VAS-UCR en Sixaola*. Por tanto, en el caso de la UCR, para contar con la voz de sujetos comunitarios en el vínculo universidad-comunidades, se tuvo acceso solo a un periódico local, no se encontraron las voces de los protagonistas en las comunidades en la página web de la VAS-UCR, tampoco en los informes, aunque si en algunos relatos de terceros sobre sus experiencias en comunidades, ejemplo del proyecto “Macrohongos en Talamanca”. Otro elemento diferenciador, a pesar de que usan el mismo nombre de PPAA, son los dispositivos para la Acción Social y cómo estos operan intra y extrauniversitariamente, lo que se puede apreciar en la caracterización de los casos estudiados en ambas universidades.

Es por esto, que no se puede hablar de que este sea un estudio comparativo per se, aunque la investigación contempla una estructura con temas similares; así, en la presentación de los resultados sobre el conocimiento, comprensión y prácticas de ambas instituciones, en su vínculo con las comunidades, hay *afinidades*, pero, también, importantes *diferencias*, sobre todo en la *cantidad de datos* a los que se tuvo acceso para los estudios de caso.

Es importante señalar, que hay espacios a través de la historia, donde tanto la UCR como a la UNA, en materia de extensión y acción social, han confluído en espacios

nacionales en la Comisión de Vicerrectores de Acción social y Extensión de CONARE en conjunto con las Comisiones para la regionalización de CONARE, y las diferentes subcomisiones que ejecutan programas/proyectos de extensión o acción social en los territorios (con fondos regionales de CONARE), promoviendo eventos, tales como Seminarios y Congresos interuniversitarios a nivel nacional o internacional. Hasta el momento se han celebrado varios, pero de carácter interuniversitario solo uno en los 90 s y otro en 2019, ambos fueron promovidos desde CONARE. También las universidades se han dado a la tarea de implementar las Escuela de Verano de extensión y Acción Social con la ULEU y algunos agentes comunitarios de los territorios costarricenses. A nivel internacional se relacionan en las Redes o sistemas internacionales como el SICAUS o la ULEU, donde si han tenido varios encuentros de universidades costarricenses con universidades de Centroamérica y de Latinoamérica y el Caribe.

2.1. LOS IMAGINARIOS SOCIALES Y LOS SUJETOS

Para Cornelius Castoriadis (1986), la creatividad en el Imaginario Social contempla *la reflexividad*, como la capacidad que tenemos para cuestionar nuestro lugar en el mundo, y el momento donde ya no actuamos de forma mecánica y cuestionamos nuestro entorno; *la alteridad*, cuando el sujeto puede valorar las posibilidades de cambio que permite la transformación, considerando el estado histórico y social del sujeto, superando así el discurso y la norma instituida (Miranda, 2013); y *la autonomía*, el “hacer pensante” (Castoriadis.2007.p.6) que define en la praxis transformadora que construye nuevos sentidos a nivel personal o colectivo más allá de la institución o lo instituido, del código y la identidad, de lo repetitivo. Desde esta mirada, se estudió cómo inciden los imaginarios sedimentados o instituidos, frente al diálogo de saberes en el los últimos años, según las formas contradictorias en que se establecen “las antiguas y nuevas prácticas extensionistas o de acción social” en los últimos años en la UNA y la UCR.

Lo histórico-sociológico es abordado desde la perspectiva planteada por Hugo Zemelman (2010). En relación a estas dimensiones el autor explica la importante relación entre el problema de la complejidad de los tipos de sujetos sociales y el conocimiento social, como parte de la realidad concreta:

El primer desafío se traduce en tener que problematizar lo que se entiende por realidad socio-histórica, en forma de llegar a una conceptualización de ésta que rompa con la separación entre lo real como externalidad y el sujeto. Lo anterior significa redefinir la idea de objetividad de manera de encontrar un concepto más congruente de ésta, como puede ser la idea de espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción. (2010, p.356)

Para Zemelman (2010) se deben considerar las dinámicas sociales y los distintos momentos históricos, en cuanto variantes para la construcción de las subjetividades como productos históricos, mismos que en casos de alteridad son “*productores de nuevas realidades*”.

En este apartado se definen los sujetos de estudio y la perspectiva metodológica para su comprensión y conocimiento. Para eso, la dimensión histórica social *a nivel comunitario* se realiza mediante el estudio de caso, que forman parte de imaginarios sociales particulares dentro de la comunidad académica y territorios vinculados, para profundizar en la praxis extensionista de las Vicerrectorías de Acción Social y de Extensión de la UCR y la UNA respectivamente. En el caso de la UNA se pudieron aplicar cuestionarios en cuatro casos estudiados (además de un quinto caso que se estudia a profundidad en las Islas del Golfo) y en el caso de la UCR se rescata un breve testimonio de un actor comunitario relacionado con un PPAA, que aporta su percepción en el vínculo con la Universidad de los Saberes.

También, desde diferentes propuestas metodológicas, en el caso de la Isla Venado e Isla Caballo como un estudio de caso a profundidad, se abordan las subjetividades de los actores comunitarios, tanto de la comunidad académica y de la comunidad de los territorios vinculados participantes, con quienes las entidades universitarias han implementado acciones orgánicas, como parte de su práctica extensionista. Las personas de las comunidades en territorios, son el fin último de la práctica extensionista, por tanto en esta investigación, se pudo identificar en el caso de la UNA, mediante el uso de diferentes técnicas, cómo se encuentra y desencuentra con éstos, según las significaciones de los sujetos participantes, especialmente desde la postura teórica del *sujeto de conocimiento*, y a partir de ello, se visibilizan subjetividades e intersubjetividades de los gestores comunitarios involucrados en interacción directa con los/as funcionarios/as universitarios/as por medio de los PPAA.

Sobre la dimensión sociológica del rol de sujeto universitario, advierte Roberto Manero:

En donde el campo de relaciones que establece el intelectual con el fin de producir conocimientos, aparece ya atravesado por variables de orden sociológico, lo cual explica, a su vez, el lugar social del conocimiento. De esta manera, los estudios de Konrad[...], muestran la determinación social del trabajo intelectual, más allá de su propia conciencia. La pregunta podría plantearse de la siguiente manera. En Ciencias Sociales, donde las diferentes investigaciones sobre el cambio social intentan acercarse cada vez más a planteamientos sobre las condiciones de las revoluciones sociales, en este discurso sobre el cambio y como realizarlo, los intelectuales cooperamos para el mantenimiento del orden social existente? (1990, p.136-137).

En el sentido planteado por Manero, esta investigación aborda un tema fundamental, el estudio de la práctica académica que posibilita, en la mayoría de los casos, la universalización de la modernidad, como el lugar de llegada ideal. Mientras que la ruptura está planteada en términos de romper el orden social mediante el reconocimiento de la diversidad y particularidad de otros conocimientos o saberes, tal y como lo plantea Dussel desde la *eco-analéctica* o Boaventura desde *la ecología de saberes*, según los enfoques críticos y las epistemologías del Sur.

2.2.TIPO DE INVESTIGACIÓN

El abordaje metodológico de esta investigación es de tipo cualitativo y se apoya en el método inductivo por medio de la hermenéutica-diatópica-fenomenológica (H.D.F.), pero también se acompaña de otro tipo, como la abducción, que reconoce la interpretación⁵⁰ como una actividad que no se limita a la acepción semántica (representación del objeto de estudio) ni a la pragmática (inferencia que extrae contenidos de las representaciones), sino como un *método abductivo*⁵¹ según María Navarro (2012, pp 231 y 236) donde interpretar es un tipo

⁵⁰ Tradicionalmente se entiende que una interpretación es el producto o resultado de la actividad de interpretar. Puede distinguirse la actividad de interpretar de sus productos, las interpretaciones. Las interpretaciones, entendidas como producto, se expresan en proposiciones. Se puede afirmar que las proposiciones son cruciales para cualquier teoría cognitiva. (p.233). Las proposiciones tienen una vida más allá del lenguaje debido a que son en parte resultado del contenido de estados cognitivos. Además, tienen la particularidad de satisfacer distintas funciones simultáneamente: la función lingüística, la perceptiva y la de representar contenidos cognitivos. Es debido a la posibilidad de satisfacer simultáneamente estas tres funciones por lo que Scott Soames entiende las proposiciones como minimal units of their representational type. Soames (2010; 2012) citado por (pp.231-232)

⁵¹ Pierce citado por Javier Soto (2019) es quien sistematiza el estudio del método abductivo. El mismo lo define así: "El término Abducción, según el Dictionary of Philosophy and Psychology de Baldwin, corresponde a la ἀπογωγή de Aristóteles, ajustándose a la palabra latina del humanista Julius Pacius, abductio. Abducción o presunción es la mejor forma de traducir este término aristotélico, el cual, tomado desprevencidamente, podría

de evento cognitivo que adopta la forma de un razonamiento abductivo o *inferencia abductiva*. La rigurosidad de este método, según plantea Juan Eliseo Montoya citado por Soto (2019), está dirigida a la producción de supuestos o presunciones desde la *hermeneútica* y la *semiótica*, para lo cual se crean proposiciones o juicios creados a partir de indicios u observaciones, *de forma no determinista*. Por su parte el aporte del *método cualitativo*, se basa en el enfoque inductivo que privilegia el análisis reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos de los contextos estudiados, pues registra e interpreta las narrativas, desde el pensar y el sentir de las personas participantes en el estudio (entrevistas, grupos focales y de discusión en espacios para la reflexividad/alteridad) y sus percepciones (imaginarios) sobre los diferentes temas abordados, desde los cuales se hace una interpretación intercultural situada (H.D.F), es decir, desde el contexto y el sentido socio-histórico a partir de la subjetividad y la intersubjetividad de éstas/os, más allá del lente teórico, pero de forma complementaria con interpretación/abducción de las prácticas situadas de los actores en estudio.

2.3. DISEÑO METODOLÓGICO

En esta investigación se realizó el abordaje metodológico a partir de perspectivas complementarias. Así, se implementaron desde formas más tradicionales, lo que permitió rescatar la percepción de las subjetividades a partir de fuentes de información ya existentes, como de los imaginarios sociales instituidos de los sujetos en estudio, hasta otras más reflexivas. Con ésta última, encontré, algunos momentos de reflexividad crítica sobre los imaginarios instituidos, según posibilidades del contexto situado, la conveniencia y voluntad de los sujetos participantes en el proceso de estudio. Es una técnica que requiere tiempo y espacio adecuado, disponibilidad y preferiblemente presencia física. Estos espacios fueron

significar secuestro, lo sorprendente de los fenómenos. La presunción es el tipo de razonamiento que proporciona o permite la formulación de nuevas ideas. La abducción se puede considerar adecuada para la comprensión de fenómenos culturales y para la caracterización de las culturas, no sólo porque está dotada de un sustrato filosófico sólido, sino porque las culturas, multifactoriales y polisémicas, exigen una postura inter y transdisciplinar, la cual es bienvenida por la abducción. Además, como la abducción no se propone llegar a la comprobación de ningún tipo de teoría, sino a la formulación de supuestos, se convierte en la herramienta óptima, lejos de la cual está la enunciación de juicios".

virtuales en su mayoría, de no más de un día y dentro de horarios de las jornadas laborales, en la mayoría de los casos. Se tuvo la atención, pero no siempre la disposición a responder a ciertas preguntas que implican posturas ético-políticas de las personas participantes y de la entidad a la que representaban. Las respuestas más abiertas, se lograron de personas pensionadas de las instituciones participantes.

Esto implicó el uso de técnicas en particular, tales como los talleres participativos con grupos focales o de discusión. La misma perspectiva se fundamenta en:

a) La *hermenéutica fenomenológica diatópica*: metodología que promueve la reflexividad para la creación de nuevos juicios desde la interculturalidad.

b) La *pedagogía de la comunicación*: con esta se promovió la generación de nuevos conocimientos por medio de la educomunicación participativa como experiencia pedagógica o como una forma de comunicación/educación para el desarrollo. (Denotación-connotación-síntesis crítica).

c) La *etnometodología*: La observación crítica, creativa y participante (OP) .

A continuación se describen los abordajes metodológicos referidos:

a) Hermenéutica Diatópica Fenomenológica (H.D.F.) y la Inferencia Abductiva (I.A.) para la creación de nuevos juicios o supuestos.

Este ejercicio cualitativo y abductivo, permite lograr lo que Doris Sommer⁵² llama el juicio estético o estética de saberes, relacionado con lo que llamo como “*la hermenéutica diatópica fenomenológica*”. La *hermeneútica diatópica* es definida por Boaventura de Sousa en su propuesta interpretativa que denomina *la traducción intercultural*, como el otro gran componente de un enfoque que aborda la ecología de saberes desde las epistemologías del sur.

La traducción resulta fundamental pues incide en los saberes y en las prácticas de los sujetos. Así, las experiencias sociales son concebidas como realidades que no tienen *el*

⁵² Clase magistral Doris Sommer (2016): Pre-textos. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Uva7L2t-6bk>

estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea, ni se agotan en esas totalidades o partes. Es lo que Habermas llama, construir juicios sin coerción (citado por Sommer, 2016).

Alfred Schütz, por su parte aporta con *la interpretación fenomenológica social* (Hernández y Galindo, 2007), el tema de los códigos o los signos como expresión de la cultura construida por la intersubjetividad. La cultura es construida socialmente, tiene carácter temporal y abierto, en contraposición al estructuralismo que lo concibe como sistema cerrado, estructurado, integrado y homogéneo de normas y valores.

Los significados objetivos son parciales, implican relaciones de poder intersubjetivo, que son expresión de la significación objetiva. El enfoque que analiza la semiósfera, desde perspectiva de Carlos Vidales (2009), hace un planteamiento similar al señalar que la biosfera semiótica, como un punto de vista lógico formal, es el mundo de los signos donde las personas vivencian y se interrelacionan cotidianamente.

Los signos son representaciones que conforman un espacio específico en relación con el espacio que les circunda, denominado el espacio extrasemiótico. Entre un espacio y otro, de forma intersistémica, los signos deben ser descodificados o interpretados. Es aquí donde este enfoque resulta importante en la implementación del bucle o espiral del núcleo generador, en su fase de denotación como espacio extrasistémico, la connotación como la biosfera semiótica o los significados cotidianos y la interrelación entre ambas, como la síntesis crítica como etapa final de la espiral abierta por el núcleo generador.

Un ejemplo de ello sería la exposición a una experiencia de interpretación de la categoría de Dimensión política, tal y como se aplicó en las Islas Venado e Isla Caballo, como *núcleo generador con una o varias preguntas generadoras: ¿Qué elementos presentados en estos enfoques favorece a las comunidades desde la dimensión política propuesta? ¿Por qué favorece a las comunidades?.* Se “lanza” el núcleo generador desde el espacio extrasemiótico (*denotación*), tal y como es entendido por Mario Sosa (2012), como la concreción del ejercicio histórico del poder (*poder regulador*); el Estado como configurador del territorio, el territorio configurado desde poderes globales; poderes sobre el territorio; el lugar de las políticas territoriales; ya sea desde *el Enfoque regulador*: Subordinación, burocracia,

centralización, grande, uniformidad. O desde el *Enfoque emancipatorio*: Automanejo/administración, democracia participativa, descentralización, pequeño, pluriformidad; Esta categoría, luego de ser expuesta a la denotación (*extrasemiótico*), pasa a la fase de interpretación *connotativa (semiótica) donde se reflejarán las lógicas discursivas de los sujetos*, para generar luego una *síntesis crítica* de la categoría de “dimensión política del territorio” por parte del colectivo, quienes harán su propia interpretación sobre del núcleo generador para la construcción de *nuevos juicios*.

Por tanto, *la hermenéutica fenomenológica diatópica* significa una decodificación y comprensión de la realidad cotidiana desde la interpretación intercultural como diversidad, diferencia, contraste que supone diálogo, tensión e indefinición, caos e incertidumbre en las acciones institucionales, así como la ruptura epistemológica, en la medida en que reconoce que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual se puede actuar como simples experimentadores (Sotolongo y Delgado 2006, Fonet s.f.).

Este tipo de hermenéutica es entrenamiento necesario desde una perspectiva pedagógico-metodológica introspectiva como componente básico de la autorreflexión, que permite la *reflexividad* y por tanto la construcción de juicio, para poder generar nuevo conocimiento (*alteridad*), desde la praxis y por tanto, la decodificación de lo ya construido.

La metodología del Lenguaje Total o Pedagogía de la Comunicación y el enfoque de los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis, lo proponen y lo posibilita, pues la reflexividad puede hacer posible la alteridad, y esta última nos conduce a la autonomía o a la “significación imaginaria social de la autonomía”.

Señala Doris Sommer (2016), que *la dificultad* misma es un *valor estético* porque nos hace ejercer la imaginación y la capacidad crítica que en palabras de la autora “*La capacidad crítica y creativa, si no son lo mismo, están muy cercanas*”. Continúa afirmando Sommer, que hay que buscar los talentos, las condiciones y las capacidades para volver a recrear una posibilidad buscada, por eso es importante y necesario que el *gestor local comunitario* sea

aliado en las políticas locales y regionales en construcción, como condición necesaria para la co-creación. *El sujeto comunitario o gestor local*, debe convertirse en un aliado de su propio desarrollo endógeno y construcción creativa. La estética es experiencia reflexiva, disociada de la razón. La razón llega a co-construir la razón con la estética como puente, igual que la otra persona, sin intereses, crea y sienten juntos, se multiplican las intersubjetividades, así mismo se construye una sociedad, así la experiencia llega a ser más o menos objetiva. Es lo que Shütz (citado por Hernández y Galindo, 2007) denomina el *significado objetivo*, es decir, que existe en la *cultura* y es compartido socialmente. Doris Sommer, afirma que el consenso se construye persona por persona. Lo *universal* es el resultado del intercambio entre sujetos a nivel local, o sea, un conjunto diverso.

Sommer (2016) infiere que lo estético lleva a la *experiencia reflexiva*. Se construye intersubjetividad, cuando pensamos y sentimos juntos. Hay que suspender los juicios para crear nuevos, ese también es el planteamiento de la acción comunicativa de Habermas. Para este autor, *la creación de nuevos juicios por parte de los sujetos, es la forma sociocultural más alta de la civilización*. Estos juicios nuevos son creados mediante espacios de comunicación racional intersubjetiva y por medio de estructuras comunicativas que generan enfoques particulares, vinculados al juicio racional más allá de lo coercitivo, que trasciende *la simple negociación o regulación de intereses individuales*.(Solares, 1982).

Esta investigación busca la interpretación y explicación de *textos situados y prácticas sociales*, sobre cómo ha incidido el pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la significación imaginaria en la relación universidad-comunidades desde la acción extensionista, por parte de los grupos de discusión y grupos focales, que representan a los diferentes sujetos identificados anteriormente. Sin embargo, el tiempo y la disponibilidad para la reflexividad, no siempre es posible. Por ejemplo, ante el abordaje dentro de grupos focales institucionales con sectores rectores de la acción social, frente a preguntas generadoras como: ¿Existe un vínculo orgánico desde la acción social con las comunidades (organizaciones y movimientos sociales)?, el silencio fue absoluto y en grupo.

El aporte reflexivo promovido por esta investigación a partir de las dimensiones categoriales de la investigación buscó generar, interpretar y ejercer las potencialidades reflexivas de los sujetos participantes. Este trabajo ensaya métodos/teorías que promueven el conocimiento /comprensión (epistemología y hermenéutica) que interpelaron pero a la vez integraron a los sujetos de la investigación. Esta investigación intersubjetiva, buscó ser generadora de pensamiento crítico y promotora del diálogo de saberes en la praxis social extensionista.

b) Pedagogía de la comunicación: Generación de nuevos conocimientos (Denotación-connotación-síntesis crítica)

La Pedagogía de la comunicación o Lenguaje total, más allá que una técnica, promueve una metodología apoyada en una propuesta pedagógica denominada, la comunicación educativa y participativa, que genera procesos para la construcción intersubjetiva y colectiva de significados a partir de la reflexividad. La creatividad crítica promueve la reflexividad a partir de los imaginarios sociales. Esta metodología se implementará mediante grupos focales de las comunidades académicas universitarias, compuesta por *diseñadores, gestores y ejecutores de la acción extensionista*, y los sujetos protagónicos comunitarios, representados por los *gestores de las comunidades*, que interactúan en procesos de acción extensionista universitaria.

Los sujetos comunitarios serán expuestos al *poder aprendiente*, a partir de un núcleo generador planteado desde el Lenguaje Total o comunicación participativa, que asume que todo proceso requiere de un procesamiento previo. El núcleo generador es el motor que da pie a la reflexividad. Es la problematización o dificultad que se impone al grupo (pueden ser expresiones artísticas como mediadoras pedagógicas tales como una pintura, fotografía, montaje visual, audiovisual, historieta, fotonovela, publicidad, película, programa radial, televisado, producción literaria cualquiera, etc). Los núcleos generadores dan lugar a tres momentos metodológicos básicos: reflexividad, alteridad y síntesis (construcción de nuevos juicios desde lo autónomo). ¿Cómo funciona el núcleo generador? Toda la nueva estructura es una especie de espiral o bucle fundamentada en el núcleo generador. Desde los horarios,

al sistema de trabajo y la misma evaluación, están sometidos al desarrollo del núcleo como ente disparador de la experiencia pedagógica.

El núcleo consta de cinco etapas que son: 1-Gestación del núcleo o *denotante* para la reflexividad, 2-Reflexión formal subjetiva, 3-Interpretación interdisciplinar o saberes diversos, 4-Síntesis creativa y crítica, 5-Evaluación del núcleo. El núcleo permite desarrollar actividades interdependientes cuya finalidad es completar el bucle o proceso de aprendizaje. Estas actividades podrían resumirse en el esquema siguiente: Programación, Investigación, Creación, Evaluación. La persona investigadora y activadora de la experiencia cognitiva ha de constituirse como un verdadero radar capaz de captar los intereses, preocupaciones y necesidades del grupo.

Las lógicas dadas por la etnometodología, nos permiten interpretar las prácticas de los sujetos, que dan sentido y construyen intersubjetividades. Los resultados generados por sujetos comunitarios que fueron expuestos al *poder -aprender*, a partir de un núcleo generador, basado en las dimensiones categoriales definidas en cada fase, según el interés de la investigación. El núcleo generador, según la comunicación participativa, es el medio que sirve a la persona facilitadora (investigadora) como el motor que da pie a la reflexividad en el grupo. Es la problematización o dificultad que se impone al grupo según los temas de interés, dimensiones categoriales y criterios analíticos de la investigación. Los núcleos generadores dan lugar a tres momentos metodológicos ya referidos: reflexividad, alteridad y síntesis (construcción de nuevos juicios).

El núcleo escogido está relacionado con las categorías y dimensiones de la investigación, tales como el pensamiento crítico (pensamiento regulador versus pensamiento emancipador, el correlato del PODER), el diálogo de saberes (el relato del SABER) y derivado de estos, el enfoque territorial multidimensional (el co-relato del ESTAR), que fue tratado en detalle en el marco teórico, según el tema de interés vinculado al *sujeto del conocimiento en estudio* (correlato del SER). El núcleo permitió desarrollar actividades interdependientes cuya finalidad es complementar el proceso de aprendizaje.

El enfoque propuso la presentación del **núcleo generador** comprendida en una estructura, representada en las dimensiones y categorías de la investigación, que va a ser interpretada y explicada por los miembros del grupo participante.

En un primer momento es necesario descomponer la estructura en tantos elementos significantes como sea posible. Estudiados los elementos del todo, se procederá a su reestructuración propia de los elementos de acuerdo con los significados encontrados.

Esta metodología contempla en una primera etapa el estudio denotativo (significado objetivo-o cultura), connotativo (significado subjetivo-o reflexivo) y crítico de la estructura significativa (interpretación o deconstrucción simbólica, decodificación de la significación objetiva o de la institución social imaginaria). Y, en una segunda parte, se procede a la alteridad (síntesis crítica), misma que permite realizar conscientemente, el proceso de *“reconstruir, reestructurar, enrollar, recrear, de acuerdo no sólo a los elementos obtenidos sino a los intereses y objetivos despertados”*. (Gutiérrez. 1982.p.172)

A manera de ejemplo, un taller a nivel comunitario universitario o comunitario en territorios, estaría basado en un núcleo que presente las dimensiones reguladoras y emancipatorias de la territorialidad en pequeños grupos para la lectura denotativa (objetiva), cada grupo presenta los hallazgos más importantes de la lectura a partir del núcleo generador, una vez presentados se pasa al trabajo en pequeños grupos de nuevo para la lectura connotativa (subjetiva) donde se hace la decodificación a partir de los sentidos, significados y vivencias de los sujetos participantes, para luego pasar a la síntesis crítica donde logramos (colectiva e intersubjetivamente) el mayor aporte esperado por los sujetos participantes, al *reconstruir según nuevos intereses y pensamientos*.

Este proceso gestado desde estas metodologías que promueven la comunicación participativa *pone a hablar a la institución*, en palabras de Rafael Miranda (2013). Sirven para romper con lo instituido y generan espacios de autonomía creativa y crítica sobre la norma, dando posibilidad al cambio permanente desde la reflexividad, a favor del *diálogo de saberes*. Tal y como señala Sommer (2016) al referirse al planteamiento de Jürgen Habermas,

quien se basa en la filosofía estética de Kant, señala que uno no puede venir a una experiencia ya con “universales en la cabeza” porque va aplastando la experiencias y las opiniones de otros, hay que llegar a través de debates y exploraciones, hay que suspender los juicios para co-crear uno compartido y eso lo llama “Acción Comunicativa”, son procesos que *permiten construir juicios, basados de igual forma en la capacidad creativa de cada quien*. Doris Sommer señala también de que poder cometer errores está en la medida de la libertad, necesaria para la creatividad y construcción de esos nuevos juicios. Es aquí donde el sujeto del conocimiento (Foucault) y el sujeto histórico (Zemelman) toman forma en la praxis institucional en su vínculo con los agentes en los territorios.

c) La Etnometodología: La observación crítica y creativa.

La *etnometodología* estudia las prácticas de los sujetos, tales como las actividades estructurantes de la vida cotidiana, desde una visión otorgada por los mismos sujetos, quienes dan un sentido a la estructura más allá del tiempo cronológico. Enrique Urbano Gil (2007) la define así : “El papel del lenguaje en el enfoque etnometodológico es fundamental. Y tiene su razón de ser. Al optar por los hechos y por el mundo de la vida, al dar la palabra al actor y a las circunstancias en que él actúa, el investigador etnometodólogo se preocupará sobre todo por garantizar los hechos, la forma oral y el estilo que los vio nacer.”(p.90)

Posibilita la investigación sociocultural mediante el uso de técnicas como etnografía que se compone de la *observación participante*, pues pretende reducir técnicas intrusivas (Urbano.2007) y también “*sirve para restituir la complejidad de los procesos socioculturales que se estudian*” (Jociles. 2018.p 1).

Permite, además de forma descriptiva, la clasificación de eventos mediante el diario de campo y las entrevistas cualitativas en profundidad, que buscan el acercamiento a la población de forma particular, para identificar las vivencias del actor y la presencia de la palabra del sujeto. La etnometodología requiere un diseño flexible de la investigación que permite rescatar las experiencias y vivencias de los sujetos que crean sentido y construyen conocimiento desde la práctica cotidiana.

En relación con la flexibilidad de la metodología, este atributo es fundamental, pues con la llegada de la pandemia en 2020 se tuvo que realizar una adaptación del sistema de comunicación. Hubo que pasar de la modalidad presencial *física* a modalidad presencial *virtual*. El contexto virtual cambió las pistas en algunos sentidos, así los grupos de discusión y varias entrevistas en profundidad se realizaron usando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ofrecidas por el internet.

Aunque Ardévol et al (2003) en su libro sobre el estudio de la etnometodología virtual plantea técnicas para estudiar el internet como medio de comunicación, aunque no fue el fin original, si pude experimentar en varios casos, sobre el rol de la comunicación virtual en procesos de socialización e investigación abductiva y cualitativa, visualizando sus potencialidades como acortar distancias, o desventajas, como limitar la lectura del actor interlocutor en su dimensión espacial y personal (hábitat, contexto).

2.4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Por otro lado es importante mencionar, que en las fases I y II del estudio, están presentes mediante diferentes formas de abordaje metodológico para la investigación y a partir de su presencia en los contenidos y discursos identificados a lo largo de esta, de *los sujetos de conocimiento* participantes, quienes ofrecen una importante pauta en los referentes presentes en los diferentes capítulos. Aportando esos conocimientos sobre los cuales no ha habido nada escrito o reflexionado críticamente desde las dimensiones categoriales referidas en relación con la cuatriada del *saber-ser-poder y estar* y de esta se derivan los *criterios de análisis basados en las presencias simultáneas o ausencias simultáneas del pensamiento regulador (imaginarios instituidos) o emancipador (imaginarios instituyentes) en estos relatos*.

En la siguiente tabla se recoge información relacionada con los fundamentos y énfasis teóricos, así como la aproximación metodológica desarrollada en cada uno de sus respectivos capítulos. Se identifican los sujetos que participaron, tanto a nivel universirio como comunitario, así como los cuatro casos de estudio en la UCR y 5 casos en la UNA analizados en esta tesis.

Tabla 9: Fundamentos y énfasis teórico-metodológicos por capítulo

Capítulo	Objetivo relacionado	Énfasis según relatos del Saber-Ser-Poder y Estar	Estrategia metodológica	Sujetos
<p>Capítulo III. Los establecimientos universitarios en Latinoamérica a la luz del pensamiento crítico, el diálogo de saberes y la McDonalización</p>	<p>Objetivo 2. Determinar cómo y desde qué óptica el diálogo de saberes y el pensamiento crítico en contraste con la cultura moderna de la “McDonalización” de las instituciones universitarias han transformado las subjetividades instituidas a nivel universitario y comunitario.</p>	<p>PODER (Pensamiento regulador versus Pensamiento emancipador): -Condiciones políticas institucionales, normativa e implementación -Cultura de la McDonalización o eficacia/eficiencia moderna e instrumentalización de procesos académicos.</p> <p>SABER (Pensamiento regulador versus Pensamiento emancipador): -Pensamiento crítico -Diálogo de saberes (*Ver Tabla 6) -Niveles transdisciplinarios (Multi, inter y transdisciplinarios, **Ver Tabla 5) -Integralidad de las áreas sustantivas de las universidades públicas. (Trayectorias curricularización). Ver Anexo 1</p>	<p>Investigación documental (videos, periódicos, web, libros, tesis, artículos). Entrevistas a profundidad Talleres de reflexividad crítica.</p>	<p>Autoridades rectoras universitarias y de la acción social / Extensión, actuales y pensionados. Asesoras/es académicos responsables de gestión extensionista UCR-UNA. -Académicas/as, estudiantes y administrativos relacionados con la extensión/acción social.</p>
<p>Capítulo IV. La construcción del vínculo universidad-comunidades desde la acción social en la UCR.</p>	<p>Objetivo 1. Caracterizar cómo se construyen y autorepresentan las formas heterónomas o de autonomía de la institucionalidad universitaria, relacionado con la teoría y praxis del vínculo universidad-comunidades de la UNA y la UCR en los últimos 10 años.</p> <p>Objetivo 5. Determinar qué métodos/teorías son fundamentales y necesarios en las universidades para que el.....</p>	<p>SABER (Pensamiento regulador versus Pensamiento emancipador): -Pensamiento crítico -Diálogo de saberes (*Ver Tabla 6) -Niveles transdisciplinarios (Multi, inter y transdisciplinarios, (**Ver Tabla 5) -Integralidad de las áreas sustantivas de las universidades públicas. (Trayectorias curricularización) Ver Anexo 1.</p> <p>SER (Pensamiento regulador versus Pensamiento emancipador): Universidad Necesaria y nuevas formas del ejercicio del ser en su relación con los vínculos comunitarios.</p>	<p>Investigación documental (videos, periódicos, programas Praxis-TV). Entrevistas a profundidad (asesoras académicas, estudiantes, vicerrectores anteriores y vicerrectora actual de extensión y acción social). Taller Grupo focal VAS (asesores/as académicas/administrativo y vicerrectora VAS) <u>Observación participante:</u> mediante participación como observadora en el III Curso de capacitación de la VAS Escuela de Verano de extensión UCR-UNA, I Congreso interuniversitario sobre extensión y acción social..</p>	<p>Vicerrectores/as de Acción Social Asesoras/es académicos VAS (4 asesoras/es académicos UCR) y 1 administrativa de la acción social. Académicos regulaes y pensionados vinculados a la VAS.</p>

Elaboración propia

Continuación de Tabla 9: Fundamentos y énfasis teórico-metodológicos por capítulo

Capítulo	Objetivo relacionado	Énfasis según relatos del Marco teórico	Estrategia metodológica	Sujetos
<p>CAPÍTULO V. Contexto y subjetividades a partir de casos de estudio desde los dispositivos de la acción social de la Universidad de Costa Rica en los últimos años.</p>	<p>Objetivo 3. Interpretar y explicar cómo ha incidido el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.....</p> <p>Objetivo 4. Identificar los espacios sociales que permitan que surja la reflexividad....</p> <p>Objetivo 5.Determinar qué métodos/teorías son fundamentales y necesarios en las universidades</p>	<p>SABER (Pensamiento regulador versus Pensamiento emancipador): -Pensamiento crítico -Diálogo de saberes (*Ver Tabla 6)</p> <p>-Niveles transdisciplinares (Multi, inter y transdisciplinariedad, (**Ver Tabla 5) -Integralidad de las áreas sustantivas de las universidades públicas. (Trayectorias curricularización)</p> <p>ESTAR (Pensamiento regulador versus pensamiento emancipador) -Vínculo orgánico con las comunidades y territorios vulnerables y vulnerabilizadas: construcción de subjetividades desde la -Regionalización y territorialidad.(***Ver Tabla 7).</p>	<p>Investigación documental (videos, periódicos, programas Praxis-TV).Entrevistas a profundidad (asesoras académicas, estudiantes, vicerrectores anteriores y vicerrectora de turno de extensión y acción social).</p>	<p>Ejecutores y ejecutoras proyectos (Académicos y estudiantes)UCR: a)Iniciativa estudiantil: Programa Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bribri, Talamanca (“Macro Hongos”) UCR: No hubo visita de campo a los proyectos de este establecimiento (sin embargo en las giras a comunidades con la UNA se identificaron y señalaron algunas prácticas de la UCR presentes en los territorios). Personas pensionadas de la UCR relacionadas con las bases fundacionales de la acción social.</p>
<p>Capítulo VI. UNA Universidad Necesaria: construcción de sentido en el vínculo universidad-comunidades desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.</p>	<p>Objetivo 1:Caracterizar cómo se construyen y autorepresentan las formas heterónomas o de autonomía de la institucionalidad universitaria, relacionado con la teoría y praxis del vínculo universidad-comunidades de la UNA y la UCR en los últimos 10 años.</p> <p>Objetivo 5: Determinar qué métodos/teorías son</p>	<p>SABER (Pensamiento regulador versus Pensamiento emancipador): -Pensamiento crítico -Diálogo de saberes (*Ver Tabla 6) -Niveles transdisciplinares (Multi, inter y transdisciplinariedad, (**Ver Tabla 5) -Integralidad de las áreas sustantivas de las universidades públicas. (Trayectorias curricularización)</p> <p>SER (Pensamiento regulador versus Pensamiento emancipador):.Universidad Necesaria y nuevas formas del ejercicio del <i>ser en su relación con los</i> vínculos comuniversitarios.</p>	<p>Investigación documental (videos, periódicos, programas Praxis TV otros).* 250 Cuestionarios respondidos por estudiantes, docentes y agentes de comunidades. Observación participante,FODA, grupos de discusión.</p>	<p>Vicerrectores/as de Extensión/Acción Social Asesoras/es académicos responsables de gestión extensionista Asesoras/es académicos responsables de gestión extensionista (4 asesores/as académicos UNA) y un administrativo. Ejecutores y ejecutoras proyectos (Académicos y estudiantes) Equipo Escuela Enseñanza Especial-CIDE Equipo Escuela Ciencias Agrarias (ECA) Equipo Escuela Gestión Turismo Sostenible (GETS) Equipo Escuela Planificación y Promoción Social (EPPS) Equipo Programa Interdisciplinario Costero (PIC).</p>

	fundamentales y necesarios en las			Académicos/as pensionadas de la UNA relacionadas con las bases fundacionales de la extensión.
Capítulo VII. Estudios de caso a partir del vínculo universidad-comunidades de la UNA en los últimos años.	<p>Objetivo 3: .Interpretar y explicar cómo ha incidido el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.....</p> <p>Objetivo 4: .Identificar los espacios sociales que permitan que surja la reflexividad....</p> <p>Objetivo 5: .Determinar qué métodos/teorías son fundamentales y necesarios en las universidades</p>	<p>SABER (Pensamiento regulador versus Pensamiento emancipador): -Pensamiento crítico -Diálogo de saberes (*Ver Tabla 6) -Niveles transdisciplinares (Multi, inter y transdisciplinariedad, (**Ver Tabla 5) -Integralidad de las áreas sustantivas de las universidades públicas. (Trayectorias curricularización)</p> <p>ESTAR (Pensamiento regulador versus pensamiento emancipador) -Vínculo orgánico con las comunidades y territorios vulnerables y vulnerabilizadas: construcción de subjetividades desde la -Regionalización y territorialidad.(***Ver Tabla 7).</p>	<p>Entrevistas a profundidad (director/es y académicos/as unidades académicas de 5 casos estudiados). Asambleas de Escuela ECA, reunión académicos CEE, talleres de discusión PIC, Sesión de reflexividad con directora y académica de GET, sesión con director y académica PPS. Cuestionarios aplicados en comunidades Estudio de caso en profundidad sobre el vínculo comunitario de la UNA con las Islas del Golfo de Nicoya: Observación participante, Mapeo, FODA, entrevista en profundidad, Talleres reflexivos.</p>	<p>Equipos CEE,ECA, GETS,PPS y PIC Actores clave de las algunas comunidades vinculadas a PPAA o prácticas profesionales o de curso de algunas carreras de la UNA. Programa Interdisciplinario Costero PIC-UNA: 11 agentes comunitarios Escuela Ciencias Agrarias-UNA: 5 agentes comunitarios Escuela de Planificación y Promoción Social (PPS-UNA): 5 Agentes comunitarios Gestión Empresarial del Turismo Sostenible (GETS-UNA, Sede Liberia): 3 agentes comunitarios Carrera de Educación Especial-CIDE (CEE-CIDE): 1 agente comunitario.</p>

Elaboración propia

El análisis del discurso oral y escrito, se realiza desde los criterios analíticos definidos en el Tabla 10, que según la postura de De Sousa (2007^a), estos se refieren a la diferencia entre *el saber racional- regulador* (occidental y moderno) y *el saber emancipatorio*, que se ponen en juego en las realidades estudiadas desde las dos perspectivas contrastadas. Estos se identifican desde *los imaginarios de los/as sujetos/as participantes*. El *pensamiento regulador* se encuentra representado en las instituciones que son parte tradicionalmente del conocimiento racional moderno: *Estado y mercado como reguladores de la sociedad, en general*. Por otro lado está el pensamiento emancipatorio y contrahegemónico, cuyos actores fomentan la *ocupación de espacios autogestionados, tales como las asambleas comunitarias, redes de lucha por los derechos de los inmigrantes y de las expresiones humanas y culturales diversas, no normativas, de grupos marginados* que permiten la formación de *nuevas presencias y subjetividades diferenciadas del Estado y el mercado, dando paso a nuevos y*

alternativos escenarios del saber-ser-poder y estar, en los dominios espaciales y temporales actuales.

En la siguiente tabla , se presentan estos *criterios de análisis* que permitieron identificar desde la *cuatriada del saber-ser-poder y estar* , la interseccionalidad crítica, en tanto es representada por sujetos situados. El análisis se basa, desde un enfoque regulador (como parte del *imaginario instituido a partir de prácticas la racionalidad de las prácticas modernas*) o un enfoque emancipador (como parte del *imaginario instituyente o emancipador, que nace desde las resistencias y discursos alternativos, desde la diferencia*), en relación con los elementos del *decálogo de la extensión crítica* (Tommasino.2021)recuperado fundamentalmente de las *narrativas de los sujetos del conocimiento* de dos establecimientos universitarios desde varios referentes citados , puestos en diálogo desde esta perspectiva de la *interseccionalidad crítica*, con algunos co-relatos críticos y *enfoques complementarios* como el diálogo de saberes (*saber*), la eco-analéctica (*ser*), la territorialidad (*estar*) y la Mcdonalización (*poder*). Las lógicas entre diferentes categorías y criterios se maneja como una interpelación de investigación empírica abierta (inductiva-abductiva). Estos componententes se visibilizan a partir del discurso presente en las narrativas o relatos de los *sujetos de conocimiento* en los capítulos III,V, VI, VI y VII. A continuación la Tabla :

Tabla 10 . Criterios desde la cuatriada presentes en el Decálogo de la extensión crítica desde la mirada del pensamiento regulador o el pensamiento emancipador.

CUATRIADA	DECÁLOGO EXTENSIÓN CRÍTICA	PENSAMIENTO REGULADOR (imaginario instituido de la modernidad)	PENSAMIENTO EMANCIPADOR (imaginario instituyente)
1.SABER	<ul style="list-style-type: none"> -Pensamiento crítico -Diálogo de saberes (*Ver Tabla 6) -Niveles transdisciplinares (Multi, inter y transdisciplinariedad, ***Ver Tabla 5) -Integralidad de las áreas sustantivas de las universidades públicas. (Trayectorias curricularización) 	<ul style="list-style-type: none"> -Fragmenta problemas. -Enfoque reduccionista o disciplinar. -Jerarquía del saber académico. -Saber convencional, transferencista, bancario, eurocéntrico. -Presencia Injusticia cognitiva. Opresión cognitiva y epistemológica. -Unisemia -Universo -Matriz acrítica, antidialógica y anticomunicativa. -Acción sin control, activismo sin reflexión. -Extractivismo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de la complejidad (inter y transdisciplinar) -Co-creación, co-producción y difusión de saberes o conocimientos otros emancipadores. -Co-presencia de conocimientos heterogéneos: lo contemporáneo, lo ancestral y lo moderno. -Respeto a conocimientos propios frente a conocimientos aprendidos - Polisemia - Pluriverso. -Comunicación dialógica. -Fin del epistemicidio por medio de la ciencia o Justicia cognitiva. -Presencia de los saberes del dominio del mito o la ilusión, de la idea, de la pasión, que no siempre puede ser traducida por el conocimiento racional. -Ser objetivos no significa ser menos neutros. -Desafíos metodológicos, epistemológicos, teóricos para la integralidad y la co-generación de conocimiento con otros saberes. -Enseñanza que se estudia desde el texto y el contexto, es crítico. -Matriz crítica e histórica de la praxis.

Continuación Tabla 10: El Ser

CUATRIADA	DECÁLOGO EXTENSIÓN CRÍTICA	PENSAMIENTO REGULADOR (imaginario instituido de la modernidad)	PENSAMIENTO EMANCIPADOR (imaginario instituyente)
2.SER	<ul style="list-style-type: none"> -Universidad Necesaria y nuevas formas del ejercicio del <i>ser en su relación con los</i> vínculos comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Epistemologías donde el investigador/a se distancian del objeto de estudio en las prácticas como simples experimentadores. -Subalternidad ontológica. -Desconocimiento de la dignidad del interlocutor. -Estudia elementos aislados del sistema. -Metodología analítica/ reduccionista. -Opresión onto-epistémica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Rupturas epistemológicas que reconocen que la investigadora/or es parte integral de aquello que observa-Reconoce la otredad de forma reflexiva, consciente y dialógica, dirigida a una reapropiación de las posibilidades históricas de los sujetos. -Estudia relaciones del sistema como un eco-sistema o eco-analética. -Filosofía ontológica de la alteridad. -Metodologías de emancipatorias a nivel onto-epistémico:

		-Posición y condición desiguales entre géneros en espacios de generación del conocimiento y saberes otros.	-Metodologías integradoras/participativas de co-producción del conocimiento y reconocimiento de otros seres y saberes. -Posición y condición equitativa entre géneros en la producción del conocimiento y saberes otros.
--	--	--	---

Continuación Tabla 10: El Poder y el Estar.

CUATRIADA	DECÁLOGO EXTENSIÓN CRÍTICA	PENSAMIENTO REGULADOR (imaginario instituido de la modernidad)	PENSAMIENTO EMANCIPADOR (imaginario instituyente)
3.PODER	-Condiciones políticas institucionales, normativa e implementación -Cultura de la McDonalización o eficacia/eficiencia moderna e instrumentalización de procesos académicos.	-McDonalización o cultura de la eficacia/eficiencia moderna. -Unidimensionalidad en las prácticas desde la relación medio-fin. -Promueve el sobreabastecimiento, técnicas duras (tecnología industrial para mercados masivos de consumo), consumo, estructuras complejas frente al mercado. -Difusión producción conocimiento por canales institucionalizados -Control de calidad: criterios de evaluación entre pares. Incomunicabilidad en los procesos de negociación o toma de decisiones a favor del diálogo de saberes. Subordinación, centralización, aparato burocrático grande, uniformidad. Democracia formal y representativa, centralización.	-Multidimensionalidad (** VerTabla 7)en los territorios: importa tanto lo económico, político, como lo ambiental y cultural. -Autoabastecimiento, técnicas suaves (tecnologías apropiadas social y productivamente, según necesidades locales), reciclaje, frugal, simple. -Promueve la transición ecológica y cultural hacia órdenes socio-naturales muy diferentes a los actuales como único camino para que los/as humanos/as y los/as no-humanos puedan finalmente co-existir con enriquecimiento recíproco. -Reconoce otros criterios para control de calidad en la producción y co-producción de conocimiento entre pares: a)multidimensionales (políticos,sociales, económicos, culturales, ambientales), b)multiescalares (Global, Nacional, Regional, Territorial glocal) y c)multiactor (eco-analéctica). -Negociaciones y nuevas decisiones a favor del diálogo de saberes. -Democracia participativa, pluriformidad, y co-gobierno que posibiliten la creatividad y co-producción del conocimiento y saberes otros.
4.ESTAR	-Vínculo orgánico con las comunidades y territorios vulnerables y vulnerabilizadas: construcción de subjetividades desde la -Regionalización y territorialización.	-Reconoce el contexto académico como eje central. -Regionalización como forma de gestión. -Vinculación académico-administrativa con los territorios. -Relación Centro-Periferia	-Contexto situado (cualquiera) en vínculo con territorios. -Reconoce diversas territorialidades en un mismo territorio. -Vínculo orgánico con los territorios desde el multinivel, multiescala y multiactor. -Desconcentración -Descentralización.

A lo largo de los capítulos III, IV, V y VI, están presentes estos discursos y narrativas como creencias, prácticas, experiencias o conocimientos que construyen imaginarios, mismos que representan el contexto espacial, temporal o social de quien/es participa/an por medio de sus argumentaciones, informaciones o testimonios, identificados desde posturas relacionadas con el pensamiento regulador y el pensamiento emancipador.

En este estudio mantuve las narrativas como texto confesional o vivencial del sujeto, *respetando las palabras transcritas*, con un mínimo de edición para reducir muletillas o repeticiones de palabras, de manera que no alteran el sentido de la conversación y respeten las legítimas voces de los sujetos, logradas tanto en sesiones en colectivo (talleres reflexivos/alterativos con grupos focales o de discusión) o a nivel personal (entrevistas en profundidad). En la medida de lo posible han sido divididas por temas según la estructura del documento, pero en algunos casos la narrativa en si misma contempla la apertura para poder representar el discurso tal y como nace del sentipensar del sujeto de conocimiento en ejercicio de su reflexividad. Corresponde a la investigadora la interpretación más allá del lente teórico, es decir, desde la creación de nuevos juicios, en relación con el sujeto interlocutor en si mismo.

Al ser una investigación doctoral sobre un tema nuevo de estudio , considerando que es *la primera tesis doctoral* relacionada con la *Acción Social de la UCR* y la segunda en el caso de *la UNA sobre extensión, pero la primera desde la perspectiva del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en esta misma institución universitaria*, resulta fundamental la contextualización, a partir del aporte socio-histórico, por medio de la presencia de las voces y narrativas de las/os protagonistas, y sus diálogos textuales nunca antes sistematizados, interpretados o estudiados desde las subjetividades mismas de estos sujetos del conocimiento.

De igual manera, otro tipo de discurso es el que se presenta sobre la evolución institucional en materia de acción social (UCR) y extensión (UNA). Este discurso institucional proviene fundamentalmente desde los textos generados oficialmente por las/os protagonistas de las vicerrectorías y unidades académicas, desde donde se crean y recrean los discursos que construyen imaginarios sobre el tema del pensamiento crítico y dentro de este, el diálogo de saberes, de reciente data. Así, estas narrativas, se convierten en eje fundamental de esta disertación académica sobre el pensamiento crítico y del diálogo de

saberes, en función del vínculo universidades-comunidades. La estrategia metodológica en esta investigación comprende dos etapas o fases. Estas implicaron un proceso de abordaje de trabajo teórico-práctico.

I Fase

El énfasis en esta fase es el acercamiento inicial al objeto de estudio, mediante el uso de fuentes secundarias que posibilitarán la obtención de información clave para definir y sustentar la praxis y fundamentos de la relación universidades-comunidades, desde el punto de vista teórico. Esto da una ubicación teórica e histórico-sociológica del objeto de estudio.

En esta fase se abordaron diferentes técnicas, tanto en la UNA y la UCR. Estas técnicas incluyen, la revisión exhaustiva de material bibliográfico procedente de fuentes secundarias y algunas fuentes primarias, que fundamentan las argumentaciones teóricas de referencia. Dentro de esta, la principal fuente de información fueron los documentos generados por académicos/as y administradores/as, en su relación con las comunidades y de las entidades universitarias mismas, como parte de la producción institucional, llámense informes, publicaciones, memorias, declaraciones, normativa, publicaciones de libros, videos y de sitios web institucionales, sistematizaciones de experiencias y otros documentos e informes de entes relacionados con la práctica extensionista o acción social universitaria.

En el ese caleidoscopio de experiencias de cada universidad, para poder interpretar desde el contexto situado y en la medida de lo posible, las intersubjetividades surgidas, a partir del vínculo universidad-comunidades mediante enfoques como el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, se pudo identificar que existen puntos en común a partir de los caminos intersectados desde donde les ha tocado recorrer juntas, el ejercicio de “hacer universidad”. Esto permitió clarificar el origen del objeto de investigación y los componentes que lo definen al día de hoy.

Por otro lado, fue fundamental la obtención de información mediante talleres participativos, reflexivos y entrevistas en profundidad, sobre elementos de referencia histórica-sociológica para la comprensión de las categorías que conforman el conocimiento sobre la relación universidades-comunidades en su praxis para la acción social o extensionista a partir del enfoque del pensamiento crítico y el diálogo de saberes. Por tanto, se realizaron consultas a los diferentes actores sujetos del conocimiento, participantes y representantes de instancias vinculadas directamente con el diseño e implementación de la

práctica en su vínculo con las comunidades, de la UCR y de la UNA de los últimos años, fundamentalmente.

La *observación participante (OP)* se usó en la convivencia experiencial dentro de las instituciones, desde lo cotidiano en el espacio tanto vivencial como laboral, hasta espacios académicos de formación/reflexividad como cursos sobre extensión/acción social, congresos interuniversitarios, encuentros regionales con instituciones públicas y sociedad civil, mediante organizaciones comunitarias y otras universidades, hasta las visita a las personas de las comunidades involucradas en procesos extensionistas universitarios (PPAA), mediante giras con docentes vinculados a la extensión, en el caso de la UNA, que antes de la pandemia había autorizado giras y visitas para entrevistas. De igual forma, fue relevante el aporte de los grupos focales en el trabajo con personas clave, tanto de los gestores, ejecutores y actores comunitarios involucrados en prácticas extensionistas para conocer y comprender sobre la praxis relacionada con el objeto de estudio, desde cada realidad situada.

II Fase

Esta fase contempla, esencialmente, el abordaje de la información desde fuentes primarias. El *acercamiento a la UNA* como objeto de estudio resulta más fluido que en la UCR. Desde la Vicerrectoría de Extensión hay un gran interés en el tema de estudio y se negocia el inicio del estudio desde las fuentes primarias, lo que permitió generar 250 cuestionarios a partir del estudio de 5 casos en instancias académicas escogidas por la misma Vicerrectoría de Extensión. Este se complementa con entrevistas en profundidad con las personas, que en calidad de asesoras académicas estuvieron disponibles. Además de las sesiones de reflexividad con docentes y administrativos de las unidades académicas mencionadas, se realizaron tres talleres con grupos focales donde participaron a) lo que llamé como “madres y padres de la extensión en la UNA y UCR”, donde acudieron de forma voluntaria ex vicerrectores de la acción social y la extensión; b) Otro taller con autoridades rectoras de la extensión de administraciones anteriores de los últimos 10 años, y c) con académicos/as de una de las instancias académicas como “estudio en profundidad”, en compañía de la vigente autoridad rectora de la extensión.

En el *caso de la UCR* (Ver Anexo 2), un terreno más desconocido y de acceso más restringido, logré participar, buscando *espacios creados* : a) Un curso interno dirigido por asesoras/es académicas/os de la VAS hacia a académicos/as y estudiantes vinculados con

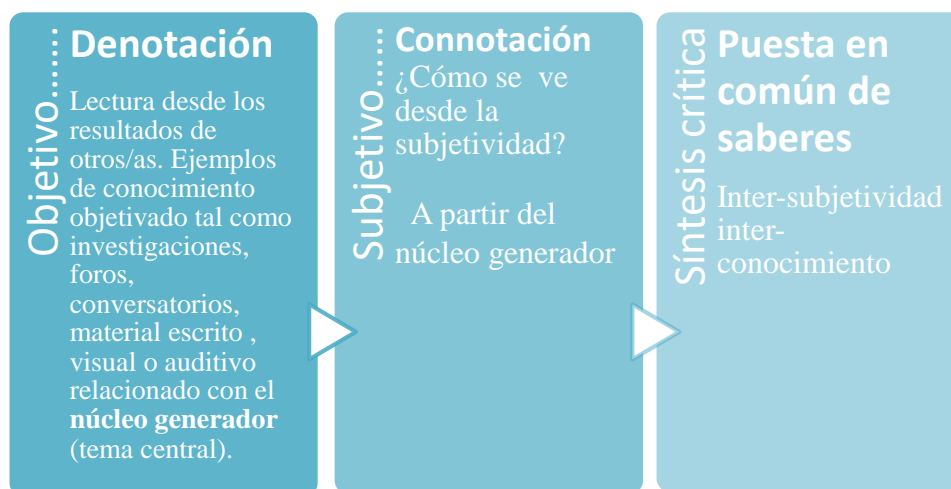
PPAA de acción social, con la previa autorización de la Vicerrectora de Acción Social, b) Participé en la primera Escuela de Verano entre la UCR-UNA-ULEU, c) Participé como responsable de un taller por invitación de la Asociación de Estudiantes de la Sede del Pacífico, el tema central fue el género e identidades porteñas en Puntarenas, pero se dialogó sobre desarrollo local e integración de la sede universitaria con las comunidades locales, g) Participé como coordinadora de Mesa y ponente en el I Congreso interuniversitario de Extensión y Acción Social, además de celebrar un Taller co-ejecutado con estudiantes de la UCR y asesoras de la VAS sobre experiencias de iniciativas estudiantiles en los territorios, y h) realicé la pasantía en el Instituto de Investigaciones Sociales con la Red Temáticas sobre Universidades Públicas en América Latina. Por otro lado, *pude co-crear espacios* para la investigación, en: a) Un taller sobre pensamiento crítico, diálogo de saberes e integralidad con personas académicas pensionadas y co-creadoras de importantes eventos/producciones, ligados a la extensión y acción social, tanto de la UCR como de la UNA. b). Ejecuté un Taller reflexivo con grupo focal compuesto por los/as asesores/as y persona rectora de la VAS-UCR. c) Realicé entrevistas a profundidad con estudiantes regulares y egresados/as y académicos de la UCR. Algunos de los estudiantes eran regulares cuando les contacté por primera vez.

A partir de los discursos y narrativas de las personas consultadas se pudo contrastar la información obtenida mediante la revisión de archivos, sitios web y el registro mismo del trabajo extensionista o de acción social de las universidades UNA y UCR. Es importante destacar que no se puede tomar como un ejercicio estadístico, debido a que no se utilizaron métodos probabilísticos, para la selección de los mismos.

Este tipo de talleres y entrevistas, en la segunda fase, se aplicaron en profundidad y con mayor tiempo que el resto de los casos estudiados, en un par de comunidades en la Isla Caballo e Isla Venado en el Golfo de Nicoya. Participaron los sujetos protagonistas de las comunidades, por medio de grupos de discusión, donde se aplicaron varias técnicas cualitativas descritas en el capítulo VII.

El esquema metodológico usado en los talleres reflexivos con grupos focales y de discusión, tanto con sujetos académicos de la comunidad universitaria, así como con sujetos protagonistas de las Islas, predomina la lógica metodológica definida en la siguiente figura:

Figura 10: Metodología de la comunicación participativa



Elaboración propia

Según el objetivo y contenidos de cada núcleo generador, en la etapa de denotación, se compartieron lecturas con categorías o teorías, experiencias y otros componentes.

En estas sesiones, se trabajó con algunos componentes fundamentales, relacionados con el objeto de estudio, *el pensamiento crítico y el diálogo de saberes* y su relación con: **a-**Integralidad de las áreas sustantivas (extensión, docencia e investigación), y los niveles transdisciplinares (multi, inter y transdisciplina) como parte de esa integralidad. **b-**Condiciones políticas institucionales, normativa e implementación: cultura de la eficiencia e instrumentalización de procesos académicos. **c-**Formas de producción y divulgación de conocimiento y saberes comunitarios. **d-**Vínculo orgánico con las comunidades y territorios vulnerables: construcción de subjetividades desde la Regionalización y territorios. **e-**Universidad Necesaria y nuevas formas del ejercicio del ser-poder-saber en vínculos comunitarios.

Usando como base el marco teórico y conceptual, se partió de una narrativa de carácter cualitativo e interpretativo, la cual se complementa con el *análisis de discurso*, considerado por López (2014) como, una actividad y representación sociales, donde el lenguaje cumple un papel fundamental y es *expresión, de la cultura subjetiva e intersubjetiva del actor, al igual que lo define la etnografía*.

De acuerdo con la información lograda, en la medida de lo posible, desde cada establecimiento universitario, sobre el contexto institucional en su vínculo universidades-comunidades, las experiencias, vivencias y construcciones textuales de los diferentes sujetos

involucrados en las acciones extensionistas o de acción social, en los últimos años, a partir de los casos estudiados, es que se pudo interpretar y valorar las dinámicas intrauniversitarias de acceso a la información, ofrecidas voluntariamente mediante los sujetos e informantes clave, relacionados con experiencias extensionistas (UNA) o de acción social(UCR), de manera directa.

Hubo que negociar el espacio de diálogo y reflexividad, según su voluntad y conveniencia propia, tanto en el caso de la UNA como de la UCR. Las experiencias de unidades académicas o programas descritos por parte de los gestores y ejecutores de la extensión o acción social universitaria en relación con sujetos que son actores protagónicos comunitarios. Los casos estudiados, fueron seleccionados mediante la referencia de las asesoras/es y autoridades rectoras de la Vicerrectoría de Extensión y de la Vicerrectoría de Acción Social , como casos destacados en la historia de la extensión o acción social.

2.5. SUJETOS DE ESTUDIO

Si bien la selección de los sujetos con quiénes se dialoga, está estrechamente relacionada con la perspectiva metodológica, en algunos casos, debido al tipo de enfoque, si hay variantes en el número y tipo de informantes, el cual varía según el acceso y oportunidad de comunicación brindada por ellos/as en su condición del protagonistas en el vínculo comuniversitario.

Por ejemplo, para la aplicación de cuestionarios para el estudio de los 5 casos en la UNA, se hizo un muestreo no aleatorio con personas que asintieron a participar. Los mismos casos fueron voluntarios y libre albedrío.

En relación a los sujetos del conocimiento estudiados, nos referimos específicamente a quiénes desempeñan el rol rector de la extensión o acción social en las universidades públicas costarricenses, la primera, la Universidad de Costa Rica, creada en 1940 y la tercera, la Universidad Nacional, constituida en 1973.

Como entes responsables de definir e implementar el vínculo universidad-comunidades de forma directa, se identifican como los principales sujetos a ser estudiados, en relación con el sistema y el modelo educativo en el que se encuentran insertas, y su vínculo con algunas de las comunidades mediante acciones extensionistas. Esta comunidades fueron

accesibles en el caso de la UNA, según la disponibilidad de la persona docente de la unidad académica en estudio para interactuar con los/as agentes comunitarios/as.

Dentro de estas universidades, parte de los agentes consultados y estudiados son las personas encargadas de regir a las Vicerrectorías de la extensión/acción social, acompañadas de personas asesoras/es-académicas/os como co-gestores de la extensión, de académicos/as como ejecutores directos en los territorios junto a las/os estudiantes, de administrativos/as como reguladores y vigilantes en el uso los recursos/objetivos y un rector de una universidad -que dio espacio para una amplia entrevista-. Así, desde lo cotidiano, sus discursos dan voz al imaginario social, en tanto son las personas encargadas de gestionar y ejecutar políticas (la aprobación pertenece a otras instancias que no abordaremos en este estudio), mediante la producción de discursos escritos y orales. Así también, está presente la voz de los sujetos (unos de forma directa y otros de fuente secundaria) de las comunidades involucradas (*denominados agentes comunitarios*).

El periodo de estudio prioritario, corresponde aproximadamente a las dos o tres penúltimas administraciones universitarias de cada entidad señalada, que forma parte de la segunda década de este siglo. Se ha elegido este período de manera particular, pues las administraciones responsables de la extensión universitaria y de la acción social de la UCR y la UNA han venido replanteando en estos últimos años, de forma explícita en su discurso, desde familias teóricas, epistemológicas y metodológicas que se enmarcan dentro del pensamiento crítico y la ecología/diálogo de saberes, en relación con el vínculo con las comunidades.

Estos replanteamientos sobre el vínculo universidades-comunidades, se dan en momentos de crisis universitaria y de cambios institucionales, exigidos desde fuerzas políticas externas e internas a nivel internacional, nacional e institucional, que estudiamos en el capítulo III. Estas ponen una fuerte tensión a la comunidad universitaria y sus fines, por la disputa de los recursos públicos y la falta de legitimidad de las universidades frente a la sociedad y comunidades en los territorios, exigiendo reformas internas más de tipo administrativo para el control presupuestario, que de tipo ético y político frente a su papel social para procurar el bienestar nacional.

2.6. PERSPECTIVA TÉCNICA SOBRE EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

El recurso técnico utilizado en la investigación están relacionadas con una utilidad metodológica, pertinencia social, coherencia e implicaciones, considerando la interrogante principal, los objetivos de investigación y los conceptos, las categorías y los criterios de análisis en torno a los cuales realicé el trabajo de campo. Esto implicó diseñar a modo de proceso, las distintas fases o pasos que siguieron la técnicas planteadas a continuación:

Desde esta perspectiva predominan:

a) *El Estudio de Caso (EC)*, desde el planteamiento de María Marta Durán (2012) destaca la relevancia de este en “la investigación cualitativa desde los años 70 por su ventaja epistemológica sobre otros métodos de indagación”, para lo cual afirma:

Es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio. Utiliza múltiples fuentes de datos y métodos, es transparadigmático y transdisciplinario.(p.1).

Jorge Luis Canta y Julio Quesada (2021) rescatan sobre el el Estudio de caso, que este permite acercarse a procesos complejos de la realidad, posibilita la interacción entre investigación, práctica y teoría, teoría y práctica, en tanto parte de la praxis, posibilitando interrelación entre conceptos y la realidad particular en estudio. Para ambos autores, desde una aproximación inductiva al objeto de estudio, la teoría se construye desde abajo, por tanto resulta una método, estrategia o técnica dúctil, que hace posible la reflexividad entre el conocimiento y las experiencias, por tanto va más allá de la observación. A pesar de las críticas sobre el rigor, la confiabilidad y falta de objetividad en el campo desde los enfoques tradicionales cuantitativos del método científico, es una técnica, método o estrategia versátil que permite profundizar en contextos de la realidad y la vida cotidiana, a partir de la reflexividad crítica a partir de la información y experiencias.

Para efectos de esta investigación el estudio de caso ha posibilitado la exploración y conocimiento sobre hechos existentes, pero inéditos. Para los efectos de esta investigación funciona como un enfoque cualitativo e interpretativo, que recurre a técnicas particulares

para coleccionar y analizar materiales empíricos, para lo cual se recurrió a observar, entrevistar, analizar documentos y otros más adelante señalados.

Como investigación de tipo inductiva/abductiva es posible poner en diálogo los estudios de caso con los referentes teóricos, posibilitando así, desde el estudio mismo una aproximación teórica que reconoce dos dimensiones: lo instituido (pensamiento preservador) y lo instituyente (pensamiento emancipador), desde donde las prácticas comuniversitarias pueden potenciar la emancipación desde los procesos de transformación social y colectiva: . Esto, partiendo de que la Extensión o prácticas comuniversitarias promovidas desde el pensamiento crítico son emancipadoras y promueven este tipo de procesos liberadores desde la discriminación.

b) Las entrevistas en profundidad (EP) o entrevista abierta (EA), es una técnica de investigación cualitativa, que permita a la persona entrevistadora orientar la entrevista misma. Este tipo de entrevistas permite a la persona entrevistada ir más allá de los temas planteados por la entrevistadora y plantear sus puntos de vista.

c) El análisis crítico del discurso (ACD). Estudia el discurso situado o análisis de contexto del discurso, el texto como semántica y el contexto como la pragmática, sin dejar de lado el análisis crítico del discurso, para hacer visible la interacción de las cosas, a nivel interpretativo y explicativo, que contempla fundamentalmente el poder⁵³, tal y como plantean Ruth Wodak y Michael Meyer (2003), el cual hay que ligar con la estructura social y la praxis social, en su relación con la realización del saber, los problemas sociales, en la producción y reproducción misma del poder, en el abuso del poder, entre otros. Es importante resaltar que en el discurso, el análisis del *texto* es solo una parte de él, la otra parte es el estudio situado o de *contexto* que debe reflejar, por ejemplo, las posiciones ideológicas que tienen los actores, su ubicación en la estructura social del poder. Desde esta perspectiva

⁵³ Para Max Weber (conceptos básicos de Sociología) el poder es cada oportunidad o posibilidad existente en una relación social que permite a un individuo cumplir su propia voluntad. Disponible en <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/weber-economia-y-sociedad.pdf>

crítica se han abordado en los diferentes capítulos el análisis situado del texto y el análisis del contexto. Se parte para ello de la cuatriada del relato del *saber* y los co-relatos del *ser-poder* y *estar*, que se estudian desde los criterios analíticos (Ver Tabla 10) a partir de las presencias o ausencias del pensamiento preservador (privilegio y opresor) o emancipador (resistencias y liberación desde la discriminación) para identificar las subjetividades de los sujetos del conocimiento, como posibles escenarios de interseccionalidad desde los imaginarios instituidos (pensamiento preservador) o instituyentes (pensamiento emancipador o liberador).

d) Los grupos focales (GF). En grupo de personas que una vez seleccionadas son convocadas por la investigadora para reflexionar sobre el tema propuesto por ésta persona (Powell et al, 1996).

e) Los grupos de discusión⁵⁴ (GD). Esta técnica ha resultado muy útil para lograr información sobre un tema del cual se conoce muy poco, probar mensajes con fines educativos o informacionales, o recolectar información sobre cómo puede reaccionar un grupo ante una estrategia determinada. Pueden colaborar además para poder revisar normas sociales y opiniones compartidas, así como servir de base para desarrollar guías para entrevistas en profundidad.

f) Observación Participante (OP): Es el paradigma de observación en investigación cualitativa, que permite a la investigadora/or involucrarse y ser parte del medio. Para Bodgan y Taylor (1984), mediante esta técnica se pueden identificar informantes clave, pero se debe saber qué preguntar, así como lo que no se debe preguntar, basados principalmente en la *empatía mutua* entre informante e investigadora. El aprendizaje del lenguaje en este tipo de observaciones permite detectar formas particulares de utilizar el lenguaje y los códigos de comunicación de las personas informantes. ; Por otro lado, tal y como los autores citados plantean, son muy importantes las *Notas de campo*, que permite un registro completo y detallado de descripción de las personas informantes claves, otras personas, acontecimientos, escenarios, acciones, conversaciones o interrogantes que surgen en el proceso. Las anotaciones deben realizarse lo antes posible tras la observación, aunque las primeras veces

⁵⁴<http://www.endvawnow.org/es/articles/921-grupos-de-discusion.html>

no se deben hacer de forma inmediata, hay que hacer un reconocimiento general del panorama; por último es importante *la retirada del campo* cuando se llega a la saturación o la repetición de hechos e información.

g) ***Observación en profundidad (OEP)***, esta está articulada con la técnica anterior. Según María José Jociles (2018) esta se refiere a las formas en que los sujetos operan en sus vidas, resuelven sus problemáticas y construyen su visión de mundo. De esta forma nos estaríamos acercando a la realidad, partiendo del supuesto de siempre hay una distancia entre la realidad y la abstracción conceptual, desde la perspectiva misma de mi persona como investigadora y el agente social, misma que nos permite enriquecer la investigación a partir de *la plasticidad de los conceptos o categorías ensayadas, a partir de la interacción que se da entre ambos sujetos del conocimiento.*

h) ***Devolución y reflexividad sobre los resultados de la investigación (DRI)***. Es una técnica participativa que permite conocer los resultados de un proceso participativo de investigación, con los sujetos involucrados. Es muy importante en la pedagogía de la comunicación para lograr la reflexividad y síntesis crítica.

I Fase.

En esta fase se usan prioritariamente las técnicas de análisis de contenido y análisis crítico de discurso, que se inician y se complementan con las utilizadas en la II Fase.

Sobre el análisis de contenido, la principal fuente de información son los documentos generados por académicos de las entidades responsables de la extensión o acción social, a partir de su vínculo con las comunidades, mismas donde realizan la praxis. Para tal efecto se hizo uso e interpretación de declaraciones, documentos e informes de entes relacionados con la práctica extensionista de la UNA y la UCR. Estas lecturas están acompañadas de algunas voces que se relacionan con los textos y prácticas institucionales, implementadas por algunos actores protagonistas de los establecimientos universitarios y de los vínculos comuniversitarios, a partir de los referentes y énfasis teóricos y metodológicos por capítulo señalado en la tabla 9, así como de los criterios de análisis definidos en la Tabla 10.

II Fase

Se retoman en esta fase varias técnicas descritas, de manera entrecruzada: i) El estudio de caso. ii) Los grupos focales; iii) Los grupos de discusión; iv) Talleres participativos; v) Observación participante; vi) Observación en profundidad, y, vii) Entrevistas y cuestionarios.

Se realizaron consultas a los diferentes actores participantes y representantes de instancias vinculadas directamente con el diseño, promoción y ejecución de la práctica extensionista de la UCR y la UNA de una década y en el caso de la UNA se tuvo acceso a algunas comunidades, según la voluntad de los protagonistas.

i) Para tal efecto se usó la entrevista a profundidad o entrevista abierta. Esta técnica, según Luis Enrique Alonso (1998) es una técnica de Investigación cualitativa.

ii) El análisis crítico del discurso. Se estudió el discurso situado o análisis de contexto del discurso, el texto como semántica y el contexto como la pragmática, sin dejar de lado el análisis crítico del discurso, para hacer visible la interacción de las cosas, a nivel interpretativo y explicativo, desde *la cuatriada del saber-ser-poder y estar*.

iii) Talleres con grupos focales y de discusión. En algunos de los casos estudiados para conocer los PPAA de la UNA y la UCR, se estudia además de la percepción y subjetividades de las/os académicos y estudiantes.

Es muy importante aclarar que cada caso se estudia desde su contexto situado y con las voces de sus actores protagonistas, según la disponibilidad de acceso a cada universo académico. Estos posibilitaron a partir de las narrativas de las personas consultadas para contrastar e interpretar la información obtenida mediante la revisión de informes o mediante consulta en giras a partir del trabajo extensionista.

Los casos sirven para la interpretación, comprensión, explicación y valoración de la relación dialógica entre portadores/as de los saberes, desde la perspectiva de los sujetos participantes en procesos de vinculación en la comunidad académica y a nivel comunitario en los territorios. Sobre el estudio de la UNA solamente se pudo visitar a algunas de las comunidades con la que trabaja, a partir de los 5 casos⁵⁵. Sin embargo, en sus respuestas

Elaboración propia según cuestionarios aplicados a 5 unidades académicas entre 2019 y 2020.⁵⁵ Uno de los 5 estudios de caso de la UNA, se convierte en un Estudio de caso a profundidad, escogiendo particularmente 2 de las comunidades donde la UNA tiene una presencia de hace más de 20 años. Es el caso de la Isla Caballo

algunos de los sujetos entrevistados citan a la UCR, e incluso a otras universidades, como actores presentes en acciones sociales específicas y esporádicas, en los territorios.

En el caso de la UNA, se presentan más adelante (Capítulo VI) algunos resultados correspondientes a la aplicación de 250 cuestionarios dirigidos a las comunidades de 4 unidades académicas y un Programa:

Tabla 11: Cuestionarios aplicados a unidades académicas de la UNA 2019-2020

UNIDAD ACADÉMICA	AGENTES COMUNITARIOS	EGRESADOS/O/AS	ESTUDIANTES (IV Y V nivel)	ACADÉMICOS/S/OS	Sub TOTAL	TOTAL
1-Carrera de Planificación Económica y Social de PPS (Escuela de Planificación y Promoción Social)	5 (Cureña)	7	67	11	90	
2-ECA (Escuela de Ciencias Agrarias)	5 (Talamanca)	5	41	10	61	-3
3-GETS (Gestión Empresarial del Turismo Sostenible). Sede Liberia	3 (Liberia)	0	43	11	57	-3
4-EDUCACIÓN ESPECIAL del CIDE	1 (Cureña)	0	22	6	28	
5-PIC (Programa Interdisciplinario Costero) de IDESPO	7 (Isla Venado y 4 Isla Caballo)	2	7	6	21	
TOTAL	20	14	178	44	256	250

Elaboración propia

Los cuestionarios permitieron conocer la percepción y reflejan el imaginario social sobre diferentes temas, que posibilitan la comprensión de los componentes que se consideraron pertinentes en el estudio de la integración de la extensión en el currículo de la UNA en su relación con el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, según las formas de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que incluyen la extensión universitaria.

El estudio considera la percepción de los diferentes sujetos participantes. Para lo cual se pidió un espacio de diálogo con las autoridades académicas de cada unidad con el apoyo desde la Vicerrectoría de Extensión entre 2019 y 2020. Como consecuencia se procedió a aplicar de forma electrónica los cuestionarios, sin embargo, para lograr que fueran

e Isla Venado en el Golfo de Nicoya, donde el PIC junto a la Red Interdisciplinaria costera, todavía realizan extensión, investigación y complementan procesos docentes. Para este caso a profundidad se recurrió a otras técnicas como el FODA (Fortalezas, Oportunidad, Debilidades y Amenazas) y cartografía social, además de los cuestionarios, entrevista a profundidad, talleres de reflexividad y observación participante (y no participante).

respondidos, se visitó aula por aula con el aval de la dirección de la unidad académica y del docente responsable del curso.

Los sujetos que participaron en las respuestas a los cuestionarios fueron el *sector académico* (57.1% hombres y 42.9% mujeres), el *sector estudiantil* (71.5% mujeres y 28.5% hombres) de cuarto y quinto nivel de la carrera, prioritariamente; algunos *estudiantes egresados* (50% mujeres y 50% hombres) de la unidad académica (solo en dos de las cinco unidades este sector no respondió el cuestionario: la GETS y la CEE) y el sector de *agentes de los territorios comunitarios* (hombres 63,6 % y mujeres 36,4%) vinculados a procesos extensionistas (no solo de PPAA). De igual forma, para poder identificar en un primer acercamiento el nivel de integralidad y la presencia del pensamiento crítico y el diálogo de saberes, solicité la facilitación de los documentos oficiales de la unidad académica relacionada con estos cuatro temas centrales de estudio:

- i. Planes de estudio y contenidos relacionados con la generación de capacidades extensionistas.
- ii. Perfil del egresado o egresada: Capacidades extensionistas, prácticas en campo, otros.
- iii. Malla curricular: articulación con la práctica extensionista
- iv. Procesos y capacidades de gestión de recursos y logísticas para la práctica extensionista.

También, se solicitó a las respectivas unidades académicas las listas de estudiantes de IV y V nivel quienes ya habían aprobado el Plan de Estudios entre 4 y 5 años de su vida académica; también se solicitó las listas de profesoras y profesores que imparten cursos relacionados con la extensión, de forma prioritaria.

Lo anterior porque en el primer estudio realizado en el 2018 en mi condición de asesora académica de la VE, se identificó que en las aproximadamente 30 carreras, según declaraciones de las autoridades académicas entrevistadas, los componentes de extensión no están presentes a lo largo del Plan de Estudios desde el primer año, sino que generalmente las prácticas estudiantiles o teoría relacionada con extensión se concentra en IV y V año del Plan de Estudios. Esto responde al II modelo de integralidad definido por Tommasino (2022).

Por tanto, las respuestas más representativas, se pudieron lograr de estudiantes de nivel de cuarto año de bachillerato y licenciatura, así como por académicas/os vinculados a cursos relacionados con la extensión, ubicados en estos niveles según el Plan de Estudios.

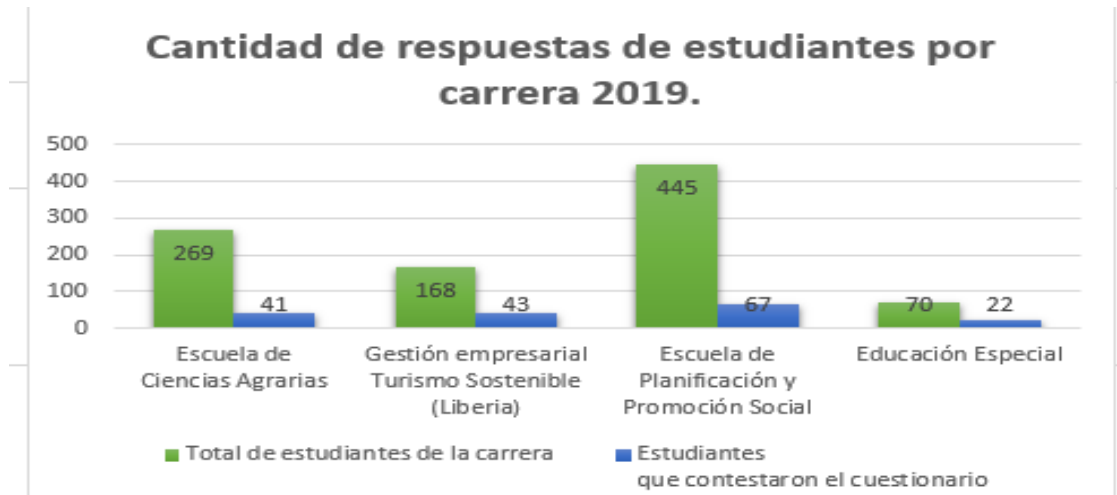
Sobre los contactos con las personas representantes de territorios comunitarios vinculados a la acción extensionista, se logró un promedio de 4 o 5 casos por unidad. En la carrera de Enseñanza Especial, se logró contactar a una sola persona participante en un PPAA finalizado en el 2019.

En relación con la muestra no representativa y voluntaria, la respuesta a los cuestionarios se obtuvo mediante la aplicación del mecanismo virtual de Google forms a estos segmentos de la comunidad universitaria señalados, visitando cada aula para lograr que voluntariamente y desde sus dispositivos electrónicos respondieran a los mismos.

La diferencia entre las encuestas formales y las informales se establece por los procedimientos utilizados para la selección de la muestra que debe ser entrevistada. En el primer caso, se utilizan criterios más rigurosos para garantizar su representatividad estadística, mientras que en las segundas se utiliza un muestreo de cuota, mucho menos exigente. En este estudio, aspiré a lograr la mayor representatividad posible, especialmente entre académicos y académicas, así como las personas estudiantes de IV y V nivel, relacionados con los cursos con componentes de extensión, para conocer su experiencia y aportes sobre la integración de ésta área sustantiva en el currículo de la carrera.

La mayor cantidad de cuestionarios fueron aplicados al cuarto y quinto nivel de las carreras indicadas. Estas respuestas se obtuvieron del sector estudiantil de las 4 escuelas unidades académicas y del Programa Interdisciplinario Costero.

Tabla 12: Cantidad de respuestas de estudiantes por carrera 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas a los cuestionarios aplicados en 2019.

En el caso de la UCR, a partir de la participación en el curso de la VAS, desde la observación participante y mediante grupos focales, se logra abordar estos temas, junto a algunos documentos publicados en Informes, el Semanario Universidad o artículos de revista, por académicos/as y gestores/as de la VAS.

Esta investigación cumple el compromiso de anonimización de las personas que respondieron a los cuestionarios, a las entrevistas a profundidad o que participaron en los grupos de discusión, respondiendo a la solicitud de Consentimiento informado (*Ver Anexo 3*).

Por tanto, en los siguientes capítulos, convertí los nombres de las personas participantes de las entrevistas y los grupos de discusión en códigos numéricos y letras, para poder representar su identidad sin revelarla. Esta información suministrada por las personas es utilizada con fines estrictamente académicos en el marco de esta investigación.

En la siguiente tabla se encuentran detallados estos códigos descritos, que permiten mantener la anonimidad pactada con las personas que participaron en las entrevistas en profundidad, grupos focales o de discusión.

Tabla 13. Códigos utilizados para la tabulación de los datos

Rol del informante	Descripción
Estudiante #00_universidad Estudiante egresado#00_universidad	Estudiante, número de cuestionario, universidad. En el caso de la UNA y UCR se separan aquellos estudiantes por carrera o Programa.
Académico/a #00_universidad	Extensionistas/docentes universitarios participantes.
Asesor/a académico extensión/acción social #00universidad	Asesor académico de la Vicerrectoría de Extensión (UNA) o Acción Social (UCR), número de cuestionario.
Administrativo/a extensión/acción social - #00universidad	Persona responsable de la gestión administrativa en el ente rector (vicerrectorías de Extensión/Acción social)
Agente comunitario Localidad_# 00	Agente comunitario. Localidad de persona comunitaria consultados, número de cuestionario.
Autoridad rectoría #00_universidad	Representante de rectoría, número de cuestionario, universidad.
Autoridad rectora Acción Social 00_UCR Autoridad rectora Extensión 00_UNA Otra autoridad universitaria 00_	Código utilizado para garantizar el anonimato de la participante y resguardar la identidad del entrevistado en las demás respuestas.

Fuente: Elaboración propia

Debo aclarar que varias personas entrevistadas pidieron *no ser anonimadas*, por el contrario, quieren que su nombre sea reconocido por su opinión o percepción, de forma expresa.

CAPÍTULO III. Los establecimientos universitarios en Latinoamérica a la luz del pensamiento crítico, el diálogo de saberes y de la McDonalización.

“La precariedad del sistema de educación superior de la región es, (...) el reflejo del fracaso de nuestras sociedades en acompañar los ritmos de desarrollo del mundo moderno”.(Ribeiro.1967.p.7)

En este capítulo, de forma particular, se trata de comprender e interpretar esos discursos sobre la McDonalización, que definimos de forma resumida como *la racionalidad moderna de la eficiencia y la eficacia*, que se han construido a través de la historia moderna desde diferentes perspectivas teórico-conceptuales. La eficacia se puede ver desde la perspectiva del pensamiento emancipador y contrahegemónico de Darcy Ribeiro hasta las posiciones de los organismos internacionales (IFID), que se describe claramente desde el enfoque de la McDonalización de George Ritzer (Capítulo I) a partir de dos criterios que lo sintetizan, **la eficacia** (como búsqueda de los medios más idóneos para alcanzar un objetivo en el seno de una sociedad mcdonalizada) y **la eficiencia**(que se subdivide en el *cálculo* con acento en cantidad más que en calidad; la *previsión* que permite saber lo que ocurrirá en cada proceso; el *control* que supedita a las personas al sistema tecnológico) como racionalidad moderna capitalista, desde donde se promueven modelos de desarrollo sustentados en el libre mercado, conocido hoy como el neoliberalismo, como corriente fundamental del pensamiento regulador. Y el quinto y último, que es el que más cuestionado por el autor “es el *relacionado con la posibilidad de que las personas queden a merced del sistema, y que éste llegue a controlarnos*”.(Ritzer. 1996.p.195)

Este capítulo se configuró con base en tres apartados específicos: a) Antecedentes socio-históricos del vínculo universidad-comunidades y los cambios dentro del sistema capitalista. Se parte de la modernidad, como la etapa de origen de las universidades y la denominada extensión en Latinoamérica, acompañada de un anexo que explica el surgimiento de la extensión en “*las universidades del norte*”, que dan pie a la concepción de ese vínculo y praxis de las universidades-comunidades *en el sur*. Este incluye el tema del surgimiento y situación actual de las universidades en América Latina, a cien años de la Reforma de Córdoba, en el marco de un intensivo proceso de globalización mundial y de consolidación del capitalismo neoliberal. b) La cultura moderna de la eficiencia/eficacia (McDonalización) y el vínculo universidad-comunidades: contextos y subjetividades. Este

apartado es un intento por presentar las voces de sujetos políticos de la UCR y la UNA. Sintetiza los hallazgos, los riesgos y las rutas contrahegemónicas posibles que existen en la relación entre la eficiencia/eficacia, como ejercicio del PODER desde las burocracias internacionales del desarrollo y las burocracias nacionales, incluyendo las universitarias. Para ello se analizan mecanismos universitarios como a la vinculación externa remunerada la evaluación de la calidad de la educación, a la luz del *pensamiento crítico y el diálogo de saberes*.

3.1. Antecedentes socio-históricos del vínculo universidad-comunidades

El vínculo entre universidad y comunidades, ha variado desde el origen mismo de las universidades europeas, hasta pasar a América. En Europa, según la narrativa desarrollada por Sylvia Valenzuela (2022. pp.15-19), el hito fundacional de la Extensión universitaria en este continente, se remonta a varias prácticas institucionales que responden a las necesidades del surgimiento de la Revolución Industrial, y por tanto, de la progresiva consolidación del capitalismo moderno, mediante la búsqueda de la formación de una necesaria clase trabajadora que no podían acceder a los claustros de educación formal. (*Ver Anexo 4*)

Derivado de este momento histórico, las universidades latinoamericanas pasaron a formar parte de la herencia colonial. Desde el planteamiento de William Robinson, 2015 (citado por Hernández, 2019. pp 134-138), sobre los ciclos del capitalismo, la autora los relaciona a la vez con los cambios históricos del Estado, la sociedad y las universidades públicas, según las siguientes fases:

I CICLO (1492-1789). Durante el conocido *capitalismo mercantil*: la conquista, la incorporación violenta y la consolidación del sistema mercantil colonial, surge la primera universidad de América Latina, la Universidad Santo Tomás de Aquino, fundada por bula papal in Apostulatus Culmine, de Paulo III en (Santo Domingo), el 28 de octubre de 1538 y la Universidad Mayor de San Marcos, fundada el 12 mayo 1551 (en Perú).

Fue durante los siglos XVII y XIX cuando este tipo de centros adquirió una importancia significativa para la formación de las élites de los procesos independentistas y de consolidación nacional (de Sousa, 2007, p. 11, citado por Hernández, 2019). La decadencia de la Universidad colonial y de la metrópoli se inicia en el siglo XVII y se acentúa en la primera mitad del siglo siguiente.

Según González (1996, pp 11-23) citado por Méndez (2020.p.45) en su propuesta de periodización de la extensión universitaria en Latinoamérica, para este momento histórico, la extensión está en *un período de aislamiento*.

II CICLO (1789-1890). Durante el capitalismo **industrial-competitivo**, que comprendió la independencia criolla, las guerras civiles, las revoluciones liberales, una mayor inserción al mercado mundial, la extensión de capital, así como una vasta expansión de exportaciones de materia prima para la economía mundial (ejemplo, café, banano, guano, nitratos, azúcar, índigo, cacao).

Esta segunda etapa es la que abarca el período más amplio de la colonia y es la que mejor representa el modo de ser, bases misionales y el quehacer de la universidad colonial, hasta llegar a una verdadera postración académica, de la cual solo el deseo de saber que trajo consigo la Ilustración pudo levantarla hacia fines del siglo XVIII (hay predominio de un sistema libresco y memorista).

III CICLO (1890-1970). Mientras que en el *capitalismo corporativo-“monopólico”*, “fordista-keynesiano” se da una nueva inserción capitalista, aparecen en América Latina importantes explicaciones teóricas sobre la división internacional del trabajo y las ventajas comparativas, como la de Raúl Prebisch y su teoría del estructuralismo o dependencia, la expansión de los mercados nacionales, entre otros.

Surgen corrientes como el populismo, el corporativismo, el reformismo, la hegemonía disputada de viejas oligarquías, nuevas élites y clases populares que generan eventos como la Revolución mexicana, el Peronismo en Argentina, Lázaro Cárdenas (México), Salvador Allende en Chile, la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) en Perú, Jacobo Árbenz Guzmán en Guatemala, José María Figueres Ferrer en Costa Rica, la Revolución Rusa de 1917 y el enfrentamiento entre las grandes potencias hegemónicas en la Primera Guerra Mundial en la primera mitad del siglo XX.

A comienzos del siglo XX, varias instituciones latinoamericanas protagonizaron un proceso de democratización y reforma que acompañó al surgimiento y protagonismo de los sectores medios en estas nuevas sociedades.

El *Manifiesto de Córdoba*, la culta provincia mediterránea de la Argentina, –anuncia– el inicio de una revolución, el momento de empezar a vivir “una hora americana”. (Giarraca, en de Sousa, 2007, p.11. Citado por Hernández, 2019).

Este acontecimiento en la región latinoamericana, se convierte, para efectos de esta investigación, en un hito que revolucionó a las universidades públicas en el marco de la reivindicación a otro derecho, la insurrección popular, dirigida por la militancia estudiantil y académica de la Universidad de Córdoba, Argentina. Así se rompe con lo que Oñativia caracteriza a inicios del siglo XX, como el periodo cuando “las ideas darwinistas eran consideradas heréticas y se impartían materias como la de “Deberes para con los siervos”. (Oñativia, 2016, p.1 citado en Hernández, 2019).

González (1996, pp.11-23), citado por Méndez (2020.p. 45), identifica este momento, según su propuesta de periodización de la extensión universitaria en Latinoamérica, desde la Reforma de Córdoba hasta finales de la década de los cuarenta, como *el periodo de ruptura*. Mientras que de principios de la década de los cincuenta hasta mediados de la década de los setenta, lo denomina como *el período de conceptualización*, donde se fortalece el pensamiento emancipador latinoamericano, desde enfoques de educación popular y liberadora.

IV CICLO (1980 – 1990). Se da con la *crisis del capitalismo global y del Estado-nación*, *La globalización* conduce a un periodo de crisis y cambio social en América Latina, buscando nuevas formas de inserción del capitalismo mundial (Ajuste Estructural, Reforma del Estado, otros). La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80.

En la universidad pública esto significó, que las debilidades institucionales –que no eran pocas– en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial (de Sousa, 2007, p.

26 citado en Hernández, 2019). En este sentido, Hernández (2019) destaca un evento que vulnera tanto a las universidades como al sector público en general a nivel global, es la implementación y firma por parte de muchos estados del TISA⁵⁶ (Trade in Services Agreement), nuevas iniciativas han retomado su espíritu hoy día en lo que se conoce como los tratados de nueva generación que contemplan una relación bilateral o regional, tal es el caso o Acuerdo sobre el Comercio de el Comercio de Servicios (ACS).

González (1996, pp. 11-23) citado por Méndez (2020.p. 45) caracteriza, en materia de extensión Latinoamericana a este periodo, que va desde mediados de la década de los setenta hasta la actualidad, de consolidación del periodo inicial de la integración o de la masificación. Cierra su propuesta sobre los tiempos y espacios Latinoamericanos de la extensión, señalando que en la actualidad se consolida el período de la integración efectiva.

Así, se reafirma que el gran hito latinoamericano, que acontece en el III Ciclo y que afecta de manera directa el vínculo universidades-comunidades es *la Reforma de Córdoba*⁵⁷.

María Pérez Yglesias (2013. p.16) reseña esas reivindicaciones logradas en el 2018 por la lucha reformista, que evidencia la acción política en América Latina y su sentido latinoamericano “cuyo contenido e implicaciones, hasta nuestros días, es la que más ha

⁵⁶ Según Tünnerman: El riesgo mayor proviene, en estos momentos, de la resolución adoptada en el año 2002 por la Organización Mundial de Comercio (OMC), de incluir la educación superior como un servicio comercial regulado en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS, por su sigla en inglés), decisión que han impugnado, entre otros organismos, la Asociación Internacional de Universidades (AIU), la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá, la Asociación de Universidades Europeas, el American Council on Education, la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y las Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas. (2005, p. 22.)

⁵⁷ A pesar de estas referencias, Andrés León advierte de eventos anteriores a las fechas citadas: En América Latina los orígenes de la aplicación de la extensión universitaria se remontan a 1907 en la Universidad de La Plata, fundada dos años antes, en la que se crean las conferencias de extensión universitaria por su presidente, Joaquín V. González (Barbosa, 2010). Al año siguiente en Montevideo, en el Congreso Internacional de Estudiantes Latinoamericanos, en una de las ponencias se refiere a este concepto como la forma de promover y difundir la Educación del pueblo para todas las clases sociales promoviendo el engrandecimiento de la nación (Barbosa, 2010). En 1910, la Ley Constitutiva de la Universidad de México establece en una de sus finalidades organizar la Extensión universitaria “mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes” (Serna, 2004). Después la extensión universitaria va apareciendo en las reivindicaciones del movimiento estudiantil surgido de la Reforma de Córdoba de 1918 que se configura como un punto de ruptura con lo que había sido la academia confesional hasta el momento con el Manifiesto Liminar del que se pueden extraer las siguientes frases: “Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. (s.f. p.3)

contribuido a dar un perfil particular a las universidades latinoamericanas”. Según Pérez, el movimiento originado en Córdoba logró extenderse por Latinoamérica en una voz liberadora:

- Autonomía universitaria-en sus aspectos político, docente, administrativo y económico-y autarquía financiera.
- Elecciones internas por pare de la propia comunidad universitaria y participación de todas las partes en los órganos de gobierno.
- Concursos de oposición para la elección del profesorado y periodicidad de las cátedras.
- Docencia libre.
- Asistencia libre.
- Gratuidad de la enseñanza.
- Reorganización académica, creación de nuevas carreras y modernización de los métodos de enseñanza. Mejoramiento de la formación cultural del cuerpo docente.
- Asistencia social a estudiantes
- Vinculación con el sistema educativo nacional.
- Extensión universitaria, fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales.
- Unidad Latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo

Desde una perspectiva centroamericana, es Tünnerman (2008^a)⁵⁸ (citado por Hernández, 2019, p.143) quien refiere a la Reforma de Córdoba de 1918, como el primer cuestionario a fondo de nuestras universidades y señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del Movimiento. (2005, p. 8).

Cada fase del sistema mundo capitalista y de la institucionalidad de las universidades públicas latinoamericanas refleja estas tensiones (Capítulo III), deja ver estas contradicciones de los antros universitarios a partir de diferentes momentos (De colonia a República) y de diferentes modelos, hasta llegar al modelo desarrollista y la evolución al modelo neoliberal, donde se ha dado la mayor disputa sobre los recursos y autonomía universitaria.

⁵⁸ Carlos Tünnermann Bernheim, primero y varias veces, Secretario general del CSUCA (Consejo Superior Centroamericano), ex Ministro de Educación de Nicaragua y Académico de la UCA. Este autor es además especialista centroamericano en materia de educación superior, ha escrito varias obras fundamentales para el análisis de la autonomía universitaria donde hace análisis de procesos históricos y epistemológicos

El más importante hito sobre la defensa de la autonomía universitaria, en este estudio se refiere a la Reforma de Córdoba en el año 2018, desde donde se reivindica esta autonomía, la libertad de cátedra y el compromiso social universitario (llamada extensión), entre otros sellos políticos y sociales logrados. Al persistir las desigualdades estructurales que dieron origen a este tipo de reformas, desde los imaginarios instituidos actuales, siguen vigentes las necesarias reivindicaciones ético-políticas que exigen el cumplimiento de los derechos humanos, ejercidas de manera tal, que se logren nuevas formas desde el relato del saber y los correlatos del ser, poder y estar.

Todas nuestras subjetividades fueron trastocadas desde el momento en que estas relaciones desiguales de la existencia de toda forma de vida, sobreviven en condiciones de inequidad, mediante el ejercicio del poder, dentro de sistemas preservadores de este mediocre estatus, que debilita las formas utópicas, que son génesis y fundamento de la creación de las mismas universidades y su compromiso social para la transformación social en favor de los grupos más vulnerabilizados.

La UCR y la UNA fueron co-fundadas y lideradas en el III y IV ciclo del capitalismo, por dos grandes pensadores y líderes políticos nacionales, el Dr. Rodrigo Facio y el Padre Núñez, respectivamente. Ambos líderes socialdemócratas que pusieron sobre la mesa sus cartas ideológicas, políticas y éticas mediante los discursos y acciones institucionales concretas. Junto a sus equipos y aliados a nivel intra y extra universitario, ejercieron el poder que les confería su rol, para llevar adelante su misión no solo universitaria, sino partidaria.

Históricamente, las ideologías, posiciones políticos-partidarias han puesto en pugna a sectores académicos y administrativos, así como estudiantiles dentro de las universidades públicas, como parte del devenir histórico.

Es en ese contexto de ruptura histórica, se convierte en una parte importante del quehacer universitario, la denominada por muchos como *extensión universitaria*, como área sustantiva de la educación superior universitaria y pública en América Latina.

Damián del Valle⁵⁹, intelectual de la Universidad de las Artes de Argentina, ejemplifica el caso de la extensión en su país, Argentina, donde nace la Reforma de Córdoba.

Del Valle plantea que el tema de la extensión está muy trabajado desde la perspectiva de las *políticas públicas institucionales* en Argentina. Las universidades han tenido diferentes formas de abordaje, una constante práctica para trabajar y repensar esta función sustantiva de la institucionalidad universitaria. De forma excepcional, indica que de 2016 a 2020 el gobierno de turno no le dio el reconocimiento en relación con los gobiernos anteriores, para los cuales ha sido una función muy importante de la universidad, incluyendo gobiernos como el de Macri, de fuerte sesgo conservador. Esta preocupación se deriva de que está muy enraizado desde hace muchos años de que las universidades tienen que componer esta función como un área sustantiva y hay una defensa social muy grande sobre ese ethos, aun de los actores externos a la universidad.

Desde una postura crítica sobre la extensión en Argentina, señala Del Valle que 50 años atrás, esa *función de la extensión* no estaba conceptualizada de la mejor manera para todos los actores universitarios o para las diferentes instituciones. Plantea que,

- a) Hay quiénes la conciben de una forma *más tradicional o transferencista*, como un área que debe llevar lo que produce la universidad hacia otros territorios, propio de la Reforma Universitaria, con un fuerte sesgo Iluminista de la Universidad que debe llevar el conocimiento adonde no hay conocimiento. Hace énfasis, en que en la actualidad, hay sectores importantes de las universidades que piensan así y hay universidades que son gobernadas por representantes de estos sectores que manejan esta noción de extensión.
- b) Por otro lado, indica que hay otras conceptualizaciones que están presentes en Argentina que son las que cuestionan la noción de extensión y *hablan de vinculación o “vinculación territorial”* o le dan otros nombres, para alejarse de este sesgo transferencista. Pero sobre todo es importante su aporte, pues afirma que esa función debe ser el vehículo por el cual los colectivos sociales, a los que tradicionalmente se les llevaba el conocimiento universitario, en muchos casos vinculada a la función académica, para facilitar el ingreso o acceso a esos colectivos. Modos de retención o igualación que permiten unas trayectorias efectivas en la universidad y modos de ingreso de otros saberes a la universidad. Las universidades que se crearon en los últimos 15 años en Argentina, la mayoría no lleva el nombre de Secretarías de Extensión, se crearon con otros nombres y se crearon con *una clara función social y con una clara vinculación territorial*, mientras las Secretarías de Extensión, lo que en Costa Rica se llaman Vicerrectorías, tienen una clara vinculación territorial que se solapa todo el tiempo.
- c) Del Valle señala que existe un tercer énfasis, que es en el que están la mayoría de las universidades. Este nuevo énfasis pone el foco entre las dos anteriores, no lo vincula tanto ni con el derecho colectivo (otros saberes, ingreso de colectivos) o con la tradicional función transferencista. Esta es la que considera que la función *social es la forma de vincularse con*

⁵⁹ Comunicación personal con el Dr. Damián del Valle, Universidad de las Artes de Argentina. Reunión reflexiva de trabajo de la Red temática Universidades Públicas UCR, a partir de mi pasantía en este espacio. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica. 18 de febrero 2020.

los otros colectivos desde la función académica, que no los pone en el lugar asistencialista, sino en la lógica de diálogo de saberes, y en la curricularización de la extensión misma.

Sobre esta tercera posición, del Valle agrega, que desde el pasado, en Argentina, hubo un incentivo, como política pública estatal para la integración de extensión en el currículo académico de las universidades. Esto implicó la modificación de reglamentos de concurso y evaluación, para incluir a la función de extensión para que otorgue puntaje para docentes y demás. Esto está bastante universalizado en Argentina. También depende de las disciplinas no solo de las universidades, pues muchas funcionan con lógicas propias.

Según se ve en el caso de Argentina, que ha sido un referente latinoamericano, en la construcción del vínculo universidades-comunidades, a pesar del anterior esfuerzo de ubicar la evolución de las universidades dentro de los ciclos del capitalismo, no es posible pensar en una linealidad en el tiempo, desde el pensamiento crítico, sino en temporalidades no cronológicas. Esto porque las narrativas podrían mostrar rasgos que caracterizan una fase en otra. Por tanto, es fundamental identificar los contextos críticos situados, que han permitido crear teorías, epistemologías y metodologías creativa y reflexivamente, dando sentido a un pensamiento crítico, frente a dinámicas históricas donde las personas han construido sentido desde las comunidades, en interacción con el *contexto glocal* (global-local) actual, y con las universidades públicas en particular, desde la diversidad de contextos.

3.2. La cultura moderna de la McDonalización y el vínculo universidad-comunidades: contextos y subjetividades.

Tal y como plantea Hernández (2019), las universidades públicas costarricenses de carácter estatal, según los derechos que les otorga la Constitución, garantizado por un Estado desarrollista desde el tercer ciclo de acumulación capitalista, su existencia, funcionamiento autónomo y su financiamiento, se apoyan en los siguientes artículos consignados en la Constitución Política de la República de Costa Rica (incluye reformas hasta el 2003). Estos son los artículos 84, 85, 86, 87, 88 y 89 que se citan a continuación:

Artículo 84. La Universidad de Costa Rica es una institución de cultura superior que goza de independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobierno propios. Las demás instituciones de educación superior universitaria del Estado tendrán la misma independencia funcional e igual capacidad jurídica que la Universidad de Costa Rica.

El Estado las dotará de patrimonio propio y colaborará en su financiación. (Así reformado por Ley No.5697 del 9 de junio de 1975).

Artículo 85. El Estado dotará de patrimonio propio a la Universidad de Costa Rica, al Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la Universidad Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia y les creará rentas propias, independientemente de las originadas en estas instituciones. Además, mantendrá – con las rentas actuales y con otras que sean necesarias - un fondo especial para el financiamiento de la Educación Superior Estatal. El Banco Central de Costa Rica administrará ese fondo y, cada mes, lo pondrá, en dozavos, a la orden de las citadas instituciones, según la distribución que determine el cuerpo encargado de la coordinación de la educación superior universitaria estatal. Las rentas de ese fondo especial no podrán ser abolidas ni disminuidas, si no se crean, simultáneamente, otras mejoras que las sustituyan.

El cuerpo encargado de la coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal preparará un plan nacional para esta educación, tomando en cuenta los lineamientos que establezca el Plan Nacional de Desarrollo vigente.

Ese plan deberá concluirse, a más tardar, el 30 de junio de los años divisibles entre cinco y cubrirá el quinquenio inmediato siguiente. En él se incluirán, tanto, los egresos de operación como los egresos de inversión que se consideren necesarios para el buen desempeño de las instituciones mencionadas en este artículo. El Poder Ejecutivo incluirá, en el presupuesto ordinario de egresos de la República, la partida correspondiente, señalada en el plan, ajustada de acuerdo con la variación del poder adquisitivo de la moneda. Cualquier diferendo que surja, respecto a la aprobación del monto presupuestario del plan nacional de Educación Superior Estatal, será resuelto por la Asamblea Legislativa. (Reformado por Ley No. 6580 de 18 de mayo de 1981, ver artículo transitorio).

Artículo 86. El Estado formará profesionales docentes por medio de institutos especiales, de la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria.

Artículo 87. La libertad de cátedra es principio fundamental de la enseñanza universitaria.

Artículo 88. Para la discusión y aprobación de proyectos de ley relativos a las materias puestas bajo la competencia de la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria, o relacionados directamente con ellas, la Asamblea Legislativa deberá oír previamente al Consejo Universitario o al órgano director correspondiente de cada una de ellas. (*Así reformado por Ley No. 5697 del 9 de junio de 1975*)

Sin embargo, desde que fueron aprobados estos lineamientos constitucionales que rigen a las universidades públicas, el Estado que las consolidó, se encuentra en pleno cambio. Dichas tensiones se materializan en el debate entre los sectores neoliberales que detentan el poder (que incluyen los recursos de la institucionalidad pública) y los sectores que defienden esta columna vertebral constitucional que articula a la sociedad costarricense, desde 1949.

En este contexto socio-histórico, las prácticas institucionales universitarias públicas han entrado en cuestionamiento por parte de los mismos entes encargados de regular los servicios estatales y del bienestar nacional, que disputan recursos y espacios de poder.

Las paradojas de este contexto histórico están presentes de muchas formas. A manera de ejemplo, una de las cláusulas del Convenio del Banco Mundial firmado con Costa Rica en años recientes para el apoyo a las entidades educativas en infraestructura y demás, tuvo como *afirmación positiva*, que ninguna universidad pública había tenido antes, de asignar de forma explícita la participación para las personas indígenas de los territorios indígenas y de crear

programas sociales para apoyarles en este proceso de ingreso a las universidades. A pesar de ser una disposición vertical del BM sobre el ingreso de estudiantes de los territorios indígenas, a partir de la firma del convenio⁶⁰, es éticamente compatible con la misión fundacional de las universidades públicas.

Por su parte, Caamaño et al (2023.p.xxxiii) se refieren a este contexto histórico y sus complejas contradicciones en relación con el derecho humano a la educación y las instituciones responsables de hacerlo realidad, al citar el criterio de un catedrático pensionado de la UNA, Eduardo Saxe (2001, p.95), que interpreta al Banco Mundial como el principal actor que promueve y ejecuta lo que él llama el programa “neoliberal”, usando como medio, a las altas esferas gubernamentales, para una campaña contra las universidades públicas, que permitiera contrarrestar lo que el BM denomina como “el excesivo poder del profesorado”, para lo cual los criterios de evaluación universitarios serían definidos según una presupuestación por rendimiento, de tal forma que el presupuesto público queda supeditado a la *rentabilidad académica*, en función de los criterios y necesidades de los intereses de la clase empresarial y negociantes del sector privado.

Esta forma de disputa se caracteriza por formas diferentes de cuestionar la crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional experimentada por las universidades pública en las últimas tres décadas. De forma directa, afecta la disponibilidad de recursos para el cumplimiento de compromiso social ejercido por medio de la acción extensionista y demás acciones sustantivas. En este sentido Boaventura de Sousa, define la situación actual de las universidades públicas, así: (...) la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.” (2007b, p.51)

⁶⁰ A veces nos preguntamos ¿de dónde provienen tantas líneas estratégicas, que con una implacable presencia se defienden desde las instancias superiores para la implementación de los Planes de desarrollo universitarios de forma inmediata? La respuesta es que son más de 500 proyectos alrededor del mundo para el fortalecimiento de la docencia, el proyecto del Banco Mundial en Costa Rica da inicios en 2012. El proyecto apostó por aumentar la infraestructura, la evaluación de la educación, la acreditación, la innovación, el desarrollo científico y tecnológico para “mejorar la gestión institucional por medio de la rendición de cuentas”.. (Banco Mundial, 2012)

La *cultura moderna de la eficacia y eficiencia*, relacionada en este estudio con la teoría de George Ritzer, denominada como la McDonalización, se consolida en el discurso y praxis de organismos financieros y del desarrollo (IFID) que van más allá del *buen manejo de los recursos limitados* del que disponen las burocracias para el ejercicio de sus funciones, se sustenta en modelos de desarrollo hegemónicos e intensivistas que buscan la rentabilidad académica, que sacrifica la calidad por la cantidad con sistemas rígidos de cálculo y control para la previsibilidad del producto final, bajo condiciones tecnológicas que regulan y condicionan a los actores.

María Lourdes González-Luis y Natalia Pais Álvarez refuerzan esta idea:

El sistema mundo en la actualidad tiene como plataforma, para la toma de decisiones políticas, criterios económicos y avales científicos (la razón del mercado y la razón tecnocientífica, la mayor parte de las veces en un armónico y conveniente maridaje), bien sea en el plano de la economía, la medicina, las ciencias exactas, la biotecnología, etc., lo que deja un espacio menor para el debate público y la participación democrática y diversa acerca de las alternativas posibles para superar lo que ya rebasa una crisis ambiental y alcanza el rango de crisis civilizatoria. Resulta ya difícil ensamblar la idea de desarrollo global (que mejore las condiciones de vida de todas y todos, sin excepción geográfica), sin contravenir al mismo tiempo la necesaria sostenibilidad del planeta. Es la misma paradoja que observamos al interrogar sarcásticamente al sistema instalado, ¿puede ser real un modelo de sociedad que pretenda un crecimiento infinito en un mundo de recursos finitos? En cualquier caso, pareciera una *contradictio in terminis*. (2022.p.30)

Los antagonismos sobre la visión de mundo y la forma de expresión de la cuatriada del saber, ser, poder y estar, están presentes en estos espacios públicos llamados universidades públicas y de una esperada formación ciudadana para la participación democrática, pero el modelo dominante ha llevado a la sociedad y al planeta a una crisis civilizatoria, frente a la cual, los sectores en tensión buscan sus mejores discursos para renovar la fe en el sistema o plantear nuevas formas de modelo social, nuevos pactos, nuevos consensos.

3.2.1. Del pensamiento liberador de Darcy Ribeiro al pensamiento modernista de las IFID.

Comprender e interpretar los discursos sobre *la eficacia*, que se han construido a lo largo de la historia contemporánea desde diferentes perspectivas teórico-conceptuales, es parte de este acápite. La eficacia se puede ver desde la perspectiva contrahegemónica de Darcy Ribeiro hasta las posiciones de las IFID sustentadas en el libre mercado global, conocido hoy como el *neoliberalismo*.

Por ello se estudian los cambios de los establecimientos universitarios en Latinoamérica y los discursos a la luz de esa cultura, de la eficiencia moderna, del pensamiento crítico y el diálogo de saberes, según el lente de diferentes actores protagónicos de las universidades en estudio.

Para Darcy Ribeiro (1967, p.9-11), la eficiencia institucional es importante en un contexto histórico en el que la institución universitaria puede desempeñar dos funciones distintas: a) ser contra hegemónica o b) ser favorable al poder dominante.

Así, argumenta en su discurso este autor, varios elementos que contextualizan los posibles riesgos que subordinan a las universidades frente a ese poder:

- i) Las universidades estamos siendo objeto de colonización cultural expresada básicamente en trabajos de planeamiento sobre la integración universitaria en el ámbito continental. Frente a ese intento, frente a la generosidad sospechosa de fundaciones, banqueros y gobiernos extranjeros que ofrecen préstamos dadivosos y patrocinan la investigación, es suicida tanto una actitud ingenuamente cosmopolita que argumenta con nuestra pobreza y propugna una complementación internacional.
- ii) Cuanto mayor sea la autonomía de los cuerpos universitarios, mayores serán sus potencialidades para alterar las estructuras sociales vigentes. La mayoría de las universidades latinoamericanas no alcanzan niveles mínimos de *eficacia* y son más un obstáculo que un impulso del desarrollo nacional.

Darcy Riberiro invoca a la resistencia por medio de una formulación explícita del modelo de Universidad y la política universitaria, que conviene a nuestros países, para desde ahí, examinar las propuestas de apoyo y de integración continental, que evidentemente tienen contenidos políticos y estratégicos no explicitados. Este autor tiene un adjetivo a las universidades al servicio del poder dominante, le llama *universidad connivente*:

Descubrimos así, repentinamente, como una revelación abrumadora que nosotros, como clase dominante o como sus asociados y servidores intelectuales, somos los verdaderos responsables del atraso que nos oprime y avergüenza. Fue nuestro proyecto clasista de prosperidad que nos indujo, al salir de la dominación colonial, a buscar nuevas sujeciones porque esta era la forma de mantener y ensanchar viejos privilegios. Con ese propósito se ordenaron institucionalmente nuestras sociedades de modo de encauzar en la disciplina más opresiva a la fuerza de trabajo involucrada en la producción, comprimiendo su nivel de vida hasta límites insoportables, obligándola a producir lo que no consumía. Todo eso para generar excedentes para alimentar las regalías de una estrecha capa social superprivilegiada en la cual la intelectualidad universitaria logró siempre incluirse. (2023,p.72)

Por tanto, es fundamental preguntarnos ¿de qué valen los fines universitarios que predicán el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, si en la práctica, vamos perdiendo conocimientos autónomos, el respeto a la otredad en la construcción de los mismos, y

permitimos el epistemicidio cuando la ciencia no está articulada o no reconoce que hay otros saberes no académicos y fuera del dominio de lo racional, cuya utilidad existe, al igual que la ciencia, para algunas cosas y no para otras, por qué no todos los saberes son exclusividad de la razón?. Esto representa el reconocimiento a la vía dialógica y ética, que supera la ignorancia de la sumisión frente al poder dominante (Ghiso, 2016).

La búsqueda de esta experiencia universitaria intersubjetiva, denota el posicionamiento sobre un modelo universitario que permite el abordaje en su praxis y construcción del conocimiento desde la pluriversidad; la multidimensionalidad; el estudio sociohistórico situado que supera las disciplinas frente a realidades indisciplinadas, la coexistencia de conocimientos heterogéneos y el reconocimiento a sus autorías y derechos de propiedad, a partir de nuevos enfoques sobre la jerarquía de saberes o justicia social/cognitiva.

La praxis social institucional desde el imaginario social de la *tecnocracia* y la *burocracia* pone límites a la reflexividad y a la alteridad. Esta situación se vuelve más inflexible en contextos donde la “McDonalización” o *cultura moderna de la eficacia y la eficiencia*, como parte de la cultura globalizante, es la regla de los sistemas administrativos, y las universidades públicas no se libran de estas prácticas.

Para George Ritzer (1996), autor de esta propuesta teórica, en el enfoque racional de la McDonalización destaca como aspecto esencial *la eficacia*, definida como la búsqueda de los medios más idóneos para alcanzar un objetivo en el seno de una sociedad mcdonalizada. A manera de ejemplo, señala que la medicina moderna mostró que estaba aumentando su grado de eficacia con la aparición de la cadena de montaje médica y de los «McDoctores». Esta forma de producción del conocimiento, en una sociedad del conocimiento de servicios y productos, es la temida universidad-empresa por parte de las corrientes del pensamiento emancipador que defienden la autonomía de los entornos universitarios. De referente histórico se da el hecho del sin número de ofertas para obtener títulos universitarios o cursos técnicos cortos de especialización en línea, alineados al mercado profesional de las grandes transnacionales, oferta generada fundamentalmente desde el sector universitario o parauniversitario privado, que se consolidó y especializó con la virtualización durante la pandemia.

Para tener un locus crítico al día de hoy, en este repensar de la vinculación universidad-comunidades, empezamos con una referencia socio-histórica sobre los antecedentes de la

integración de las universidades, en torno a la “*extensión*” en América Latina y el Caribe, construida en la modernidad.

En palabras de César Correa (citado por Corriols, 2020) y puesto en diálogo con otros autores como Manuel Tünnerman (2008^a y 2008b), Fabio Erreguerena (et al.2020) y Damián del Valle, el debate actual sobre un *bien común* como la *educación pública*, se establece desde un discurso oficial propio de una empresa, que ha logrado instituir prácticas valuativas externas sobre las actividades académicas (*assessment*), exigiendo calidad de la educación desde ejes o máximas como son la gestión (*management*) con el adjetivo de la *eficacia* y *eficiencia* en el manejo de los recursos según objetivos y resultados esperados, así como nuevos mecanismos de distribución presupuestaria, debilitamiento del financiamiento en sí (reducción de éstos, cambios en los parámetros/criterios de negociación y asignación), y la rendición de cuentas o responsabilidad de los logros de la educación frente a la sociedad (*accountability*).

Las demandas de la calidad en la educación, surgen y se canalizan por grandes organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) entre otras IFID (Instituciones financieras internacionales y del desarrollo) o instituciones alineadas con el mandato de la *calidad* desde una clara posición ideológica, en la cual sobresale la eficiencia, la eficacia y la productividad (rentabilidad académica), como parte de las lógicas del mercado capitalista educativa (*costo-beneficio, costo-eficiencia*).

Este resulta ser un fenómeno complejo y multidimensional dentro de estructuras sociales que buscan mejoras, impuestas desde fuera, donde se pone en riesgo la autonomía y donde aparentemente tienen cabida lo ético, político, cultural de forma compatible con lo económico-financiero del sistema educativo, no solamente como un asunto técnico-administrativo.

Así los criterios y conceptos terminan siendo altamente políticos y sesgados, según el origen y matriz del poder de donde proceden, en nombre de la construcción de la gestión de los procesos para el logro de la calidad educativa.

La cultura moderna de la eficiencia ofrece normas y manuales para la evaluación de impacto del tercer sector (vínculo universidades-sociedad y mercado), según denominación de organismos internacionales financieros y del desarrollo (IFID), como la OCDE. Así, los procesos de gestión de calidad, necesarios, pero según algunas voces de la comunidad académica, abusivos, como la construcción de Planes Operativos Anuales, *Planes Estratégicos* entre otras herramientas de la planificación anual, las constantes *evaluaciones internas*, externas, desde contraloría interna, desde las vicerrectorías, la *rendición de cuentas* a los Consejos, entre otros no permiten disponer del tiempo necesario para concentrarse en otros *objetivos multiversos académicos y la discusión con y para el fortalecimiento de las territorialidades (como contexto y pertinencia social misional y praxeológica institucional)*, en el marco de la reflexividad crítica de los procesos, la construcción de la integralidad de las áreas sustantivas, la gestión del conocimiento multi-inter y transdisciplinar.

Así, tal y como reclaman las académicas/os entrevistados, el día a día de la comunidad académica termina cargada de agendas cambiantes (sin contar con la pandemia que fue la más cambiante de todas) para estudiar, comprender e implementar manuales y normativas que refuerzan imaginarios instituidos que no siempre, dan paso a la *creatividad académica y a la innovación social no subordinada*. Identifican estos cambios con procesos ligados a las cláusulas de los convenios del gobierno con el Banco Mundial para financiar a las universidades públicas, así como las nuevas tendencias neoliberales de los IFID, cuyas fórmulas gerenciales han sido adoptadas por los gobiernos a nivel mundial.

Tal y como plantea De Sousa Santos, “el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a ésta en un bien, que siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entró automáticamente en crisis institucional”. (2007^a.p15).

Sobre esta última argumentación del autor es que se plantea el tema de la Vinculación Externa Remunerada. No solo por que esta pérdida de prioridad ocurre en todas las dimensiones sectoriales estatales, promovido por los organismos internacionales, sino porque le demanda a las universidades en su conjunto, la activación de mecanismos de gestión de recursos externos, razón por la cual un bien público se expone a la explotación comercial, como parte del embate del neoliberalismo.

De forma idónea, también debe pensarse desde una postura emancipadora, en la creación de una acción política y pedagógica de reforma de la universidad pública, antes que empezar a adoptar las creadas desde fuera por organismos internacionales como la OCDE, actualmente denominada por algunos como el Magisterio internacional.

Este fenómeno privatizador se profundiza, como mercado nacional universitario, según el mismo autor, desde el inicio de los 80 s hasta mediados de los 90 s, pero sigue creciendo:

(...)En la segunda, al lado del mercado nacional, emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, el que a partir del final de la década es transformado en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio. O sea, que está en curso la globalización neoliberal de la universidad. (De Sousa, 2007^a. p.15)

Por otro lado advierte de las tendencias en la conformación del mercado global para reclutar niveles técnicos y profesionales según demanda del sector mercado:

Se trata de un proceso global y es esa la escala en que debe ser analizado. La globalización neoliberal de la economía profundizó la segmentación o la dualidad de los mercados de trabajo entre países y al interior de cada país. Por otro lado, permitió que tanto el *pool* de mano de obra calificada como el *pool* de mano de obra no calificada pudiesen ser reclutados globalmente, la primera, predominantemente a través de la fuga de cerebros (*brain drain*) y de la subcontratación (*outsourcing*) de servicios técnicamente avanzados; la segunda predominantemente a través de la deslocalización de las empresas y también a través de la inmigración muchas veces clandestina. La disponibilidad global de mano de obra calificada hizo que la inversión de los países centrales en la universidad pública bajara de prioridad y se volviera más selectiva en función de las necesidades del mercado. (De Sousa, B. 2007^a. p.19)

Esto obliga a ser cada vez más críticos en términos del currículo (visible y oculto), de los métodos de enseñanza, de los medios, de la formación y del perfil de profesionales, de la calidad, de la evaluación y de la acreditación, así como del abordaje pedagógico, de la investigación educativa, de la praxis académica, entre otros elementos propios de la institucionalidad educativa, cuyo mandato actual como bien común, ve amenazada la propia organización en relación con su estructura y por consiguiente a su misión, metas y estrategias autónomas. Estos son conceptos que no pueden ser abordados separada y neutralmente en la actual coyuntura histórica.

El siguiente relato de un asesor-académico de la UCR, se refiere a la importancia política y ética de la evaluación institucional, como otro *dispositivo regulador que busca controlar la gestión de la calidad*, en función de los actores internacionales y nacionales

que definen estos procesos. Reflexiona además sobre la relación con la acreditación desde una perspectiva autonómica, a partir de su experiencia en el CSUCA y desde la universidad donde labora:

(...) la experiencia que tuve en el CSUCA, cuando se hablaba muy poco en las universidades centroamericanas del tema de la evaluación con fines de acreditación, a pesar de que ya habían algunas experiencias en otros países latinoamericanos, empezamos a construir un camino propio desde las universidades públicas en Costa Rica, y de alguna forma también en la discusión y el trabajo al seno del CSUCA. La experiencia dejó ver que los directores y las universidades estaban muy politizados, al extremo de que hay universidades que no hacen bien su régimen propio de evaluación para la acreditación. Si se va a hablar de la cultura de la evaluación para la acreditación, es un tema que no se tiene que satanizar, como tampoco el tema de la búsqueda de la eficiencia, la búsqueda de los procesos de calidad. Es un tema que se debe resignificar y adaptar, adaptarlo para cumplir con los objetivos y con la misión institucional. En este caso, en concreto, trabajar con esta línea de las evaluaciones de las acreditaciones ha permitido, que las unidades académicas estén constantemente replanteando críticamente lo que hacen, cómo lo hacen y cuál es la mejor forma de cumplir la misión institucional. Y más bien, lo que yo veo con sospecha, es que a veces se utilizan este tipo de dicotomías para no rendir cuentas, en el sentido, de que estas son universidades públicas que tienen una misión social fundamental. Y sin llegar, a que este tipo de procesos se vuelvan castrantes o limitantes para potenciar las virtudes que tiene la institución, pueden permitir que la universidad mejore continuamente. Yo siento que en este esfuerzo de diálogo, desde perspectivas muy diferentes, desde saberes múltiples, la universidad se enriquece con ese diálogo cuando podemos hacer esos esfuerzos de equilibrio cognitivos. Porque la gran universidad pública ya de por sí es como una *anomia organizada*, como dice por ahí un autor. Al reconocer esa complejidad, podemos apropiarnos y resignificar algunas propuestas e instrumentos, que bien pueden contribuir, a seguir cumpliendo con la misión y el compromiso social con nuestra sociedad. (Asesor/a académico/a # 04 VAS-UCR)

En el marco de esta pretendida globalización neoliberal, como lo denomina Tünnermann (2008a), quien hace referencia a la calidad de la educación superior en Centroamérica y su acreditación, quedó esclarecido que en ese entonces, tanto *la autonomía* como *la libertad de cátedra*, son defendidas por los sistemas normativos y regulatorios de la educación superior de esta región, tanto a nivel público y privado, en tanto estas últimas respondan a los intereses públicos de la acreditación misma.

Al 2023, ambos dispositivos citados se encuentran cada vez más amenazados, en tanto la globalización neoliberal por medio de la sociedad del conocimiento y sus actores privados, interpelan esos derechos constitucionales, pues consideran el espacio público como un locus de competencia, en nombre de la *eficiencia universitaria*, aplicando criterios de empresa, como la rentabilidad o fórmulas económicas como el costo-beneficio y el costo-eficiencia,

disputando, por tanto, el uso de esos recursos para proyectos modernizadores para la reforma progresiva, y aún no acabada del Estado capitalista.

3.2.1. Voces desde las universidades públicas sobre la *cultura de la eficacia y la eficiencia*.

Según las posturas perceptuales de los sujetos universitarios sobre la *cultura de la eficiencia*, algunos se pliegan y otras/os denuncian, ya sea desde el discursos del pensamiento regulador (*del imaginario social instituido*) o desde las narrativas de la resistencia (*imaginario social instituyente*), generados a partir de la resignificación intersubjetiva de la praxis del vínculo universitario con las comunidades, mediante enfoques como el pretendido pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la extensión o acción social de la UNA y la UCR, desde donde se crean discursos desde la reflexividad. Así, la siguiente narrativa da cuenta de la postura crítica frente a estas lógicas racionales administrativas del pensamiento regulador. José María Gutiérrez⁶¹ (VAS, 2019^a), haciendo referencia al actual peligro de la mercantilización que viven las universidades públicas, advierte sobre la presión de entidades externas, relacionadas con una exigencia privatizadora:

(...)se concibe el rol de la universidad en función de los intereses de determinados sectores del universo empresarial, para que la formación de profesionales, la investigación y la acción social se ubiquen en una lógica mercantil. Vemos ejemplos de estos planteamientos en las demandas de determinados grupos políticos y empresariales y en las páginas de opinión de medios de comunicación comerciales en Costa Rica, los cuales cuestionan aspectos esenciales del *êthos* solidario de las universidades públicas. La acción social, de acuerdo con estas posturas se debería adaptar a esta lógica mercantil. El espacio público es concebido por ellos como un locus de competencia, no de cooperación, y las agendas individuales se sobreponen a las colectivas.

Por su parte, otras voces de la UCR, proveniente de los discursos de rectoras y asesoras/es de la acción social, que también dan cuenta de estas apreciaciones subjetivas desde la experiencia personal e intersubjetiva a nivel institucional. en relación con la *cultura de la eficiencia* que “toca” a la acción social.

⁶¹ Charla de José María Gutiérrez en la Conferencia: La historia de la Acción Social. UCR. 21 junio 2019. Don José María Gutiérrez es PhD en Ciencias Fisiológicas por la Universidad de Oklahoma State University, catedrático del Instituto Clodomiro Picado y profesor de la Facultad de Microbiología de la UCR. Premio Nacional de Cultura Magón 2022.

La siguiente narrativa de una autoridad rectora de la acción social, reflexiona y cuestiona el concepto de *rentabilidad institucional* o *eficiencia moderna* como concepto de universidad-empresa, que es el principio rector del accionar de la educación privada, y advierte de que está tocando a las puertas de las universidades públicas:

Si bien no hay que satanizar uno y mitificar el otro, el asunto está en el equilibrio. Esto de la cultura de la eficiencia y eficacia también va rumbo hacia la rentabilidad y entonces, ¿Cuál es la rentabilidad que buscamos? ¿La rentabilidad académica, la rentabilidad económica?. Ahí de nuevo nos alejamos de esa otra universidad necesaria, donde todas y todos nos sentiríamos convocados y tendríamos cabida. Ahí de nuevo volvemos al tema de la acción social como un espacio político importante. ¿Por qué? Porque la acción social es un laboratorio pedagógico donde se instalan las preguntas y se fortalecen las capacidades de las personas. Aquí se genera comunidad y todo eso puede ser muy amenazante para un sistema, según los ejemplos que hemos visto en Latinoamérica y en aras de la búsqueda de esa eficiencia y eficacia, desde donde se plantea y se busca esa rentabilidad económica no académica. Esta situación, ha puesto en peligro a las universidades públicas y ha llevado muy rápidamente hacia un proceso de privatización y comercialización del derecho a la educación. Me preocupa mucho cómo lo asumimos, porque somos ingenuos sino tenemos esa mirada crítica que señalaba, tanto como funcionaria así como comunidad universitaria. Sino está claro, puede ser que cuando cuando despertemos, resulta que el dinosaurio está ahí, y lo peor será darnos cuenta de que siempre estuvo ahí. Así, cuando hablábamos de la emergencia frente al posicionamiento de las universidades privadas, de muchas personas decían no, no, pero sí no pasa nada. Nos apoyamos en el prestigio que nosotros tenemos como UCR y creemos que es suficiente para hoy. Y de aquí a Montes de Oca estamos inundados de universidades privadas y ya llegaron a todos los demás territorios. En esto hay que tener mesura, equilibrio y una mirada también muy aguda. (*Autoridad rectora 02 VAS-UCR*)

En el siguiente relato, se plantea una dicotomía que están viviendo los agentes de la acción social, generados por estas nuevas formas de rendición de cuentas frente al Estado, cada vez más regulador de los recursos de las universidades públicas. Esta es una reflexión, sobre la Universidad necesaria y la cultura moderna de la eficiencia, entre la que se debaten también otras asesores/as académicas, según se lee más adelante. Este es el discurso donde se presentan estos imaginarios tensionados:

En ambas posturas, la universidad necesaria y la cultura de la eficiencia. ¿Pero cuál es la función que tiene que tener la acción social? Es el incomodar a la cultura de eficiencia en el tema de cómo nos evaluamos, de que no existe un solo método de evaluación para la extensión crítica que necesitamos? Necesitamos de la educación popular. ¿Y cómo evaluamos? ¿qué es más importante? que la persona responsable del proyecto le responda a una medición cuantitativa o más bien que la misma comunidad se siente, evaluemos por medio del arte, el dibujo, la pintura, la reflexión y que de eso surja la propuesta para la mejora o el seguimiento de los proyectos. Tenemos que incomodar y crear nuevas maneras de evaluar, que esto viene muy unido de la mano con la acreditación a las personas responsables del proyecto. Un audiovisual puede ser un instrumento de evaluación, ahora tiene que definirse: ¿cómo lo hacemos según el contenido, cómo se ideó y para qué sirve el audiovisual?. Y ahí se van sumando, se va visibilizando todo este tema

de poder alcanzar un resultado dentro de esta cultura de la eficiencia. (*Asesor/a académico/a # 03 VAS-UCR*)

Como parte de la amenaza de esta cultura mercantilista de la eficacia/eficiencia, y siguiendo la lógica de la importancia de tener claro un modelo no subordinado de universidad, otro problema señalado por Gutiérrez (2019), que ha sido motivo para cuestionar a las universidades públicas desde sus opositores, se refiere al papel del sector administrativo para el logro de su misión fundacional y la integralidad de las áreas sustantivas.

Desde esta perspectiva, Gutiérrez (2019) señala los siguientes obstáculos y retos:

a) La separación a nivel de administración superior y de unidades académicas, entre estas actividades sustantivas, dicha tendencia atenta contra el desarrollo integral e impide las sinergias entre las diversas acciones.

b) Se requieren gestar procesos de integración de estas actividades a todo nivel, de una manera fluida y no burocrática, que surja con creatividad de la base académica.

c) En este contexto, la Acción Social es un nicho que permite actividades de investigación y docencia mediante procesos de investigación, acción, investigación participativa y vínculos de diversa índole de sectores académicos, como actores sociales y las actividades docentes tienen un amplio margen para incorporar actividades de Acción Social y nutrirse de ella en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La acción social constituye un eje fundamental de la esencia de la Universidad de Costa Rica y de las universidades públicas en general

d) La tónica debe ser, entonces, la búsqueda de espacios comunes entre las actividades sustantivas y no la separación de las mismas. ¿Cómo lograr estas convergencias y sinergias? Es uno de los principales retos de la acción social y más allá, de la universidad a futuro.

e) Los retos que la institución debe asumir mediante procesos profundos de reflexión, transformación y acción.

f) Uno de esos retos se centra en consolidar y evolucionar en las formas como la institución se vincula con el resto de la sociedad mediante la Acción Social, para lo cual sugiere darle fuerza y la prioridad que el entorno exige.

g) Necesidad de formas renovadas de vínculo con la sociedad, además de centrar esfuerzos en la procura de la equidad, la justicia y el bien común. Convertir la Acción Social en el contexto de la visión de que otro mundo es posible.

Esta postura, sobre el papel de las burocracias universitarias, se suma a la de una autoridad de la UNA (Autoridad 01-rectoría UNA), en tanto, de forma autocrítica, plantea que la UNA es la universidad con el sector administrativo más grande de las cinco universidades,

condición que está siendo replanteada para el mejor desempeño en el cumplimiento de la base fundacional universitaria como Universidad Necesaria.

Por su parte algunas personas entrevistadas de la UNA advierten sobre los cambios intrauniversitarios ejecutados desde la Vicerrectoría de Extensión por primera vez, en tiempo de disputa, sobre los recursos públicos y amenazas externas a la existencia de las universidades públicas:

(...) después de la segunda reforma estatutaria que logra hacer la Universidad Nacional se buscaba cambiar muchas cosas, la extensión habría pasado a ser de dirección a vicerrectoría formalmente. Porque antes funcionaba como dirección hacia adentro y vicerrectoría hacia afuera. Se retoman iniciativas que la institución había atesorado durante mucho tiempo programas, procedimientos, etc. cosas como las actividades anuales del extensionista, donde el sector se presenta y rinde cuentas ante el grupo de extensionistas, cosa que nos parecía muy positiva y por supuesto que fortalecemos. (*Autoridad rectora Extensión 02 UNA*)

Esta narrativa comparte su posición sobre la importancia de las adaptaciones institucionales frente a rupturas sobre modelos para implementar la extensión, así como frente a requerimientos de propuestas hegemónicas de los organismos internacionales,

Se buscaba hacer una ruptura que redefinía a la Vicerrectoría de Extensión, que le asigna una serie de funciones muy válidas en el marco de esa ruptura y que se desea fortalecer desde la visión de una dirección a una vicerrectoría. Es muy difícil hacer esas rupturas. Se requieren cambios de cultura institucional, de entender la extensión, sobre todo si estamos apostando a la extensión crítica, porque esta estaría buscando, ser coherente con los planteamientos de decolonizar la extensión y decolonizar también a la universidad. (*Autoridad rectora extensión 02 UNA*)

Así, desde estas narrativa, se visibiliza el planteamiento de algunos retos institucionales, que invitan a pensar en que existe una escala de grises y un entreveramiento entre *el enfoque emancipador* y *el enfoque regulador*. Es decir, estas propuestas se mueven entre una perspectiva relacionada con la extensión crítica (enfoque emancipador) y *la racionalidad de la cultura moderna de la administración, conocida también como McDonalización*, diseñada desde las instancias de la burocracia nacional de la administración pública, como la Contraloría General de la República, cercanos y alineados al pensamiento y racionalidad modernista de los organismos internacionales de la educación, las finanzas y el desarrollo, ya citados. Estos son algunos de los retos institucionales identificados.

Junto a esta narrativa, encontramos otra, desde un locus teórico y epistemológico afín. En el siguiente relato, se hace una ponderación sobre la importancia de los mecanismos actuales

para valorar *la eficacia/eficiencia* desde enfoques cualitativos y significativamente distintos a los que se valoran tradicionalmente,

En extensión hay otras experiencias donde no existe ninguna estructura institucionalizada y es más un vínculo amistoso de cooperación, de antigüedad, de amistad, de cooperación que permite ir muchísimo más allá del PPAA. El PPAA es medido y ese otro vínculo, que es más humano, no es medido, no está cuantificado, pero puede generar más productos positivos para la universidad. Hoy me hago la pregunta: ¿cómo rescatamos esas experiencias que no están medidas en un SIA [Sistema de Información Académica], pero que están generando más?. La Universidad se quedó sin herramientas para poder tomar en cuenta estas experiencias, hacerlas visibles y convertirlas en un lenguaje institucional de medición cuantitativo. ¿Que es finalmente como nos empiezan a medir para la asignación de fondos, tanto a dentro de la universidad como también a nivel nacional o incluso internacional?. Hay que rescatar esa otra parte, es lo abstracto, que no se mide, pero que está funcionando y está generando experiencias súper exitosas. (*Académica PIC 01-UNA*)

La siguiente narrativa, refuerza la postura anterior, dentro de un enfoque de la *cultura de la eficiencia/eficiencia*, no subordinada o en resistencia, que apela también a las malas prácticas extractivistas en el vínculo universidad-comunidades, lo que conduce a reflexionar, de que las lógicas de la rentabilidad basadas en un enfoque costo-beneficio, están relacionados con prácticas extractivistas a partir de intereses individuales:

¿Cómo se rescata todo lo que no es medible? Yo creo que la ética acá es fundamental, sobre todo hablando con la gente en los territorios, reclaman cuando vamos allá, hacemos nuestra investigación y nos vamos. Porque por alguna razón no hay una buena planificación de las instituciones, inician una tarea en los territorios, pero siempre se quedan sin fondos cuando terminaron la investigación, entonces no hay seguimiento sobre lo investigado y se van de los territorios. ¿O será que realmente no hubo ese compromiso desde el principio?. ¿Y por qué es importante? porque tenemos claro que se mueven sentimientos, se mueven emociones, se mueven muchas cosas en la psique de las personas. En las familias se generan cualquier cantidad de expectativas. Por eso, en muchas comunidades hay desgaste, desmotivación, porque el patrón de las instituciones ha sido así, no solo las universidades. Cuando se investiga, cuando se dan permisos, cuando se dan fondos, se tiene que ser todavía más riguroso éticamente? Si, porque estamos hablando de la vida y necesidades de las personas. Perder la confianza es muy fácil. Este planteamiento de cómo la U va a generar esta confianza en las comunidades, cómo va a proyectar su compromiso social a la hora de hacer investigación, a la hora de hacer el diálogo de saberes. (*Académica PIC 02-UNA*)

Por otro lado, el siguiente relato de una autoridad rectora de la extensión en la UNA, se basa en una argumentación que parte de otro sistema de valores, lo que hemos denominado como racionalidad moderna de la administración o McDonalización, desde una racionalidad instrumental y cuantitativa. Para ello, presenta algunos retos y elementos. Este es el discurso argumentativo (*Autoridad rectora Extensión 03*), el cual hace énfasis en elementos constitutivos del criterio de la *eficiencia según la teoría de la McDonalización*.

En relación a la eficiencia desde el cálculo no sólo costo-beneficio, sino político en el contexto de un Estado que exige rentabilidad a la educación pública y gratuita, plantea:

Hay que hacer *esfuerzos en la implementación y mediciones de eficiencia*, según las mismas políticas internas que buscan que estos se hagan de forma eficaz, eficiente y con calidad. Dos razones para ello: sino se da cuenta de los resultados de los recursos financieros, humanos, tecnológicos, de infraestructura que la universidad pone al servicio de las comunidades, no hay presupuesto para las universidades. Y, en esa relación costo- beneficio no se puede olvidar, cuando se trabaja en las comunidades hay que asumir costos y no se puede asumir solo costos si no hay resultados positivos sobre el quehacer.

Siguiendo con el relato de esta autoridad rectora y otro subcomponente del criterio de eficiencia, relacionado con *la previsión* que permite saber lo que ocurrirá en cada proceso, así como *el control*, *propone*, sin embargo no propone *desde la crítica socio-histórica misma* que genera *modelos no integrados de las áreas sustantivas y unidades disciplinares celosas de su ámbito de estudio*, de la universidad en cuestión:

Lo anterior debe estar estrechamente ligado a la evaluación. Vamos a tener más margen para hacer evaluación mediante el enfoque de Gestión por Resultados (GpR). Me pregunto si: *¿el quehacer académico en extensión es eficiente?*, porque a veces hay académicos que hacen dos o tres giras al año, hacen uno o varios talleres y a eso le llaman extensión universitaria”. [...] Los procesos de transformación social en el territorio resultan ser muy marginales. La política busca mediante su plan las acciones de implementación para que esos resultados sean significativos. No concibo que existan institutos de investigación y otras áreas fuertes de investigación que no tiene extensión”, porque *¿cuál es la tasa de retorno social del conocimiento?*. Socialmente, *¿cuáles son las contribuciones?*”. Hay inversiones de cientos de millones de colones en los procesos académicos y el académico se centra mucho en la producción intelectual, lo cual a mí me parece bien, pero el retorno social de esa inversión es muy marginal. El conjunto de académicos y académicas que están atrás del quehacer sustantivo, deben volver los ojos a los territorios. Que vuelvan los ojos a las comunidades, de que no haya miedo de salir a trabajar en el campo con las personas, con los sectores sociales y ahí las políticas me dan una herramienta muy fuerte, porque yo a un decano le voy a preguntar *¿cuáles procesos de eficiencia, de eficacia y de calidad en materia de extensión que se está impulsando?*, y la política lo dice y la política tenemos que cumplirla los jerarcas.

Además de los retos señalados por esta autoridad, se suman otras narrativas esgrimidas por personas asesoras académicas. Citamos a una, de ellas, asesora académica de la Vicerrectoría de Extensión, cuya experiencia personal y profesional, además de la académica en universidades públicas, proviene de ONGs y organismos internacionales para el desarrollo, quienes expresan como parte de su subjetividad, la *utilidad de la cultura de la eficacia/eficiencia*, desde el locus de la racionalidad medio-fin, como criterio necesario de control y seguimiento en la ejecución de los recursos institucionales en los PPAA:

Como funcionarios universitarios no debemos temerle a la gestión de los resultados, porque la gestión por resultados es eso, es un paso de la eficiencia a la eficacia. Debemos conocer ¿qué es lo que está pasando con algunas personas académicas? Que ven la eficiencia y la eficacia sólo desde la perspectiva de la empresariedad o de números, pero si nosotros analizamos la gestión por resultados y siendo una institución de carácter público y autónomo no tenemos por qué tenerle miedo a la eficiencia y a la eficacia, es más tenemos la responsabilidad de ser eficientes y eficaces y cuando hablamos de la *gestión de calidad* es precisamente eso. Es que podemos tener cadena de valor dependiendo la gestión de procesos, desde tu funcionalidad en la institucionalidad. Debería darse y asumo que es mundial. (*Asesor/a académico extensión 03 UNA*)

Algunas de estos relatos, nos dan cuenta del significado y juicios de esta *cultura de la eficacia/eficiencia presente en las subjetividades múltiples universitarias*, relatos que nos permiten ubicar posiciones diversas, de ruptura o continuidad con el pensamiento regulador dominante, denominado aquí como la cultura McDonalizada de la administración. Estos discursos están reforzando el imaginario social instituido, o instituyente, generando resistencias que buscan nuevas formas de hacer universidad, frente a tensiones provocadas por fuerzas hegemónicas que desafían su *legitimidad, eficacia y eficiencia* institucional. Los espacios para la reflexividad crítica sobre temas fundamentales como éste, permiten construir la propia cultura institucional, la jerarquía y practicabilidad de saberes administrativos y organizativos, que fortalezcan la autonomía de los territorios universitarios y la forma en que constuyen el vínculo con los territorios extrauniversitarios.

3.2.2. Valoración de la extensión/acción social desde la cultura administrativa McDonalizada frente a otras narrativas universitarias.

La información sobre los gastos de la acción social y la extensión de 2017 a 2021, dan cuenta, de forma particular, sobre la evolución de la extensión y la acción social en términos cuantitativos (cantidad de recursos versus cantidad de proyectos). A partir de estos datos cuantitativos, se pueden valorar las rutas seguidas para responder a esta nueva cultura moderna de la eficiencia, exigida desde las instituciones de gobierno y desde los organismos internacionales del desarrollo y el financiamiento.

En la siguiente tabla se puede observar el leve crecimiento del gasto en acción social en la UCR con casi del 1% en un quinquenio. Por su parte, en la UNA el decrecimiento es de casi un 54%; sin embargo, con un aumento de proyectos del casi 19% en cinco años.

Tabla 14. Gastos y crecimiento porcentual de proyectos de Extensión/Acción Social 2017 a 2021 de la UCR y la UNA

Gastos y crecimiento porcentual proyectos de Extensión/Acción Social de 2017 a 2021

	2017	2018	2019	2020	2021	Crecimiento
UCR	₡7.645.043.225,75	₡8.260.598.180,35	₡8.421.807.614,63	₡7.769.890.980,59	₡7.681.224.483,1	0,47 %
	777 proyectos	791 proyectos	820 proyectos	723 proyectos	770 proyectos	-0,90%
UNA	₡23.836.276.708,33	₡15.923.214.631,05	₡14.495.350.412,86	₡11.964.601.254,01	₡11.024.075.342,16	-53,75 %
	258 proyectos	290 proyectos	266 proyectos	280 proyectos	306 proyectos	18,60%

Elaboración propia con base en Semanario Universidad. 28 septiembre, 2022

Según el análisis del Adrián Zúñiga (Semanario Universidad, 2022) refiriéndose al total de gastos y proyectos ejecutados en las universidades públicas de Costa Rica en el último quinquenio:

(...) en los años analizados, la inversión se redujo en un 34,04%, al pasar de ₡35.319 millones en 2017, a ₡23.295 millones en 2021. En este periodo, el monto destinado a acción social creció en todas las universidades menos en la Universidad Nacional (UNA), donde se redujo un 53,75%, aunque esta se mantiene como la que más recursos destina a esta labor.

En la UCR el presupuesto creció en los últimos 5 años, sin embargo no fue así en la UNA. Pero a pesar de ello, en la UNA sí hubo un aumento de proyectos, aun con la reducción presupuestaria.

Este análisis sirve para cuantificar y caracterizar a partir de estas variables, que de por sí son limitadas. Ya que según han indicado antes algunas académicas/os, el proceso de vinculación universidad-comunidades, tiene muchos beneficios/impactos de tipo cualitativo, en el mediano y largo plazo, indirectos e incluso, que no se pueden valorar solo con datos cuantitativos. El acompañamiento de esta información requiere la contextualización de cada PPAA y la forma en que fluyen y se combinan los procesos cualitativos y cuantitativos, en contextos de carácter complejo. En lo que sí coinciden las diferentes voces universitarias entrevistadas, es que el área sustantiva que recibe menos presupuesto es la extensión/acción social universitaria, lo que refleja un doble discurso, porque es la que posiciona el fundamento misional institucional del compromiso social y de la transformación social, sin embargo, la que ocupa puestos marginales desde el punto de vista financiero y estructural.

Se deben considerar los elementos del contexto socio-histórico y la evolución intra y extra universitaria, pues son muchas las dimensiones con las que interactúan, desde donde nacen o mueren, las mejores intenciones, planes, programas y proyectos. Por tanto, la eficacia/eficiencia en el caso de las sedes universitarias, para la implementación de los PPAA, tiene mucho que ver con las prioridades ético-políticas y presupuestarias, más allá del mero discurso institucional.

A manera de ejemplo, en su participación en el IV Congreso de extensión universitario de la UNA, los/as encargados/as de las sedes de la UNA, tal como la *Máster Yalile Jiménez Olivares*⁶², plantean que, sobre el *tema presupuestario*, no es ningún secreto que a nivel regional, en las sedes, que más del 95% del presupuesto se va en jornadas académicas que se concentran en *la docencia*.

La decana de la Sede Brunca anota, además, que muchos de los *proyectos de extensión* son asumidos por las personas académicas de forma *ad honorem o con jornadas muy reducidas* en la mayoría de los PPAA. La extensión es una acción complementaria a la docencia. Desgraciadamente, según continúa advirtiéndolo, las asambleas de escuela no son las que deciden sobre el uso del presupuesto para un área sustantiva como la extensión, de forma específica.

Frente a la pregunta del Vicerrector de Extensión de la UNA a Yalile Jiménez, durante el evento citado, sobre ¿por qué no dan más tiempos a las/os docentes para la extensión en la Sede Brunca?, ella resalta que eso es un asunto político, pues cada vicerrectoría recibe su presupuesto anual: extensión, investigación y docencia. Continúa señalando que, siendo la extensión la que recibe un monto menor, a pesar del discurso de darle una prioridad y apoyo para lograr la integralidad de las áreas sustantivas, donde deben aportar en igualdad de condiciones y en acciones con recursos que las respalde, eso no sucede en las sedes regionales de la UNA, ante lo cual argumenta:

(...) algunos comprenderán que entre decidir darle la oportunidad a 40 muchachos de primer ingreso para que hagan una carrera profesional, y tomar la decisión entre beneficiar a ese estudiante en su proyecto de vida y con esto a sus familias, o tener que elegir hacer un proyecto de investigación o extensión, damos prioridad a los estudiantes dentro de la asignación del presupuesto de la sede.

⁶² Decana de la Sede Regional Brunca de la Universidad Nacional en su participación en Panel 2: Retos y desafíos de la extensión universitaria

Por otro lado, Yalile Jiménez refuerza el argumento, indicando, que como decana de la Sede Brunca, ellos priorizan el gasto en las personas estudiantes y sus proyectos de carrera profesional, que es construido con el personal docente que imparte las carreras, lo que finalmente le da vida a la misma sede y a los proyectos personales de las/os estudiantes.

Entonces se puede observar, *la parte subjetiva de la cultura de la eficacia*, que tiene que ver con el uso de los recursos, el presupuesto y las prioridades políticas institucionales, la posibilidad autónoma de decidir, *pasa también por el modelo negociado de universidad* que se quiere, como ya lo han mencionado algunos académicos/as de ambas universidades. En tanto *la pertinencia de extensión/acción social sea un discurso argumentativo* que no pasa a la práctica cotidiana y subjetivada de las unidades académicas y demás instancias del proceso enseñanza-aprendizaje en el vínculo comunitario, se impone entonces *un modelo centrado en la docencia*, que no es realimentado por el contexto ni la realidad en la que están insertas las universidades, realidades que serán las mismas donde los estudiantes vuelven a poner en práctica sus conocimientos adquiridos, sin haber interactuado con ellas, en el peor escenario, sin interacciones dialógicas, críticas y propositivas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.3. Vinculación externa remunerada, un discurso de doble filo.

El tema de la importancia de la vinculación externa remunerada, sobre todo en época de recorte presupuestario del FEES (Fondo Especial para la Educación Superior), fue discutido ampliamente en el primer congreso interuniversitario de extensión y acción social en Costa Rica en 2019. Es un tema muy polémico y político, sobre todo si se considera que la extensión universitaria, como área sustantiva con menores recursos institucionales asignados, tanto en la UCR como en la UNA, convierten a esta área sustantiva en un atractivo para justificar la consecución de recursos, que complementen los procesos de acompañamiento para la transformación social en las comunidades.

Boaventura de Sousa, rescata, desde un enfoque emancipador, el importante rol contrahegemónico que debe tener de la extensión, para lo cual se deben evitar las actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios, lo que en nuestras universidades se conoce como “vinculación externa remunerada”. Y de forma coherente, lo plantea así,

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato en el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural.

Al mismo tiempo, atribuye una importante función a los espacios de cooperación intergubernamental para la promoción de formas innovadoras en la generación de conocimientos para la prestación de servicios y productos:

Esta es un área que, para ser llevada a cabo con éxito, exige cooperación intergubernamental, por ejemplo, entre Ministros de educación, responsables de educación superior y tecnología y responsables de la cultura y de las áreas sociales. La extensión incluye un amplio campo de prestación de servicios y sus destinatarios pueden ser muy variados: grupos sociales populares y sus organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Además de los servicios prestados a destinatarios bien definidos existe también otra área de prestación de servicios que tiene como destinataria a la sociedad en general. A título de ejemplo: “incubación” de la innovación, promoción de la cultura científica y tecnológica, actividades culturales en el campo de las artes y de la literatura..” (De Sousa, 2007, pp. 65-66).

Por otro lado, en relación con las universidades públicas de carácter estatal, por la tendencia a la reducción progresiva y sistemática del presupuesto estatal conocido como FEES, éstas se ven y verán en la necesidad y obligación de la búsqueda de recursos alternativos mediante diversos mecanismos, entre ellos la *vinculación externa*⁶³, el

⁶³ UNA: UNA-GACETA N.º 10-2021AL 2 DE JUNIO DE 2021,UNA-SCU-ACUE-119-2021 DEL 31 DE MAYO DEL 2021.REGLAMENTO DE LA VINCULACIÓN EXTERNA REMUNERADA, LA COOPERACIÓN EXTERNA Y LA RELACIÓN CON LA FUNDAUNA. Se define así: “Las acciones y relaciones de la Universidad Nacional con la comunidad externa (nacional e internacional), en las cuales se genera intercambio de recursos financieros y presupuestarios, constituyen elementos fundamentales para el desarrollo académico”.Estas acciones universitarias deben tener como fin último y principal, el coadyuvar al desarrollo del conocimiento y la consolidación de la excelencia académica de la Universidad, lo cual se logra con el fortaleciendo las áreas de conocimiento existente que permiten el desarrollo integral de la sociedad y propiciando la atención de las áreas de conocimiento emergentes y novedosas, que potencien una Universidad *siempre pertinente. Estas Acciones de Relaciones Externas en la Universidad, se concretan bajo tres modalidades distintas: Asuntos Internaciones y Cooperación Externa (AIyCE), la Vinculación Externa Remunerada (VER) y las Actividades Cofinanciadas (AC), definidas en las Políticas Institucionales*

UCR: ARTÍCULO 3. PROPÓSITO DEL VÍNCULO REMUNERADO CON EL SECTOR EXTERNO: El vínculo remunerado tiene como fin el desarrollo de programas, proyectos o actividades de docencia, investigación y acción social, que contribuyan con las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común. En el vínculo debe prevalecer el interés público e institucional y debe sustentarse en el

condicionamiento del rendimiento académico con el acceso al financiamiento y los procesos de rendición de cuentas (transparencia).

Este tema, conduce a la reflexión por parte de algunos intelectuales y agentes universitarios de la UNA y UCR. Por su parte, el Dr. José María Gutiérrez (2021)⁶⁴, con una amplia experiencia dirigiendo el Instituto Clorito Picado de la UCR, hace una importante crítica a esta forma de financiamiento de las universidades públicas.

(...) existe evidencia suficiente publicada, de que muchas universidades en los países de primer mundo, han entrado en esta lógica corporativa donde las agendas de investigación están muy influidas por los intereses de grandes empresas y de capital transnacional. Hay un texto, que habla de la muerte de las universidades públicas de Nueva Zelanda e Inglaterra y Dinamarca, que han sido cooptadas en buena medida. Ni se diga en las universidades de los Estados Unidos, también cooptadas por las agendas y los intereses de los grandes sectores empresariales, porque mucho del financiamiento de la investigación está dado por esos agentes y por lo tanto, mucho de la agenda de investigación también. Eso ha puesto en entredicho, no solo la autonomía universitaria sino incluso elementos de la ética de la Universidad pública hacia las sociedades donde se encuentra, de manera que hay muy buena evidencia de que cuando las agendas universitarias de investigación son influidas por el capital transnacional, este tipo de capital, claramente violenta la integralidad universitaria, porque se debilitan áreas de conocimiento que no son determinadas como prioritarias por esos intereses del capital y las agendas de investigación, prácticamente pasan en muchos casos a ser controladas por los intereses de esos sectores. [...] En una relación con el sector privado y de diferentes tipos, se tiene que partir primero de la defensa del concepto de autonomía universitaria y del desarrollo integral de todas las áreas del conocimiento, y tiene que partir de una valoración de qué sectores y en qué términos nos estamos relacionando. Y si esa relación con esos sectores contribuye a un proyecto de país que apuesta por la equidad, por el desarrollo inclusivo, que apuesta por estos valores de solidaridad en los que creemos en las universidades, respetando la autonomía y respetando una propuesta de desarrollo y de visión de mundo y congruente con los valores de las universidades.

Por las razones señaladas en las palabras de Gutiérrez, es que se suman a una importante reflexión durante el I Congreso Interuniversitario celebrado por CONARE en 2019 sobre el tema de la vinculación externa.

desarrollo académico de las unidades y en la transferencia científica y tecnológica, respetando la normativa institucional. Los programas, proyectos y actividades de vínculo remunerado no deberán distraer a la unidad académica u operativa de su quehacer. Fuente: REGLAMENTO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LA VINCULACIÓN REMUNERADA CON EL SECTOR EXTERNO (Reforma Integral aprobada en Sesión 6146-01 del 04/12/2017, publicada en el Alcance a La Gaceta Universitaria 29-2017, 14/12/2017) <https://accionesocial.ucr.ac.cr/taxonomy/term/43>

⁶⁴ Expositor en el Foro virtual sobre el Rol de Autonomía Universitaria e Investigación desde las perspectivas de personas investigadoras. Viernes 30 de abril de 2021. Vicerrectoría de Investigación-UNA

Otros sujetos gestores de la extensión/acción social a nivel de las vicerrectorías de extensión y acción social de la UNA y la UCR, ponen en juicio la vinculación externa y otras formas de gestión del financiamiento:

Hay que definir qué se está entendiendo en la universidad por vinculación externa y por gestión de calidad. Si existiera y se diera realmente una discusión, una reflexión de lo esencial, de lo que es y debe ser la universidad. El debate fundamental debe ser sobre ¿qué significa en este momento para la sociedad costarricense el que exista la Universidad Nacional? Cómo en este contexto actual entendemos la universidad necesaria?, después de ese debate esencial, fundamental, medular, pues podemos ver todo lo demás. Porque lo demás, va a venir por añadidura, el cómo entender la implementación de todo lo demás. Creamos reglamentos, creamos normativas, etcétera, sin haber dado esa discusión. Esa reflexión es de verdad. Hay un gran vacío. Recuerdo que en el Congreso Interuniversitario de Extensión de CONARE, aparece ahí el tema. Y hay aportes interesantes en la memoria del Congreso de CONARE, vinculación externa ¿con quiénes? ¿Para qué? ¿Para qué nos vamos a vincular. ¿Con qué propósitos? Y también ¿con quiénes no? Con quienes del todo no, porque raya en la incoherencia y en ser anti éticos y en incumplir con todas las funciones de la universidad. Cuando se crea una instancia o pensamos vinculación externa, todo el mundo piensa en los reglamentos, en ¿cómo deben ser los procedimientos? y no piensa propiamente en definir lo medular, ¿con quién? ¿Con quiénes no? Y en el tema de gestión de calidad de procesos, igual, ¿cómo vamos a definir procesos? Si no hemos definido asuntos medulares ¿cómo es el diálogo, el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad, la integralidad, si no hemos definido eso y no lo tenemos claro, ¿cómo vamos a definir procesos? (*autoridad rectora extensión 02_UNA*)

Otra reflexión rescata la importancia de la vinculación externa, desde una lógica de cooperación entre actores para potenciar la tarea a nivel local en vínculos comuniversitarios:

Lo considero necesario. Primero, porque nosotros no somos autosuficientes. Segundo, no solamente hay que hacer vínculos hacia adentro, sino como academia, administración, también hay que hacer vínculos hacia afuera, porque la idea es potenciar. Tenemos un montón de organizaciones civiles que están totalmente desarticuladas entre sí. (*Administrativo/a extensión 01 UNA*)

Desde esta narrativa se defiende la necesidad de la vinculación externa, como una fuente complementaria a los esfuerzos para la transformación social en las comunidades, misma que señala, puede complementarse con recursos de la cooperación internacional:

Por los demás sistemas en los que nos encontramos en este momento, necesitamos recursos para poder hacer la extensión, ¿y qué pasa? No se puede hacer extensión desde un escritorio, se tiene que ir a campo, eso significa disponibilidad de recursos, recursos que las universidades no tienen. Cuando se hace la venta de servicios apoyando la extensión no es haciendo la extensión, sino apoyando a la extensión, pues permite agilizar procesos en donde tal vez los académicos y los estudiantes, con los recursos que la misma institución tiene, no los podría abordar. ¿Por qué? Porque la universidad tiene recursos para la docencia y le va muy bien en algunos casos, porque hay otros en donde no hay ni siquiera para pagar a la academia, pero qué pasa si usted quiere realmente mejorar las prácticas profesionales, mejorar el abordaje, no importa disciplinar, multidisciplinar, inter o transdisciplinar o como quieras verlo, tienes que hacerlo acompañado de

los procesos de extensión e investigación que se puedan hacer. No podemos solamente dedicar a la docencia y no tenemos el recurso para inyectar lo que se requiere para hacer las giras. Esta búsqueda de recursos, también puede provenir de cooperación internacional, que puede ser por medio de un convenio. Por ejemplo el PIC está buscando con la agencia de cooperación japonesa y demás, pero por medio de un convenio que es muy diferente a hacer un contrato de vinculación externa y son dos manejos muy diferentes. El convenio lo va a manejar la unidad de cooperación, el contrato de venta de servicios lo va a trabajar la unidad de vínculo externo. (*Asesora Extensión 01 UNA*)

La siguiente narrativa da cuenta de la gran diversidad que puede tener la vinculación externa remunerada, considerando escenarios más complejos, hasta otros más simples y vinculados con el compromiso social universitario:

Participé a nivel de laboratorios científicos con comunidades, por ejemplo, en una comunidad, la asociación que quería hacer extractos de cúrcuma, para vender, contrataron al CIPRONA. Esa me parece una adecuada vinculación externa remunerada como venta de servicios a una comunidad que lo requiere. (*Estudiante #01-UCR*)

Otro académico (*académico #04_UCR*) de una de las instancias de la UCR que más recursos genera a partir de la vinculación externa remunerada, con entidades de gobierno autónomas a las que dan servicios, plantea con preocupación que el financiamiento que llega a la universidad por esta vía permite también financiar docencia, investigación y también a la acción social. La Universidad considera importante que los recursos financieros de la UCR sean relacionados con la necesidad de cumplir con un compromiso y transformación social desde la UCR. Estos recursos permiten financiar actividades sustantivas de la universidad de forma cíclica, dentro de una visión de solidaridad y compromiso social⁶⁵, pues estos recursos permiten financiar actividades sustantivas de la universidad de forma cíclica. Sin embargo, no está de acuerdo con los ajustes a la reglamentación que condiciona el acceso a recursos porque puede implicar una disminución de los ingresos del centro donde labora, además de los recortes sufridos por el FEES, situaciones que afectan la labor académica universitaria.

A manera de corolario, a partir de los diversos y variados imaginarios expresados en las voces universitarias, que dan sentido al tema de la vinculación externa remunerada, donde además se identifican otras posibles fuentes complementarias como la cooperación

⁶⁵ Rita Meoño (2003) propone en su investigación de maestría siete criterios que ella considera deberían prevalecer en toda actividad de vinculación remunerada, mismos que parecerían paradójicos entre si. Esta propuesta deja planteada una serie de categorías para el debate intrauniversitario, pues requiere de una postura ética y política afín a su compromiso social: 1) Rentabilidad académica; 2) Bienestar inclusivo; 3) Eficacia/Impacto Social; 4) Eficiencia/Impacto académico; 5) Excelencia académica; 6) Diferenciación; 7) Autonomía universitaria.

internacional para el desarrollo, podemos señalar que, mientras partamos del locus de la autonomía, la libertad de cátedra, la solidaridad, la equidad y la cooperación, los recursos externos toman sentido y dan fuerza al compromiso social universitario, promovido desde la integralidad de sus áreas sustantivas en su vínculo dialógico con las comunidades.

Agrego a esta disertación, la voz de Leonardo Garnier, ministro de educación costarricense en dos administraciones 2006-2010 y segunda administración de mayo 2010-2014, académico de algunas universidades públicas, quien funge como Asesor especial del secretario general de la ONU para la Cumbre sobre Transformación de la Educación, quien afirma que las U públicas pueden recibir donaciones, pero para mantener su autonomía tienen que depender del FEES⁶⁶:

No hay nada que impida a las universidades públicas recibir donaciones, sin embargo, permitir donaciones de empresas privadas como lo hace Estados Unidos, le daría el poder a los más ricos del país para que definan las políticas educativas o artísticas y no a los gobiernos que democráticamente elegimos cada cuatro años. Se presentarían casos muy graves en las investigaciones universitarias que pueden terminar distorsionadas por favorecer a su benefactor, como los casos que se han dado en las empresas farmacéuticas, petroleras e industrias químicas, entre otras. Si queremos que las universidades mantengan neutralidad en su trabajo, es necesario que su financiamiento sea bastante independiente. Por lo que la única opción es el Fondo Especial para la Educación Superior (FEES) que está garantizado constitucionalmente para que un gobierno no pueda influir en la política universitaria de forma inadecuada.

Los dispositivos creados para defender a la autonomía universitaria, cuya relevancia social y política (*pertinencia social*) es citada por el ex ministro de educación Leonardo Garnier, están en franca amenaza frente a las fuerzas del mercado, considerada de forma opuesta, por muchos protagonistas políticos, como el principal agente para generar desarrollo de la sociedad.

La defensa de la praxis no subordinada del hacer universitario a las IFI, en interrelación con la sociedad, tiene que ver con la importancia de una sana articulación entre tiempos y espacios universitarios de manera autónoma, junto a los actores comunitarios e institucionales, gubernamentales y no gubernamentales. Convoco a la simple *administración*

⁶⁶ Entrevista a Leonardo Garnier, 14/09/2022. Periódico la República. En <https://www.larepublica.net/noticia/universidades-publicas-pueden-recibir-donaciones-pero-para-mantener-su-autonomia-tienen-que-depender-del-fees-leonardo-garnier>,

de las cosas sin tanta política y tanta planificación instrumental y experimental que consume el tiempo laboral de administrativos y académicos, sin lograr, en el marco de una práctica o vinculación comunitaria no subordinada, mejores resultados y mayor eficiencia, según la propuesta misma de Darcy Ribeiro (2008). Las condiciones de una realidad indisciplinada, un contexto de incertidumbres y caos, conduce a optar por formas más flexibles y pensantes. De esta forma pasamos de un criterio de *rentabilidad académica* a uno de *pertinencia social*.

Las narrativas de los/as diferentes sujetos/as del conocimiento, presentan discursos que reflejan a lo largo del capítulo las tensiones a partir de los imaginarios de la racionalidad moderna (pensamiento regulador) versus los imaginarios de la liberación o la autonomía, donde dos sistemas de valores se enfrentan. Estos se presentan de forma sintética en la siguiente figura:

Figura 11 : Tensiones en los imaginarios desde las voces universitarias frente a la McDonalización, el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.

Presencias del Pensamiento regulador	Presencias del Pensamiento emancipador/
Lógica mercantil	Ethos solidarios de la universidad
Locus de competencia	Cooperación
Cultura de eficiencia y eficacia	Agendas colectivas
Rentabilidad económica	Universidad necesaria
Privatización	Capacidades comunales
Comercialización	Mirada crítica
Medición cuantitativa	Extensión crítica
Costo-beneficio y Costo-efectividad	Educación popular
Tasa de retorno social	Decolonizar la extensión y la universidad
Extractivismo	Lo que no se mide y no debe medirse
Calidad	La ética y la congruencia política.
Utilidad académica	Las emociones
Racionalidad medios/fines	Expectativas
Agendas individuales	Compromiso social
Lógica de gestión de resultados	Diálogo de saberes

Elaboración propia

Estas tensiones y contradicciones revelan que el contexto histórico y los imaginarios políticos ya no responden al tradicional modelo de Estado social de derecho, defendido históricamente por los partidos políticos tradicionales costarricenses que creían, crearían y promoverían a las universidades públicas como brazos académicos en la construcción de una modernidad instrumental y racional nacional, que le diera sentido a sus estructuras y sistemas de poder.

La *legitimidad de la eficacia* como parte esencial de la calidad de los procesos institucionales debería partir de la concepción no subordinada y práctica de la esencia fundacional de la autonomía universitaria. Por tanto, puedo hablar *de una cultura autónoma de la eficiencia*, generada desde el propio cuestionamiento y autoevaluación, en función de las propias bases misionales universitarias. Esto porque la lógica del mercado subordina el *criterio de eficacia (entendida como el cumplimiento de los objetivos de rentabilidad académica de corto, mediano y largo plazo)* al *criterio de eficiencia (uso, control, previsión de los recursos para cumplimiento de actividades y resultados esperados de la rentabilidad académica)*. Es decir, importa mucho el uso de los recursos y de la rentabilidad académica institucional (universidad-empresa), según prioridades del mercado.

Los discursos sobre la pretendida *calidad educativa*, defendida por las entidades acreditadoras privadas, las IFID, así como el sector mercado de educación, están construidas sobre pilares teóricos y epistemológicos que rescatan procesos mecánicos que valoran la relación medio-fin, los cuales responden a *criterios hegemónicos e instrumentalizados* como la *eficiencia y la eficacia*.

CAPÍTULO IV. La construcción del vínculo universidad-comunidades desde la acción social en la Universidad de Costa Rica.

...el día de la liquidación de la vida espiritual creadora de la Universidad, será el día en que la Universidad estuviera al servicio de un poder político, o de una confesión religiosa mutiladora de la integridad de la vida interior, o de un sectarismo de la vida doctrinario, o de una discriminación racial, o de un privilegio económico, o de una distinción social.

(Obras completas de Rodrigo Facio)

La Universidad de Costa Rica (UCR) es el primer establecimiento universitario creado en Costa Rica. Para esta universidad, llevar adelante su praxis desde el locus del pensamiento crítico y el enfoque del diálogo de saberes en el vínculo universidad-comunidades, ha sido un reto, particularmente promovido desde la Vicerrectoría de Acción Social (VAS-UCR) en los últimos años.

El *diálogo de saberes* es un enfoque reciente para una institución con poco más de 80 años de vida; sin embargo, el mismo ya forma parte de la discusión/investigación/acción interna de algunos sectores académicos intrauniversitarios, lo que crea discursos que producen imaginarios sociales, y por tanto, circulan por sus espacios intra y extrauniversitarios creados.

En este capítulo rescato algunos de esos imaginarios convertidos en discursos, relacionados con la evolución de de la Acción Social, el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.

Es importante resaltar que esta es la primera investigación doctoral sobre la Acción Social de la UCR, por tanto es un gran esfuerzo, ante la ausencia de documentos que sistematicen tantos años de vida y experiencia institucional, en su vínculo con las comunidades en los territorios, por medio de diversos dispositivos, lo que se suma a la falta de disponibilidad y acceso de muchas voces relevantes de la comunidad universitaria como informantes claves.

Esto refleja, dentro de la jerarquía de saberes, no solo la menor importancia que se le ha dado como fuente de conocimiento, sino también, como área integradora de la docencia y

la investigación, para promover, en la práctica, enfoques como el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.

Este capítulo estudia cómo han circulado estos discursos en la institucionalidad y las subjetividades de los actores protagónicos, en los últimos años. Así, mediante talleres reflexivos con grupos focales, la observación participante en el sitio, el estudio de los discursos (orales y escritos), obtenidos mediante entrevistas a profundidad o documentos de producción y divulgación institucional, construyo este capítulo basada fundamentalmente sobre los criterios relacionados del SABER y el ESTAR (Ver tabla 10) desde el pensamiento regulador y emancipador. Todas estas son fuentes que expresan el imaginario social de la acción social de la UCR. (Ver Tabla 9) .

Las subjetividades e imaginarios de los/as actores/as investigados/as están representadas en las voces y narrativas de las autoridades rectoras de la acción social, las asesoras/es académicas, docentes y estudiantes. (Ver Anexo 2). Este capítulo contempla: a) El estudio del *contexto y nacimiento de la UCR* . En este apartado se identifican los fundamentos orgánicos de esta y *de la acción social*, identificando la creación y promoción de algunos *dispositivos para el vínculo con las comunidades*. b) El aporte del *pensamiento crítico y el diálogo de saberes a la acción social*. c) Las *retos* para la acción social de la UCR para poder implementar el vínculo con las comunidades en los territorios a partir de enfoques críticos y el diálogo de saberes, por tanto, se indaga desde las miradas de los sujetos/as de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, asesores/as académicos, administrativos/as) sobre su percepción en relación con la interacción universidad-comunidad y las formas de reafirmar lo heterónimo o desafiar las fronteras simbólicas, desde las áreas sustantivas y de la acción social en particular, entre los equipos académicos, estudiantes y personas de las comunidades.

Si bien, como he mencionado, los resultados del estudio sobre la UCR, presenta datos que demuestran que desde el hito fundacional de este establecimiento universitario, el conocimiento desde la familia del pensamiento crítico, ha estado presente, por su parte, la *exposición al enfoque del diálogo o ecología de saberes*, al igual que en la UNA, inicia con las presentaciones magistrales, la difusión de las publicaciones y el diálogo con el autor gestor de esta propuesta, Boaventura de Sousa Santos, en el último decenio aproximadamente.

La tarea de mejorar la presencia de este enfoque del diálogo o ecología de saberes se extendió a las capacitaciones mediante cursos, talleres y discusiones, en espacios creados por la VAS y dirigidos hacia personas académicas y estudiantes. El mismo llega a tomar más cuerpo y sentido con *la creación del Foro Social de la UCR*, que reúne a importantes intelectuales de esta institución, desde donde emanan muchas ideas y propuestas para fortalecer el diálogo de saberes y el pensamiento crítico, incluyendo propuestas como la creación de *la Universidad de los Saberes* en la Zona Norte-Norte de Costa Rica.

De manera concreta, los procesos de formación desde la VAS buscan influir en las propuestas de los PPAA de las diferentes unidades académicas, sin embargo, es poca la señal de la presencia de este diálogo en los casos estudiados en esta universidad. Lo que refleja que aún falta negociar espacios que requieren voluntad política (no la negociación coercitiva a partir de intereses individuales), que supera la simple negociación a partir del interés individual, y facilite la asignación del tiempo y recursos de calidad, que permitan profundizar, a partir de experiencias reflexivas, para *pensar y sentir juntos*, para co-, construir nuevos conocimientos y reconocer otros saberes. Estos juicios nuevos son posibles mediante espacios de comunicación racional intersubjetiva, que responden a un concepto de *Universidad Necesaria* (Darcy Ribeiro).

Crear, desarrollar y mantener viva a una universidad pública no ha sido tarea fácil, ni para el país, ni para la comunidad universitaria misma. En la celebración del 80 Aniversario de la Universidad de Costa Rica, desde varias narrativas se reflexiona sobre parte de su historia, relacionada con el vínculo universidad-comunidades, desde las prácticas institucionales promovidas desde la Vicerrectoría de Acción Social, que pretenden aportar desde estructuras comunicativas abiertas, críticas, dialógicas y emancipadoras, según las narrativas que crean su discurso institucional.

4.1. Del contexto y nacimiento de la UCR

El antecedente de la UCR se remonta a la creación de la Universidad de Santo Tomás de Costa Rica, la cual fue clausurada en 1888. De ahí hasta el año de 1940, en Costa Rica vuelve a ser creada la universidad, una universidad estatal vigente hasta el día de hoy.

María Pérez (2013) señala que la UCR fue influenciada en sus inicios por el conocido Modelo Napoleónico, escogido por las repúblicas en América Latina para reformar la “Universidad Colonial”. Este modelo separaba a la academia de la investigación científica.

Esta evoluciona para pasar a adoptar un modelo que reintroduce la ciencia y la investigación en el quehacer universitario, defendiendo el principio de *libertad de cátedra*, que la UCR canalizó, en parte, con la creación de los centros de investigación “para enfrentar progresivamente los retos del desarrollo científico tecnológico del país” (p.26).

La UCR nace como la reivindicación de una nueva universidad inserta en los problemas sociales y nacionales, con clara influencia de la Reforma de Córdoba de 1918. No fue hasta el 07 de marzo de 1941, luego de ser emitido el decreto de su creación en 1940, que la Universidad de Costa Rica abre sus puertas, teniendo como primer rector al Lic. Alejandro Alvarado Quirós. (Pérez.2013. pp.15-17)

4.2. La creación y promoción de dispositivos para el vínculo con las comunidades.

El Dr. Daniel Camacho⁶⁷, uno de los principales voceros e intelectuales de la UCR, hace grandes aportes al estudio de esta institución. Él ubica el origen del pensamiento de la UCR, desde el aporte de Rodrigo Facio, fundador de esta noble institución:

La Universidad de Costa Rica fue restablecida en 1940 como simple agregado o conjunto de Escuelas profesionales; así, más que como Universidad o universalidad, nació como diversidad. Fue, más que continente, archipiélago. Lo profesional, con su aguda nota de especialización, preponderó sobre lo humano, lo social, lo cultural. No intento demeritar el episodio de 1940: posiblemente era lo más que entonces podía hacerse, y era importante hacerlo. Se trataba de un primer paso. (2017,p.16).

Don Daniel (2012), se ha dado a la tarea de rescatar el pensamiento de Rodrigo Facio, así como de elementos medulares de la esencia de las universidades públicas, tales como la autonomía, la libertad de cátedra, entre otros. El Dr. Camacho (2017,pp.15-19) señala que a seis años de haber sido creada la UCR, ya se debatían y sistematizaban aspectos centrales de la reforma, que finalmente se logra en 1957. En la documentación del Primer Congreso Universitario celebrado ese año, constan acuerdos, que anticipan la reforma de 1957 y que se refieren a temas que moldearon las actuales prácticas institucionales en el vínculo universidad-comunidades:

⁶⁷sociólogo, abogado y defensor ambientalista, quien por su valiosa labor recibe el premio Rodrigo Facio 2016 en reconocimiento a su obra por su aporte al desarrollo político, social, económico y de la justicia social del país

- a) El establecimiento de un curso humanístico general⁶⁸. Que nace de la aprobación en el Primer Congreso de 1946, la ponencia de Abelardo Bonilla y Enrique Macaya, donde propugnan por una Universidad académica, es decir, de cultura general humanística, lo cual debe estar presente en todas las profesiones.
- b) La adopción del principio de departamentalización, de manera que todos los especialistas en cada disciplina se agrupan a fin de estimular y facilitar el avance del conocimiento.
- c) Además, se aprobó la obligación para todos los profesores y profesoras, de analizar los problemas nacionales en sus lecciones.
- d) **En el área de extensión universitaria** (se refiere a actividades académicas como *la extensión cultural*, no a la llamada acción social) se dispuso la organización de la editorial universitaria, del teatro universitario, y del museo de arte costarricense, la elaboración de un proyecto de Código de Construcción, la tecnificación de los Archivos Nacionales, la realización de exposiciones de arte, la producción de programas de radio para la extensión cultural, el fortalecimiento de cursos ambulantes científico-culturales y la adquisición de equipos de cine.
- e) Más adelante, en 1957, con esa fuerte intención reformadora, un eje fundamental fue recuperar la integralidad del saber, por medio de la departamentalización y relación estrecha entre las especialidades, las ciencias básicas fortalecidas en sus diversas especialidades, así como el fortalecimiento de la investigación y, sobre todo, la perspectiva humanística⁶⁹ del

⁶⁸ La construcción de un curso de humanidades en la UCR, desde 1946 responde al relato moderno que se construye en el imaginario social institucional de las universidades, relacionados con la legitimidad de su “producción y organización de los conocimientos en la modernidad”, según Jean-François Lyotard (2000, p.63-66) citado por Hernández(2020b). Así no solo se refuerza la herencia colonial del rol universitario como a la institución convocada para la producción de conocimiento científico para el pueblo y su progreso técnico; en segundo lugar, está la función de las universidades como formadoras de una moral basada en el humanismo de los profesionales de la nación. Estos grandes relatos dan origen al lema de la UCR , que la define así: “Lucem Aspicio” o “En busca de la luz”, refiriéndose al conocimiento y la moral. Estas almas máter promueven, desde su rol histórico, la moralidad y su praxis, misma que en su relación universidad-comunidades, termina siendo un corpus teórico basado en la racionalidad instrumental y cuestionada en los últimos años desde locus onto-epistemológicos y teóricos que cuestionan la jerarquía de saberes, la jerarquía de áreas sustantivas y las desiguales relaciones del saber-ser-poder-estar .

⁶⁹ Las 5 universidades públicas en Costa Rica, tienen como parte de sus mallas curriculares la introducción a toda la población estudiantil, como requisito del tronco común de cualquier estudiante de cualquier carrera el bloque de las Humanidades. Uno de los aportes del pensamiento crítico, en la lógica de las epistemologías del Sur, habla de la necesidad de reflexionar sobre los contenidos de nuestro imaginario institucional y nuestra ética en relación con los discursos y las praxis. Así, autoras/es como Silvia Rivera y Ramón Grosfoguel cuestionan el término humanista, por ser un enfoque antropocéntrico que subordina otras formas de vida diferentes a la humana, como centro de poder, además de crear verdades con carácter universal que subordinan otros saberes particulares y diversos, que reconocen y respetan otras formas de vida. En este sentido, señala Grosfoguel: “Lo que todos tienen en común es una actitud de cosificación y destrucción producida en nuestra subjetividad y en las relaciones de poder por la civilización ‘capitalista/patriarcal occidentalocéntrica/cristianocéntrica moderna/ colonial’ frente al mundo de la vida humana y no-humana. La cosificación es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de

quehacer universitario. En el centro de todo, como objetivo privilegiado, estaban los estudiantes.

f)(...)Estudiar los problemas de la comunidad y participar en proyectos tendientes al pleno desarrollo de los recursos humanos, en función de un plan integral destinado a formar un régimen social justo, que elimine las causas que producen la ignorancia y la miseria, así como evitar la indebida explotación de los recursos del país.

g) Contribuir a elevar el nivel cultural de la nación costarricense mediante la acción universitaria.

h) Impulsar y desarrollar la enseñanza e investigación de alto nivel.

i) Formar un personal idóneo que se dedique a la enseñanza, las ciencias, las artes y las letras, para que participe eficazmente en el desarrollo del sistema de educación costarricense.

j) Proporcionar a los estudiantes una cultura superior de orden general, como base y complemento de la formación especial o profesional.

k) Mantener la libertad de cátedra como principio de la enseñanza universitaria, que otorga a los miembros del claustro plena libertad para expresar sus convicciones filosóficas, religiosas y políticas.

l) Garantizar dentro del ámbito universitario el diálogo y la libre expresión de las ideas y opiniones, así como la coexistencia de las diferentes ideologías y corrientes del pensamiento filosófico, religioso y político, sin otra limitación que el respeto mutuo.

m) Formar profesionales en todos los campos del saber capaces de transformar, provechosamente para el país, las fuerzas productivas de la sociedad costarricense y de crear conciencia crítica en torno a los problemas de la dependencia y del subdesarrollo.

n) Se acuerda también, la promoción de la *“triada funcional es la integración de la investigación, la docencia y la acción social”*, como áreas sustantivas en todo el quehacer universitario. La combinación de estas triadas implica que todo académico y todo estudiante investigue, que la investigación generalizada alimente la docencia y que *los resultados se vuelquen hacia la sociedad*.

vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en ‘objetos’ por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos” (Grosfoguel, 2016, Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. Tabula Rasa, N. ° 24, p. 216. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n24/n24a06.pdf>).

Concluye el Dr. Camacho, señalando que, en este III Congreso, se deja una huella institucional cuyos aportes vigentes hasta el día de hoy, pretenden una universidad pública alejada de objetivos mercantilistas e inmediatistas, que entonces y ahora, se quieren imponer desde fuera a la Universidad.

En palabras de María Pérez Yglesias (2013.p.12), se aporta una importante crítica sobre la evolución histórica de las reformas universitarias al calor de los congresos:

Ambas reformas no están exentas de *contradicciones* y de algunas dificultades para poner en práctica los cambios. Por su parte, los congresos siguientes no logran dar un salto cualitativo de gran trascendencia, pero contribuyen con la preparación de lo que ya se perfila o inicia como una tercera “revolución”: un sistema interuniversitario público que pase, de la coordinación y la cooperación, al trabajo conjunto, una ruptura disciplinaria que permita un verdadero trabajo multi o transdisciplinario, la construcción y la consolidación de programas institucionales en áreas prioritarias que permitan propuestas integrales de solución a los desafíos más importantes de nuestra sociedad, un mejor aprovechamiento de las nuevas tecnologías informáticas y de la cooperación internacional entendida como intercambio bilateral de posibilidades.

El debate anterior, de una universidad, que como ente vivo, construye cada día y hace su proceso de consolidación, deja temas sobre la mesa que poco a poco van tomando diferentes formas y significados. Entre ellos el vínculo universidad-comunidades, desde el cual también aflorarían las tensiones y debates, para llegar a lo que hoy se denomina como Acción Social. Esta área sustantiva sigue siendo motivo de disputa y debates significativos en la UCR. El III Congreso universitario(1973-1974) reivindica su propio concepto “Acción Social”, en una coyuntura de fuerte discusión política e ideológica a nivel nacional entre los 60-70 s, donde la UCR jugó un papel relevante en el perfil actual de la Educación Universitaria gratuita y autónoma. La *Acción Social* fue el término que se concibió como la *forma correcta* de definir el vínculo con las comunidades, como una forma de praxis universitaria no transferencista o asistencialista argumentación que se retoma y debate en el Foro Social de la VAS 2017-2018. El mismo concepto sufre una variante cuando la Vicerrectora de la VAS en 2022, le agregó a su discurso, el adjetivo de Acción Social *crítica*, en declaraciones al Semanario Universidad. Al igual que se usa el adjetivo de crítica en otros calificativos del vínculo universidad-comunidades, debe quedar abierta la necesaria interrogante ¿Crítica para quiénes?.

4.3. El tercer congreso de la Universidad de Costa Rica y la Acción Social.

En los años 60s y 70s son una época de convulsión internacional. Plantea Pérez (2013), que estas décadas llevan a exigir algunas reivindicaciones a diferentes actores del ámbito universitario, especialmente a *los/as estudiantes*, que discuten sobre el rol de la universidad, las cuotas de admisión y el acceso de una creciente población joven con derecho al estudio, la necesidad de un presupuesto universitario seguro, por una autonomía universitaria sin incidencia del Estado y menos privatización de servicios. Así en 1972, un movimiento de renovación universitaria culmina en el III Congreso Universitario de la UCR, buscando mayor relevancia de ésta con la sociedad y en las regiones del país. (Pérez, 2013)

Entre 1971 y 1972, la Universidad de Costa Rica realiza el III Congreso Universitario para generar los pensamientos que guiarían el quehacer académico de la misma. El Estatuto Orgánico emanado de dicho congreso y promulgado en 1974, definió los postulados para la praxis institucional en materia de acción social, según relata Fonseca (1987). De aquí, nacen muchas ideas guía, del quehacer académico de la Universidad de Costa Rica (UCR). La *Acción Social universitaria* nace ahí, como una de las áreas sustantivas de la educación superior pública de la UCR. De igual forma, se crean las Vicerrectorías académicas de Docencia, Investigación y Acción Social, así como la de Administración y de Vida Estudiantil. En relación con el vínculo Universidad-sociedad, María Pérez Yglesias, plantea:

La interrelación Universidad-Sociedad será siempre tan compleja y disímil como la realidad a la que responde. La vinculación con el sector productivo, con las instituciones y con las comunidades, con los grupos más vulnerables y con aquellos que, por sus distintos roles, inciden más directamente en el desarrollo del país, debe ir variando y se transformará no sólo de acuerdo con las políticas específicas o por las demandas y las necesidades de la sociedad, sino en consonancia con el propio desarrollo institucional por medio de sus distintas instancias. (2013.p.11)

Como parte de esta dialéctica institucional, es en el tercer congreso de la UCR, que el ingeniero Abelardo Bonilla propone el uso de la categoría “acción social”, a partir de un valioso argumento que ve la acción social más allá de la llamada extensión. Por tanto propone una visión menos transferencista en el vínculo con la sociedad, según narra don Daniel Camacho (2019): Estas funciones y bases filosóficas se reflejan en el Estatuto orgánico vigente UCR de 2005.

Ya desde este III Congreso interno de la UCR, existió mucha presión sobre el presupuesto universitario desde sectores conservadores en el poder, condición que persiste y se agrava cada año. Esta recrudece en 2011, cuando desde el primer poder de la República que aprueba el presupuesto nacional, se desconoce la política de crecimiento anual del presupuesto para la educación superior universitaria. Uno de los argumentos, usados hasta el día de hoy, que ponen en entredicho el FEES, es que las universidades piensan y actúan de manera ineficiente. Las fuerzas político-partidarias contra la Autonomía y la Libertad de cátedra de la educación superior pública existen y persisten, dentro y fuera de ellas. Los argumentos más básicos sobre la defensa de la educación pública y el Estado Social de Derecho, nacido desde la propuesta ideológica consensuada en Costa Rica, desde los años 40 s, resulta, en este momento, un modelo amenazante para las fuerzas del mercado, cada vez más posicionadas en las estructuras del poder.

4.4. El pensamiento crítico y la acción social desde la perspectiva de algunos intelectuales y pensadores/as de la UCR.

A pesar de que el pensamiento crítico, puede tener especificidades disciplinares como se podría llamar pensamiento social crítico o geografía crítica, lo cierto es que es un pensamiento que tiene que ver con todos los enfoques disciplinares, precisamente buscando romper con este enfoque compartimentado de la realidad. Una importante reflexión aportada desde la familia epistemológica del pensamiento crítico es el planteamiento de Gerardo Morales (2015.p.90) citado por María Hernández (2023): “Se trata (..) de una indisciplina en la que el académico busca observar mejor y sabe que la disciplina limitará sus observaciones, por lo que no solo desea superarla, también busca enriquecerla”.

Esta postura lleva a cuestionar las verdades disciplinares y a tratar de interpretar, analizar o inferir de la forma más simple posible lo complejo de la indisciplina, siendo una guía para ese desafío. La falta de conocimiento e interiorización sobre este locus ontológico y epistemológico, que ofrece el pensamiento crítico, genera dentro de las universidades prejuicios y jerarquías sobre los saberes académicos mismos, aún y problememente por algún buen tiempo más. En este sentido comparto una cita de una académica de la UCR, que narra

un diálogo vivido con alguien de la carrera de una de las ingenierías de la UCR. Como le llamaría Gustavo Wilches-Chaux(2017)⁷⁰,el “diálogo de las ignorancias”:

A mí me ha pasado, que cuando he estado en reuniones donde se convoca a la vicerrectoría de Acción Social, hay gente de otras áreas sustantivas y disciplinares, gente de ingenierías por ejemplo. Recuerdo de manera específica lo que me dijo un estudiante de ingeniería: “la acción social si es importantísima, pero háganla ustedes, los de sociales, que nos lo quiten al resto de la universidad, porque ustedes los de sociales son los que saben hacer eso”. (Académica/o #06_UCR)

Esta incompreensión de la acción social genera soledades políticas y académicas, por tanto aislamiento y jerarquización, que dan cuenta del largo camino que aún tiene por delante el impulso y posicionamiento de la acción social dentro de la institucionalidad universitaria, como guía política para la transformación social y la producción de conocimiento.

Durante el Taller de reflexividad sobre Pensamiento crítico, Extensión y Acción Social celebrado el 29 de noviembre de 2019⁷¹ con protagonistas de esta área sustantiva tanto en la UNA y la UCR para efectos de este estudio, el Dr. Daniel Camacho Monge, compartió un relato sobre la evolución del pensamiento crítico y la acción social en la UCR,

(...)hay una influencia del pensamiento crítico en el resto de las universidades sobre cómo se ha venido desarrollando la acción social o extensión. En la UCR, desde 1943, dos años después de fundada la Universidad, se hace el primer Congreso universitario, el cual fue una maravilla. En este primer Congreso se perfila lo que son las universidades de hoy. Ahí participa un genio que publica una categoría, que yo me imagino que fue discutido desde antes con sus colegas. Es Abelardo Bonilla Baldares, quien plantea por primera vez el tema de la Extensión Universitaria y la entienden estrictamente como llevar el saber de la Universidad al resto de la sociedad. Ya eso es mucho, en ese momento la reforma de Córdoba tenía 20 años, pero se acoge en ese momento el concepto de Acción Social en sustitución del de extensión, porque era esa élite intelectual que don Demetrio Tinoco y Calderón Guardia lograron incorporar en la Universidad.

⁷⁰ Wilches (2017) se refiere a que “Para entender los mensajes de la naturaleza debemos acudir al diálogo de saberes, entre el conocimiento y el saber comunitario tradicional. Y a su prerrequisito, el diálogo de las ignorancias, que es el que nos hace conscientes de que no lo sabemos todo y por eso es necesario acudir también a otros enfoques, al saber de los demás”.

⁷¹ Durante este taller se les propuso previamente a las/os participantes crear una cápsula del tiempo (a manera de ejercicio prospectivo), donde podían colocar lo que consideraban eran los aportes propios y colectivos, más importantes de la extensión y la acción social de la UNA y la UCR, que nunca deberían faltar en el futuro institucional, a partir del compromiso social y del vínculo con las comunidades. Ellos colocaron ahí revistas sobre la historia del pensamiento institucional (física o virtual), libros con la sistematización de sus experiencias de extensión o acción social (físicos o virtuales), videos que rescatan la utilidad de otros saberes no académicos. Además me autorizaron a transcribir cada palabra y a escribir la memoria del taller y depositarla en la “Caja del Tiempo”, una parte de esta tesis, es el legado de esa primera Memoria sobre la extensión y acción social. Sin saberlo, al año siguiente, sufríamos la embestida de una pandemia mundial que nos alejó de las comunidades y ahí, valoramos más, estos aportes hechos por “las madres y padres de la extensión y la acción social de ambas universidades”.

Sin embargo, a pesar de los valiosos esfuerzos por poner sobre la mesa el tema de la acción social, no es, sino hasta el año 2017 y 2018, que se convoca desde la Vicerrectoría de Acción social *el primer Foro Social* y dentro de éste un profundo cuestionamiento a la forma en que se ejecuta desde varias perspectivas, entre ellas, el diálogo de saberes. De forma específica, es en la administración de Marjorie Jiménez, por medio de un dispositivo que reúne a muchas voces críticas universitarias, donde se realiza este Foro Social.

El Dr. Camacho (Taller, 2019) narra a continuación aspectos de su participación en el debate iniciado entre el 2017 y 2018 por la Vicerrectoría de Acción Social, mismo que representa un parteaguas en la historia de la acción social de la UCR,

Colaboré entre 2017-2018 con doña Marjorie, la vicerrectora de acción social en varios eventos muy importantes. Uno, es el Foro de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, con una participación extraordinaria. Esta experiencia se sistematizó, hubo muchas ponencias y personas. La sistematización está en la web de la vicerrectoría de la VAS. Hay un informe de unas 3040 páginas con los link respectivos y las ponencias. Luego, colaboré con Yadira Cerdas de la UNA, en la comisión de vicerrectores de Extensión y Acción Social de CONARE, con quien se hace por primera vez un Congreso interuniversitario de acción social y extensión ⁷².

Este foro incluyó a actores relevantes de diversas disciplinas de la comunidad académica de la UCR y actores en los territorios. El proceso se consolida en un Manifiesto⁷³ de la Universidad de Costa Rica en defensa de la Universidad pública y de la acción social

⁷² Vale la pena aclarar, que previamente a este Primer Congreso de Extensión, citado por el Dr. Camacho, se celebró el I Seminario inter-universitario de Extensión y Acción Social. Organizado por la Comisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social de CONARE del 6-7 de agosto de 1992. Fuente: CONARE-OPES (1994). Memoria Primer Seminario Inter-universitario de Extensión y Acción Social. Oficina de publicaciones de la UNED.

⁷³La redacción del Manifiesto estuvo a cargo de la Comisión compuesta por: Daniel Camacho Monge, Asdrúbal Alvarado Vargas, Montserrat, Sagot Rodríguez, Camilo Retana Alvarado, Oscar Jara Holliday, José María Gutiérrez, Carlos Sandoval García, Helga Arroyo Araya, Marjorie Jiménez Castro (Vicerrectora de Acción social). No obstante, el texto recoge la discusión generada en las actividades realizadas en el marco del Foro de Acción Social: • Encuentros comunitarios o de reflexión acerca de Acción Social por parte de las Unidades Académicas (agosto-setiembre 2017), Espacio de puesta en común de aportes de los Encuentros comunitarios (26-27 de octubre 2017), Jornadas de reflexión y propuestas de acción (12-13 diciembre 2017), Escuela de Verano de Extensión/ Acción Social (20-26 febrero 2018), Semana de conmemoración del Centenario de la Reforma de Córdoba (23-28 abril 2018) Fuente: <https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/2019-05/Manifiesto%2011x17%20PORTAL%282%29.pdf>

transformadora en el contexto de conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba con el lema “Los dolores que quedan son las libertades que faltan:

En las palabras del profesor José María Gutiérrez (2019), quien comparte algunas de las reflexiones que emergen de espacios, como los señalados por el Dr. Camacho, a partir del diálogo y reflexividad crítica en los Foros Sociales, entre académicas/os de este recinto universitario, el defiende las posturas esgrimidas en el Foro Social como cuestionadoras del conformismo, la autocomplacencia frente a agendas individuales con grupos sectoriales externos relacionados con el poder dominante, que están relacionados con el tema de *la cultura moderna de la eficiencia educativa*, para lo cual propone algunas pautas de resistencia universitaria:

a) Del Foro Social se recomienda que las y los docentes tengan procesos de inducción y capacitación sobre cómo hacer Acción Social y cómo plantear y evaluar proyectos, algo que ocurre en docencia e investigación, pero no en Acción Social.

b) Para ellos la institución debe estar abierta a nutrir de una rica tradición latinoamericana en actividades de Extensión y Acción Social para que esta actividad sea cada vez más eficaz y productiva.

c) Es necesario sustituir las actitudes asistencialistas, paternalistas y espontáneas de trabajo en comunidades por formas de relación con la sociedad de mucho mayor fundamentación e impacto. Se debe llevar a cabo en la actualidad una intensa lucha de ideas en cuanto a la formación de las y los estudiantes universitarios en este sentido.

d) Las tendencias conservadoras conminan a las universidades a formar cuadros profesionales bien preparados técnicamente, centrados en el desarrollo de experticias en sus ámbitos profesionales de acción y cuya prioridad sea incorporarse con eficiencia a determinados sectores del mercado laboral. Desde esta perspectiva, la formación humanista, el interés por temas de carácter general y, sobre todo, la formación crítica de cara a una realidad social injusta, son prescindibles.(....) .

e) La UCR debe reafirmar su compromiso con la formación de profesionales de visión humanista y amplia, comprometidos con la construcción de un entorno social, equitativo, inclusivo, respetuoso de la diversidad.

f) En esta fuerte disputa de ideas, la Acción Social juega un papel central, ya que son precisamente las actividades de vínculo con sectores externos mediante el trabajo comunal universitario y muchas otras formas de conexión con la realidad social circundante, sumado a procesos transversales de reflexión crítica en las carreras, las que pueden asegurar la formación de profesionales competentes técnicamente, pero a la vez alertas y críticos protagonistas de cambio social. Conviene preguntarnos

de manera autocrítica ¿qué clase de profesionales estamos ofreciendo a la sociedad? y ¿en qué medida la acción social puede y debe coadyuvar para mejorar estos procesos?.

Estas recomendaciones pretenden ser resistencia frente a una cultura de mercado amenazante para la educación universitaria, que busca resistir las presiones de esos poderes dominantes y cumplir con el compromiso social que les confiere su misión fundacional para lograr la transformación social.

4.4.1. El diálogo de saberes como referente para el accionar de la Universidad de Costa Rica en el vínculo universidad-comunidades.

Tal y como se refirió al inicio, es hasta el 2023, que el Consejo Universitario aprueba el Reglamento de la Acción Social de la Universidad de Costa Rica, por medio del cual se busca llenar los vacíos normativos que existían sobre la gestión de la acción social en la UCR. Dentro de este, se define como parte de esos nuevos componentes, el *diálogo de saberes* como parte de la acción social:

Diálogo de saberes: Intercambiar, respetuosa y horizontalmente, conocimientos y prácticas complementarias y, mutuamente, enriquecedoras. En esta relación, los actores sociales nutren con sus conocimientos a la Universidad de Costa Rica y los saberes académicos contribuyen al bienestar común, así como a la transformación social. (UCR,2023.p.1)

De igual forma, el nuevo reglamento invoca al reconocimiento y respeto al diálogo de saberes:

Promover la participación conjunta de la comunidad universitaria y de los actores sociales, mediada por el respeto al diálogo de saberes, para desarrollar acciones orientadas al bien común.(UCR, 2023.p.2)

4.4.1.a. La acción social desde la perspectiva de los agentes de la Vicerrectoría de Acción Social en los últimos años.

Según el periodo de estudio de esta investigación, compete reconocer la palabra de las vicerrectoras y el vicerrector de Acción Social de los últimos años⁷⁴ que ejercieron este rol en la UCR en este decenio, así como de las/os asesores académicos y algunas personas docentes y estudiantes vinculados a esta acción sustantiva, desde los enfoques en estudio.

Los discursos creados por las autoridades rectoras de la acción social dan cuenta del locus teórico, epistemológico y metodológico asignado durante su periodo administrativo. Por tanto, se puede identificar, cuándo nace y cómo se activa el discurso a favor del pensamiento crítico y del diálogo de saberes en la evolución de esta área sustantiva y hasta dónde logran concretar la idea en la praxis institucional. Como se presenta a continuación, de forma particular es a partir de la administración de Marjorie Jiménez, que de forma explícita se adopta el discurso del *diálogo de saberes*, antes el énfasis de la acción social se perfilaba en *un discurso más crítico*, pero no abordaba explícitamente los elementos como la interculturalidad a partir de la relación dialógica y ecoanaléctica:

En los últimos años, la VAS ha cambiado hasta seis veces a la persona vicerrectora, lo que también ha significado no solo el cambio de programa, sino de personal interno, lo que afecta no solo la curva de aprendizaje sobre estas familias teóricas y metodológicas (pensamiento crítico y la ecología de saberes, sino toda la articulación intra y extrauniversitaria sobre el vínculo universidad-comunidades. Esta condición de inestabilidad no permite una continuidad a las acciones estratégicas, especialmente sobre el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.

Rescato, a continuación, algunas de las definiciones de *acción social*, construidas desde las subjetividades e imaginarios de las personas rectoras de la acción social de los últimos años, en un periodo de discusión importante sobre el rol de la acción social:

María Pérez Yglesias. *Filóloga y comunicadora*, ejerce su cargo de vicerrectora de Acción Social durante 2 administraciones consecutivas, del 19/05/2004 - 18/05/2012. Es quien más se ha mantenido en dicha función de forma activa y beligerante. De igual forma, es de las

⁷⁴ Las voces escritas son tomadas de la historia de la VAS en su página web. Fuente: <https://accionesocial.ucr.ac.cr/quienes-somos>

pocas académicas de la UCR que ha escrito sobre el tema de la acción social de forma crítica y reflexiva, reconociendo la otredad en el vínculo universidad-comunidades. Ella da una definición de la Acción Social que deja ver esta postura discursiva:

La Acción Social construye conocimiento. Es el trabajo compartido en y con la comunidad. La acción social (...) entendida como espacio de vinculación y diálogo permanente, como membrana que absorbe, oído que escucha, voz que resuena, posibilidad que se abre como un intercambio con la sociedad.

Roberto Salom Echeverría. Sociólogo. Ejerce la función de Vicerrector de Acción social, después de María Pérez por espacio de 4 años, de 19/05/2012 - 19/05/2016. Compartimos su concepción de Acción Social, que reconoce la relación dialógica en la acción social:

La Acción Social es una actividad académica mediante la cual se establece el vínculo Universidad-Sociedad de una manera dialógica y transitiva”.

No se encontró evidencia del aporte concreto relacionado con el diálogo de saberes, desde la teoría o la práctica.

Marjorie Jiménez Castro. Filóloga. Ejerce por 4 años su función de 19/05/2016 - 30/08/2019. Ella coloca a la Acción Social en un diálogo entre intelectuales universitarios tanto de las ciencias sociales como naturales y exactas, a nivel nacional e internacional. Es quien invita a Boaventura de Sousa Santos para hacer sus presentaciones magistrales sobre el diálogo de saberes. Abre espacios dentro de la UCR, para el debate teórico, epistemológico y metodológico, como formas de llegar al diálogo de saberes. Compartimos su definición de Acción Social:

La acción social es una práctica transformadora y liberadora articulada íntimamente con la docencia y la investigación. Las comunidades alimentan a las universidades públicas, no solo, con los recursos necesarios para su funcionamiento, sino con el cúmulo de saberes y conocimientos que le otorgan vida y sentido”. Luchemos por una universidad que haga espacio a la ternura y la esperanza de todas las personas. Manifiesto de San José, 2018.

Yamileth Angulo Ugalde. Microbióloga. 31/08/2019 al 18/05/2020. Ella asume la Vicerrectoría en un periodo de transición administrativa universitaria. Ocupa el puesto por menos de 1 año. En su concepción reconoce el mutuo aprendizaje y los saberes otros. Esta es su concepción de la Acción Social:

La Acción Social es la actividad sustantiva que vincula permanentemente a la Universidad con las comunidades, para establecer relaciones de mutuo aprendizaje que permitan en conjunto, lograr las transformaciones sociales necesarias para el mejoramiento de la calidad de vida y la realidad social en nuestro país. Esta alianza entra la academia y la sociedad, se realiza a partir de un marco ético, respetuoso de todos los saberes y que promueve la inclusión, la justicia y la solidaridad.

Sandra Araya Umaña. *Trabajadora Social.* 19/05/2020 al 31/12/2020. Asume la Vicerrectoría de Acción Social por menos de un año, en un periodo de transición administrativa. La definición que aporta refleja claramente un reconocimiento a la integralidad de las acciones sustantivas, reconoce la acción crítica para trabajar con los distintos sectores sociales, pero no menciona una relación dialógica que reconozca los saberes otros. Esta es su concepción de la acción social:

La acción social se refiere al vínculo de la universidad con la sociedad a partir de dos triadas. Una de ellas, la funcional, es decir, la docencia, la investigación y la acción social que se realimentan y nutren de manera recíproca. La otra, la humanista, compuesta por los sectores académico, estudiantil y administrativo, pues es la acción articulada, crítica y propositiva la que permite un trabajo conjunto con los distintos actores sociales. La acción social se sustenta en una visión política que reconoce el acceso desigual a los recursos materiales y a los derechos sociales, económicos y políticos. De igual manera, la diversidad de los distintos grupos, sus demandas y necesidades particulares, así como su rol protagónico en la sostenibilidad de los procesos, constituyen el eje central de la acción social. En ese sentido, permite a la Universidad de Costa Rica posicionarse como una institución de vanguardia que busca contribuir con la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Marisol Gutiérrez Rojas. *Educadora y filóloga.* 1/1/2021 – 02/2023. Esta vicerrectora acaba de pensionarse, y ha sido sustituida a partir de abril de 2023 por Patricia Quesada. La Vicerrectora define la Acción Social como un vínculo a partir de diálogo crítico y permanente. Tampoco hace un reconocimiento explícito a los saberes otros, o no académicos, a pesar de que menciona sinergias académicas y comunitarias. Esta es su definición:

La acción social es parte del quehacer humanista de la Universidad de Costa Rica, sustentada en sinergias académicas y comunitarias que privilegian un diálogo, consecuente, crítico y permanente, en procura del bien común. En y desde una amplia diversidad de saberes, se articulan acciones para el trabajo en prevención, en construcción de oportunidades y de condiciones y entornos más humanos. La acción social atiende la dignidad de las personas, en tanto fortalece su esperanza, en sí mismas y en la colectividad.

A diferencia de la UNA, según la normativa estatutaria, en la UCR *el diálogo o ecología de saberes* no forma parte del Estatuto Orgánico, aunque recientemente, en esta casa de estudios, el Consejo Universitario (producto del último Congreso Universitario) lo incluye como principio. Además, agrega un artículo que reconoce la integralidad de las áreas sustantivas, así como la multi, inter y transdisciplinariedad, superando el tradicional enfoque de lograr solo la interdisciplinariedad por medio de los TCU o los PPAA no integrados con otras áreas sustantivas como la docencia y la investigación.

ARTÍCULO 3. Sobre la acción social. La acción social constituye, en diálogo articulación con la docencia y la investigación, una de las tres actividades académicas sustantivas de la Universidad de Costa Rica. Por medio de abordajes disciplinarios, multi-, inter- y transdisciplinarios, pertinentes, creativos e innovadores; posibilita la vinculación de saberes entre la universidad y todos los sectores de la sociedad, para el fomento de procesos de aprendizaje y de transformación social. (VAS. 2023.p.1)

Para la UCR, el *diálogo de saberes* se ha convertido en un desafío ético-político, no solo a nivel teórico, epistemológico y metodológico, por parte de algunas de las autoridades rectoras de la acción social.

Estas intenciones y acciones intersubjetivas entre los agentes, han quedado plasmados como discurso de intenciones, en los Informes de rendición de cuentas de las/os vicerrectores de los últimos 10 años. Por tanto, a partir del estudio de los Informes de la VAS del 2012 al 2020, disponibles en la web de la VAS-UCR, se encontró como parte del diálogo explicativo y narrativo, las siguientes acciones relacionadas con el tema del diálogo de saberes y otros afines a partir de la rendición de cuentas del Informe del año 2016, Informe del 2017 y el Informe del 2018. Estos son los hallazgos:

i) La Vicerrectoría de Acción Social de 2016 y espacios para compartir los saberes desde los Campamentos de Verano

En relación con el trabajo de Sedes, la Vicerrectoría busca que las sedes desarrollen iniciativas conjuntas. Como una primera propuesta se plantearon los campamentos de verano (Campamentos de Desarrollo Humano: Hacia el Acceso Universal), *cuyo objetivo sería fortalecer el diálogo de saberes* y construir conocimiento conjunto en todas las sedes de la Universidad. Estos talleres se realizaron durante el III ciclo de 2016 en las sedes del Caribe, Atlántico, Occidente, Pacífico y Guanacaste, así como los recintos de Paraíso, Guápiles, Golfito, Santa Cruz y Grecia. (VAS.2016.p.45)

ii) La Vicerrectoría de Acción Social de 2017, el Foro de Acción Social y el Diálogo de Saberes, un parteaguas dentro de la UCR.

Como parte importante de sus logros identifiqué la celebración de un importante evento, al que hace referencia en páginas anteriores el Dr. Daniel Camacho. El *Foro de Acción Social, el cual* tuvo como objetivo analizar, discutir y reflexionar sobre la acción social de la Universidad, la Vicerrectoría de Acción Social (VAS) organiza el "Foro de

Acción Social: La Inter-acción Universidad- Sociedad: propuestas y desafíos a cien años de la Reforma de Córdoba, bajo el lema: Hacia la universidad de los saberes: la Acción Social para el fortalecimiento de la Universidad Pública.

Este foro inició en el segundo ciclo 2017 y culminó en abril de 2018 con la visita del profesor Boaventura de Sousa Santos. La celebración del mismo, se enmarca en el 2018, como parte de la celebración de La Reforma Universitaria de Córdoba, que puso en el escenario de las Universidades Latinoamericanas conceptos tan importantes como la autonomía universitaria, la Libertad de Cátedra y la Extensión Universitaria/Acción Social. Por tanto, se le dio la relevancia institucional necesaria y fue declarada como actividad de interés institucional mediante la Resolución R-4-146-2017.

Dicho foro realizado entre el 2017-2018, se enmarcó dentro de tres grandes procesos que se describen más abajo: 1) Encuentros comunitarios y de reflexión de las unidades académicas, 2) Encuentro de puesta en común, 3) Jornadas de acción social y la 4) Escuela de Verano.

Sobre este cuarto evento, la Escuela de Verano es producto de la participación en febrero del 2017 en la Escuela de Verano Extensión Universitaria, realizada en la Universidad de Uncuyo, Mendoza, Argentina, se inició el planeamiento de la Escuela en Costa Rica para el 2018, con los representantes de la ULEU para proponerles que Costa Rica fuera la Sede, dando el visto bueno. Así, desde marzo 2017 se empezó el planeamiento. En mayo se integraron representantes de la Escuela de Promoción y Planificación Social de la UNA, y a partir de noviembre la Vicerrectoría de Extensión Universitaria de la UNA. Se tuvieron 11 reuniones donde se coordinaron todos los aspectos logísticos para el buen desarrollo de la Escuela, dividiendo las tareas entre las tres instancias: UNA, UCR y ULEU. Este evento se enmarcó en la celebración del centenario de la Reforma de Córdoba y del proceso de análisis, discusión y reflexión del Foro de Acción Social de la Universidad de Costa Rica.

La Escuela de Verano de Acción Social / Extensión Universitaria denominada “Construcción y promoción social de conocimientos transformadores en la vinculación universidad-sociedad”⁷⁵ fue un espacio de formación, para docentes y estudiantes de

⁷⁵ Finalmente, se llevó a cabo del 20 al 26 de febrero en el campus de la Sede Rodrigo Facio de la UCR, de la Universidad Nacional en Heredia y las comunidades de Isla Chira, Cerrillos de Esparza, Upala, Cureña y

universidades Latinoamericanas, que permitiera teorizar y discutir sobre los abordajes teórico-metodológicos de la Acción Social, la producción de conocimiento, los procesos organizativos, reivindicativos y de interacción con las comunidades, las cuales también fueron participantes de la Escuela. Otros ejes fueron: repensar la capacidad transformadora de la Extensión/Acción Social de las Universidades Latinoamericanas en su compromiso con la transformación social. Se buscó posicionar la extensión universitaria y acción social por medio del fortalecimiento de abordajes teórico-metodológicos constructivistas, críticos y transformadores. El eje central parte de la pregunta: ¿Cuál es el sustento teórico-metodológico que debe guiar una extensión universitaria y acción social transformadora? ¿Y qué tipo de transformaciones podría generar?

iii) La Vicerrectoría de Acción Social y el centenario de la Reforma de Córdoba: un esfuerzo de disrupción con el imaginario instituido en el vínculo universidad-comunidades de la UCR.

En el marco de los *Foros de Acción Social* que se realizaron a partir de 2018 en conmemoración de los 100 años de Córdoba, surgió la necesidad de accionar el trabajo de la universidad con las diversas comunidades en un diálogo de saberes, reconociendo la influencia mutua y que la configuración del conocimiento científico no es patrimonio de una élite universitaria. Dentro de esta concepción, se crea la Universidad de los saberes como una reivindicación del intercambio de conocimientos entre diversos actores y sectores, como una forma válida de configurar el conocimiento de manera colectiva.

A la vez, desde el Cantón de Upala se desarrolla una importante experiencia de Acción Social con 13 comunidades, generando como resultado un entramado social articulado, que antes estaba desvinculado y desorganizado; y además un núcleo de líderes y lideresas sólidamente formados y constituyen la Articulación de Comunidades del Distrito de San José de la Articulación de Comunidades del Distrito de San José de Upala. Es una Red de colectivos y organizaciones de un Distrito, el de San José (antes Pizote), uno de los más pobres del país. Esta forma de organización es un avance en la capacidad organizativa y es un modelo que busca fortalecer a las tradicionales Asociaciones de Desarrollo. Este

Río Magdalena. Se contó con la participación de 150 personas aproximadamente, entre ellas 20 son personas de otros países latinoamericanos, además de participantes de la UCR y UNA.

conjunto de líderes y lideresas participaron de la Escuela de Verano que organizó la VAS, y solicitaron a partir de ahí conformar la primera Universidad de los Saberes. El día 9 de junio se realizó la primera Asamblea de Articulación Comunitaria en la que se aprueba su constitución. (VAS. 2018.p.13)

Es importante destacar en este periodo que analizo, las disposiciones institucionales que afectaron a la VAS en sus propósitos alternativos para la acción social de parte de la administración Jensen, en el momento en que estaba como gobierno en transición. De forma particular me refiero al soporte financiero y la estabilidad laboral para programas como Kioskos socio ambientales, el cual se caracteriza por tener un fuerte vínculo territorial y un gran compromiso con las luchas y resistencias comunitarias; sin embargo, al igual que la Acción Social en general, el Programa de forma contradictoria, recibe el menor apoyo político y financiero en este periodo señalado.

Según el Programa Kioscos Socioambientales para la Organización Comunitaria (2020):

Muchas y muchos recordarán que el señor Jensen Pennington fue el rector de la UCR desde el año 2012 hasta el pasado mes de mayo del presente año, y fueron varias las personas que estuvieron a su lado coordinando las distintas vicerrectorías de esta Universidad. Sin embargo, sin duda alguna, la Vicerrectoría de Acción Social (VAS) fue una de las más cambiantes de todas, contando con tres personas distintas en esos ocho años. Fue justo en la administración Jensen que el discurso del emprendedurismo tomó muchísima fuerza, y al mismo tiempo la Acción Social iba siendo cada vez más débil, o más bien, cada vez más debilitada. No era una prioridad definitivamente. Y es que desde que el señor ex-rector inició su campaña política en el año 2011, prevaleció la discusión de que la Acción Social en la UCR debía re-ordenarse, re-plantearse, re-estructurarse. Las razones que se dijeron fueron varias, pero sonó con mucha fuerza que se debía frenar el “desorden” interno de la VAS y ese crecimiento “amorfo” que venía dándose. De esta manera, en estos ocho años entraron a esta vicerrectoría tres distintas formas de administrar, tres visiones completamente diferentes, pero todas con el mismo común denominador: “hay que ordenar la casa”. Pero, a pesar de que para ordenar es necesario primero reglamentar, lo cierto es que los criterios para “ordenar” la VAS fueron los de implementar un nuevo orden, y luego otro, y finalmente otro. Reglamentar la Acción Social tampoco fue una prioridad, y esto sin duda iba a terminar debilitándola. Estos tres “órdenes” distintos decantaron en que varias veces se dieran cambios (nuevos) en la estructura interna de la vicerrectoría, re-acomodos de puestos e inclusive una remodelación del edificio.

En relación con la gran preocupación sobre el futuro de la Acción Social y las instancias y dispositivos que la impulsan, así como, si seguirán sosteniendo procesos grupales y comunitarios en las zonas geográficas más vulnerabilizadas, externada por el responsable de Kioskos socioambientales, se llega en el 2021 a un discurso más

esperanzador, por parte del Dr. Gustavo Gutiérrez Espeleta⁷⁶. Este se hizo presente en la juramentación como rector:

Como rector trabajaré arduamente por una universidad vinculada propositivamente con el pueblo que la financia. (...)En ese sentido, señalo la necesidad de fortalecer el papel de la acción social en las comunidades en condición de vulnerabilidad y la urgencia de promover el intercambio de saberes con las comunidades y los diversos sectores de la sociedad costarricense, amparados en un proyecto académico de interés público.

Así lo recalcó el Dr. Gustavo Gutiérrez Espeleta luego de ser juramentado por el Consejo Universitario (CU) como rector de la Universidad de Costa Rica (UCR) del 1 de enero de 2021 al 31 de diciembre del 2024. Este resulta ser un discurso que reconoce la importancia de la acción social en su vinculación con las comunidades en los territorios, aportando desde el locus epistemológico, el diálogo de saberes. Dice el refrán: “Del dicho al hecho hay un gran trecho”, se debe esperar la prueba histórica de este apoyo, que debe darse de forma sostenida en el tiempo.

4.4.1.b. Críticas al discurso instituido de la integralidad de la acción social y el diálogo de saberes.

A partir de una sesión reflexiva de discusión sobre pensamiento crítico y diálogo de saberes con un grupo focal de la acción social⁷⁷, el 22 de febrero del 2022 los/as asesores/as académicas/os, administrativa y autoridad rectora de la VAS, que en algunos casos tienen ya varios años vinculadas/os a esta instancia, han sido estudiantes de los TCU, y también han fungido como funcionarias/os desde otras instancias académicas mediante

⁷⁶ El Dr. Gustavo Gutiérrez Espeleta fue juramentado como rector de la UCR.17 Dec 2020. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/12/17/el-dr-gustavo-gutierrez-espeleta-fue-juramentado-como-rector-de-la-ucr.html>

⁷⁷ En un taller con un grupo focal y de discusión de la VAS-UCR que se realizó el 22 de febrero de 2022, mediante un proceso de reflexividad grupal sobre varios componentes clave, propios del vínculo universidades-comunidades, desde la experiencia y vivencia de cada una/o de los/as participantes. Los componentes clave que responden al tema de estudio que se enmarca desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes y su relación con: a-Integralidad de las áreas sustantivas (extensión, docencia e investigación), y los niveles disciplinares (multi, inter y transdisciplina) como parte de esa integralidad. b-Condiciones políticas institucionales, normativa e implementación: cultura de la eficiencia e instrumentalización de procesos académicos. c-Formas de producción y divulgación de conocimiento y saberes comuniversitarios. d-Vínculo orgánico con las comunidades y territorios vulnerables: construcción de subjetividades desde la Regionalización y territorios. d-Universidad Necesaria y nuevas formas del ejercicio del ser-poder-saber en vínculos comuniversitarios.

procesos de vinculación universidad-comunidades. Estos/as agentes universitarios aportaron importantes críticas al discurso instituido dentro del pensamiento preservador de la UCR desde los criterios analíticos del decálogo derivados de la propuesta de Tommasino (2021)- (*Ver Tabla 07*)-, que paso a compartir, en el sentido planteado por Manero (1990), que aborda el estudio de la crítica a la práctica académica que posibilita, en la mayoría de los casos, *la universalización de la modernidad*, como el lugar de llegada ideal; mientras que, *la ruptura* está planteada en términos de romper el orden social existente mediante el reconocimiento de la *diversidad y particularidad de otros conocimientos*. Para efecto de esta reflexión, esta ruptura se apoya en los enfoques críticos y de las epistemologías del Sur, particularmente el *diálogo de saberes*. Estos son algunos de los principales elementos rescatados desde un conversatorio reflexivo:

- *Sobre la continuidad de los procesos*. Sobre la importancia de la continuidad de los procesos en temas de políticas y acciones desde la Vicerrectoría de Acción Social, las cuales, de *forma apropiada* se venían realizando, mismas que a la vez, da respaldo en el tiempo, a las acciones sobre temas críticos, como *el diálogo de saberes*, que es sustantivo a la institucionalidad, en tanto las humanidades, base fundacional que supone reconocerse en ese otro diferente de nosotros, que puede que las diferencias sean tan grandes que ciertamente ahí están, pero lo que hay que hacer es reconocer esa diversidad; sin embargo, ocurren paradojas que afectan el encuentro con otros saberes en los territorios.
- *Sobre la formación crítica y sistemática de las/os agentes de la acción social*. Mediante procesos de capacitación sistemática y reflexiva, que permita generar encuadres, de cómo entender la acción social crítica, pertinente y necesaria, la comunidad universitaria, debe ser formada sistemáticamente en cómo hacer la acción social desde *posturas críticas y solidarias*, para poder acompañar el *compromiso social*. El papel de las asesoras y el constante intercambio entre los Comités de Acción Social (CAS) y el diálogo permanente va sumando a este proceso de capacitación y la producción de conocimiento.
- *Sobre la presencia transparente y articulada en los territorios y en las instancias interuniversitarias*. Así como, la presencia transparente y articulada en las instancias universitarias fundamentales como CONARE. Hay dudas sobre los esfuerzos de

articulación o de rendición de cuentas que se han hecho con las comunidades y las organizaciones sociales de manera permanente. Como interrogante: ¿dónde está la gente universitaria haciendo eso?. A manera de ejemplo, la referencia a nivel interuniversitario de esa deuda con las comunidades se refleja en la intención fallida de hacer un programa integrado entre las universidades públicas con los territorios indígenas por el respeto que se debe a estas comunidades, más allá de una cláusula de acción afirmativa del Banco Mundial con los pueblos indígenas. Esta propuesta, no pudo avanzar dentro de CONARE. Esto hace cuestionarse, si desde las regiones y con las comunidades en los territorios hay coherencia política a partir de la base fundacional de la UCR. Hay territorios donde se está presente, como la zona Norte-Norte con OPES-CONARE y las comunidades agradecen la presencia interuniversitaria, pero reclaman conocer el fin último de esas visitas. La misma universidad a veces llega atomizada, con presencia fragmentada, sin articulación interna. Hay mucha normativa, pero a veces no se operacionaliza de forma tal que sea articulada y eficiente, desde las interpelación de los sectores vulnerabilidos y de las universidades mismas hacia estos. Quedan planteadas en este sentido las siguientes interrogantes para la investigación: ¿Dónde están los programas integrales en los territorios en articulación con las fuerzas vivas, con las organizaciones sociales? Las definiciones, reglamentaciones, ordenanzas, planes de estudio, curriculum y uno fundamental, los Programas integrales en los territorios, ¿dónde están?. La respuesta busca que la UCR sea reconocida como un actor fundamental del desarrollo comunitario, del bienestar de esas comunidades. Hay des-conocimiento, des-articulación intra y extrauniversitaria. Sobra normativa, sobra estructura, sobran planes. Esto amerita sentarse a dialogar, a negociar esa existencia institucional y su compromiso social sobre una base dialógica y de respeto mutuo.

- *Sobre la necesidad de romper con la “endogamia”*. En la construcción de escenarios posibles desde dentro, sin tomar en cuenta el acceso real al poder de los sujetos/as comunitarios en los territorios comunitarios, de forma honesta y considerando las tensiones y disputas que en estos espacios acontecen, donde la universidad, debe tener un rol como un protagonista, ética y políticamente comprometido en ese escenario cotidiano de las comunidades. La *endogamia institucional* ha supuesto que la

universidad es un espacio que por sí mismo puede examinar la realidad y construir otros escenarios. Este cuestionamiento deja planteado varios desafíos: ¿Cuánto ha incidido en la transformación social y en el contexto desde la endogamia?, ¿Dónde están los espacios de debate en y con los territorios en conflicto?, ¿Cómo cuestionamos el conocimiento no frente al Régimen académico, sino, frente al poder económico que se ubica a veces en esa reconfiguración del poder en posiciones que no son honestas o transparentes?. La vida institucional desde 1940 con la guerra del 48 y otros sucesos históricos acontecidos, entre ellos y más recientemente, la pandemia que ha llevado a tener algunos escenarios distintos para el análisis y la reflexión, también a re-visitar-nos como seres humanos, a cambiar y trasladar los rituales, las maneras de contenerse y las re-significaciones del espacio-tiempo. La universidad es parte del mundo, que de forma recíproca convive y se transforma junto al contexto inmediato, junto a la comunidad.

- *Sobre una cultura de calidad y su influencia en la jerarquía de saberes.* Que los saberes sean tratados con igualdad de importancia, considerando la condición cambiante y dinámica de la institucionalidad universitaria, que la obliga a adaptarse con el devenir histórico. Esto significa trabajar de manera conjunta, reconociendo los pesos y contrapesos existentes al interior de UCR, sobre la cultura de organizar y sistematizar la praxis (acción social) y los conocimientos producidos a partir de ella, que nacerán de la misma rigurosidad y los parámetros de calidad que se definan. Las unidades académicas son las llamadas a asumir este protagonismo.
- *Sobre la construcción de aprendizajes diversos y éticamente correctos.* Se parte de que el diálogo de saberes “no nace, se hace”. Algunas carreras, por su naturaleza y por lo que enseñan, aprenden y comprenden, tienen unos modelos de extensión distintos al pensamiento crítico. La VAS tiene un compromiso ético en este sentido. Queda planteado el siguiente desafío: ¿Cómo promover el pensamiento crítico y el diálogo de saberes con comunidades cuya base teórica y epistemológica responde a paradigmas positivistas?.
- *Sobre la Integralidad de las áreas sustantivas.* La jerarquización de saberes y de áreas sustantivas existe. La igualdad entre las áreas es también la igualdad en el acceso a recursos. Como un todo se genera conocimiento, porque esa relación de saberes, esa

experiencia de intercambio, genera un conocimiento que debe ser reconocido y valorado desde cualquier área sustantiva, desde cualquier ciencia, sin embargo la UCR es un elefante que cuesta mover. Articular entre las vicerrectorías es fundamental. Romper con la jerarquías cognitivas es fundamental, quien hace acción social genera conocimiento pertinente y riguroso, que sobre todo es valioso, porque impacta directamente en las personas de la comunidad de contexto universitario. No todas las unidades académicas tienen una visión, en la que las tres actividades sustantivas están fuertemente articuladas, este es un desarrollo desigual. En buena parte, la pertinencia de una unidad académica se logra a partir de esa integralidad, de esa construcción, en la que las tres actividades sustantivas, puedan desarrollarse de manera más equilibrada y potente. Se debe buscar la integralidad de las áreas sustantivas, la integralidad con las comunidades en los territorios y la integralidad interuniversitaria para compartir solidariamente recursos. En las sedes fuera de la GAM, se está generando un mayor énfasis en la docencia a partir de la demanda local o el aumento de matrícula, esto limita el acceso a recursos y al trabajo articulado, en las áreas de la investigación y acción social, lo que no permite impulsar el compromiso social y generar conocimiento complementario desde éstas áreas y con los sujetos/as en los territorios.

- *Sobre la Producción y co-producción rigurosa del conocimiento.* Los sistemas de producción académica actuales generan que nos miremos unos por encima del hombro en relación con otro, tiene una clara jerarquía de saberes. Es un tema complejo, influenciado por el contexto y normativa del ascenso en el régimen académico institucional. Por ejemplo, las personas académicas que hacen acción social no tiene el reconocimiento ni en su hacer, ni en su reflexión, ni mucho menos ya en su publicación. Tampoco hay recursos para pagar publicaciones por aparte. De alguna forma está este conocimiento legitimado, por la gran industria de la ciencia que se concreta en artículos, en revistas, etcétera, y que permite hacer eso en régimen académico. Pero también está el otro, ese otro tipo de diálogos, que permiten registrar el trabajo conjunto entre la academia y una comunidad. Quedan planteadas las siguientes interrogantes como desafíos: ¿cómo hacer un documento, un programa o un registro audiovisual y verlo o discutirlo en conjunto con la comunidad?, esto

implica llegar a otro nivel. Es importante pensar en la ecología de la producción de sabers en los medios y las redes virtuales, en la radio, televisión, hay que considerar que ese tipo de comunicación, además *permite la rendición de cuentas, visibilizar el trabajo y genera grandes posibilidades de reflexividad y un impacto en la educación en general*, porque la rigurosidad no es un tema solo academicista, sino que tiene que ver con el tema de la acción social y los saberes directamente, con la pertinencia de lo que se sabe y se hace. La rigurosidad es pertinencia social de los saberes.

- *Sobre las posibilidades y capacidades que da el contexto situado a la Acción Social.* Como un área sustantiva viva y vinculada a procesos en algunos territorios del país, existen dudas, temores, utopías y retos por lograr para los agentes de la VAS. A partir de la mirada de estos actores y actrices protagonistas, existe la necesidad de una presencia nacional desde la integralidad intra y extrauniversitaria, en equilibrio con todos los recursos con los que cuenta esta institución, para que pueda pensarse en *otros futuros posibles y en otras generaciones*, mediante una participación inclusiva, respetuosa, dialogante, equitativa y de respeto por esas diversidades, incluyendo el reconocimiento por los saberes académicos y los saberes no académicos, en esa gran complejidad que es el entramado de la vida, visto por una universidad que se piense liberadora, que pactó las humanidades, la acción social, que supone una permanente mirada crítica, una pedagogía crítica. Quedan abiertas varias interrogantes para continuar con el trabajo y diálogo alterativo: ¿Para qué estamos haciendo universidad?, ¿Por qué lo estamos haciendo?, ¿Para quiénes estamos haciendo esto?, ¿En qué contexto lo estamos haciendo? Y ¿Con quiénes deberíamos estar haciendo esto? Las respuestas podrían erradicar esas actitudes del displicente, del indiferente o “neutro”, del indolente y promover a personas e instituciones mucho más proactivas y mucho más propositivas. Por ejemplo, los rituales de la articulación de los tiempos/espacios comunitarios (según actividades productivas, reproductivas y organizativas, así como la condición de legitimidad/legalidad de las personas en los territorios comunitarios), los tiempos/espacios académicos (Horarios y relaciones laborales/ acceso y uso del campus y sus recursos) y tiempos/espacios instituciones de gobierno (Horarios y relaciones laborales/cobertura y área de incidencia nacional, regional o local según Planes de desarrollo, Programas y proyectos, presupuestos y

jerarquía en la toma de decisiones de las/os representados), deben ser espacios consensuados, de toma de nuevas decisiones participativas y de negociación constante.

Derivado de la narrativas anteriores, rescatoe dos sistemas principales de valores presentes en estas, el del pensamiento regulador y el emancipador, cuyas representaciones se han configurado en diferentes formas, según se puede apreciar en la siguiente figura que presenta parte de este imaginario en tensión:

Figura 12: Las narrativas presentes en los imaginarios de la UCR desde realidades subjetivas antagónicas de los sujetos del conocimiento.

Pensamiento regulador/racionalidad moderna	Pensamiento emancipador/liberación onto-epistémica
Modelo Napoleónico	Reforma de Córdoba
Modernidad	Diversidad
Sectarismo	Trabajo conjunto
Especialización	Ruptura disciplinaria
Jerarquía de saberes	Interacción universidad-sociedad compleja y disímil.
Universidad empresa	
Se priva de gastos en acción social	Pensamiento crítico
Rentabilidad académica o cultura moderna de la eficiencia y eficacia educativa.	Foro de Acción Social
	Diálogo de saberes
	Participación conjunta de la comunidad.
Tendencias conservadoras que forman cuadros profesionales bien preparados técnicamente.	Reflexión crítica en las carreras.
	Profesionales deben complementar el saber racional instrumental con la formación en pensamiento crítico.
Régimen académico prioriza jerarquía de saberes académicos.	La U (VAS) debe mejorar procesos e inducción.
Injusticia cognitiva	Y capacitación sobre cómo hacer Acción Social.
Cultura de calidad según patrones externos.	Universidades vinculadas positivamente al pueblo que las financia.

Paradigmas positivistas.	Fortalecer acción social en comunidades con vulnerabilidad.
UCR es un elefante que cuesta mover.	
Difícil articular entre las vicerrectorías.	Continuidad en los procesos en los territorios.
Desarrollo institucional desigual.	Formación crítica y sistemáticas de los agentes de la acción social.
Sistemas de producción académica privilegian clara jerarquía de saberes.	Acción social crítica, pertinente y necesaria.
Personas académicas que hacen acción social no tienen el reconocimiento ni en su hacer ni en sus publicaciones.	Eco-analéctica.
Tampoco hay recursos para pagar publicaciones por aparte.	Cambiar y trasladar los rituales y crear resignificaciones del espacio-tiempo con las comunidades en los territorios.
Displicencia, indiferencia,	Presencia transparente y articulada en los territorios.
“neutralidad” e indolencia frente al compromiso social universitario con las comunidades en los territorios.	Coherencia política
Noción romántica de la acción social.	Respeto de tiempos y espacios negociados.
Comunicación pero no abierta, ni dialógica entre academia y comunidad.	Articulación interuniversitaria y rendición de cuentas en los territorios.
	Romper con la endogamia universitaria.
	Acceso real al poder de los sujetos comunitarios.
	Trasformación y compromiso social.
	Cultura de organizar y sistematizar la praxis.
	Construcción de aprendizajes diversos y éticamente correctos.
	Ecología de la producción de saberes en los medios y las redes virtuales, tv, radio y otros.
	Emociones: Dudas, temores, utopías y retos por lograr desde los protagonistas de la VAS.
	Rigurosidad académica es pertinencia social de otros saberes, junto al conocimiento científico.
	Saber académico y popular, se complementan, no se excluyen.

Elaboración propia

La Acción Social, como queda claro a partir de los discursos y narrativas a lo largo del texto, requiere transgredir los imaginarios sociales que mantienen la noción romántica de acción social en la comunidad como el espacio comunitario donde existe *solo lo bueno*; lo homogéneo y la unisemia, cuando, son realidades indisciplinadas, interculturales, polisémicas en disputa permanente sobre el *ser-poder-saber-estar*. Esto le da una perspectiva eco-analéctica al rol de la Vicerrectoría de Acción Social, también como un espacio con sus propias tensiones intra y extrauniversitarias con las que debe estratégicamente, asumir una posición ética y un compromiso social en interpelación y problematización permanente entre la comunidad universitaria y los territorios vinculados en las prácticas de la Acción Social y de Extensión.

En general, la UCR, según algunos relatos, ha seguido un modelo de relaciones no siempre recíproco con la sociedad nacional e internacional en que se encuentra inserta. Por tanto, sigue siendo un desafío, la búsqueda de la reciprocidad y el reconocimiento a la interculturalidad, pluriversidad y polifonía entre universidad-sociedad, desde una propuesta contrahegemónica. Viéndolo en retrospectiva, según la actual coyuntura nacional e internacional, la denominada extensión universitaria tiene más pasado que futuro. Y el futuro de esta como un ente autónomo es una apuesta ético-política con muchos enemigos.

CAPÍTULO V. Contexto y subjetividades a partir de casos de estudio desde los dispositivos de la acción social de la Universidad de Costa Rica en los últimos años.

...el día de la liquidación de la vida espiritual creadora de la Universidad, será el día en que la Universidad estuviera al servicio de un poder político, o de una confesión religiosa mutiladora de la integridad de la vida interior, o de un sectarismo de la vida doctrinario, o de una discriminación racial, o de un privilegio económico, o de una distinción social.
(Obras completas de Rodrigo Facio)

En este capítulo se estudian *algunos casos* de los *principales dispositivos* para el ejercicio de la Acción Social en la UCR. Así, desde un contexto situado, se presentan los antecedentes y fundamentos orgánicos que los institucionaliza y se convierten en parte del imaginario social, a partir de las políticas de regionalización y de la acción social, así como de los PPAA. Estos últimos dispositivos son, para la UCR, el puente principal para el vínculo con las comunidades.

Desde esta perspectiva se aborda el tema de la construcción y presencia de los imaginarios, desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, de las subjetividades de los/as actores/as de la acción social, mismas que se construyen en su vínculo con las comunidades en los territorios, intersubjetivamente.

Resulta fundamental la presentación de los discursos, que se encuentran en las voces escritas u orales, donde las subjetividades son narradas por agentes de la acción social, algunos/as estudiantes, asesores/as académicos, académicos/as de esta institución; así como, autoridades rectoras de esta área sustantiva.

El discurso e imaginario social de la acción social en la UCR, es rescatada , a partir de la observación participante en el sitio, del los discursos (orales y escritos), obtenidos mediante entrevistas en profundidad, talleres participativos reflexivos o documentos de producción y divulgación institucional, donde se reconocen estas subjetividades expresadas a través del discurso narrativo o argumentativo, fundamentalmente. (*Anexo 2*). Parte importante del estudio se logra por medio de grupos focales en sesiones de reflexividad sobre los criterios relacionados del SABER y el ESTAR (Ver tabla 10) desde el pensamiento

regulador y emancipador; Todas estas son fuentes que expresan el imaginario social de la acción social. (Ver Tabla 9).

De forma aislada, se logra identificar la voz de una mujer de la comunidad de Upala, participante en el Programa de la Universidad de los Saberes, gracias a un periódico local Upaleño que la entrevistó. Sin embargo, en los medios de divulgación institucional no se corrió con la misma suerte. Desgraciadamente, no se visibilizan las voces de los agentes comunitarios participantes en el vínculo UCR-comunidades. Existe poca referencia y divulgación, dentro de los mecanismos de comunicación de la VAS, sobre las narrativas y subjetividades de las personas de las comunidades en los territorios participantes en los PPAA, que provienen de las comunidades en los territorios vinculados a estos procesos. Esto es un sesgo importante desde un ente que promueve el *diálogo de saberes*.

Esta situación cambia en los casos de dos Programas de la VAS, cuyos proyectos han desarrollado por varios años, procesos que defienden la interculturalidad y reconocen las voces de los actores comunitarios, como ejemplo de la construcción conjunta de procesos autónomos y de respeto a *los saberes otros*. Estos son, el Programa de Iniciativas Estudiantiles por medio del Proyecto llamado “Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bibri, Talamanca”, que están en proceso de diseño de un libro sobre las prácticas ancestrales relacionadas con el uso de los macrohongos); el otro es, el Programa de Kioskos socioambientales (con más de 70 publicaciones abiertas en la web sobre investigaciones participativas), que además de defender y promover las resistencias locales por los derechos socioambientales, busca reconocer y divulgar la ecología de saberes y promueve la integralidad de las áreas sustantivas. En ambos casos, no pude tener acceso directamente a las voces de los agentes comunitarios, pero si a las publicaciones y algunas narrativas de quiénes los ejecutan tanto de la comunidad universitaria como en los territorios extra universitarios.

En el 2019, se ubica un referente que se pudo aproximar a este tipo de visibilización de los saberes en las comunidades, sin embargo, es un libro sobre la sistematización de algunas experiencias de PPAA, publicado en el 2019 por la VAS, documento que fue creado con el apoyo y la asesoría externa (por seis meses), del Dr. Óscar Jara, educador popular e investigador, que también asesora en sistematización de PPAA a funcionarios de la UNA,

para las producciones editoriales como resultado de los talleres impartidos para ese fin, la sistematización de experiencias de extensión, desde la Vicerrectoría de Extensión de esta universidad.

El documento en mención se denomina “VAS de la Acción Social”. Tal y como lo describe el mismo documento (VAS.2019b.p.5), este libro recoge diez artículos, mismos que fueron producidos mediante un proceso colectivo de formación en sistematización de experiencias de Acción Social, de la UCR, durante el año 2017, por el personal docente e investigador responsable y protagonista de igual número de proyectos de Acción Social.

Las sistematizaciones realizadas abordan diversidad de temas y territorios con los que se vincularon los proyectos de acción social con experiencias en las comunidades vulnerables de San José de Upala, Agua Buena de Osa, Santa María de Dota, Río Celeste de Guatuso, Puerto Jiménez-Drake-Uvita y Guacimal de Puntarenas, así como mediante proyectos desarrollados desde sedes universitarias con población preescolar y personas con discapacidad intelectual. Este documento, tampoco contiene las voces reflexivas de las comunidades participantes en los PPAA, solo de estudiantes y académicos de la UCR. Es un producto académico comunicativo que pretende ser reconocido como un aporte del conocimiento, como resultado de los trabajos de acción social, para visibilizar el aún no asignado valor en el Régimen académico de la UCR, para demostrar intrauniversitariamente, que la acción social si genera conocimiento.

Desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, las reivindicaciones en la co-producción del conocimiento debe ir en dos sentidos, superar la jerarquía de áreas sustantivas y la jerarquía cognitiva o de saberes, porque ambas producen injusticia cognitiva⁷⁸ y por consiguiente inequidad social..

Así, retomo, al igual que en el capítulo anterior, la forma en que circulan estos discursos, relacionados con la evolución de la institucionalidad de la Acción Social, el

⁷⁸ En la UCR hay preocupación de algunos sectores y acciones para posicionar los derechos de autor a partir de la producción de conocimiento desde la Acción Social como área sustantiva. Así lo deja ver un académico/a de la UCR que cuenta su experiencia:“(…)una ponencia presentada en el Congreso universitario de la UCR, que tenía algunas propuestas específicas para que se reconociera el puntaje en el régimen académico de los resultados de investigaciones que se dan en el marco de proyectos de acción social, generó un gran debate y unas de las posiciones que defendían la investigación desde un enfoque más positivista desacreditaban por completo esos enfoques de investigación desde la acción social, lo que dejó fuera nuestra ponencia. (Académico/a #04_UCR)

pensamiento crítico y el diálogo de saberes en función de esos dispositivos y esas prácticas creadas para tal fin, en espacios o territorios concretos.

El abordaje de los discursos sobre la práctica en el vínculo con las comunidades por medio de la Acción Social en la UCR, es posible, no solo a partir del discurso presente en los documentos sistematizados, estilo Informes de labores, información de divulgación de la página web, libros o artículos escritos por autoridades de la misma vicerrectoría, sino también gracias a los espacios vivos con las mismas personas protagonistas de la VAS: académicos/as encargados de proyectos o de los Comités de Acción Social de algunas de las unidades académicas, estudiantes regulares, asesoras académicas y personas capacitadoras/es mediante diversos eventos citados en el *Anexo 2*.

Este capítulo contempla : a) El estudio del origen y antecedentes de regionalización en la UCR y su relación con la acción social. b) Los dispositivos creados por la UCR para implementar su vínculo con las comunidades en los territorios y su relación con la forma en que crean conocimiento desde este sistema social, produciendo subjetividades a partir de éste; por tanto, se indaga desde las miradas de los sujetos/as de la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, administradores/as) sobre su percepción en la interacción universidad-comunidad y las formas de reafirmar lo heterónimo o desafiar las fronteras simbólicas entre los equipos académicos, estudiantes y personas de las comunidades; y d) El estudio de casos donde se lleva a cabo la acción social mediante el vínculo de la universidad en las comunidades, que reconocen o no saberes otros, desde la interculturalidad.

5.1. Regionalización , sedes universitarias de la UCR y territorios.

La creación y fortalecimiento de las ocho sedes y cuatro recintos de la UCR alrededor del país, han ido sustentando este vínculo con las regiones, y creado experiencias con las comunidades en los territorios aledaños. Aunque para la UCR la prioridad ha sido la satisfacción de la demanda desde el área docente en las regiones. (*Ver Anexo 8: Figura del trayecto institucional del proceso de regionalización de todas las universidades públicas y CONARE*). En este sentido, María Pérez rescata un importante elemento histórico celebrado, que llevó a la concepción de la regionalización universitaria y la creación de las primeras sedes:

Para el II Congreso se manifiesta una preocupación por el poco acceso que tienen los y las estudiantes de zonas rurales a la Universidad y, en 1967, se plantea la necesidad de

abrir centros universitarios regionales y se proponen San Ramón y Liberia para los dos primeros. Occidente empieza en 1968 y Guanacaste en 1972. Para 1969 el número de estudiantes de la UCR ascendía a 11260. (2013. P.25)

Paralelamente, a inicios de los 70 nacen los programas de Acción social y con ellos los TCU. María Pérez (2013. p.43) cita las palabras de María Eugenia Dengo (2003) y Dra. Leda Muñoz (2005),

Una extensa y larga discusión universitaria sacude al Tercer Congreso Universitario acerca de los alcances de la Acción Social, el cómo ejecutarla y la distribución de las responsabilidades. Como una de las principales modalidades de acción social por impulsar y en aras de reforzar el vínculo de estudiantes con la actualidad y con su entorno, donde el seno de dicho Congreso se concibe la creación de Seminarios de Problemas Nacionales (Realidad Nacional) y el Trabajo Comunal Universitario Obligatorio. Se busca que los estudiantes se inserten en los problemas de la comunidad para crear conciencia social, que no es asistencialismo.

Sobre la pertinencia y el rol de la Vicerrectoría de Acción Social en la conducción de estas acciones en el vínculo universidad-comunidades, esta ha sido fundamental. El reglamento para la Acción Social, que regula este vínculo, se aprobó luego de una amplia discusión y revisión por parte del Consejo Universitario. Según señalan las autoridades institucionales, han invertido para ponerse al día con “los vientos de cambio”. Cabe destacar que esta actualización normativa ha implicado un trabajo de gran complejidad, diversidad de actores y tiempo invertido durante el 2018, para llegar al borrador de la propuesta de Reglamento de Acción Social que derogaría el Reglamento de la Vicerrectoría vigente desde 1980. (VAS, 2018a. p.34).⁷⁹ En este proceso, para la propuesta y aprobación, intervienen no solo las instancias de toma de decisiones universitarias, también las unidades académicas y sector estudiantil. El resultado final se logra en 2023 como el Reglamento para la acción social de la UCR.

En lo que se refiere a los órganos interuniversitarios donde también interactúan las universidades por su cuenta, se generan las políticas nacionales de regionalización universitaria, que desde CONARE, se hacen también con la voz y el voto de las autoridades representes de la UCR. Según su enfoque, estas políticas tratan de acercarse cada vez más a las propuestas de las cinco universidades públicas y a las demandas locales de los territorios. De forma tal que en los últimos 5 años han sufrido reformas importantes.

⁷⁹ Fuente: <https://accionesocial.ucr.ac.cr/taxonomy/term/43>

Según el documento elaborado por Gutiérrez y Azofeifa (2019. P.6), el Acuerdo para la coordinación de la regionalización universitaria (Oficio CNR-405-2018) que fundamenta las acciones específicas de las cinco universidades públicas en las regiones en el marco de PLANES 2021-2025, en el cual se plantea que la Regionalización Interuniversitaria se rige con definiciones de la división territorial administrativa vigente y la coordinación se precisa de la siguiente manera:

- a) Región Chorotega: Universidad Nacional.
- b) Región Brunca: Universidad Estatal a Distancia.
- c) Región Huetar Caribe: Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- d) Región Huetar Norte: Universidad Técnica Nacional.
- e) Región Pacífico Central: Universidad de Costa Rica.

Esta división territorial administrativa resulta insuficiente para llegar a los territorios con menos IDH. Por su parte, las sedes de las universidades presentes en las regiones con costa (o sin costa), actúan de forma no articulada en estas zonas, generando un reducido impacto:

Del análisis del modelo de regionalización vigente se evidencia un estilo incipiente y con poca articulación interuniversitaria en las regiones, a pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades superiores de las universidades. Un elemento que agrava la situación es coexistencia de 2 modelos de gobernanzas (2008 y 2018) que denotan falta de claridad y cierta competencia entre los mismos. De hecho, luego de cuarenta años de iniciada la regionalización, persisten estructuras y rasgo del modelo original de finales de los años setenta. (Delgado y Román, 2021, p.37)

Muchos de los procesos nacidos en los territorios vulnerables, apoyados política y presupuestariamente, por estas instancias, se han visto expuestos a las lógicas modernas de la regionalización, a las rupturas y cambios de las diferentes administraciones de CONARE y de las Universidades públicas en particular, que han dejado sin apoyo durante los cambios administrativos según los intereses temporales de sus protagonistas en el poder, importantes y valiosos procesos interuniversitarios con comunidades vulnerabilizadas en los territoriales

El enfoque regional de la UCR y la vinculación para la acción social, por excelencia, se lleva adelante, regidos por la Vicerrectoría de Acción Social (UCR) mediante los Programas y Actividades Académicas (PPAA). Los PPAA se encuentran presentes geográficamente de la siguiente forma: en la Región central (UCR), Pacífico Central (UCR), Región Chorotega (UCR), Región Huetar Caribe (UCR), Región Brunca (UCR), Región Norte-Norte (UCR).

Como se plantea desde el inicio de este documento, la mayoría de los PPAA están concentrados en la Región Central, a pesar de las *seis sedes de la UCR*, ubicadas alrededor del país: a) Ciudad Universitaria Rodrigo Facio en San José, b) Sede de Occidente en San Ramón de Alajuela, c) Sede del Atlántico, d) Sede del Caribe, e) Sede del Pacífico y f) Sede del Sur). A manera de ejemplo, en el Informe de la VAS 2020⁸⁰, se presenta un Histórico 2012-2020-VAS que refleja que de 730 proyectos de Acción Social (TCU) ejecutados en este periodo, la concentración se da en la Región Central. Se puede identificar que existe una mayor cantidad de proyectos desarrollándose en San José (252) y en dos provincias más (184). La menor ejecución de proyectos se encuentra en Heredia (3) o en Heredia y en dos o más provincias (6).

Según la lectura de los Informes de la VAS de los últimos 10 años, el total de PPAA ejecutados fueron 6860 (solo hay registro del 2012 al 2020 según el histórico de los Informes en la web). La siguiente tabla ofrece los datos respectivos sobre las diferentes modalidades de acción social que ha ejecutado la UCR de 2012 a 2020.

Tabla 15: Número de proyectos de extensión y acción social implementados en la UCR de 2012 a 2020

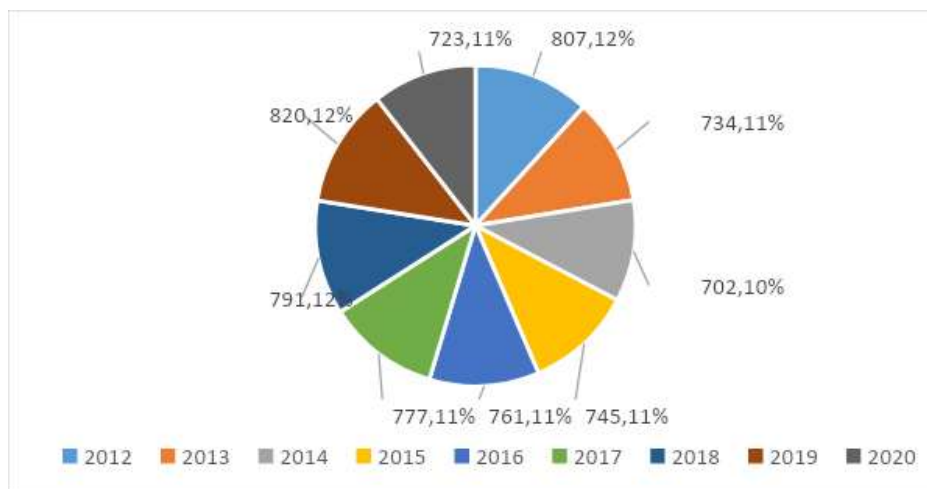
ÁREA	AÑO									
	2201	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Extensión docente	535	472	439	470	460	460	463	485	473	4257
TCU	141	145	146	150	163	164	184	186	103	1382
Extensión cultural	98	101	101	105	119	123	125	131	133	1036
IE (Integrados)	33	16	16	20	19	30	19	18	14	185
TOTAL	807	734	702	745	761	777	791	820	723	6860

Fuente: Elaboración propia según datos de la VAS- UCR 2019

Después de los proyectos de *extensión docente*, los *TCU* ocuparon el segundo lugar, mientras que *iniciativas estudiantiles* ocupa el último.

⁸⁰ Fuente: Matriz de vaciamiento de la información actualizado al mes de octubre 2020. Vicerrectoría de Acción Socia. UCR.

Figura 13: Número PPAA por año 2012-2020 y porcentaje según el total.



Fuente: elaboración propia

Estos datos reflejan la importancia de los programas y proyectos en la UCR, como forma de hacer la acción social, lo que lo acerca al modelo planteado Humberto Tommasino de la UDELAR, que lo define como la integralidad secuencial no articulada: “*Aquí hay «articulación estanca»*, no hay línea de toque entre una función sustantiva y otra, y si la hay es diferida en el tiempo y el espacio” (Tommasino.2022.p.31). Este es un modelo basado en proyectos de extensión, fundamentalmente.

En la sesión de discusión que sostuve, a raíz de una invitación que recibí para hablar sobre temas de género, durante la Semana Universitaria el 22 de abril de 2021, en la cual también aprovechamos para dialogar sobre la integración de la Sede con los territorios, la integralidad de las áreas sustantivas y las experiencias en proyectos o actividades académicas. Algunos estudiantes de la Sede de la UCR en Puntarenas relatan, desde su experiencia y vivencia, sobre la forma en que la UCR se vincula con la comunidad a nivel local (Puntarenas centro) y con las comunidades en los territorios aledaños a la sede, lo siguiente:

Los proyectos que se hacen en la U, muchos van dirigidos a personas que están en las calles, que no tienen estudios, con gente que no tiene trabajo, que viven en pobreza. Apoyan en Isla Caballo, con proyectos para las mujeres. Desde las clases de las Humanidades se ve esta perspectiva. La forma en que se hace, depende mucho de los proyectos que desarrollen los estudiantes con los profesores en cada curso. (*Estudiante #02_UCR Sede Puntarenas*)

En Puntarenas hay bastante prostitución, se ve mucho en las calles. En Puntarenas, yo he visto muchos proyectos de artesanía. Hay muchas mujeres emprendedoras, hasta tienen una Asociación de Mujeres Emprendedoras en Puntarenas, que incluye Caldera, Cóbano, Puntarenas Centro y más lugares del cantón de Puntarenas. Aun así, se considera que el hombre es el pescador proveedor y la mujer se debe quedar en la casa con los hijos, y el regresa con pescado o dinero para su familia. *(Estudiante #03_UCR Sede Puntarenas)*

Puntarenas, como provincia, está entre los índices de desarrollo más bajo a nivel nacional y entre las políticas regionales no prioritarias del país, incluyendo las de CONARE. Esta condición estructural de la región reclama la construcción de nuevos pactos sociales intersubjetivos e intergenéricos e intergeneracionales a nivel nacional y regional. Las condiciones de subalternidad regional y territorial reclaman por relaciones políticas, económicas, culturales y ambientales más justas, y una de ellas, es definir la política universitaria y gubernamental, en general, para que también reconozca desde lo doméstico (espacios del hogar), como lugares donde se produce la inequidad y el abuso. De ahí la necesidad de conocer y transformar las Políticas, las Leyes, las prácticas institucionales, locales y nacionales, que no permiten que se rompan los nudos estructurales de la injusticia social.

Por su parte, un estudiante afirma algo importante que interpela la posibilidad de inclusión de la población puntarenense más vulnerable en la educación superior universitaria de manera directa,

De hecho, en la Sede del Pacífico de la UCR, el oriundo de la zona es muy poco, el porcentaje de foráneos es mayor. He tenido compañeros porteños pero al año se salen, porque prefieren buscar donde trabajar. *(Estudiante #04_UCR Sede Puntarenas)*

Los testimonios de las/os estudiantes nos hacen pensar en la urgente solidaridad con la población local desde todos los ángulos y perspectivas (sociales, culturales, políticas, ambientales, académicas). La desigualdad territorial, obliga a pensar en buscar mecanismos más integrales de atención, además de las becas, con niveles de formación adaptados a las características productivas y culturales a nivel local, para mejorar su condición y bienestar colectivo. Por ejemplo, tal y como señala una de las estudiantes de la sede Pacífico: “la prostitución existe por que no hay más trabajo, necesitamos que tengan acceso a educación y también que conozcan sobre sus derechos, igualdad y equidad” *(Estudiante#05-UCR Sede Puntarenas)*.

Finalmente, surgió la propuesta o necesidad de parte de ellos/as de que en el futuro puedan conversar con sus profesores/as, para tratar de diseñar trabajos finales de graduación que ayuden a esos sectores a consolidar sus empresas, estrategias locales para fortalecer a la institucionalidad local para ofrecer sistemas informáticos, construcción de bases de datos para mercados regionales, nacionales y locales que se puedan ofrecer a nivel local. Quienes tienen becas y no están tan obligados/as económicamente pueden solidarizarse con estrategias locales de este tipo, con la población local de Puntarenas que tanto lo necesita, mediante acciones articuladas desde los cursos y con los recursos disponibles tanto académicos como materiales y financieros, de la institucionalidad local, para promover PPAA.

Por otro lado, las y los estudiantes hablaron de la necesidad de hacer un diagnóstico de la institucionalidad local con capacidades para apoyar a esas personas trabajadoras del sexo, para darles atención en su salud, protección física, que les permita conocer para favorecer la condición socio-productiva de la zona, en articulación con la institucionalidad universitaria regional.

Teniendo la UCR ocho sedes alrededor del país, la mayoría de los PPAA se encuentran concentrados en la GAM, lo que refleja no solo un número dispar, sino desproporcionado en relación con la desigualdad estructural del desarrollo, a nivel nacional, que debe ser estudiado para actuar en favor del compromiso social universitario con la transformación social y la justicia social, que incluye la cognitiva.

5.2. Dispositivos para la vinculación universidad-comunidades de la UCR en los territorios

Tal y como se mencionó en la introducción, los PPAA que implementa la UCR desde la Vicerrectoría de Acción Social, van desde las acciones llamadas *extensión* hasta los TCU y algunos proyectos y programas que se implementan como *acción social* (TCU, Iniciativas estudiantiles, otros). En relación con estos últimos, se mencionan algunos como: el Programa Interdisciplinario de Estudios y Acción Social de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. (PRIDENA); el Programa Kioscos socio-ambientales, el Programa Institucional de Liderazgo con Desarrollo Humano, el Programa de Voluntariado o el Programa de Iniciativas estudiantiles

Algunos de estos Programas, son consideradas por algunos/as agentes de la VAS, como espacios que han promovido formas de diálogo, que deben rescatarse y fortalecerse por

su valioso aporte a la universidad y a la sociedad, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sujetos/as del conocimiento. Este concepto de diálogo mencionado, se refiere, cuando han hablado de él, al diálogo entre agentes de las disciplinas académicas o diálogo intrauniversitario interdisciplinario. Este discurso dominante tiene relación directa con el objetivo para el cual fue creado el TCU, la interdisciplinariedad, es decir como un espacio donde pueden confluir diferentes disciplinas en los territorios desde los métodos de investigación.

Otra característica, de tipo geográfico, pero también político tiene que ver, con la incidencia territorial y en políticas públicas, entre otras incidencias que se pueden rescatar según las palabras de las personas asesoras académicas de la VAS.

Así, por ejemplo, señalan el a) Programa de Economía Social Solidaria, que hace inmensos esfuerzos en unir a personas que se vinculan y tienen ese posicionamiento político de las diferentes carreras. De ahí van articulándose no solamente entre la misma carrera en sí, sino con otras unidades académicas. También el b) Programa Kioscos ambientales ofrece estrategias pedagógicas y políticas para demostrar las consecuencias de las malas prácticas no respetuosas del ambiente o de las personas. Por su parte, desde otras miradas está c) el PRIDENA, que es un programa que aporta mucho sobre la investigación relacionada con la problemática de la adolescencia, en coordinación con una red internacional, con investigaciones y estudios, usando de forma complementaria herramientas más accesibles para adolescentes como los podcast. Por otro lado, está c) el PIAM, que es uno de los programas que ya está instalado desde hace varios años, y su misión es muy importante porque la población adulta mayor es una de las poblaciones que son poco atendidas e invisibilizadas.

Otro de los dispositivos que forman parte de esta oferta universitaria para la acción social son las iniciativas estudiantiles, este programa se presenta como estudio de caso más adelante a partir de un proyecto que una de las asesoras académicas también reseña:

Las iniciativas estudiantiles son un esfuerzo inmenso por implementar proyectos de los estudiantes, quienes se encargan de plantear las propuestas y se les da acompañamiento hasta que lo logren. Aquí se ha encontrado mucha creatividad, porque siempre van mucho más allá y utilizan sus dones, por ejemplo, en el de los hongos tenemos a una estudiante que hace declamación y cuenta cuentos, llega a la comunidad contando todo el tema de la historia de los hongos y lo trae, a los espacios universitarios narrando la importancia de

los hongos de otra manera, esto es un proyecto que ha permanecido y responde a la acción social, de manera crítica. (*Asesora académica #3 VAS-UCR*)

Luego de una referencia general o la presentación algunos de los dispositivos desde la óptica de las/os de la agentes de la acción social de la UCR, paso a interpretar y tratar de comprender desde el diálogo de saberes el pensamiento crítico, sobre los discursos y subjetividades construidos como imaginarios de estos, entre ello, entender la practicabilidad y la ecología educativa que promueven en el vínculo con comunidades en los territorios, como proceso de enseñanza aprendizaje:

a) El trabajo comunal universitario |(TCU)

En su narrativa institucional, el TCU es la modalidad de Acción Social única en Latinoamérica y la más significativa de la Universidad de Costa Rica (VAS,2022) . La misma ofrece una experiencia o proceso académico interdisciplinario en el que estudiantes y docentes universitarios se vinculan de forma dinámica y crítica con grupos sociales y comunidades para contribuir con las transformaciones que la sociedad necesita para el buen vivir, potenciando oportunidades e incidiendo en la solución de problemas.

María Pérez Yglesias, define al TCU como la forma de realizar el trabajo directo con las comunidades, el cual ha tenido una larga trayectoria sobre la forma de hacer Acción social (no extensión), de manera diferenciada con otros tipos de articulaciones sociales que realiza la UCR con la sociedad, desde hace más de 40 años de haber sido creado en el III Congreso universitario UCR. Este, en palabras de Pérez, fue un modelo, es y lo será según la construcción que de él haga la comunidad universitaria de la UCR (2013. p.12)

Este presenta las siguientes *características*⁸¹: -Obligatoriedad (300 horas según Plan de Estudios de Bachillerato y Licenciatura y 150 horas para diplomado), -

⁸¹ Para mayor profundización sobre los Objetivos del TCU y requisitos de este dispositivo, se comparten a continuación: a)Contribuir con el proceso de desarrollo de la sociedad costarricense; b)Reintegrar el beneficio social de la educación universitaria con servicios que favorezcan el desarrollo de la comunidad; c)Desarrollar la sensibilidad social de estudiantes y docentes por medio de su interacción con la problemática de la realidad nacional; d) y Retroalimentar y enriquecer el quehacer universitario para adecuarlo a las necesidades de la sociedad. Los Requisitos de los TCU (VAS,2017) son: a)Mínimo 6 meses, máximo un año de duración, b)Proyecto viable y coherente entre tiempo, propuesta y posibilidad de alcanzar objetivos, que responda a políticas del Consejo Universitario y prioridades de las unidades académicas que lo proponen; c)que promueva participación efectiva de actores en todos los momentos del proceso,d) matrícula de un máximo de 25 estudiantes y mínimo 8 por un cuarto de tiempo asignado por el responsable del proyecto. (Pérez.p.80)

Interdisciplinaria (participación conjunta de diferentes disciplinas académicas), - Excelencia académica (unidades académicas planean, ejecutan, administran y evalúan la calidad del proceso en coordinación con la VAS), -Pertinencia (entre intereses, recursos y esfuerzos entre Estado, organizaciones, Universidad y Sociedad), -Solidaridad (fortalece actitud crítica y compromiso social para resolver problemas y desafíos con las comunidades), -Responsabilidad (alto grado de compromiso tanto académicos, estudiantes como comunidades) y -Continuidad (esfuerzos de sostenibilidad en ámbitos de interés institucional VAS.2005 citado por Pérez(2013.p.78)

Son varios los/as académicos/as que coinciden en que el TCU es un espacio para generar procesos académicos interdisciplinarios de enseñanza y aprendizaje. A manera de ejemplo, el profesor pensionado y ex vicerrector de acción social, el Dr. Óscar Fonseca Zamora (2019.Taller de reflexividad) ponía el ejemplo de la integralidad de conocimientos disciplinares, que se lograba en la convivencia profesional con estudiantes de antropología y de derecho, por medio del TCU en espacios de trabajo como el estudio del Monumento Nacional de Guayabo, donde el monumento mismo representaba posibilidades de aportes disciplinares a partir de este como objeto y problema de estudio, desde lo jurídico (propiedad del patrimonio nacional y cultural) y lo antropológico (estudios sobre cultura ancestral por ejemplo desde la antropología social o la arqueología). Por su parte, la actual vicerrectora de Acción Social, Dra. Marisol Gutiérrez, de igual forma reivindica esta modalidad de la práctica académica universitaria con las comunidades como un espacio fundamental para la interdisciplinaria de la acción social. Estos ejemplos, deberían ser sistematizados como experiencias que producen nuevas experiencias y conocimientos, para rescatar y de paso, reflexionar sobre los niveles disciplinares logrados, según definiciones como la multi, inter o transdisciplinaria y el diálogo de saberes mismo.

El siguiente testimonio de una asesora académica, refuerza estas posturas:

Justamente este interés de la integralidad de la acción social, se plasma en el tercer Congreso Universitario de la UCR, cuando se crea el trabajo comunal universitario, pero previamente a ello existe esta formación humanista de los seminarios que vienen unidos. Desde ahí estamos creando las bases y el interés sobre una realidad, de la cual nos tenemos que hacer cargo, sobre todo al formar parte de una universidad pública. Luego esto se formaliza con las 300 horas de trabajo comunal universitario, que ya es parte del currículum de las personas egresadas. A esto se suma, el tema de la integralidad desde esta formación pedagógica que se propone en la sesión de trabajo comunal universitario, donde estamos teniendo constante relación desde la persona docente con los y las estudiantes que vienen también de diferentes carreras. Desde ahí se va construyendo la

integralidad de la acción social dentro de la universidad con otras áreas sustantivas y otras modalidades que tiene la Universidad, como de educación permanente y servicios, cultura y patrimonio, que es donde también las personas docentes, por interés propio crean otros proyectos. (Asesor/a académico/a # 03 VAS-UCR)

El TCU (VAS,2022) es parte integral del plan de estudios de esta Universidad y se realiza por medio de proyectos que son planteados por las Unidades Académicas, las cuales designan docentes a cargo. Cada proyecto cuenta con objetivos que guían su quehacer y están orientados a incidir por medio de procesos participativos, pertinentes y planificados.

En términos generales, el TCU tiene varios componentes que le definen: a) Procura sensibilizar y desarrollar *conciencia social y crítica en los y las estudiantes y en la comunidad universitaria*. b) *Colaborar con las comunidades* en la identificación de sus problemas para, juntos, desarrollar soluciones en donde los grupos y poblaciones se *empoderen, participen* de manera activa. c) Promover procesos colectivos y autónomos orientados a la *incidencia directa* en el entorno socioambiental *sin generar dependencia* de la Universidad. c) Construir procesos de *enseñanza-aprendizaje* a partir del intercambio entre las *distintas disciplinas*, así como del *diálogo entre la universidad y las comunidades*.

A partir de la reflexividad se logró recoger otras importantes perspectivas de algunas/os asesores académicos de la VAS, en relación con la experiencia que se vive en los TCU de forma concreta para lograr la integración disciplinar y usar de referente a la acción social como guía política por medio de éste:

Para hablar de integralidad hay que pensar en el TCU. El hecho de que el TCU esté reglamentado, y establece que se debe incluir a estudiantes de distintas carreras, no es tarea fácil solo por el hecho de estar en un mandato. Por eso, muchos proyectos de TCU (dirigidos por profesores), quisieran quedarse solo con los estudiantes de su disciplina. He oído que la acción social debe ser la guía política de la educación, sin embargo, a pesar de los esfuerzos, uno puede en la práctica ubicar a un montón de estudiantes en un mismo lugar, y sin embargo no lograr esa integración de disciplinas que se quisiera, porque eso requiere todavía más reflexión y más estudio. Entonces, ¿cómo se pone eso en práctica, cómo se integra en este espacio al montón de estudiantes de distintas disciplinas?. ¿Cómo se logra integrar eso de tal manera que pueda ser una guía política de la educación?. (Asesor/a académico/a acción social # 2_ UCR)

En relación con otras vivencias desde la subjetividad estudiantil, ellas/as comparten experiencias de intercambio de saberes con las comunidades, a partir de proyectos en manglares:

Había un TCU que tenía la profesora de Biología, ella se especializó en manglar. Tenía un TCU para recuperar y fortalecer esa relación que tienen las comunidades con el manglar, para eso servía

el proyecto de investigación en el Manglar Térraba Sierpe. Ella llevaba estudiantes ahí y también daba el curso de manglares. Y a partir de los aprendizajes que tenía con la comunidad, también estudiando el manglar, ella los vinculaba, los saberes y además llevaba estudiantes de los cursos para aprender en el campo. *(Estudiante 01-UCR)*

En otra experiencia vivida por una estudiante, en relación con el TCU, cuenta como parte fue comunicarse dialógicamente con el otro/a mediante la vinculación universidad-comunidad, mediante el saber científico y el saber popular:

Mi primer acercamiento con la acción social fue la parte de humanidades, desde etapas primarias, es indispensable la sensibilización. Cuando estaba estudiando la Licenciatura de Farmacia, el primer contacto fue en el Hospital de Golfito por medio de un TCU. Me sentí súper identificada con el servicio que se le puede dar a las personas en condiciones de vulnerabilidad, no solo desde el área de salud, sino también el hecho de poder ser parte de ese intercambio de saberes con las personas de la comunidad y de ser partícipe de este diálogo, de esta vinculación que es esencial para nosotros. Cuando me gradué, participé en otro TCU en esa zona y en otras zonas alejadas, hasta que finalmente fui la coordinadora de un proyecto de extensión docente del Instituto de Investigaciones Farmacéuticas, que trabaja también con poblaciones vulnerables. Ese fue el acercamiento y el porqué estoy aquí (Vicerrectoría de Acción Social). Realmente todas mis experiencias de vida, me trajeron acá. La acción social es parte indispensable de, no solamente de mi parte profesional, sino de mi parte personal, de mi individualidad. *(Estudiante egresado/a #02-UCR)*

La siguiente narrativa corresponde también a la vivencia de una egresada, quien presenta una valoración de su experiencia, por medio de un TCU como estudiante y luego como profesional de la VAS, dando testimonio de que el TCU es un dispositivo de no fácil incorporación en las carreras, a pesar de ser obligatorio:

Un día pensé que el mundo está lleno de esquinas y eso me gustó. Así que yo creo que la acción social es una de esas esquinas en mi vida. La acción social llega a mí indirectamente a través de mi paso por la Maestría en Artes aquí en la Universidad de Costa Rica. Yo no estudié acá en la Universidad de Costa Rica, entonces yo no hice TCU. Yo estudié en los Estados Unidos, aunque pasé por la Universidad de Costa Rica, donde estuve año y medio antes de irme, y fue uno de los mejores años de mi vida, ahí me enamoré de la universidad. Siempre quise regresar y regresé de otra manera, regresé primero al programa de formación como bailarina y luego pasé a la Maestría en Artes y ahí, en mi tesis, yo trabajé con dos filósofos y un historiador, como parte del comité que me acompañó en la tesis. Uno de ellos estuvo en la Comisión de Acción Social de Filosofía, que tenía años de estar sin TCU, a pesar de que había estado muy activa en los 90s, pero se desinfló. Pero en ese momento se reactiva la comisión, porque el director que estaba, R.F., le dice a C. que a él le quedaba una deuda con la escuela, que era haber dejado montado el TCU, entonces él habla conmigo a ver si a mí me interesa proponer un proyecto de TCU, dentro de la Escuela de Filosofía, y acepté por un tiempo, pero creo que todavía sigue costando que despertara ahí el interés. *(Estudiante egresada #3-UCR)*

Las experiencias aquí narradas, dan cuenta de la importancia de los dispositivos en los procesos de sensibilización como le llaman, así como comprender los imaginarios sobre la

praxis versus la teoría, a partir de la vivencia situada, donde se humanizan los conocimientos y se reconocen los saberes otros. Este importante dispositivo de la Acción Social de la UCR también viene siendo interpretado de forma crítica por algunos académicos y estudiantes. Javier Córdoba (2005), en su artículo sobre la celebración del 30 aniversario del TCU, cita a la académica María Pérez, quien desde su experiencia, aporta elementos sobre las mejoras que requiere el TCU:

- a) Debe salir de los límites del Valle Central⁸².
- b) Debe promoverse como espacio para recrearse y no como requisito de graduación.
- c) Debe dar seguimiento al proceso, aún después de finalizado.
- d) Debe mantener una constante comunicación con el estudiantado y la comunidad.
- e) Debe resignificar el TCU entre coordinadores y estudiantado, pues se cree que se puede realizarse por objetivos y no por horas.
- f) Debe reducir el concepto erróneo que existe alrededor de este programa, de considerar a los alumnos como «asistentes de investigación» o creer que estas personas realizan «una práctica académica».

Algunas voces de estudiantes, también han narrado que un TCU puede ser tan integral e interdisciplinario como el docente responsable del mismo lo permita y lo promueva. En algunos casos, no se refleja esta misión por la que fue creado este dispositivo. Por tanto, para las asesoras académica de la VAS y algunos estudiantes, según las narrativas a partir de las vivencias, estas mejoras propuestas por Pérez, siguen vigentes y son parte de los retos de la acción social en su vínculo con las comunidades y de la integración interdisciplinaria de enseñanza-aprendizaje.

Otro desafío para los TCU se refiere a la producción académica o ecología de la producción académica, en este sentido, advierte esta académica,

Yo publiqué un artículo de extensión docente. Demuestro así, que si se puede publicar, solo que las personas académicas que manejan TCU, tienen una saturación de trabajo que tampoco les permite sentarse a sistematizar y a pensar en un artículo o ponerse a construir un libro pueden hacer. Hay materiales que el Régimen académico si reconoce como cuando se hacen obras didácticas, pero es un esfuerzo sobrehumano. Las compañeras que trabajan en TCU preguntan: “¿a qué horas vamos a publicar?” porque un TCU es una superresponsabilidad, además de que los docentes, trabajan como $\frac{3}{4}$ a cambio de mucho menos tiempo de contratación, porque las giras y

⁸² Según el Informe 2021 de la VAS de los 184 proyectos de TCU vigentes durante el 2021, el 47% desarrolló sus actividades en la Región Central, un 14% de proyectos con actividades en la Región Huetar Caribe, un 12% en la Región Huetar Norte, un 11% en la Región Brunca, un 9 % en la región Chorotega y un 8% en la Región Pacífico Central.

todos los procesos requieren muchas cosas. Quien solo hace investigación, especialmente desde un escritorio, no lo comprende, y creen que la parte empírica no es científica. En sociología cada propuesta de acción social, hay que justificarlo de una forma muy sociológica, muy científica y muy precisa para lograr el apoyo y aun así a mí me debaten, cosas trato de responder con teoría, pero es difícil por la saturación de trabajo que genera esta área sustantiva. (Académica #2_UCR)

Para implementar la producción, publicación y difusión académica se requiere fuerza de voluntad, disciplina pero sobre todo , según lo narrado por esta persona académica, es fundamental también el cambio de la valoración a la producción intelectual, tanto en los tiempos laborales de producción, como la escala de clasificación de la publicación formal. Ya de por si el TCU implica mucho trabajo, procesos administrativos, tiempos docentes relacionados con la acción social.

La producción académica empírica, además de demandar mucho trabajo, no se considera una investigación puntuable en Régimen académico, lo que disminuye las posibilidades de hacer realidad este doble esfuerzo, pues exigen más rigurosidad científica para justificar cada dato generado en a partir del trabajo de campo. Este tipo de exigencias, reduce la participación de la producción intelectual o ecología de la producción y la publicación por parte de las personas estudiantes, como experiencias educativas que les ayuden a sistematizar sus vivencias en los TCU u otros dispositivos de la acción social.

Además de superar la jerarquía de saberes, la UCR según estos relatos, tiene otro reto, y es la discusión sobre la posibilidad de unir la acción social y la investigación por medio de los TCU. Algunas unidades académicas han permitido los proyectos de investigación integrados, según narra una académica(Académica/o #02_UCR , donde incluso son inscritos con el mismo nombre que el TCU. Las personas académicas de esa unidad defendían la concepción integradora, aduciendo que “la universidad obliga a optar por una sola salida de investigación o una salida de acción social”. Estos intentos de prácticas fueron cooptadas en la universidad por las autoridades superiores académicas.

El esfuerzo por la integralidad también es promovido en unidades académicas como la Escuela de Sociología, donde la Comisión de Acción Social (CAS), instancia normada, “está formada para la Acción Social y la Investigación” (académica/a#07_UCR)

Es un tema que queda abierto para el debate intrauniversitario e interuniversitario, considerando, que el intercambio de experiencias con otras universidades, que sí implementan PPAA integrados, puede ser muy enriquecedor.

En el caso de la UCR, es hasta 2023 que el Reglamento para la Acción Social incluye un artículo que asigna la importancia de la multi, inter y transdisciplinariedad en los PPAA ,y, por otro lado, reconoce el diálogo de saberes como propósito.

Sin embargo, aunque el dispositivo de mayor importancia viene siendo, desde su creación, como modelo único en Latinoamérica en el vínculo universidad-comunidades, quedan pendientes los cambios para lograr en la práctica el cumplimiento de estos propósitos relacionados con la multi,inter y trasndisciplinariedad y el diálogo de saberes. Aún está pendiente la sistematización de procesos que rescaten esas experiencias interdisciplinarias en el campo, en la praxis en el vínculo comunitario. Según los relatos de académicas vinculadas a procesos de acción social, hay una sobrevaloración del papel de los TCU en la construcción de procesos interdisciplinarios y muchos desafíos para retomar las razones de su origen.

Se rescata en la siguiente figura, los principales componentes presentes en el discurso de los agentes del conocimiento a partir del enfoque regulador o racional moderno frente a al pensamiento emancipador en el marco de este dispositivo:

Figura 14: El discurso institucional frente al pensamiento regulador y emancipador desde las prácticas del TCU

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Poca articulación interuniversitaria regional	Trabajo Comunal Universitario obligatorio.
Subalternización de lo regional y territorial.	Modelo único en Latinoamérica.
Desigualdad territorial.	Sensibilización social.
PPAA y TCU concentrados en la GAM.	Constante comunicación entre los
Simple repetición de actividades académicas.	estudiantes y comunidades.
Extracción de información , no volver, ni devolver.	Compromiso social .
Regiones más marginadas y vulnerables no han sido parte del plan institucional regular.	Espacio para recrearse, no requisito de graduación.
Domina modelo de la integralidad con proyectos o acciones no integrados en malla	Sistematizar
TCU como asistencia de investigación.	Resignificación del TCU entre coordinadores y estudiantado (es por objetivos para la práctica y no por horas)

Elaboración propia

Desde un locus de emancipación epistémica, la integralidad de las áreas sustantivas, rompe con los parámetros tradicionales y disciplinares de la producción de conocimiento, porque facilita otras formas de generar conocimiento según diferentes niveles transdisciplinares, que van desde la multi, la inter y hasta la transdisciplinariedad, y puede potencia el reconocimiento de la ecología de saberes. Esta postura requiere también la adopción de una ecología educativa con una episteme que promueva la interculturalidad y el encuentro de saberes académicos y no académicos.

Por su parte, el acto académico obligatorio, casi desde sus orígenes, en el Plan de estudios de cada carrera, el cumplimiento de las 300 horas de trabajo por cada estudiante en las comunidades (trabajo social), mismo que representa una gran oportunidad y al mismo tiempo un gran desafío en función de la integralidad de áreas sustantivas y niveles disciplinares. Sin embargo un tema señalado por algunos estudiantes entrevistados la no asignación de créditos a los estudiantes, mientras algunos estudiantes y docentes, lo reclaman como una *demanda de valor que motive sus prácticas*, que según las narrativas, se consideran un aporte a la sociedad no siempre bien dirigido.

Por tanto, la importancia de la integralidad y el abordaje de los elementos arriba mencionados, deben apelar a modalidades donde las personas estudiantes de los TCU de la UCR, según señalan algunas personas académicas y estudiantes entrevistadas, convivan, enseñen y aprendan en territorios con una realidad o contexto común, pero desde “cabezas no separadas”, sino desde un enfoque inter o transdisciplinar, para que se conviertan en un espacio para la construcción de nuevo conocimiento, menos preocupados por los créditos a ganar u horas a ganar, y más interesados en un intercambio o construcción novedosa a partir de métodos y teorías críticas, articuladas y reflexivas, según las necesidades ubicadas en comunidades vulnerables, con realidades indisciplinadas que apelan por nuevas formas de abordaje extrauniversitario, más elásticas y alterativas.

b)Iniciativas estudiantiles

Iniciativas Estudiantiles (I.E.) es una de las modalidades de la Acción Social, en la cual, la población estudiantil, con el respaldo y acompañamiento de la Vicerrectoría de Acción Social y de las unidades académicas, por medio de un docente responsable, proponen

y desarrollan proyectos de procesos de trabajo con comunidad, que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. (Umaña. 2022)

Mariana Buzó describe en el documento que sistematiza parte de la experiencia de esta modalidad de Acción Social como:

(..)un espacio donde los estudiantes gestionan sus propios proyectos sociales y comunitarios con un estilo autónomo y creativo, donde nacen las ideas de diferentes experiencias en el andar por los barrios, escuelas, colegios, comunidades, prácticas universitarias y cualquier otro lugar que inspire el involucramiento en la lucha y compromiso social de la sociedad costarricense. (2015. P.8)

Esta modalidad, fue creada en el último Congreso universitario, sin embargo, desde el 2011 no tenía ningún referente normativo que la respaldara. A partir de una nueva resolución firmada por la vicerrectora de Acción Social, Marisol Rojas Gutiérrez y construida, también, por parte del equipo de IE compuesto por César Noguera Núñez, asesor; Victoria Salazar Chaves, asesora; Minor Cordero Jiménez; asesor general y Rebeca Woodbridge Ortuño directora académica y estudiantes de IE (Iniciativas Estudiantiles)⁸³, brinda los lineamientos para realizar proyectos desde esta modalidad.

Iniciativas Estudiantes es una modalidad de Acción Social de la Universidad de Costa Rica (UCR), implementada desde hace 11 años, en la que jóvenes estudiantes de la Universidad plantean y desarrollan sus propios proyectos de acción social con distintas comunidades y poblaciones del país.

Para Rebecca Woodbridge, Directora Académica de Iniciativas Estudiantiles, esta modalidad es sumamente especial, no solo porque la proponen y desarrollan personas jóvenes estudiantes, sino además porque no están obligadas a hacerlo, no es requisito de su plan de estudios y tampoco van a recibir un incentivo económico.

”Cuando vemos el cúmulo de proyectos que hay en un año -18 actualmente- uno puede visualizar qué es lo que les parece importante, urgente, y qué debería cambiarse y mejorarse. Es tener la voz de personas jóvenes sobre lo que ven de su realidad, de su mundo social y cómo consideran que puede mejorarse” concluyó Woodbridge.

⁸³ En esta resolución, que apoya las IE, se establece un apartado sobre los requisitos para formar parte en un proyecto de IE. Además, se puntualizan las responsabilidades de las personas que participan en ellos, tanto de los y las estudiantes que los coordinan, como del apoyo y acompañamiento por parte de la Vicerrectoría de Acción Social. Iniciativas estudiantiles VAS-UCR

Desde 2011, un total de 216 proyectos de Iniciativas Estudiantiles se han llevado a cabo a lo largo y ancho del país, con temáticas tan diversas como: salud, artes, organización comunitaria, desarrollo ambiental sostenible, entre otros. Sin embargo, no fue sino hasta este año que se le brindó un carácter formal como modalidad de Acción Social, a través de la aprobación de sus lineamientos mediante la Resolución VAS-3-2022. (Umaña. 2022)

La importancia en el aprendizaje de otros saberes desde las vivencias en comunidad generadas por este dispositivo denominado Iniciativas Estudiantiles se refleja en la siguiente narrativa:

Parte de lo que descubrí con iniciativas estudiantiles de la Universidad de Costa Rica, a partir de este proyecto no era a la bióloga que iba a comunicar, fue mucho más, era yo con todos los elementos que ha aprendido durante toda mi vida. Soy yo la que iba a cantar, a contar cuentos para llamar la atención, una que planeaba actividades junto con antropólogos, lingüistas, biólogos, junto con la misma comunidad, para construir cosas. Y también una que se dio cuenta del significado del extractivismo, por lo que evitamos solo conocer el uso de los hongos y publicarlo en Revista Científica. Con el proyecto nos salimos de estos patrones de Revista Científica y promovimos que la gente se empoderara de ese uso de los hongos y que lo pudiera seguir transmitiendo de generación en generación para revitalizar ese conocimiento ancestral. (*Estudiante #01_UCR*)

En el 2011, Alberto Borge Araya, Paula Badilla Arroyo, Ana Isabel Guzmán Fernández, Graciela Mora Padilla, Hugo Elizondo Salazar, Laura Phillips León, Luis Andrés Soto Guzmán y Víctor Pereyra Cerdas, estudiantes de las carreras de Psicología, Antropología, Arquitectura, Sociología y Estadísticas, unieron sus habilidades para inscribir uno de los 30 primeros proyectos de Iniciativas Estudiantes (IE) llamado “Empoderamiento comunal de espacios residuales en la comunidad de Las Palmas”.

Este grupo de estudiantes junto a otros y otras de las diferentes Sedes y Recintos de la Universidad de Costa Rica (UCR) daban vida a lo que hoy, gracias a la Resolución VAS-3-2022, denomina como una de las modalidades de Acción Social.

Antes de esta resolución, hay un claro llamado a formalizar esta modalidad de acción social, argumentación presente en el testimonio de esta estudiante:

En la Universidad de Costa Rica, que es donde tengo mi experiencia, todo gira alrededor del profesor o profesora y se les olvida que la universidad está hecha para los estudiantes y que a los profesores se les paga para instruir y empoderar a los estudiantes. Los espacios que tienen los estudiantes, a pesar de que estatutariamente se reconoce la participación política dentro de la U, se asocian a los estudiantes berrinchudos. Lo que dicen los profesores, la investigación que hacen los profesores tienen mucho reconocimiento, pero cuando se trata de estudiantes no tiene el mismo apoyo ni el mismo reconocimiento que tiene con los profesores. Y yo creo que hacen falta espacios

para que los estudiantes podamos desarrollarnos. Iniciativas estudiantiles existe, pero no hay ninguna norma interna, que respalde a este Programa. Eso surgió en un Congreso, sin embargo, la modalidad de Iniciativas Estudiantiles constantemente tienen que ver de dónde sacar los fondos para poder operar, porque no hay ninguna ley dentro de la U, ningún reglamento que amortigüe iniciativas estudiantiles. (*Estudiante egresada #01-UCR*)

Esta estudiante reflexiona sobre un tema de jerarquía de saberes (que contempla también el ser, poder y estar) dentro del establecimiento universitario. Su experiencia le resulta poco grata desde la ubicación de la persona estudiante en una jerarquía inferior, tanto en la participación política como en la producción de conocimientos, misma que se subordina a la autoridad docente o académica. Al momento de la entrevista a la estudiante, el Programa Iniciativas Estudiantiles aún no había sido normado e institucionalizado por la VAS, hasta que llegó la administración de Marisol Gutiérrez, vicerrectora de la VAS.

b.1.) Iniciativa estudiantil: Programa Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bribri, Talamanca (se llamarán en adelante “Macro Hongos”)

Este es un proyecto que ha tenido varias etapas. Inicia con la modalidad de Iniciativas Estudiantiles de la VAS que se considera ejemplar porque aporta mucha creatividad y encuentros de saberes académicos con saberes populares . El proyecto IE-118, Tradición oral sobre los macrohongos en las comunidades indígenas de *Bajo Coén y Coroma*, en Bribri, Talamanca, trata de la construcción colectiva para la recuperación de los saberes ancestrales alrededor de los macrohongos de las comunidades de Bajo Coén y Coroma. Fue aprobado en 2018 por la VAS y en 2019 se constituyó en un proceso de vinculación continua, aún con los estudiantes ya egresados, que iniciaron la iniciativa en 2019 y continuaron hasta 2023. El mismo se implementó con una estrategia interdisciplinaria y desde el diálogo de saberes.

El grupo de estudiantes que llevó adelante la iniciativa estudiantil, compuesto por estudiantes de la Escuela de Biología, Escuela de Filología, Escuela de Antropología, Escuela de Ingeniería (quienes aún siendo egresados continuaron trabajando por un tiempo más con el proyecto en Talamanca) y fueron sumando TCU para otros temas que requerían atención en el territorio, especialmente sociales. Han hecho abordaje multidimensional e integrado la investigación, la acción social y la docencia, a partir de las necesidades y problemas identificados (organización comunitaria, cultura y comunicación, seguridad alimentaria, prevención del suicidio), siendo el eje activador o generador principal, la *seguridad alimentaria*. Hay muchas necesidades vitales existentes en Talamanca, entre ellas la falta de

recursos para acercarse a las reuniones de coordinación y el trabajo con las/os estudiantes de la UCR, lo que afecta la participación e inclusión. Aún así, la participación fue creciendo conforme el proyecto se iba consolidando en la comunidad.

Cabe resaltar el compromiso social y el interés profesional pluriverso de estos estudiantes, algunos ya egresados al día de hoy de sus carreras, otros/as con estudios de posgrado, continuaron por un tiempo más con su investigación participativa en Talamanca dando seguimiento a ésta y otras iniciativas con las personas de los territorios indígenas. Actualmente trabajan en otras iniciativas como profesionales y egresado mediante la Fundación Funga, creada por ellas/os mismos.

Trayectoria del Proyecto

Ledezma y otros (2019) en su Informe del Proyecto, señalan varios elementos para comprender la importante trayectoria de un proceso de vinculación universidad-comunidades en territorios indígenas desde un enfoque que reconoce la ecología educativa desde las posturas epistémicas y metodológicas. Desarrollan su relato planteando que, a partir de una experiencia concreta, de uno de los integrantes del grupo, en el 2014, con la elaboración del diccionario Íyiwak en la comunidad de Bajo Coén, además de contar con la participación de Alí García, lingüista Bribri que trabaja en la UCR, se establecieron buenas relaciones con la comunidad, lo que ha facilitado la comunicación intercultural. La idea de construir material didáctico en bribi nace de una agente comunitario y de ahí pasó también al tema de los hongos. De esta forma se llega a un resultado muy significativo del proceso (Ledezma et al. 2019):

Después de esta larga trayectoria, nos dijeron que querían que hiciéramos un libro que reconociera las variantes del dialecto de Bajo Coén. Esto significó no solo un rescate del idioma y sus variantes, sino de la variedad y uso de los hongos a nivel local. Este vínculo estuvo condicionado por el dirigente de ADITIBRI, quien a pesar del interés mostrado en el proyecto, pidió que había que avisarle cada vez que entraran a Talamanca, “porque él no confiaba en los biólogos ni antropólogos y porque estaba en proceso de elecciones”. Finalmente, se crearon estrategias para lograr el apoyo de ADITIBRI y de la comunidad indígena a este proyecto.

Se realizaron varios acuerdos y actividades, entre ellos el *consentimiento informado*. También se realizaron juegos para fomentar el intercambio de saberes mediante la transmisión intergeneracional, con técnicas como la “mesa de hongos” y “caminata al bosque”. Con la comunidad se realizaron muchas actividades posteriores, relacionadas con

varios temas, pero teniendo como *núcleo generador el tema de los hongos*. Estos procesos fueron fortaleciendo las relaciones de confianza, respeto mutuo y la generación de saberes compartidos para finalmente poder contar con la elaboración de un machote de un libro, un video foro, intercambio entre saberes científicos y saberes de la comunidad, como parte de un proceso de la acción en Comunidad, mediante la tradición oral sobre los hongos en las comunidades de Bajo Coén y Coroma.

Estos han sido la base fáctica del libro que está en proceso de diseño para su publicación por la Editorial UCR. En este sentido Isaac Solano Ramírez⁸⁴, estudiante Escuela de Biología UCR, comparte su experiencia sobre este diálogo de saberes y la construcción conjunta de la obra:

Elaborar un *libro de forma comunitaria* se discute (..) es el proceso de hacer el libro el que tiene un beneficio para la comunidad. Esta se va a ver impactada al tener su trabajo,(..) es el trofeo de todo el trabajo que han hecho.

Es importante retomar otro punto sobre las limitaciones del proyecto, para poder pensarlo en clave viabilidad para futuras experiencias de acción social. En el Informe Ledezma et al (2019), presenta un apartado denominado “Análisis crítico y reflexivo del proceso”, Ledezma et al (2019), donde identifican lo siguiente⁸⁵:

- El alto costo del viaje hizo que un alto porcentaje del presupuesto se gastara en viáticos de transporte, el rubro de transporte llegó a representar hasta el 80% de un presupuesto, esto incluyó los gastos de buses y pangas para llegar a zona. Adicionalmente, hubo poca disponibilidad de horarios tanto de buses como de pangas. Los domingos no fue fácil encontrar restaurantes abiertos en Bribri, por lo que el grupo debió seguir hasta Puerto Viejo para poder comer, el grupo pasó hambre en estas ocasiones. Existe una falta de dinero en caso de imprevistos.
- Por otro lado, se observó que en actividades grupales, específicamente en entrevistas, que si bien la comunidad disfrutó de estas actividades, muchas veces se terminaron copiando las respuestas. Sería muy valioso que la comunidad recibiera un acompañamiento con profesionales de psicología, trabajo social y promoción de la salud, ya que se nos han contado historias muy privadas y delicadas.
- Los factores ambientales, como lluvias intensas o malas condiciones en la ruta 32, también fueron causa de cancelación de giras completas. En cuanto a factores sociales, la relación con la ADITIBRI fue un poco tensa ya que no querían que biólogos o antropólogos trabajaran en la zona. Esto se atribuye a temas políticos del grupo a cargo, sin embargo esta situación

⁸⁴Entrevista a Isaac Solano Ramírez, estudiante Escuela de Biología UCR del proyecto Acción en Comunidad: Tradición oral sobre los hongos en las comunidades de Bajo Coén y Coroma. <http://youtu.be/embNGM58XSsw>.

⁸⁵ Se respetan las ideas esenciales presentadas en el texto del Informe con el fin de rescatar los valiosos aportes reflexivos construidos por el grupo de estudiantes del proyecto de Iniciativas estudiantiles.

cambió con la nueva junta directiva, que se mostró interesada en el proyecto que se les presentó por escrito.

- Se ha observado que en las actividades, muchas veces las mujeres no participan tanto como quisieran, especialmente si hay hombres o mayores presentes, esto debido a que les da vergüenza compartir con el grupo. Una situación similar ocurrió con los grupos de gente joven como los adolescentes y adultos jóvenes, por lo que no se presentaron a las actividades. Hubo una dificultad de lenguaje ya que muchos mayores sólo hablan bribri y muchos niños y niñas sólo hablan español, esto hace que muchos mayores no participen en las discusiones. Además el desconocimiento del idioma bribri por parte de algunas de las personas del grupo de trabajo. La divulgación de las actividades a veces se complicó, eso causó que llegaran pocas personas, sin embargo, las actividades sí fueron muy provechosas. En ocasiones se dificultaron las convocatorias amplias de gente para las actividades. En los casos en que sólo pueden participar pocas personas del grupo se hace difícil manejar a la cantidad de gente que llega a las actividades.
- Por el tipo de viaje, se hizo difícil llevar equipo o materiales pesados o valiosos, debido a la dificultad de carga. Para poder dar abasto y distribuir la carga de comida y ropa hubo que viajar con muy pocas cosas. El hecho de no poder imprimir documentos y materiales necesarios para las actividades de las giras y de divulgación en las oficinas de la VAS causa gastos extra. En la comunidad hay poco acceso a la electricidad e internet, lo que limitó la realización de actividades en las noches y a veces también complicó la comunicación a distancia. Poco a poco eso fue cambiando, la escuela ya cuenta con paneles solares y baterías que permiten el acceso a electricidad durante el día y la noche. No existe red eléctrica por lo que no hay refrigeración y preservar la comida por mucho tiempo se hace difícil.

Frente a estas limitaciones el grupo plantea posibles soluciones:

- Sobre la financiación de proyectos se debería realizar según la zona del país en la que se encuentren.
- Para el proyecto hubiera sido importante contar con recursos para imprimir los materiales necesarios para hacer difusión y para las actividades con la comunidad.
- También, tener la posibilidad de contar con transporte para las giras y así evitar este gasto en transporte del grupo.
- Un acompañamiento por parte del equipo de Iniciativas Estudiantiles para tener acceso a transporte proporcionado por la Universidad. Se podría de antemano presentar cronogramas de otras giras ya programadas para intentar coordinar las giras con el transporte de la universidad.
- Es fundamental darles a los estudiantes que participen en las iniciativas un taller básico de primeros auxilios y resolución de conflictos dentro de las actividades programadas por VAS.

En el Informe de este proyecto se reconocen como aportes principales, los siguientes:

- Este proceso no se enfocó únicamente en la creación del material didáctico para la escuela, sino en actividades que facilitaron la transmisión de conocimiento. Una de las actividades realizadas fue “la tarde de cocina”, aunque se realizó con cocina de gas y no con fogón, se utilizaron hojas kal sik (una planta de la zona), tanto para cocinar como para doblarlas y crear los platos tradicionales, además se utilizaron hongos, quelites de helecho y palmito de pejibaye.

- El hecho de utilizar ingredientes silvestres propios de la zona y con las recetas de las familias del pueblo provoca que la gente se sienta valorada por sus saberes, es decir, se está poniendo lo local en el nivel de importancia que merece. Sumando a que las recetas fueron compartidas para que otras personas las practiquen en sus casas. Además, promueve un acercamiento a la misma naturaleza y a los elementos del lugar donde viven.
- Los juegos tenían su parte de reflexión al final para que cada participante, desde niños hasta adultos, se llevarán un pensamiento hacia sus casas y hacia sus vidas cotidianas.
- Muchas personas comentaron al equipo de investigación que los bribris saben poco del tema de los hongos, pero después ellos mismos estaban sorprendidos de toda la información construida en conjunto al verla en papel. Sin embargo, debe recordarse que el material escrito es una forma de reforzar la transmisión oral y no una sustitución.
- La experiencia del proceso se puede resumir en un avance muy exitoso en torno a construir proyectos de etnomicología en una comunidad indígena. Las expectativas que teníamos como equipo se superaron, también se logró acercar a las personas de la comunidad, se generaron vínculos de confianza suficientemente estrechos para construir de forma colectiva, voluntaria y dinámica.
- La comunidad está viva y en constante transformación. Cuando se inició el proyecto, no había electricidad. Al finalizar, la comunidad tiene alumbrado público, la escuela cuenta con paneles solares y con un parlante en el cual los habitantes conectan sus celulares para escuchar la música que tienen descargada. Además, hay personas que están interesadas en llevar turismo para generar fuentes de empleo en las nuevas generaciones, aunque no todos están de acuerdo de que la comunidad se abra de tal manera. Suponemos que estos cambios traerán grandes consecuencias, por lo que generar actividades de revitalización de la cultura local es de suma importancia.
- Este proyecto demuestra la necesidad que hay desde las comunidades bribris para realizar e esfuerzos en torno al fortalecimiento de la identidad indígena a partir del resguardo de su idioma. Es importante considerar la realidad de estas comunidades indígenas, sus necesidades y respeto a su cosmogonía para futuros proyectos.

Esta experiencia intersubjetiva, denota un abordaje desde la pluriversidad; la multidimensionalidad; el estudio sociohistórico situado que supera las especialidades disciplinares frente a realidades indisciplinadas, la coexistencia de conocimientos heterogéneos, desde donde el equipo interdisciplinario de estudiantes reconoce otros saberes, no solo desde sus conocimientos científicos como biólogos/as, antropólogos o literatura, sino que se preocupan por rescatar la significación imaginaria de la cultura bribri sobre los mismos, su leyenda, sus usos alimenticios, curativos y culturales, posicionando su importancia como saberes fuera del dominio racional o estrictamente científico.

La forma negociada entre estudiantes e indígenas, de ir conociendo, tanto el conocimiento ancestral indígena por parte de los estudiantes como los indígenas el conocimiento científico de los estudiantes, sin perder los propios. Por el contrario, rescatándolos por medio de un serie de metodologías participativas que mediante el juego volvían a tomar vida en su propio

lenguaje y contexto bribri. Este locus epistemológico y metodológico es una clara forma de promover la ecología de saberes y reconocer, los conocimientos ancestrales como un saber entre otros, más importante para algunas cosas que para otras.

Figura 15: El discurso de los sujetos del conocimiento frente al pensamiento regulador y emancipador desde las prácticas del proyecto “Macro-hongos”

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Extractivismo académico.	Sensibilización social sobre poblaciones vulnerables.
Prácticas de la acción social sin respaldo financiero, político, logístico o jurídico sistemático y con continuidad en el tiempo.	Nuevos pactos sociales intersubjetivos, intergenéricos e intergeneracionales.
Las mujeres no participan.	Solidaridad.
Recursos escasos para estudiantes no permiten acciones en las comunidades con autonomía y holgura (apoyo con transporte, material didáctico, otros relacionados con el finaciamiento de proyectos).	Salir de los límites del Valle Central. Constante comunicación entre los estudiantes y las comunidades en territorios. Integralidad de la Acción Social con otras áreas sustantivas.
Sin cursos para estudiantes sobre resolución alternativa de conflictos y primeros auxilios, para trabajar con las comunidades.	Intercambio de distintas disciplinas. Diálogo entre la universidad y las comunidades con iniciativas estudiantiles.
.	Ecología de la producción académica.
	Salirse de los patrones de la Revista Científica.
	Compromiso social con la sociedad costarricense.
	Interés profesional pluriverso.
	Desconfianza de las comunidades indígenas hacia biólogos y antropólogos.
	Valoración de las personas por sus saberes.
	El material escrito es una forma de reforzar la transmisión oral y no una sustitución.

Actividades de revitalización de la cultura local.

Valorar la sabiduría, los saberes, los conocimientos, los sentires y los haceres de las personas en las comunidades.

Respuesta a las necesidades comunitarias.

Unión comunidad-universidad.

Comunicación popular, juegos didácticos, diagnóstico socio-comunicativo con fotografía.

Elaboración propia

Como corolario, se puede afirmar, que el grupo apostó y apuesta por nuevas formas de promover la generación de conocimiento y su divulgación, por tanto se encuentra en proceso de publicación, con el apoyo de la VAS, un libro que rescata los saberes indígenas sobre el uso de los macro hongos, el cual les permita difundir este rescate cultural, más allá de los estándares racionales de la modernidad. Superando, incluso, las formas tradicionales de la producción de conocimiento y la vinculación universitaria con las comunidades y sus dispositivos, para continuar la labor como egresados en procesos comunitarios que se saben de largo plazo, para lograr una vinculación emancipadora que respeta, promueve y reivindica los derechos como la cultura, tiempos y espacios de las comunidades en los territorios indígenas.

c) Programa Kioskos Socio-ambientales

Este Programa de cobertura nacional y un gran compromiso social y político por la defensa de los derechos socioambientales de las comunidades se presenta como un Programa destacado, según los/as asesoras/es de la VAS.

c.-1) Antecedentes

El Programa Kioskos (VAS, 2022) es otra modalidad de programa de la Vicerrectoría de Acción Social de la UCR. Tiene como propósito la Organización

Comunitaria para promover el fortalecimiento de organizaciones rurales comunitarias, mediante procesos que permitan la construcción colectiva de alternativas frente a conflictos socio-ambientales.

El Programa logra su objetivo por medio de seis proyectos de Acción Social, un proyecto de Investigación y una Cátedra; manteniendo vínculos formales con distintas unidades académicas, sedes, institutos y centros de investigación de la Universidad de Costa Rica. Entre los proyectos que ha coordinado Kioscos Socioambientales está el Trabajo Comunal “Fortalecimiento de procesos de articulación con actores sociales y comunitarios en torno a conflictos socio-ambientales específicos en el territorio nacional” (TC-590). (VAS.2018b)

Es un programa esencialmente problematizador y con enfoque de educación horizontal e investigación participativa, sobre el contexto rural y el ambiente. Su trayectoria ético-epistemológica y política, ha dado soporte a las luchas emprendidas por las comunidades por la defensa del agua, de sus territorios y de sus actividades productivas frente a la expansión piñera.

En este sentido, rescato el texto confesional de una académica de la UCR que señala la importancia de asumir una posición política respecto de las disputas en los territorios, este rol no neutral de la acción social en el vínculo universidad-comunidades frente a las estructuras estatales y societales es parte de la ética institucional :

Si hay un conflicto en una comunidad tenemos que tener claro de cuál lado de ese conflicto nos posicionamos, esto porque, ni la neutralidad ni la objetividad son un valor que defendemos, más bien defendemos todo lo contrario que es posicionamiento político claro y explícito de con quién y para qué nos vinculamos. Hay que trabajar el fortalecimiento comunitario y el fortalecimiento de estructura más que lo individual, los procesos más que la simple repetición de actividades y la incidencia en las políticas públicas e instituciones para reivindicar los derechos comunitarios de sectores marginados.(*Académica #3_UCR*)

Por ejemplo, un equipo de investigadores de la UCR realizó un amplio informe sobre esas plantaciones piñeras, demostrando que existe contaminación de las fuentes de agua por plaguicidas, deficiente manejo de residuos y un crecimiento desordenado de esa actividad agroexportadora, lo que atenta contra la vida y la salud de las personas que habitan las zonas afectadas.

Eduardo Muñoz (2018b), narra la experiencia del Programa Kioscos socioambientales:

Llegar a las comunidades para aprender de ellas, para compartir los conocimientos que adquieren en las aulas universitarias y sobre todo, apoyar los procesos de las organizaciones sociales son parte de los aspectos positivos que destacan los estudiantes que se integran al programa *Kioscos Socioambientales para la Organización Comunitaria*. (VAS.2018b)

Mauricio Álvarez Mora, anterior coordinador del Programa, señala que

Hemos encontrado muchas investigaciones que no retornan a las comunidades propiamente, parte del trabajo de Kioscos desde su creación en 2008 ha sido llevar esa información para que la gente tome decisiones. Hemos trabajado en comunidades muy afectadas por piñeras, como en Guácimo y Pococí, entre otras, para la protección de las zonas de recarga que abastecen de agua. Es importante protegerlas porque son susceptibles de contaminación, y ha sido relevante visibilizar estas investigaciones y relacionarlas con lo que estaba sucediendo en las comunidades, llevarlas a los consejos municipales y que los gobiernos locales tuvieran mayores criterios.

Continúa afirmando Álvarez: “algún grado de irreverencia en los espacios de Acción Social, en el sentido que el mandato último de la universidad es la transformación social; y eso implica ir un paso adelante”.

En palabras de Valeria Montoya Tabash, (estudiante de antropología y asistente en Kioscos Socioambientales durante 3 años) desde que entró, ha estado vinculada con organizaciones comunitarias en la zona Sur y otras del Pacífico Central que defienden el agua y luchan contra la contaminación de la agroindustria. Ella narra su experiencia,

A mi me reta mucho estar pensando cómo trabajar en las comunidades y apoyar a los estudiantes del Trabajo Comunal que coordina Kioscos. No sé si habrá otra forma de aprendizaje como ésta en la universidad. No solo es visitar los lugares, extraer la información y no volver; al contrario, se trata de mantener el vínculo. (VAS.2018b)

Por su parte, Juan José Álvarez Hidalgo, de la carrera de Sociología, indicó que su paso por Kioscos Socioambientales dio pie a que su tesis para obtener su grado de licenciatura aborde el tema de la identidad territorial de jóvenes y adultos en zonas dedicadas al monocultivo. El estudiante ha estado inmerso en la realidad que viven las personas en La Guaria, en Pocosol, en San Carlos, mapeando el cultivo de la piña y las actividades productivas existentes antes de la llegada de los empresarios agrícolas que han asfixiado a las comunidades circundantes a las plantaciones.

Cuando nos integramos siempre lo hacemos con una lógica de seguir el ritmo de la comunidad. No vamos con una agenda que tenga objetivos específicos, sino que acompañamos a las personas de esos lugares de acuerdo a las posibilidades que tenemos como proyecto, para no generar expectativas más allá., explicó el futuro sociólogo. (VAS.2018)

Marylaura Acuña Alvarado, tesimalia de Ciencias Políticas, y también asistente en un proyecto de la zona Norte, comentó que son muchos los aportes que brinda Kioscos Socioambientales al estudiantado:

Para quienes quieran dedicarse a la Acción Social aquí se conoce sobre metodologías participativas, el cómo llevar un proceso en comunidad, generar talleres y diálogos con las personas. Y para quienes quieran dedicarse a la investigación resulta un espacio donde como equipo tenemos distintas lecturas y discusión sobre diversos temas. En general se adquieren muchos elementos que no aprendemos en las aulas. (VAS.2018).

El Programa Kioscos ambientales tiene una importante postura política y crítica en su implementación. Aunque el énfasis lo tiene en los proyectos de Acción Social por medio de seis proyectos, ocupa parte de su accionar en la investigación y la docencia por medio de una cátedra. Sin embargo, no deja ver claramente, cómo realiza la integralidad de las áreas sustantivas sobre el tema generador que le compete, la denuncia ambiental por malas prácticas socio-ambientales. Según lo describe una asesora académica,

El Programa de kioscos tiene un posicionamiento con el tema de la lucha con lo ambiental y en visibilizar por diferentes medios “las voces de lo que no queremos escuchar”. (Asesora académica #3 VAS-UCR)

Si bien, busca la interdisciplinariedad, por medio de vínculos formales con distintas unidades académicas, sedes, institutos y centros de investigación de la Universidad de Costa Rica, es parte de su propuesta y praxis. El diálogo de saberes es parte de su propuesta, este se refleja en su discurso y aportes reflexivos desde los protagonistas de los territorios, según las fuentes consultadas. En muchas de las publicaciones están presentes las voces reflexivas y alterativas de los agentes comunitarios con quiénes se vinculan en los territorios, defendiendo y respaldando sus derechos y resistencias socioambientales.

Para Escobar (2014) este tipo de las militancias sociales, como las feministas o ambientalistas van generando experiencialmente, desde posiciones ético-políticas y demandas cotidianas de las reivindicaciones sociales propias, las culturas de de las diferencias o de lo diverso, lo que deviene de una relación analéctica (reconocimiento y complemento con la otredad, según Enrique Dussel) de fuerzas sociales, de donde emergen experiencias concretas, el reconocimiento de la otredad, el inter-conocimiento y los conceptos reinventados.

En la siguiente figura comparto los sistemas de valores que se tensionan en el discurso de los actores y sujetos del conocimiento a partir de este estudio de caso:

Figura 16: El discurso de los sujetos del conocimiento frente al pensamiento regulador y emancipador desde las prácticas del proyecto “Kioskos ambientales”

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Subalternización de lo regional y territorial.	Ecología de la producción académica.
Desigualdad territorial.	Fortalecimiento de las organizaciones
PPAA concentrados en la GAM.	rurales comunitarias y otros/as actores/as
Extractivismo académico.	sociales.
Disputas internas por el poder dentro de la	Construcción colectiva de alternativas
universidad.	frente a los conflictos socio-ambientales.
Inestabilidad política de la VAS	Ni la neutralidad ni la objetividad son un
Algunas regiones más marginadas y	valor que se defiende.
vulnerables del país no han sido parte del	Posicionamiento político claro y explícito.
plan institucional regular.	Incidencia en las políticas públicas e
Competencia y jerarquía de saberes.	instituciones para reivindicar los derechos
Falta de prioridad institucional de la acción	comunitarios de sectores marginados.
social como área sustantiva.	Transformación social.
	Mantener el vínculo con las comunidades,
	compartir experiencias y conocimientos.
	Seguir el ritmo de la comunidad.
	Metodologías participativas.
	Relaciones dialógicas con las personas.
	Integralidad de las áreas sustantivas sobre
	temas generadores.
	Denuncia ambiental por malas prácticas
	socio-ambientales.
	Búsqueda de la interdisciplinariedad,
	transdisciplinariedad y diálogo de saberes.
	Voces reflexivas y alterativas.

Elaboración propia

El Programa Kioskos ambientales de la UCR y el PIC de la UNA, quienes en materia del manejo del conflicto ambiental, pueden entreverar niveles disciplinares, por la necesidad particular de una disciplina como el derecho, para la resolución de conflictos o definición de procesos de defensa de las comunidades ante amenazas a su bienestar colectivo, cultural y material, junto a disciplinas propias de las ciencias naturales para explicar y justificar fenómenos ambientales. Sin embargo, ambos programas, no dejan de lado el contexto socio-histórico, situado, indisciplinado (multidimensional) en el abordaje de las problemáticas sociales de esos mismos pueblos, permitiendo, desde su accionar, la problematización en articulación e integración con otros actores académicos y comunitarios, cuyas capacidades académicas, técnicas, políticas son complementarias en el abordaje de conflictos ambientales y sociales, en las comunidades de los territorios en disputa donde interactúan.

La más reciente publicación es un libro⁸⁶ donde se presentan los resultados de las luchas y resistencias ambientales en los territorios, como parte de la acción social e investigación, denominado “Memorias, vivencias y reflexiones del Programa Kioskos Sociambientales”, que contiene una galería con un recorrido fotográfico de 11 años de trabajo, en celebración del aniversario del Programa Kioskos Sociambientales. Las siguientes imágenes corresponden a un par de publicaciones significativas desde una ecología educativa:



Imágenes tomadas de <https://kioscosambientales.ucr.ac.cr/publicaciones.html>

En Kioskos ambientales existen más de 70 publicaciones sobre diferentes temas relacionados con el ambiente y el contexto socio-histórico, desde la investigación-acción y

⁸⁶ Anunciado en Surcos Digital.com para la Democracia Participativa. 08 del 11 de 2018. Disponible en <http://kioscosambientales.ucr.ac.cr/docs/memoriaslibro.pdf>

la ecología de saberes y el pensamiento crítico, lo que refleja un genuino posicionamiento desde locus emancipadores de la acción social.

a) Programa Universidad de los Saberes

Este programa, también mencionado por las/os asesores de la VAS como un dispositivo destacado de la acción social de la UCR, tuvo una existencia relativamente corta y en medio de disputas internas de poder, tanto intra como extrauniversitarias, a pesar de la importante labor que realizaba en una de las regiones más marginadas y vulnerable del país.

Antecedentes

Esta iniciativa tenía un “formato” similar a las carreras itinerantes, porque se llevaban actividades pedagógicas y lúdicas a lugares lejanos y de difícil acceso, tal y como las que son promovidas en la Universidad Nacional. Por su parte, la Universidad de los Saberes, responde a un formato de educación no formal, mientras que la UNA presenta un formato de educación formal de la carrera de Educación Rural, dentro de espacios físicos ubicados en territorios rurales, donde opera la enseñanza universitaria itinerante de varias carreras como educación física, educación rural e informática.

Originalmente, esta universidad se fundó desde 2015 en Upala, conocida como la “Universidad de los saberes”, se gestó como recomendación del Foro Social de la UCR, como una iniciativa desde la Licenciatura en Administración de la Educación No Formal, a través del proyecto “Gestión Educativa del Territorio” (ED-3364) de la Vicerrectoría de Acción Social (VAS) de la Universidad de Costa Rica (UCR), con la coordinación de Adilia Solís, funcionaria de ambas ⁸⁷unidades académicas.

El espacio físico fue el distrito fronterizo de San José de Upala, logrando así “la edificación de un sueño educativo, Universidad de los Saberes”, que está definido como “una comunidad de aprendizaje colaborativo, para la defensa de sus derechos humanos y el fortalecimiento de la organización comunal”. Se trata de la “Universidad de los Saberes de

⁸⁷ 2018.El Independiente. Medio de comunicación de UPALA.

San José de Upala”, una propuesta socioeducativa alternativa, enfocada en la educación no formal. No es una institución de carácter académico ni tampoco enseña procesos técnicos, *se concibe como un espacio para el intercambio de saberes populares y la construcción colectiva del conocimiento.*

La iniciativa fue presentada el 9 de junio de 2019 durante la Asamblea Distrital de la Articulación de Comunidades Organizadas de San José de Upala.

Adilia Solís Reyes, coordinadora de la Unidad de Trabajo en Comunidad quien ha dirigido todo el proceso, explicó que *la Universidad surge en el contexto del Foro de Acción Social conmemorativo a los 100 años de la Reforma de Córdoba.* En este se reflexionó sobre el papel de la universidad pública en la sociedad costarricense y se plantearon retos:

Uno de los principales retos es el de repensar la universidad desde una ecología de saberes. Es decir, que la universidad no está en los sabios. Lo que se plantea es darle el valor que tienen a la sabiduría, los conocimientos, los saberes, los sentires y los haceres de las personas de las comunidades. La gente de las comunidades y los pueblos tiene mucha sabiduría que ser sistematizada y reconocida como saber. (El Independiente. 2018)

La Universidad de los Saberes es la respuesta a las necesidades comunitarias no formales, relacionadas con temáticas como derechos humanos, violencia intrafamiliar, trabajo, género y migración, que nace desde el 2015. A manera de ejemplo, entre la construcción de demanda hacia el proyecto desde las comunidades, se identificó un bajo grado de escolaridad en la zona, necesidad que está gestionando el Programa de Educación Abierta (PEA) de la UCR, para generar procesos de alfabetización y conclusión de estudios. El objetivo es que en cinco años no haya analfabetismo y que el promedio de escolaridad alcance los seis años.

En un primer momento, la Universidad de los Saberes, es gestionada entre la Licenciatura en Educación No Formal y las personas de la zona, pues los primeros cursos fueron facilitados desde la UCR. Sin embargo, el objetivo final es que sea autogestionada por las comunidades. Se trabaja de manera presencial con personas adultas, a través de módulos sobre diversos temas y se realiza un proceso independiente con las personas jóvenes.

Vicenta González González es vecina de Villa Hermosa de San José de Upala, además forma parte de una cooperativa de producción de cacao. Ella ha trabajado en proyectos con la UCR desde 1987, pero dice que es la primera vez que los procesos muestran estos resultados y tiene enormes expectativas de las oportunidades que brindará a las comunidades de la zona. Vicenta narra su experiencia personal:

Yo quiero aprender para que lo que la universidad me enseñe, yo proyectarlo a la juventud. Lo que yo quiero es que a mí me den capacitación de cómo se hacen todos los trabajos comunales. Si nosotros no tenemos el conocimiento de los trabajos comunales, no podremos enseñar a los demás. Por eso nosotros estamos en unión con las universidades.

Algunos de los temas o ejes educativos, son la resolución de conflictos, autoestima, derechos humanos, formulación y ejecución de proyectos, gestión administrativa, cambio climático, economía solidaria, soberanía alimentaria, derechos culturales y migración. La perspectiva de género será un eje transversal, pues en la zona la violencia contra las mujeres y las personas sexualmente diversas es una problemática sumamente aguda.

En entrevista del Independiente (2018) a Adilia Solís, concluye:

Es una manera distinta de concebir la creación del conocimiento. Es la propuesta de la Universidad de Costa Rica junto con las comunidades de Upala que decidieron que emprendían esta aventura, porque realmente es una aventura y un sueño, que se hace realidad desde este momento en que la empezamos a concretar.

A nivel metodológico, se impulsó la enseñanza-aprendizaje con juegos, y reflexión colectiva. Así arrancó el primer proceso formativo de la **Universidad de los Saberes de San José de Upala**, con el primer taller de la **Escuela Itinerante de Comunicación Popular** en el cual se abordaron los temas de diagnóstico socio-comunicativo y fotografía. Así, un total de 30 personas de 13 comunidades del distrito fronterizo se encontraron este 13 de julio en el salón comunal de San José de Upala, para iniciar el proceso de construcción colectiva del conocimiento en torno a la comunicación popular en las comunidades, orientado fortalecer los procesos organizativos de base. En los próximos talleres se abordarán temas como: producción de video y audio, la comunicación como un derecho, derechos humanos, entre otros. Este proceso es un esfuerzo conjunto de los proyectos de Acción Social “Modelo Educativo Territorial para la Recuperación Integral del Cantón de Upala, desde un enfoque de Comunidades de Aprendizaje, Economía Social Solidaria y Gestión del Riesgo” (ED-

3364), “Participación ciudadana por el derecho a la comunicación” (TC-636), Gestión Educativa del Territorio y la organización CENDEROS.

A pesar de este discurso lleno de compromiso de la UCR y motivación por parte de las/os agentes comunitarios, la *Universidad de los saberes*, creada gracias al apoyo del Foro Social universitario, fue cerrada como programa una vez que concluyó el mandato de la vicerrectora Marjorie Jiménez. (*Académica #5_UCR*)

A pesar de la finalización del Programa de la Universidad de los Saberes en 2020, tal y como indica la Asesora académica (#3 VAS-UCR), se continúa con el otro Programa para continuar con las acciones en Guatuso, es el programa de Economía Social Solidaria, de la Escuela de Trabajo Social, donde por medio de prácticas académicas, apoyan a las mujeres en situación de violencia, entre otros temas, éste sigue vigente. Juntos/as estuvieron trabajando desde el 2015 aproximadamente, como un programa generador de apoyo a proyectos sobre temas que las comunidades estaban demandando.

Rescatando la relación con el pretendido diálogo de saberes, desde las narrativas de las asesoras, se puede afirmar que en todo momento se trabajó desde un enfoque participativo, por medio de metodologías que escucharan otros saberes y que al ser escuchadas, permitían soluciones más inclusivas para el territorio. Para este programa estaba claro que los niveles de carencia e inequidad a nivel local, van desde temas de pobreza, falta de trabajo, violencia intrafamiliar y un nivel educativo muy bajo de las personas de las comunidades de estos territorios, lo que presentaba desafíos de tipo estructural que obligaban a promover redes y articulaciones con otros actores locales (sociedad civil y universidades), reconociendo así la multidimensionalidad del problema, en medio de una realidad compleja y subordinada a un modelo de desarrollo regional desigual.

Está claro que los procesos institucionales universitarios e interuniversitarios están llenos de disputas y relaciones de poder, que representan la realidad interna intersectada por la cuatriada del *ser-poder-saber-estar*. Esta trayectoria de los dispositivos de la acción social es un reflejo de la *jerarquía de saberes* que atribuye la UCR a las áreas sustantivas, a sus respectivas vicerrectorías.

Desde diferentes locus onto-epistemológicos, como el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, en los que debería estar operando la acción social, según sus fines y principios, estos pueden requerir aún de importantes cambios. Como he planteado antes, a pesar de la afinidad de un programa con las políticas mismas de regionalización y de acción social este necesita recursos, reconocimiento y legitimidad institucional, para poder ser implementando en los territorios.

De manera particular, encontramos en los casos estudiados, algunos que son más claros en adoptar e implementar el enfoque del diálogo o ecología de saberes, sin embargo, al no existir *un mínimo sobre la categorización e implementación del mismo* por parte de la UCR y la VAS, es difícil afirmar, otra cosa más que en el discurso hay más afinidad a estos enfoques, que lo que se ha logrado en la práctica.

A partir de los casos estudiados, se puede interpretar y abducir de igual forma algunas inferencias sobre los procesos de vinculación universidad-comunidades de la UCR. Sobre todo es importante señalar que la UCR tiene una deuda con el rescate de las experiencias más afines a estos enfoques, desde las publicaciones mismas de los aprendizajes y resultados de los casos estudiados. Estos son conocimientos que pueden nutrir a la institucionalidad universitaria, desde la experiencia lograda, incluyendo, por supuesto las voces de los agentes comunitarios participantes.

En la siguiente figura se pueden identificar los criterios usados en el discurso por los actores participantes en este programa, cuyos sentidos se enfrentan a sistemas antagónicos del pensamiento:

Figura 17: El discurso de los sujetos del conocimiento frente al pensamiento regulador y emancipador desde las prácticas del Programa Universidad de los Saberes”

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Prácticas de la acción social sin respaldo financiero, político, logístico o jurídico sistemático y con continuidad en el tiempo.	Programa de Economía Social Solidaria.
Simple repetición de actividades académicas.	Intercambio de distintas disciplinas.
Disputas internas por el poder dentro de la universidad.	Diálogo entre la universidad y las comunidades.
Algunas regiones más marginadas y vulnerables del país no han sido parte del plan institucional regular.	Compromiso social con la sociedad costarricense.
Bajo grado de escolaridad en la Zona Norte-Norte.	Interés profesional pluriverso.
Competencia y jerarquía de saberes.	Talleres y relaciones dialógicas con las personas.
Falta de prioridad institucional de la acción social como área sustantiva.	Integralidad de las áreas sustantivas sobre temas generadores.
	Reconocimiento a la multidimensionalidad del problema.
	Espacios interculturales y pluriversos.
	Interconocimiento y comprensión de la intersubjetividad-diversidad-.

Elaboración propia

Sin embargo, el referente teórico y metodológico de esta investigación sobre el tema del diálogo de saberes a partir de los casos estudiados, deja ver en el discurso, las intenciones tanto del Programa de Kioskos ambientales, la iniciativa estudiantil “Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bibri, Talamanca” y la Universidad de los Saberes, por la búsqueda de imaginarios instituyentes. Estos casos permiten identificar la presencia de elementos propios de este enfoque teórico, empezando por el respeto a la dignidad del interlocutor en una relación dialógica no transferencista, que parte desde la interpelación mutua, el contraste entre saberes y la búsqueda de soluciones conjuntas dentro del locus de cada saber.

Aunque Kioskos ambientales como Programa se mueve a nivel nacional en realidades complejas y en territorios en disputa, relacionados con los recursos naturales y su defensa, desde los derechos de las comunidades sobre estos, el programa parte de la interpelación crítica mutua (a partir de los intereses de los sectores más vulnerabilizados) para la construcción de demanda. Por otro lado, el trabajo de la Universidad de los Saberes, mientras se mantuvo viva, respondió a desafíos metodológicos y epistemológicos para la respuesta a la creación de demanda de parte de unos de los sectores más marginados en la zona Norte-Norte, el cantón de Upala. Así, en vínculo con los/as agentes comunitarios en los territorios, y en articulación con varias unidades académicas como la Escuela de Trabajo Social y la Carrera de Educación No formal de la UCR, entre otros proyectos se buscó la participación de grupos interdisciplinarios para dar respuesta a las necesidades de las comunidades en cuestión para la construcción de demanda desde lo local, en reciprocidad.

De los casos estudiados, más cercanos a lo que sería la vinculación universidad-comunidad desde la ecología de saberes, todos ellos han estado al margen de la estabilidad institucional y la continuidad, dejándolos sin la estabilidad presupuestaria necesaria, sin vinculación a los planes de estudio o mallas curriculares de forma articulada (esto incluye a los TCU), que los incorporen a partir de la integralidad de las áreas sustantivas o de los diferentes niveles disciplinares según enfoques epistemológicos y metodológicos creados para este fin. Los espacios formales para la construcción de la demanda orgánica con los territorios desde una ecología educativa y de saberes, es un gran desafío para la UCR, que implica superar el imaginario social sedimentado y dejarse interpelar por otros actores mediante conversatorios alterativos.

Esta condición de la acción social, el cortoplacismo de los PPAA y la falta de prioridad institucional de la acción social como área sustantiva, los deja expuestos a una inestabilidad orgánica intra y extrauniversitaria, tanto así, que el proyecto de Universidad de los Saberes ya no existe, el de iniciativas estudiantiles “Macrohongos”, continúa con los recursos escasos y la gran voluntad de las/os estudiantes, hoy día egresados/as de la UCR, cuyo compromiso e interés mantiene vivo el proyecto en Talamanca, desde donde continuaron un tiempo más como egresados, creando conocimiento sobre los macrohongos, para difundir (mediante publicación en proceso) la evidencia de esa ecología educativa, del

pensamiento y de saberes locales. Y por último, de igual manera, cabe recordar la gran inestabilidad del Programa Kioskos ambientales, sujeto a los vaivenes políticos de las diferentes administraciones de la VAS y de la UCR, para su abordaje social con los territorios.

Lo que si quedó claro, especialmente en la iniciativa estudiantil del proyecto “Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bibri, Talamanca” es que para alcanzar los espacios interculturales y pluriversos se debe tensionar la unidisciplinariedad, sin obviar que para lograr otros niveles disciplinares debemos conocer bien el disciplinar (y su unisemia), sus bases teóricas, epistemológicas y metodológicas, que permitan desatar megarelatos y empezar a conocer otros desde diversas disciplinas y otros saberes no académicos y fuera del dominio de la razón, para tensionar a los seres, en sujetos/as que investigan juntos, y no uno al otro de forma unidireccional. Si bien, toda observación participante, puede transformar, lo importante es aceptar, desde el inicio de que no vamos a tener la última palabra, en los procesos de síntesis y construcción de nuevo conocimiento. Esto implica también, ver más allá de las jergas disciplinares dentro de la lógica del saber científico, que crea verdades en universos que explican unilateralmente las realidades y contextos diversos, para justificar textos científicos, que toman valor como dispositivos para ascender en *carrera* académica, en la mayoría de casos “de gaveta”, pero que dan sentido a la frase: “Tanto tienes, tanto vales”.

El poder regulador impone la competencia y jerarquía de saberes, lo que significa, que para obtener lo contrario, la justicia cognitiva, obliga a superar los contenidos presentes en el nivel disciplinar y construir nuevas formas y significados que reflejen la comprensión de la inter-subjetividad, y por tanto, la generación del inter-conocimiento, ardua tarea para tensionar los imaginarios universitarios instituidos, pues significa no solo cambiar las definiciones en el discurso académico mismo, más allá de su contenido, sino, aprender a construir inter-conocimiento situado y nuevas formas solidarias para su difusión y comunicación. Estas nuevas formas de crear sentido común, también necesitan de nuevos relatos, que superen la univocidad del lenguaje moderno y los métodos para producirlos.

En la UCR, el Programa Kioskos ambientales (a nivel nacional), la Universidad de los saberes en la Zona Norte-Norte (vigente durante aproximadamente 5 años hasta el 2020) y el Proyecto de iniciativas estudiantiles “Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bibri, Talamanca” (vigente a partir del trabajo como estudiantes regulares y hoy como egresados por un lapso de tiempo más), han promovido la autonomía y los derechos ambientales, culturales, sociales, económicos, políticos, de las comunidades en los territorios, mediante procesos emancipatorios, en tanto y cuanto, promueven el desarrollo endógeno, autónomo y local, desde las necesidades/saberes mismos de los protagonistas en las comunidades de los territorios, sin jerarquía de saberes (racional-no racional). Además de que carecen de una estabilidad presupuestaria y orgánica en el largo plazo, estos programas/proyectos estudiados, no pertenecen a Modelos universitarios que integren las áreas sustantivas o sean parte de una malla curricular (Tommasino, 2022) articuladamente con la unidad donde operan, y desde diferentes niveles disciplinares. Ante estas ausencias, dichos iniciativas con demandas construidas desde las comunidades en los territorios, reducen la capacidad de impacto y de transformación social en el largo plazo.

Muchas veces la semilla de un proyecto integrador de las áreas sustantivas, interdisciplinario, que reconoce el diálogo de saberes y el pensamiento crítico, ha nacido en procesos de aprendizaje vivencial como los TCU. Tal es el caso el Proyecto de iniciativas estudiantiles “Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bibri, Talamanca”, que según narran los estudiantes participantes, hoy día egresadas/os, fue el nicho inspirador para continuar con un proyecto interdisciplinario que poco a poco fue conociendo, con el acompañamiento de la VAS, metodologías y posturas epistémicas como el diálogo de saberes.

La reflexividad y sistematización de experiencias en el campo, permiten rescatar esas experiencias de manera crítica y construir nuevo conocimiento en espacios situados y con agentes territoriales. Algunos/as señalan en sus relatos la necesidad del tiempo y espacio para hacer esa sistematización reflexiva y crítica de las experiencias vividas por estudiantes y académicos, que podrían aportar en procesos continuos en el vínculo universidades-comunidades.

CAPÍTULO VI. UNA Universidad Necesaria: construcción de sentido en el vínculo universidad-comunidades desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.

“La labor que se impone debe consistir en revolucionar los espíritus primero, los pueblos después”.Omar Dengo.2007

La Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) ha asumido el reto de llevar adelante el enfoque del diálogo de saberes en el vínculo universidad-comunidades, promovido desde la Vicerrectoría de Extensión en los últimos años.

El pensamiento crítico, presente desde hace más de cuatro décadas en la UNA, es el locus teórico y epistemológico desde donde van emergiendo nuevas perspectivas teóricas, entre ellas el diálogo de saberes. Este enfoque, se posiciona poco a poco en el debate académico y en el debate académico/investigación interna incipiente de algunos sectores académicos de la comunidad universitaria.

En este capítulo se pretende identificar la presencia del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en los discursos de estos agentes universitarios, y cómo han circulado en la institucionalidad y sus actores, especialmente en los últimos años. Estos/as actores estudiados son las autoridades rectoras de la extensión desde sus inicios, al día de hoy; de igual forma, se investigan los discursos de algunas voces, que aceptaron compartir sus experiencias y perspectivas subjetivas; ellas son, las asesoras académicas, personas docentes y personas estudiantes.

Mediante grupos focales, entrevistas en profundidad, cuestionarios y observación en el sitio, se estudian los imaginarios presentes en los discursos, y, en el lenguaje oral y escrito. Esto conlleva a la interpretación del contexto social e histórico y de cómo este, de forma recíproca, influyó en los sujetos/as participantes a partir de este vínculo llamado extensión.

Los resultados de este estudio dan cuenta de que la UNA elige y promueve el enfoque del pensamiento crítico, el diálogo de saberes, entre otros fines, a nivel normativo, como parte del Estatuto Orgánico de 2015 y como enunciado –discursos-, a partir de razonamientos e intenciones que se traducen en dispositivos que reconocen incipientemente la diversidad de formas de conocer y producir conocimiento, fundamentalmente en el último decenio.

El capítulo inicia con el estudio de: a) Los cambios de la *Universidad Necesaria*, desde la visión de los actores protagonistas; así como, b) El sentido y significados del vínculo universidad-comunidades, a lo largo de los años, desde su constitución hace 50 años; c) Se visibiliza también la creación de los diferentes dispositivos, que se transforman en aportes del pensamiento crítico y del diálogo de saberes en la relación universidades-comunidades, desde la acción extensionista, promovida por agentes de la Vicerrectoría de extensión. Y por último, d) Se referencian las percepciones de estudiantes y académicos/as de algunas unidades académicas sobre la extensión a partir de sus imaginarios, mismas que son parte de los estudios de caso de la UNA (presentes en el capítulo VII), sobre los principios de la UNA, que incluyen el pensamiento crítico y el diálogo de saberes. También, se aportan los principales hallazgos sobre la percepción sobre las mejoras necesarias al perfil extensionista, según el Plan de Estudios y la malla curricular de las entidades referidas.

Parte importante del estudio se logra por medio de grupos focales en sesiones de reflexividad sobre los criterios relacionados del SABER y el SER (Ver tabla 10) desde el pensamiento regulador y emancipador; también se realizan las entrevistas en profundidad; de igual forma se aplican los cuestionarios a sujetos/as de la comunidad universitaria (personas docentes y estudiantes); se hace el análisis del discurso con videos institucionales y algunos documentos publicados como obras institucionales desde el pensamiento regulador o el pensamiento emancipador. Todas estas son fuentes que forman parte del imaginario social de la extensión en la UNA Necesaria.

6.1. Génesis del imaginario de Universidad Necesaria.

La Escuela Normal establecida en 1914 y la Escuela Normal Superior en 1968, se convierten en el antecedente de toda la educación de Costa Rica y de forma particular, el antecedente directo de la UNA⁸⁸ cuya conformación como antro universitario se formaliza

⁸⁸ La Universidad Nacional (UNA) es la tercera universidad constituida en Costa Rica. Se crea mediante la Ley No.5182. Esta abre su campus el 15 de febrero de 1973, habiendo sido creada el 07 de febrero del mismo año. A esta universidad, se le une la creación de un órgano universitario colectivo denominado el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), creado el 04 de diciembre de 1974, para normar el ejercicio de la autonomía universitaria en sus diferentes áreas, convirtiéndose así en un Convenio de coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal en Costa Rica (CONARE, 2011). En los 70s nacen en Costa Rica tres importantes universidades públicas en Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) por Ley No.4477, la Universidad Estatal a Distancia (UNED) por Ley No.6044. Se unen a la Universidad de Costa Rica (creada en 1940).

en 1973, heredando espacios físicos en Heredia, Liberia y Pérez Zeledón, pero junto a ellos, los valores y prácticas pedagógicas que fortalecen el perfil institucional universitario en ciernes.

El presbítero Benjamín Núñez⁸⁹, fundador y primer rector de esta universidad, es quien crea las primeras referencias del imaginario social, basado en lo que el denominó el “*Modelo de Racionalidad Instrumental*”. Este modelo es lo que el llama “(..)el punto de partida de esta propuesta de una universidad necesaria, en todo lo que se refiere a la utilización máxima de la eficiencia en la distribución y combinación de recursos. Huelga decir que al aplicar tal modelo que es un tipo ideal de organización se buscará adecuarlo a la realidad nacional tal como siempre debe ocurrir cuando se va de las ideas a las cosas concretas.que se compone de varios supuestos”. (Nuñez.1973.p.9).

Se citan los más importantes componentes del modelo para efectos de este estudio, mismos que reflejan los componentes de una universidad pública que busca responder al fortalecimiento de un *Estado de derecho y una lógica racional moderna y unisémica*:

- a) El ***producto social de la Universidad*** consiste en la generación ***del saber racional*** y su aplicación en una sociedad concreta.
- b) La función de la Universidad en relación con una sociedad concreta, que la instituye como uno de los instrumentos más eficaces de que dispone, para así realizar su aspiración de constituirse en ***una sociedad más próspera, justa y libre***. Realizar esa aspiración es una tarea de tal envergadura, que sería vano pensar que ella le correspondiera sólo a la Universidad, como agente preponderante, y, menos aún único y exclusivo.
- c) Esta propuesta de una Nueva Universidad no menosprecia la tarea del ***valor universal propio de toda Universidad*** cuya acción, por su misma naturaleza, trasciende el tiempo y el espacio concretos en que funciona. Pero si se empeña en orientar esa tarea esencial de producir conocimientos de vigencia permanente, hacia ***la interpretación de la realidad de una sociedad determinada, que tiende a reorganizarse conforme las aspiraciones de sus integrantes, definidos por ellos mismos a través de su consenso auténticamente democrático***.

⁸⁹ Cita recogida del documento de Zárate Montero, D. (2015). Información para contexto institucional sistematizada y referencias teóricas mapeadas. Vicerrectoría de Extensión. Universidad Nacional de Costa Rica. Sin publicar.

d) Este modelo tiende a buscar, sistemáticamente para la universidad, el desarrollo que se ha logrado gracias a la **división social del trabajo y a los sistemas productivos modernos**. Este tipo de desarrollo es la clave de la formación de las sociedades del futuro, que se **fundaron en tecnologías de base científica**, las cuales socialmente orientadas lejos de negar los valores superiores humanísticos, aseguran su relación concreta, no solo para una minoría privilegiada, sino para todos, dentro de un desarrollo sostenido por una alta valoración del trabajo humano.

Según cita Diego Zárate (2015.p. 61) el rector Núñez sitúa a la Universidad como “Una **configuración sociocultural**, representada por el tipo dado de la sociedad, o estado nacional, en que ella se inserta, y en una etapa determinada de su desarrollo, por lo que se puede convertir en una guardiana de una organización social dada, o se convierte en agente de cambio para contribuir a generar, junto con otras fuerzas sociales, un nuevo tipo de organización social”(2008.p. 23-4) .

Otra característica a resaltar es la **Unidad de propósitos nacionales**, que describe como el conjunto de propósitos y metas nacionales que es definido por las clases y grupos que dirigen el desarrollo de la nación y el funcionamiento del Estado (2008.p.23). Núñez (2008.p.35) recomienda que la Universidad debe enfocar su vocación especializada en: 1) El plan nacional de Desarrollo 2) El análisis de la demanda de participación económica, política y cultural de la población 3) La creatividad científica 4) Los patrones internacionales de excelencia académica. Del plan Nacional de Desarrollo, observa que debe ser de interés para la Universidad, el aumento del crecimiento económico en algunos sectores estratégicos, así como contrarrestar algunas de las características de la etapa anterior de crecimiento, y disminuir significativamente la brecha social, y preservar el equilibrio campo-ciudad (2008.p.36-37).

Sobre las lógicas de los espacios (estar) y el ejercicio político (poder), las Sedes Regionales y la regionalización, o los territorios, como concepto o como referencia, no aparecen dentro de la estructura de la Universidad Necesaria de Benjamín Núñez, aunque es evidente *el carácter inclusivo* de los lineamientos de reclutamiento y admisión, en tanto advierte sobre candidatos y alumnos provenientes de **sectores de bajos ingresos de zonas rurales o marginadas** (2008.p.74).

Benjamín Núñez (2008.p.75) reitera el carácter central de la ciudad de Heredia como matriz de la Universidad, pero reconoce que **la Universidad Nacional debe extenderse al país entero**, lo que implica que: a) Desplazará sus estudiantes e investigadores a todos los rincones del país para desentrañar la realidad nacional, b) Incorporará a sus programas de docencia poblaciones alejadas c) Se establecerá en epicentros de ciertas zonas, con escuelas profesionales especialmente útiles a las actividades económicas o al desarrollo cultural de las poblaciones respectivas. El objetivo es adquirir de estas localidades el contacto crítico y fecundo con la realidad física y social (2008.p. 76).

Por su parte, Francisco González, actual rector de la UNA (2020, p. 7-8) reseña al Padre Núñez, resaltando los componentes fundacionales y misionales de esta institución:

Se afirma que la universidad democratiza el modelo de desarrollo en cuanto contribuye a orientarlo hacia el bienestar de todos, con base en una amplia participación popular y sin detrimento de los derechos de cualquier sector de la comunidad nacional”. (Núñez. 1973. P. 26).

Francisco González relaciona el pensamiento de Núñez con otros pensadores latinoamericanos, al plantear “que es justificado a la luz de la filosofía liberadora latinoamericana (Ribeiro, D; Zea, L; Freire, P), preocupada ante todo por impulsar la construcción de un estilo de sociedad que logre superar las asimetrías generadas, en gran parte, por el pasado colonial y su modelo de desarrollo histórico.”

De forma complementaria a lo señalado por González, es fundamental rescatar que el concepto de *Universidad Necesaria* que fue desarrollado por el intelectual Darcy Ribeiro⁹⁰ (1967.p.9-11) como aporte de esa filosofía emancipadora. El autor rescata elementos propios del pensamiento crítico con una perspectiva decolonial, elementos que Boaventura de Sousa retomará en su producción intelectual décadas después.

El discurso de Ribeiro toma importancia y vigencia desde los componentes que el mismo le asigna a las universidades en el contexto que vivió:

a) La crisis de las Universidades latinoamericanas sólo puede ser superada mediante la alteración previa de los marcos estructurales e institucionales que se oponen a su

⁹⁰ Darcy Ribeiro. Nació en Montes Claros, Minas Gerais, 26 de octubre de 1922 - Brasilia, 17 de febrero de 1997. Fue un intelectual conocido por sus obras sobre educación, sociología y antropología. Fue docente de la Universidad de Brasilia. Antropólogo, político, escritor, sociólogo y novelista. Cargos cupados: Minister of Education of Brazil (1962-1963), Jefe de Gabinete de la Presidencia de la República (1963-1964), Senador de Brasil (1991-1997).

desarrollo (...). La nueva Universidad deberá plantearse sobre la base de las diferencias y especificidades de nuestro ambiente socio-cultural y, al revés de las existentes en los países súper-desarrollados de los cuales son subproductos reflejos o productos residuales, convertiría en un motor auxiliar de aceleración del progreso.

b) El cambio se logra mediante una remodelación intencional, no es espontáneo.

Este y otros planteamientos de Darcy Ribeiro, invocados en el capítulo III, son advertencia histórica y crítica sobre el contexto y la posible afectación sobre la intersubjetividad de las comunidades universitarias. Esto es lo que el día de hoy, Boaventura de Souza Santos, denomina como la triple crisis de hegemonía, de institucionalidad y de legitimidad. En momentos de crisis civilizatoria, la Universidad Necesaria requiere de áreas sustantivas también vitales en su esencia (la investigación, extensión y docencia) para poder cumplir con ese legado ético-político para el cual fue creada.

Así también, la propuesta de adopción de un “*Modelo de Racionalidad Instrumental*”, tal y como se expone en el capítulo I, pertenece a características de los dos megarelatos que se reflejan en el imaginario social institucional de las universidades, en general, relacionados con la legitimidad de su “producción y organización de los conocimientos en la modernidad”. Este modelo ha construido discursos que se contraponen a la justicia cognitiva y social, en tanto propone ser transferencista del conocimiento científico y técnico para el pueblo, así como formador del progreso moral de la humanidad a partir de los líderes humanistas o espirituales de su producción.

Estos grandes relatos dan origen a lo que hoy conocemos como la universidad humanista y necesaria, en el caso de la UNA que busca la “verdad que nos hará libres”, que invoca a la moralidad en su vínculo con la sociedad. Hay que considerar que el rol histórico de las universidades latinoamericanas, respondían además a la herencia colonial, dando prioridad a una formación académica en campos como la filosofía, la teología, el derecho, las ciencias naturales o la medicina, con poca interacción e interpelación con los contextos o movimientos sociales de las almas máter, a pesar de la Reforma de Córdoba de 1918.

La universidad vista así, es una extensión de la sociedad, donde los sectores en disputa construyen hegemonía a favor o en contra de la *Universidad Necesaria*. Por consiguiente, se plantea la siguiente interrogante para futuras investigaciones: ¿Cuáles deben ser las tácticas para reflexionar y redefinir esta dinámica que afecta el vínculo comunitario

contrahegemónico y la existencia de una Universidad Necesaria desde los sectores administrativos, académicos, estudiantiles, gremios de trabajadores universitarios, agrupaciones y movimientos sociales?

6.2. Antecedentes del vínculo universidad-comunidades en la UNA desde las voces críticas de sus protagonistas.

Como resultado de una sesión reflexiva⁹¹ con académicos/as de la UNA que construyeron en los 70 s, 80 s y 90 s los procesos extensionistas en la UNA, el 27 de noviembre de 2019, se abrió por primera vez en la UNA, un diálogo entre partes (en el pasado en disputa), que da cuenta de un legado que debe estar visibilizado históricamente. De forma más reciente, en la UNA, las autoridades de la Vicerrectoría de Extensión de los últimos 10 años usan el concepto de extensión para referirse al vínculo académico con las comunidades de los territorios, sin embargo, fue a partir del III Congreso de Extensión (2019), donde la categoría de *extensión crítica*, como un concepto-desafío o inédito viable (Freire), es planteada formalmente en los discursos institucionales. Se puede percibir una mayor afinidad teórico-metodológica con el planteamiento de la ULEU, que resulta afín a un pasado institucional, donde se fundamentó la extensión desde pensadores críticos, para definir e implementar este vínculo entre la universidad-comunidades.

Durante esta sesión de reflexividad, citada, se abordaron temas como las prácticas integrales o integralidad de las áreas sustantivas y la extensión como eje político del acto educativo y la necesaria articulación de las funciones para promover otras formas de co-producción del conocimiento. Para ello, las y los participantes hacen referencia a las difíciles negociaciones internas para crear las condiciones estructurales, políticas e ideológicas para promover esa integralidad en los años 70 s. Eso implicó el debate teórico, epistemológico y metodológico y abrirse a diferentes disciplinas que permitieran construir nuevas formas en el vínculo universidad-comunidades. A nivel formal, hubo que hablar y negociar sobre reglamentaciones, planes de estudio, consolidación y flexibilización de prácticas integrales

⁹¹ En este Taller sobre Pensamiento crítico, diálogo de saberes e integralidad de la extensión, de carácter reflexivo, participaron también académicos pensionados de la UCR. Parte de este aporte se expone en el capítulo VI.

en las comunidades y los territorios, para promover una vinculación sistemática y planificada con organizaciones y movimientos sociales populares.

Básicamente, los participantes de la UNA se ubican entre dos escenarios académicos-políticos, la Facultad de Ciencias Exactas y la Escuela de Planificación y Promoción Social, ambos apostando desde los 70 s, hacia el fortalecimiento de un modelo desarrollista de Estado, en tiempo y espacio, que paso a caracterizar:

6.2.1.Ruta de la extensión en la UNA: de 1970-1995.

Este apartado contiene los valiosos aportes de la producción intelectual de Rose Marie Ruiz, Virginia Sánchez Molina y Miguel Sobrado Cháves, quienes presentaron sus experiencias académicas y aportes en extensión durante el Taller sobre Pensamiento crítico, diálogo de saberes e integralidad de la Extensión celebrado el 29 de noviembre de 2019. Se convierte así, en una especie de Memoria reflexiva, creada por primera vez, con los actores en un acto de comunicación abierta. Afortunadamente se pudo realizar en persona, porque la pandemia llegó menos de un año después.

a)Narrativas desde la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales: buscando la integralidad y la interdisciplinariedad en el vínculo con las comunidades.

Los siguientes relatos, reflejan un arduo trabajo, desde la FCEN de la UNA en los 70 s por lograr cambios fundamentales en la forma de hacer universidad, más allá de enfoques unidisciplinarios y la separación de las áreas sustantivas.

La extensión desde la perspectiva de Rose Marie Ruiz y Virginia Sánchez, se considera una de las áreas fundamentales del quehacer de la Universidad Nacional. De forma particular, ellas hacen una valoración del rol de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) desde esta área sustantiva.

Señalan, en primera instancia que su praxis ha permitido la vinculación con los sectores sociales, el aporte de sus logros y productos, así como la detección de necesidades e inquietudes de éstos para el desarrollo de investigación, generación y replanteamiento de los planes de estudio. Y es desde esta experiencia y vivencias que se plantea una visión de la transición de la extensión en el tiempo, entre 1976 y 1995. Las acciones de extensión

iniciaron en 1976 en la FCEN, como actividades de *capacitación* para los/as profesores/as de enseñanza de la física en servicio, en colaboración con el Ministerio de Educación Pública.

En 1978, la Escuela de Ciencias Biológicas ofreció un *taller pedagógico* a los profesores de enseñanza de las ciencias en servicio. Más adelante, en 1979 se realiza un *diagnóstico preliminar* acerca de los problemas y necesidades de la enseñanza de las ciencias, con el aporte de un experto alemán ,y se propone un proyecto de mejoramiento de la enseñanza de las ciencias. Asimismo, en 1979 la Escuela de Matemática formula *proyectos de extensión* de mejoramiento de la enseñanza de la matemática. En 1978 a raíz de las dificultades de aprendizaje en los cursos de docencia de Química general, el Departamento de Química formula un Proyecto de extensión para el mejoramiento de la enseñanza de la química en el ciclo diversificado (PIMEQ) (propuesta de Rose Marie Ruiz Bravo).

Una *primera etapa*: de Actividades de extensión a Programas de Extensión Multidisciplinarios.

Figura 18: Evolución de la extensión en la UNA de 1976 a 1989: primera etapa

1976- 1978	1979-1985	1985-1987	1987-1989
<i>Actividades de extensión</i>	<i>Proyectos de Extensión</i>	<i>Programas Extensión</i>	<i>Programas Extensión multidisciplinarios</i>
Problemática docencia cursos iniciales (Docencia) ↓ Actividades de capacitación Talleres pedagógicos (Extensión)	Diagnósticos preliminares en sectores sociales Talleres capacitación Aporte de expertos extranjeros para diagnósticos Conciencia Ej Proyecto extensión PIMEQ	Diagnósticos Talleres de capacitación Acciones de seguimiento Incorpora investigación educador y psicólogo Aportes a docencia (Ej Lic. Enseñanza Química Ej PROMECIMA (1985) Pesqueras(Ext) Ej Proy Inv ríos cuenca.	Inserción comunidad Acciones seguimiento Actualización diagnóstico Incorpora Investigación Incorpora educadores, sociólogos, psicólogo, educador ambiental, epistemólogos en equipos Financiamiento extremo Ej SDID Canadá P Com Pesquera Ej Programa Recuperación Cuenca Rio Segundo (Inv Ext)

Fuente: Virginia Sánchez, 2019.

El Proyecto propone la incorporación del *sector social directo* (los profesores de secundaria en servicio) en la definición de los problemas y acciones, así como la participación de *sectores de apoyo* como el Ministerio de Educación Pública. Conforman un *equipo multidisciplinario interfacultades* (CIDE, Filosofía, Psicología) e involucra al Ministerio de

Educación. Posteriormente, incorpora *otras instituciones* (Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica) y organizaciones (Colegio de Licenciados y Profesores, ANDE y APSE).

Una segunda etapa: de Actividades de extensión a Programas/proyectos de extensión multidisciplinarios, interinstitucionales, integrados investigación-extensión.

Figura 19: Evolución de la extensión en la UNA de 1990 a 1995: segunda etapa

1990	1993 – 1995
Programas de extensión multidisciplinarios interinstitucionales	Programas y proyectos integrados investigación-extensión multidisciplinarios e interinstitucionales
Diagnósticos y planificación conjunta con sector social	Aplicación resultados investigación en sectores beneficiarios políticas de financiamiento externo
Incorpora sectores de apoyo, instituciones gubernamentales y locales	Académicos de posgrado participan Estudiantes participan
Ej MEP, MIRENEM, Municipales, sectores productivos, Colegio licenciados y profesores, Cooperativas	Vinculación con instituciones públicas, privadas y gobiernos locales (Municipalidades, Ministerios, empresas, etc)
Financiamiento externo CONICIT	Aportes a docencia (nuevas carreras Ej Lic Enseñanza ciencias, Biología Marina, actualización de carreras)
Ej PROMECIMA	Aportes de investigación
Ej Ecología y Manejo de Manglares	Actualización de diagnósticos
	Evaluación con participación comunidad
	Generación de procesos de pensamiento crítico
	Sistematización de experiencias y divulgación

Fuente: Virginia Sánchez, 2019.

Asimismo, en 1979 la Escuela de Matemática formula *proyectos de extensión* de mejoramiento de la enseñanza de la matemática. Así logran desarrollar un eje de *capacitación permanente* de este equipo de extensionistas con un enfoque integral y multidisciplinario, así como la actualización de los diagnósticos como un proceso dinámico. Genera, con la participación del sector social, un *modelo educativo* con una *fundamentación* teórica que orienta todas las acciones. Centra el proceso de aprendizaje en el estudiante e incorpora la *investigación* para atender la problemática educativa, en aspectos como el razonamiento científico, actitud hacia las ciencias, desarrollo y validación de pruebas para medir procesos científicos y conocimientos mínimos, diagnósticos evaluativos, entre otros.

Desde esta experiencia, incluyen la actualización y seguimiento de los profesores, organizados por área geográfica según la ubicación de los profesores en servicio que participaban en el Subprograma: Guanacaste, Zona sur, San Carlos, área metropolitana y Limón. Asimismo, incluye la *evaluación* de las acciones desarrolladas como eje permanente. El subprograma hace una revisión integral y adecua los programas del Ministerio de

Educación Pública, elabora material educativo, e impulsa junto con los profesores de química de secundaria, procesos de razonamiento científico y pensamiento crítico en los estudiantes. Luego, como resultado de la experiencia en este subprograma de extensión se genera el programa de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en la enseñanza de la química (aporte de la extensión a la docencia). Los resultados y logros del subprograma de extensión fueron *sistematizados*, muchos en documentos grises, varios presentados en encuentros de educadores, seminarios y congresos y otros *publicados* en revistas de educación.

Es a raíz del III Taller de Extensión de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales realizado en 1983, en donde cada proyecto de extensión presentó su concepción, metodología y acciones, en el análisis y discusión se evidenció la necesidad de *integrar* esfuerzos y proyectos. Se formula así en 1984 el **Programa** de Mejoramiento de las Ciencias y la Matemática (PROMECIMA) para desarrollarse a través de subprogramas en las diferentes disciplinas (SUMEQ, SUMECI, SUMEF, SUMEM). Se firma además un *convenio* con el Ministerio de Educación Pública (UNA-MEP).

Otro gran ejemplo de Programa de Extensión fue el de *Comunidades Pesqueras*. Surge en 1979 como proyecto de extensión del área de ciencias del mar, que había avanzado en el desarrollo de proyectos de investigación. Se plantea inicialmente como *capacitación* a comunidades pesqueras y contó con el aporte de un *experto* canadiense para la realización del *diagnóstico*. Ante la necesidad de abordar la problemática de estas comunidades de manera más integral se inició la formación y capacitación de un *equipo multidisciplinario*.

Así, en 1982 se inicia la ejecución como Programa de extensión de Comunidades Pesqueras en la Comunidad de Abangares como comunidad piloto para sentar las bases de una metodología. Esta considera en una primera fase la *inserción* en la comunidad, en una segunda fase el desarrollo de acciones y la conformación de una cooperativa y en la tercera fase la *formulación conjunta extensionistas- comunidad* de planes de desarrollo en áreas definidas por la comunidad. En la cuarta fase la comunidad muestra capacidad de autoplanificación y desarrollo de acciones con seguimiento de los extensionistas. En el taller de extensión de la Facultad de 1983 se recomienda al programa sistematizar la experiencia e incorporar la investigación, la evaluación y la participación de estudiantes, así como buscar más apoyo de las unidades académicas involucradas.

En 1984 se logra la consecución de *financiamiento externo* por la Sociedad de Desarrollo Desjardins (SDID) para un proyecto técnico productivo y posteriormente el apoyo financiero para ampliar el programa a otras comunidades del Golfo de Nicoya.

A partir de 1990, como producto de la evaluación realizada y a raíz de la dificultad de lograr la participación de las unidades académicas involucradas, el Programa que estaba adscrito a la Unidad coordinadora de extensión de la Facultad, se ubica en la Escuela de Ciencias Biológicas. En una nueva etapa se incluye también en el desarrollo del Programa la participación de *otras organizaciones* como la Federación de cooperativas de pesca de Puntarenas, la Federación regional de las cooperativas de pesca de Guanacaste, la Comisión permanente de las cooperativas de autogestión.

Los resultados y logros del programa se sistematizaron en documentación gris y se presentaron en seminarios. Asimismo, desde la experiencia en el Programa de Comunidades Pesqueras se genera en los planes de estudio de la carrera de Biología Marina el énfasis en recurso pesquero (aporte de la extensión a la docencia)

El tercer ejemplo es el Programa de Investigación - extensión de Recuperación de la cuenca del Río Segundo. El proyecto surge a partir de la recopilación de información y resultados del proyecto integrado de extensión a la subregión de Heredia de la Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar entre 1981 y 1984. En 1985 con base en lo anterior, se desarrolla en el Departamento de Química un proyecto de *investigación* para cuantificar los niveles de contaminación de los ríos de la subregión de Heredia, con el apoyo financiero de la Organización de Estados Americanos (OEA). El producto del proyecto fue un *diagnóstico* de la situación de los principales cauces de la subregión, a partir del cual y con el apoyo del Ministerio de Recursos Naturales Energía y Minas (MIRENEM) se formuló el *Programa* de Recuperación de la Cuenca del Río Segundo con participación de las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales y Ciencias de la Tierra y el Mar.

Posteriormente, se incorporó la Facultad de Ciencias Sociales a través de la Escuela de Sociología. El Programa se desarrolló con un enfoque de cuenca, a cargo de un *equipo multidisciplinario interfacultades e interinstitucional*, con un fuerte componente de *extensión integrado a la investigación* y con el aporte de la docencia, en un trabajo conjunto con la comunidad, con el fin de contribuir al mejoramiento ambiental de la cuenca y de la calidad de vida de la población. Se definió la educación ambiental como el eje integrador e

insumo fundamental para la recuperación de la cuenca y componente común a las otras áreas del Programa en el trabajo conjunto con la comunidad: reforestación, capacitación y producción agrícola, gestión de calidad de aguas, uso y manejo de suelos y gestión y tratamiento de desechos.

El programa inició el trabajo en la sección superior de la cuenca con la participación de dirigentes comunales y miembros prominentes de las comunidades de la zona, en talleres y sesiones de trabajo para definir y priorizar los problemas y proponer estrategias de trabajo. Se contó con la participación de los gobiernos locales, funcionarios locales de los ministerios de gobierno, municipalidades y los maestros y niños de la escuela.

Posteriormente se trabajó en otra zona geográfica de la cuenca, en el cantón de Belén, desarrollando un *diagnóstico conjunto* con el sector industrial y la municipalidad, que desembocó en importantes proyectos como parte del Programa, desarrollados con la comunidad, en gestión de desechos, vivero municipal, reforestación, elaboración de materiales y desarrollo de actividades educativas con los maestros de la escuela, entre otros.

En la ejecución de estos proyectos del Programa, además de la Municipalidad y el sector industrial se involucró el Ministerio de Salud, otros sectores de la población, pequeños y medianos productores. Se incorporó la participación de *estudiantes* de la Escuela de Ciencias Agrarias mediante *práctica de campo* de sus cursos en las fincas del área geográfica de la cuenca donde trabajaba el Programa, fortaleciendo la interacción y retroalimentación de la docencia y la formación de los estudiantes. También se desarrollaron tesis de grado. Los resultados y logros del Programa fueron *sistematizados* en documentación gris y presentados en seminarios y congresos y varios fueron *publicados* en revistas y un libro.

El cuarto ejemplo es el *Programa Ecología y Manejo de Manglares*, el cual incluía originalmente investigación para generar información que orientara la definición de pautas de manejo del recurso forestal. La experiencia durante la ejecución evidenció que la problemática de los ecosistemas de manglar debía abordarse de forma multidisciplinaria con un enfoque integrador. Esto motivó la ampliación del programa y la incorporación de aspectos productivos, socioeconómicos y educativos, así como la incorporación del componente de extensión. El programa se desarrolló a cargo de un equipo multidisciplinario y con financiamiento del CONICIT, involucró pobladores de las zonas costeras, así como funcionarios de entes gubernamentales relacionados con este sector.

Inicialmente, se formulan proyectos independientes y gracias a la sensibilización, interacción y discusión en seminarios de extensión se toma conciencia de la importancia y necesidad de integrar acciones en Programas multidisciplinarios, con un fundamento teórico y metodológico. Asimismo, desde los seminarios de extensión se inicia la formación, capacitación y trabajo de los equipos acerca de la conceptualización de extensión y metodologías para su desarrollo, como por ejemplo la investigación-acción.

En este contexto, los programas definen marcos y lineamientos metodológicos, en algunos casos con elementos novedosos, para acompañar nuevas demandas. Se incorpora la actualización de los diagnósticos y la evaluación permanente de las acciones. Más adelante en los 90, ante la dificultad de cubrir los altos costos para desarrollar los programas, especialmente en las zonas rurales, se logra financiamiento externo, (CONICIT, BID, AID, SDID, apoyo de instituciones y empresas nacionales, ministerios, municipalidades, entre otros). Los programas se desarrollan a cargo de equipos multidisciplinarios, con participación de académicos de varias facultades, (Ciencias Exactas, CIDE, Filosofía y Letras, Ciencias de la Tierra y el Mar, Ciencias Sociales), e instituciones (UCR, UNA ITCR, MEP, MIRENEM, M.S., Municipalidades, organizaciones locales, entre otros).

Posteriormente, desde las experiencias de extensión se generan dos planes de estudio, así como un énfasis en el plan de estudios de una carrera existente, lo que se convierte en aportes de la extensión a la docencia. Además, a lo largo del desarrollo de los Programas se desarrollaron proyectos de investigación en temáticas detectadas a través de la extensión, para aportar a la resolución de problemas de las comunidades, esto se considera el aporte de la extensión a la investigación. Se aprecian aportes entre las tres áreas del quehacer académico investigación-extensión-docencia, retroalimentándose unas a otras y generando proyectos y programas que respondan a las necesidades detectadas.

De acuerdo con los niveles del proceso de comunicación Universidad-sociedad, señalados en la siguiente tabla, se definen las acciones, planteadas por Rose Marie Ruiz. (1992, p.50-51):

Tabla 16: Marco de referencia según los niveles de la extensión

Criterios	NIVELES				
	I	II	III	IV	V
Características de la relación Universidad-Sociedad (El criterio es de menor a mayor coparticipación de los interlocutores)	Presencia indirecta de la universidad. Sensibilización a nivel general.	Presencia e incursión directa de la Universidad. Sensibilización particular. Carácter no permanente.	Presencia directa, sensibilización particular e información. Carácter no permanente.	Presencia directa permanente y planificada. Sensibilización particular y formación de los participantes. La Universidad con participación de la comunidad, decide qué difunde y a quién.	Acción conjunta Universidad-Comunidad, continua y planificada. Sensibilización, formación de ambos partícipes. Universidad y comunidad deciden conjuntamente.
Objetivo de la acción	Informar a la sociedad de los planes, proyectos, logros, dificultades de la Universidad.	Informar y realizar un acercamiento con la comunidad.	Dar a conocer y someter a discusión los hallazgos y nuevas alternativas generadas por el quehacer académico de la universidad en sus áreas de investigación, docencia y extensión.	Aportar y someter a discusión los hallazgos y nuevas alternativas generadas por el quehacer académico y analizar y valorar críticamente el conocimiento y las actitudes humanísticas y sociales producidas en el cuerpo social.	Impulsar y enriquecer académicamente los procesos transformadores nacidos en el seno mismo de las comunidades, grupos o sectores sociales, para lograr el mejoramiento humano integral de la sociedad y la retroalimentación..
Propósito de la Universidad	Ofrecer una imagen que mejore la actitud de la sociedad y logre una apertura hacia sus acciones.	Lograr una aceptación de sus acciones presentes y futuras y promover el inicio de la participación de la comunidad.	Contribuir en la formación de la opinión pública y en la apertura de la sociedad hacia nuevas opciones del conocimiento y hacia actitudes críticas.	Contribuir al desarrollo de una intención de la comunidad de modificarse a sí misma, en el ámbito socio-económico cultural, estimulando la creación de una conciencia crítica de entorno en el cual se desarrolla.	Participar con los demás componentes del cuerpo social en el proceso social de creación de la cultura y de la liberación y transformación de la comunidad nacional.
Nivel de respuesta de la sociedad, grupo o sector.	La Universidad existe.	La Universidad está aquí, es parte de nuestra comunidad, puede colaborar con nosotros.	Aceptación o rechazo de las alternativas propuestas. Aprendizaje, valoración o intercambio crítico.	Nuevas demandas de los grupos o sectores sociales hacia la Universidad. Un mayor nivel de compromiso en el desarrollo de nuevas acciones.	Compromiso y participación activa de los grupos o sectores de desarrollo de las acciones.
Ejemplos de acciones características	Noticias, comentarios, todo tipo de información que se realice en medios de comunicación colectiva.	Representaciones con grupos culturales y artísticos en actividades organizadas por la comunidad y Universidad.	Conferencias, charlas, mesas redondas, simposios, seminarios, talleres, presentaciones del trabajo creativo de las unidades dedicadas al arte,	Cursos de capacitación, asistencia técnica, asesorías de carácter de permanencia, talleres de expresión artística, cátedras libres, etc.	Compromiso y participación activa de los grupos o sectores de desarrollo de las acciones.
Denominación	Información.	Relaciones públicas.	Difusión del quehacer académico.	Difusión Cultural Universitaria.	Extensión.

Las primeras acciones de capacitación 1976-1978, se ubican inicialmente en el *nivel III: Difusión del quehacer académico*, donde si bien hay presencia directa y se contribuye en la formación de la sociedad, mediante charlas, talleres, entre otros, las actividades no tienen un carácter permanente. Posteriormente, 1979-1985, con los Programas de extensión, estas acciones evolucionan a *nivel IV: Difusión Cultural Universitaria*, donde hay una presencia directa planificada y permanente con cursos de capacitación, asistencia técnica, asesorías, talleres, contribuyendo al desarrollo de una intención de la comunidad a modificarse a sí misma y a la formación de los participantes. Y en el caso de algunos programas se avanza a partir de 1985 al *nivel V: Extensión universitaria*, donde hay una acción conjunta universidad sociedad, continua y planificada, con sensibilización, formación y transformación de ambos partícipes. En otros programas el avance al nivel V de extensión se da años más tarde, lo que refleja una madurez de la integralidad en construcción.

Es importante mencionar que la universidad paralelamente desarrolla acciones en el nivel I: divulgación, como una presencia indirecta de la universidad y una sensibilización a nivel general para informar a la sociedad de la existencia y quehacer de la universidad. Asimismo, desarrolla acciones en el nivel II: divulgación y acercamiento a la comunidad, con grupos culturales y artísticos, por ejemplo.

Un papel fundamental jugaron los *Seminarios de Extensión*. El I seminario de Extensión celebrado en 1985 permitió el análisis de la conceptualización de extensión y los cinco niveles del proceso de comunicación universidad sociedad. El II Seminario de Extensión en 1987 donde se da un proceso de discusión y análisis formador para los participantes, acerca del trabajo realizado desde la extensión y sus aportes. Se contribuye así a la sistematización de las experiencias de los Programas de Extensión de las Facultades y Centros, a la difusión y discusión en las Unidades Coordinadoras de Extensión y en eventos a nivel de la Universidad en general. También se suman, los procesos de evaluación de proyectos y programas de extensión que realizó tanto el Consejo Central de Extensión como las Unidades coordinadoras de Extensión (que dejaron de existir en el nuevo Estatuto de 1993) entre 1987- 1989. A partir de estas experiencias surgen las *Políticas de Extensión* en 1989, que clarifican, caracterizan, orientan y fortalecen el quehacer de extensión en la UNA hasta el día de hoy.

Es importante mencionar que los seminarios contaron con *participación de expertos internacionales* de alto nivel y con formación y experiencia en *investigación–acción, en extensión universitaria y en gestión del quehacer académico*. Todos estos procesos propiciaron la divulgación de la extensión, y contribuyeron a la sensibilización de las autoridades, al intercambio de conocimientos y experiencias, y, a la capacitación y formación de los académicos en esta área. Estos procesos deben realizarse con cierta periodicidad, dado que las autoridades y los/as académicos/as cambian, dejan los programas y se incorporan nuevos académicos/as. Estas tareas apoyan también la divulgación e institucionalización de los aprendizajes y experiencias.

A lo largo del desarrollo de los proyectos y programas de extensión se logran ir desarrollando ejes del quehacer de extensión. Desde un inicio en 1980 se plantea el *eje del proceso de formación y actualización permanente de extensionistas*, de la formación y consolidación de equipos multidisciplinarios a cargo de los programas de Extensión. Surge a partir de 1985 el *eje de actualización permanente del diagnóstico* en los programas, con participación de las comunidades, a partir de 1989 el *eje de evaluación permanente de los programas* y proyectos orientado al mejoramiento.

Por otra parte, las actividades previas al *II Congreso Universitario* de 1990 y el congreso en sí, propiciaron la elaboración de ponencias y la *discusión sobre el modelo del quehacer académico* de la universidad, la *integración de las áreas de investigación-extensión -docencia*, la constitución de *centros e institutos de investigación*, la *unidad académica como centro de la acción*. Asimismo, se propone la *práctica supervisada en programas de extensión*, como parte de la formación del estudiante, fundamentada en las experiencias generadas en varios Programas de Extensión. Y a partir de estos procesos se propone el nuevo Estatuto Orgánico de la UNA de 1993 que renoce el aporte de la extensión a la docencia.

Es hasta el IV Congreso universitario en 2015, realizado 21 años y 7 meses después del último congreso, que se redefinen los desafíos para la extensión, tales como el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la integralidad de la extensión con las otras áreas sustantivas, entre otros. Estos se llevan al el III Congreso de Extensión Universitaria, realizado en la Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón de la Universidad Nacional del 21 al 23 de noviembre del año 2017.

En este último se construye de forma colectiva, a través de diversos momentos dialógicos, una concepción renovada de la extensión universitaria, una propuesta de Políticas de Extensión 2018-2028; una declaratoria de acuerdos que establece la decisión concertada de las personas congresistas, así como la conformación de la Comisión Redactora de la propuesta de Políticas de Extensión y su plan de implementación, aprobadas en la UNA-GACETA N.º 15-2020.

b) Aporte desde las Ciencias Sociales: la Escuela de PPS y el modelo de Santos de Morais “Empresas comunitarias campesinas” implementado desde la UNA en los 70s.

Por su parte, Miguel Sobrado Cháves, pionero de la extensión en la UNA y fundador de la EPPS, reflexiona sobre algunos hechos relevantes desde sus vivencias y experiencias, que rescatan desde el aporte de la EPPS de la UNA en la construcción del vínculo comunitario, cito:

(..)vienen unos y se olvidan de los otros no necesariamente por razones de desprecio, sino porque no tenemos memoria histórica, por ejemplo en la misma intervención de doña Virginia, todo lo que es la extensión previa a su período como vicerrectora está desaparecido. Pero se debe recordar de que en el año 75, el proyecto de extensión con empresas comunitarias campesinas, fue pionero en la UNA y de gran envergadura por el financiamiento externo del IICA y de varias fundaciones holandesas. Existe una evaluación impresa de 1979 de Athenia Solís y Diego Palma. Miguel Sobrado⁹² que rescata algunos productos que son el reflejo de esta larga trayectoria institucional en extensión, como la publicación de un libro sobre *Luchas campesinas de los 70*, promocionado por la Vicerrectoría de extensión, que es producto de políticas públicas, de la alianza de la UNA con el gobierno, organismos internacionales como el IICA y un proyecto de extensión y de la orientación de la Escuela de Planificación y Promoción social de la UNA, mismos que influyeron en el documento del Rector Núñez “La Universidad Necesaria”.

Señala Sobrado, que para ese entonces, *la articulación interuniversitaria e interdisciplinaria* fue posible a partir del vínculo con la Universidad de Costa Rica. Esas luchas empiezan en los setentas, cuando don Daniel Camacho era el director del departamento de Ciencias del hombre y promovía la participación de Clodomir Santos de Morais, quien entonces residía en Costa Rica.

Sobrado en su narrativa remite a eventos situados, que dieron sustento a la praxis:

Ahí yo conocí a Santo de Morais y mi vínculo con Brasil. Rodrigo Gutiérrez decano de la Facultad de Medicina de la UCR de entonces, se involucró en todo lo que fue luchas campesinas. Ese libro

perfila, como una de las antecelas al tercer Congreso de la UCR. Es de hecho la antecela de la Universidad Necesaria, porque primero se concibió a nivel de una unidad, y después se le dio forma en el ámbito del proyecto de la UNA. Hay toda una serie de antecedentes que deben concatenarse porque explican mejor la política universitaria. Pienso yo, que en las universidades, especialmente en este momento, deberían de retomar lo que las universidades están dando a la sociedad, y no desde ahora, eso viene de atrás. En este sentido, está también una película hecha en cine del año 82, que se llama “Capacitación y autogestión campesina”, que hizo la Universidad Nacional con un programa del IICA donde aparece Hernán Mora y Jorge Mora en Coopesilencio.

De este relato se desprende, que los sujetos/as protagonistas de la extensión conviven intersubjetivamente desde locus teóricos y metodológicos, diferentes y en disputa, no solo por razones políticas, pero complementarios en el marco de la construcción del conocimiento desde diferentes unidades académicas dentro de un mismo establecimiento. La siguiente tabla, construida con la participación de los anteriores actores y otros protagonistas de la extensión/investigación, refleja estas posturas teórico/metodológicas, usadas como fundamento en el vínculo universidad-comunidades:

Tabla 17: Principales enfoques críticos de la Extensión en la UNA

Paradigma	Objetivos	Autores y Escuelas	Propuestas de acción política y social	Controversias internas de cada paradigma	Principales exponentes UNA
Pedagogía crítica, educación liberadora y difusión cultural	Lograr una educación con una visión crítica y propositiva del mundo en donde vivimos.	Paulo Freire Darcy Ribeiro Hugo Fernández Clodomir Santos de Morais.	La educación en cada país debe de convertirse en un proceso político, cada sujeto/a hace política desde cualquier espacio donde se encuentre y el aula de clase no puede ser indiferente frente a este proceso. Universidad Necesaria (D.R.), Aprender haciendo (P.F.), Comunicación masiva (C.S. d M)	Crítica a la educación bancaria frente a sistemas educativos escolásticos. Pocos recursos estatales para promover la educación de adultos, educación con nuevo enfoque, choque de paradigmas entre educadores.	Escuela Planificación y promoción social. Escuela de Ciencias Agrarias. Escuela de Sociología.* Escuela de Psicología.* CIDEA* Desde 1973 hasta hoy
Investigación Acción Participativa	Transformar la realidad con base en las necesidades definidas desde y por los sujetos/as históricos.	Fals Borda, Humberto Tommasino	Investigación Acción Participativa (IAP), método de investigación cualitativa que pretende no sólo conocer las necesidades sociales de una comunidad, sino también agrupar esfuerzos para transformar la realidad	Énfasis campesinado frente a otros sectores sociales discriminados y marginados de las ganancias del sistema capitalista.	Escuela Planificación y promoción social Desde 1973 hasta hoy

			con base en las necesidades sociales.		
Desarrollo Rural	Integrar lo rural de lo urbano y aceptar que existe un continuo entre ambos, unidos por coaliciones de actores con diferentes objetivos	Alain de Janvry y Elizabeth Soudolet (1993, 2001, 2003), Raúl Briñol (1995), Luis Gómez Oliver (1994), Roberto Martínez (1998), Jorge Katz (1999) y Pedro Tejo (2004), proyectan la insuficiencia de la institucionalidad en la construcción del desarrollo rural. Otros, como Manuel Chiriboga (1992), Absalón Machado (2004), Sergio Sepúlveda, Orlando Plaza (1996, 1998), Carlos Amtman (2005, 1997), Lourdes Villadomiu (2002).	En América Latina, a principios de los años ochenta, se forjó la existencia de un nuevo mundo rural. Derivado de esto se busca la integración de lo rural de lo urbano y aceptar que existe un continuo entre ambos, unidos por coaliciones de actores con diferentes objetivos	Lo rural como densidad de población, territorio, cultura o forma de vida, no corresponde a conceptos estáticos, por el contrario, la nueva ruralidad reconoce su evolución.	Escuela Ciencias Agrarias Desde 1973 hasta hoy
Enfoque de género	Lograr la equidad de género mediante la eliminación de la discriminación por condición de género, relacionadas con otras variables como la raza, edad, opción sexual, clase social, entre otras.	Simone de Beauvoir, Marcela Lagarde, Judith Butler, otras.	Estudios interdisciplinarios que ponen en evidencia la desigualdad de género y proponen la equidad, se basan en el estudio académico de temas diversos relacionados al género como categoría central. Incluye a los estudios feministas —relativos a la mujer, feminismo, género y política—, estudios de la mujer, estudios del hombre y los estudios LGTB	Gran diversidad de corrientes teóricas dentro de este enfoque, por lo que no hay una única forma de abordar su análisis.	Instituto de Estudios de la Mujer Desde 1990 hasta hoy Escuela de Historia*
Regionalización/Desconcentración	Atesorar poder político, como beneficio de una descentralización que se posiciona como parte de un proyecto nacional.	Sergio Boisier (2003), Sepúlveda y otros	Es la materialización de una apuesta política a la participación ciudadana, una tesis que implica, para las regiones, acceso y control del poder político, como beneficio de una descentralización que se posiciona como parte de un proyecto nacional.	El cambio en la concepción de lo rural requiere de la adopción de un enfoque regional y local-territorial que conlleve la gestión de las políticas públicas, reconociendo así la importancia de cómo se ejercen diferentes poderes.	Escuela Economía Últimas dos administraciones UNA. Desde finales 90s hasta hoy

Enfoque de Territorialización	Poner al ser humano, social e individualmente, como centro del desarrollo, en un proceso que busca el mejoramiento de sus condiciones de vida y el de las generaciones futuras	IICA, Mario Samper, Orlando Plaza, Sergio Sepúlveda.	Busca el mejoramiento de sus condiciones de vida y el de las generaciones futuras, con una mirada prospectiva, es un aporte medular del enfoque territorial y del abordaje integral del desarrollo humano, entendido como acceso a posibilidades para lograr un estado de bienestar común.	Hace esfuerzos por fortalecer las capacidades de gestión territorial, y exige un reaprendizaje en la forma de pensar y abordar lo rural y su desarrollo. Lo territorial se vuelve complejo como constructo social lleno de tensiones y cambios.	Vicerrectoría de Extensión UNA Desde 2015 hasta hoy Escuela de Historia*
Teoría de la complejidad	La realidad es un todo complejo que debe ser abordado transdisciplinariamente, para lograr que en contextos diversos se posibiliten la integración de los saberes dispersos y diversos. Sugiere el uso de un paradigma cognitivo, constructivista, lingüístico, sistémico, complejo y necesidad de nuevos procedimientos asociativos.	Edgar Morin, Humberto Maturana, Carlos Maldonado, Sotolongo y Delgado, Carlos Reynoso y otros.	Basada en tres fuentes: el enfoque sistémico, la informática y la neurociencia cognitiva, trata de explicar la realidad como un problema que debe ser abordado desde la transdisciplinariedad y el diálogo de saberes.	Junto con la autopoiesis, el constructivismo radical, los sucesivos programas new age de Fritjof Capra y la discontinuada investigación social de segundo orden, la teoría moriniana constituye una de las formas discursivas que pasan por estar vinculadas a las teorías contemporáneas de la complejidad y el caos, las mismas a las que hasta hace un tiempo llamábamos sistémicas (donde se encuentran también los diferentes enfoques decoloniales). Algunos críticos les denominan pseudo ciencias o conocimiento débil.	UNA, eje transversal de todas las áreas sustantivas. Desde 2015

Elaboración propia con base en: Comunicación personal con Miguel Sobrado, Rose Marie Ruiz, Sandra León, Elizabeth Ramírez, Diego Aguirre. Pre-congreso de extensión. Museo Casa de la Cultura. Heredia-UNA, 12/09/2017 y *Comunicación personal con Alexis Segura Jiménez (Reunión virtual-UNA. 26/10/2023). Modificado de Hidalgo, M. [En Piqueras, A. (2008,p.110). Borda, F (1978), Ruiz, R (1992), Samper (2014), Butler (2010), Freire (2004), Fernández (2012). Reynoso (2007, p.1).

Este recorrido del pensamiento crítico, no lineal históricamente, ha sido significativo para la extensión en la UNA y el desarrollo de su praxis en general, permitiendo identificar la diferencia entre la vinculación universitaria con las comunidades, desde una intencionalidad política para la transformación social a una simple lista de actividades académicas esporádicas y no sostenidas en el tiempo.

6.2.2.El origen de Programas e institutos de la UNA: ¿dispositivos que significan aportes desde la integralidad y los saberes otros?

En palabras de la ex rectora Rose Marie Ruiz⁹³, varios programas nacen de la acción extensionista, no de la docencia o la investigación. El contexto histórico posibilita además el acceso a recursos institucionales, sumados a los de la cooperación internacional, muy presente en Costa Rica en estos años, cuyos actores reconocían a las Universidades públicas como sujetos/as importantes del desarrollo. Así narra Rose Marie Ruiz esta parte de la historia de la praxis de la UNA:

El ICAT fue negociado e inventado en Holanda. Fue Carlos Murillo el que me dijo: "No tenemos nada en arte, ¿por qué no lo presentás?", y los rectores y los holandeses dijeron: ¿Cómo? arte jamás. Esto se logró meter a mucho dolor y ahora lo desaparecieron.

Miguel Sobrado, reflexiona sobre la evolución del ICAT:

Hay elementos que son los que a mí me preocupa destacar, porque las universidades vienen haciendo un trabajo concreto y ese trabajo se desconoce internamente y no se proyecta hacia fuera. Se toman medidas que en mi criterio han sido muy serias cómo desarmar en la UNA el departamento que estaba produciendo audiovisuales. (Refiriéndose al ICAT). ¿Por qué cuando iba tomando fuerza lo eliminan por razones burocráticas?. En nombre de la departamentalización desarmen la capacidad de respuesta estratégica de la UNA.

La Vicerrectora de Extensión Yadira Cerdas⁹⁴, plantea que, esos vacíos, señalados por ambas voces, no son tan orgánicos, hasta el III Congreso universitario, donde entre muchas cosas más, se establece que todo programa tenía que estar inscrito en una Unidad académica. Este estaba inscrito en la decanatura del CIDEA, entonces para sacar y cumplir con ese requisito meramente formal, normativo y reglamentario, tenían que decidir a nivel de facultad a qué unidad académica se inscribiría, y surge un gran conflicto entre sectores, entonces se cierra por falta de acuerdo. Estas decisiones afecta directamente tejidos sociales y procesos de producción intelectual ya consolidados, que debería ser valorados previamente a la norma.

Refiriéndose a la constitución de otros institutos y los saberes desde ahí promovidos, la ex rectora enfatiza en que:

(...)de humildes proyectos de extensión, de gente sin ningún grado académico, se generó experiencia aquí, en la UNA, esto permitió crear institutos de gran importancia en la Universidad

⁹³ Rose Marie Ruiz Bravo. Ex rectora y vicerrectora de extensión. Comunicación personal, Noviembre 17 de 2019. Taller sobre pensamiento crítico y extensión.

⁹⁴ Yadira Cerdas Rivera, Vicerrectora de Extensión. Comunicación personal, Noviembre 17 de 2019. Taller sobre pensamiento crítico y extensión.

Nacional, ejemplo fue el **INISEFOR**, que nace de un proyecto de extensión forestal que trabajaba con los campesinos en todo lo que era manejo. Por el fondo se crea el Instituto forestal que acaba de cumplir hace 3 años, 25 años. Dentro de las instituciones del Estado, es el baluarte a nivel forestal, este Instituto venía de un proyecto de extensión, que empezó a generarse y crear investigación y crea un programa integrado interdisciplinarios de investigación-extensión-docencia que se convierte en el INISEFOR. El otro Instituto es el **IRET**, sobre toxicología, era un proyecto de extensión de Luisa Castillo, que trabajaba con los campesinos que habían sido afectados por los contaminantes de los agroquímicos, y ella les asesoraba para la gestión de conflictos internacionales, ella hacía investigación para detectar cómo estaba afectando la situación de la intoxicación, para ayudarle a los campesinos, de ahí se montó un programa interdisciplinario, el IRET, líder en extensión. No fue directamente de docencia e investigación, fue extensión llevado a lo máximo. El otro instituto, el de las abejas **ICAT**, que tenía al experto más grande a nivel nacional de abejas mariponas de colonia y africanizadas. El encargado Henry, que no tenía graduación pero era el experto más grande en abejas, siempre estaba trabajando con los campesinos y generando conocimiento además de teoría. A mí me toca como rectora llevar un panal de tronco en un avión a Holanda junto con Henry. Las ocupaban para polinizar sus grandes invernaderos de vidrio donde producen tomates y sus hortalizas, porque si no debían polinizar con personal contratado y era carísimo. Y quién les dio el conocimiento? Henry y su equipo, ninguno era graduado. Y cuando logramos el financiamiento del BID, la UNA los echó. Ambos proyectos me los llevé a la rectoría, me iban a echar, me acusaron, en todo tenían razón. Sin embargo, cuando fui a los 25 años del **CIAT** nadie mencionó esa historia. Pero esos centros inician como proyectos de extensión (...). Los holandeses se incorporan al CIAT, desde ahí, porque les convenía llevarse las abejas. Por mencionar otro, el programa de manejo de vida silvestre qué tiene ahora un nombre rimbombante el **ICOMVIS** era un proyecto de extensión para preservar las especies en vías de extinción de aves. El coordinador, este gringo-tico empezó el proyecto. Tenía un sentido, el director me propuso el proyecto como directora de extensión y docencia, un programa Interdisciplinario para ser financiado por un programa de vida silvestre de los Estados Unidos. Este programa fue de extensión y capacitó a muchas personas de América Latina en lo que es el manejo de vida silvestre, los grandes expertos del mundo venían aquí, ahí está el Instituto que integra investigación-extensión-docencia, es el **ICOMVIS**. Ahora hablemos de Medicina del deporte, dos personas haciendo la lucha en la escuela de Ciencias del deporte, con proyecto de extensión para capacitar a médicos en medicina del deporte desde la perspectiva de la ciencia del deporte hacia la medicina, nadie creía en eso. Ahí está La Universidad dando movimiento humano y todo lo que la escuela de Ciencias del deporte tiene, a través de los proyectos de extensión. El otro caso, se dio través de la natación, donde una persona sin título pero con una gran experiencia, desarrolló un programa con niños paraplégicos que de manera impresionante, transformado a las capacidades motoras de los niños. Las niñas y niños llegaban como un vegetal, y en la piscina se soltaban y desarrollaban capacidades físicas que no tenían, los niños aprendieron a nadar y a caminar, eran niños paraplégicos y niños con problemas motores. El programa sigue siendo muy exitoso, empezó como extensión y ahora tiene un **Instituto en Ciencias del movimiento humano**. ¿Quién generó este programa?, díganme si hay ejemplos de investigación o docencia que hayan hecho eso, no existe o por lo menos no los conozco.

Otro caso al que hace referencia Rose Marie Ruiz es el logro de la educación rural en el CIDE, en su trabajo con las escuelas unidocentes.

En relación con la cooperación internacional, Ruiz cuestiona, ¿por qué Holanda pone los ojos y la plata?, resalta como una razón fundamental, la importante y reconocida labor que se hacía en extensión. Termina concluyendo sobre el origen de Programas e Institutos

creados al calor de procesos extensionistas en los noventa, muchos gracias a la disponibilidad y acceso a recursos de la cooperación internacional, donde el *saber* y *el poder* se entreveran:

Cuando yo veo que a la gente se le olvida o no conoce, además todo esta historia tan importante. Los que están en esos institutos, ya ni saben cuál fue el origen, porque la historia se olvida, hay que escribirla. Y algunos que empezaron están pensionados, otros fueron expulsados de la unidad académica donde empezaron, porque hay celos y porque se crearon institutos que desmembraron a la escuela de Ciencias ambientales y otros, crearon roces. Pero la UNA como institución debe rescatar cuáles son esas cosas que puede mostrar desde las otras áreas en sí, pues tenemos otro montón de ejemplos, entonces esas cosas son las que no podemos perder.

Este legado institucional es una unión de importantes esfuerzos, de saberes y voluntades de personas tenaces que defendieron la extensión como forma de producción y creación de conocimiento para el desarrollo institucional y comunitario.

Estas narrativas, reflejan los importantes esfuerzos realizados por parte de la comunidad académica para construir universidad, en algunos casos, con la interpelación de saberes otros, empíricos que superaron la racionalidad moderna de la jerarquía cognitiva y de saberes, en la construcción de programas e institutos, permitiendo una *complementariedad entre el saber académico o científico y los saberes empíricos/populares*. Quedan aquí estos testimonios para la reflexividad y rescate de una parte fundamental de la *Universidad Necesaria, la UNA*.

Durante el taller de donde nacen estos relatos presentados, se realizó también un ejercicio con la idea de convertir en una “cápsula del tiempo” todos estos valiosos testimonios, para guardar la memoria institucional, como parte de los saberes colectivos de la UNA.

6.3. Integralidad de las áreas sustantivas: desafío para una práctica extensionista que promueve el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.

La *jerarquización de saberes* es una condición que subyace en la separación o integración de las disciplinas, tanto desde referentes onto-epistemológicos, teóricos o metodológicos, como posturas ético-políticas relacionadas con el *ser-poder-saber-estar*, heredado de la modernidad.

Desde mi experiencia como estudiante, era común escuchar en las aulas la expresión “olviden todo lo que saben, aquí vienen a aprender cosas nuevas”. Las universidades no acostumbran a decodificar o complementar conocimientos o experiencias humanas previas, de las personas estudiantes, no reconocen la semiótica y semántica de procesos de

aprendizaje vividos fuera de la academia en los territorios, generalmente jerarquiza saberes en científicos y no científicos, tampoco reconocen el mundo del otro, que comprende las emociones y las experiencias vividas en espacios reproductivos, productivos y organizativos, para sumar a procesos de aprendizaje. Este tipo de posturas limitan no solo la integralidad de las áreas sustantivas sino la integralidad en los diferentes niveles disciplinares posibles.

Se puede decir, que el modelo de integralidad de las áreas sustantivas articulada a la malla y planes de estudio, es el inédito viable (Freire) para las universidades públicas, ya que les permitiría reconstruirse en medio de la crisis, para mejorar sus capacidades de transformación social. Es una forma de integralidad que promueve la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de forma articulada estratégicamente con los territorios, que integra los vínculos universidad-comunidad (comuniversitarios) con las áreas sustantivas, dando paso a la creatividad y la construcción de nuevos juicios y nuevas estéticas de saberes, así como de nuevas formas de *saber-poder-ser* y *estar*.

Dentro del debate con académicos/as resalta la necesidad de reconocer la diferencia entre las prioridades tácticas o estratégicas, conociendo el fin diferenciado que cada una busca, las cuales deben ser parte de la lectura por parte de los agentes académicos y comunitarios. Se deben jerarquizar las prioridades y reconocer los saberes otros, tener menos ocupación por la eficiencia (subordinada: ejemplo, abuso de procesos administrativos, de rendición de cuentas excesivas y abrumadoras) y más importancia por la construcción de la solidaridad y la equidad, vista y construida desde la autonomía del pensamiento, en contra de la perpetuación del pensamiento preservador o heterónimo, que propicia un pensamiento no crítico e irreflexivo, que produce conocimiento solo desde la racionalidad medio-fin, desde perspectivas instrumentalizadas, tecnicistas, fragmentadas y reduccionistas.

Esta búsqueda por la justicia cognitiva responde a elementos ya mencionados anteriormente sobre la ecología o diálogo de saberes, que retomo aquí. Esta intenta la coexistencia de diferentes conocimientos, de manera opuesta a la monocultura; desde la cual, la co-presencia significa una igualdad entre lo que es simultáneo es también contemporáneo (aun si tiene origen ancestral); trata una forma de ir adoptando otros conocimientos sin perder los propios; reconoce que hay conocimientos científicos y otros que no, *que deben*

articularse, dejando de lado la simple valoración de las jerarquías abstractas de uno o de otros, pues los conceptos varían al igual que las categorías.

La intersubjetividad universitaria se ha construido sobre un modelo de racionalidad instrumental, que ha sido interpelado por algunas/os de sus protagonistas, construyendo desde diferentes instancias, dispositivos, que se identifican como estos esfuerzos universitarios en la búsqueda de la integralidad de las áreas sustantivas y la generación de conocimiento desde diferentes niveles de articulación disciplinar y de saberes.

Un desafío es poder conocer cómo se hace investigación desde los diferentes niveles disciplinares (multi, inter y transdisciplinarios) por parte de académicos/as y personas estudiantes y con sujetos/as protagonistas de las comunidades vinculadas a procesos académicos, en un contexto compartido a partir de un objeto de estudio común, que posibilite la creación de nuevos juicios que construyan las bases para generar conocimientos situados, en los diferentes niveles disciplinares.

Según los antecedentes de la UNA, existe una normativa , construida en sus espacios de diálogo interno, que definen y reflejan un interés por la relación entre las disciplinas y las escalas de integralidad disciplinar (*Ver Anexo 5*), desde diferentes tiempos, actores y unidades académicas, que se convierten en un conjunto de iniciativas que evolucionan según la necesidad y pulsiones de sus agentes universitarios.

Así, ya desde los años 70 la multidisciplinariedad, y al día de hoy la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad han sido una preocupación académica. Se suma a estas posturas epistemológicas el diálogo de saberes unos años después. La visión de la Universidad Nacional plantea que “Su acción sustantiva propiciará un desarrollo humano sustentable, integral e incluyente que se fundamentará en el ejercicio y la promoción del respeto de los derechos humanos, el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad y un pensamiento crítico.” (Estatuto Orgánico UNA, 2015).

6.3.1. Los dispositivos para la multi, trans e interdisciplinariedad en la UNA: una experiencia que avanza desde los 80s.

Todo dispositivo propone un cambio en su haber. Idealmente, el cambio sugerido propone algo mejor, sin embargo, esto no se revela hasta que las representaciones colectivas

adquieran nuevos significados en tanto estos se utilizan por unas personas en relación con otras, dando practicabilidad y nuevos sentidos a su existencia.

Los siguientes son los dispositivos y acciones más importantes que se han implementado o recomendado en este sentido. Ellos van ocupando un lugar dentro de este caleidoscopio en la *interrelación entre el saber-ser-poder-estar*, para construir nuevas formas de hacer universidad, pero todas y cada una pasan primero por las subjetividades de cada una/o de sus protagonistas, según sus necesidades, experiencias y vivencias.

Algunas voces universitarias opinan sobre estos dispositivos, que paso a caracterizar:

Las políticas están bien, lo que no está bien es la forma en que se implementan. los mandatos están claros, lo que no hemos sabido hacer como institución, es ese proceso de implementación de la política. Ahora el Consejo Universitario recientemente a cada política le pide un plan de implementación, eso me parece muy bien, entonces ahora ya no aprueban políticas si no van de la mano con un plan para implementarlas. (*Asesor/a académico extensión 02 UNA*)

Dentro de las universidades, los dispositivos más relevantes que se describen a continuación, representan una multitud de relaciones recíprocas y arreglándose las colectivamente para comprender y manipular el mundo físico y las mismas representaciones colectivas. La representación intersubjetiva, en tanto significaciones, para algunos significa el cambio en su mundo académico inmediato y su “modo personal” de vida institucional.

Dispositivo 1. Multidisciplinariedad en la extensión

En 1989, la Vicerrectoría de Extensión en su documento “Vicerrectoría de Extensión-UNA(1989). Concepción y políticas de extensión”, propuso varios elementos para la implementación de *la multidisciplinariedad*, que aplican al día de hoy y se complementan con la interdisciplinariedad. La multidisciplinariedad es el primer desafío que se plantea la Vicerrectoría.

Dispositivo 2. Intersdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la extensión.

Cinco años después, la Vicerrectoría de Extensión en la búsqueda de la integración de las áreas sustantivas, se ve interpelada por un concepto más complejo en la escala disciplinar: *la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad*, desde una política definida por CONSACA (Consejo Académico de la UNA). (UNA.2004).

Dispositivo 3. PPAA multi, inter y transdisciplinarios como unidades de planificación y acción institucional.

En el 2004 se definen las políticas específicas para la implementación de los tres niveles disciplinares en los PPAA: Los programas y proyectos, **multi, inter y transdisciplinarios** deben estar fundamentados en una conceptualización y problematización del objeto y los sujetos/as de estudio, en concordancia con las áreas estratégicas institucionales. Se dará prioridad a los programas y los proyectos que propicien el trabajo multi, inter y transdisciplinario y generen procesos autogestionarios y autosostenibles.

Dispositivo 4. Interdisciplinariedad en la investigación.

En el 2018 se realiza el primer Congreso Vicerrectoría de Investigación: I ***Congreso de Investigación Interdisciplinaria***, estrategia que se ha venido consolidando a través de los años. Este congreso se ha seguido desarrollando.

Dispositivo 5. Comunidades epistémicas como espacio para la multi, inter y transdisciplinarios y la ecología de saberes.

Desde el 2018 se crea el modelo de “***Comunidades epistémicas***”, mismo que agrupa *diferentes disciplinas a partir de ejes temáticos*. Este modelo convoca otros saberes, no académicos, mediante en eventos diversos. Ejemplo la Comunidad Epistémica sobre el Recurso , Hídrico. Según Soto y Hernández (2018) estas Comunidades Epistémicas desde diferentes perspectivas de conocimiento, propician las condiciones para que éstas surjan y se articulen desde las propias condiciones del equipo de trabajo que propone la conformación de la comunidad, desde cualquiera de las áreas sustantivas: docencia, extensión y producción. Estas pueden conformarse desde énfasis temáticos o “como experiencia de un colectivo que tiene en común el trabajo en un territorio donde se pueden combinar estas distintas áreas de la acción sustantiva.” Esta modalidad abrió en su momento el espacio a tres formas posibles de articulación de los equipos de trabajo, desde un ***nivel multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar***. (2018, p.8 y 10)

En una rápida evolución, para el 2022, la UNA cuenta con la aprobación unánime de la Asamblea de Representantes en términos del Plan de Mediano Plazo, que incluye 192 acciones estratégicas y 40 responsables, estas acciones dirigidas estrictamente a la prioridad estratégica de la acción sustantiva con abordajes ***Multi, Inter y Transdisciplinares***, a nivel de interfacultades, intersedes, extrauniversitario (conocido como ***M.I.T.*** para un fácil posicionamiento en el lenguaje académico, según narra en entrevista la autoridad rectora. (Autoridad rectoría#01_UNA)

Dispositivo 6. La discusión institucional sobre la mesa: multi, inter y transdisciplinarios

En el 2021 se crea una Comisión conformada por académicos y administrativos de las tres vicerrectorías (Docencia, Extensión e Investigación) para responder a una política institucional que convoca a la ***multi, inter y transdisciplinarietà***, misma que tiene un Plan de Mediano Plazo aprobado por las Facultades, que busca estudiar formas de integralidad de los diferentes niveles disciplinares intra e inter unidades académicas. (Comunicación personal de Ana Lorena Jiménez Paris, Coordinadora del Sistema de Información Académica, Vicerrectoría de Investigación, el 11 julio de 2022). Este mismo debate se suma al reconocimiento institucional de los medios para lograrlo, a los cuales denomina como MAS (Modalidades de Acción Sustantiva), tratando de superar la reducida concepción de la ejecución de la integralidad de las áreas sustantivas por medio de PPAA. Así, el visibiliza como parte la estrategia, otros dispositivos que promueven MIT, tales como los observatorios, cátedras, hospitales, museos y colecciones, hábitat de innovación, fincas, viveros y herbarios, modelos de desarrollo territorial, gestión curricular de momento. (Comunicación personal de Gabriela Gamboa, 30 de agosto de 2023).

Dispositivo 7: La extensión en el currículo de las universidades académicas en debate en medios de difusión masiva.

Desde la Vicerrectoría de Extensión, desde una nueva estrategia, se posiciona un concepto que promueve la integridad, la multi- inter y transdisciplinariedad y la ecología de saberes. Así, por medio de un medio de difusión masiva, mediante la Revista virtual Praxis TV de la Escuela de Filosofía, el programa “*Extensión crítica*”, se abre una puerta para la *discusión y reflexividad en profundidad sobre nuevas formas de enseñanza-aprendizaje*, cuyas matrices y postulados apelan a formas tradicionales de hacer universidad. Así, el Vicerrector de Extensión Dr. Martín Parada y la Dra. Carmen Monge, impulsan desde esta Vicerrectoría una vía para llegar masivamente a la comunidad universitaria nacional e internacional, mediante las redes (web institucional, You tube) con las voces de personas con amplia experiencia en extensión crítica en Latinoamérica y el Caribe (académicos/as, intelectuales, agentes de las comunidades), cuya experiencia a partir de la praxis en el vínculo comunitario *es rescatada, visibilizada y puesta en debate*.

Otro dispositivo implementado en esta administración de la VE, son los cursos de Extensión para la transformación social, que se imparten por primera vez en algunas carreras, dos de

los cuales, ya están curricularizados. Uno en la carrera de PPS y otro en el Centro de Estudios Generales (CEG), los cuales se podría decir, se encuentran en etapa piloto.

Dispositivo 8: Investigación y Ciencia Abierta⁹⁵. Para el 2023, desde la Vicerrectoría de Investigación se propone⁹⁶, según el señalamiento del Vicerrector Jorge Herrera, un modelo apoyado en lo que el define como un sistema transversalizado por la Regionalización, cito:

Se pretende un modelo de Universidad menos curricularizada, mediante la innovación social a partir de la investigación no tradicional basado en el modelo de ciencia abierta, que reconozca a los actores locales como investigadores mediante *mesas regionales de investigación*, desde donde se recoge información y se colabora con la interpretación a partir de sus conocimientos, lo que permite co-crear conocimiento, para ello se requiere dialogar con los distintos actores sociales presentes en una región y construir agendas de investigación con visión prospectiva, con actores como MIDEPLAN, entes gubernamentales y actores locales que representen a la sociedad civil. Estas agendas de investigación no son solo para las sedes, sino para las unidades académicas que están en Heredia, y de esta forma poder construir carteras de investigación con agenda que permitan generar transformación, mediante la incidencia política pública, que se aporta desde los resultados de las investigaciones.

En el pasado, por medio de la Vicerrectoría de Extensión, tanto la directora de extensión del momento, Rose Marie Ruiz en la Región Pacífico y luego, la vicerrectora de Extensión, Yadira Cerdas impulsaron una modalidad similar, estos fueron los *encuentros regionales*, llamado luego *mesas regionales de diálogo*, una modalidad para el encuentro multiactor (entidades de gobierno locales, ongs, universidades públicas, sociedad civil) y para la construcción de agendas locales en las Regiones Central, Huetar Caribe y Huetar Norte-Norte, Pacífico central y Brunca. Muchas de estas agendas (aunque no continuaron los diálogos regionales mediante las mesas regionales) sirvieron de guía para el trabajo posterior de otras y nuevas administraciones, así como de otras unidades académicas.

A manera de corolario, puedo inferir, que estos dispositivos han evolucionado de forma aislada y asistemática, a pesar de que nacen de familias epistémicas afines. Aún están

⁹⁵ De acuerdo con la Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos (2017) de la UNESCO, el término “ciencia” designa la empresa por medio de la cual la humanidad, actuando individualmente o en pequeños o grandes grupos, hace un esfuerzo organizado, en un espíritu de cooperación y competición, mediante el estudio objetivo de los fenómenos observados y su validación a través del intercambio de conclusiones y datos y el examen entre pares, para descubrir y dominar la cadena de causalidades, relaciones o interacciones; reúne subsistemas de conocimiento de forma coordinada por medio de la reflexión sistemática y la conceptualización; y con ello se da a sí misma la posibilidad de utilizar, para su propio progreso, la comprensión de los procesos y de los fenómenos que ocurren en la naturaleza y en la sociedad. El 23 de noviembre de 2021 se recomienda el uso de la Ciencia Abierta por la UNESCO. (UNESCO.2021.p.7)

⁹⁶ Herrera, Jorge. (2023). “Diálogos entre la investigación y la extensión crítica”. [En Praxis TV: Diálogos entre la investigación y la extensión crítica Praxis TV T8 C11.27 de abril 2023)].

en procesos para posicionarse articuladamente. El sistema institucional de manera intersubjetiva, puede avanzar en función de la voluntad de sus protagonistas.

Sobre este último señalamiento lo que está faltando es promover estos dispositivos de manera sostenida y articulada, como señalaban doña Rose Marie Ruiz, Virginia Sánchez y Miguel Sobrado cuando recomiendan articulación y estabilidad entre áreas sustantivas y varias disciplinas, pues el esfuerzo es grande.

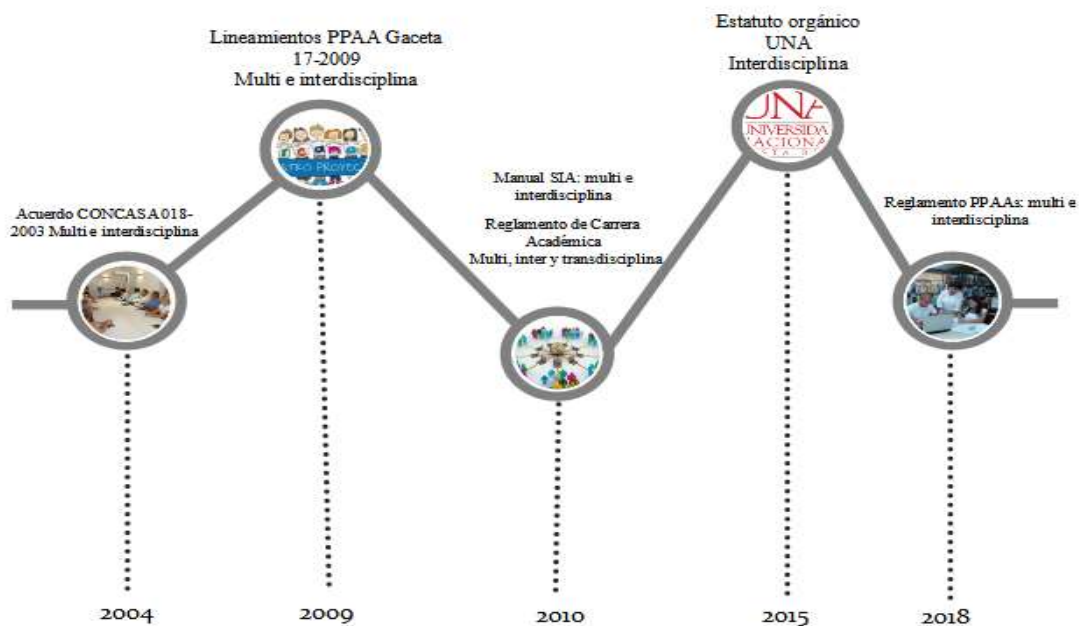
Mantener articulados y vivos estos procesos, requiere cambios, pues no siempre lo planificado es lo único que ocurre, esto significa: a) el reconocimiento de la dialéctica institucional y el devenir histórico; b) Debe ejecutar reconstrucciones en el marco de vida social y académica, intra y extrauniversitaria, b) requiere de espacios de negociación, ser flexible ante la incertidumbre, enfrentar “entendidos y malentendidos” (Ghiso); por tanto, c) exige una continuidad “casi terca”, para lo cual se deben crear espacios y tiempos para hacer aportes constantes de innovaciones, que demandan las dinámicas cambiantes del contexto institucional donde suceden. (Ghiso, 2016)

La UNA según las siguientes palabras de una autoridad rectora, parece haberlo entendido e iniciado una forma particular de hacer las cosas, para cambiar el rumbo del enfoque tradicional en la generación de conocimiento:

La transdisciplinariedad, la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y el diálogo de saberes pasaron a formar parte de los principios, fines y valores del Estatuto Orgánico. Y eso es fundamental, porque es una apuesta desde el concepto filosófico de la universidad hacia esas categorías conceptuales, que expresan una visión de construcción de conocimiento que creo que es lo fundamental. (..) No deben ser interpretados como una acción normativa, sino como parte esencial del quehacer de la universidad.(...). en materia de planificación, nuestra universidad había estado ya necesitando de dar un paso diferente en el modelo de planificación y ahora lo dimos y entonces pasamos de un plan de mediano plazo que no vinculaba la visión de largo plazo, que era un plan de mediano plazo que prácticamente tenía unas metas muy desarticuladas del quehacer de las unidades académicas, un plan de mediano plazo que no distinguía entre lo táctico, lo estratégico y lo operativo. Ya dimos este salto y logramos un plan de mediano plazo con visión prospectiva, siempre con enfoque estratégico, (..)no sólo porque construyó el largo plazo, que es esa visión prospectiva a 40 años con instrumentos propios de la prospectiva. Construimos un escenario, delimitamos unas variables claves para generar cómo delimitar ese escenario, es una apuesta. Definimos por primera vez unas prioridades institucionales. Alineamos a metas institucionales de manera que ya aquí no hay metas independientes de la facultades como habían antes, sino que tenemos metas institucionales donde las facultades aportan para conseguir esas metas y las escuelas también aportan para construir esas metas según prioridades.(..) porque fue una aprobación unánime, unánime de toda la Asamblea de Representantes en términos del Plan de Mediano Plazo. (*Autoridad rectoría #01_UNA*)

En la siguiente figura se representan las transiciones normativas de las propuestas por parte de la UNA en el Siglo XXI:

Figura 20. Normativa institucional para la integración disciplinar universitaria



Continuando con este planteamiento, Liliana Gómez (2003) citado por Hernández (2023), analiza los procesos de cambio profundos ante la necesidad de aportar a una realidad compleja e indisciplinada, desde posturas epistemológicas cada vez más inclusivas. Gómez hacer una reflexión sobre el camino a seguir en este sentido,

En el caso de la academia, el primer reto para el establecimiento de la interdisciplinariedad es un proceso de autoconvencimiento, autopreparación y formación colectiva del equipo de docentes, que necesitan aprender a trabajar sin que el sesgo disciplinario constituya un riesgo potencial para el desarrollo exitoso del programa concebido. El segundo es la elaboración de estrategias adecuadas al escenario docente, con bases metodológicas sólidas. El tercer reto es el diseño curricular interdisciplinario en un contexto multidisciplinario. (Gómez, L. 2003. P.93)

Con base en estos criterios se plantea en la siguiente tabla, la necesidad de articulación entre la normativa y la praxis institucional.

Tabla 18: Relación entre el concepto, normativa y la acción a nivel de PPAA (según reglamentos vigentes al 2020) con base en Reglamentos 2018 y SIA 2020.

Desagregación del Concepto (SIA , 2010): Interdisciplinariedad	Implementación contenidos normados (Reglamentos PPAA) 2018	Nivel Operativo definido desde el Reglamento
1) <i>Integración interna conceptual que rompe la estructura de cada disciplina</i>	Establecer los <i>componentes, relaciones y procesos de las dinámicas multidimensionales con rigurosidad, claridad y profundidad.</i> (Art.19)	Fundamentar el <i>diseño estratégico del PPAA</i> a partir de un <i>diagnóstico</i> participativo o de un balance de situación para la elaboración de planes y acciones de desarrollo.(Art.19)
2) Construcción axiomática (premisa) nueva y común a todas las disciplinas) con el fin de dar una visión unitaria de un sector del saber	Demostrar un robusto <i>desarrollo disciplinar</i> de las áreas participantes.(Art.19) Demostrar el tratamiento de <i>varios ejes interdisciplinarios para abordar las estrategias de desarrollo.</i> (Art.19)	Cada disciplina realiza sus <i>aportes ontológicos, epistemológicos y metodológicos</i> para la <i>construcción axiomática</i> interdisciplinar (Art.19)
3) <i>Coordinación y producción conjunta a escala teórico práctica</i>	Definir una <i>organización</i> para su implementación y ejecución que incentive y garantice el trabajo interdisciplinario coordinado. (Art.19)	Plantear una <i>estrategia clara de vinculación</i> con los actores externos (comunidad y otros actores públicos o privados) al PPAA. (Art.18) Plantear los <i>canales de comunicación que permiten la divulgación y la apropiación</i> de la información a los destinos correspondientes. (art.18)
4) <i>Interacción entre los conocimientos de los representantes de diversas disciplinas y actores de las comunidades vinculadas en relación con algún fenómeno concreto (técnico, económico, político, etc.)</i>	Facilitar espacios <i>de reflexión y capacitación</i> para fortalecer las competencias, la actitud y aptitud para el trabajo interdisciplinario. (Art.19)	Diseñar mecanismos y estrategias para la sostenibilidad (*)del proceso propuesto. (art.18)(*) La sostenibilidad del proceso se convierte en un criterio fundamental para el monitoreo y la evaluación del mismo.

Elaboración propia.

En esta tabla está presente el antecedente, de lo que al día de hoy se ha consolidado como el Reglamento de PPAA, vigente a partir de diciembre del 2022. El nuevo reglamento dispone de nuevo componentes que buscan la integralidad de las áreas sustantivas, para promover experiencias más indisciplinadas y con mejor articulación y legitimidad, entre actores académicos y no académicos.

Así, muchos procesos y la llamada *gestión de calidad en los procesos*, se enfrenta a su propio discurso, mediante espacios y tiempos para la reflexividad crítica. En palabras de una persona administradora de la UNA, quien señala que el principal dispositivo para hacer

academia en la UNA, son los PPAA. Estos se han colocado sobre la mesa para también proponer cambios que favorezcan formas inclusivas y flexibles de hacer conocimiento:

Los PPAA, son una figura que estamos revisando. Para eso estamos definiendo lo que son modalidades de acción sustantiva distinta de PPAA. Porque lo que ha pasado en la institución es que todas las iniciativas que surgen, las queremos encasillar en ese modelo, por ejemplo, si vamos a inscribir un laboratorio, es un programa; si vamos a inscribir una revista, es una actividad; si vamos a inscribir un museo, ah vea a ver dónde lo mete; si como programa o como proyecto; y , si vamos a inscribir una finca, ah es un programa. Como universidad tenemos que empezar a generar distintas modalidades de acción sustantiva que nos posibiliten abordar lo que haya que abordar desde estructuras más flexibles, con modelos de gestión que no sean aquellos que nos encasillan en que tres años tenemos que hacer esto, que en cinco años cuando el tiempo se terminó y hay que volverlo a replantear, y hay que volver a definir misiones, y hay que volver a definir. (..)El discurso no es suficiente. La ruta está marcada, el hacia dónde vamos yo creo que lo tenemos claro, pero nos faltan los cómo y para los cómo tenemos que romper un montón de paradigmas, para lograr la integralidad. Estamos en ese camino. (*Administrativa vicerrectoría investigación 01_UNA*)

Afortunadamente, esta actual narrativa, abre la posibilidad de esos puntos de encuentro y diálogo sobre los que se viene reflexionando.

6.4. El referente del diálogo de saberes/ecología de saberes a una década: experiencia intersubjetiva en ciernes.

El director de extensión, Dr. Mario Oliva (de 2010-2015), junto a su equipo de trabajo, reseñó la labor realizada en su gestión para promover la ecología de saberes, en un esfuerzo incipiente de la Universidad Nacional por promover este enfoque epistemológico en el vínculo universidad-comunidades.

Las acciones desarrolladas en su mandato fueron:

a) El análisis de las tendencias, del entorno y la observancia de las necesidades que surgen en nuestra sociedad le permiten a las universidades evolucionar hacia áreas emergentes en las cuales se logran alcanzar nuevos desarrollos y mejorar su quehacer académico día con día.

b) En la gestión de PPAA, surge como una nueva propuesta la incorporación de la *ecología/diálogo de saberes*, que responde a la pluralidad de conocimientos que va más allá del campo científico y considera diversos elementos culturales, tal como expone Boaventura de Souza Santos (2010): “La ecología de saberes está basada en la idea pragmática de que es

necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer”.

Tomando en cuenta el cambio de paradigma que refiere la ecología de saberes, en donde conlleva a pasar de un pensamiento que se define por una *monocultura del saber* a reconocer *la pluralidad de saberes*, este es un tema considerado fundamental por esta Dirección de Extensión. Para ello, se impulsaron varios esfuerzos para promover la construcción colectiva para la construcción de PPAA que involucre este enfoque, también lideró reuniones, coloquios, encuentros y talleres de sensibilización sobre ecología de saberes, empezando con la comunidad de extensionistas (académicos y estudiantes vinculados a acciones comuniversitarias). De igual manera, se realizaron otras actividades como conversatorios y sesiones de trabajo con las/os extensionistas, así como la construcción de un instrumento que permita identificar dentro de las nuevas formulaciones de PPAA aquellas que incluyan el abordaje de la ecología de saberes.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de los principales procesos impulsados sobre esta temática:

Tabla 19: Procesos formativos vinculados al fortalecimiento del intercambio de saberes impulsados por la Dirección de Extensión-UNA

Año	Nombre	Cantidad académicos
2013	Hacia una ecología de saberes I	12
	Hacia una ecología de saberes II	15
	Ecología de saberes y extensión universitaria	28
2014	Encuentro de saberes I	20
	Encuentro de saberes II	18
	Total	93

Fuente: Dirección de Extensión-UNA.2015

La Dirección de Extensión realizó seis cortos audiovisuales que se encuentran disponibles en la dirección electrónica www.una.ac.cr/extension. Adicionalmente, logró una gestión de carácter institucional, para la inserción de la ecología de saberes en el quehacer académico. Se logró que Boaventura de Sousa permitiera el acceso a los derechos de publicación de su libro “La Universidad en el Siglo XXI”, que trata este enfoque, el cual en el año 2013 fue publicado por parte de la Editorial EUNA de la Universidad Nacional. Sumado a esto se logró la visita de una estudiante pasante de la Universidad Politécnica de Valencia, España, quien lideró un estudio para detectar los PPAA de extensión que abordan

en su accionar el enfoque de ecología de saberes. (Dirección de Extensión-UNA.2015. Pp. 75-77) Este documento fue citado en el primer capítulo y corresponde a la tesis de Pepa Zlaveta (2016).

El esfuerzo desde la Dirección de extensión de entonces, a pesar de todos los imaginarios instituidos, convence a una Asamblea de universitarios/as para la incorporación normativa en el nuevo estatuto orgánico de 2015 de este constructo social como fin institucional.

6.4.1. Narrativas sobre “el saber” según el enfoque del diálogo de saberes y los retos para su implementación desde los protagonistas de la extensión.

Para entender la construcción intersubjetiva de los sentidos y significados de los gestores de la extensión, así como otros sujetos/as del conocimiento de la UNA relacionados directamente con el tema del diálogo de saberes, se exponen algunas de las voces que denotan esta construcción intersubjetiva sobre el tema.⁹⁷ Por tanto, presento las narrativas sobre “el saber” desde el enfoque del diálogo de saberes y los retos para su implementación desde las instancias rectoras y protagonistas de la extensión, a menos de una década de su inclusión.

Casi a diez años después, el discurso ético-político de las asesor/as académico/as refleja la clara comprensión de esta compleja categoría, la cual se ha tenido que enfrentar a un largo debate, incertidumbres y negociaciones intrauniversitarias, que todavía buscan la luz al fondo del túnel:

Más que un concepto yo creo que es un principio. El diálogo de saberes no es transferencia de conocimiento. Es el respeto mutuo al conocimiento de las poblaciones con las que estamos trabajando. Probablemente, yo llevo un conocimiento más especializado y más técnico, más académico a la comunidad, pero la comunidad tiene también su propio conocimiento, su propia técnica y su propio proceso. [...] Los que llegamos, y de alguna manera, desde el momento en el que tú entras a una comunidad estás impactando. Impactamos, pero respetando, respetándonos mutuamente y aportando lo que tenemos que aportar. (*Asesor/a académico extensión 03_ UNA*)

⁹⁷ Voces a partir de algunas entrevistas a profundidad con asesoras/es académicas y de dos talleres de discusión realizada con académicos y administrativos, a manera de grupo focal. El primero convoca al equipo de trabajo del PIC donde participa la persona rectora de la Vicerrectoría de Extensión en la fechas del 27 de enero de 2022 y el segundo es un Taller el 28 de enero de 2022 con, vicerrectores de la V.E. de 2015 a 2021.

Las asesoras, además de su rol asesor desde la Vicerrectoría de Extensión, son docentes, y desde su experiencia en la gestión de PPAA con componentes integrados, definen así el diálogo de saberes, como un elemento estratégico en la co-construcción de conocimiento:

El diálogo de saberes, es llegar a ese conocimiento de lo que son estas prácticas, porque desde las prácticas que tenemos a nivel cultural, histórico, se debe identificar cómo éstas vienen sumando a ese abordaje multicultural que tenemos, e incluso rescato la importancia de éste como conocimiento madre que no debemos olvidar, que tenemos que recuperar porque lo olvidamos por lo que está de moda, lo moderno. Se nos olvida que están estas otras culturas, estos diálogos siempre con los otros, con las personas con quienes estamos interactuando en los diferentes espacios en donde la universidad se encuentra presente en territorios. (*Asesor/a académico extensión 01_ UNA*)

Esta narrativa y la que se presenta a continuación reconoce el diálogo de saberes como una propuesta fallida desde el punto de vista de algunas/os académicos/as de la universidad. De igual forma, se cuestiona que esos saberes pueden ser reconocidos como parte de los planes de estudio y el currículo. Sin embargo, se debe rescatar una experiencia de ecología educativa y de saberes, que existe en el CIDE. Estos son los *profesores culturales*, cuya función es apoyar en educación indígena a partir del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, para trabajar en los territorios (una forma de extensión hacia adentro, como diría De Sousa Santos). Estos territorios a la vez están reconocidos y protegidos por el Convenio 169 ratificado por el Gobierno de Costa Rica, además de las Leyes de protección in

dígena. Las universidades están obligadas a realizar acciones inclusivas para hacer efectivos estos derechos. La UNED tal y como se cita a continuación, dispone de un mecanismo para reconocer las voces otras, no académicas, por medio de producción audiovisual y otras publicaciones, rescatando la ecología de saberes otros. Así que muchas preguntas planteadas a continuación son desafíos para la institución, desde esta perspectiva de la *eco-analéctica*:

(..) Peco de ser muy pragmática y creo que el asunto es que primero, no toda la gente, no toda la comunidad universitaria esté de acuerdo con que la universidad promueva el flujo de saberes. Hay gente que cree que el único conocimiento válido es el conocimiento y el saber científico. Y si entramos a pensar en cómo la universidad va a legitimar, por ejemplo, los saberes indígenas que vienen desde la cosmovisión indígena: ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Cómo se va a introducir en los planes de estudio? ¿Cómo lo entendemos cuando hacemos extensión? ¿Cómo se incorpora a los procesos de investigación ese conocimiento?. Queríamos hacer el ejercicio de formular proyectos de extensión con la participación de las personas indígenas y que aparecieran como proponentes y referentes conceptuales, siendo reconocidos como autores. Los interlocutores son muy importantes en la construcción de proyectos de extensión, ¿Pero cómo logramos que eso se dé?,

cómo legitimar, reconocer esos saberes y conocimientos, que están olvidados, que vienen de personas discriminadas, invisibilizadas ¿Cómo hacemos para incorporar ese saber a ese enfoque inter y transdisciplinar? Por eso lo ligué a derechos de propiedad intelectual, cuando se presentan los productos académicos y la producción académica que se generan desde proyectos, por ejemplo en comunidades indígenas, vos no ves en las auditorías a los indígenas que participaron en el proyecto y que a lo mejor fueron fuentes fundamentales de información. No aparecen registrados. No aparecen nombrados en el proyecto en el SIA. Luchamos para buscar un mecanismo para poder nombrar a estas personas como informantes, pen la UNA, y no fue posible. La UNED tiene una manera de hacerlo, parece que en la UNA es imposible. (*Autoridad rectora extensión 02 UNA*)

La siguiente reflexión rescata la importancia de la interpelación mutua, el diálogo de saberes y el consenso, además, pone en duda la relación entre normativa y praxis institucional, eso quiere decir que tener un estatuto orgánico con una norma, principio o fin, no la hace viable por si misma, la misma debe ser promovida, discutida, dialogada, debatida, negociadas y legitimada en los espacios colectivos institucionales:

(..)hay un serio vacío en que lo tenemos definido, el cómo se va a hacer el diálogo de saberes? y cómo lo vamos se va a integrar a toda la planificación institucional? Porque esto requiere un cambio en la planificación institucional. Desde elementos, tales como los asuntos administrativos hasta asuntos de gestión académica. Y hay algo ahí también que si se contempló en el Congreso interinstitucional de extensión que tuvimos del CONARE, se dice la universidad no debe llegar a las comunidades a enseñar, sino a descubrir y aprender junto con ellas. sea que hay preocupación en las universidades, hay interés en las universidades por lograrlo, por lograr ese diálogo de saberes. Pero es complicado, me recuerda un mal momento que tuve una vez en CONARE cuando una persona que estaba representante de una universidad nos dijo -yo no veo a un chamán sentado en el auditorio de la escuela de medicina hablando de-. Con esas concepciones, ¿cómo vamos a lograr ese diálogo de saberes? Cuando se cree que esa persona es un ignorante, ¿cómo la vamos a traer a la Academia? Si es un ignorante. Creo que si buscáramos testimonios nos sobrarían para ver las dificultades que hay ya en la práctica. (*Autoridad rectora extensión 02 UNA*)

Esta narrativa señala la necesidad de la reflexividad sobre el *diálogo de saberes*, considerando que sobre este hubo un arranque, que ha permitido que circule como relato, pero que ha sido insuficiente, pues no es un tema que se estudia una vez, por el contrario, es complejo y dialéctico, implica ir y venir, requiere de tiempo para entenderlo asimilarlo, de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría (teoría-acción-reflexividad):

Esta expresión de diálogo de saberes está emergiendo, pues para referirnos a prácticas que de alguna manera hemos estado buscando y hemos estado hasta llevando a cabo, sin haber todavía, hecho la síntesis de experiencia o la sistematización de experiencias que nos permita definir con mayor claridad qué es lo que entendemos por diálogo. Y además, ¿cómo lo compartimos? Cuando llegué a la Vicerrectoría, encontré que circulaba entre los asesores de extensión, porque Mario Oliva lo había promovido. Pero no, nunca hemos dicho qué entendemos por eso y que entiende todo el mundo sobre eso y hasta qué punto estamos o no estamos de acuerdo, confrontándolo ante las definiciones más abstractas, hasta las definiciones de carácter metodológico. Es difícil que de pronto sea recogido y presentado como un consenso. Porque tiene mucho potencial, el abismo

que hay entre la intencionalidad, que es buenísima y lo que puede ser realmente la práctica, cuando ya no se trata de integrar con esas personas que se supone que tienen un saber que nos pueden enseñar pero no sabemos cómo aprender de ellos (*Autoridad rectora extensión 01-UNA*)

Este relato, hace rescata la importancia, de llevar a la práctica mediante dispositivos concretos y básicos, la propuesta del diálogo de saberes. Apela a la necesidad de tener un mínimo consensuado de lo que llamamos diálogo de saberes y cómo lo deberíamos hacer, solo así, podría ser pasado a la praxis y la intersubjetivización:

Hay documentos en que hay definir una escala de niveles, en donde se logra ese diálogo de saberes. Porque casi que nos estamos quedando, y como aspiración máxima en esperar que solo se respete el otro saber. Pero llegar a legitimar ese otro saber es otro cantar. Estamos como en niveles muy bajos, muy, muy bajos. Es bueno, escuchar si es verdad o no que logramos ese nivel que podría entenderse como un nivel básico de diálogo de saberes. Pero sí coincido con (autoridad rectora 01-UNA) de que realmente tendríamos que hacer una reflexión profunda de cómo es que se entiende, como se define en la universidad ese hacer diálogo de saberes. Y por lo menos definir algún nivel de accionar para aspirar a lograrlo. (*Autoridad rectora extensión 02 UNA*)

Este testimonio presenta la importancia de la génesis en la construcción normativa institucional *como producto colectivo, pero no acabado*, que incluye el concepto dado en el estatuto orgánico del diálogo de saberes :

Como coordinador de la Comisión Redactora del Congreso⁹⁸ hicimos un esfuerzo enorme por hacer coherente, muy sintético y muy abarcador, muy universal. Se propuso una comisión responsable de esa redacción (refiriéndose al concepto secular que aparece en la definición de Ecología de Saberes, como fin, en el Estatuto Orgánico vigente de la UNA que la entrevistadora interpela). Pero me parece que el término secular que está ahí, se refiere es al pueblo, a lo que tiene mucho tiempo y que de alguna manera es ya, popular o ya es sentido común, porque no podría ser en otro sentido, porque eso excluiría como vos bien lo ves, no solo el tema del pensamiento religioso popular que no puedes descartarlos y que desechar en diálogo con ellos, sino que además nuestra apuesta ecuménica dentro de la universidad. O sea, eso estaría excluyendo prácticamente toda la escuela ecuménica de la universidad. Además de la creencia, muchos universitarios que son religiosos. No va por ahí, yo creo que lo secular va más por ese segundo sentido que mencioné. (*Autoridad rectora extensión 01 UNA*)

Continúa el relato refiriéndose a la necesidad de continuar con otros espacios de diálogo pos-congreso universitario, que permitan las definiciones/operacionalización de fines como el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, que entre el pensamiento y la acción, exista concordancia, no sin antes referirse a la necesaria construcción conjunta de la norma que sirve de referente :

⁹⁸ El Congreso Universitario de 2015, aquí citado, estuvo bajo la conducción del actual rector, Máster Francisco González de la UNA en su condición de Vicerrector Académico de la UNA

Durante el Congreso Universitario 2015, la Comisión de redacción tuvo una ardua tarea para elegir los valores y principios[...]. Siempre va a haber gente que cree que se sesgó por acá y sesgó por allá, o especialistas que cuando ven el texto les va a quedar cortísimo. Efectivamente, esto es lo que te muestra es, muy claramente cuál es el grado, o evolución ideológica que tiene la comunidad universitaria, que es capaz no solo de proponer eso como resultado del plenario, sino de aprobarlo en una asamblea general, dejándolo ahí, estampado. Pero creo, que no hay que verlo como una cuestión que está escrita en piedra, y, que más bien lo que corresponde es criticarlo posteriormente. A propósito del pensamiento crítico o el diálogo de saberes, criticarlo y mostrar sus debilidades, obviamente, en buena medida también si tiene sus fortalezas. Los significados son lo importante, la lucha ideológica es a partir de eso, por los significados, es decir, por las definiciones, por las precisiones, por las concreciones, verdad. La norma se va labrando a lo largo del tiempo, pero no se hace sola, no se hace sin pensamiento crítico, no se hace sin reflexión sobre lo que esa norma está indicando o está ocultando, o no nos está diciendo o no nos está permitiendo llevar a cabo. (Autoridad rectora extensión 01 UNA)

En relación a la crítica desde estos imaginarios, cuyo discurso plantea que sobre la posterior construcción de la norma y la definición de los fines universitarios presentes en el Estatuto Orgánico, hay que mejorar las posturas ontológicas, teóricas, epistemológicas y metodológicas para fortalecer el nivel disciplinar, incluso antes de pasar a otros niveles disciplinares de articulación. Para lo cual, señalan, la necesidad de un *progresivo diálogo y reconocimiento*, antes de pensar en *la inter o transdisciplinariedad*. Estos requieren ser construidos progresivamente. El siguiente relato se complementa, desde una narrativa crítica en este sentido:

La Universidad viene hablando de interdisciplinariedad desde hace años. Pero no puede haber interdisciplinariedad sin disciplinariedad. Hay que fortalecer la disciplinariedades para poder hacer interdisciplinariedad. El punto aquí es un problema fundamentalmente de carácter metodológico, al igual que con el diálogo de saberes. Ahí están las disciplinas. Pero ¿cómo se interrelacionan esas disciplinas? ¿Cómo dialogan esas disciplinas para generar qué cosa? Una transdisciplinariedad, para qué? Lo único que he encontrado, que avanza seriamente en esos términos es la obra de Edgar Morin, que él llama justamente el método donde pone a dialogar y se ve en su texto y en su discurso como ha puesto a dialogar. Pero eso pasa por superar el reduccionismo, pasa por superar el simplismo. Pasa por superar la idea de que es posible llegar a una verdad exclusivamente desde un punto de vista disciplinario, y pasa por la concepción del diálogo y la recursividad como elementos fundamentales que van haciendo a lo largo del tiempo que los saberes entrelacen y que efectivamente se nutran unos a los otros y den lugar incluso a cosas que ya ningún saber ni ninguna disciplina por sí sola es capaz de construir. (Autoridad rectora extensión 01 UNA)

En este relato hay una crítica a las reformas incompletas y a la importancia de definir teorías, posturas epistemológicas y metodologías para poder completar las reformas estatutarias, como procesos de diálogos interdisciplinarios y de saberes:

Necesitamos trabajar muchísimo en el tema metodológico y, entre otras cosas, en el tema de la formación de grupos de discusión, porque ahí yo creo que también tenemos un rezago. Es muy

difícil que vos puedas desarrollar un proyecto interdisciplinario cuando los gestores y los participantes del equipo no saben cómo se constituyen como equipo ni cómo se desarrollan como equipo. Ahí se muere la idea. A mí me encantaba participar de ese proyecto, pero fijate que el coordinador que tenemos no le da pelota a nadie, no escucha a nadie, todo lo quiere hacer él solo. Me aburrí y me fui. Cuando es una reforma incompleta, no podés solamente decir diálogo interdisciplinario, sino además definir una metodología para esto, además hay que definir un tipo de gestión de grupo que te haga vivible y compatible ese saber interdisciplinario que querés poner en común. *(Autoridad rectora extensión 01 UNA)*

Otra crítica sobre la necesidad de definir condiciones para promover la interdisciplinariedad muy diferentes a las que tiene la universidad en la actualidad:

La estructura organizativa de la Universidad atenta contra la interdisciplinariedad, no está hecha para hacer labor interdisciplinaria y para gestionar la academia de manera interdisciplinaria. La universidad desde sus inicios ha mostrado avances en ese sentido, a través del desarrollo de proyectos y programas. Hubo proyectos muy valiosos, que intentaron esa labor interdisciplinaria, y nos lo relataban en aquel encuentro con Virginia y doña Rosmery. Me acuerdo de la historia de que tuvieron que buscar a un especialista en epistemología y los químicos que no tenían ni idea de lo que significaba, pero esa reflexión que se va teniendo en el desarrollo de un proyecto, lo que te obliga a buscar otra forma de entender y hacer el conocimiento, desde el aporte otras disciplinas. Cuando esos grupos se forman y perduran, es porque hay empatía personal y se formaban por eso o porque se conocían entre sí. La Universidad fue pionera en el desarrollo de proyectos, y posiblemente desde ahí surgió el interés por los proyectos integrados, pero siento que los proyectos integrados se han quedado cortos en la concepción de lo que significa un proyecto integrado. A veces lo resuelven buscando que participe en los proyectos de educación a un sociólogo, a un psicólogo. Y más bien se convierte en un gran lío porque no encuentran quién y simplemente es para llenar el formulario y punto. Después ves en la formulación del proyecto y no hay, no existe ni siquiera ese diálogo de disciplinas. Se redacta ahí un objetivo para que medio se vea que participó, o sea, se convierte en un asunto de un formalismo, simplemente. Hay que insistir, que hay que buscar este desvelo desde lo metodológico, definir cómo hacerlo y tal vez no todo el mundo esté dispuesto a trabajar de esa forma, a conformar esos equipos. Hay gente que no puede ver nada por su concepción de trabajo y de apego a la disciplina. Pero hay gente que sí tiene muchas habilidades en esta universidad. Hay políticas y por dicha el Consejo Universitario acordó recientemente pedir un plan de implementación a cada política, eso me parece muy bien. *(Funcionaria administración Extensión 01-UNA)*

Otra voz, cuestiona la capacidad institucional de ir más allá para lograr verdaderamente el diálogo de saberes:

A veces el conocimiento de la universidad llega muy bien a las comunidades y logra anclarse en las necesidades muy sentidas y logra solucionar problemas. Pero también está el conocimiento de las poblaciones interlocutoras y ahí, se concentra la transdisciplinariedad. ¿Cómo lograr el proceso de generación de conocimiento que ocurre bajo un diálogo de saberes? *(Autoridad rectora extensión 03-UNA)*

Sobre la necesidad de formar e integrar al personal administrativo para que comprenda los procesos de gestión extensionista más allá de la dinámica administrativa, es parte del diálogo interdisciplinar esperado:

Es necesario reforzar, porque quienes hemos intentado capacitar al personal administrativo ha sido casi por iniciativa propia y no porque sea una política institucional. Y ahí es donde me parece que hay, una gran polarización del sector administrativo y académico y muy poco diálogo. Es una lucha de quien impone qué, quién controla qué y el ejercicio de poder en medio de lo que finalmente es nuestro objetivo, que son las comunidades, los sectores sociales más vulnerables, se olvida de eso. El diálogo de saberes lo hemos impulsado muchísimo y lo hemos motivado a nivel de estos equipos interdisciplinarios. E incluso muy importante con las comunidades, pero no necesariamente a nivel de los de los grupos profesionales de la universidad, que ahí no hay necesariamente diálogo de saberes, sino ejercicio de poder y esto es como cuando vienen las elecciones presidenciales y dice, bueno, es que todos los bandos medios son de Liberación Nacional y el que quedó en el gobierno es de la Unidad o PUSC, entonces no coinciden y cada quien ejerce como puede su trabajo. *(Académica/o PIC 01-UNA)*

Se plantea una crítica al papel de las políticas de extensión en la vinculación con las comunidades:

El haber creado las políticas de extensión fue un gran esfuerzo para poder orientar la extensión, porque no teníamos ruta y prácticamente que estaba en función de la agenda de gabinete y muy al estilo también de cada vicerrector o vicerrectora en el puesto. Entonces fue todo un proceso. Por lo menos muy ambiguo de ir como al ritmo de cómo soplaban el viento político. Tratar de ajustar lo que uno estaba haciendo. Y para nosotros siempre ha sido una lucha reivindicar el posicionamiento de la extensión a ciertos territorios y decir bueno, la extensión tiene cara de golfo, tiene cara también de mujer, tiene cara también de comunidades pesqueras, porque en realidad durante muchos años, si se relacionaban con ciertas personas extensionistas. Eso ha sido muy interesante, porque la identidad de la extensión parecía ser de Fulanito o de Fulana. Pero a mí me parece muy interesante que se pueda volver a posicionar más bien a los territorios. Cada territorio tiene una identidad también histórica y también una dinámica socioeconómica, política y de grandes contradicciones a nivel interno, que le da cierto matiz al tipo de extensión que debe regir para ese territorio. *(Académica/o PIC 01-UNA)*

Este testimonio rescata la importancia de problematizar las prácticas extensionistas desde los pensamientos decoloniales en transición:

Hay un salto muy grande de algunas personas por problematizar la extensión, por ejemplo, nosotros con doña Rose Marie Ruiz y diferentes personas que se fueron incorporando en el espacio del PIC. El PIC era el espacio de discusión que tenía discusiones de fondo sobre los procesos de producción. A la fecha se mantiene, hay que procurar mantener viva la discusión y problematizar la extensión para retroalimentar nuevos procesos en dirección de vicerrectoría e incluso con las compañeras y asesoras de Vicerrectoría. No todo mundo quiere tener esta discusión, porque no está dentro de la agenda de la mayoría del personal académico dedicado a extensión. Hay una identidad muy fuerte al hacer, resolver problemas, hacer resolver problemas y no hacer, detenerse y problematizar. Me parece que en los últimos años han tenido más fuerza ciertas dimensiones de análisis que son tendencia de producción de pensamiento latinoamericano, se trata de ecología de saberes, el diálogo de saberes, hablar saberes, no necesariamente conocimiento. Es interesante porque de algo habrá valido la discusión desde Epistemología del Sur. Ahora, no todo el mundo lo sigue y no a todo el mundo le interesa, porque una cosa es la práctica y otra cosa es la discusión.

Uno lo nota en los espacios en los que confluye mucha gente de extensión. Se empieza a notar que el peso de las discusiones va en torno a cómo solucionar problemas inmediatos en los territorios y no necesariamente la discusión de fondo, sobre lo estructural. A nivel de discusión de fondo estructural, nos vamos a encontrar las mismas cosas y casos. También es muy interesante ver al Concejo Universitario incorporando estudiantes a esta discusión. No debemos de perder ese perfil de estudiantes que tienen la curiosidad y tener pensamiento crítico para poner sobre la mesa temas fuertes. Y eso también debe ser una de las tareas que ha de tomarse con mucha fuerza en lo de la escuela formativa de extensión, hay que sembrar la semilla de la verdad y de la curiosidad. Hay que problematizar el quehacer de la universidad en ascensión. A mí no me gusta clasificar desde cual extensión está usted, porque a mí me parecen conceptos que están varados desde hace muchos años y que son también muy patriarcales. O sea, son conceptos de sudamericanos, patriarcales y adultocéntricos. (*Académica/o PIC 01-UNA*)

A manera de síntesis crítica, recopilando los pensamientos y voces orales de personas con muchos años de experiencia y lucha extensionista, sintetizo varios elementos clave esgrimidos por ellas y ellos:

a) Un estatuto orgánico universitario sirve de guía normativa, pero las palabras y lenguaje emitidos desde una plataforma colectiva de pensamientos llamada Congreso, aún está en un nivel muy abstracto, incluso, para quienes participan en esta. Dichas construcciones normativas institucionales pasan por varios filtros, para convertirse en un documento oficial institucional, que se termina convirtiendo en un “saludo a la bandera” (acto protocolario), mientras no se inicien procesos de reflexividad crítica y comunicación dialógica a nivel de facultades, asambleas, asociaciones de estudiantes, aulas, comunidades vinculadas a la praxis institucional.

b) El diálogo o ecología de saberes debe tener sentido para las personas que “lo predicán”. El diálogo de saberes debe ser intersubjetivizado y corporizado por cada sujeto/a del conocimiento, comprendido y conocido por todas y todos que participan en este vínculo universidad-comunidades. Debe entrar en debate sobre la disputa por el sentido de los conceptos, metodologías y prácticas que este significa.

c) El diálogo de saberes *debe ser vivido*, debe pasar de *diálogo de saberes* a *diálogo de haceres, sentires, pensares, estares*, funcionando como parte del devenir histórico, como un bucle. Debe pasar a formar parte de lo cotidiano universitario y de lo territorial-comunitario, como parte del imaginario de la praxis instituida a un imaginario de la praxis instituyente, que rompe con las injusticias cognitivas.

d) La ecología o diálogo de saberes, implica, romper con la monocultura que conlleva al “espistemicidio”, lo que significa “crear sistemas para hacer una traducción intercultural”

evitando matar el conocimiento de otras/os, y por consiguiente a los colectivos que los recrean y usan. Este sistema debe estar presente en los curriculum, planes de estudio de forma integrada entre la docencia, la extensión y la acción social.

e) La transdisciplinariedad es la traducción racional del diálogo o ecología de saberes, que produce conocimiento objetivado, científico, que reconoce los saberes otros en esa generación de conocimiento, propio del dominio de la razón.

f) Por su lado, la parte emocional (la pasión, la ilusión) y lo mítico (la idea, el mito), sigue estando fuera de este nivel transdisciplinar, mientras tanto no se procese mediante un método de investigación particular. Por tanto este tipo de saberes quedan excluidos del dominio de la razón.

Este poder discursivo y simbólico, ha sido determinante en la construcción de los vínculos entre las universidades y las comunidades, estas responden al modelo (os) de extensión definidos por los actores diversos, que expresan a la vez el sistemas de valores y pensamientos afines o antagónicos a éstos. En el caso de la UNA, encontramos valores encontrados presentes en el pensamiento regulador versus el pensamiento regulador que se reflejan en la siguiente figura:

Figura 21: El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento frente al pensamiento regulador y emancipador en las prácticas institucionales de extensión.

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Modelo de racionalidad instrumental.	Consenso auténticamente democrático.
Saber racional de la modernidad.	Bienestar colectivo.
Feminización de la extensión.	Formulación conjunta de soluciones entre extensionistas-comunidades.
Precarización salarial y laboral de las personas que trabajan en el área sustantiva de la extensión.	Equipo multidisciplinario interfacultades e interinstitucional.
Financiamiento externo (cooperación internacional).	Problematización crítica de la modernidad como forma de producir y hacer conocimiento.
Ciencia Abierta.	
Regionalización .	Teoría-práctica-teoría del Enfoque del diálogo de saberes.

Mesas <i>regionales</i> de investigación.	Metodologías propias y situadas.
Encuentros y mesas <i>regionales</i> de diálogo con agendas prioritarias de la institucionalidad pública.	Vínculos orgánicos con las comunidades. Niveles de co-producción del conocimiento (interconocimiento), que parta del vínculo comuniversitario.
Prioridades institucionales en las acciones regionales.	Conciencia transitiva crítica.
Incidencia en política pública desde lo regional.	Empresas comunitarias campesinas. Luchas campesinas.
Gestión de calidad en los procesos de PPAA.	Interpelación de saberes otros (empíricos) Integralidad de las áreas sustantivas.
Transferencia de conocimiento.	Interdisciplinariedad en áreas sustantivas.
Estructura organizativa universitaria atenta contra la interdisciplinariedad.	Comunidades epistémicas. Extensión crítica.
Monocultura.	Vínculos comuniversitarios no subordinados al poder hegemónico.
Jerarquía cognitiva o de saberes.	Posturas epistemológicas inclusivas. Pluralidad de conocimientos.
Escencia de un PPAA es limitada estratégicamente.	Diversidad cultural.
La sociedad moderna-capitalista en contradicción y disputa frente al Estado de bienestar.	Pluralidad de saberes. Construcción colectiva de programas y proyectos.
Concursos de financiamiento a través de fondos para PPAA.	Reflexionar sobre el quehacer académico con las comunidades de forma constante.
Gestión del conocimiento en la sociedad del conocimiento (conocimiento como mercancía).	Formación integral del académico/a , del administrativo/a y del estudiantado.
Pathos de la distancia que supone objetividad.	Experiencia local y endógena. Democratización, integración e inclusividad de las acciones sustantivas y de las vicerrectorías respectivas. Sistematización y divulgación de las experiencias.

Por tanto, lo anterior requiere de abrir debates y reflexividad desde epistemes ético-políticas que reconozcan la *eco-analéctica* presente en la *ecología de saberes*. Se debe superar el simple debate lingüístico o semántico sobre el tema de la ecología de saberes y el pensamiento crítico, como ha sido hasta hoy en los establecimientos universitarios, pues aunque es una parte necesaria, no es suficiente. La problematización sobre estos abordajes antagónicos en la relación comunitaria es fundamental, porque la falta de claridad ética afecta el compromiso social universitario y su forma de promover la transformación social, desde la interseccionalidad de *saber-ser-poder y estar*.

6.4.2. Voces de los agentes de unidades académicas sobre la práctica extensionista de la UNA a partir de los cinco casos estudiados.

Siguiendo a María Gladys Álvarez (2010), las prácticas curriculares en una institución revelan: a) La cultura educativo-pedagógica que circula en la institución y b) La forma particular como en la institución se construye y se genera el conocimiento y la manera de relacionarse con la cultura. Desde este estudio coincidimos con Álvarez y retomamos las consideraciones de Aubry de una propuesta curricular: “Arriesguémonos en una secuencia dentro de la cual se reconcilien ciencia y práctica social, intelectuales y sujeto histórico, seriedad académica e impacto transformador” (Aubry, 2005, p.27).

Los siguientes resultados (*Ver Anexos 10 y 11*) se logran mediante un acercamiento a las personas estudiantes, con consentimiento previo de la o el profesor/a encargado del curso. Antes de esto, desde la dirección se hicieron reuniones preliminares para conocer el cuestionario y discutir sus contenidos, aquí presentes. Así, logro la respuesta a estos cuestionarios gracias al apoyo de la Escuela de PPS, la ECA, la GETS, la CEE y el Programa Interdisciplinario Costero.

Esta aproximación a las subjetividades de las/os académicos, así como de las/os estudiantes, dan a conocer su percepción sobre temas de este estudio, desde la lógica e importancia de *la integralidad de las áreas sustantivas* en las mallas curriculares y los planes de estudio, para recavar las opiniones de cómo viven y perciben, estos dispositivos propios de la formación extensionista, y qué proponen mejorarla.

Las respuestas son la expresión connotativa de las vivencias en su vínculo universidad-comunidades, empezando con la experiencia desde el espacio áulico (intrauniversitario) donde se brindan los contenidos de la carrera o programa, así como las metodologías para realizar el trabajo extrauniversitario.

Analizar la mirada sobre la interacción que las personas docentes y estudiantes con las comunidades y los equipos de la Universidad Nacional que realizan procesos de extensión, considerando los discursos y las prácticas desde las aulas, para contribuir a la generación de conocimiento teórico-metodológico reflexivo-crítico de la extensión.

En el caso de la UNA, los estudiantes han reclamado sobre las oportunidades y las posibilidades de vivir la experiencia del vínculo universidad-comunidad, incluso desde los espacios para desarrollar procesos académicos y de vinculación en las comunidades de donde proceden, lo que denota no solo una jerarquía del conocimiento o cognitiva, sino de las formas de legitimarlo y producirlo, donde el espacio extra-áulico no representa una prioridad curricular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las comunidades son un lugar donde la experiencia del otro *se cuaja*. Han sido las personas estudiantes de la UNA, en las respuestas a los cuestionarios de este estudio, quienes han señalado que los ítems más importantes a mejorar son las “horas práctica” y las “metodologías” para la experiencia académica en comunidades.

Las comunidades y universidades, deben reinventarse, resurgir y renovar la experiencia del reencuentro. Las universidades deben ser con el otro, como algo estratégico en la construcción de la intersubjetividad, como algo determinante en el pasaje histórico de lo mismo a lo otro, de lo familiar a lo ajeno, del adentro hacia afuera, de lo interno a lo externo.

Es así, que resulta fundamental, que cada universidad pública haga su propia lectura de los vínculos comuniversitarios que práctica. Dentro de los cuales es importante, tal y como señalo antes, combinar lo táctico con lo estratégico, por tanto no deberían excluir enfoques críticos a nivel teórico y metodológico, que permitan superar las limitadas capacidades de las tradicionales unidades básicas de planificación, conocidas como PPAA, cuando éstas no pertenezcan, ni se implementan dentro de procesos institucionales concebidos en el largo plazo para la transformación social a partir de *vínculos comuniversitarios no subordinados construidos* con los agentes en los territorios.

Como unidad básica de la planificación, la esencia táctica de un PPAA es limitada estratégicamente, a menos de que pertenezca a un modelo de integración curricular de las áreas sustantivas. Es aquí donde resulta fundamental el pensamiento crítico, en el momento en que se deja de actuar sobre una parte, sobre una disciplina, sobre un saber-hacer disciplinar y se organiza una experiencia según las diferentes necesidades de conocimiento para buscar el “mejoramiento de una condición /situación” de una realidad indisciplinada. Este camino debe llevar la construcción de Prácticas comuniversitarias integradas y no subordinadas, que promuevan la autonomía de los sujetos/as vinculados en contextos complejos.

Es necesario revisar marcos teórico-categoriales e instrumentos que de él se derivan. Si defienden o no lo territorial, la heterogeneidad y la pluriversidad, como expresión de la historicidad misma de las personas de las comunidades y no solamente la búsqueda eterna de lo objetivo (positivismo y modernidad), sin incluir las voces/saberes mismos de los sujetos/as históricos o protagonistas de su historia local.

Lograr definiciones, reglamentaciones, ordenanzas de grado-planes de estudio, consolidación y flexibilización de prácticas integrales, así como programas integrales en territorio para cumplir con esta misión fundacional, es un desafío que se construye cada día.

Sobre los Planes de Estudio y la malla curricular se identifica a nivel de bibliografía de los cursos, un énfasis en el pensamiento racional-instrumental (especialmente la ECA, la GETs) y a nivel metodológico se identifica, una serie de dispositivos que buscan favorecer

la aplicación de técnicas participativas (especialmente en las carreras de PPS, CEE y PIC), pero que no necesariamente favorecen de manera explícita y desde el locus teórico y epistemológico el pensamiento crítico y la ecología de saberes en el vínculo universidades comunidades por medio de prácticas académicas, proyectos o programas.

Comparto la percepción de los actores de la comunidad universitaria desde su experiencia vivida:

a) Respuesta del Sector Académico UNA sobre Plan de Estudio

Los siguientes gráficos resumen la respuesta de las/os académicos/as sobre los componentes que deben mejorar el perfil profesional desde una perspectiva extensionista según la malla curricular y los planes de estudio:

Figura 22. Respuesta del Sector Académico UNA sobre Plan de Estudio



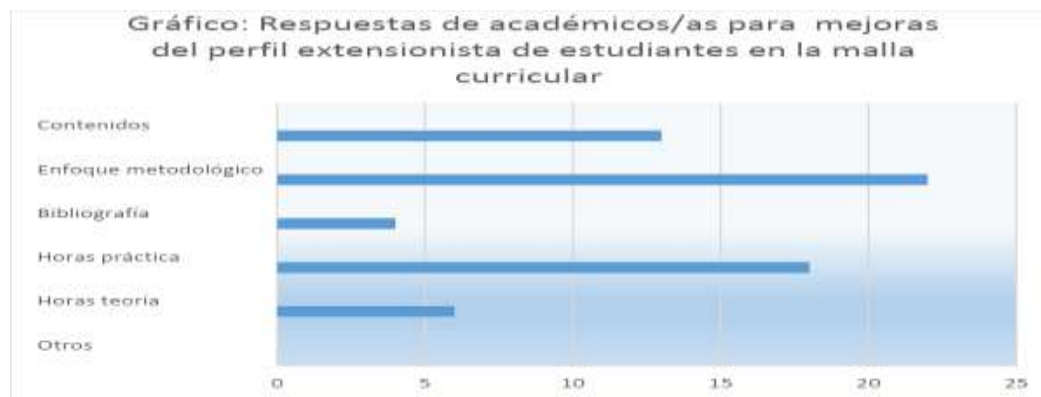
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas del sector académico de la UNA 2019

De 44 personas académicas que responden la pregunta, 28 se concentran en su mayoría en señalar las “habilidades” como el principal ítem a ser mejorado en el perfil extensionista de las y los estudiante según el Plan de Estudios. Le siguen las “actitudes” con 16 respuestas, y “todos” los ítems (actitudes, habilidades y conocimientos) con 12 respuestas. (Ver Anexo 9).

c) Respuesta del Sector Académico UNA sobre la malla curricular.

Frente a la pregunta al sector académico sobre la malla curricular y las mejoras del perfil extensionista, el siguiente gráfica refleja las respuestas dadas por los/as docentes:

Figura 23 . Respuesta del Sector Académico UNA sobre la malla curricular



Elaboración propia con base en las respuestas del sector académico de la UNA 2019

Del total de 44 personas académicas que responden la pregunta, 22 se concentran en señalar el “enfoque metodológico” como el principal ítem a ser mejorado en el perfil extensionista de las y los estudiante según la malla curricular. Le siguen las “horas práctica” con 18 respuestas, “contenidos” con 13 respuestas y “horas teoría” con 6. (Ver Anexo 10)

b) Hallazgos relevantes en las respuestas de académicos/as

A continuación se comparten algunos de los hallazgos más significativos para el estudio, en relación con la integración de la extensión en los planes y mallas curriculares y se rescatan elementos estratégicos de las respuestas de las personas académicas, sobre las dos preguntas anteriores:

i. Para algunos, el contacto de los/as estudiantes con las comunidades en los territorios debe realizarse desde el inicio de la carrera para involucrar a los estudiantes en los territorios, a partir de la enseñanza previa de capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes para

mejorar el contacto con las comunidades y posibilitar la construcción de opciones de desarrollo junto a los agentes comunitarios. Esto obliga a mejorar los conocimientos, pues a veces no se tienen buenas bases teóricas, por tanto es fundamental la rigurosidad teórica y la preparación para la construcción colectiva del conocimiento con las personas de las comunidades.

ii. Por el lado de las habilidades, señalan, que es fundamental el desarrollo de habilidades para el manejo de grupos, la comunicación, el diálogo de saberes, el respeto por la otra persona, los conocimientos teóricos-prácticos que posibiliten la interacción en realidades socioeducativas, para construir saberes contextualizados, las ideas de experiencias y saberes construidos de manera participativa, actitudes de apertura, flexibilidad, asombro, de aprender de lo desconocido para conocerlo, comprenderlo y contribuir según posibilidades de cambios en colectivo.

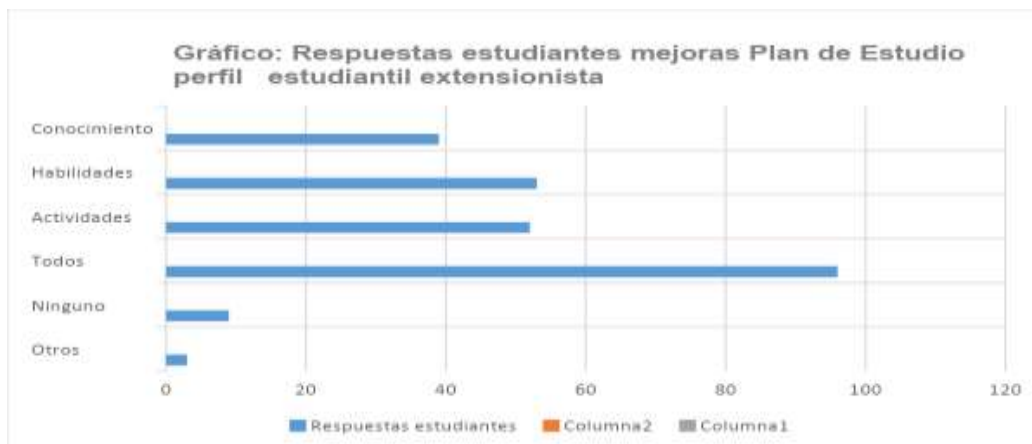
iii. Sobre necesidades estratégicas y tácticas, se hace la crítica a la falta de claridad estratégica de la extensión para la misma unidad académica, lo que la convierte en una acción asistencial.

iv. Por otro lado, se señalan como malas prácticas el aprendizaje no crítico de estudiantes, quienes cumplen con los objetivos de los cursos, es decir, hay ausencia de espacios donde poder estudiar la realidad y tener el valor de reconocer a un otro en la construcción de esa realidad, así como reconocer el cambio como una oportunidad de ver potencialidad de un espacio físico con necesidades, medición o repercusiones de su trabajo y poder reconocer el momento oportuno de llegada y de partida de una comunidad como universidad.

c) Hallazgos relevantes a partir de las respuestas del Sector Estudiantil sobre Plan de Estudio y las mejoras para el perfil estudiantil extensionistas.

En el siguiente gráfico se resumen las respuestas de los/as estudiantes de las 5 unidades académicas frente a la pregunta: ¿Qué cambios propone para mejorar el perfil extensionista de la persona estudiante?

Figura 24 . Respuesta del Sector estudiantil UNA sobre Plan de Estudio



Fuente:

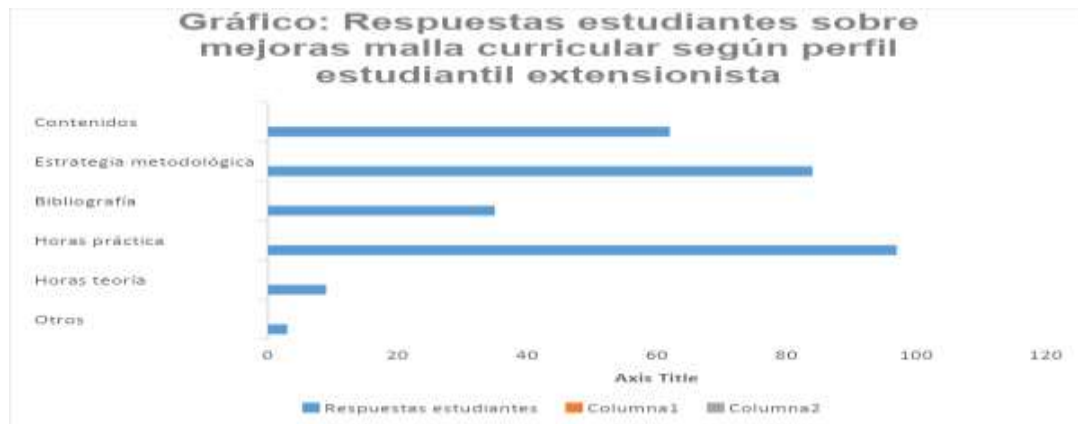
Elaboración propia con base en las respuestas del sector académico y estudiantil de la UNA 2019

En relación con las respuestas, 96 estudiantes señalan que todos los ítems son importantes: “conocimiento, habilidades y actividades”. En condiciones similares están las “habilidades” con 53 respuestas y las “actividades” con 52 respuestas. El conocimiento ocupa el cuarto lugar con 39 respuestas. Por otro lado, frente a la pregunta ¿Qué cambios propone para mejorar la malla curricular según el perfil extensionista de la persona estudiante? Se rescatan los principales hallazgos desde la propuesta de los sujetos/as. (Ver Anexo 11)

d) Hallazgos relevantes en las respuestas del sector estudiantil sobre la malla curricular.

Por otro lado, frente a la pregunta ¿Qué cambios propone para mejorar la malla curricular según el perfil extensionista de la persona estudiante? Se grafican las respuestas a continuación:

Figura 25. Respuestas de los estudiantes sobre mejoras de la malla curricular



Según las respuestas del sector estudiantil, se plantea que entre las mejoras que deben hacerse en la malla curricular, según el perfil estudiantil extensionista, se encuentran concentradas la mayoría de las respuestas en el ítem de “Horas práctica” con 97 respuestas, le sigue la “Estrategia metodológica” con 84 respuestas, los “contenidos” con 62, en cuarto lugar señalan que la “Bibliografía” y 9 personas, indican que “Horas teoría”. (Ver Anexo II)

Algunos de los señalamientos más relevantes son:

i) Que los profesionales deben tener un acercamiento a la realidad local y nacional antes de ejercer laboralmente y deben poseer conocimientos, habilidades y actitudes que sólo el campo en conjunto con teoría se puede brindar.

ii) Que los conocimientos, habilidades y actitudes se encuentran relacionados entre sí, por tanto, es necesario mejorar y crecer en las tres áreas para lograr el desarrollo tanto de las personas involucradas en los proyectos o actividades académicas de los cursos, como de los estudiantes, la importancia del sentir la pasión para dar lo mejor de sí en el trabajo de campo, y que no es lo mismo aprender habilidades en clase que aplicarlas en la realidad.

iii) Mencionan la necesidad de construir valores, ética, empatía con el otro para generar vínculo, la disposición para aprender del otro.

iv) Así también otros plantean que en el proceso de extensión es necesaria una amplia comprensión, desde el concepto hasta las herramientas para su desarrollo y aterrizaje, e

incluyen la importancia de la perspectiva de género y de derechos humanos, así como la teoría que les permite ver elementos del poder, ocultos en la realidad concreta, como base

de la investigación, que debe ser contrastada con sus referentes empíricos, que es lo que les diferencia como ciencia.

v) Rescatan la importancia de las herramientas necesarias para lidiar con situaciones problemáticas en las comunidades, como violencia de género, conflictos organizativos. En este sentido, indican que la extensión requiere del trabajo mutuo para ver las debilidades y trabajar sobre ellas. Es necesario tener habilidades y aptitudes oportunas para generar una vinculación real con las agrupaciones.

vi) Otra persona comenta que requieren mejorar habilidades duras, como mejorar conocimientos en áreas como economía, administración y estadística.

vii) Una crítica es que el estudiantado quiere comodidad y estatus, por tanto la extensión no les resulta oportuna. Por otro lado indican, a manera de crítica, que desde la Escuela no existen iniciativas claras y concordantes con el mercado laboral actual, que lo vuelvan compatible con el perfil profesional de la carrera.

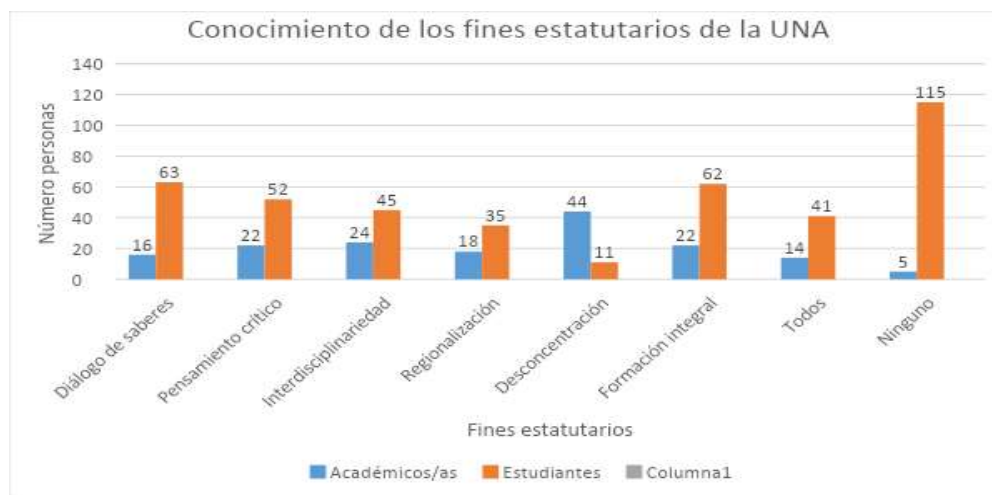
viii) Otros/as resaltan la necesidad de fortalecer las habilidades blandas para potenciar el desarrollo efectivo de los procesos. Entre estos procesos mencionan buscar la manera de relacionar la teoría con la práctica, buscando que se generen productos útiles para las comunidades u organizaciones con las que se trabaja. No solo aplicar un modelo estándar que se acople a la teoría, pero no cumpla con las necesidades de los grupos.

Es importante retomar estos hallazgos para renovar la experiencia del encuentro en comunidades vivas para el aprendizaje continuo, porque no todas las tradiciones y conocimientos tienen el mismo poder simbólico, lo que algunos le llaman *desigualdad o injusticia cognitiva*. Reconocer y entender esta diferencia es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de búsqueda del *otro vulnerable* en tanto, los recursos (culturales, económicos, naturales, otros) están permanentemente en disputa en la sociedad moderna-capitalista. Entender desde los procesos pedagógicos que en la medida en que el entorno funciona *interdependientemente* en la era de lo global-local (glocal), nos obliga a vernos no como el otro *ajeno amenazante*, sino como el otro *aliado o necesario*.

6.4.3. Voces de académicos y estudiantes de la UNA sobre el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y otros fines a la luz de la praxis extensionista.

En este apartado se muestran los hallazgos a partir de las respuestas sobre de académicas/os y estudiantes frente a la pregunta: ¿Cuál de los siguientes fines de la UNA presentes en el Estatuto orgánico vigente conoce?. En la siguiente figura se muestran las respuestas de académicas/os y estudiantes frente esta pregunta. Y más adelante se presentan los principales hallazgos sobre las respuestas (*Detalle de las respuestas en Anexo 12*).

Figura 26. Conocimiento de los fines estatutarios-UNA de la comunidad universitaria



En relación con el total de 44 personas académicas entrevistadas solo 16 personas académicas (36%) conocen el Diálogo de saberes como fin y 22 conocen el pensamiento crítico (50%). El fin que dicen conocer más es la Desconcentración, con un total de 44 personas académicas (100%).

El pensamiento crítico y el diálogo de saberes, de forma particular, se han convertido, en los últimos años, en tema de interés institucional, junto a los otros fines estatutarios, lo cual implica una mayor presencia discursiva de estos en diversidad de espacios (academia, conferencias, entre otros.), convirtiéndose en un importante productor de imaginarios sociales. Estas formas de presentación y utilización del discurso sobre estos fines, es que este demarca exigencias e imperativos a las personas, generando las condiciones para el

surgimiento de lo algunos autores llaman la justicia cognitiva, la ecología educativa y de saberes.

En relación con el total de 44 personas académicas entrevistadas, solo 16 personas académicas (36%) dicen conocer el Diálogo de saberes como fin y 22 conocen el pensamiento crítico (50%). El fin que dicen conocer más es la Desconcentración, con un total de 44 personas académicas (100%).

a) Hallazgos relevantes en las respuestas de los/as académicos

En relación con la pregunta ¿Cuáles y cómo ha implementado (principios) en su práctica extensionista en el marco de la carrera?, las personas académicas señalan que los fines se implementan de la siguiente manera en su carrera:

- La convivencia en comunidades socioeducativas permite *el diálogo de saberes*; el trabajo colaborativo desde las diferentes unidades académicas se llevan a cabo y se constituyen en el articular las disciplinas diversas, lo que permite un diálogo amplio y enriquecedor.

- De igual manera, indican que el conocimiento y acercamiento a regiones rurales le hace perder el "miedo" al estudiante acostumbrado a estar entre cuadro paredes; La posibilidad de compartir y convivir en comunidades ofrece la posibilidad de una sensibilidad y compromiso con la población: La carrera mantiene una acción permanente de *estar dialogando con diversas instancias académicas*, gubernamentales para estar aportando desde el quehacer de la misma.(interdisciplinariedad)

- Otros plantean que desde el trabajo *interdisciplinario* les ha permitido generar ese *diálogo de saberes* con colegas de diversas disciplinas en las cuales trabajan de manera conjunta por un objetivo común en estas experiencias extensionistas. Actualmente, se desarrollan en una región del país que cuenta con uno de los más bajos índices de desarrollo.

- Otros definen la *interdisciplinariedad* como un medio para lograr que los equipos diversos estén en constante diálogo teórico, sobre la realidad y de creación colectiva de metodologías; así también señalan que la interdisciplinariedad, se trabaja al desarrollar experiencias en conjunto con varios cursos de la carrera. También, identificando acciones que pueden hacerse desde otros cursos de otra carrera y con los estudiantes de ambas,

mediante los conversatorios para brindar información y establecer como desarrollar la experiencia.

- En lo que se refiere a **regionalización**, el hecho de estar en una región y hacer acciones de extensión, lo consideran en sí, como una forma de aportar a las comunidades. Además, de que se nutre el hecho de que los/as estudiantes tienen un mejor conocimiento de dicha región al participar en procesos locales con las comunidades de los territorios.

- Otro considera que **el pensamiento crítico e interdisciplinario** se puede desarrollar con invitados especiales de diferente formación.

- En el caso específico de la carrera de turismo señalan que el **enfoque multidisciplinario** es totalmente necesario cuando se habla de este sector de servicios de la economía, debido a que esto no es solo un querer de acciones que se someten a un tema, sino que conlleva un paralelismo con las dimensiones sociales, económicas, ambientales. El análisis sistemático y multidimensional, es fundamental para la ejecución y formulación de estrategias a nivel regional-territorial.

- También plantean que en el programa (refiriéndose al PIC) todos los fines (del Estatuto orgánico) se construyen desde el inicio que se plantea una actividad de PPAA hasta su ejecución. Indican que cada vez que se realiza la actividad académica, esta da respuesta a cada uno de los fines o se enlaza a otros para alcanzar como equipo el fin. Por ejemplo, narran que manejando con respeto **el diálogo con la comunidad**, basando la interacción con la mejor información aportada, ya sea por la academia como por la comunidad, buscando que la mayoría de las respuestas a las problemáticas sean resueltas en sitio (cuando esto es posible). En los procesos académicos formativos, en las prácticas con estudiantes, en las clases del Bachillerato y de la Licenciatura en Sociología.

- De igual manera narran que las necesidades detectadas en las comunidades son atendidas de forma integral entre los profesionales de las distintas ramas que participan, es así como las soluciones **son integrales**, ya que, se han abordado desde distintas disciplinas, sin importar la zona geográfica donde se trabaje. (integralidad)

- También se indica que tanto con los estudiantes como algunos académicos promueven el **análisis crítico**, en todo momento, durante la planificación y ejecución de las diferentes acciones realizadas en la extensión.

- De los hallazgos identifiqué elementos que revelan una experiencia de campo, que desde diferentes perspectivas y posiciones epistemológicas y metodológicas, cobran diferentes sentidos. Para algunas personas académicas o estudiantes, algunos de los fines o fin ha sido parte de su praxis, en otros casos, desconocen el significado mismo del fin señalado, aunque, esto no significa que no haya sido puesto en práctica en su experiencia académica en las comunidades de los territorios.

Según la percepción de las personas que responden al cuestionario, en algunos casos hacen un vínculo de lo multidisciplinario o lo transdisciplinario con el pensamiento crítico o posturas críticas. También cuando se menciona el diálogo de saberes, existen diferentes formas de concebirlo, tanto en el reconocimiento diferenciado del otro comunitario o del otro académico.

Las respuestas logradas dejan ver una referencia ligera y poco clara sobre el conocimiento del tema. Además de que el instrumento no permitió profundizar con cada una/uno sobre las definiciones o percepciones presentes en cada respuesta. En futuras investigaciones es importante la investigación en profundidad, aunque este primer acercamiento sirve de referencia académica para estudios posteriores.

b) Hallazgos en las respuestas de las personas estudiantes

Las respuestas que reflejan conocimiento sobre alguno de los fines presentes en el estatuto orgánico de la UNA y cómo se implementan desde la carrera que estudian, es variada y permite ver la interpretación desde sus experiencias y vivencias subjetivas:

En relación con la pregunta ¿Cuáles y cómo se ha implementado (fines) en su práctica extensionista en el marco de la carrera?, destacé resumidamente algunos de los señalamientos más relevantes:

- Es fundamental que el estudiante tenga un *pensamiento crítico* en los diferentes ámbitos de la vida, exponiéndolo a territorios con necesidades sociales y educativas, a partir del trabajo colaborativo entre profesionales, que permita el desarrollo del conocimiento compartiendo *saberes de otros*.

- De igual manera se señala la importancia de las *praxis pedagógicas comunitarias*, para hacer pedagogía en ese espacio con las personas que conviven en los territorios, desarrollando capacidades según la realidad nacional e internacional.

- Se reflexiona también sobre el fin de la **interdisciplinarietà** señalando que esta ha permitido la fusión de distintas carreras de ámbitos de estudios diversos, que han abierto las puertas a grandes investigaciones tanto a nivel institucional como a nivel de la extensión, en el marco de Programas o Redes con estos fines.

- Por otro lado, se realiza una *crítica importante* al señalar de que generalmente los procesos de extensión, lamentablemente, se convierten en **asistencialismo** y se pierde el sentido crítico de la extensión. También se critica sobre el acceso de los estudiantes al conocimiento y subjetivación de estos fines, que es lo que del estatuto mismo se pretendería, pues no se puede alegar desconocimiento ante la Ley. Esta información llega a muy pocos estudiantes y de manera muy clasificada.

- También se resalta la importancia de creación de **equipos diversos en constante diálogo teórico**, sobre la realidad y de creación colectiva de metodologías.

- Sobre la **Regionalización** se rescata de que esta permite trabajar interinstitucionalmente, de acuerdo al territorio, como el caso de los distintos programas que trabajan en la zona del Golfo que están articulando el quehacer, de acuerdo a necesidades y demandas comunitarias a partir de diagnósticos participativos estilo IAP.

- En relación con el **pensamiento crítico** se rescata la importancia de reflexionar sobre el quehacer académico con las comunidades de manera constante, por ejemplo usando metodologías como el análisis de coyuntura o mapeo de actores y de los territorios mismos.

- Una crítica planteada, es la falta en el desarrollo de lo **interdisciplinario**, así como la regionalización y el desconocimiento sobre la desconcentración, en la institución.

- Sobre la **formación integral** se destaca de que esta no desarrolla el componente de extensión, sino solo la integración entre investigación y docencia, fundamentalmente.

- En el caso de la **regionalización** se rescata los señalamientos de que esta se manifiesta de muchas formas. Por ejemplo, la carrera itinerante de educación rural de la UNA en Jicaral, promovida desde el PIC.

Estos cuestionamientos, demandas y sugerencias sobre componentes del imaginario social instituido de la UNA, mediante el uso del pensamiento crítico, el diálogo de saberes y

otros que, también forman parte de las opiniones diversas sobre la lista de principios aprobados en el III Congreso de la UNA de 2015, actual Estatuto orgánico, piden debate.

Algunas de estas respuestas, reflejadas tanto en el antagonismo de los pensamientos y sistemas de valores institucionales, nos remiten a la reflexión planteada por la Dra. Marisol Vidal, quien en la Conferencia inaugural ofrecida por la Vicerrectoría de extensión el 25 de marzo de 2022 planteaba críticamente que el *diálogo o ecología de saberes*, es una parte de los fines presentes en el estatuto orgánico de la UNA, muy importante para tener una relación comuniversitaria equitativa con las comunidades en los territorios, pero, tal y como ella señalaba, *el problema es que aún no hemos construido el cómo, carecemos de metodologías para ello*. La Dra. Vidal, se ubica en el habitus o hacer universitario que se encuentra en el imaginario social instituido, y para pasar al encuentro de un mundo pluriverso e intercultural, se debe construir nuevos caminos más allá de las lógicas científicas instituidas y alcanzadas al día hoy, cuya matriz se fundamenta en la razón moderna y el pensamiento regulador, reconociéndonos como seres plurales, diversos e interrelacionados

6.5. Crítica al discurso instituido desde la praxis de las/os agentes universitarios.

Los aprendizajes y experiencias de los agentes universitarios, son un legado muy importante presente en el imaginario social universitario, que no se puede obviar. No es suficiente la construcción de lineamientos estratégicos o enunciados de intenciones, para que las Vicerrectorías y las instancias académicas fundamenten y articulen los esfuerzos de integralidad de las áreas sustantivas, o la implementación de diferentes niveles disciplinares o del diálogo de saberes mismo. El conocimiento tiene sentido si logra transformar a la institución y su contexto, de ahí la importancia de profundizar en los imaginarios sociales y conocer el legado histórico como evidencia de la capacidad institucional y la constante reflexividad, que permita saber de dónde venimos y plantearse hacia donde queremos ir, desde una construcción intersubjetiva de nuevas expresiones.

Parte de ese legado o imaginario social, lo constituye el debate entre los principios del modelo pedagógico vigente y el diálogo de saberes como categoría aportada desde las epistemologías del sur. La siguiente figura pretende facilitar este necesario debate sobre los

principios de la UNA y el Modelo pedagógico vigente y su puesta en práctica en el vínculo universidad-comunidades, así como en la generación de conocimiento,

Figura 27: Paralelismo entre principios del modelo pedagógico UNA y del diálogo de saberes

Diálogo de saberes (Enfoque crítico y emancipador)	Modelo pedagógico UNA (Enfoque constructivista y transformador)
a) <i>Saber ecológico</i> : Coexistencia de conocimientos heterogéneos Co-presencia o lo que es simultáneo es contemporáneo.	a)Respeto a la diversidad en todas sus expresiones; respeto y compromiso con la igualdad de oportunidades y con la construcción de una sociedad más justa y equitativa
b) <i>Relación entre conocimiento e ignorancia</i> : Relación entre conocimientos aprendidos y conocimientos perdidos o forma de ir conociendo otros conocimientos sin perder los propios.	b) Flexibilidad para conceptualizar el aprendizaje como proceso sociocultural, histórico, dinámico y transformable, posible y que puede construirse de muchas maneras.
c) <i>Uso contrahegemónico de la ciencia</i> . Fin del epistemicidio por medio de la ciencia. Esta es útil para ciertos objetivos, pero no para otros; la ciencia tiene que ser utilizada dentro de la ecología de saberes como un saber entre otros, más importante para algunas cosas que para otras.	c)Disposición para determinar los principios lógicos subyacentes en cada disciplina, que permitan una formación profesional de calidad; formación de un espíritu investigador en los futuros profesionales; creatividad que permita la innovación, así como la utilización de medios, estrategias y recursos de enseñanza en los procesos de mediación pedagógica.
d) <i>Relación compleja entre razón e ilusión</i> . Los saberes no son exclusividad de la razón, sino también del dominio del mito o la ilusión, de la idea, pasión, que no puede ser traducida por el conocimiento racional.	d) Interacción en los procesos formativos donde los conocimientos sean discutidos y enriquecidos permanentemente.
e) <i>Distinción entre objetividad y neutralidad</i> . Tener objetividad no significa ser menos neutrales.	e)Formación de profesionales con solidaridad y compromiso con el bienestar social. Evaluación como proceso integral, concertado, permanente, contextualizado y propositivo.
f) Interpelación mutua: entre procesos educativos que reconocen y construyen sujetos de conocimiento solidario. (Ghiso.2016.p.8)	Mejoramiento continuo en la formación integral de los y las estudiantes y los procesos de gestión académico-administrativa y paraacadémica. Visión prospectiva que permite la planificación estratégica para el logro de objetivos a mediano y largo plazo.

Citado por Rivera y Hernández (2022) y actualizado para esta investigación. Elaboración propia con base en De Sousa (2007a), Castro (2007), Manuel Ghiso (2016) y Web UNA (2018).

En la figura anterior se plantean varios componentes básicos vistos desde una postura constructivista que define el modelo pedagógico vigente de la UNA y la propuesta del diálogo de saberes aportado por Boaventura de Sousa, principal referente académico para la UNA desde la VE, a pesar de que forma parte de la discusión latinoamericana, desde las

epistemologías de sur, en general. Sin embargo, existe un componente central que domina en ambos enfoques y es el de la necesidad de la construcción intersubjetiva intra y extrauniversitaria que reconozca la *Justicia Cognitiva*.

Retomando lo planteado por Rose Marie Ruiz en el apartado sobre los saberes otros, no académicos que dieron sustento a la creación de algunos institutos como el CICAT, en este acto, que supone la voluntad de compartir los conocimientos, basada en el empirismo y en la experiencia, que ella reconoce como la base cognitiva de este instituto. Sin embargo, los mismos fueron excuídos en tanto se redefinieron los criterios de contratación laboral, pues no cumplían con los requisitos administrativos formales para ser funcionarios del instituto. Al día de hoy es coordinado por un académico holandés, y ahora son las fincas apícolas las que sirven de laboratorio social extrauniversitario (fincas, cooperativas, otros) para avanzar en la investigación formal. Es importante el debate sobre: ¿que tipo de relación se está promoviendo en el vínculo universidad-comunidades y basados en qué principios: ¿Es el *beneficio mutuo*, es el *extractivismo*? O ¿Qué otra cosa es?

Por otro lado, experiencias en el CIDE con los llamados *profesores/as culturales*, permiten el diálogo de saberes hacia dentro, posibilitando el encuentro de los saberes otros en espacios aúlicos. También, la UNA ha aprobado recientemente dispositivos que permitan el encuentro de personas no académicas para compartir sus voces en formas particulares de vinculación, dentro de los espacios intrauniversitarios con fines académicos.

Para superar el pensamiento moderno, en la búsqueda del reconocimiento a los saberes que empíricamente aportan, desde la experiencia local y endógena, se debe promover desde los diferentes dispositivos académicos: cursos, prácticas supervisadas, tesis, laboratorios sociales, el diálogo del escritorio al territorio y viceversa, del pensamiento a la práctica, llevando los modelos y teorías a la vida cotidiana, desde la ecoanaléctica y de la herméutica diatópica, desde lo fáctico y cotidiano, donde se pueden unir las experiencias académicas y populares territoriales, para la creación de nuevos juicios y co-producción de conocimientos, con practicibilidad que posibilite el bienestar colectivo. El CICAT tiene experiencia en eso, poco a poco, recogen el conocimiento de la fincas tanto como la miel de los panales. El tema a definir, también es ¿de quién es el conocimiento para producir, miel de calidad y sus derivados, como propiedad intelectual, como bien común, a quién pertenece?.

Las buenas prácticas de la extensión desde los años 70 en la UNA, deben ser recordadas como parte de la memoria histórica para la reflexividad crítica, para la propia interpelación. Un llamado a las personas que realizan extensión, no se debe convertir en un sacrificio para la vida personal, o por recarga académica obligada, a manera de ejemplo. En la historia reciente, se conocen casos de personas interinas que para poder tener asegurado un cuarto de tiempo con contrato anualizado, ejecutan PPAA.

Tal y como advierte la Dra. Silvia Rojas Herrera en escasos espacios académicos de la UNA⁹⁹ donde se abordan estos temas relevantes, el sacrificio es para muchas/os que hacen extensión, sin embargo, *la extensión ha recaído en las mujeres, que son la mayoría, en condiciones precarizadas*, lo que significa una interseccionalidad de la cuatriada, que abarca la injusticia cognitiva (saber), que subordina no solo saberes o formas de producirlos, sino recursos humanos (ser) y recursos (poder) para su implementación en los territorios (estar). A manera de ejemplo, ella hace referencia a las jornadas que se extienden tanto por la condición de trabajo en los territorios lo demandan, lo que tiene que ver con distancia, o difícil acceso a las comunidades, con problemáticas locales complejas atendidas más allá del objetivo específico del PPAA, además de todos los trámites administrativos, ya de por sí engorrosos, sin reconocimiento a jornadas regulares u horas extra, que requieren de apoyos complementarios y un soporte institucional que supera las actuales formas de *hacer la extensión universitaria*.

Según este planteamiento, en estas condiciones no adecuadas para las personas académicas y estudiantes, así como para las comunidades en los territorios, queda claro, como la Dra. Rojas y las otras académicas mencionadas resaltan, de que la extensión *sin articulación orgánica* e institucional con los territorios, para satisfacer este tipo de necesidades no procede justamente, por tanto debe fortalecerse desde varias aristas. De igual forma las estrategias de vinculación con los territorios, pasan a ser *formas precarizadas de hacer universidad con proyectos de vida corta y efímera, sin gran transformación o impacto social*.

En ambos casos urge buscar la democratización e inclusividad a partir de los cuatro ejes del *Ser-Poder-Saber y Estar*. Las áres sustantivas deben estar a un mismo nivel de

⁹⁹ Seminario “Las mujeres como sujetos transformadores de la extensión”. celebrado el 30 de junio de 2022 con la Escuela de Ciencias Agrarias de la UNA.

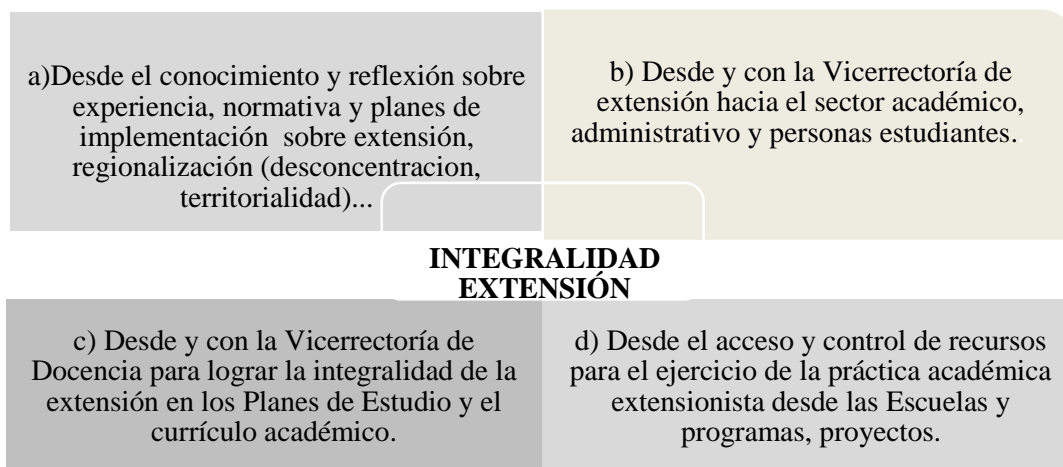
importancia en la asignación de recursos y la gestión de éstos. La generación de conocimientos debe superar la jerarquía de saberes, la exclusividad de la modernidad y la racionalidad instrumental y hacer-universidad desde la pluriversidad, desde la justicia cognitiva, desde la eco-analéctica.

Por tanto, las ideas de Rojas, Sánchez, Ruiz y Sobrado y otras voces aquí presentes de personas ejecutoras y rectoras de la extensión, son ideas propias *del imaginario* de quienes iniciaron y construyeron intersubjetivamente esta labor llamada *extensión universitaria* en la UNA, mismas que están todavía vigentes y deben ser parte de las *conversaciones reflexivas* y *alterativas* que apelan a los fines y principios universitarios frente a la praxis institucional universitaria. Ellas/os, tuvieron claro que la “*extensión no es cualquier pata de la mesa*”, es por esto que la extensión universitaria, necesita más recursos y espacios orgánicamente constituidos y asignados, no solo por *concursos de financiamiento a través de fondos para PPAA*. Esto incluye la mejora de las condiciones de las personas estudiantes que participan en estos procesos. De esta forma, conociendo las condiciones particulares de cada proceso de trabajo de extensión a nivel comunitario, el sistema puede considerar condiciones para equilibrar los *procesos de asignación de recursos para operativizar con mejores condiciones las acciones concretas con los territorios*.

El modelo o propuesta debe estar claro, para llegar a esa condición deseada para la *integralidad de las acciones sustantivas*, de forma tal, que compartan esos recursos, espacios y tiempos, con mayor equidad y mejor articulación entre el sector administrativo, la docencia, la investigación y la extensión.

Así, las recomendaciones desde las voces de agentes de cambio de la UNA, como Virginia Sánchez, Rose Marie Ruíz, Yadira Cerdas Rivera y Miguel Sobrado, al calor del *diálogo reflexivo sobre el pensamiento crítico, el diálogo de saberes y la extensión*, recomiendan construir con las diferentes escuelas, programas participantes y unidades académicas en general, *una reflexividad e intercambio de experiencias, conocimientos y saberes a partir de los siguientes ejes de trabajo*, de forma tal, que lo conviertan en una *praxis orgánica, articulada y satisfactoria, que conduzca a la integralidad* de las áreas sustantivas, interfacultades, interinstitucional y con las organizaciones sociales en los territorios:

Figura 28: Áreas estratégicas para la integración de la extensión en el currículo



Elaboración propia a partir de la síntesis grupal

En el siguiente apartado se presentan y complementan las ideas, fundamentalmente propuestas en el Taller de Reflexividad sobre pensamiento crítico y la curricularización de la extensión propuestas por el grupo focal, y en mayor medida, demostrando su amplia experiencia, por Virginia Sánchez (2019), ex directora de extensión de la UNA. Esta es la propuesta:

a) Desde el conocimiento y reflexión sobre la normativa y planes de implementación sobre extensión, regionalización (desconcentración, territorialidad)

En relación con la Extensión y la Gestión Académica Institucional se deben realizar la actualización, implementación, evaluación y formulación de políticas lineamientos y mecanismos institucionales que,

- i. Coadyuven a la implementación del concepto de extensión (dinámico) y sus políticas, considerando el contexto y la cultura organizacional en la cual se desarrollan.
- ii. Faciliten el desarrollo de los *Programas y proyectos de Extensión* en el marco de la conceptualización, principios y políticas.
- iii. Coadyuven al reconocimiento, el potencial y la puesta en práctica de la extensión como quehacer académico fundamental, en conjunto con la investigación y la docencia.

b) Desde y con la Vicerrectoría de extensión hacia el sector académico, administrativo y personas estudiantes: gestión de capacidades. A saber:

i) En relación con la sensibilización y formación de los estudiantes:

i. Promover la evaluación de la experiencia de la organización, planificación y ejecución de la Práctica profesional supervisada como parte del plan de estudios, según estaba establecido en el Estatuto anterior, los resultados de aprendizaje esperados, sus logros, dificultades y lecciones aprendidas.

ii. Promover el fortalecimiento de las políticas, lineamientos, y mecanismos, así como la capacitación de los académicos/as, que permita contribuir en la formación de los/as estudiantes con sensibilidad social, una visión solidaria y humanista, mediante:

- Desde locus epistemológicos y metodológicos emancipadores, que aporten a la participación en actividades de aprendizaje que los vincule a su comunidad o a otros espacios del contexto nacional, priorizando a los sectores vulnerables, como parte del compromiso social institucional y promoviendo la justicia cognitiva.

- A través de actividades complementarias a la extensión, en el área de la investigación y de difusión cultural universitaria, según el nivel de la carrera en que se encuentren, que le permitan conocer la realidad nacional, sensibilizarse y retribuir a la sociedad, cuidando de no generar expectativas en las comunidades que luego no se puedan atender.

- Estas actividades pueden ser parte del programa de un curso, actividades definidas del plan de estudios, y de Programas integrados de Extensión e investigación.

ii) En relación con la extensión como quehacer académico multi, inter y transdisciplinar se propone:

i.La incorporación de los ejes temáticos de las carreras en los programas y proyectos de extensión.

ii.La formación y capacitación permanente de los equipos multi, inter o trans disciplinarios que participan en los programas.

iii.La actualización permanente de los diagnósticos como procesos dinámicos participativos en conjunto con los sujetos/as en las comunidades en los territorios para construir *agendas participativas e integradas*.

iv. La evaluación participativa y el análisis de resultados para la toma de decisiones para el mejoramiento continuo del programa o proyecto en conjunto con las comunidades.

v. La sistematización y divulgación de la experiencia de las diferentes etapas del Programa/proyecto que retroalimente tanto al Programa como al quehacer académico y la prácticas para el bienestar de los sujetos/as comunitarios/as en sus territorios.

vi. La incorporación de sectores de apoyo: instituciones nacionales y locales, ministerios de gobierno, organizaciones locales, municipalidades, cooperativas, entre otros, afines a los principios y valores institucionales.

A este debate se suma, el ¿cómo las universidades pueden ser realmente *problematizadoras*?, el cual tiene mucho que ver con no ser “*basistas*”, y por tanto, se debe partir de una propuesta crítica para abordar los *vínculos comunitarios no subordinados desde escenarios multiactor, multidimensionales y multinivel*. El reconocimiento a fondo de las relaciones dialógicas, de otros saberes (no académicos), supone reconocer las propias limitaciones institucionales, que van más allá del “*respeto al otro saber*” y responder a una reflexividad colectiva para poder dar cuenta de ¿cómo se entiende esta ecología educativa de los saberes?, ¿cuál es al menos el nivel básico de acciones y criterios para lograrlo?. Esto amerita, lo que Tommasino llama la “construcción de demanda” a partir de la “interpelación mutua”, que parte de las necesidades más sentidas y cotidianas, para avanzar hacia otras, de carácter más estructural, sobre lo poco se piensa en las lógicas cotidianas de sobrevivencia de las comunidades.

c) Desde y con la Vicerrectoría de Docencia para lograr la integralidad de la extensión en los Planes de Estudio y el currículo académico

Estas referencias están construidos a partir del I Estudio sobre la integración de extensión en el currículo académico (2018) citado por Cerdas y Hernández (2022. Pp.88-99) y se refuerza en el II estudio (2020) titulado “La integración de la Extensión en el currículo de la Universidad Nacional”:

Destacan la necesidad de capacitación en la integración que se daría entre la docencia y la extensión, en relación a los siguientes aspectos: Lineamientos para la definición

e inclusión de acciones de extensión en los planes de estudio, metodologías para la inclusión y la puesta en práctica de la extensión en el currículo, definición del componente práctico en los cursos y su relación con la extensión, vinculación de la experiencia extensionista en la práctica docente, vinculación de las acciones de extensión en un plan de estudios y en el currículo en general.

La vinculación de la Vicerrectoría de Docencia en los procesos de elaboración de Planes de Estudio que reflejen un currículo de la carrera que integre las áreas sustantivas, desde locus teóricos, epistemológicos y metodológicos que construyan puentes:

i) Diseño de los Programas de curso según el malla curricular de la carrera con enfoque integral de las áreas sustantivas (extensión, investigación (producción) y docencia).

ii) Diseño de los Cursos con coherencia pedagógica (Objetivos para el aprendizaje, Actividades de mediación pedagógica, Evaluación y realimentación. (Vicerrectoría Docencia 2020): Contenidos, Estrategia, metodología (La tenemos definida en el Programa de curso y es una guía que orienta la obtención de resultados de aprendizaje paso a paso. La misma requiere del uso de técnica, instrumento y su aplicación específica), bibliografía (que incluya contenidos para el aprendizaje de epistemologías, semántica, metodologías, etc, propias de los procesos extensionistas).

iii) Implementación de los Cursos: Implicaciones de las actividades en el territorio, debe comprender contenidos específicos desde los Contenidos, Estrategia (Es una guía que orienta la obtención de resultados de aprendizaje), metodología, bibliografía.

iii) La evaluación: Estrategia (Definida desde el Programa de curso y es una guía que orienta la obtención de resultados de aprendizaje), técnica, instrumento (Es la herramienta que permite recolectar información: rúbrica, lista, cotejo, ítems de una prueba entre otros), aplicación realimentación. Los criterios de la evaluación de los aprendizajes: Coherente (Con los objetivos y actividades de mediación), Transparente (en el proceso evaluativo: qué esperamos del aprendizaje del estudiante: contenidos, metodología, bibliografía), anticipado (permite conocer qué se la va a evaluar), priorizado (menos es más) y Realimentación (Va más allá de una calificación, implica un proceso de devolución y mejora por parte del estudiantado. Promueve los aprendizajes).

d) Desde el acceso y control de recursos para el ejercicio de la práctica académica mediante la extensión integrada a otras áreas sustantivas, se propone:

Las restricciones internas y externas de los procesos extensionistas deben ser valorados en un contexto actual. Las unidades académicas deben asignar recursos e integrar en el currículum esos contenidos.

El desarrollo de la capacidad instalada, la apropiación e institucionalización de las buenas prácticas de extensión y su gestión que desde *un locus liberador epistemológica y metodológicamente* que considere el pensamiento crítico y el diálogo de saberes:

i. Promuevan el liderazgo, autonomía y compromiso de los sujetos/as. parte de la comunidad, de la institución en los diferentes niveles, intra y extrauniversitarios, como actores estratégicos cuyas decisiones inciden en el desarrollo de la extensión.

ii. Faciliten la coordinación y el trabajo en equipo, el diálogo, la negociación y flexibilidad al interior de la institución

iii. Facilite el trabajo interinstitucional, intersectorial y regional en los programas.

iv. Faciliten los vínculos y la consecución de financiamiento externo para el desarrollo de los programas, con agentes afines a valores y principios institucionales.

v. Facilite el logro de cambios relevantes y duraderos en el quehacer académico institucional, incorporando la flexibilidad que amerita la realidad compleja e indisciplinada de los territorios.

vi. Prevengan la decaída de esta área sustantiva y el tiempo que toma la curva de aprendizaje, cuando se incorporan nuevas autoridades, por los cambios de gestión de gobierno en los diferentes niveles de la Universidad, se pensionan o se retiran extensionistas, invirtiendo en estabilidad y seguridad laboral.

vii. Hay que juntar capacidades, en tanto son diversos los sujetos/as, construyendo desde los cimientos, desde las bases y no desde las sedes. Esto implica reconocer diferentes tiempos y espacios vitales, institucionales y comunitarios, entre otros.

viii. Hay que evaluar desde la ética y la política, que propone la integralidad de las áreas sustantivas: cómo se está expresando en relación con el currículum (oculto o no) académico la relación con el otro/a, en tanto cada sujeto/a (personal o colectivamente) con un estatus dialógico, responde a un contexto situado particular, donde interviene la incertidumbre y complejidad.

ix. Revisar las propuestas de Gestión del conocimiento como propuesta curricular de algunas Escuelas, identificar cuál es el currículum oculto de estas propuestas. Deben regirse por principios y valores institucionales y autonómicos, *incluyendo el diálogo de saberes y el pensamiento crítico*.

Esta propuesta, a partir del conversatorio reflexivo, significa la construcción de una relación emancipadora que reconozca nuevos imaginarios sociales, la integralidad de las áreas sustantiva en las acciones en los territorios de forma orgánica, articulada y sistemática, junto a los sujetos/as comunitarios y *sus saberes (racionales o fuera del dominio de la razón)*, históricamente construidos, que permita la convivencia/complementariedad del conocimiento científico con los saberes no académicos, ambos necesarios, vigentes y pertinentes.

Plantea romper con el *pathos de la distancia* que supone *objetividad*, por tanto, propone la cercanía permanente y militante con las comunidades y sujetos/as de los territorios y la sociedad. Esto requiere de crear las condiciones políticas y materiales, creadas de manera articulada y planificada, desde *posturas epistemológicas emancipadoras* que reconozcan en tiempo y espacio la otredad de los territorios y sus pueblos o ecoanaléctica, en busca de una relación recíproca de bienestar y mejora.

Si retomo las palabras de antiguos/as vicerrectores/as de extensión, participantes en sesiones reflexivas en el contexto de esta investigación, el diálogo de saberes no ha pasado del *contexto* a la *subjetivización* de los actores protagonistas de la praxis extensionista. Es decir, desde los imaginarios instituidos, desde el habitus o la repetición en lo cotidiano, está faltando *construir intersubjetividad*, la cual se logra solo cuando *pensamos y sentimos juntos de forma alterativa*. Hay que suspender los juicios para crear nuevos, ese también es el planteamiento de la acción comunicativa de Habermas (citado por Solares.1982), que señala que los *juicios nuevos* son creados mediante *espacios de comunicación racional intersubjetiva y por medio de estructuras comunicativas que generan enfoques particulares, vinculados al juicio racional más allá de lo coercitivo*, que trasciende la simple negociación o regulación de intereses individuales

Aquí se retoma la voz de una de las asesoras académicas de la VE:

Hay una intención y si hay un método para ir hacia el diálogo de saberes. Desde mi experiencia, tal y como plantea Wilches, el saber es un diálogo de ignorancias, todos tenemos saberes e ignorancias, ausencias y presencias de conocimientos y sabidurías. Sin embargo, debemos

preguntarnos “qué tan puros” vamos a los territorios? O si ¿vamos con una posición de escucha a esa ignorancia o hacia ese saber? Creo que vamos con nuestros intereses, y ni siquiera institucionales, son los de nuestra disciplina y como persona que busca cumplir una meta académica? Siempre me pregunto: Sobre el tema de las desigualdades entre hombres y mujeres o con el tema de la desigualdad de las personas indígenas, hay una clara intencionalidad política para transformar esa desigualdad: ¿Realmente llegaremos tan tabla raza? (*Asesor/a académico extensión 02 UNA*)

Este planteamiento remite a la forma en que está estructurada la universidad. Para lograr prácticas integrales a partir del vínculo universidad-comunidades hay varios desafíos, que van desde la disponibilidad de recursos y de la estabilidad laboral del personal universitario hasta otros de tipo teórico, epistémico y metodológico, que permita el desarrollo de las capacidades y habilidades educativas, para la generación de interconocimientos que dé paso a la ecología educativa.

A esto, se suma lo señalado por Hernández (2023. p.221) sobre a la importancia de la conciencia transitiva crítica, según Paulo Freire, donde el conocimiento se transmite de generación en generación. Esto porque según se viene planteando, la estabilidad y seguridad laboral del espacio académico en términos humanos y educativos, se convierte en puente, frente a una población estudiantil cuyo paso es de corta vida por la universidad (4 a 5 años promedio), que articula las tres áreas sustantivas en y la formación permanente de grupos de diversas carreras (sociales y exactas) de académicos/as, estudiantes, instituciones de gobierno en los territorios y actores protagonistas de las comunidades, en procesos institucionales orgánicos y en vinculación sostenida en el tiempo, con las comunidades en los territorios, donde ambas se nutren y transforman emancipatoriamente.

Aunque es otro esfuerzo de articulación para la promoción de la MIT, es importante preguntarse ¿será suficiente un Plan de mediano plazo como está planeado actualmente para la articulación interfacultades?. El pensamiento crítico forma parte del imaginario instituyente de la UNA desde hace más de 4 décadas, con diferentes expresiones y formas. Pareciera que unir objetivos interfacultades podría propiciar *otros niveles de co-producción del conocimiento (interconocimiento)*, que parta del *vínculo comuniversitario*¹⁰⁰ con los

¹⁰⁰ Para efectos del vínculo universidad-comunidades, le llamamos vínculo comuniversitario, como un aporte conceptual de Marisol Vidal Castillo, académica de la UNA, quien en su participación en diversos foros sociales y académicos ha defendido este tipo de vínculo dialógico. La tomo prestada en este proceso de síntesis crítica concluyente y la re-defino como vínculo comuniversitario no subordinado, retomando el planteamiento de la sociología de la acción de Habermas.

territorios, mediante un contexto integrado (áreas sustantivas y disciplinares) y situado, que reconoce un eco-sistema educativo que promueve a la vez el diálogo de saberes.

Así, desde el complejo proceso que significa la puesta en teoría-práctica-teoría del enfoque del diálogo de saberes, como locus que interpela por la consecución de cambio performativo de los *imaginarios sociales universitarios instituidos*, quedan estas ideas planteadas para futuras conversaciones alterativas, investigaciones pluriversas y de pertinencia socio-política de la praxis dentro de la comunidad universitaria, que apela, según han planteado algunos académicos/as, a la necesidad de realizar una definición y componentes mínimos consensuados dentro de la comunidad académica, para la implementación e intersubjetivación de una *ecología de saberes*.

El diálogo de saberes es una opción autonómica de la UNA frente al tradicional conocimiento universal y unisémico. Sin embargo, las formas de autonomía de la institucionalidad universitaria, frente a una voraz cultura hegemónica y dominante que pretende absorber esta potestad jurídica y constitucional, se convierte en un desafío frente a las formas heterónomas de la institucionalidad universitaria que se han enfrentado históricamente a los intereses hegemónicos de los IFI.

En la siguiente figura presentamos los valores en tensión presentes en el discurso/narrativas de académicos/as y estudiantes que reflejan esa realidad subjetiva creada en su contexto universitario y en vínculo con las comunidades, desde las diversas relaciones:

Figura 29: El discurso de estudiantes y académicos/as frente al vínculo universidad-comunidades desde el pensamiento regulador y el pensamiento crítico.

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Transferencia de conocimiento.	Equipos diversos en constante diálogo
Estructura organizativa universitaria atenta	abierto.
contra la interdisciplinariedad.	Formulación conjunta de soluciones entre
Monocultura desde las áreas sustantivas.	extensionistas-comunidades.

IFI e intereses hegemónicos atentan contra autonomía.	Equipo multidisciplinario interfacultades
Jerarquía cognitiva o de saberes.	Práctica-teoría-práctica.
Esencia de un PPAA es limitada estratégicamente.	Metodologías propias y situadas.
Falta capacitación a estudiantes en el manejo de grupos sociales, la comunicación y el diálogo de saberes, perspectiva de género y derechos humanos.	Vínculos orgánicos con las comunidades.
Falta de claridad estratégica de la extensión.	Integralidad de las áreas sustantivas.
Aprendizaje no crítico.	Interdisciplinariedad en áreas sustantivas.
Aprender solo habilidades duras (economía, administración, estadística).	Posturas epistemológicas inclusivas.
Comodidad y estatus.	Diversidad cultural.
Asistencialismo.	Autonomía
Concursos de financiamiento a través de fondos para PPAA.	Construcción colectiva de programas y proyectos.
Gestión del conocimiento en la sociedad del conocimiento.	Respeto mutuo.
	Abordaje multicultural
	Conciencia transitiva crítica.
	Interpelación mutua.
	Identidad histórica de los territorios.
	Reflexividad crítica .
	Diálogo o ecología de saberes.
	Construcción de valores, ética con el otro.
	Articulación intrauniversitaria, Vínculo y disposición a aprender del otro.
	Relacionar la teoría con la práctica.
	Experiencia local y endógena en reciprocidad de saberes.

Elaboración propia

Esta nueva performatividad desde el diálogo de saberes, pone en tensión los imaginarios institucionales existentes, demanda ir más allá de la convivencia entre la educación formal y la educación no formal, como base de la extensión *a partir de metodologías y pedagogías propias y situadas*; e incluso, va más allá del reconocimiento de la dignidad de la subjetividad del otro, pues comprende además, *la problematización crítica misma de la modernidad como forma de producir y hacer conocimiento*, que debe considerar

la interteccionalidad de los sujetos/as participantes desde los relatos de la cuatriada del *ser-poder-saber y estar*.

En el caso de la UNA, los estudiantes reclaman la falta de información y de oportunidades sobre las posibilidades institucionales de vivir la experiencia del vínculo universidad-comunidad, incluso desde los espacios para desarrollar procesos académicos y de vinculación en las comunidades de donde proceden, lo que denota no solo una jerarquía del conocimiento o cognitiva, sino de las formas de legitimarlo y co-producirlo, donde el espacio extra-áulico no representa una prioridad curricular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto se suma, lo que algunos académicos señalan sobre la jerarquía de las áreas sustantivas, que se refleja en la priorización presupuestaria y apoyo de recursos que recibe la docencia antes que la investigación y la extensión universitaria, lo que no posibilita esta experiencia académica en el vínculo con las comunidades.

Las comunidades son un lugar donde la experiencia del otro *se cuaja o se consolida*. Han sido las personas estudiantes de la UNA, en las respuestas a los cuestionarios de este estudio, quienes han señalado que los ítems más importantes a mejorar son las “*horas práctica*” y las “*metodologías*” para una experiencia académica más integral y completa con las comunidades. Las universidades deben ser con el otro, como algo estratégico en la construcción de la intersubjetividad, como algo determinante en el pasaje histórico de lo mismo a lo otro, de lo familiar a lo ajeno, del adentro hacia afuera, de lo interno a lo externo. Entender que lo ajeno (comunidades y territorios rurales y urbanos) sigue *siendo nuestro*, en la medida en que el entorno funciona *interdependientemente* en la era de lo global-local (glocal), nos obliga a vernos no como el otro *ajeno amenazante*, sino como el otro *aliado o necesario*, que las universidades no se vean *únicas*, sino como parte de una sociedad que también es un producto socio-histórico, como arte y parte de este *mundo compartido*, como puentes dentro de un mundo social, económico y culturalmente atomizado o dividido.

CAPÍTULO VII. Estudios de caso a partir del vínculo universidad-comunidades de la Universidad Nacional.

Educar es, impregnar de sentido la práctica de la vida cotidiana.

Francisco Gutiérrez Pérez

El diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la integralidad de las áreas sustantivas son fines presentes en el más reciente Estatuto Orgánico de la UNA, así como en los discursos con declaraciones de intenciones para el ejercicio de los PPAA integrados (entre disciplinas y áreas sustantivas). Sin embargo, estos “mandatos estatutarios”, que son parte del imaginario institucional, no posibilitan por si mismos su cumplimiento en la práctica.

Para lograr entender cómo este sistema social o contexto intra y extrauniversitario se interrelaciona con los sujetos/as universitarios vinculados a las prácticas académicas institucionales, a partir de los imaginarios instituidos, se debe conocer e interpretar esas narrativas (escritas y orales) y como estas fluyen, se complementan o tensionan con la institucionalidad instituida.

Para ello, a través de diferentes técnicas, me he acercado a estos sujetos/as académicos/as, estudiantes, administrativos y agentes comunitarios en los territorios, relacionados con prácticas académicas extensionistas de cinco unidades académicas, que fueron escogidas junto con la Vicerrectoría de Extensión de la UNA en el 2019. Para ellos recurro tanto a fuentes primarias como secundarias.

Todos estos discursos que crean imaginarios se reflejan en los relatos que están relacionados con los retos universitarios presentes en la normativa, políticas regionales y de extensión. Estos a la vez, influyen en los sujetos/as que ocupan los espacios áulicos o extra áulicos a partir del vínculo universidad-comunidades. Para conocer la percepción de sujetos/as protagonistas de las comunidades en territorios vinculados a PPAA de la UNA según las posibilidades de acceso logradas en tiempo, espacio e interés de estos en las respectivas unidades, se aplicaron cuestionarios en varios de los territorios relacionados.

Todos estos dispositivos se basan de forma prioritaria en los criterios relacionados del SABER y el ESTAR (Ver tabla 10) desde el pensamiento regulador y emancipador. Todas estas son fuentes que expresan el imaginario social de la extensión en la UNA.

Este apartado comprende las siguientes secciones: a) La UNA, las políticas de regionalización y las comunidades en los territorios; b) Contexto y narrativas de actores de los cinco casos de estudio: la ECA, PPS, CEE, GETS y el PIC; y c) El estudio del quinto caso, es el del Programa Interdisciplinario Costero (PIC), que es el *único Programa* entre los estudios de caso (este programa se encuentra adscrito a un Instituto –IDESPO-).

Es importante contextualizar los dispositivos expuestos a continuación, para lo cual se inicia con una referencia a las políticas de regionalización y extensión, para relacionarlas con los cinco estudios de caso y el estudio a profundidad en las Islas del Golfo de Nicoya.

El estudio parte de la importancia de la producción del conocimiento a partir de *la pertinencia social*, que es lo que debe primar en la creación del conocimiento científico, lo que significa lograr un impacto positivo, de la ciencia en su entorno y contexto situado, del reconocimiento de la multidimensionalidad, la interculturalidad, de las pluidiversidades en procesos de evaluación y la construcción en general de procesos integrados de las áreas sustantivas, tanto en la administración y producción de conocimiento, de manera multi, inter y transdisciplinar. Para esto, cabe preguntarse sobre la pertinencia social del pensamiento y el accionar desde varias interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos y criterios que rigen la práctica política universitaria para lograr que esta sea Necesaria en las regiones, como lógica racional y las comunidades en los territorios, como lógicas autónomas? ¿Para quiénes es Necesaria la actual institucionalidad pública universitaria?.

7.1. Las políticas de regionalización y los territorios: UNA expresión sobre “el estar” en el vínculo comunitario.

La génesis de la UNA la define como actor acompañante del sector gobierno para apoyar el desarrollo local, fundamentalmente. De hecho el mandato del primer rector, nació de la Universidad Necesaria para dar respuesta a problemas sociales como apoyar al sector rural cuya frontera agrícola les amenazaba, de ahí nace CoopeSilencio y otras formas de organización productiva social de sectores en riesgo. Las primeras sedes fueron antes las filiales de la Escuela Normal alrededor del país, tales como la Región Chorotega y la Región Brunca.

De forma similar al caso de PPS, el PIC tal y como lo señalan las personas entrevistadas de las comunidades, la UNA llegó para cumplir un rol protagónico, que acompañado de las instituciones del gobierno lograron crear una red de servicios sociales básicos.

Uno de los testimonios de una autoridad rectora de la extensión en la UNA revela la distancia entre la norma y el cumplimiento de ésta en materia de regionalización, lo que revela los desafíos aún existentes en materia de regionalización y extensión, que contribuya a la *conciencia crítica transitiva*:

El siguiente relato complementa algunos puntos críticos sobre el rol de las vicerrectorías en este contexto de modernización universitaria y regionalización, planteados por otra autoridad rectora de la extensión :

[..]la consolidación de la Vicerrectoría de Extensión debe considerar un cambio en la cultura institucional hacia una forma de hacer extensión desde un enfoque regional desconcentrado, que reconozca el camino recorrido sobre extensión crítica. Debemos recuperar los esfuerzos de las administraciones, no debemos copiar el modelo de la política nacional en el espacio académico, cuando no se reconocen los logros de admistraciones anteriores y se obstruye todo el proceso de mejora. Las políticas de extensión que se aprobaron en el marco del enfoque territorial, desde el III Congreso de Extensión, que es un enfoque muy válido para entender la extensión, también en el marco de ese concepto renovado de lo que debe ser la universidad necesaria, en cómo entender esa vinculación universidad.comunidades, universidad-actores y movimientos sociales. c)La institución no debe quedarse estancada en asuntos de forma, en asuntos meramente burocráticos, definidos por asuntos administrativos, sino que debe ser guiada por la base misional de la Universidad Necesaria. (*Autoridad rectora extensión 02 UNA*)

Retomo de nuevo el debate iniciado en el capítulo IV y V sobre CONARE, la regionalización y extensión/acción social. Por ejemplo, en CONARE, aprueban el *Programa de Regionalización Interuniversitaria -PRI-* (Mena.2022) , llamado el programa de extensión universitaria articulada para lograr un salto cualitativo en beneficio de las regiones periféricas por medio de proyectos que impacten de forma positiva para combatir los bajos índices de desarrollo. (CONARE, 2008). Sin embargo, cuando en el 2018, por medio del Acuerdo para la coordinación de la regionalización universitaria (Oficio CNR-405-2018) suponíamos mayor equidad regional y territorial, se confirma lo planteado por Delgado y Román (2021) de que es insuficiente la división territorial administrativa para llegar a los territorios con menos IDH. Además de la sobrecarga de trabajo que ya de por sí se les ha asignado a los decanos y responsables de las sedes regionales universitarias, que resulta ser un modelo empírico y con poca articulación interuniversitaria en las regiones, a pesar de los esfuerzos

realizados por las autoridades superiores de las universidades, donde coexisten aún, dos modelos de gobernanzas definidos desde CONARE, el de 2008 y el de 2018, evidenciando la falta de claridad y cierta competencia entre los mismos.

Por su parte, la UNA tiene políticas de regionalización¹⁰¹ y de extensión, algunas recientemente aprobadas en 2020, otras en proceso de reconstrucción. De igual manera existe normativa, reglamentación y planes de implementación para extensión.

Los conceptos de regionalización, territorios y diálogo de saberes se encuentran presentes en esta normativa y se manifiesta de diferentes formas en el imaginario social de la comunidad académica. La categoría de diálogo/ecología de saberes, está particularmente presente en la normativa de la UNA, citada setenta y cinco veces en la actual Política de Extensión y su Plan de implementación. Sin embargo, los hallazgos a través de las diversas voces y de las prácticas de los agentes en los territorios, ponen en evidencia, la necesidad de una praxis institucional para la construcción conjunta y articulada del conocimiento y de los saberes, que sirvan para fortalecer la territorialidad en las comunidades, reconociendo e incorporando sus aportes reflexivos, críticos, así como sus saberes.

¹⁰¹ **UNA:** UNA-GACETA Nd.º 15-2020.AL 15 DE OCTUBRE DE 2020.NORMATIVA INSTITUCIONAL.UNA-SCU-ACUE-218-2020.**Políticas institucionales de Extensión Universitaria.** En la cual se citan la categoría **“Diálogo de saberes”** setenta y cinco veces, lo que refleja un interés en este enfoque epistémico-metodológico. La definición más precisa y operativa en la política es: Diálogo de Saberes: Cuando desde la universidad el cuerpo docente extensionista se pone en contacto con la comunidad nacional, intervienen los saberes académicos y los saberes de los grupos sociales, por ende, lo ideal es que ambos se complementen y realimenten para generar sinergia y conocimiento colectivo. Esta amplitud dialógica, desde la diferencia, es lo que define el diálogo de saberes, dando la posibilidad de nuevas rutas de indagación, que se articulan con la teoría para una construcción de conocimiento de los diferentes espacios de trabajo, es decir que los escenarios sociales posibles, son construidos sobre el conocimiento vivencial (de ambas partes) y el conocimiento científico, con una aspiración eminentemente praxeológica. Aquí hay una resignificación a partir del encuentro de saberes, que permite la formulación de las alternativas y estrategias sociales en los espacios de extensión. Estos espacios de encuentro deben ser la base de la relación universidad-sociedad, sin perder la atención con los principios teóricos metodológicos y epistemológicos, de los procesos sociales.Punto d. del Plan de Acción para la Implementación de la Política Institucional de Desarrollo Regional en relación con los territorios plantea: “El proceso de prospectiva institucional incluye como resultado la variable de Presencia Territorial con el propósito de aportar en la planificación y desarrollo social, ambiental y económico de los territorios, con perspectiva de equidad e inclusión”.

7.2. Contexto y narrativas a partir de los cinco casos de estudio: el vínculo universidad-comunidades desde las/os protagonistas de cada entidad académica.

En este acápite se presentan 5 estudios de caso que representan la praxis de entidades académicas de la UNA, unas existentes desde su fundación y otras de más reciente creación. Se presenta un estudio situado de algunas de sus prácticas en los territorios, en los últimos años, que evidencian el tipo de modelo de integralidad o trayectoria (1,2,3) desde la propuesta de Tommasino (Ver Anexo 1), así como la presencia o ausencia del discurso que integra los fines del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en su práctica académica y en vinculación con las/os agentes de las comunidades. Se debe considerar que en capítulo anterior, las mayoría de estudiantes y académicos indicaron desconocer dichos fines, y manifestaron conocerlo solamente de manera nominal y no demostraron conocimiento sobre los contenidos de éstos y su práctica.

Las experiencias y casos expuestos anteriormente y de aquí en adelante ofrecen insumos y elementos guía que presentan el abordaje de las prácticas universitarias en su vínculo universidad-comunidades, reconociendo la ausencia o presencia de una ecología educativa que puede orientar la práctica y el diseño de políticas universitarias para la integralidad de las áreas sustantivas. Son las narrativas de estudiantes, académicos/as y agentes comunitarios participantes en estas prácticas o PPAA (con componentes del diálogo/ecología de saberes o no), quienes señalan la importancia que supone superar o en algunos casos complementar con la ciencia moderna. No siempre se considera la multidimensionalidad compleja de la realidad en la que los saberes mismos son creados por los agentes comunitarios (Talamanca, Cureña, Islas del Golfo, otras). Esto requiere necesariamente de la abstracción y, por tanto, de las teorías explicativas de los fenómenos sociales, que nos lleven más allá de los dualismos planteados por la modernidad como sistemas disciplinares especializados de interpretación y comprensión de la realidad, mediante enfoques mecanicistas y positivistas que dividen a la humanidad de la naturaleza y suponen un pensamiento neutral y objetivo, entre lo natural y lo social.

Las lógicas racionales de la modernidad se suman a otro problema, que es una realidad existente en los territorios, que está reduciendo la participación autónoma de los agentes locales, y es el tema de los poderes fácticos como poderes locales. Estas dos condiciones

limitan la problematización de los contextos locales en las comunidades mismas, asumiendo conductas *basistas*, y creando un sentido común que nace de ideologías dominantes que están relacionadas con las iglesias, el narcotráfico o los medios de comunicación masivos e incluso los sistemas financieros privados, entre otros.

7.2.1. La Escuela de Ciencias Agrarias

a) Antecedentes de la ECA

El director de la ECA, el académico Evelio Granados¹⁰² cuenta que el quehacer académico se inicia en marzo de 1974, cuando el Departamento de Agricultura de la Escuela Normal Superior se convierte en la ECA. Así, la Escuela ha ido avanzando y aportando al fortalecimiento de un desarrollo integral del sector agropecuario.

Granados (2019) rescata el origen de la extensión en procesos agrícolas relacionados con la generación de conocimientos, en algunos monasterios europeos, como una necesidad de transmitir a la comunidad, la experiencia para la producción agrícola, practicada para el autoconsumo. Destaca la importancia del vínculo entre las comunidades agrícolas y la Escuela de Ciencias Agrarias en procesos vitales como la seguridad alimentaria, la investigación-docencia-extensión en la generación de conocimiento para resolver problemas estratégicos de este sector productivo, entre otras. La ECA considera que el 38% de su Plan de Estudio corresponde a cursos con componentes de extensión. Esta proyecta aumentar en un 100% el número de créditos en cursos como el de Convivencia comunitaria.

En este apartado se rescatan los imaginarios sociales de la ECA, a partir del video institucional (Ulate, 2016) y algunos discursos con narrativas de las vivencias de académicos/as como Luis Ovares, Diego Aguirre, Sayra Munguía y Evelio Granados, quienes cuentan diferentes experiencias llevadas a cabo a finales de los años 80 y principio de los 90, tanto con *fondos institucionales* como con una significativa participación de la *Cooperación internacional y organizaciones no gubernamentales*, entidades nacionales

¹⁰² Comunicación personal, Entrevista a Evelio Granados, director de la Escuela de Ciencias Agrarias en el campus Omar Dengo el 19 de julio 2019.

presentes con quienes se logró una importante labor de coordinación junto a entidades gubernamentales e internacionales.

Para los 80, se inició en la escuela un proyecto con la cooperación francesa denominado Proyecto “Sistemas de producción agrícola” para el desarrollo en la región de Nicoya, en el cual hubo participación de los profesores de la Escuela de Ciencias Agrarias, así como de varios estudiantes. Estos estudiantes participaron como parte del curso realizando encuestas sobre los sistemas de producción, con el fin de crear tipologías para hacer investigación.

Por su parte, Sayra Munguía, docente de la ECA, (actualmente pensionada), rescata y refuerza su deseo de que la ECA continúe en la misma línea de algunos proyectos relevantes en los cuales participó, como el proyecto ya reseñado con la cooperación francesa, donde, en calidad de docente y como colaboradora de una ONG en la zona sur del país (Concepción de Pilas) apoyaron a un grupo de mujeres a nivel productivo. También hace referencia a otro proyecto con los productores de moras, a principios del 2000, ubicado en la zona de Los Santos, relacionado con el tema de recursos genéticos. (Ulate,2006)

El testimonio de personas académicas de la ECA da cuenta que **desde los años 70,** el Padre Núñez convoca a varios académicos como Miguel Sobrado, Fernando Rivera, Omar Miranda y otros profesores más, con quienes se inicia una discusión de cómo debería hacer extensión la universidad, cómo crear un programa de extensión y cómo la universidad está obligada y comprometida con los problemas nacionales, sobre todo con aquellos temas que no están en la agenda política porque no llegaron al congreso y no se convirtieron en política pública desarrollada por el Ministerio de Agricultura (Ulate, 2016).

La discusión desarrollada en esta época de la UNA contemplaba apoyar a muchos sectores desprotegidos de la política pública, como son los pequeños cafetaleros de entonces, los productores de granos básicos. Así, la ECA junto a otros académicas/os de diferentes carreras, coordinan acciones para apoyar procesos organizativo-productivos con algunas comunidades y cooperativas del sur de Costa Rica.

Luis Ovares (académico pensionado) narra que en los 70s surge la visión y el pensamiento de brasileños como *Paulo Freire* y *Santos de Morais*, quienes consideraban y

promovían los procesos particulares y formas de hacer comunicación “*como la vía para hacer extensión con los pobladores rurales de Latinoamérica*”. Afirma Ovares, que “la universidad se casó con esa filosofía”, y desde esta base filosófico-pedagógica y política, surgen algunas iniciativas de proyectos con “semilla extranjera”(refiriéndose a la *cooperación internacional para el desarrollo*), que asumieron la visión de que la extensión es comunicación, y la investigación-acción, es decir, que la extensión- investigación se hace de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo. Desde esta perspectiva, los proyectos se formulaban en conjunto con las comunidades. Con este enfoque se desarrolla un proyecto en Los Cotos en la Zona Sur (antigua zona bananera de donde salió la Compañía Bananera, donde por intervención del Estado se crearon una serie de asentamientos campesinos) con el Instituto cultural de antropología de la Universidad de Utrecht en Holanda que tuvo como contraparte a la escuela de agrarias del año 87 al año 90, lo que generó una rica experiencia de investigación-acción-extensión.

En el pasado, esta fue una zona bananera ,pero la compañía bananera (UFCO) se fue y con la intervención del estado, se crearon una gran cantidad de asentamientos campesinos. Con esta experiencia se da el inicio de la producción y la siembra de palma africana, siendo el éxito de este proyecto la estrategia que se usó como tal, pues una de las contrapartes principales fueron las cooperativas de la zona Sur, incluyendo una de las viejas y primeras cooperativas como Coopesilencio y también nuevas experiencias agrícolas como Coopeagropal, junto a otras cooperativas productoras de palma. Inclusive se incluyó una de las asociaciones de productores de cacao con quienes la relación no resultó tan fructífera, “por la influencia de las nuevas semillas maravillosas de revolución verde creadas por el CATIE” que no tuvieron muy buenos resultados. Sin embargo, se rescata que el proyecto si tuvo muy buena relación con el sector productivo de la zona, por medio del académico Luis Suárez.

Granados refuerza que, la ECA ensaya en diferentes experiencias todo un proceso multidisciplinario e interdisciplinario, por las múltiples disciplinas participantes por medio de los sociólogos, antropólogos, economistas, agrónomos y zootecnistas convocados por el Presbítero Núñez. Pero por otra parte, también plantea que “hay una relación con los productores donde importan mucho los saberes y las formas de organización que reconoce

las redes de conocimiento y a los actores vinculados con las cooperativas. Para apoyar procesos para la generación de conocimiento que crean mejoras en los procesos de producción”.

Así la universidad viene desarrollando en su propuesta extensionista y académica, “lo que le permite desarrollar todo un músculo” para hacer alianzas con distintos programas como la cooperación francesa ya citada, también entró en juego la cooperación holandesa y la belga. (Ulate, 2016)

Granados narra, que para él, una experiencia particular en la que estuvo involucrado y también les enseñó y les dio herramientas para trabajar fue la cooperación con la Embajada Belga **en 1990**, “Siendo egresado de economía, pude iniciar un encuentro con algunas organizaciones y nos dimos cuenta de que hay algunos proyectos de la cooperación belga que andaba buscando socios y ven en la Universidad Nacional una oportunidad para iniciar un proceso”. También, se crearon alianzas con otros académicos relacionados como Hernán Alvarado de Economía, como don Jorge Mora, sociólogo, así como Carlos Hernández de la dirección de extensión (actual vicerrectoría), como grupo de discusión para estudiar las posibilidades de iniciar un proyecto de seguridad alimentaria en el Atlántico. El proyecto se llamó soberanía y seguridad alimentaria, un proyecto que se encuentra con las otras experiencias de ciencias agrarias. Así, se inicia todo un debate sobre los sistemas de producción, los procesos de adopción y transferencia de conocimiento.

Todo este proceso generó toda una controversia académica dentro de la Escuela de Ciencias Agrarias, que permitió profundizar algunos conceptos, generar mayor debate y un mejor trabajo inter y multidisciplinario en la costa Caribe por más de 5 años (ubicados en Talamanca, Guápiles). Esto permitió trabajar con al menos 8 organizaciones como sindicatos y ex panaderos. También permitió trabajar en un segundo momento en lo que fue el granero de Costa Rica en Guácimo, con los productores de maíz, que luego ingresaron a la producción de arroz. En los noventa, con la promoción que el gobierno le hace a otro tipo de cultivos para la exportación, se inician en la producción de tubérculos y de diferentes productos ligados al mercado internacional, inclusive plantas ornamentales para la exportación. Esta coyuntura, producto de la aprobación de los Programas de Ajuste Estructural (como parte del paquete de los organismos financieros internacionales, conocido como el Consenso de

Washington para la reforma del Estado de los países deudores del “tercer mundo”), pone en jaque la seguridad alimentaria nacional, al debilitar la capacidad productiva de los pequeños y medianos agricultores/as con importaciones de granos de EUA, que competían abiertamente con sus productos. Concluye Granados, diciendo que,

Toda esa experiencia de los noventa permitió una visión más clara de lo que debería promover la universidad en la gestión de conocimiento. Así hay una profundización de esos temas y en **1994** se inicia una relación que nos permite desarrollar una propuesta bastante importante también para el Atlántico y otras regiones del país ligada a una nueva forma , que fue una nueva alternativa de desarrollo rural(UNIR), que nos permitió además de un trabajo multidisciplinario a nivel de facultad, ligado a la vez con otras facultades como la de ciencias sociales, ciencias de la salud desde donde se hacen una serie de propuestas de trabajo comunitarias, donde la universidad llega con una propuesta más integral con mayor número de funcionarios y académicos donde hay también participación de muchos estudiantes extensionistas. Así la academia desarrolla sus funciones esenciales de docencia investigación y extensión en comunidades. Esto permitió una base interesante porque también desarrolló una visión, que después facilitó el fortalecimiento de distintos programas de maestría. (Ulate, 2016)

Según la narración de los académicos, para inicios de **los 80** se continúa el trabajo con cooperativas de productores, la cual se combina con la investigación de los intelectuales franceses mediante el apoyo de la cooperación internacional con Francia.

En los 90 se inician otros proyectos con fondos de la Fundación Kellogg, como procesos de acompañamiento como el Plan de Desarrollo de Siquirres en la provincia de Limón, el cual se envió a la Contraloría General de la República, al reconocerse como una buena práctica, mediante directrices vinculantes para todos los gobiernos locales del país, producto de la construcción de los proyectos participativos, donde la comunidad de los distritos reunidos en Asambleas, definen prioridad de la inversión y ya no solo los regidores y regidoras.

Según rescatan algunos académicos, la Escuela no solo ha hecho procesos de acompañamiento a nivel comunitario, sino también ha impactado la política pública.

b) La ECA y la extensión

Según el nuevo Plan de Estudios¹⁰³ aprobado en el 2020, se define a la ingeniería agronómica, desde su concepción originaria, como un conocimiento basado en la ciencia aplicada. El fundamento teórico estructural se basa en el análisis de la intervención del ser

¹⁰³ <https://www.agrarias.una.ac.cr/index.php/oferta-academica/plan-de-estudios>

humano respecto de los factores biofísicos, químicos, económicos y sociales que determinan el proceso productivo agropecuario. La disciplina parte de diversas ciencias aplicadas que rigen la práctica de la agricultura y la ganadería:

Estas áreas prácticas del saber son vitales para el desarrollo y aplicación de la tecnología en los agroecosistemas productivos y en las agrocadenas con el fin de mejorar el rendimiento, la calidad de la producción y la transformación de productos agroalimentarios, incluyendo los procesos socioeconómicos relacionados. (ECA. 2020. Plan de Estudios.p.6)

La ECA define su base misional ¹⁰⁴ como la que genera conocimientos y capacidades por medio de la docencia, investigación, extensión y servicios, que contribuyen *al desarrollo de la agricultura sostenible, los agronegocios y la competitividad de los espacios rurales y territoriales, para mejorar el desarrollo humano sostenible y equitativo de la sociedad*. En la docencia busca formar recursos humanos dotados de principios éticos, con sensibilidad social y compromiso ambiental, capaces de mejorar la producción sostenible, agropecuaria y agroindustrial, las capacidades agroempresariales y el desarrollo integral de los espacios rurales en los ámbitos local y regional.

La investigación, la extensión y la prestación de servicios se orientan a resolver de manera sostenible los problemas del desarrollo agropecuario y rural, de forma articulada con los diferentes actores sociales (productores, organizaciones y empresas), instituciones y entidades a nivel nacional e internacional, para fortalecer la producción y la competitividad. Al día de hoy esta escuela, a diferencia del resto de la UNA, por creación propia, cuenta con un *Comité de Extensión*, tal y como lo tienen las diferentes carreras de la Universidad de Costa Rica (CAS), por asignación normativa. Una parte importante de la acción extensionista lo constituyen los 16 PPAA vigentes. *Ver Anexo 13*

Figura 30: Área académica de los proyectos



Figura 31: Características de PPAA



Fuente: Elaboración propia con base en SIA- UNA 2019.

¹⁰⁴ <https://www.agrarias.una.ac.cr/index.php/pages/about/mision>

A partir del estudio de caso de la ECA podemos señalar que según los modelos presentados por Tommasino (2022), la extensión practicada se encuentra entreverada entre a) El **primer modelo o Trayectoria 1, es la integralidad secuencial no articulada entre áreas sustantivas. Está basado en proyectos**, es decir, hay extensión no integral respecto del acto educativo per se. Es el modelo más instituido en las universidades de Latinoamérica y el Caribe, *hay una desarticulación o articulación diferida en tiempo y espacio entre áreas sustantivas, no aporta dialécticamente al acto educativo cotidiano*. Y b) la Trayectoria #2 Prácticas socio-educativas y laboratorios. El problema señalado por el autor es el poco margen para establecer vínculos comunitarios en los territorios, es decir, construir estrategias más integrales y de transformación con enfoques disciplinares complejos y de mayor impacto en la transformación social progresiva.

En el caso de las universidades costarricenses en estudio, este modelo se expresa en los PPAA (Programas, Proyectos o Actividades académicas) en muchos de los casos, apoyados con fondos del FEES (Fondo Especial para la Educación Superior), del sistema (CONARE) o de la cooperación (nacional o internacional).

En el caso del segundo modelo o Trayectoria #2, se podrían lograr mejores resultados en el vínculo comunitario, ya que al ser una integralidad obligatoria y curricular, las prácticas socioeducativas y socioterritoriales, significan al menos en uno o dos espacios o trayectos curriculares dentro del plan de estudios, pero no desde el primer año, sino solamente concentrado en los años finales de la carrera.

Si bien la ECA tiene una historia relevante en la extensión universitaria desde sus orígenes, el pasado de la misma tuvo rasgos más definidos de multi e interdisciplinariedad intrauniversitaria, al coordinar en la ejecución de proyectos con equipos de las ciencias sociales como PPS y economía, en procesos muy complejos y cambiantes, con actores comunitarios de zonas rurales, con poco nivel de organización y capacidad productiva. Algunas narrativas críticas de estudiantes egresados/as definen este rol de la ECA, frente a la pregunta: ¿Cómo y de qué manera contribuyeron estas iniciativas de integración de la extensión, a su desarrollo personal y profesional?. Estas son alguna de las respuestas más relevantes:

Es importante puesto que se detalla de forma personal *el diario vivir y pensar* de los productores de Costa Rica. (Egresado/a #2_ECA)

La teoría es aplicada de *forma práctica y se colabora con productores aprovechando una retroalimentación*. A la hora de ejercer profesionalmente se tiene conciencia de lo que puede o no tener un productor, para adaptarse de forma rápida a las necesidades del productor. (Egresado/a #3_ECA)

Contribuyó de manera positiva, ya que se genera una relación directa con el productor, conocer un poco de la realidad y necesidades de las personas que trabajan en el campo. Me parece que este es un tema que se queda muchas veces en el discurso nada más y no se aplica día a día en el quehacer universitario. Si somos la universidad necesaria, es fundamental que contemos con más cercanía con las comunidades y contemos con mayor práctica y menos teoría....(Egresado/a #4_ECA)

Sobre la integralidad de las áreas sustantivas, según los gráficos presentados hay una preocupación por ejecutar proyectos integrados cuya presencia es mayor, que solo los de extensión, lo que potencia la capacidad de la producción pluriversa, según niveles disciplinares del conocimiento. Además del llamado de estas personas egresadas para reivindicar el espacio extra-áulico (en comunidades), como espacio necesario para el aporte recíproco, entre universidad-comunidad a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje y producción de nuevo conocimiento desde las experiencias extrauniversitarias.

c) Las voces de agentes comunitarios según el vínculo con la ECA.

A partir de la visita a las comunidades en Talamanca y Sixaola en 2020 con profesores de la ECA, estas fueron algunas de las observaciones logradas. Los hallazgos de las respuestas en el marco de un proyecto en específico se encuentran en el *Anexo 14*.

Figura 32. Principales aprendizajes, haceres y saberes, en el vínculo comunitario de la ECA

Lo que aprendo de la U (saber U)	Lo que la U aprende de mi (saber local)
Mejorar como productora de plátano, tengo mi plátano y de ahí puedo sacar mi semilla para tener plantación y tener más frutos. Económicamente con eso nos ayudamos.	Aprenden como el sistema de trabajo nuestro. Intercambiamos conocimiento sobre el uso de bolsas orgánicas y no contaminantes como la de bananeras.
Sacarle provecho al producto para generar ingresos y suplir necesidades de la institución. Orgánicamente, se puede producir también y a un bajo costo. Con terreno fértil se logra buena calidad. Uno cubre los gastos de la casa	Muchas cosas aprenden de nosotros, el trabajo en grupo y la lucha para no dejarlo caer.
Compartir ideas e información. Nos apoyan en muchas cosas, aportan recursos para curar la semilla y que la planta se desarrolle para tener plátano y poder vender.	Como apporto mi tiempo y mi trabajo.
Dentro del colegio, preparándolos para que puedan tener un futuro mejor, aprender de agricultura. Hay un beneficio económico con la venta de fruta.	Como productor pongo el terreno, la semilla y el trabajo.
Cómo debemos sembrar y sacar la semilla. También aprendemos sobre el abono a deshojar y separar las hojas para que no se contaminen	El trabajo en equipo, porque juntos recogemos insectos, raíz de plátanos y otros para llevar al laboratorio de la ECA.
Sacarle provecho al producto para generar ingresos y suplir necesidades el Colegio donde recibimos asesoría.	Comparto la finca de 3 hectáreas con plátano, banano y cacao, sacamos plátano para la plantación para la investigación, hay una estudiante haciendo tesis sobre el uso de bolsas no contaminantes.
Cómo se selecciona y se cura la semilla, cómo sembrarla, cómo se prepara el terreno, los periodos de fertilización y los tipos de fertilizantes.	
Vincularse con una universidad siempre ha sido importante para la comunidad. Con mano de obra, trabajos e ideas	
En el campo hacemos medidas de plátano, así vamos aprendiendo y estamos de acuerdo de cómo lo hacen.	
Propuesta de mejora del vínculo comunitario	
<p>Apoyo organizativo. La mayoría aquí vende cacao y plátano. Hay que unirnos como productores para mejorar la producción de nuestras parcelas, para buscar sustento. Seguir con el cultivo orgánico. Hay que probarles a todos que si sirve con productos orgánicos.</p> <p>Seguir apoyando para trabajar con organizaciones como nuestros grupos de mujeres organizadas, ya que mi esposa pertenecía a un grupo así.</p> <p>A combatir la plaga de pericos y oropéndolas, eso falta, que nos ayuden con eso.</p> <p>Es complicado porque estos proyectos de las U a veces se ven limitados, la acción social es la primera en sufrir recorte y son los que llegan a las comunidades a atender problemáticas. (habla de vínculo con UCR)</p>	<p>Necesito ayuda porque no escribo y quiero aprender más, que yo pueda estudiar porque quiero hacer una finca demostrativa para que cuando venga la gente puedan caminar por senderos y quiero dejar a mis nietas un legado para cuando yo no esté.</p> <p>Ayuda para mantenerme en el tiempo, conservando y protegiendo, lo más que uno pueda la naturaleza y demostrar que si se puede.</p> <p>Lo recomendable es hacer la siembra en matas o almácigos o no hacer las semillas. Hicimos una y no nos funcionó. Que la UNA traiga la siembra en matas</p>

Según las respuestas de las/os agentes comunitarios al momento de la aplicación del cuestionario, no hay participación estudiantil en este proyecto, excepto un Trabajo Final de graduación de una estudiante. Sobre los PPAA el actual reglamento precisa de la participación estudiantil directa como requisito para la aprobación de cualquier proyecto.

Durante la gira se observa a una comunidad indígena con interés por el aprendizaje e intercambio de experiencias productivas agrícolas, que sigue siendo fundamentalmente el énfasis temático de la ECA en materia de extensión.

Sin embargo, parte de los materiales usados en la gira de capacitación, por los académicos sobre el tema de las enfermedades del plátano, fue un material impreso en hojas con dibujos y letras en blanco y negro, mientras que la explicación requería de los colores en las imágenes, sobre todo porque las personas presentes de la comunidad no sabían leer y ni escribir en español, entonces las figuras no eran comprensibles, según ellos mismos lo manifestaron.

Ante esta situación, una de las personas de la comunidad, una mujer indígena productora de plátano, tomó la iniciativa y se sumó a la explicación, aclarando que ella era analfabeta, pero que iba a usar de ejemplo las plantas vivas a su alrededor y así, dio una clase magistral, frente a los docentes y la comunidad. Cabe aclarar que ella y su familia son productores de plátano y que han recibido educación personalizada en la finca, lo que le daba una vasta experiencia y conocimiento sobre las enfermedades del plátano. Tuve la oportunidad de conocer su finca, donde junto a su familia, han producido plátano para exportación, lo que les ha dado una holgura económica.

Esta mujer indígena migró con su familia hace décadas desde los territorios indígenas del sur hasta Talamanca, buscando mayor bienestar y mejores condiciones de vida, según cuenta. El cambio les permitió mejorar, a pesar de las limitadas condiciones físicas en que viven. Tiene una hija psicóloga que está en la casa con ella y está asociada al Colegio de Profesionales, pero sin trabajo. También tiene un hijo que es policía. Viven en un mismo terreno, en casas diferentes. El aislamiento físico, no les permite el acceso al mercado laboral, tal es el caso de la hija psicóloga quien deberá emigrar del territorio para poder ejercer profesionalmente.

En este PPAA, existe un aprendizaje recíproco según lo plantean los agentes comunitarios, aunque las personas del territorio indígena identifican, desde su percepción,

más aprendizajes de la universidad hacia ellos que de ellos hacia universidad . Esta visión deja ver un grado de satisfacción importante en los procesos de capacitación y asesoría técnica de parte de funcionario/s de la ECA en el proceso productivo del plátano.

Sin embargo, a partir de este caso visitado y estudiado, desde una interpretación de los modelos sobre los diferentes niveles de integralidad de la extensión y la postura epistemológica y metodológica en el proceso de enseñanza aprendizaje, la práctica de la ECA ha buscado distanciarse de la que realiza el MAG, en tanto y cuanto esta segunda se centra básicamente en los procesos productivos agrícolas, en la transferencia de conocimiento y asignación de materias primas en las fincas (semillas, fertilizantes, asesorías específicas sobre producción y enfermedades, otros) necesarias para la producción local.

Mientras que de manera específica, en este caso, podemos identificar un acercamiento *más horizontal en la forma de compartir conocimientos*, para la producción agrícola orgánica, lo que posibilita interacciones que promueven la autonomía local, al punto de que las personas hablen de sus proyectos futuros como parte de su realidad, ejemplo, una *finca integrada tipo turismo rural*, un *colegio que no solo consume, sino que vende lo que produce*, para complementar gastos de la educación secundaria del territorio. Son las evidencias o los procesos de sistematización de las experiencias, en tanto nuevo conocimiento situado, a partir del intercambio de experiencias UNA-productores/as de plátano, lo que falta rescatar de estas experiencias. Estos aprendizajes, como producción colectiva, son muy significativos en los planes de estudio, de forma que se enseñan formas cognitivas más inclusivas en y con las comunidades en los territorios.

Esteban Rosales¹⁰⁵, académico de la ECA, escogido por su experiencia como *extensionista del año en 2021* por la Vicerrectoría de Extensión de la UNA, define así este vínculo universidad-comunidad:

La extensión universitaria para mí es el puente que permite *transferir* el conocimiento que se genera a nivel de la Universidad hacia los actores sociales, eso que quiere decir que nosotros permitimos transferir este conocimiento de investigación de docencia a estos grupos organizados a la sociedad y realmente poderlos apoyar en mejorar sus condiciones y favorecer la educación y sus capacidades una la Universidad al servicio de Costa Rica

Según la observación en el campo, a pesar de que sigue siendo un proceso transferencista, la relación humana entre agentes universitarios y comunitarios es cordial,

¹⁰⁵ <https://fb.watch/hcFIExIlvw/>

respetuosa y amena, que aunque no promueva explícitamente (y concientemente) el diálogo de saberes, si promueve la búsqueda de la producción orgánica del plátano para el mercado local con gran demanda, que ya de por sí, no conduce al consumo de agroquímicos y promueve la salud colectiva y la vida, como valor fundamental.

Los valores y elementos presentes en los discursos se rescatan en la siguiente figura desde los sistemas de pensamiento existentes y en tensión:

Figura 33: El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento de la ECA sobre las prácticas institucionales frente al pensamiento regulador y emancipador.

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Racionalidad instrumental medio-fin	Desarrollo integral del sector agropecuario.
Redes de conocimiento para la gestión del conocimiento (sociedad del conocimiento).	38% del Plan de estudio tiene componentes de extensión.
Agricultura sostenible y agronegocios.	Extensión es comunicación abierta y la investigación es acción.
Competitividad de los espacios rurales y territoriales.	Extensión-investigación se hace de abajo hacia arriba y no de arriba hacia abajo.
Modelo de integralidad secuencial articulada entre las áreas sustantivas: con la malla en ciertos cursos de últimos años carrera. (Trayectoria 2, Tommasino 2023)	Desarrollo humano, sostenible y equitativo de la sociedad como aspiración.
A la “Universidad Necesaria” le falta más cercanía con las comunidades.	Múltiples disciplinas.
Mucha teoría y poca práctica en los cursos.	Importan los saberes y las formas de organización diversa: cooperativas, sindicatos.
La extensión sufrir recortes presupuestarios antes que las otras áreas sustantivas.	Grupos de discusión participativa
Modelo dominante de transferencia de conocimientos con las comunidades.	Soberanía y seguridad alimentaria.
	Prioridad pequeños y medianos productores de diversas regiones del país como prioridad del área de extensión en los inicios.
	Generar conocimientos y capacidades desde las 3 áreas sustantivas(investigación, extensión y docencia)

Importa el diario vivir y forma de pensar de los productores.

Relación directa con el productor.

Teoría es aplicada de forma práctica y se colabora con productores aprovechando una retroalimentación.

Producción interdisciplinaria.

Aprenden del sistema de trabajo del productor y sus luchas.

Holgura económica para la extensión.

Aprendizaje recíproco.

Acercamiento más horizontal en la forma de compartir conocimientos.

Formas cognitivas más inclusivas.

Elaboración propia.

Con las narrativas de la Escuela de Ciencias Agrarias, estas dejan ver el legado no solo institucional sino a nivel nacional, a lo largo de su historia, para fortalecer un Estado Social de Derecho, donde se ha realizado una labor importante de extensión con pequeños y medianos productores de diversas regiones del país en sectores como las cooperativas o asociaciones productoras (para exportación como la palma o la soberanía alimentaria), así como una labor de incidencia política con la institucionalidad costarricense y otros actores internacionales, sobre temas como el peligro de los agroquímicos, metodologías de producción en la agricultura, seguridad alimentaria.

En la figura anterior se refleja que hay un discurso enfrentado en los imaginarios y prácticas desde el pensamiento crítico en el vínculo universidad-comunidades frente a lo que hemos llamado *racionalidad instrumental de la modernidad*, donde ocurre la praxis subordinada, que se sustenta y se implementa en el marco del modelo racional moderno, que si bien, incluye elementos como el reconocimiento al productor/a en su territorio y sus prácticas productivas, esto directamente no tiene una praxeología con efectos en la justicia social y cognitiva, si no se redefinen las prácticas desde locus epistemológicos y metodológicos que promuevan la co-producción de conocimiento y el diálogo de saberes de

forma explícita y directa. Es decir, requiere de crear condiciones para la comunicación dialógica, el reconocimiento de la interculturalidad, la complementariedad entre el saber racional y otros saberes, la interpelación mutua crítica con los agentes comunitarios.

7.2.2. Escuela de Planificación y Promoción Social (PPS)

a)Antecedentes de PPS

La Escuela de PPS nace en 1974, el primer proyecto de extensión ejecutado por esta unidad es el “Proyecto de Extensión a Empresas Comunitarias Campesinas” 1974-1979 financiado por la InterAmerican Foundation hasta 1976 (Mena et al.2022. p.39). Este antecedente, mencionado por Miguel Sobrado (Ver Anexo 15)fundador de la Escuela de PPS en su libro “Luchas campesinas de los setenta y el papel de las universidades públicas en Costa Rica” (2017, pp.1524) y narrado en el IV Congreso de Extensión de la UNA, hace referencia al origen, a partir de una convocatoria del Padre Núñez, para apoyar procesos de planificación y desarrollo, a raíz de los conflictos agrarios surgidos como producto del fin de la frontera agrícola, que impedía continuar con la toma de tierras, poniendo en conflicto a las familias campesinas con los miles de obreros bananeros con demandas por tierra. La Escuela se convertiría en el brazo académico, a partir de la formación de profesionales en Planificación y Promoción Social.

La Escuela de PPS inicia su trayectoria académica mediante un modelo caracterizado por Tommasino como uno de “Integralidad articulada obligatoria y curricular: modelo basado en prácticas socioeducativas y sociocomunitarias”, que originalmente se organizaban en territorios rurales en coordinación con otras carreras como Ciencias Agrarias.

Para complementar lo señalado por la/os académicos, las siguientes narrativas rescatan el valor formativo en sus procesos de enseñanza aprendizaje a partir de esta propuesta curricular. En relación con la pregunta de si participó en algún proyecto de extensión o práctica: ¿Cómo se integró la participación de los estudiantes en el proyecto en que participó?, desde su imaginario, ellos rescatan los siguientes elementos en sus narrativas, dejando ver el modus operandi y su valoración de la enseñanza-aprendizaje a partir del modelo de Universidad Necesaria:

La totalidad de estudiantes matriculados en los cursos "Formulación y Evaluación de Proyectos" I y II, así como, de las Prácticas organizativas I y II debían participar en los diferentes proyectos que la Escuela coordina, o bien, buscarse uno por cuenta propia. Los roles son sustantivos: se desarrollan procesos de sensibilización y formación a comunidades y grupos vecinales, se formulan, promocionan proyectos productivos, se realizan estudios de pre factibilidad, se empodera a los participantes, se trabajó desde el ámbito local, por lo que el contacto con la gente es muy cercano. Tenemos una dinámica activa como gestores. Dependiendo de la naturaleza de la intervención, se trabaja con otras unidades académicas y/o disciplinas de las Ciencias Sociales y Naturales, desde luego. Nuestro enfoque es de trabajo inter y transdisciplinario. (Egresado/a #2_PPS)

La UNA responde a la misión de ser la Universidad Necesaria, esa que se hace sentir, que deja marca a donde llega. La academia no es mera maquila ni producción de conocimiento per se, sino para ponerlo a disposición de la ciudadanía. Como las patas de un banco, la investigación, docencia y extensión son esenciales para obtener un todo armonioso, equilibrado y productivo. Desde luego, a nivel de perfil de egresado, contribuye a una mejor presentación ante oferentes, pues "ya se anduvo por donde asustan". Se obtienen cartas de recomendación y aporta mucho a la hora de "venderse" con un currículum o ante una entrevista. (Egresado/a #3_PPS)

Participé en varios proyectos relacionados. El primero fue al ingresar a la carrera, se hacía una gira a Punta Morales a la Estación Experimental, donde se realizaba trabajo comunal y algunas orientaciones teóricas por parte de los profesores. Recuerdo que pudieron ser unos 30 estudiantes más o menos. El rol era de estudiante de primer ingreso que se incorpora a conocer la dinámica de las comunidades. No recuerdo otras escuelas participando en esta actividad. Además fue desde el año 2001 que ingresé a la carrera. Desde mi punto de vista y hoy con la experiencia puedo decir que era desorganizado, sobre todo porque no se da seguimiento al aprendizaje. El segundo, fue en la práctica de tercer año, con el curso de Diagnóstico, en el año 2003, una experiencia muy satisfactoria tanto por el profesor tutor como por las comunidades involucradas. Fue en el Asentamiento Campesino de Quebrada Grande de Pital, San Carlos. Estuvimos en la comunidad casi un año, en giras semanales de aproximadamente 3 días. Realizando trabajo con la comunidad, con la asociación de desarrollo y potenciamiento de capacidades organizativas. No había otras disciplinas involucradas. Para mí fue la mejor experiencia en la escuela y donde realmente puedo decir que aprendí, es decir estando con la gente y viviendo las experiencias. (Egresado/a #5_PPS)

Estas narrativas de las personas estudiantes revelan sus imaginarios sobre diferentes vivencias a partir de los procesos educativos, que dan cuenta de la importancia del espacio extra-áulico bien dirigido, en la enseñanza-aprendizaje y para lograr el beneficio recíproco del vínculo dialógico entre universidad y comunidades.

Para complementar los antecedentes ya mencionados, sobre la conformación de la escuela de PPS, se aborda de forma descriptiva los datos aportados en el libro "Las prácticas universitarias de la Escuela de Planificación y Promoción Social"(2015). Compartir las narrativas de estos/as académicos/as, permite conocer y visibilizar una experiencia muy provechosa para la UNA, que ha vivido transformaciones a lo largo de los años. Desde las

narrativas de Sobrado hasta estos tres académicos que escriben el libro, puedo identificar, cómo se ha ido posicionando un *rol más tecnificado e instrumental racional*, sin dejar de lado las *metodologías sociales de la participación y el trabajo organizativo con colectivos*, según las demandas de las actuales tendencias de la planificación social y estratégica. Esto incluye posgrados especializados en enfoques estratégicos como la *planificación prospectiva*.

En *el primer capítulo* de este libro, el profesor M.Sc. Giovanni Rodríguez Sánchez analiza la práctica organizativa dentro del contexto de la docencia, la extensión e incluso la investigación. Para este autor las tres funciones principales de la universidad pública se cruzan transversalmente en el curso de práctica organizativa. El autor plantea que dicho curso permite generar una formación universitaria contextualizada y vinculada directamente con las problemáticas de la sociedad, por lo que los profesionales de planificación económica y social reciben una formación diferenciada y con un valores agregados, puesto que interrelaciona de manera relativamente exitosa las funciones de docencia, extensión y en alguna medida de la investigación. También señala los retos y desafíos en los que se encuentra el curso, por ello menciona la necesidad de hacer cambios que respondan a las nuevas demandas de la sociedad costarricense. En ese sentido, acota problemas que se han identificado y ajustes que es necesario hacer en el curso de práctica organizativa de cara al futuro inmediato.

Por su parte, la profesora M.Sc. Rita Gamboa Conejo, en el segundo capítulo realiza un abordaje de la práctica organizativa desde la implementación, es decir, la experiencia aplicada por la Unidad Académica en conjunto con las organizaciones sociales en las diversas comunidades involucradas. En su análisis sintetiza el proceso de formación académica de la práctica organizativa a través de la experiencia de trabajo con el Instituto de Investigaciones en Población (IDESPO) en varias comunidades rurales de los cantones de Nicoya, Nandayure y Hojanca, en la provincia de Guanacaste, y Talamanca y Guápiles, en la provincia de Limón, así como en los cantones de Sarapiquí y Barva, en la provincia de Heredia, entre los más importantes. La citada autora realiza una reflexión en torno al proceso de aprendizaje de los estudiantes en las comunidades involucradas, así como de los productos que se ejecutan, es decir, el diagnóstico participativo, analizando las etapas que los profesionales reciben una formación diferenciada y con valores agregados, puesto que posibilita la integralidad de las

áreas sustantivas. También señala los retos y desafíos en los que se encuentra el curso que respondan a las nuevas demandas de la sociedad costarricense.

Por su parte, el académico, el MS.c Ángel Ortega Ortega, analiza las prácticas de formulación y evaluación de proyectos I y II. El académico realiza una reflexión de las fases y los estudios que se realizan en la práctica de formulación y evaluación de proyectos, analiza de forma pormenorizada los estudios de mercado, técnico, administrativo, financiero y económico; así como ,las evaluaciones sociales, económicas y ambientales que deben realizar los estudiantes durante el año de práctica profesional. Al final de su reflexión, el profesor Ortega expone algunas lecciones aprendidas del proceso de práctica de proyectos. En ese análisis sintetiza los aprendizajes desde las organizaciones sociales con las que participan, así como desde la metodología de trabajo y el enfoque de formación de los estudiantes.

En este sentido, la/os académicos, de manera conjunta y complementaria (como pocas unidades académicas en la UNA lo hacen), exponen las diferencias y valores agregados que dan las prácticas de la Unidad Académica en la formación de profesionales en planificación económica y social con respecto a otras carreras de la Universidad, sobre todo las de ciencias sociales. También reflexionan sobre los aportes de esas prácticas a la docencia, la extensión y, en alguna medida, a la investigación, dado que los cursos de prácticas tienen la virtud de dar algún aporte en esas tres funciones. Además, señalan problemas que se han detectado en las prácticas y de la necesidad de hacer ajustes a las mismas, dadas las nuevas demandas de la sociedad costarricense.

Estas experiencias educativas se basan en prácticas socioeducativas, sociocomunitarias o socioterritoriales, pues las personas estudiantes deben aprobar su experiencia comunitaria en territorios con organizaciones u otras formas de vínculo en comunidad. La experiencia está presente en uno o dos trayectos de la malla curricular, no en toda la malla, se concentra fundamentalmente en el 4to y 5to año de carrera.

Este modelo cercano a las prácticas socio comunitarias de la Escuela de Planificación y Promoción Social de la UNA, tienen un reconocimiento por medio de créditos en la malla curricular a partir de los cursos aprobados . Esta modalidad, puede significar al menos en uno o dos espacios o trayectos curriculares dentro del plan de estudios. En el mejor de los casos, la carrera de planificación podría evolucionar al modelo 3 de Integralidad, también

conocido como Trayectoria 3 (Tommasino, 2022), el cual contempla la Integralidad con articulación de la enseñanza-investigación-extensión, a partir de prácticas integrales y se concreta en los Espacios de Formación Integral e Itinerarios de Formación Integral, según los requerimientos de la carrera.

b)La Escuela de PPS al día de hoy

La carrera de Planificación Económica y Social¹⁰⁶ es definida en la EPPS como una profesión de naturaleza interdisciplinaria, enfoque desde el cual se busca hacer una lectura de la actual realidad socioeconómica, con el propósito de diseñar y proponer estrategias de desarrollo para que las personas y sus organizaciones logren una participación más directa en la toma de decisiones fundamentales de la sociedad. Para lo cual cuentan en su diseño con las siguientes áreas de estudio: Área económica y social, Área de planificación y administración, Área metodológica e instrumental y Área de práctica.

La carrera comprende conocimientos, metodologías y técnicas para dirigir y participar en el diagnóstico, formulación, promoción, ejecución, administración y evaluación de los planes, programas y proyectos de desarrollo estratégico.

El director de la EPPS¹⁰⁷ plantea que el 56% de su Plan de Estudio a nivel de bachillerato y licenciatura corresponden a cursos con componentes de extensión. El mismo aclara, que, si bien, la carrera pretende ser interdisciplinaria, lo más que han logrado es la multidisciplinaria entre los diferentes contenidos y niveles de los cursos que la comprenden. Esto les ha obligado a la reflexión constante sobre este tema con especialistas.

En las siguientes líneas se pretende caracterizar la praxis a partir del vínculo escuela-comunidades de la Carrera de Planificación Económica y Social de la Escuela de Planificación y Promoción Social y también, se ofrecen algunos elementos que ubican el contexto de la extensión en PPS, que fue tomada del libro publicado por intelectuales de esta escuela, denominado “Las prácticas universitarias de la Escuela de Planificación y Promoción Social”(2015), así como del libro “Aprendizajes de la extensión universitaria: Caso de Cureña”(2022).

¹⁰⁶ <https://www.epps.una.ac.cr/index.php/bachillerato>

¹⁰⁷ Comunicación personal del director M.Sc. Luis Fernando Morales A. el Jueves 25 de abril 2019. Escuela PPS

Sobre los antecedentes del área sustantiva de la Extensión en el marco de la carrera de PPS y su relación con las demás áreas: docencia e investigación, el libro mencionado es una reflexión basada la experiencia de la Escuela de Planificación y Promoción Social perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, sobre dos cursos estratégicos en la formación de profesionales en planificación económica y social, que tienen características que los hacen diferentes y dan un sello característico a la unidad académica. Estos cursos han visto cambios y ajustes según las nuevas demandas sociales de nuestro tiempo recientemente.

Al día de hoy, la EPPS, en la formación profesional de sus estudiantes, tiene tres momentos de acercamiento al plano social, mediante prácticas estudiantiles que, como se indica, al estar curricularizadas, son de carácter obligatorio y anual: 1-Práctica Organizativa I y II, ubicadas en el tercer nivel de carrera, 2-La Práctica de Formulación y Evaluación de Proyectos, en el cuarto nivel de la carrera y 3-El trabajo final de Graduación, en el nivel de licenciatura.(Mena et al.2022. p.40). Ese análisis particularizado de las distintas prácticas las hacen profesores/as encargados de impartir dichos cursos, quienes, además, tienen la característica de ser egresados de esa Unidad Académica, por lo que conocen las dinámicas académicas y sociales en las que se implementan. Ambos cursos se imparten en años diferentes, las prácticas organizativas están ubicadas en el tercer nivel y las de formulación y evaluación de proyectos en cuarto nivel de la carrera de Planificación Económica y Social.

En el caso de la Carrera de Planificación Económica y Social se identifican un total de 3 proyectos de Extensión e Integrados con extensión vigentes al 2020:

Figuras 34 y 35: Proyectos integrados con extensión y de extensión de EPPS



Fuente: Elaboración propia con base en SIA- UNA 2019

Por tanto, se considera que una pequeña parte de la acción extensionista de la carrera

se apoya en los PPAA. Estos cumplen una función complementaria en el ejercicio de la extensión en la escuela, aún dentro de las prácticas integradas sociodidácticas.

c) Las voces de agentes comunitarios según su vínculo con la PPS

A partir de las visitas a las comunidades de Cureña (Golfito, los Ángeles) con docentes de la escuela, se pudo recabar información, de la cual se presentan los principales hallazgos a partir de las respuestas de las/os agentes comunitarios (*Ver Anexo 16*). Estas respuestas están relacionadas con los procesos académicos de promoción del desarrollo local a partir del Plan de Estudios (Práctica Organizativa), estas comunidades de Cureña en Sarapiquí, donde la Escuela inicia desde el 2008. (Mena.2022.p.62).

Figura 36. Principales hallazgos sobre los/as aprendizajes, haceres y saberes, en el vínculo comunitario de PPS

Lo que aprendo de la U	Lo que la U aprende de nosotros/as
Capacitaciones mediante los talleres con los estudiantes y a veces compartido con los profes: temas: turismo rural (Grupo mujeres Jacana), finanzas, mercadeo. La primera vez vinieron a conocer el tour de queso, tour en bote por el río Sarapiquí, en el salón nuevo se están quedando a dormir, no cobran por dormir, pero se acepta voluntario.	Muchos vienen a conocer a la gente de aquí, a visitar a las casas, para ellos aprender. Nuestro compartir, la vida y la comida. Estamos vendiendo comida para los estudiantes o quien llegue. Se coordina antes con las profes de la U (hacen referencia también a los profes de la Sede Sarapiquí). El 30 de agosto entran 30 estudiantes para visita de 1 día. Cuando se quedan a dormir ellos traen tiendas de campaña
Crear nuevas fuentes de ingresos en la zona, aprovechando las oportunidades que genera la zona	Los estudiantes aprenden de la vida de nosotros: cómo se hace un queso, cómo se siembra una mata.
Capacitación para la organización, pues es un pueblo sumiso y tienen pocas herramientas a nivel personal, por eso cuesta hacer un proyecto o actividades a nivel institucional. Herramientas como la comunicación y la información.	Sabrán las mismas cosas que uno hace, pero otras que no las saben, ellos tienen el estudio, uno sabe lo que Dios le da. Ordeñar, a hacer el queso. La mayoría de ellos no la saben. Andrés estuvo como un año. Cardona nos enseña cómo se siembra el pasto. La máquina para procesar el pasto.
Realizando talleres de capacitación a las personas, realizando prácticas y recibiendo turistas (también estudiantes).	Primeramente, a los retos con que se deben de enfrentar al trabajar con personas de campo y sobre todo las múltiples personalidades. También las dificultades que van a tener con las organizaciones gubernamentales.
Ellos nos enseñan Emprendedurismo, las ganas de salir adelante.	(silencio: Le costó mucho responder, me dijo "me la puso difícil"). Ellos aprenden en la parte de Emprendedurismo de la realidad de la comunidad.
A nivel personal por medio de los talleres hemos aprendido a consumir cosas saludables, a producir lo que se consume, a manipular los alimentos. A nivel familiar, cuesta que los esposos nos dejen participar,	Aprenden sobre mí como vocal de la ADI y como en la cooperativa como vicepresidente. Conocimiento personal, conocimiento de la zona, conocimiento con las instituciones. Los profesionales saben la teoría y uno la práctica

que los muchachos vienen temprano hay que hacer almuerzos, dejar la casa sola. Se han ido adaptando. Éramos una comunidad de años y cada uno vivía aislado. Esta experiencia nos ha unido, nos comunicamos por el chat, nos ha servido como comunidad. Es muy bonito	
Ha contribuido en experiencias y sobre todo a retar mis límites, es decir, que no solo puede hacer una cosa, también puedo tener una entrada extra. Hacer el pasto, el queso, hacer un buen cuarto para tener el queso y la leche	Aprenden de nuestro tiempo de la familia y el de la organización mañaneando y organizando horarios. Con algunas compañeras desgraciadamente se ha tenido conflicto, antes éramos 12, ahora somos 9. Ahora las que estamos más acomodadas. Nos entendemos mejor, pero la U sabe que esto cuesta.
Propuesta de mejora del vínculo comunitario	
Apoyo para seguir como líder en la parte tecnológica y de exposición; es decir soy guía, a la hora de recibir visitas. Y trato de realizar consenso en el grupo.	Trabajamos todas juntas, limpiamos el salón, lavamos los platos, cocinamos juntas. No hay hombres en el grupo Jacana. Todas tenemos igualdad de responsabilidad. En jacana no tiene ninguna función en especial. Yo pertenezco a la asociación de desarrollo y ahí soy presidenta. Falta apoyo en Jacana porque no tenemos representación institucional
Seguir con lo aprendido de como hacer las cosas. Lo llevan a sembrar, el uso de la máquina, como poner los alambres para las cercas eléctricas. A nivel familiar, si me han ayudado con una cerca eléctrica. A nivel comunal, depende, cada uno toma lo que le sirve. Desde que la u dejo de venir no se han vuelto a reunir	Que las familias se adapten a los tiempos que necesitan los proyectos para participar. Falta de más recursos para la organización Las Jacana. Hacer más creativa la visita de los muchachos, para recibirlos mejor, son nuestros retos. No tenemos más visitas de turistas, nuestro único contacto son las profesoras, queremos hacer escuelas de campo. Esos son los proyectos en mente
Apoyo, más que todo en cómo organizarnos, si no estamos organizados, no logramos nada.	Conocer instituciones, aprendizaje como se trabaja según cada institución, relacionarme más en el distrito. A nivel familiar hay que dedicar mucho tiempo, y eso sacrifica el tiempo de la familia. A nivel comunal se va desarrollando mucho conjuntar a las comunidades que es la parte más difícil, como la presentación de proyectos en la mesa inter institucional
La universidad debe estar más de frente, porque entre nosotros cuesta mucho. Por la distancia cuesta que me avisen. Si la u viene se trabaja más juntos.	Apoyo para la construcción de la planta de lácteos, que lleva mucha papelería y muchas leyes. También la aprobación del proyecto del agua potable. Toda la papelería que lleva para realizar un proyecto con el INDER.
En nuestra organización, apoyo en la toma de decisiones. Con las mismas personas del distrito, hay un grupo de personas que no ha querido ceder un acueducto (ilegal) pues no tiene personería jurídica, para formar la nueva ASADA. Está cerca de no poderse realizar.	Más apoyo organizativo. Para ser franco ha sido mucho desánimo. Falta consenso, ver los pros y los contras.
Buscar la parte que le corresponde a las instituciones responsables para buscar el	Apoyo para mejorar. Tenemos mucho que mejorar, para dar más tenemos que mejorar nosotros. Cada

diálogo con las personas que no quieren ceder el acueducto	cabeza es un mundo. De todos los mundos hacer uno solo.
Si no viene la u muy poco nos reunimos, si acaso son poquitas las veces en que nos reunimos así, nos tiene preocupados que no hay movimiento.	A veces no entendemos lo que dicen, sobre todo a los estudiantes. Sobre todo, cuando les hablan de proyectos o finanzas, de qué me está hablando. Que les hablen más sencillo y más despacio que les expliquen más, sobre la cadena, los lugares para vender, una vez que podemos producir. Donde se compra más barato. Y a veces no agarran mucho. Con ejemplos de cómo hacerlo
Que los estudiantes y profesores antes de entrar a una región se preparen en como motivar y dialogar con las personas, porque a veces somos del mismo país, pero hablamos en otro idioma.	Nos daba miedo participar. Quieren talleres para mejor expresión frente al público. Más que todo al principio cuando no conocemos a los nuevos sentimos vergüenza de meter las patas.
Para mí el trabajo de la universidad ha sido bueno, pero al tener tantos años en el distrito con las personas que han tenido una pobreza heredada, sumisa, conformismo, ha sido muy difícil. Lo que ha pasado es que las personas entiendan que hay que sacar al distrito del Índice de Desarrollo Humano bajo que tenemos	Hemos intentado de todo. El problema más grande es el desplazamiento o transporte en la zona. Dificulta ir a reuniones, obstaculiza la comunicación, y no todo el distrito tiene señal telefónica. Con las llenas de los ríos se incomunica la comunidad, no hay cobertura telefónica. Con la empresa CLARO solo en ciertos sectores. Cuesta enviar hasta un correo. Esto cuesta con las empresas, actualmente hay cobertura de un 40%, se necesita al menos un 80% de cobertura. Eso se resolvería con antenas.

Como parte de estas voces, un campesino de Cureña que señalaba que hasta que llegó la UNA ellos no compartían, ni estaban organizados. Vivían separados y sin vínculos creados conscientemente, para generar mejores condiciones de vida. De ahí la importancia de las experiencias y prácticas de vinculación con las comunidades (interrelaciones comunitarias), según evidencian los mismos casos estudiados. Así, por medio de las voces de sus protagonistas y de las personas entrevistadas en las comunidades, se defiende la necesidad de generar encuentros temporales y espaciales (rurales, urbanos), académicos, dialógicos, y dentro de nichos no desiguales de comunicación, del adentro hacia afuera, de lo externo a lo interno, de lo familiar a lo ajeno (que aun siendo ajeno es intersubjetivamente propio).

Hay que crear pasajes y puentes con la cultura, la economía, la política, el ambiente, los territorios extrauniversitarios. Retomo el concepto de “*comuniversidad*” propuesto por Marisol Vidal Castillo (2022) en algunos foros universitarios, como una forma horizontal de abordar esta relación. Se suma otras calificaciones de este vínculo, el no *ser basista* y poder reducir desde esta interacción, el distanciamiento social en el vínculo universidades-

comunidades, que ya existía antes de la pandemia y sobre el cual se debe visibilizar que la posibilidad del vínculo sigue siendo limitada por prejuicios en todos los ámbitos.

En los proyectos y procesos académicos abordados por docentes y estudiantes en las comunidades de Cureña, la escuela de PPS, trabaja articuladamente con académicas de la Sede de la UNA en Sarapiquí. La UNA resulta ser un actor protagónico desde hace varios años, que no solo promueve una cultura organizativa a nivel local para la gestión del desarrollo local, sino que trata de sobrellevar las tensiones y contradicciones internas entre las organizaciones y participantes en los territorios de Cureña. También actúa como articulador con las entidades estatales que tienen capacidades locales para la gestión del desarrollo territorial.

PPS ha tenido un papel fundamental en la interrelación con estas comunidades, cuyo rol ha sido sustitutivo o complementario del papel del Estado, por la limitada presencia del mismo en esta región, que se caracteriza por su condición socio-económica con un bajo índice de desarrollo humano y cantonal, tal y como lo indica una de las personas entrevistadas. Aunque en el trabajo cotidiano, la escuela de PPS suma junto a algunas entidades gubernamentales en la gestión del desarrollo local, según identifican los/as actores locales (INDER, MAG, UCR, MINSA, MINAE, otros), la escuela sigue teniendo un rol central, incluso frente a las mismas organizaciones comunales, en proceso de fortalecimiento y gestión, según la misma narrativa de algunos actores /as locales de Cureña.

Esta relación de dependencia hacia la UNA, según señalan algunas narrativas, es muy común en zonas de asentamientos humanos, con tejidos sociales débiles y en procesos de conformación y fortalecimiento organizativo-comunitaria. Esta condición se debe en parte a la presencia de población flotante permanente al ser territorios fronterizos y, en este caso particular, rodeados de empresas productivas agrícolas como las piñeras con mucha inestabilidad y precariedad laboral, con bajo índice de desarrollo humano y cantonal, con poca presencia estatal y políticas públicas débiles o ausentes. De hecho, bajo ese mandato de ser apoyo en la gestión de planes de desarrollo nacional y políticas públicas, es que nace la Escuela de PPS. Según el relato de Miguel Sobrado, desde los 70 s esta llegó para suplir de profesionales a este sector gubernamental y para las mismas comunidades, de forma tal que pudieran ser gestores del desarrollo nacional rural, desde el sistema de planificación para el desarrollo. Este perfil de carrera, le permitió, según relatos anteriores, articular con la ECA

en procesos extensionistas a nivel nacional, con sectores productivos rurales marginados de pequeña escala y con poca capacidad productiva y de mercado.

En este contexto las subjetividades de las organizaciones de las comunidades se construyen en gran parte a partir de la interacción, por décadas, con estudiantes de esa carrera y algunos profesores que son los responsables de uno que otro PPAA o de los laboratorios y cursos relacionados con los ejes de trabajo del Plan de Estudios, fundamentado en una racionalidad instrumental relacionada con la planificación y la promoción social. La malla curricular de esta carrera, es la que tiene más contenido desde el locus de las epistemologías y metodologías participativas, que reconocen la otredad, como componente fundamental del desarrollo y bienestar local, así como del fortalecimiento de la organización social comunal.

De igual forma que en las otras unidades académicas estudiadas, los diálogos con los agentes comunales, el intercambio de saberes, queda poco documentado y publicado, excepto, algunos relatos en los libros escritos por académicos/as de PPS.

Esto da pie para preguntarse por la necesidad de la visibilización y co-producción colectiva sobre estos saberes compartidos, la forma en que lo hacen y cómo mejorarlo, entre no solo, las/os académicos, sino en reflexividad con los actores locales en los territorios, y con la participación de las/os estudiantes que han tenido un papel fundamental, por el compromiso social desplegado por la Escuela de PPS, como parte de sus prácticas académicas y su Plan de Estudios, desde el cual se implementan estas importantes experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio, fue posible, gracias a la posibilidad de poder compartir en las giras a Cureña no solo con académicos, sino con estudiantes. Esto me permitió ver la capacidad y compromiso social de éstos/as últimos/as en su vínculo comuniversitario. Desde las luchas socioambientales, que se reflejan en la tesis de la licenciatura en Planificación y Promoción Social de la Ana Laura Román y Rodrigo Conejo, hasta otros/as estudiantes egresados que han seguido con su compromiso comuniversitario en territorios vulnerabilizados de este país.

Puedo citar a Gabriela Gamboa¹⁰⁸ o Rodrigo Conejo y Ana Laura Román¹⁰⁹, entre tantos otros estudiantes sensibilizados socialmente y formados en dicha unidad académica. De igual manera, esta formación entre el pensamiento racional moderno con componentes del pensamiento crítico de estudiantes de esta unidad académica, ha permitido que muchas/os de ellos se muevan en puestos ministeriales u otras instituciones (saber racional moderno), de alto nivel en la toma de decisiones. Este currículum contiene la formación integral entre ese pensamiento racional instrumental y el pensamiento crítico, que les pueda servir de herramientas, para el mejor ejercicio de sus funciones, en su quehacer al servicio de una sociedad más equitativa y justa.

La siguiente figura representa la forma en que el discurso de los sujetos del conocimiento (de PPS y agentes comunitarios) usan un discurso transformador de la realidad social o como espacio regulado para decir las cosas:

Figura 37: El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento sobre las prácticas institucionales de PPS frente al pensamiento regulador y emancipador

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Desorganización en trabajo comunal en comunidad.	Enfoque es de trabajo inter y transdisciplinario.
No se da seguimiento al aprendizaje en y con comunidades.	Universidad Necesaria se hace sentir, deja marca.
Racionalidad instrumental: Estudios de mercado, técnico, administrativo, financiero y económico. Evaluaciones sociales,	La academia no es mera maquila ni producción de conocimiento per se.
	Disposición de la ciudadanía en los procesos académicos.

¹⁰⁸ La Tesis de Maestría de la UNA, de Gabriela Gamboa denominada la “La incidencia del trabajo de los técnicos en desarrollo cooperativo comunitario en el desarrollo rural del Cantón de Coto Brus en Costa Rica” 2016-2020, es de alguna manera la síntesis de un trabajo de varios años, desde que fue estudiante y trabajó con los procesos iniciados por Miguel Sobrado en cooperativas y grupos productivos organizados alrededor del país, mediante la “alfabetización empresarial” y el modelo de empresas comunitarias mediante la metodología de comunicación masiva. Esta tesis da cuenta de un proceso iniciado con algunos productores/as, y que hoy, en otro contexto, pero habiendo influido en sus subjetividades desde entonces, ven los valiosos frutos de varias familias productoras de la Zona de San Vito de Coto Brus.

¹⁰⁹ La tesis de licenciatura “ Abordando las desigualdades territoriales en Costa Rica: Estrategias de planificación en el nivel subnacional, 1974-2018”, sitúa una de las causas de mayor desigualdad multidimensional en el territorio costarricense, base para replantearse el actual modelo de desarrollo y de planificación.

<p>económicas y ambientales en práctica profesional.</p> <p>Pueblo sumiso y tiene pocas herramientas a nivel personal (limitaciones locales según la vos de un agente comunitario).</p> <p>No entienden lo que dicen los estudiantes (agente comunitario).</p> <p>Aislamiento de la comunidad a nivel físico y virtual (Falta mejorar la telefonía, transporte público, otros)</p>	<p>La investigación, la docencia y la extensión son esenciales para obtener un todo armonioso, equilibrado y productivo.</p> <p>Potenciamiento de capacidades organizativas.</p> <p>Prácticas de PPS en conjunto con otras carreras universitarias (multi e interdisciplinarietà).</p> <p>Prácticas socioeducativas, sociocomunitarias y socioterritoriales en 3, 4to y 5to años de carrera.</p> <p>56% del Plan de Estudio en bachillerato y licenciatura corresponden a cursos con componentes de extensión.</p> <p>Los profesionales saben la teoría y la comunidad la práctica (agente comunitario).</p> <p>Mayor unión dentro de las comunidades (agente comunitario).</p>
--	---

Elaboración propia

Los simbolismos de la praxis institucional universitaria, se representan de manera cambiante, en eventos situados, como los señalados en la publicación denominada “Luchas campesinas” producto de procesos extensionistas en los años 70 en la escuela de PPS de la UNA, que reivindicaba acciones políticas redistributivas y de gestión de la equidad social, desde un Estado Social de Derecho y desde la perspectiva influyente de autores y pensadores reconocidos, como Darcy Ribeiro (Universidad Necesaria), Paulo Freire (Educación liberadora) y Santos de Moraes (Comunicación masiva) cuyos planteamientos tenían vigencia e influencia en esa corriente de pensamiento progresista y militante en países como Costa Rica. Mientras hoy día, frente a una tendencia global que reivindica la cultura tecnocrática de la eficiencia moderna, varios establecimientos universitarios que administran y producen conocimiento, reflejan en su oferta académica, mallas y planes de estudio para carreras, que

recurren al fundamento teórico y metodológico que se promueve, de manera predominante, desde una racionalidad medio-fin o racionalidad, reduccionista e instrumental, con metodologías como theory of Problem Solving (Teoría para la Resolución de Problemas), el Design thinking (Pensamiento de diseño) o la Gestión por Resultados (expresiones del marco lógico y el pensamiento estratégico instrumental), como formas que acompañan el *compromiso social* y que simplifican la pretendida “*transformación social*”, dejando de lado los estudios del pensamiento crítico latinoamericano y los aportes de las epistemologías del Sur para la construcción de escenarios emancipadores y no subordinados, desde estudios situados.

Las escuelas o unidades académicas deben replantearse la búsqueda eterna de lo objetivo (positivismo y modernidad) y de los Planes perfectamente diseñados y contabilizados para la producción y rentabilidad académica, que les permita subir en los rankings mundiales de calificación de la educación superior, sin considerar las voces/saberes de los sujetos/as históricos o protagonistas de la historia local en los territorios, con quiénes interactúan y para quiénes existen, según sus imaginarios y discursos fundacionales. Y poder lograr así, definiciones, reglamentaciones, ordenanzas de grado-planes de estudio, consolidación y flexibilización de prácticas integrales, así como programas integrales e integrados, que respondan a la interpelación crítica mutua y a la demanda polifónica construida con los agentes pluriversos en los territorios.

7.2.3. Carrera de Gestión Empresarial del Turismo Sostenible

a) Antecedentes de la GETS

A partir de una sesión de discusión¹¹⁰ con Elena Dorado, directora de la carrera, y Sandra Lezcano, académica de la GETS, las académicas narran que en las tres áreas sustantivas de esta misma carrera, se contextualiza y sintetiza, la evolución misma de las

¹¹⁰ Sesión con grupo de discusión sobre el vínculo universidad-comunidades en la carrera de Gestión del Turismo Sostenible con Elena Dorado, directora y Sandra Lezcano, académica. Sede UNA Liberia el 13 de junio de 2019.

carreras de Turismo en Costa Rica y específicamente en la Sede Liberia de la UNA, donde se consolidó este espacio educativo, por segunda vez, en una universidad pública.

Elena Dorado reseña que el turismo rural sostenible fue un componente desarrollado originalmente en la Escuela Centroamericana de Ganadería (actual sede de la UTN-Universidad Técnica Nacional) mediante cursos y talleres. Según Dorado, el proceso más fuerte de educación formal en turismo inicia a través de los colegios universitarios y en especial del Colegio Universitario de Cartago (CUC) que es el pionero en la formación y la educación turística. El CUC llega hasta el diplomado y entonces se empieza a buscar la forma de subir un nivel pues ocupaban un grado mayor. Como el CUC no lo podía dar, muchos de los profesores del CUC y en especial profesores con un currículum bastante bueno, se van a trabajar a otras universidades privadas. Inician con este desafío la Universidad Internacional de las Américas (UIA) y la Universidad Autónoma de Centroamericana (UACA). Para esas fechas estaba iniciando Universidad Latina de Ciencia y Tecnología (ULACIT). Así, muchos de los egresados del CUC pasaban, en especial, a la UIA porque ésta les valoraba el diplomado, ya que una gran parte de los profesores del CUC eran profesores de la UIA, por tanto sabían lo que se estaba dando. Así, estos profesores pasaban a terminar el bachillerato en dicha universidad.

Un elemento histórico a rescatar, es el paso de conocimiento sobre la carrera del turismo del ámbito informal a la educación formal. Dentro de la educación formal se imparten los niveles de especialización: turismo ecológico y administración del turismo.

Actualmente, en la Sede de Liberia de la Universidad Nacional, hay dos carreras separadas que se complementan y en algunos casos comparten cursos. Una de ellas es Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, coordinada por Elena Dorado, y la otra es la carrera de Administración, que la coordina el académico, Fernando Gutiérrez.

En relación con el turismo, en las Universidades públicas estatales, continúa narrando Dorado, para 1992, la Universidad de Costa Rica abre la carrera de turismo ecológico, mientras que en 1993, solo las universidades privadas impartían la carrera de turismo en el área de administración. Así que temas que son estratégicos en el sector turismo como la hotelería, administración de empresas turísticas, entre otros, faltaba ser desarrollado por una universidad pública, por tanto la UNA lo asume como un reto.

Esto significó que la composición del personal académico de esta carrera en la Sede Chorotega provenga en su mayoría de universidades privadas, pues fueron quienes iniciaron en este tipo de universidad sus primeros estudios en Turismo. Especialmente esto se dio al inicio de la vida de la GETS. En este sentido, afirma Dorado “ la mayoría fuimos graduados en universidad privada”.

Sobre la idea de la extensión dentro de la GETS, Sandra Lezcano, plantea:

Esto de la vinculación con las comunidades, en realidad quienes lo hemos empujado somos Elena y yo. Excepto un curso que es el que yo doy sobre lo comunal, los otros no son tan explícitos sobre la incorporación de esta área sustantiva (*refiriéndose a la extensión*), al menos en la malla como tal está no es explícito.

Señala Lezcano que en 2007, cuando ella ingresó a la Sede de la UNA en Liberia, a la carrera de turismo, muchas cosas estaban muy cerradas en ese entonces:

Se hacía la academia pero eran pocas las salidas de la academia hacia la extensión, hacia el proceso de a la calle. Pudimos rescatar algunos proyectos de cursos tal vez, realizados por la compañera Sandra Coto, recociéndole los méritos que ella en el momento realizó. Esta racionalidad de vinculación con las empresas pymes o grandes, en el entorno no estaban tan bien definidas en la carrera de turismo. Eso tendría que ver también con la situación de crisis, porque nosotros entramos en la etapa linda de la sede, pero antes hubo una intervención en la Sede Brunca desde la administración central de la UNA. Esta logró salir ir adelante, cuando Elena y yo estábamos recién nombradas. Entré a dar clases en febrero, y en ese lapso de tiempo en ese primer ciclo del 2007 se eligió a don Orlando porque era el primer decano después del proceso de intervención. También habría que valorar ese momento particular, que en la de menos tuvimos que ver un poco, pues ya desde ahí se piensa en la práctica, en realidad no es una cosa como “sentémonos y vamos a pensar esta cosa estructuradita”, creo que tiene mucho que ver, me parece a mí, con ciertas visiones de las personas de entonces.

Esta reseña histórica, ubica la evolución de un saber académico (turismo) en el contexto de una universidad pública, cuya experiencia previa, desde la vivencia y subjetividades de sus actores, proviene mayoritariamente de espacios universitarios privados. Esto refleja la necesidad de consolidar procesos académicos desde las lógicas propias de las universidades públicas, que comprende el componente de la extensión universitaria como una *pata importante de la mesa*.

b) Situación actual de la GETS

La carrera de Gestión Empresarial del Turismo Sostenible¹¹¹, ofrece los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales sobre el desarrollo en el tiempo de la actividad turística. Su objetivo es brindar a los y las estudiantes los elementos básicos para valorar la recreación como un derecho humano y para que comprendan la importancia que posee ésta para la actividad turística.

El plan de estudios¹¹² incluye énfasis que profundizan en las principales actividades que se generan con el desarrollo del turismo y que requieren de personal especializado: negocios turísticos –pequeños, medianos y grandes-; hotelería -donde se promueve y desarrolla variedad de actividades turísticas de entretenimiento, de ocio y de alimentación-; agencias de viajes y líneas aéreas, -empresas turísticas por excelencia, que actúan como intermediarios directos entre el turista y el receptor; y turismo alternativo, que contempla nuevas formas de turismo como el turismo rural comunitario, turismo de salud, turismo cultural, y otros más novedosos. Al 2020, en el caso de la Carrera de Gestión Empresarial del Turismo Sostenible (GETS) se identifica solo un PPAA como actividad académica, integrado Docencia-Extensión-Investigación, en la Sede Región Chorotega, código 0087-19, “Fortalecimiento de organizaciones comunales que impulsan el turismo: una propuesta desde la docencia, vigente, vigente al 10 de diciembre de 2020, Área ciencia: Ciencias sociales, subárea conocimiento: Población y desarrollo humano.

Figura 38. Actividad Académica integrada GETS



Fuente: Elaboración propia con base en SIA- UNA 2019

¹¹¹ <https://www.carreras.una.ac.cr/gestion-empresarial-del-turismo-sostenible/>

¹¹²

<https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/13597/Bach.%20Gestio%cc%81n%20en%20Rec%20y%20Tur%20y%20Dip%20Prom%20y%20Gui%cc%81a%20Rec.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Al día de hoy, la carrera GETS integra la práctica académica extensionista en los cursos, mediante trabajos finales de graduación o componentes prácticos de los cursos con empresas comunitarias o Pymes turísticas, no mediante PPAA. Esta propuesta desde la malla curricular de la carrera, corresponde de *forma más cercana* a la **Trayectoria 2** propuesta por Tommasino, denominada: Integralidad que se basa en articulación enseñanza-investigación-extensión a partir de prácticas socioeducativas, sociocomunitarias o socioterritoriales.

c) Las voces de agentes comunitarios según su vínculo con la GETS

A partir de las visitas realizadas a las comunidades con profesoras de la GETS, se pudo dialogar con algunos actores comunitarios (Ver Anexo 17). Los principales hallazgos a partir de las preguntas generadoras en el marco de procesos académicos, gestionados como resultados del Plan de Estudios de la carrera en la comunidad de Liberia, se presentan a continuación:

Figura 39. Principales hallazgos sobre los/as aprendizajes, haceres y saberes, en el vínculo comunitario de la GETS

Lo que aprendo de la U	Lo que la U aprende de nosotros/as
Cuando los estudiantes con trabajos de graduación ponen en práctica lo estudiado en la carrera de la cultura y la aplicación de ella en la vida cotidiana, aprendemos.	Se ha trabajado con mucho entusiasmo, se han presentado proyectos e ideas con lo que se ha aprendido y se les ha enseñado a los estudiantes
Con el objetivo de poder restablecer y poderle dar una nueva connotación adecuada a las nuevas necesidades de todo lo que nos rodea.	Más que todo en la parte de cultura oral, lo que no está en los libros, lo que se aprende de generación en generación es aquí donde se pone en práctica.
Tienen mucho compromiso con lo que hacen. Es importante que nosotros como organización nos acerquemos a la academia para aprovechar la experiencia	En el museo me ha tocado describirles a estudiantes y profesores los implementos de sabanero que yo aprendí a través de la herencia oral y de alguna vivencia que he tenido.
	Ellos han venido a aprender mucho sobre los distintos artículos y sobre las vivencias del sabanero que ellos no conocen, conocimientos que nosotros hemos venido transmitiendo. Al menos yo los he adquirido de mi padre de mi tío y de alguno sobrinos que he tratado de escribir para que también quede esa transmisión oral.
	Tengo mucha experiencia en la asociación, conozco las necesidades y el panorama hacia donde queremos llevar a Liberia.
Propuesta de mejora del vínculo comunitario	

<p>Ellos trabajan con doble objetivo, uno académico y otro para la comunidad, estoy de acuerdo cómo lo hacen. Y que sigan con la forma en que se trabaja para la Casa de la Cultura, de esa forma.</p>	<p>Este es un proyecto que abraza a todas las partes tanto a la comunidad como a los estudiantes y es beneficioso para todos. Debe ser una organización más dinámica con respecto al mundo tecnológico para que podamos tener en nuestra página la información y que la gente tenga el acceso a esa información.</p>
<p>A nivel personal uno empieza a repetir las cosas que uno conoce del lugar donde uno está. Es volver a pensar qué es y para qué es cada uno de los elementos y también ir a buscar la información porque si preguntan algún detalle (guía del Museo). Necesitamos rescatar esto con la UNA</p>	<p>Desde 1994 he estado en la asociación de la cultura, eso me ha ayudado a valorar más y me he interesado en darle más atención a esa persona emblemática que es el sabanero y me he dedicado a recopilar algunas vivencias del sabanero, además mis hijos prácticamente han crecido aquí. Seguimos necesitando apoyo de la UNA.</p>
<p>Han sido de gran importancia tanto para nosotros como para la comunidad ya que nos han dejado grandes experiencias. Que continúen.</p>	<p>La divulgación es lo más importante porque lo que no se sabe se da a conocer. Hacer dinámicas que integren a la población. Esto se ha logrado desde el principio pues es una comunidad muy participativa.</p>
<p>Normalmente, el tiempo o el ciclo es de 6 meses, pero algunos proyectos solicitan más tiempo que ese periodo, así que sería importante que se retomara este proceso en otros cursos cuando el proyecto es muy largo. A nivel comunitario de una u otra manera están entregándole a la comunidad un producto, ya sean documentos o se realizan las horas necesarias para que la gente tenga a disposición las muestras artísticas y una muestra de los artículos</p>	<p>Hemos donado nuestro tiempo para cumplirles a ellos y que ellos puedan trabajar de forma adecuada. Nos hemos logrado movilizar para darles el tiempo que ellos necesitan. Apoyo mutuo.</p>
<p>El aporte más importante que es tanto la experiencia y lo didáctico de la academia deben ir de la mano. Que nosotros conozcamos mejor el proceso a nivel de academia ya que carecemos en eso.</p>	<p>Apoyo en gestión de recursos. En términos económicos porque no se cuenta con fondos suficientes. Toda gira en torno a lo económico, la primera solución es buscar los fondos necesarios para seguir manteniéndonos abiertos. Empezar a promocionarse para que el turismo local y extranjero puedan venir.</p>
<p>El reto en este caso ha sido correr con el tiempo porque a final de cuentas hay que cumplir con las horas, entonces ellos tienen una programación que deben seguir para no robarle tiempo de la universidad y también el tiempo de entrega pues no podemos dejar las cosas para después. El reto más importante era arrancar, tomar la decisión de iniciar.</p>	<p>Realizar actividades que involucren a la comunidad y se vean motivados a participar y ayudar a la asociación.. A nivel familiar se podría hablar de todas las familias ya que muchos han venido aquí, los nietos traen a sus abuelos, yo creo que a nivel familiar la gente ha hecho esa labor. Los abuelos cuentan a sus nietos que ellos tenían "eso" en casa. Como familia hay una relación generacional y eso ha sido de gran ayuda para compartir con los adultos mayores.</p>

Al momento de abordar a los agentes comunitarios, la GETS no había logrado el apoyo a uno de sus proyectos con el Museo de Cultura Sabanera. Afortunadamente, hoy cuentan con un PPAA financiado y en ejecución.

Existen trabajos finales de graduación de la GETS que se pueden considerar importantes aportes para la construcción teórica y metodológica de la praxis y vinculación universidad-comunidad en experiencias culturales a nivel local, lo que da un importante margen para el reconocimiento a la ecología de saberes.

Se visitó la experiencia a partir de un TFG (trabajo final de graduación) con el Museo del Sabanero y una Asociación que le apoya para su funcionamiento, con pocos recursos y profesionales de mucha experiencia cultural, antropológica e histórica. Según la percepción de los agentes comunitarios, existe una posibilidad para reforzar el trabajo comunitario propio a partir del recurso académico (estudiantes, académicos/as). Estos actores comunitarios ven a la universidad como una aliada en el trabajo que realizan. La GETS se integra a sus necesidades desde las demandas académicas de investigación de las y los estudiantes, tales como los Trabajos Finales de Graduación-TFG-, o de prácticas cortas de los cursos.

Existe una presencia de profesionales de otras carreras y otras universidades en torno a un proyecto multidisciplinario relacionado con la cultura local del sabanero; sin embargo, el trabajo voluntario es lo único que los sustenta, como casi todas las actividades sobre cultura comunitaria, especialmente cuando se refieren a protección del patrimonio local. Estos imaginarios sociales instituidos, reflejan parte de la jerarquía de saberes que se le otorga socialmente y el poder simbólico de la cultura, en general, que ha sido determinante, incluso en la forma en que se han construido los vínculos entre las universidades y las comunidades, dentro de un sistema social capitalista, donde todo objeto es mercancía y lo ancestral, pierde valor en tanto no genera plusvalía, rentabilidad al poder dominante. Con estas disputas y paradojas entre la dialéctica de los actores que en resistencia siguen defendiendo espacios de saberes no académicos, ancestrales y llenos de significado para una comunidad, desde imaginarios sociales instituyentes, la disputa, frente a la defensa de ese patrimonio, es parte de su vivencia cotidiana.

La importancia para carreras como la GETS, de tener claro el diálogo de saberes a nivel ético y político, es que mientras que, *la praxis subordinada*, se sustenta y se implementa en el marco de la modernidad, aunque reconoce elementos como el respeto a los derechos humanos, no tiene una praxeología con efectos en la justicia social, como en el caso del Museo del Sabanero cuyo apoyo de parte del Estado es casi nulo. Por el contrario, la cultura moderna, caricaturiza la realidad social de las comunidades. Esta ubica a las comunidades rurales y sus representaciones históricas, artísticas, etc, como representantes del folklorismo nacional, producto necesario para la mercantilización de la actividad turística y de entretenimiento con fines puramente comerciales (otra forma de McDonalización), pero no promueve la interculturalidad autónoma, que promueve el desarrollo endógeno y el fortalecimiento de las capacidades políticas, sociales, culturales y económicas emancipadoras y propias.

A partir del estudio del vínculo que se establece entre las formas de producción del conocimiento convencional (científicos o académicos) y los saberes no académicos, podemos identificar un discurso que refleja el encuentro o desencuentro entre estos sistemas de valores. La siguiente figura comprende estos imaginarios en tensión presentes en las narrativas de los sujetos/a del conocimiento:

Figura 40: . El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento sobre las prácticas institucionales de la GETS frente al pensamiento regulador y emancipador

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Gestión sostenible del turismo	Vinculación con las comunidades.
Extensión no es parte de la malla curricular. Carrera nace de la experiencia del sector educativo privado y técnico.	La práctica es importante para el aprendizaje del estudiantado.
Relevantes son los negocios turísticos grandes, medianos y pequeños.	Turismo como actividad recreativa como derecho humano.
Prácticas muy cortas en comunidad.	Práctica extensionista mediante trabajos finales de graduación.
Falta apoyo de recursos en la gestión cultural del Museo del Sabanero.	Importancia de la cultura oral en el Museo del Sabanero, como parte de una TFG.

Postura académica racional no está relacionada con el enfoque del diálogo de saberes.

Recopilación de vivencias y cultura del sabanero.

Convivencia cotidiana entre lo ancestral y lo contemporáneo para quien visita y trabaja en el Museo del sabanero.

Elaboración propia

El diálogo de saberes desde una postura académica y racional no está definido como tal en el Museo. Sin embargo, la convivencia cotidiana entre lo ancestral y lo contemporáneo, deja salir de forma “natural”, esa convivencia entre saberes y haceres, más allá de la modernidad. Esto se convierte en una convivencia con un referente simbólico, presente en piezas de un museo, cuyo relato, en manos de un sabanero con grandes conocimientos ancestrales (que es guía del Museo y probablemente el último con tanto conocimiento y experiencia sobre el tema, por su vivencia personal), comparte alegremente con los/as estudiantes guanacastecos/as que forman parte de esta experiencia comuniversitaria. Siendo jóvenes guanacastecos, este puente de saberes, provisto por el museo, les permite conocer la sabiduría popular ancestral y reconocerse a si mismos/as, en esas prácticas aún no desaparecidas, lo que le da una gran *pertinencia social*, a la actividad académica en el campo.

Esta carrera aún está en ciernes en el tema de la construcción de la integralidad de las áreas sustantivas, de la integración de la extensión en la malla curricular y de la inclusión de locus epistemológicos y metodológicos que posibiliten el diálogo de saberes o el pensamiento crítico en sus contenidos y Planes de Estudio. Su propuesta, a pesar de que existe la práctica desde la perspectiva empresarial para la Gestión del Turismo Sostenible, tiene su fundamento en una matriz racional instrumental y moderna, esencialmente.

7.2.4. Carrera de Enseñanza Especial (CEE)

a) Antecedentes de la CEE.

La carrera de Educación Especial nace en 1990. Esta tiene como objeto de estudio la relación entre los procesos educativos, formales y no formales, así como los apoyos pedagógicos, tecnológicos, familiares y sociales requeridos por las personas con una condición de discapacidad; también, con otros grupos diversos y en general aquellos que

tienen diferentes formas de aprendizaje, para propiciar su participación plena en el entorno. Se concretiza en diferentes ámbitos de la realidad social como la familia, la comunidad y las instituciones educativas.

La escuela de Enseñanza Especial¹¹³ forma parte de la División de Educación Básica que es parte del Centro de Investigación y Docencia en Educación (C.I.D.E.), heredera de la experiencia en formación docente de la *Escuela Normal*.

Sustenta y reconstruye permanentemente su proyecto educativo en la integración de sus procesos de investigación, extensión y producción, fortaleciendo la formación de profesionales de calidad y con alto compromiso con las poblaciones menos favorecidas.

Esta carrera ha sido una respuesta ante las demandas del país, formando educadores que reconocen las dinámicas sociales cambiantes y que buscan satisfacer las necesidades de desarrollo del entorno social en que se desenvuelven. (UNA, 2016, p.33) . La misma se encuentra ante una serie de desafíos de trascendencia histórica, ya que, en palabras de sus académicas/os, los cambios que se han venido gestando a nivel nacional e internacional conducen a un replanteamiento y actualización de su plan de estudios. Por lo tanto, se han abocado a un proceso de profunda reflexión y análisis, sobre las últimas tendencias en la formación de docentes en educación especial en el marco de los derechos humanos. La variación surge a raíz de los cambios en los modelos de atención educativa desde el enfoque del médico rehabilitador; en el cual la integración educativa de la población con discapacidad se veía como un ideal; hacia un plan de estudios basado en el modelo social o de derechos humanos donde se concibe la inclusión social como la meta, y la educación inclusiva se posiciona como una estrategia que permite la participación, el acceso y el aprendizaje de diversas poblaciones; entre ellas las personas con discapacidad. Para responder al estatuto orgánico actual y a los objetivos estratégicos del quinquenio:

La Unidad Académica se visualiza en la formación de profesionales en educación, y pretende trascender los espacios laborales tradicionales hacia diversos ámbitos socio-ocupacionales, comprometidos con la diversidad y la complejidad de la vida, por medio de propuestas curriculares que pretendan superar la fragmentación del conocimiento y avanzar hacia un currículo más integral. (UNA, 2016, p.43-44)

¹¹³ <https://www.cide-basica.una.ac.cr/index.php/carreras/5-busquedas-generales>

La propuesta de la carrera parte de la integralidad de la investigación, la docencia y la extensión a partir de las demandas del contexto nacional. Por tanto, el estudio y comprensión de la realidad educativa son parte de sus planes de estudio.

b) La CEE en la actualidad

Esta carrera tiene contenidos muy valiosos para el ejercicio de la extensión, como parte de la matriz de conocimiento de su malla curricular, lo que le da un gran valor pedagógico a sus prácticas extensionistas, misma que esta basada fundamentalmente en los PPAA. A manera de ejemplo, para el 2020 se identifican un total de 6 proyectos Integrados con extensión vigentes.

Figuras 41 y 42: División de Educación Básica: Educación Especial Proyectos integrados con extensión.



Fuente: Elaboración propia con base en el SIA 2019.

A partir del Informe de evaluación aportado por la CEE-CIDE, el cual sirvió de núcleo generador junto a las preguntas generadoras durante la sesión con el grupo de discusión de académicos/as¹¹⁴ de esta unidad, se hicieron valiosos aportes, según la agenda de discusión propuesta. A continuación se resaltan algunos de los elementos destacados a partir de la reflexión sobre el Informe:

a) Como autocrítica realizada desde el proceso de autoevaluación de la carrera en el 2012, a partir del Informe, donde los pares evaluadores externos identifican que en la ejecución del plan de estudios de la carrera se llevan a cabo diversas actividades de extensión, aspecto, que,

¹¹⁴ Comunicación personal con académicas/as en sesión conjunta el día 10-14 -2019. CIDE-UNA.

por un lado, identificaron como enriquecedor en los procesos de formación docente, pero sin embargo, por otro lado, no percibieron un desarrollo integral de estas.

b) Rescatan como elementos reflexivos que como resultado de esa evaluación se recomendó que estas acciones extensionistas deberían: i) Estar enmarcadas dentro de una propuesta clara y explícita. ii) Era necesario establecer y ver la extensión dentro del curriculum como una totalidad, desde donde se parte para conceptualizar el área de extensión, como una articulación compleja de procesos, hechos educativos e intersubjetivos, con sujetos/as diversos. iii) La gestión curricular en la ejecución del Plan de Estudios, parte de un documento base, que contempla una multidimensionalidad (lo social, cultural, lo local-territorial) desde donde se resignifica el hecho socio-educativo en la intersubjetividad y cotidianidad de las y los involucrados (académicos, estudiantes y comunidades) a partir de necesidades concretas, más allá de los currículos, planes y programas.

Es así como se definieron algunos aspectos estratégicos, tales como:

- En principio, la extensión de la carrera es contribuir a construir un saber socialmente productivo entendido como, el diálogo en la colectividad, donde se genera de manera conjunta una construcción.
- El diálogo con ese otro, es en esa relación que le damos contenidos a esas necesidades, intereses, necesidades educativas, requerimientos pedagógicos, necesidades técnicas, de educación, de formación de maestros, otros.

A lo largo de los años, aspectos contemplados en el plan de estudios¹¹⁵ de la CEE según el nuevo énfasis, se definen espacios de praxis basados en la reflexión de los espacios de práctica pedagógica. Hace un tiempo, el aula era el espacio por excelencia; sin embargo, la carrera ha impulsado la apertura hacia espacios alternativos para el ejercicio de la docencia, lo cual ha producido resultados muy interesantes, pues los mismos estudiantes ahora buscan nuevas experiencias que les producen conocimientos muy variados y les permite responder a una diversidad muy grande de poblaciones (UNA, 2016, p.18)

Otra de las experiencias positivas que ha reafirmado la necesidad de cambio son las giras pedagógicas, las cuales se asocian a proyectos o dentro de la misma dinámica de los

¹¹⁵ file:///C:/Plan%20de%20Estudios%20de%20Educacion%20Especial.pdf

cursos. Estas han permitido que el estudiantado pueda conocer las realidades comunitarias y los aportes que la pedagogía puede dar a estos espacios o comunidades. (UNA, 2016, p.18)

Al 2020, se considera que los PPAA son la base de una parte importante de la acción extensionista de la CEE, estos cumplen una función prioritaria en el ejercicio de la extensión en la escuela. Según el modelo planteado por Tommasino es una versión mixta entre la *Trayectoria 1* existente y la *Trayectoria 2*, a la que aspiran como carrera. Entendiendo la *Trayectoria 1* como la integralidad secuencial no articulada, por medio de proyectos. Aquí hay «articulación estancada», no hay articulación entre una función sustantiva y otra. Este es un modelo basado en proyectos de extensión. Mientras que la *Trayectoria 2* se refiere a la Integralidad que se basa en articulación a partir de prácticas socioeducativas, sociocomunitarias o socioterritoriales.

c) La voz de una agente comunitaria según su vínculo con la CEE

Sobre la participación de agentes comunitarios, la misma unidad académica refirió a una única persona de la comunidad de Cureña. Sin embargo, sus respuestas fueron muy cortas y no todas fueron respondidas. Esta persona mencionó una experiencia de la Escuela de la Unión del Toro sobre Terapia lenguaje y de la importancia de la enseñanza del lenguaje en una escuela regular, quien aprovechó para solicitar apoyo para tener a una maestra de educación especial de forma permanente en la Escuela local. No fue claro el aporte a partir de este caso, desde el enfoque crítico o diálogo de saberes, excepto por ser una práctica situada y aislada, en un territorio rural.

El *diálogo de saberes, como concepto y como práctica, si* ha estado presente en actividades integradas de investigación/extensión, tales como en el caso de dos trabajos finales de graduación de estudiantes de la CEE, que se pueden considerar ejemplares por el abordaje teórico, epistemológico y metodológico de la praxis y vinculación universidad-comunidad en relación con el pensamiento crítico y el diálogo de saberes, pues a pesar del aislado proceso, estos tienen además unas características *de integralidad entre la docencia, la investigación y la extensión*. Estos son:

i)En el marco del proyecto de Pedagogía social la estudiante Jennifer Vanegas realiza su TFG en la comunidad de los Chiles: La participación estudiantil en un proyecto de

extensión universitaria: Una propuesta pedagógica para la formación profesional en la acción social inclusiva, que emerge desde la sistematización de la experiencia.

La universidad debe permitir espacios donde desde giras o participación en proyectos extensionistas, una diversidad de estudiantes logren participar para un mejor desarrollo profesional, donde desde las experiencias, la escucha, observación activa, la planificación, autoevaluación y mejora de las acciones en el campo, permitirán oportunidades de aprendizajes significativos tanto para la parte profesional como la personal. (Jennifer Venegas, p.35-36)

La estudiante promovió la participación de estudiantes de otras unidades académicas y disciplinas en el proceso de gestión comunitaria y de la IAP, implementado en la comunidad de los Chiles. Estuve presente en la defensa del TFG donde participaron muchos/as de los actores vinculados a esta experiencia académica comuniversitaria.

ii) En el marco del Proyecto “Los procesos de lectoescritura en el desarrollo profesional docente y la alfabetización de personas adultas” la estudiante Elena Mena realiza su TFG denominado: Proceso de alfabetización participativo e integral con personas adultas con discapacidad. Emergente área Metropolitana. Sobre esta ella señala:

Esta primera experiencia nos permitió conocer la realidad que enfrentan muchas personas que no saben leer y escribir, lo que generó en mi persona la necesidad de desarrollar un proceso de alfabetización que se aborde de manera integral con la población adulta, en el cual se potencie la mejora de la calidad de vida en los involucrados, esto al considerar la lectura y la escritura como herramientas básicas para el desarrollo de la autonomía, independencia, autodeterminación, seguridad e inclusive el fortalecimiento de la autoestima. (Solano, p.1)

Las capacidades en pedagogía y didáctica de la carrera de CEE y de las otras del CIDE son fuente esencial y estratégica para la diversificación de capacidades y generación de experiencias para el desarrollo en pedagogía y didáctica, que permitan fortalecer el conocimiento y comprensión desde del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la UNA, mediante enfoques como la pedagogía social. Las investigaciones referidas por parte de estas estudiantes, dan cuenta de ello.

La CEE tratando de ser consecuente con la propuesta teórico-metodológica desde el pensamiento crítico y el diálogo de saberes han construido un discurso a favor de estos, del cual se derivan elementos valorativos sobre los procesos institucionales de la praxis, que se contradicen o antagonizan desde ciertos locus axiológicos presentes en los discursos.

Figura 43: El discurso institucional de los sujetos/as del conocimiento sobre las prácticas institucionales de la CEE frente al pensamiento regulador y emancipador

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Prácticas del área sustantiva de la extensión basadas fundamentalmente en PPAA.	Búsqueda de la integralidad de las áreas sustantivas de docencia, investigación y extensión a partir de la demanda nacional.
Plan de estudios no contempla claramente la integralidad de las áreas sustantivas.	Estrategia que permite la participación, el acceso y el aprendizaje de diversas poblaciones, entre ellas las personas con discapacidad.
El aula ha sido un espacio por excelencia de la CEE.	Se busca que la Extensión en el currículo como una totalidad, a futuro.
Esfuerzos escasos, aislados y no integrados a la malla curricular, para crear y promover el diálogo de saberes, por parte de algunos académicos y estudiantes. (Denominado como <i>Trayectoria 1</i> según Humberto Tommassino,2023)	<p>Es estratégico ver a la extensión como medio para construir un saber socialmente productivo.</p> <p>Diálogo de la colectividad como forma conjunta de construcción.</p> <p>El diálogo o acción comunicativa dialógica como requerimiento pedagógico de educación y en la formación de profesionales maestros para educación especial.</p> <p>Praxis basada en los espacios de reflexión de la práctica pedagógica.</p> <p>Giras pedagógicas.</p> <p>Aspiran a una versión mixta de la trayectoria 1 (proyectos no integrados a la malla) y 2 (prácticas socioeducativas, sociocomunitarias y socioterritoriales)</p> <p>El diálogo de saberes presente en TFG.</p> <p>Pedagogía didáctica que reconoce otros sabres.</p> <p>Pedagogía social como pedagogía emancipadora.</p>

Elaboración propia

A pesar de los grandes conocimientos en pedagogía social y didáctica, la CEE, todavía tiene que hacer una gran transformación desde la ecología o diálogo de saberes, tiene un largo camino por recorrer, especialmente en la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje curricularizados que contemplen el vínculo comunitario con los agentes comunitarios como sujetos del conocimiento. Para lograr esto, requiere desde las acciones sociales colectivas que cuestionan, median o negocian procesos transformativos y alterativos en las relaciones desiguales *del saber-ser poder y estar*, a la vez que cierran la brecha entre la teoría y la práctica, en espacios de vinculación orgánica más allá de los PPAA.

7.2.5. El Programa Interdisciplinario Costero

a) Antecedentes del PIC

Hasta el 2019 el equipo del PIC ha presentado 2 libros, el primero desde el Programa de Desarrollo Integral de Isla Venado¹¹⁶ (antecedente del PIC), denominado “Acompañamiento Social Participativo: un espacio de encuentro para el desarrollo comunitario, y recientemente presentó otro libro¹¹⁷ que rescata su vida institucional y hace reflexividad al interior de su equipo sobre la praxis extensionista del Programa.

Este apartado se basa en esta obra que visibiliza la evolución de lo multidisciplinar hacia una postura epistemológica interdisciplinar y transdisciplinar¹¹⁸, en palabras de sus autoras/es. También reflexiona sobre el camino del asistencialismo a la búsqueda de la autonomía de las comunidades.

Esta lectura deja ver los cambios en las subjetividades que forman parte de la corporeidad de las instituciones participantes, mediante los discursos que dejan ver las diferentes fases y actores, donde la sociedad se perpetúa, tensiona, se contradice y actúa,

¹¹⁶ Ruíz Bravo, R., Meoño, R., Juárez, O., Rodríguez, G. y Rojas, S.(2008). Acompañamiento social participativo: un espacio de encuentro para el desarrollo comunitario. EUNA

¹¹⁷ Duarte, Cuapper,C.; Rojas Herrera.,S; Láscarez Smith,D; Blanco Solís,F. (2019).Repensando la extensión universitaria desde la acción comunitaria. Programa Interdisciplinario Costero, Universidad Nacional. Editorial Letra Maya, Heredia.

¹¹⁸

incidiendo en la definición de *políticas a partir del saber-poder-ser y estar* sobre los otros/as, desde sus estructuras instituidas. Estas son las etapas previas a la constitución de lo que hoy se conoce como el Programa Interdisciplinario costero, desde las narrativas de sus protagonistas:

Primer periodo (2000-2003): Proyecto con el IOI (Instituto del Océano Internacional),

El Instituto Internacional del Océano (IOI) como órgano consultivo de Naciones Unidas (ONU) impulsa el Proyecto Mujeres, Jóvenes y el Mar, mediante los fondos asignados de la Ocean Research Foundation. Este periodo se puede definir en varias etapas:

a) Para la implementación en la UNA de dicha iniciativa el IOI convoca a extensionistas e investigadores de la Escuela de Química, Departamento de Física, Maestría en Desarrollo Rural, Maestría en Manejo de Vida Silvestre, el Programa Una Iniciativa Rural (UNIR), Escuela de Ciencias Agrarias, Ciencias Ambientales, Instituto de Estudios del Trabajo (Iestra, actual Escuela de Administración), Estación Nacional de Ciencias Marino Costeras (Ecmar), la Escuela de Biología Marina, el Proyecto Integrado del golfo de Nicoya y la Escuela de Sociología para evaluar las opciones de ejecución de un proyecto estratégico que fuese ejecutado mediante dichos fondos, siendo la primera idea de propuesta un proyecto socio productivo para mujeres en Isla Chira; sin embargo, esta cambia y termina siendo idónea la propuesta de apoyar diversos proyectos de desarrollo comunitario en Isla Venado (ambas comunidades ubicadas en el golfo de Nicoya), (Ruiz, 2000).

b) Para su implementación se definió una metodología que promoviera un desarrollo integral, desde un enfoque de Desarrollo Humano y superación de la pobreza. Esto formó parte de lo que se estaba impulsando a nivel mundial, desde los compromisos de la Cumbre de Copenhague sobre desarrollo social (1995), como Patrimonio de la Humanidad”, así también, impulsar la gobernanza oceánica, el uso pacífico del océano e implementar “La Convención del Derecho del Mar”, UNCLOS (por su acrónimo en inglés), y mediante sus diferentes centros regionales impulsó la divulgación de los “nuevos” conceptos en esta materia, mediante capacitaciones y actividades académicas. En el año 1994, se crea el Centro Operativo para América Latina y el Caribe, ubicado en Costa Rica, adscrito al Departamento de Física de la Universidad Nacional. A partir de 1999 hasta el año 2015 se dedicó a realizar, en los diferentes centros operativos en el mundo, el “Proyecto: Mujeres, Jóvenes y el Mar”.

c) Y por último, posterior a esa fecha, el IOI, cierra todas las acciones de desarrollo comunitario y vuelve a dedicarse a su labor educativa. (IOI—UNA. Historia (s.f.) (citado por Duarte et al.2019. p.16-17)

Segundo periodo (2002-2008): Hace la transición de Proyecto a Programa

El segundo periodo se puede definir según los siguientes momentos históricos:

i) Etapa fundacional y diagnóstica. Se funda el PDICRC por de la Licda. Rose Marie Ruiz Bravo, ex rectora y académica de la Escuela de Química. Se inicia en Isla Venado las consultas con grupos de mujeres y jóvenes, para construir un plan de desarrollo comunitario a mediano plazo, mediante diagnósticos participativos, estudios situacionales y asambleas comunitarias. Al mismo tiempo, se dirigieron acciones para el fortalecimiento de una serie de iniciativas socioproductivas desde una lógica de superación de la pobreza, realizadas por grupos de mujeres organizadas de la Asociación de Mujeres las Pioneras, la Asociación Progresista de Mujeres Las Arañas y la Asociación de Jóvenes Unidas por el Progreso, el Desarrollo y la Ecología (Asjuesde). Junto al desarrollo de estas actividades, emergieron los espacios académicos para el debate y análisis de la realidad insular, oportunidad interdisciplinaria para confrontar una gran diversidad de enfoques metodológicos que se querían implementar dentro de los procesos de extensión. Rupturas teóricas, replanteamiento de

métodos participativos, enfrentamientos de posturas políticas entre otros, fueron algunas de las experiencias que se tuvieron que vivir y resolver conjuntamente. (Duarte et al.2019. p. 16-17)

ii)En Isla Venado se inicia con la aplicación de los enfoques de desarrollo ejercidos desde el Plan Nacional de Combate a la Pobreza, durante la Administración Figueres Olsen (1994-1998), según las siguientes áreas de trabajo: infancia y juventud, mujeres, productividad y empleo, atención a adultos mayores y población discapacitada, desarrollo local (Castro, 2004 citado por Duarte et al. p.16). Cabe destacar que la coordinadora del Programa procuró que, dentro de la metodología de trabajo de extensión, se replicaran metodologías similares a las que ella y su equipo de trabajo del Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) habían trabajado durante el tiempo en que había sido presidenta ejecutiva del instituto y que habían sido construidos desde las bases de la extensión propias de la UNA. Bajo esta perspectiva, se vinculó el proceso de extensión del PDICRC, al programa de atención social llamado por el Gobierno “Triángulo de Solidaridad”, estrategia para la superación de la pobreza contenida en el Plan de Desarrollo Social, impulsado durante la Administración Rodríguez Echeverría (1998-2002), que fue la plataforma política de articulación para construir el modelo de desarrollo comunitario en Isla Venado con comunidad, instituciones y gobierno local. (citado por Duarte et al.2019. p.17).

iii)Esta relación universidad y Gobierno generó una serie de contradicciones metodológicas, epistemológicas y políticas, ya que existía el riesgo de que la vinculación entre actores sociales, así como las estrategias de negociación y relación comunidad-universidad-instituciones públicas podían reproducir patrones asistencialistas y paternalistas, como también en algún otro momento, responder a la atención de necesidades básicas desde acciones muy puntuales, sin incidencia en lo estructural. (Duarte et al.2019. p.21)

iv) Producto del uso de una metodología de trabajo, la cual a pesar de la existencia de un equipo, se personificaba directamente en el ejercicio de la coordinadora Rose Marie Ruiz Bravo, mujer académica de experiencia exitosa en extensión, primera rectora, mujer de la UNA y de Latinoamérica, y expresidenta ejecutiva del IMAS. El Programa se enfocó en lograr que las organizaciones comunales y diferentes líderes comunales, pudiesen conocer y aprender cómo acceder a programas tales como IMAS-Triángulo de Solidaridad, Fondo de Subsidios para la Vivienda (Fosuvi), al Régimen No Contributivo de Pensiones de la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), Fondos para el Mantenimiento y el Equipamiento de Comedores Escolares y centros infantiles desde el Ministerio de Educación Pública (MEP), Fondo de Apoyo para la Educación Superior y Técnica del Puntarenense y el Fondo Nacional de Becas de Solidaridad Social, subsidio por desempleo en períodos de veda de pesca, entre otros. (Duarte et al.2019. p.18)

Según Duarte (et al), la UNA, no tenía definida para ese entonces una política universitaria de extensión, sin embargo su referente fue siempre el Estatuto Orgánico y las producciones intelectuales publicadas desde décadas atrás, que buscaban conceptualizar la extensión. El trabajo y los logros en Isla Venado serían representativos para marcar un hito en la historia de la extensión de la UNA, así como ser líder en el proceso de planificación para el desarrollo en la región, entre otros, condiciones que materializaron la idea de *programa modelo de extensión*. (2019. p. 18).

Tercer periodo (2009-2013, 2014-2018, 2019-2023): Se crea el Programa Integrado.

La identificación de necesidades comunitarias y construcción participativa de estrategias para enfrentarlas desde las potencialidades de las personas, el estudio del entorno, análisis de la política pública, entre otros, fomentaron la construcción de planes de acción y proyectos académicos que determinaban específicamente qué tipo de colaboración podían brindar tanto estudiantes como también determinadas unidades académicas, programas y proyectos, de manera que, con los años se aprendió cómo dialogar entre las disciplinas y, por tanto, cómo construir interpretaciones colectivas sobre una determinada problemática. Este diálogo constante fomentó espacios interdisciplinarios para el pensamiento conjunto y el debate respetuoso. Así se aprendió a crear estrategias para la articulación inter unidades académicas e inter facultades, que constituyen esta acción en una de las más importantes fortalezas del PDICRC; así también, el cómo llevar a la práctica regional, local y comunitaria complejos procesos de extensión. (Duarte et al.2019. p.19)

Según estas transformaciones, los dos últimos periodos han significado, un gran esfuerzo para superar el asistencialismo de parte de la misma UNA, así como de las instituciones públicas participantes.

Este tipo de vínculo institucional, ha promovido el clientelismo político y la disputa por recursos de las instituciones públicas, generando tensiones al día de hoy, entre los líderes y lideresas de diferentes grupos organizados en los territorios insulares. En palabras de un dirigente comunal de la Isla Venado:

La ayuda del estado es de doble filo, puede generar clientelismo político sino hay una sólida organización comunitaria con capacidad de auto y cogestión. De ahí la importancia de que la gente trague agua salada (*decir de los isleños que significa que las cosas cuestan*).Agente comunitario.Venado_# 04

La tensa y disonante consolidación del PDICRC como programa interdisciplinario al interior de la UNA, lo ha llevado a recortes presupuestarios, por tanto para el programa ha sido fundamental buscar recursos por cuenta propia. A partir del 2008, se gestionaron proyectos con el Fondo Universitario para el Desarrollo Regional (Funder), el Fondo Institucional para el Desarrollo Académico (FIDA) a partir del año 2010 y Fondos del Sistema CONARE a partir del año 2016. Ya desde el 2013 se crea el Fondo para el Fortalecimiento de las Capacidades Estudiantiles en Investigación y Extensión (FOCAES)¹¹⁹, que se convirtió en otro soporte para la incorporación estudiantil en el

¹¹⁹ Fortalecimiento de capacidades estudiantiles en Extensión e Investigación: En el 2013, la Dirección de Investigación presenta ante el Gabinete de la Rectoría una propuesta para la creación de un fondo que apoyará

Programa. Se lograron alianzas con algunas ONGs, así se amplió el trabajo a otras islas del golfo y a varias comunidades y organizaciones de base popular, cooperativista, de pescadores, de mujeres de la Península de Nicoya.

Con el Plan Global Institucional 2004-2011, el Programa logra, por medio de las diferentes estrategias, el apoyo desde las Vicerrectorías, tanto en capacitación como también para concursos de proyectos con fondos de la universidad. Esto permitió el acompañamiento técnico de la Vicerrectoría de Extensión y la Vicerrectoría de Investigación.

b.1) La situación actual del PIC

A inicios del 2017 como PIC, se abre una nueva transición, un nuevo período de autoevaluación, análisis de impacto en comunidades, estudios coyunturales sobre los alcances políticos de la universidad y la reflexión prospectiva del programa para los próximos siete años y se crea una nueva propuesta de programa para el siguiente quinquenio, que permitiera hacer una transición de cambio de unidad ejecutora, ya que se debía hacer traslado del Departamento de Física al Instituto de Estudios Sociales en Población (Idespo), esto como consecuencia de que no se podía comprender desde la disciplina de la física, la existencia de un programa interdisciplinario dentro de su quehacer. Estos cambios en la evolución del Programa ha obligado al estudio intrauniversitario, para conocer la nueva normativa institucional, las lógicas de la integración entre facultades y unidades académicas, la lectura de la institución desde las unidades académicas, programas y proyectos, “*atrofiado por una cultura más administrativa y menos académica*”.

El PIC¹²⁰ se define como *un programa académico interdisciplinario* de la Universidad Nacional, con capacidades críticas, científicas y tecnológicas, que contribuye al

a estudiantes que realizarán sus trabajos de graduación en el marco de PPAA de investigación como una forma de incrementar sus capacidades, especialmente dirigidas a aumentar el índice de graduación. Esta solicitud es atendida, articulando el fondo FOREG, que implementa la Dirección de Extensión para el apoyo a la participación estudiantil en PPAA de extensión en regiones fuera del área metropolitana. Así, se establece el con el objetivo de reforzar las capacidades en investigación y extensión de estudiantes, brindando apoyo económico a la realización de sus trabajos de graduación en los PPAA o para la participación activa en PPAA de extensión con impacto regional. Ambas Direcciones asignan un monto de ¢14.000.000,00 para un total de 28 millones de colones a ser suministrados en tramos de ¢60.000,00 mensuales durante 6 meses a cada estudiante seleccionado. Fuente: Morera, C. (2015-2010) Informe Quinquenal de la Dirección de Investigación 2010-2015. Universidad Nacional

¹²⁰ El PIC y el CEMZOC (Centro de Estudios Multidisciplinario de Zonas Costeras) son experiencias únicas en América Latina y el Caribe, que pretenden no solo integrar las tres áreas sustantivas, sino responder desde enfoques interdisciplinarios y en el mejor de los casos transdisciplinarios, para

fortalecimiento al desarrollo sostenible de las comunidades rurales marino costeras e insulares”.¹²¹ Actualmente, se encuentra adscrito al IDESPO (Instituto de Estudios sobre Población) de la UNA.

Según su descripción, realiza su labor a partir de un conjunto de metodologías que permiten un *acompañamiento social participativo* desde la perspectiva de género, intergeneracional y pluricultural. Este, busca garantizar el empoderamiento comunitario, la armonía con la naturaleza y la participación protagónica de los diversos actores sociales en la promoción del desarrollo comunal y territorial sustentable.

El Programa vincula la docencia, la investigación, la extensión y la producción en su quehacer con participación de unidades académicas de la universidad y conformado por equipos interdisciplinarios de alto nivel académico y estudiantil, por tanto, se autodefine como un programa integrado.

Silvia Rojas¹²², cuenta que la participación estudiantil se promueve en todas las áreas sustantivas, por un lado mediante cursos de determinadas carreras que permitan aplicar conocimientos vinculados a algún proceso de extensión, prácticas profesionales supervisadas, prácticas organizativas, así también mediante la realización de los trabajos finales de graduación, las pasantías estudiantiles, o muy ligado a extensión e investigación bajo la modalidad de estudiantes asistentes paraacadémicos, estudiantes asistentes bachiller o graduado, y, en algún momento también estudiantes de horas-colaboración y estudiantes-voluntarios.

Aclara Rojas que “desde hace tres años hice un conteo de la cantidad de estudiantes que han participado en el programa, teniendo incluso un aproximado de un número que esté rondando las más de dos mil personas estudiantes y siete unidades académicas de diferentes facultades”.

El Programa estudia y acompaña algunos procesos comunitarios, promueve la participación social y articula actores con competencias en el territorio. Así mismo,

encontrar solución a los mismos desde las universidades públicas. El primero, en La Universidad Nacional de Costa Rica y el segundo (el CEMZOC) de la Universidad de Oriente en Cuba.

¹²¹ La información presentada se basa en https://www.facebook.com/picostero/?ref=py_c

¹²² Silvia Rojas, directora del PIC hasta 2020. Comunicación personal, 30 de octubre de 2020.

sistematiza procesos de gestión de desarrollo humano sostenible integral con comunidades costeras e insulares, mediante diversos tipos de actividades¹²³.

Esta compuesto por experimentados profesionales coprotagonistas de una historia construida en el Golfo De Nicoya (Isla venado, Distrito Lepanto, Isla Caballo, Distrito Paquera) y actualmente también trabaja en el Golfo Dulce (comunidades costeras en el cantón de Osa y el cantón de Talamanca), en un mosaico de islas, pueblos, culturas y biodiversidad en sus mares y costas, desde posturas epistemológicas, metodológicas, políticas y presupuestarias particulares, propias de procesos en este tipo de escenarios. Las implicaciones de la pesca artesanal como actividad productiva, tanto a nivel normativo, formativo y reflexivo; la forma en que se relacionan entre sí y con el contexto exterior a las islas en función de los cambios que implica para su vida cotidiana y cómo afecta a sus prácticas productivas, calidad de vida y bienestar de sus pueblos.

Para el 2019 el PIC impulsa proyectos de Extensión e Integrados con extensión por medio del IDESPO (Ver Anexo 18), instituto al cual se encuentra adscrito:

Figuras 44 y 45: Proyectos integrados con extensión y Extensión PIC



Fuente: Elaboración propia con base en el SIA,2019

¹²³Seminarios de especialización en temas costeros, marinos y de pesquerías; Investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias; Convenios y articulaciones con: Instituciones, Universidades, u Organizaciones populares e internacionales; Apoyo al desarrollo comunitario costero; Proyectos integrados para la atención de problemáticas comunitarias que se enmarcan en las siguientes líneas de investigación y acción: Gobernanza marina y políticas de desarrollo; Género, identidad y representaciones; Estrategias de articulación interinstitucional; Juventudes y enfoque intergeneracional; Experiencias comunitarias en la gestión de riesgos ante desastres; Seguridad socio-jurídica; Gestión del agua y pesquería artesanal.

Una parte importante de la práctica extensionista del PIC se hace a través de Programas y proyectos de extensión e integrados con extensión.

En este contexto se suman otros ejes transversales, por ejemplo, riesgos y vulnerabilidades, cambio climático, diversificación productiva y análisis socio-jurídico. De igual forma el PIC logra una parte de la internacionalización mediante la vinculación estratégica de profesores pasantes de otros países (Chile, Uruguay, México, Cuba), como de estudiantes

b.2)La Red del Golfo de Nicoya.

Un subproducto de la construcción articulada e interdisciplinar de la labor del PIC, bajo la coordinación de Silvia Rojas, es la *Red del Golfo de Nicoya*. Se ha logrado a lo largo de los años su consolidación. En palabras de Grethel Ulate (2022) se denomina como un Proyecto académico interdisciplinario de la Universidad Nacional que se formula a partir de la necesidad de articular el quehacer en el campo de la docencia, investigación y extensión.

El objetivo es articular el trabajo inter y transdisciplinario para incidir en varios ámbitos de la realidad de los pobladores del Golfo de Nicoya. Trabajan en conjunto con 28 comunidades del Golfo. La red está compuesta por personas académicas, investigadoras, extensionistas y docentes de la UNA. Comunidad estudiantil, tesis y voluntarios. Comunidades costeras del Golfo de Nicoya, también forman parte, junto a los aliados estratégicos, de entidades públicas y privadas. (Ulate, 2022)

El aporte de las diferentes unidades académicas ha creado, desde sus plataformas académicas, un accionar colectivo para el desarrollo de las zonas costeras. Estas alianzas estratégicas han sido fundamentales para superar las crisis regionales, entre ellas podemos mencionar la creación, desarrollo y crecimiento de la *maricultura*¹²⁴, conocimiento y prácticas que no existían como proceso productivo aplicado a la realidad ambiental, económica y social de los mares y las islas de Costa Rica. Cita Seidy
Esta construcción de la cultura de la maricultura requirió un intensivo trabajo académico, científico, social, productivo, de prueba y error, entre saberes académicos y populares, que

¹²⁴ Arias, Sidey et al. Bioeconomía azul para la resiliencia socioeconómica de comunidades costeras de Golfo de Nicoya mediante la producción de ostras,[Charla en la Celebración Día del Océano. Universidad Nacional, Campus Omar Dengo. 18/02/2022].

generó excelentes resultados que hoy vemos en las 9 granjas son apoyadas desde la Red en el Golfo de Nicoya.

Visita a Florida en Isla Venado en diciembre de 2020, tuve un encuentro con Sonia Medina y el grupo de productor/as ostrícolas, quiénes cuentan su experiencia comunitaria con un proyecto con la UNA, que junto al PNUD se ha convertido en una opción para mejorar su calidad de vida.

Esta gran experiencia en la vinculación comuniversitaria, ha creado una forma particular generación de conocimiento. Estos aportes se pueden caracterizar como:

- La construcción de demanda a partir de la interpelación mutua, en tanto las/os pescadores/as en diálogos de décadas, han provocado a la UNA para la investigación y construcción de la cultura de la “maricultura”, en vista de la pauperización de sus condiciones de vida, no solo por la reducción de la producción de especies marina para el consumo humano que reducen la posibilidad para la venta, sino por las malas o inexistentes políticas de apoyo al sector desde el Estado.
- Si bien no se ha podido influir mucho en las políticas a favor de estas comunidades isleñas, sí se ha podido construir a mucho esfuerzo el apoyo e interacción para hacer prosperar nuevas formas de sobrevivencia, sobre todo a nivel productivo.
- Así construyeron juntos/as una intencionalidad para la producción de conocimiento, con metodologías para la investigación tanto convencionales como participativas, generando nuevo conocimiento aplicado a un contexto social, cultural y político costeño e insular.
- Han usado como medios los proyectos de extensión universitaria, las redes, los medios digitales, congresos, talleres y publicaciones formales, mismos que responden a rankings, con indexaciones, medición del impacto social, otras) e informales (informes, videos, podcast, otros) han logrado una inserción académica-comunitaria importante.
- Así, mediante el trinomio de académicos/as, gestores de políticas públicas y agentes comunitarios se han resuelto las cosas poco a poco.

A estas referencias sobre los grandes aportes de la institucionalidad universitaria en el Golfo, puedo agregar, la experiencia del “Proyecto Nimbu” con el apoyo del Centro Hídrico de la Sede Chorotega de la UNA, en la Isla Caballo para cosechar agua de lluvia, en la única Isla sin agua potable en el Golfo de Nicoya. Este proyecto nace de un proceso organizativo comunitario alrededor de instituciones de salud y comités de salud en las comunidades.

Este y los otros casos permiten comprender e interpretar la capacidad de adaptación de la praxis extensionista de los agentes, universitarios y comunitarios, según se refleja desde el relato compartido la posición y condición de éstos, desde el *ser-poder-saber-estar*,

desde donde se corporizan, habitan, tensionan, y transitan en un sistema mundo global, normalizador y desigual.

c) Las voces de agentes comunitarios según su vínculo con el PIC

A partir de las visitas a las comunidades con el equipo del PIC en 2020 y 2021 (Ver Anexo 19), a continuación, presento los principales hallazgos según de las preguntas generadoras realizadas a agentes comunitarios. Estas respuestas están relacionadas con los procesos académicos de promoción del desarrollo local y la planificación del PIC en estas comunidades de Isla Venado e Isla Caballo, desde 2000:

Figura 46. Principales hallazgos sobre los/as aprendizajes, haceres y saberes, en el vínculo comuniversitario del PIC

Lo que aprendo de la U	Lo que la U aprende de nosotros/as
Formación en todas las áreas y capacitaciones para la parte del desarrollo humano.	La cultura de nosotros, la forma de vivir, la forma de comer. La forma de recrearnos. Nadie lo sabe todo. Hasta los profesores aprenden de los estudiantes.
A fortalecer los estudios que nosotros tenemos para tener una calidad de vida mejor. Aprender a desenvolverme, conversar en público	Aprenden en la parte de práctica, porque estamos entre tipo profesional y tipo empírico, se aprende de ambos. Turismo y relaciones humanas, uno cree que el turismo es llegar y recibir a una persona, o solo llevarla en la panga. Tiene muchas cosas a tomar en cuenta.
Los beneficios y enseñanzas que nos han traído han sido demasiado. Si no tuviéramos el agua aquí, tendrían que ir hasta el EBAIS DE CHIRA. May Brenes, ella promovió el Ebais y el Colegio Pedagógico. Tenemos una deuda que no podremos pagar nunca a doña Rose Marie Ruiz, la UNA estuvo aquí 9 años. Primero la UNA, luego entró la UCR con capacitaciones. He recibido capacitación en formulación de proyectos de la Universidad Nacional. Las universidades traían de 20 a 30 estudiantes para trabajar en la comunidad. Luego crearon Nos enseñaron a estar orgullosos de donde vivimos, a defendernos, a darnos el lugar que nos merecemos.	Este proyecto nos ha servido a todos, ya que nos ha dejado aprendizajes y vivencias nuevas a las familias de la comunidad. Aprendemos de ellos y ellos de nosotros. En algunas áreas somos muy avanzados, en las prácticas. El día a día sabemos mucho, porque aunque no seamos personas muy desarrollados manualmente y mentalmente. Como afiliado, debo escuchar a los afiliados y desarrollar un programa. Ellos vienen y me ayudan. Oímos opiniones y desarrollamos un conjunto para que salga todo bien. Cada uno de ellos da su opinión. Somos democráticos, COOPEACUICULTORES. Somos 37 familias con diferentes funciones. El pueblo no se vería beneficiado. Las mujeres son como secretaria. El grupo de alimentos son todas mujeres. No solo los varones estamos trabajando. Han contribuido esos fondos, porque en el momento que lo hemos necesitado han estado para seguir adelante. Ejemplo, el cultivo de camarones, cuando nosotros lo desarrollamos, la universidad vino y dio el apoyo a las familias.

<p>Hemos aprendido a trabajar con las demás comunidades. A hacer alianzas entre los pueblos, a ser solidarios entre las comunidades. A apoyarnos mutuamente</p>	
<p>Trabajamos con un Plan de Desarrollo Integral Comunal, donde se aprobaron 25 proyectos y faltó el muelle y el cementerio.</p> <p>Del PIC he recibido educación ambiental y ahora estamos promoviendo el turismo sostenible. La UNA está promoviendo el procesamiento de pescado en Chira, Lepanto, Costa de Pájaros etc y nosotros mediante la Asociación de pescadores también. Con la UCR recibimos un seguimiento mensual en capacitación en herramientas digitales y nutrición con la bióloga Yesenia, para los proyectos de ambiente y turismo. Con Ronald Arrieta UCR estamos preparando un tour de avistamiento de aves. También nos apoya el Prof. Fernando Zeledón de la Escuela de Ciencias Políticas</p>	<p>Lo que ellos aprenden, es el valor que uno le da a ellos cuando entran.</p> <p>Mi esposo que dió la idea de agua, como cuando estaba el español, de traer unos tanques en las pangas, lo traían agarrado. Todos en grupo, subían el tanque, escarbaban la tierra, para tener y dar agua para el centro de salud. Después vino el proyecto Nimbú.</p> <p>Aprenden de la forma en que vivimos. Aprendemos a trabajar juntos y nos escuchamos mutuamente.</p>
<p>Les dan capacitación a los jóvenes y charlas a los estudiantes del colegio sobre como cuidarse de los abusos.</p>	<p>Más que todo el tema cultural, la vivencia, la experiencia. El intercambio de experiencias. Entender que la isla está como está por un tema de abandono estatal</p>
<p>Nos motivan y permiten que algunos estudiantes de la Isla se hagan universitarios.</p>	<p>Les enseñamos la realidad que vivimos, a sensibilizarse en ella. Hay muy buenos líderes en la Isla. Nuestro espíritu de superación, las ganas de salir adelante. Ellos nos dan herramientas para trabajar. Ordenarse en las cosas, planificación, metodologías</p>
<p>Propuesta de mejora del vínculo comunitario</p>	
<p>El estudiantado viene y va, falta continuidad. Lo que inician queda inconcluso. No se ha dado más seguimiento. A veces vienen de nuevo y se empieza de cero. Se debe documentar todo lo realizado. Por ejemplo, con D y otros estudiantes de la carrera de Gestión del Turismo Sostenible se detectan las necesidades, tales como mejora en el servicio al cliente, información turística. Con él se enlaza para buscar recursos. Él logra conseguir recursos de FOCAES de la Vicerrectoría de Extensión UNA. El estudio es cómo lo vamos a hacer y en qué momento, como propuesta de los estudiantes</p>	<p>Con la UNA participo de 3 proyectos: compostaje (vienen a capacitarnos el 06 de diciembre), el apiario y maricultura. También se está planteando el uso del bambú. Se está pensando en una estrategia de integración de proyectos para el turismo sostenible, en la lógica de "Isla Sostenible", en articulación con la Isla de Chira, Caballo, Venado y Costa de Pájaros.</p> <p>La estrategia del PIC está muy bien . Sin embargo, XX no le dio continuidad a lo que inició. Ejemplo "La casa de la Juventud".</p>
<p>Todo ya está planificado, a mi perspectiva las universidades deberían involucrarse más en la toma de decisiones respecto a los temas de pesca. La pregunta es compleja. Hace falta más presencia en tiempo, que sea más frecuente. Cuando se da una capacitación y se dura un año o dos años para dar otra capacitación. Se puede olvidar lo que se dio en un día.</p>	<p>Hay reuniones, talleres para seguimiento, pero no hay evaluaciones de procesos, ni sistematización de experiencias. Actualmente estamos con Andrés de la carrera de Turismo sede Chorotega y con XX, de la Vicerrectoría de Extensión. Ellos están trabajando desde y por medio de la ADI. Ellos convocan. Si en turismo sostenible, incluso tenemos un chat y</p>

	reuniones abiertas con la Comisión de Turismo que creamos
<p>La UNA lo está haciendo mal. XX se inclinan por Coopeacuicultores, eso nos divide.</p> <p>Falta mayor articulación e integralidad entre actores locales y con las instituciones locales del gobierno. Faltan nuevos liderazgos, promoverlos y fortalecerlos. Incluso se puede hablar con directores y directoras de las instituciones públicas de la Isla, para promover liderazgos en escuelas y colegios.</p> <p>Entendimiento, ya que se necesita creer que ocupamos este tipo de proyectos para que haya más participación de la gente</p>	<p>Antes yo estaba en contra de la UNA. Aún hay cosas por mejorar, si se hace un estudio de plantas que nos den una copia. Que entre los que se van y los que vienen se hagan encadenamientos.</p> <p>Debería haber más compromiso institucional, que no se quede nada más como presencia de un día. De un día, como tesis o una capacitación rápida. No tenemos contacto, no sabemos qué hizo. Debe haber más compromiso en todas las áreas: ecosistemas, etc. todo lo que conlleva el entorno donde vivimos nosotros</p>

Elaboración propia

Las Islas dejan ver un largo proceso de vinculación universidad-comunidades costeras con la UNA, a través de varias instancias académicas de la UNA mencionadas anteriormente. La relevancia de la reflexión crítica se fundamenta en el contexto estratégico, que posibilita la identificación de la matriz del *ser-poder-saber-estar*, la relación entre recursos e interés político, a fin de diseñar un programa significativo o no para la institución.

El PIC ha sido un ejemplo de ello, por eso se ha presentado previamente una caracterización de su evolución llena de tensiones, contradicciones y altibajos, que permiten explicar y ubicar los juicios emitidos por algunas voces de las islas, en relación con los tiempos y ausencias universitarias. La conciencia social transitiva, como le llama Freire, no se logra hasta que los cuadros o sujetos/as del programa (académicos/as, estudiantes, funcionarios administrativos) no la adquieran, y este proceso intergeneracional en periodos de vida universitaria son muy cortos, tanto los planes de estudio como los ciclos educativos, que pueden ir de 3 a 6 meses, y en el mejor de los casos anualizado. Esto dificulta la curva de aprendizaje, entonces en esas circunstancias, como señala Hernández (2023, p.222), los niveles de dificultad son mayores, pues ya de por sí el PIC es un Programa complejo:

(...) el PIC busca superar la unidisciplinariedad, con conciencia transitiva, que se transmite de generación en generación, que articula las tres áreas sustantivas en coordinación y formación permanente de grupos de diversas carreras (sociales y exactas) de académicos/as, estudiantes, instituciones de gobierno en los territorios del litoral y actores protagonistas de las comunidades costeras.

La inestabilidad en la presencia en las Islas del Golfo, está relacionado con muchos factores por esta falta de organicidad y estabilidad en el apoyo político y financiero, que no siempre ha tenido. Una estrategia para equilibrar las ausencias, fue por medio de la creación de la Red Interdisciplinaria del Golfo de Nicoya, que hasta el momento, junto a otras instancias académicas como la Escuela de Biología, ECMAR, HIDROSEC entre otras, han posibilitado continuar con parte de objetivos y acciones integrados propuestos en el Golfo de Nicoya. Una voz de una persona académica del PIC, da cuenta de la naturaleza dinámica y las limitaciones de este programa en el contexto situado:

Para mí tiene que haber una mejor organización del programa. Porque el programa está diseñado para atender múltiples aristas al mismo tiempo, y excede eso a la capacidad académica en general del equipo, no de una persona, estoy hablando de la comunidad académica del equipo, mientras gestamos no podemos pensar de manera retrospectiva o prospectiva, no podemos hacernos preguntas, son preguntas al vuelo con conjeturas y pasar de eso a líneas de investigación, no hay tiempo para hacer eso porque hay múltiples tareas de ejecución inmediata que demanda la extensión. (Académico #2_PIC)

Afortunadamente, el PIC y la Red Interdisciplinaria Costera, junto a otros/as aliados en el compromiso social con las islas, han dado cuenta, al igual que las comunidades de las Islas del Golfo, de la capacidad de resiliencia o adaptación como Programa *Intersdisciplinario* y Red *Interdisciplinaria*, siguen vivos y luchando, porque su propuesta sigue vigente.

En el capítulo VI, las autoridades de la Vicerrectoría de Extensión, desde su experiencia, señalaron este tipo de características como la continuidad o la conciencia social transitiva, para lo cual se requieren de condiciones materiales, experienciales y cognitivas como la estabilidad laboral, la prácticas mejoradas, como caminos para lograr la integralidad de las áreas sustantivas y el fortalecimiento de la extensión en el currículo académico, lo que conduce a otras formas de producción de saberes y generación de conocimiento que llevan a la justicia cognitiva, en el mejor de los casos. El PIC y la Red del Golfo son un ejemplo de esto.

Otro señalamiento, sobre los imaginarios de los/as agentes de las comunidades, que resulta importante rescatar cuando ellas dicen que “*aprendieron a desenvolverse o a hablar con las capacitaciones de la universidad*”, esto porque se convierte así la Universidad en un referente de validación de lo que hacen y cómo lo hacen (de sus saberes y haceres), al igual que el megarelató de todos quiénes alguna vez entraron a estos establecimientos

universitarios para “*educarse*” frente a otros. Estas personas de la comunidad, ya estaban legitimadas y validadas en su entorno, ya sabían hablar y se desenvolvían según su contexto situado.

En relación a las organizaciones locales, a inicios del 2000 existieron dos organizaciones de mujeres "Las pioneras" y "Las arañas". Si bien el tema de la equidad social de género no se discute ni ha sido tratado abiertamente en la comunidad, si han existido organizaciones de mujeres como estos grupos señalados, que se desintegraron con el paso del tiempo. El discurso de los líderes sobre las mujeres habla de ellas dentro de la división sexual del trabajo tradicional al interior de las organizaciones mixtas: las cocineras”, “la secretaria”; cabe rescatar, que según los relatos, han sido pocas las que han ocupado puestos directivos en las organizaciones locales. Este es un tema que no se pudo estudiar en detalle en esta investigación, porque el mismo PIC ha sido medurado en su abordaje a pesar del *discurso valiente* (Butler 2020) presente en los textos.

Las disputas y contradicciones dentro de las Islas tienen muchos orígenes y son diversas, incluso entre las personas entrevistadas piden ayuda para haya entendimiento entre los/as líderes en disputa. Pero llama la atención, entre una de las narrativas escuchadas, que da cuenta de una de las mayores tensiones y conflictos existentes, es la *la disputa por los recursos de las instituciones del gobierno*, entre de las mismas organizaciones comunitarias locales que lo demandan.

Cuenta la anécdota que una lidereza había conseguido subsidio para algunas personas de la Isla, cercanas a su organización social, a cambio de trabajo comunal en los proyectos productivos. Sin embargo, la otra parte en conflicto fue a hacer acusaciones frente al Ministerio de Trabajo, porque el funcionario que manejaba los estudios para asignación de subsidios por horas de trabajo comunal en la Isla, había dicho que “ellos se reproducían como indígenas” y que esa falta de respeto no la iban a permitir. El Ministerio de Trabajo despidió al funcionario. Esta acusación por parte de un líder de la isla permitió que al despedir a este funcionario, llegara uno nuevo que si les otorgó los subsidios y los reconoció como “beneficiarios”.

Según la anterior anécdota, podría juzgar, de que denunciar a alguien porque manifestó que “en la isla parecían indígenas reproduciéndose”, es una frase ofensiva, y la

misma podría discutirse desde el punto de vista moral y ético. Pero el dirigente que movió la ficha, logró lo que quería y el Ministerio de Trabajo, actuó a su favor. Lograron desviar los fondos hacia más personas, que las que originalmente lo iban a recibir.

A pesar de estas tensiones y muchos otros conflictos y paradojas, existe en las islas un sentimiento de pertenencia y de sentido de colectividad, entre las personas que la habitan, pues son más las cosas que les unen que lo que les separa. En la figura 46 se representan de forma sintética estas contradicciones y tensiones que se cruzan en la vida cotidiana de los sujetos protagonistas referidos:

Figura 47: El discurso de los sujetos/as del conocimiento (UNA y agentes comunitarios) sobre las prácticas institucionales del PIC frente al pensamiento regulador y emancipador

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Riesgos y vulnerabilidades propios del cambio climático que obliga a la diversificación productiva y el análisis socio-jurídico del entorno.	Participación social Interdisciplinario y transdisciplinario.
Subalternización del los territorios isleños y costeros y su cultura.	Teoría-práctica-teoría del Enfoque del diálogo de saberes.
Reducción de la producción de especies marinas para consumo humano.	Metodologías y postura epistemológicas propias y situadas.
Malas e inexistentes políticas de apoyo al sector pesquero desde el Estado de derecho.	Vínculos orgánicos con las comunidades de la Red del Golfo.
Falta de continuidad en las comunidades.	Niveles de co-producción del conocimiento (interconocimiento), que parta del vínculo comunitario.
Presencia inestable de Programas en el Golfo.	Co-creación, desarrollo y crecimiento de la maricultura local
Mujeres subalternizadas en las islas.	Búsqueda de mejores condiciones de calidad de vida con las comunidades
Disputa local por los recursos de las instituciones del gobierno.	Inserción académica-comunitaria para mejorar calidad de vida.
Clientelismo.	Interpelación mutua crítica.

<p>Omisión y carencias provocadas por las instituciones del Estado violentan bienestar de las comunidades.</p> <p>Ley protección Islas no prospera en su gestión y aprobación en la Asamblea Legislativa.</p> <p>Legislatura sobre los territorios de las Islas.</p> <p>Sobrevivencias de los pueblos insulares empobrecidos y vulnerabilizados.</p> <p>Saber racional instrumental en la gestión del sector pesquero por parte de las instituciones gubernamentales, no es suficiente para el bienestar de las Islas.</p>	<p>Reconocimiento de saberes académicos y comunitarios</p> <p>Se aprende ambos</p> <p>Solidaridad y alianzas entre pueblos pesqueros.</p> <p>Apoyarse mutuamente.</p> <p>Intercambio de experiencias.</p> <p>Compromiso social con las Islas.</p> <p>Unión comunitaria y del sector pesquero.</p> <p>Polifonía de sujetos protagónicos.</p> <p>Prácticas dialógicas.</p> <p>Historia y contextualización insular de las familias</p> <p>Construcción colectiva de a agenda de desarrollo local.</p> <p>Incidencia política y lucha sistemática por las/os pequeños pescadores.</p> <p>Defensa derechos humanos y ambientales.</p> <p>Acción pedagógica y política como herramienta reflexiva y crítica.</p> <p>Multidimensionalidad de la realidad insular.</p> <p>Visibilización de la resistencias insulares</p> <p>Organización regional del sector pesquero en el Golfo.</p>
--	--

Elaboracion propia

A pesar de los imaginarios instituidos en la UNA, los procesos de formación sobre el diálogo o ecología de saberes desde la VE, de reciente data, han buscado influir y transformar el habitus o imaginario instituido, en las propuestas de los programas y proyectos (PPAA), de las diferentes unidades académicas. A partir de los casos estudiados, en el discurso hay una búsqueda por el reconocimiento de esos saberes desde el cumplimiento del Plan de Estudios y las tareas académicas propias de los contenidos en ellos preestablecidos. Excepto

el PIC, es poca la señal de la presencia fáctica y evidencia de la transdisciplinariedad y de esta ecología de saberes. Lo que refleja la necesidad de profundizar, discutir, reflexionar y negociar sobre este enfoque, tanto a nivel teórico como en la praxis institucional. No solo se debe partir del locus teórico, epistemológico e incluso metodológico para ello. Se deben combinar todos estos elementos, de forma coherente y sistemática, con la praxis institucional. Esto implica reconocer los aportes mutuos, desde el conocimiento y método científico hasta las formas de vida aprendidas desde las estrategias de sobrevivencia de muchas comunidades en los territorios.

7.2.6. Estudio de caso en profundidad: las comunidades frente al pensamiento regulador y emancipador desde el diálogo de saberes y el pensamiento crítico.

El reconocimiento de la polifonía de los sujetos/as protagonistas en la praxis y la eco-analéctica para lograr el vínculo entre universidades y comunidades requiere también de herramientas dentro de la familia de enfoques epistemológicos y metodológicos emancipadores que promueven la reflexividad crítica, que contemplen lo multidimensional, multiactor, el estudio situado y multiescalar.

Es mediante varias técnicas se buscó conjugar esta propuesta pedagógica y metodológica del estudio en profundidad de las Islas del Golfo de Nicoya, en el marco del Programa Interdisciplinario Costero y la Red del Golfo. Para esto se articuló, en varios momentos, de tal forma que se conociera previamente la propuesta y su forma de implementación, hasta que en enero de 2022, el PIC en una sesión como grupo focal, se comparten los resultados de este. Esta coordinación con sujetos/as protagonistas del PIC, como estudio de caso, para implementar acciones de investigación, tuvo las siguientes sesiones de trabajo, que recogen los imaginarios de estos a lo largo de sus años de experiencias y vivencias:

- a) Primera reunión en 2019 para la presentación del cuestionario a académicos, estudiantes y actores de los territorios isleños; Gira a Isla Caballo en 2019. (aplicación de los cuestionarios durante el mismo año).
- b) Para el 2020 se inicia de nuevo el contacto con el PIC y agentes comunitarios de Isla Venado e Isla Caballo. Se empezó con 3 Reuniones de trabajo con el coordinador y anterior coordinadora del PIC, así como con parte de su equipo (26

mayo, 1 set y 15 set 2021); b) 1 gira al campo 27-28 set 2021 (Isla Venado) c) Planificación de la gira de casi 2 semanas a Isla Caballo e Isla Venado en el Golfo Nicoya. (Nov-dic 2021) d) Un Taller interno con el equipo de funcionarios del PIC para la presentación y discusión de los resultados. (enero 2022); y por último, e) Una Gira de 1 semana para la discusión y reflexividad crítica de los resultados del estudio en un taller de discusión en Isla Venado.(marzo de 2022), de donde nace la Agenda para el desarrollo para la investigación-acción compartida con las islas y las instituciones.

Este estudio de caso se diferencia de los anteriores, en tanto su figura corresponde a carreras, mientras el PIC opera como Programa con una evolución institucional compleja, que ha dado espacio para que muchas unidades académicas, sus académicos/as, estudiantes y personal en general, se *fogueen* en el mundo de la extensión/investigación en territorios costeros, insulares y rurales. Las voces de sus protagonistas y la mirada desde el estudio epistemológico y metodológico propio de esta investigación serán la guía de este apartado.

El PIC se ha caracterizado por aportar enfoques críticos sobre el vínculo universidad-comunidades. Derivado de su experiencia retomo las características de estas transiciones sociohistóricas y situada en las Islas del Golfo. Así, se acerca a su historia más reciente, desde lo cotidiano y experiencial, para conocer las *perspectivas situadas de los agentes comunitarios*, que permitieron problematizar el contexto socio-histórico actual de estas.

Los ejercicios reflexivos para pensar a las Islas desde los sujetos isleños

En este contexto socio-histórico se profundiza más en el ejercicio de discusión y reflexividad crítica abordado desde *la Matriz del ser-poder-saber insular*, que luego de varias sesiones, reuniones y diálogos durante varios días de convivencia, se presentan a continuación. Tres meses después, el documento sistematizado fue presentado a la comunidad para volver a dialogar y discutir sobre el mismo, quedando como resultado final, del grupo de discusión, la “Agenda para la investigación-acción entre las comunidades y las instituciones de gobierno y las universidades”.

El uso de varias técnicas, permite lograr la comprensión de los discursos desde el sentido de la universidad como ente que busca, a través de nuevas formas de “hacer” institución, desde la lectura de un pasado y un presente de sus actores y protagonistas, en la

definición-construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje reflexivos, permitiendo la creación de nuevos juicios desde la interculturalidad.

Para ello se recurrió a 5 herramientas metodológicas, con el fin de generar datos que permitieran conocer e interpretar desde los/as agentes comunitarios, la territorialidad insular/costera desde su condición y posición socio-histórica actual. La investigación se realiza entre el mes de noviembre y diciembre del 2021 y se retoma en las Islas, en abril de 2022. Vale la pena aclarar que la sexta técnica se aplicó en el campo, con el fin de rescatar un proceso que, a partir de la interpelación mutua, permitió construir esa demandas, a la que se denominó como una agenda para la investigación-acción, para ser compartida con las universidades e instituciones públicas.

Las herramientas metodológicas utilizadas fueron:

Instrumento 1: *Contextualización insular familias (cuestionario y cartografía social con el mapa de cada isla)*, por medio de entrevista en profundidad, que permitió a la persona entrevistadora a orientar la entrevista misma. Este tipo de entrevistas permite a la persona entrevistada ir más allá de los temas planteados por la entrevistadora y plantear sus puntos de vista.

Instrumento 2: *FODA insular* (Factores externos e internos presentes en el contexto).

Instrumento 4: *Observación participante* (Isla Venado e Isla Caballo). El aprendizaje del lenguaje en este tipo de observaciones permite detectar formas particulares de utilizar el lenguaje y los códigos de comunicación de las personas informantes. Las anotaciones deben realizarse lo antes posible tras la observación, aunque las primeras veces no se deben hacer de forma inmediata, hay que hacer un reconocimiento general del panorama; por último es importante la Retirada del campo cuando se llega a la saturación o la repetición de hechos e información

Instrumento 5: *Matriz del saber-ser-poder insular* (Dimensiones para la reflexividad sobre desarrollo local), se trabajó mediante *Grupos de discusión*. Esta técnica ha resultado muy útil para lograr información sobre un tema del cual se conoce muy poco, probar mensajes con fines educativos o informacionales, o recolectar información sobre cómo puede reaccionar un grupo ante una estrategia determinada. Estas discusiones se articularon con base en la metodología de la pedagogía de la comunicación o lenguaje total (denotación-connotación y síntesis crítica).

Instrumento 6: Construcción colectiva de una agenda de desarrollo local para la Investigación-Acción Social. Los resultados generados por cada instrumento, permitió construir una Agenda colectiva sobre las necesidades para el bienestar local insular con Investigación-Acción-Participativa (Presentable a las instituciones y a las universidades públicas) *con el fin de interpelar a la institución para la construcción de demanda conjunta.*

Para poder realizar el *estudio situado*, se comparten además de los elementos de políticas públicas y la gestión de las negociaciones a favor del bienestar de las islas, como parte de la acción política en la región por parte del PIC, lo que permite ubicar al lector/a en la compleja dinámica de los territorios insulares del Golfo de Nicoya, desde esta experiencia UNA.

a) La situación de las Islas del Golfo frente a las políticas públicas desde el PDICRC y el PIC.

Según el referente histórico, a partir de la reflexividad crítica, escrita por el equipo interno del PIC, donde se referencian las características estructurales y coyunturales de las Islas del Golfo, mismas que se dificultaron por varios condicionantes históricos, a los que hacen referencia Duarte et al (2019. p.21-23), los cuales sintetizo a continuación, son a la vez el argumento para presentar el ejercicio posterior sobre la importancia de la acción e implementación de agendas locales insulares, desde *el Conocimiento Regulador y el Conocimiento Emancipador*, que supera la dicotomía del modelo desarrollista y economicista que parte de que la política pública debe enfocarse fundamentalmente a superar la pobreza.

Lo anterior, considerando que a veces las comunidades nunca llegan a conocer las políticas públicas hechas para satisfacer sus propias necesidades. Aún, sin estar presentes las políticas públicas de forma explícita, existe un pensamiento regulador que sujeta sus prácticas desde mecanismos como la escuela, los servicios de salud, INCOPECA y otras instituciones locales, que desde la misma omisión en sus deberes, desde las carencias provocadas, violentan el bienestar de las comunidades.

¿Desde qué conocimientos y saberes han sobrevivido y existido esos pueblos en sus territorios?, ¿cuál es su fuerza, cuáles sus necesidades?, ¿por qué deben confluir ambas en

espacios territoriales, sin sojuzgar lo existente a modelos externos modernos de formas de vida?.

La siguiente caracterización revela el contexto de la precariedad de una instancia académica, que además de la difícil condición para existir dentro de la universidad, trabaja en medio de las tensiones políticas a nivel regional y nacional, para apoyar los vínculos comuniversitarios con el sector pesquero de los litorales e Islas del Golfo de Nicoya. Esta es una síntesis desde las palabras de sus protagonistas:

i) ***La inestable y tensa situación presupuestaria del PDICRC (más adelante el PIC).*** Como entidad aliada, la falta de apoyo institucional y recursos, dificultaba su presencia en la gestión del desarrollo local, insular y costero.

ii) ***Las tensiones a nivel regional.*** El impulso desde el Poder Legislativo por leyes a favor de la creación de proyectos hoteleros con inversión extranjera en las islas del Golfo del año 2002 hasta el año 2009, para lo cual se incrementan las disposiciones del Poder Legislativo, por impulsar leyes que crearan proyectos hoteleros con inversión extranjera en las islas. Esto obligó al debate público con los agentes comunitarios, estudiantes y otros actores, para interpretar la coyuntura, en sus propias realidades sociales, económicas y ambientales.

iii) ***Incidencia política y lucha sistemática.*** Como parte de la incidencia política en la UNA y a nivel nacional, el PDICRC influye para algunos logros. Durante la administración de Gobierno de Abel Pacheco de la Espriella (2002-2006), se aprueba la Ley de Pesca y Acuicultura 8436, y se establecen con claridad las limitaciones de pesca como también las posibilidades de capacitación, financiamiento y apoyo a actividades productivas de acuicultura y maricultura. Con ello, proyectos productivos impulsados en Isla Venado y otras comunidades del golfo de Nicoya, tendrán apoyo técnico y asesoría en su desarrollo y más aún, cuando en dicha ley se establece que el 25 % de lo obtenido por cánones: por concepto de registro y licencia de pesca de las embarcaciones atuneras con bandera extranjera, así como de las multas y los comisos generados por la pesca que realicen esos barcos en aguas de jurisdicción costarricense, le corresponderá (...) un veinticinco por ciento (25 %) a la Universidad Nacional (UNA), para financiar el funcionamiento de la carrera de Biología Marina de su Escuela de Ciencias Biológicas, cuya sede estará en la ciudad de Puntarenas o sus alrededores; también para el establecimiento, el desarrollo y la protección de un sistema de reservas científicas, marinas y terrestres en el golfo de Nicoya y las zonas adyacentes (Ley 8436, art. 51).

iv) ***Primer poder de la República atenta contra derechos de los territorios insulares y sus comunidades.*** En la Asamblea Legislativa se presentaron una serie de proyectos de ley que pusieron en riesgo los logros de Isla Venado, pues buscaron promover el desarrollo turístico en islas por medio de la inversión extranjera y mediante el otorgamiento por vía rápida de concesiones a las propiedades de los pobladores. Este contexto implicó para el que PDICRC asumiera el liderazgo en cuanto a la creación de comisiones de alto nivel para el estudio de la realidad política. También, someter a evaluación el impacto de los proyectos de

ley bajo esta lógica. Tanto desde el Consejo Universitario, como desde el Gabinete de Rectoría, se estudiaron alrededor de cinco proyectos de ley que apostaban a que los problemas de pobreza en islas y comunidades costeras del golfo de Nicoya serían resueltos por medio de la instalación y desarrollo de consorcios hoteleros, casinos y marinas.

v) ***La lucha comunitaria y universitaria en defensa de los derechos humanos y ambientales continua.*** Se realizaron otras actividades de incidencia pública y el Programa tuvo participación pública en espacios afines al sector y temática costera y de mares, junto con voceros y voceras comunitarias, quienes también tuvieron roles de representatividad política a nivel nacional. Se emiten dictámenes por el Consejo Universitario ante la Asamblea Legislativa, que tuvo como efecto la paralización de proyectos de ley con impactos negativos contra las comunidades insulares. Se incorporaron nuevas áreas de estudio, como los estudios socio-jurídicos de la realidad nacional costera, insular y marítima.

vi) ***Reivindicaciones para el desarrollo productiva del sector pesquero y territorios Isleños.*** En el año 2008 el Instituto de Pesca y Acuicultura (INCOPECA) logró aprobar el Reglamento para el Establecimiento de Áreas Marinas para la Pesca Responsable de conformidad con el Decreto No. 27919-MAG con el cual nace el área marina de pesca responsable en Isla Venado, conocida en ese momento como Proyecto Boyaje, que concluirá diez años después. Conjuntamente, se crean propuestas de proyectos productivos vinculados al turismo comunitario y turismo ecológico, impulsado por las familias organizadas en la isla, mediante la Asociación Ecoturística de Isla Venado. Tanto esta propuesta de desarrollo turístico, y también el análisis del contexto jurídico desde el enfoque de derechos humanos.

vii) ***Otro golpe atenta contra las Islas:*** en el Gobierno del presidente Óscar Arias Sánchez (2006-2010), la Contraloría General de la República obliga a todas las municipales costeras del país, a hacer cumplir la *Ley de Zona Marítimo Terrestre No. 6043*; por tanto, dar inicio con las demoliciones de construcciones ubicadas en la zona marítima terrestre. Esta medida afectaba directamente a las familias que habitaban la zona costera tanto en el Caribe como en Pacífico. Implicaba, tras su desplazamiento territorial, su potencial desaparición; de ahí que, a nivel interno, Isla Venado crea la Red de Organizaciones en Defensa de los Derechos de los Habitantes de Isla Venado como producto de un proceso de capacitación política del PDICRC y la organización no gubernamental Voces Nuestras.

viii) ***Proyecto de Ley para la protección de las Islas.*** Por tanto, durante el año 2008, se planteó el primer borrador de proyecto de ley para protección de las islas y sus pobladores, como la estrategia para enfrentar los anteriores proyectos de ley de privatización de las islas. Tres años después se organiza la Red de Comunidades Costeras en Vías de Extinción, bajo el liderazgo político del partido político Frente Amplio y el Foro Ecuménico para el Desarrollo de Guanacaste (Fedeagua).

ix) ***Amenazas al Proyecto de Ley en defensa de los Territorios.*** Se descubre que la propuesta de proyecto de ley para las islas creada en el seno de la UNA, llega a ser presentado por grupos de base popular¹²⁵ en otra parte del país sin autorización del equipo de trabajo de la universidad, readaptado para comunidades costeras a nivel general.

¹²⁵ Es en este momento, en el que el programa decide bajar perfil a nivel de incidencia política, y dejar que la nueva propuesta de ley, inscrita como Proyecto de Ley de Comunidades Costeras (Ley Tecocos) No.

x) ***El PDICRC amplia presencia en el Golfo.*** Para el 2008, el PDICRC extiende sus actividades a otras comunidades en Cabuya de Cabo Blanco, en el Distrito de Cóbano. Respondiendo así, a la solicitud explícita del MINAE, para atender un conflicto socioambiental vinculado a la creación de la Reserva Natural Absoluta de Cabo Blanco, la relación entre funcionarios de esta institución con la comunidad costera de Cabuya, que se vio afectada por procesos de desplazamientos a causa de la creación de dicho parque. Aunado a una situación de conflicto por acceso y administración del agua y la polémica realización de un plan regulador costero en toda esta zona.

xi) ***El PDICC.*** De esta forma, el equipo del programa logra comprender aún más la complejidad con que debe entenderse la realidad peninsular y, a partir de las lecciones aprendidas, fue que se logró plasmar sus ideas centrales para los próximos cinco años, bajo el nombre de Programa de Desarrollo Integral Comunitario Costero (PDICC) del golfo de Nicoya, período 2009-2013.

xii) ***Autoevaluación estratégica y prospección en zonas costeras, insulares y rurales.*** Se inicia un proceso de expansión territorial y de evaluación del *Modelo de Desarrollo Comunitario*, al confrontarse a las realidades de otras comunidades que no solo eran insulares, sino también costeras y rurales. Comprender cada realidad comunitaria peninsular desde los distritos de Lepanto, Cóbano y Paquera, permitieron un crecimiento exponencial del programa, cuya comprensión de lo regional va a enriquecer los debates epistemológicos sobre territorialidad y construcción simbólica del espacio en contextos costeros, insulares y rurales.

b) Las miradas intersubjetivas de los sujetos/as protagónicos/as de Isla Caballo e Isla Venado

Los siguientes resultados presentados en este apartado, responden a una forma de *politizar la acción pedagógica y pedagogizar la acción política** como plantea Esperanza Cerón Villaquirán (2011) de la Universidad de Cundinamarca. Esto significa lo mismo que Paulo Freire menciona, “*Ninguna persona ignora todo. Nadie lo sabe todo. Todos sabemos algo. Por eso aprendemos siempre*”.

Para otros autores como Gustavo Wilshes, esto se llama *el Diálogo de las ignorancias*, que visto al revés es *un diálogo de saberes*, porque todo diálogo comparte saberes e ignorancias, de ahí la riqueza dialéctica de la comunicación y la producción de nuevas subjetividades y contextos. Por su parte, Rafael Miranda(2013), define estas formas de interacción como la construcción de una parte de la “significación imaginaria social de la

18.148, continuara su ritmo en el ámbito político de la Asamblea Legislativa, sin embargo, este fue rechazado y finalmente archivado el 23 de julio del año 2015.(Duarte et al.2019. p.23)

autonomía”, pues llega a significar una ruptura o cambio en la práctica institucional del vínculo *comuniversitario*.

Por esta última razón, la acción pedagógica y política, se convierte también en herramienta reflexiva y crítica, al promover, como enfoque, los procesos emancipadores en la relación universidad-comunidades, por tanto, es también un referente epistemológico/metodológico, que aporta a los cambios en la praxis universitaria.

A nivel epistemológico y metodológico, hubo que responder a la pregunta: ¿Cómo pasamos de “la sociedad” a esos microcosmos donde se instituyen subjetividades, imaginarios particulares que dialogan con la sociedad en general pero que responden a las dinámicas propias del mundo institucional al que pertenecen. Este proceso requiere de espacios y tiempos para la *reflexividad*, que idóneamente lleva a la *alteridad*, logrando así el paso de la alteridad a la *autonomía*.

Las personas participantes de los procesos, señalan que es que *por primera vez alguien había llegado a hablarles de esa forma de las Islas y entre ellos mismos para conversar sobre estas dimensiones, ubicando su poder desde lo local, desde sus recursos propios, desde sus experiencias y saberes*. Este diálogo reflexivo y alterativo, lo relacionaron con otros: “siempre hacen diagnósticos y después dicen todo lo que no tenemos y todo lo que hay que hacer para arreglarlo o lo que no cumplimos” (agente comunitario_10).

En las siguientes figuras se presentan los resultados considerados más relevantes:

Instrumento #1. Con el primer instrumento, abordé temas como el origen migratorio de las familias, composición, necesidades, actividades productivas. De ahí nacieron historias, anécdotas, que permitieron identificar los sentires y pensares desde lo doméstico y su relación con el entorno local-regional.

Contextos isleños :familias y organizaciones



Familia Rojas Peralta
(I.Caballo)



Familia Salas López,
(I.Venado)

Familia Danilo Espinoza y
Sra.(I.Venado)

Familia Joel Rojas y Sra.
(I.Caballo)



Coopeacuicultores
(Mora, Barrios, Salas,
Rodríguez, otros y otras)
(I.Venado)



Familia Salas Barrios.
(I. Venado)



Se definen territorialmente desde diferentes funciones insulares: ambiente, vida en familia, institucionalidad, actividades productivas (turismo, pesca, siembra, ganado...etc)



Las siguientes narrativas nacen de la aplicación del Instrumento No 1, que paso a compartir:

Las anteriores figuras denotan la forma en que las/os isleños mapean su imaginarios del territorio, según la importancia en productos o servicios, en estos casos.

La narrativa de las personas isleñas, el repoblamiento de las Islas, por personas no indígenas, desde hace aproximadamente 100 años, se construye con personas migrantes locales y extranjeras, fundamentalmente provenientes de las costas del Golfo y la provincia de Guanacaste. Así, repunta el repoblamiento de la Isla Caballo e Isla Venado. Desde principio del siglo XXI las comunidades de las Islas Caballo e Isla Venado, han visto ir y venir a funcionarios/as públicos/as de diferentes instituciones de gobierno o privadas, como ONGs, incluyendo las universidades públicas. Condición, que como señalan ellos/as, no siempre resuelve sus necesidades, sino que resulta ser una amenaza, tal es el caso de INCOPECA, la ONG Mar Viva, entre otros.

La condición de pueblos pesqueros y agrícolas, como la base para el autoconsumo y para la venta, en mercados locales funcionó durante mucho tiempo. Ante la merca del producto marino, optan por otras formas de sobrevivencia, tanto por la reducción de fauna marina en el golfo, como por las políticas pesqueras restrictivas. En los últimos años, ocurre una transición de pueblos pesqueros a pueblos turísticos, al consolidar comunidades más estables y con mayores servicios, que les convierte en destinatarios de política pública vigilante y coercitiva, en materia ambiental, turística y de salud para poder ofrecer este servicio.

Sin embargo, no toda política pública ha sido aceptada por ellos/as. Los planes locales de manejo territorial provientes del Gobierno local de Puntarenas, son rechazados ya que retenden demarcar el uso de sus territorios para tener más control sobre éstos, lo que provoca más tensión con los territorios. A esto se suma, el riesgo y fragilidad ambiental de sus ecosistemas, que por estar expuestos en la desembocadura del Río Tempisque reciben la contaminación proveniente de la GAM. Así que, estas narrativas, muchas, hasta ahora invisibles, están cargadas de historias de lucha, resistencia y sobrevivencia.

La belleza escénica es abundante en las Islas del Golfo de Nicoya, la disponibilidad de recursos naturales para la alimentación local, la comercialización de productos marinos y las posibilidades de un mercado para la venta de servicios turísticos comunitarios, permiten

algunas condiciones endógenas para la producción y reproducción de los pueblos isleños del Golfo de Nicoya.

Las historias de estos contextos marítimos (contextos marinos afectados por la acción humana), que se cuentan en libros como “Acompañamiento Social Participativo: un espacio de encuentro para el desarrollo comunitario” donde las experiencias narradas, representan importantes componentes para la transformación social lograda en las Islas-UNA; también, otros relatos rescatados de las personas de las islas están presentes en videos como “La Paz de los humildes” de la UNED (2009), presentados durante esta investigación por primera vez a la comunidad de Venado y Caballo, quiénes resultaron muy conmovidos cuando lo vieron; así como, algunos informes institucionales sobre Museos itinerantes en la Isla sobre prácticas artesanales de pesca (de proyectos implementados por estudiantes de Antropología de la UCR por medio de una beca del Ministerio de Cultura y juventud); por otro lado, las canciones de Juan Carlos Ureña como “La Paquereña”; así, y otras formas más artesanales de presentar la vida en las costas, como canciones y videos, que han sido difundidos en las redes sociales, YouTube o las webs institucionales, recogen la voz, la vida, lo cotidiano de las y los lugareños de las Islas, y dan cuenta de una parte importante de las historias de resistencia y lucha de la gente de estos espacios insulares. El problema sigue siendo, que pocas de estas producciones son *devueltas, compartidas, discutidas, repensadas mediante diálogos reflexivos y alterativos*.

Isla Caballo

Un pescador en su lancha, me esperaba a finales de noviembre de 2021 en el atracadero del muelle de Naranjo. Al llegar a su casa, desde el primer momento, empezó la conversación. Me esperaba un almuerzo casero preparado por su esposa, a partir de ese momento nos presentamos e inició el hilo de una larga conversación reflexiva. Aproveché y les hice algunas preguntas abiertas: ¿de dónde vinieron?, ¿hace cuánto?, ¿cuantos/as son?, ¿de qué viven?. Una vez que el esposo se fue, ella empezó a contar historias con una profunda y sentida narrativa confesional, llena de dolor, sonrisas incompletas y resistencias prolongadas, que provocaron los más profundos sentimientos de angustia y respeto a la vez. Así, una mujer pescadora me introdujo en este mundo de *las palabras mayores sobre la sobrevivencia cotidiana en las islas*. Con su voz quebrada, me contó lo que estaba más a

flote en su corazón, su nieta de pocos años había muerto recientemente producto de “una bacteria que agarró en una posa de la Isla”, no pudieron salvarla en el hospital. Por su parte, ella, a pesar de sus padecimientos y enfermedades atendidas en el Ebais y el Hospital de Puntarenas, sigue luchando de forma permanente por mejorar la calidad de la salud de la Isla, mediante una comisión de salud para apoyar al EBAIS. Cuenta, que en algún momento se fue en lancha con sus nietos (porque nadie más la quiso acompañar), y, se tomó la calle frente al muelle de Caldera para reclamar por el constante decomiso de los trasmallos a los/as pescadores/as de la Isla por parte de las patrulleras, a partir de las nuevas políticas de INCOPECA.

Esta disposición institucional sobre el uso de ciertos tipos de trasmayos, afectaba directamente a su familia, que sobrevive con lo poco que pueden sacar del mar, lo que le valió la cárcel de forma temporal y un juicio, que finalmente superó. Cuando conté esta historia a los/as funcionarias del PIC, en una sesión como grupo focal, donde estaba compartiendo lo vivido, me dijeron que desconocían estos acontecimientos narrados por ella. Y llegué a la conclusión de que en espacios tan pequeños como las islas, el universo de estudio, puede ser enorme, que se necesita crear espacios y tiempos, para la reflexividad y diálogos alterativos.

Así, entre una historia que iba y otra que venía, conocí también que para parir, a veces hay que salir en lancha en la madrugada y corriendo. Según me contaron, así parió una mujer de la isla a unos gemelos en la lancha, y uno de ellos murió de frío. Hay que tener presente que vivir en una isla cambia mucho las posibilidades de acceso a servicios cuando estos no están dentro. Una marea o unos vientos norteños, puede ser el mayor aliado y unas horas, después el peor enemigo.

La forma de generar ingresos en la Isla Cabalo por servicios turísticos son casi imposibles, considerando que ese territorio no tiene agua potable instalada, sino que llega una vez por semana en lancha del Ministerio de Salud. Aclara la pescadora, quien continua narrando, que si los vientos norteños o los toreños están bravos, la lancha no puede entrar, y se quedan sin el agua potable. A esto se suma la falta de electricidad. Si bien, el ICE les instaló unos paneles solares y ellos pagan el servicio mes a mes, que incluye el mantenimiento de éstos, el mismo está muy focalizado y no tiene la potencia que necesitan. A pesar de todo, rescatan y agradecen, que la Isla tiene Escuela, Colegio, EBAIS, y muchos

otros logros alcanzados gracias a la gestión del PIC y de la UNA desde hace varios años. Otro ejemplo, es cuando cuenta, de que, los saberes del esposo y de los funcionarios del Hidrosec de la Sede de la UNA en Nicoya, salió la idea de poner unos tanques y un sistema de recolección de agua de lluvia (es el “NIMBÚ”) para poder dar servicio en el EBAIS que no tiene abastecimiento permanente de agua potable. Solo que para potabilizar el agua recogida, dependenden de una bomba que cuando se descompone, deben esperar a que vengan de la UNA a arreglarlo.

Esta Isla, sin agua y sin electricidad, tiene una presencia contemporánea de la desigualdad estructural, de contextos marginados de las políticas públicas, del acceso y control dispares sobre los recursos del desarrollo. Entre sobrevivir sin agua y electricidad, pero usando las tecnologías de transporte acuático, altamente contaminantes por insumos modernos necesarios para su funcionamiento, como las baterías y aceites para motores, que dañan esos ecosistemas tan frágiles en donde viven; estos, se suman a otras fuentes de contaminación: la generación de basura y de desechos, sin sistemas locales para la recolección y tratamiento, los desechos provenientes de la desembocadura del Río Tempisque, donde llegan las aguas cargadas de agroquímicos y desechos sólidos, como botellas plásticas. Esto permite reafirmar, algo no anda bien, pues estas paradojas, hacen que la situación se vuelva cada vez más compleja para las comunidades y el entorno de las Islas, pues el shock sistémico. es una posibilidad que crece cada día.

Es por eso, que en esta parte del capítulo se hace un abordaje multidimensional, multiactor y multiescalar que contempla *la interpelación crítica mutua* (problematización) sobre los procesos organizativos, culturales, socio-políticos, económico-ambientales que permitan *la reflexividad crítica* para pensar en fortalecer las redes solidarias y el conocimiento solidario, frente a necesidades vitales tan vulnerabilizadas, en sistemas ecológicos frágiles, comunidades poco o mal organizadas, y expuestas permanentemente a algunas malas prácticas humanas, de origen político y tecnológico, que en el mejor de los casos, se estudian colectivamente para preveer futuros escenarios, que les permitan amortiguar daños y mejorar sus condiciones de vida.

Isla Venado.

Las narrativas de las habitantes de Isla Venado remiten a hechos que les da una gran ventaja como lugar de asentamiento humano, en términos de acceso y control sobre servicios básicos como el agua y electricidad, que entró al territorio por la decisión y acción política contundente de un presidente de turno en los 90 s. Este hecho, ocupa hasta el día de hoy, un lugar importante (fotografía de don José María Figueres Olsen), en las salas de las casas, en recuerdo y agradecimiento por esta vital contribución gubernamental con la Isla. Según narra don Víctor Barrios en el video de “La Paz de los humildes” (UNED. 2009), el hombre se comprometió a proveer de agua potable a partir de una visita donde le dieron de tomar el agua que ellos consumían, o sea, agua salada del mar.

Mientras que para las personas de la GAM, los derechos de agua y electricidad se contratan con el pago de un derecho en una oficina de la empresa que los vende, para la población venadiense significó construir kilómetros de zurcos con la mano de obra familiar, los hombres cavaron profundas y extensas zanjas, por cientos de horas y kilómetros, bajo el intenso sol. Mientras que las mujeres acompañaron estos procesos con servicios de cuidado complementarios.

Esta acción política de colocar el agua potable y la electricidad en la Isla, que un pescador denominó como “la obligación del Estado con las comunidades rurales y costeras”, no se manifestó en igual proporción en Isla Caballo, que hoy es la única sin agua potable y electricidad en todo el Golfo de Nicoya. Esta situación la coloca en una condición más vulnerable que a la otras islas.

Las narrativas confesionales de las personas de las Islas, referencian hechos históricos donde se rescata la valía de sus repobladores/as que llegaron hace aproximadamente 100 años, buscando mejores condiciones de vida para sus familias. Así, la hija del primer repoblador de Isla Venado (antes fueron comunidades indígenas), narra que su padre y hermanos, viajaban con una carga de carbón a Puntarenas desde Nicoya, en un bote con velero, que se perdió de su destino original para llegar a Venado, producto de unos fuertes vientos. La Isla los encanta y encuentran en ella un refugio temporal donde también identificaron que podían sembrar alimentos y vender, para irse convirtiendo, poco a poco, en la residencia permanente de migrantes de varias zonas de las costas del Golfo, que imitaron estas prácticas. Así, desde San Mateo de Orotina, Nicoya y otros lugares aledaños, muchos/as

abandonaron sus casas, para iniciar otra aventura de sobrevivencia en las islas, mediante la agricultura, que fue originalmente la principal actividad productiva, que se fue combinando poco a poco con la pesca hasta evolucionar hoy a nuevas formas de sobrevivencia: maricultura, turismo rural.

Este proceso artesanal de producción agrícola y pesquera, conduce también a identificar prácticas productivas menos dañinas para los ecosistemas territoriales, que incluían el tipo de transporte acuático con remos, veleros, pangas de madera y conchas de los cambutes (como forma de comunicarse en el mar, hoy día sustituido por el pito). Mientras que hoy, el agua, la electricidad, los combustibles fósiles y las tecnologías producto de la industrialización, facilitan la existencia de la apertura hacia otros segmentos de producción y venta de servicios, como el turismo rural comunitario y la producción de granjas de mariscos con tecnologías científicas, apoyadas desde la articulación de varias disciplinas afines a estas áreas (interdisciplinariedad) de Universidad Nacional.

Estas “nuevas prácticas”, son parte de los señalamientos, ocupaciones y preocupaciones de lugareños/a, que sintetizo más adelante a partir de instrumentos de investigación, mediante sesiones de discusión para la reflexividad comunitaria, que deriva en una *agenda isleña participativa, a manera de síntesis crítica*.

Rescato de forma particular, el testimonio de don Danilo Espinoza, quien migró hace muchos años para casarse con la maestra de primaria, muy querida por el pueblo, quien también migró desde la GAM a la Isla y educó a muchas generaciones de Venadienses. Don Danilo cuenta, que llegó como *constructor* a la Isla, luego se convirtió poco a poco en un pescador local más. Don Danilo, actualmente es miembro de Coopeacuicultores y tiene su propio negocio de cabinas. El nos pidió que escribiera su nombre, rechazó la anonimización, porque él no quería callar y por el contrario, quería poner su cara para denunciar, la peligrosa contaminación con baterías y aceites, así como el montón de basura que se produce por la visitación turística y el consumo local de mercancía procesada e industrializada, traída de afuera, que en muchos casos no puede ser reciclada o reutilizada al interior de la Isla. Él y su esposa, colocan rótulos de madera que tienen mensajes educativos para la protección del ambiente, están clavados en los troncos de las palmeras, frente a su vivienda en la playa. Así, mediante acciones sistemáticas, dentro de sus posibilidades y espacio doméstico, generan resistencia social a la destrucción de la isla y sus recursos.

Tal y como cito en el primer capítulo, Hernández (2023,p.232) refiriéndose a estas dinámicas, dentro de los territorios y las regiones, resalta la importancia de reconocer *la capacidad de cambio y adaptación de las comunidades y sus protagonistas para repensar de manera permanente esa territorialidad y reconstruirla positivamente*. Para ello cita a Rogéiro Haesbaert, quien plantea sobre la significación y resignificación territorial, el territorio y el control del espacio vinculado al poder, puede tener tanto un sentido positivo cuanto negativo.

A continuación comparto el FODA, implementado como un instrumento para la reflexividad con las isleñas/os participantes en las diferentes discusiones y espacios:

Figura 48. Resultados del Instrumento 2: FODA insular (Factores externos e internos presentes). El FODA es un instrumento muy familiar para los/as isleños/as, pues el primer plan de trabajo de Isla Venado se basó en un FODA en el 2000. El PIC aplicó ésta herramienta 7 años atrás, razón por la cual el estudio ameritaba un acercamiento reciente al imaginario sobre la realidad insular por parte de las familias y organizaciones visitadas, desde este conocido y familiar instrumento.

Identificación de Factores Internos y Externos. Análisis FODA Isla Caballo y Venado, Nov- Dic 2021

		Fortaleza	Debilidad
Internos	<p>I. Venado Disponibilidad de motores y pangas Mini reserva privada "La Albina" con acceso a playa Zoo ave abierto (sin jaulas) Atención empírica al servicio del cliente Hablarle con la verdad, sino iría en contra de mi negocio. Capacitaciones para actualizar y mejorar como personas y nuestras empresas. Existe Coopeacultores y muchas organizaciones que quieren a la comunidad han logrado cosas. Desde la primera organización de la Isla, la Junta o Asociación de vecinos y una comisión de Agua y Luz, fueron el inicio de la experiencia organizativa, desde ahí se logró el agua y la luz, entre otros. Turismo como complemento a la pesca. Manejo de desechos. Antes se tiraba, ahora se recoge. Han hecho conciencia. Asociación para el Desarrollo que cada mes pasa y recoge la basura. Electrodomésticos, a veces pasa gente recogiendo chatarra</p> <p>I. Caballo Responsabilidad, respeto mutuo, compromiso, líderes y lideresas fuertes y mayores. Hay algunos jóvenes líderes y lideresas.</p>	<p>La universidad y las organizaciones deben tomar en cuenta a los pescadores independientes (no organizados) en el apoyo que dan. Falta un vivero plantas medicinales para la comunidad. Falta experiencia en mercadeo. Falta de control de algunos insectos en toda la isla (alacranes, mosquitos) La gente no ve el turismo como una forma de vida. Parte académica: algunos leen pero no escriben. No hay dominio en uso de computadoras Basura en las playas y en el pueblo (entra por el mar, los turistas y nosotros mismos). Faltan espacios organizados de recreación para pequeños y jóvenes. Transporte público terrestre irregular.</p> <p>I. Caballo Lo económico, falta de fuentes de ingresos para las familias. Ausencia de trabajo para las mujeres. Poca participación de unos y falta inyectarlos o motivarlos</p> <p>¿Cómo convertimos las Debilidades en Fortalezas?</p>	
	Externos	<p>I. Venado Bellos paisajes escénicos Amplia oferta de servicios turísticos</p> <p>I. Caballo Apoyo externo para fortalecer el turismo comunitario, por ejemplo las universidades o el INDER.</p>	<p>Ausencia del muelle de La Penca es una gran limitación Falta de apoyo de las instituciones públicas como la Municipalidad. Narcotráfico fuerte en la zona. Drogradicción ha crecido mucho y no tienen IAFA Si se desarrolla a gran escala afecta a la juventud y a la Isla, puede afectar el medio ambiente. Problemas de conectividad telefónica e internet.</p> <p>I. Caballo Que no haya agua potable, ni apoyo del AyA. La municipalidad no apoya el proyecto de acueducto para la Isla Caballo. La municipalidad quiere echarnos de la isla y demoler las casas. Ya hay una orden para eso. Cambio climático en proceso: vientos fuertes o nortes y corrientes cambiantes. MINAE pide permisos de pesca y construcción, obstaculiza construcciones: ejemplo muelles como La Penca. Mar Viva exige una forma de pesca específica y no permite la pesca de corvina pequeña.</p>
		Oportunidad	Amenaza

Instrumento 3: Hallazgos principales de la observación participante (Isla Caballo e Isla Venado).

Es con este instrumento, donde quedan reflejadas algunas paradojas territoriales entre la propuesta de modelo de desarrollo isleño, como la denominada *Isla Sostenible* (ver imágenes) o la propuesta de la *participación equitativa de mujeres y hombres*, definida conjuntamente con las instancias de la UNA. A manera de ejemplo, la mayoría de las respuestas a los cuestionarios fueron de los hombres cooperativistas y solo se logran dos respuestas de mujeres, una pescadora de otra agrupación, y otra de una mujer de otra asociación. Se pudo observar que ellas trabajan mucho, sobre todo en espacios domésticos (reproductivos), aunque también en los espacios productivos. Cuando lo hacen en las organizaciones, muy pocas tienen puestos directivos o toman decisiones políticas y estratégicas. Por otro lado, tenemos en la imagen a don Eladio fue el presidente de la ADI en el 2000, momento en que el Programa (PDICRC) entra en la Isla Venado. Él identificó 25 proyectos seleccionados por la comunidad conjuntamente con la UNA y otras instituciones gubernamentales, que fueron la agenda de trabajo creada en conjunto, de los cuales solo 2 no se pudieron ejecutar: el muelle de la Penca y el Cementerio. El resto fueron ejecutadas, según palabras de Don Eladio. Los documentos en imagen fueron aportados por él, corresponde a la lista de instituciones participantes durante todo el proceso de trabajo conjunto con la UNA y otras instituciones de gobierno. Dentro de las organizaciones a las que pertenecen. Este fue el Primer Plan Integrado para el Desarrollo de la Isla. En ese entonces, 2000, una significativa delegación comunitaria, compuesta por hombres y mujeres, participaba en el Congreso de Extensión Universitaria, práctica. Así, las paradojas dejan ver los imaginarios contrastantes, la teoría puesta a prueba en la práctica en escenarios multidimensionales, complejos y cambiantes.



Don Eladio Barahona Solano
Respuestas más claras en línea del tiempo e identificación de actores y roles



Observación participante y no participante: "Islas Sostenibles"



Basura plástica propia o externa (Playa Guarumo, Isla Caballo).

Observación participante y no participante: ¿Islas Sostenibles?



“Un juguete basura”. Las playas funcionan como depósitos de desechos. Hay esfuerzos sobre todo por parte de grupos de mujeres y la ADI: rotulación para prevenir, reciclaje. Las actividades deben intensificarse

Trilema:
¿sobrevivencia, ganancia o sostenibilidad?



Observación participante o no participante



Congreso Latinoamericano de Extensión, donde participan personas de las Islas, 2008. No hay participación desde entonces.



Ostrideli, Organización de Mujeres y 1 hombre, productoras de Ostras. Asesoría ECMAR-PNUD. Un modelo ejemplar Florida, Venado.



Isla Venado. Trabajo de mujeres para generar ingresos complementarios. Sin asesoría en costos, Gestión y calidad del producto.

Isla Venado. Trabajo de mujeres para clasificar el camarón para la venta. Parte de la división sexual del trabajo o labor familiar.

Instrumento 4: Matriz del saber-ser-poder insular (Multidimensionalidad territorial para la reflexividad sobre desarrollo local desde el enfoque regulador y emancipador)

Tal y como está planteado en el capítulo II sobre la estrategia metodológica, en este apartado retomo la definición en detalle de las dimensiones epistémicas sugeridas por María Hernández (2018) a partir del planteamiento de varios autores, tales como Riedijk, citado por Raff, Carmen (2004, p.114). Se analiza las dos caras del conocimiento planteado por De Sousa. Esto se refiere a la diferencia entre el saber racional- regulador (occidental) y el saber emancipatorio, que ponen en juego las dos perspectivas contrastadas (enfoque racional/regulador y enfoque emancipatorio): a) la de la dominación (instituciones como señala Boaventura, que son parte del conocimiento regulador: Estado, mercado, comunidad) y b) la de la emancipación (actores que fomentan la ocupación de espacios autogestionados, tales como las asambleas comunitarias, las redes de lucha por los derechos de los inmigrantes y de las expresiones humanas y culturales diversas no normativas, de grupos marginados) que permiten la formación de nuevas presencias y subjetividades, dando paso a nuevos y alternativos escenarios del poder en los dominios espaciales y temporales actuales.

Desde esta postura epistemológica y metodológica, se realiza el abordaje multidimensional del desarrollo local planteado por Mario Sosa (2012) mediante dispositivos que responden a tecnologías apropiadas, según Riedijk.

Estas dimensiones fueron abordadas con las diferentes técnicas de recolección de información que permite verificar si hay existencia o ausencia en las comunidades que participan en las prácticas extensionistas universitarias relacionadas con estas epistemes y enfoques comprensivos:

Mediante grupos de discusión más grandes, se realizó la exposición a una experiencia de interpretación de la categorías de Dimensión política, social, económico-ambiental, cultural del territorio, en las Islas Venado e Isla Caballo, como *con una o varias preguntas generadoras: ¿Qué elementos presentados en estos enfoques favorece a la comunidades desde la dimensión política propuesta? ¿Por qué favorecen a la comunidades?.* Se “lanza” el núcleo generador desde el espacio extrasemiótico (*denotación*) es decir, mediante la explicación de una categoría y sus componentes.

En este caso, tal y como es entendido por Mario Sosa (2012), como la concreción del ejercicio histórico del poder se discute el concepto de territorio y las dimensiones. El Estado

como configurador del territorio, el territorio configurado desde poderes globales; poderes sobre el territorio; el lugar de las políticas territoriales; ya sea desde *el Enfoque regulador*: Subordinación, burocracia, centralización, grande, uniformidad. O desde el *Enfoque emancipatorio*: Automanejo/administración, democracia participativa, descentralización, pequeño, pluriformidad; Esta categoría, luego de ser expuesta a la denotación (*extrasemiótico*), pasó a la fase de interpretación *connotativa (semiótica)* donde se reflejarán *las lógicas discursivas de los sujetos/as*, para generar luego una *síntesis crítica* de la categoría de “dimensión política del territorio” por parte del colectivo, quienes harán su propia interpretación sobre del núcleo generador para la construcción de *nuevos juicios*.

Por tanto, *la hermenéutica fenomenológica diatópica* significa una decodificación y comprensión de la realidad cotidiana desde la interpretación intercultural como diversidad, diferencia, contraste que supone diálogo, tensión e indefinición, caos e incertidumbre en las acciones institucionales, así como la ruptura epistemológica, según la cual no somos simples experimentadores sobre un objeto de estudio (Sotolongo y Delgado 2006, Fernet s.f.).

Este tipo de hermenéutica es entrenamiento necesario desde una perspectiva pedagógico-metodológica introspectiva como componente básico de la autorreflexión, que permite la *reflexividad* y por tanto la construcción de juicio, para poder generar nuevo conocimiento (*alteridad*), desde la praxis y, por tanto, la decodificación de lo ya construido.

Tabla 20. Matriz de la multidimensionalidad territorial (Documento que sirvió de “Núcleo generador” para la reflexividad)

DIMENSIONES TERRITORIALES	Enfoque regulador	Enfoque emancipatorio
a) Social	Democracia formal y representativa, centralización, posiciones y condiciones desiguales entre géneros	Co-gobierno (nivel de participación en la toma de decisiones) descentralización, actores comunitarios como sujetos/as y protagonistas de su desarrollo. Posición y condición equitativas entre géneros.
b) Ambiental y Económica	Sobreabastecimiento, técnicas duras (tecnología industrial para mercados masivos de consumo), consumo, desperdicio, compleja. Los modelos de la modernidad capitalista de acuerdo a los cuales lo humano se construye a expensas de lo no-humano (Escobar, 2014)	Autoabastecimiento, técnicas suaves (tecnologías apropiadas social y productivamente, según necesidades locales), reciclaje, frugal, simple. La transición ecológica y cultural profunda hacia órdenes socio-naturales muy diferentes a los actuales como único camino para que los humanos y los no-humanos puedan finalmente co-existir con enriquecimiento recíproco. (Escobar, 2014)
c) Política	Subordinación, burocracia, centralización, grande, uniformidad.	Automanejo/administración, democracia participativa, descentralización, pequeño, pluriformidad
d) Cultural	Alienación, dominación, desigualdad.	Autodesarrollo, emancipación, participación, interculturalidad en los procesos colectivos de construcción del desarrollo local

En la siguiente tabla, se resume el ejercicio de reflexividad crítica realizado en Isla Venado e Isla Caballo. Esta tabla se enfoca en una matriz de la multidimensionalidad territorial. Este ejercicio de reflexividad permite la *reafirmación de la territorialidad* basados en dos perspectivas, *una reguladora y otra emancipadora desde el relato del Estar*. Estos son los resultados:

Tabla 21. Matriz de la multidimensionalidad territorial: Síntesis de Respuestas de agentes isleños a partir la reflexividad de Tabla 20

DIMENSIÓN	Saber regulador	Saber emancipador
a) Social	<p>Cada proceso electoral somos visitados y luego olvidados por los políticos. Nos ofrecen puestos y apoyo para las Islas. Buscan a los dirigentes y se van.</p> <p>El trabajo que se hace en las Islas tiene un importante reconocimiento y apoyo del sector de las universidades públicas (la Universidad Nacional, de la UTN, de la UCR, con la UNED), del sector privado (tour operadores), sector público (INCOPECA, el ICT, Ministerio de Trabajo, IMAS, INDER, INAMU, otros), sectores ambientalistas, pero casi siempre traen sus propias agendas e instrucciones.</p> <p>No hay un Plan de Desarrollo para las Islas de parte del Gobierno, pero tampoco hay un Plan de desarrollo a mediano o largo plazo de las mismas Islas para las Islas.</p>	<p>Los adultos mayores son piezas fundamentales en las islas porque son la generación que inició las luchas más duras por mejoras, servicios básicos y los primeros cambios para poder vivir mejor en estas islas.</p> <p>En la Isla no hemos esperado a que nadie venga a hacer las cosas, desde los primeros habitantes se creó comunidad.</p> <p>Nos falta mucho, pero tenemos las ganas de seguir luchando. Falta más participación de la comunidad, sobre todo jóvenes que empiecen a liderar.</p>
b) Ambiental y Económica	<p>En este Golfo de Nicoya hay sobrepesca, desperdicio. Agotamiento del recurso marítimo.</p> <p>Las Islas tienen prácticas productivas que se debaten en el trilema: ¿ganancia, sobrevivencia o sostenibilidad?, Hay un mercado y cada vez menos recurso pesquero, debemos sobrevivir con nuestra familias.</p> <p>La venta de tierras, por la pugna con personas de afuera, debilita la autonomía de las islas, se vendió parte de Isla Caballo a unos ticos hace mucho tiempo. También se vendió Bejuco a unos extranjeros. Aquí algunos han vendido parte de sus tierras. Aparecen negocios y no sabemos de dónde viene la inversión.</p> <p>Si se viene alguien de afuera invierte y hace algo más bonito que lo que tenemos, nos afecta. NO es propio y compite con nosotros.</p> <p>El consumo en las Islas está produciendo desechos y basura que nos cuesta manejar por la falta de apoyo municipal.</p>	<p>La Isla ha hecho autogestión ambiental y productiva desde siempre, no hemos esperado a que nos vengan a hacer las cosas. Como respuesta buscan y ponen en práctica cada día nuevas técnicas productivas adaptadas a la búsqueda de Islas sostenibles: maricultura, reciclaje, compostaje, inicio en el estudio del uso del bambú para la construcción de infraestructura local (en proceso), apiarios, aceras, limpieza de playas, reconstrucción de senderos y miradores turísticos, reforestación de manglares, reforestación de árboles porque una parte de la Isla se había quemado hace 5 años. Ha tenido la capacidad de recuperarse de incendios, vedas, mareas rojas, formas cooperativas de organización comunitaria que promueve las buenas prácticas productivas, otros.</p> <p>Estamos tratando de mejorar la infraestructura de la Isla cada día, para ofrecer un mejor servicio y vivir mejor.</p> <p>Tenemos la Reserva Albina con mariposarios y otros atractivos.</p> <p>Isla Venado es un Zoo Ave abierto con una gran belleza y diversidad. La ADI (Asociación de Desarrollo Integral) ha ofrecido recoger desechos clasificados y un grupo de mujeres en la Isla rotulan para prevenir con educación ambiental para no botar desechos.</p>

DIMENSIÓN	Saber regulador	Saber emancipador
<p>c)Política</p>	<p>Nos hemos sentado con muchas instituciones a negociar recursos e iniciativas a partir de <i>sus políticas</i>.</p> <p>La ayuda del estado es de doble filo, puede generar clientelismo político sino hay una sólida organización comunitaria con capacidad de auto y cogestión.</p> <p>En la Isla Venado, desde que Figüeres puso la electricidad y ayudó a meter el agua en los 90s la comunidad se hizo Liberacionista. Esto fue en agradecimiento ya que nos ayudó cuando vivíamos en el abandono del Estado.</p>	<p>Durante mucho tiempo las creencias y prácticas políticas han sido heredadas. Luego entendimos que lo que hizo Figüeres lo tiene que hacer cualquier gobierno, apoyar el desarrollo y bienestar de las Islas y del país.</p> <p>Ahora las nuevas generaciones escuchamos las propuestas de los diferentes partidos políticos.</p> <p>Las nuevas generaciones empiezan a acercarse y escuchar nuevas formas de participación política, que den voz y voto a la comunidad, no solo a nivel representativo sino voto y participación directa, incluyendo en el gobierno local (es débil financieramente y actúa con limitaciones) y con las instancias locales de desarrollo.</p> <p>Las estructuras organizativas en las Islas todavía son débiles (grupos de mujeres han desaparecido: las Pioneras, las Arañas y ahora existen nuevos grupos que están en recomposición y fortalecimiento, incluso Federaciones de pescadores).</p> <p>En la Isla se busca fortalecer el relevo de jóvenes, los liderazgos políticos para transiciones de los procesos organizativo-productivo de una generación a otra.</p> <p>La comunidad todavía está muy débil políticamente para promover el co-gobierno o la autogestión local, pero se sabe y se lucha por superarnos.</p> <p>Tenemos nuestras propias organizaciones isleñas. De ahí la importancia de que la gente trague agua salada (decir de los isleños que significa que las cosas cuestan).</p> <p>Muchas de las ideas implementadas con las instituciones públicas y privadas han partido de las islas.</p>

<p>d) Cultural</p>	<p>Alienación, dominación, desigualdad.</p> <p>Las instituciones publican sobre nosotros como un ejemplo a seguir, desde sus políticas institucionales. Pero al mismo tiempo debemos responder a procesos burocráticos complicados.</p> <p>Todavía nos ven como menos, no tenemos títulos de nuestras propiedades o agua en Isla Caballo.</p> <p>En Isla Venado hay una importante presencia de representaciones religiosas protestantes (5 templos) y católicos (1) para un total de 1500 personas, aproximadamente.</p>	<p>El conocimiento tradicional y artesanal son parte del patrimonio cultural. Las tierras son patrimonio del Gobierno, pero el pueblo es su parte viva.</p> <p>Somos Islas con vida propia y auténtica. (Theodora López López)</p> <p>Los pueblos pesqueros tienen casi las mismas necesidades, la inestabilidad en el control de sus tierras, esto es inestabilidad en la identidad de quiénes somos, una de ellas es la poca estabilidad socio económica. Por eso se venden tierras a ajenos, han caído en clientelismo político, ya que cada cada año se repiten las crisis socio-económicas, que las entidades gubernamentales tratan de resolver con políticas asistencialitas, al final no lo logran, porque no nos toman en cuenta.</p> <p>La forma en que vivimos es auténtica, es muy propia, es la forma de vida de las islas. Un lugar que busca cada día ser un lugar sin drogas y sin robos, con la paz y la seguridad heredada de las personas mayores.</p> <p>La parte espiritual es una parte fundamental de la vida cotidiana venadiense. Estamos muy ligados a la vida y a la naturaleza, las protegemos.</p>
--------------------	---	---

Los resultados presentados en la Tabla 21, presentan una parte de la realidad de las Islas. Desde el lente isleño, desde las subjetividades de los agentes comunitarios participantes. Deja ver la coexistencia de conocimientos heterogéneos, por ejemplo, a nivel cultural, la Isla Venado posee en sus playas parte del patrimonio nacional cultural, con los resabios materiales de arte precolombino y entierros indígenas ancestrales de pueblos indígenas que habitaron estos territorios, frente a toda un proceso de urbanización de estilo artesanal, pero expresión al fin de lo moderno y mercantil. Esta última expresión cultural de la vivienda e infraestructura isleña, responde a parámetros propios de diseño, utilidad y estética, según ingresos y criterios subjetivos sobre la vivienda. No se recuperan elementos tradicionales precolombinos, ni para uso habitacional, cultural o turístico, aunque en la isla hay conocimiento artesanal, sobre la construcción de techos de paja. Al mismo tiempo, entre las leyendas, mitos y la presencia de dichos objetos prehispánicos simbólicos, la personas en la Isla los han convertido un atractivo turístico, e incluso son presentados en videos de algunos influencer (Araya blogs) que promueven el turismo en las Islas del Golfo de Nicoya. El conocimiento local sobre la importancia y relevancia histórica está construido sobre esos mitos y leyendas, no existe la protección a dicho patrimonio por parte de la población local, pues además de que es una tarea que le corresponde al Estado, tampoco han recibido la formación para poder dimensionar la importancia del patrimonio existente en los territorios que habitan.

Los huaqueros, al igual que en otras Islas, vienen y van, sin ley, llevando y trayendo estos objetos patrimoniales, como si la historia precolombina fuese un bien legítimamente mercadeable. La falta de valor histórico sobre la ancestralidad permite que la mercantilización de los bienes patrimoniales sean parte del mercado ilícito y no de la protección de estos símbolos de la historia pre-hispánica, patrimonio de un pueblo.

Por otro lado, en relación con el acceso a la educación formal, las islas han contado desde hace unos 20 años con esta, además de la opción de educación informal, mediante capacitación de las universidades públicas y privadas, también ONGs y entidades de gobierno locales como IMAS, MAG, entre otros. Sobre la educación formal, la educación primaria y secundaria están presentes por medio de las instituciones educativas del MEP, que llegaron a inicios de este siglo, con el apoyo de la UNA. Sin embargo una parte de la población no ha recibido esa educación formal, y lo que saben es producto de sus saberes empíricos, haceres y vivires cotidianos que les da una experiencia y conocimientos para la vida productiva y reproductiva, desde las formas de sobrevivencia adoptadas desde años atrás: la pesca y la agricultura artesanal, básicamente.

La sobrevivencia se mueve entre el saber racional instrumental (producto de la educación formal e informal recibida) y los saberes /haceres locales, desarrollados desde la vida cotidiana, desde lo productivo/reproductivo, desde lo multidimensional y multiescalar. Así, se entrecruzan estos saberes, por un lado, a manera de ejemplo, muchas de las demandas locales requieren del conocimiento formal y científico, en temas relacionados con lo jurídico, como la defensa de los derechos sobre los territorios de los pueblos isleños, que hasta ahora se ha manejado con estrategias de resistencia local como el caso mencionado antes, por parte de la pescadora que bloqueó la calle frente a Puerto Caldera (uno de los principales puertos de Costa Rica), para que INCOPECA no les decomisara los trasmayos de la pesca familiar, pues es el único sustento que tienen. O de la negativa a aceptar los Planes Reguladores de la Municipalidad, para evitar darle nuevas funciones en contra de sus intereses, a los territorios que hoy habitan, .

Este tipo de resistencias, dan cuenta de la existencia de un conocimiento emancipador que busca superar la ignorancia de la sumisión, de la opresión. Es aquí, bajo estas condiciones de vulnerabilidad social, política, cultural y ambiental, que se requiere de opciones éticas,

políticas y pedagógicas que dejen en claro el lugar de los sujetos/as, el para qué del conocimiento y el cómo se produce conocimiento social solidario, reconociendo sus alcances y sus efectos en posteriores negociaciones marcadas por la asimetría y la desigualdad.(Ghiso,2016)

Esta experiencia intersubjetiva, denota un abordaje desde la pluriversidad; la multidimensionalidad y del estudio sociohistórico situado, que supera las disciplinas frente a realidades indisciplinadas, la coexistencia de conocimientos heterogéneos, que se preocupan por rescatar la significación imaginaria de la cultura local sobre sí mismos/as, sus creencias, sus leyendas, sus usos alimenticios, culturales, políticos.

De igual forma, se siguen resolviendo de forma artesanal y precaria, muchos aspectos de la vida cotidiana. En el caso de Isla Caballo; cuando hay sequía, deben buscar como proveer de agua potable a la Isla (Isla Caballo); por otro lado, si hay un incendio deben apagarlo con sus propios recursos y capacidades, pues no tiene servicio de bomberos (Isla Caballo e Isla Venado); también, si falta comida, deben reactivar la capacidad de sus territorios para la agricultura, con apoyo esporádico de las universidades públicas, como la UNA o el MAG. La población de las islas sabe, que en su estado natural, ya de por sí, el mar devuelve a sus manos de nuevo los frutos cada cierto tiempo, aunque no sea de forma permanente. Esta condición de falta de provisión, se ha agravado con la sobreplotación de los recursos marinos de grandes barcos pesqueros, y aun así, siguen resistiendo, siguen redefiniendo estrategias de sobrevivencia cotidianas, desde sus saberes y experiencias aprendidas y adaptadas a lo largo de sus vidas.

Como se mencionó, las estrategias de sobrevivencia, como la pesca tradicional y artesanal, se suman a nuevas formas de producción marina, mediante el uso de la ciencia o del conocimiento científico, provisto por la Universidad Nacional y el Parque Marino entre otros actores aliados, lo que permite construir por primera vez en Costa Rica, la maricultura, como una forma nueva de producción ostrícola y de animales del mar, que junto a la experiencia y saberes adquiridos en el manejo de los recursos marítimos con las comunidades de pescadoras/es, se combinan para generar producción local “artificial”, que trae bienestar a las familias vinculadas, con la venta y consumo local de dichos productos. Así, por primera vez, la UNA, junto a las comunidades costeras y pesqueras del Golfo de Nicoya, con un gran compromiso social y transformador, desarrolla la primera experiencia de maricultura, a nivel

local y en beneficio de las comunidades rurales de los litorales; mientras que, en otros países como Perú y Chile está altamente desarrollada y tecnificada para la exportación.

Entonces, entre la convivencia con los saberes científicos en procesos de producción marítima, la protección de manglares, conviven con otros saberes, saberes no racionales, leyendas, cuentos, sueños y narrativas nacidas desde los imaginarios sociales isleños, espiritualidades construidas con la otredad, en entornos mágicos y vulnerabilizados a la vez. Siendo estos saberes, no exclusivos de la razón, sino también del dominio del mito o la ilusión, de la idea, de la pasión, no siempre puede hacerse la traducción intercultural de la vida y experiencia de las comunidades mediante el conocimiento racional (De Sousa).

Es importante señalar, que la Isla forma parte de redes nacionales de iglesias católicas y evangélicas, cuyos pastores/as provienen de las mismas familias de los/as locales, vinculados, en algunos casos a la institucionalidad nacional e internacional, de estas “redes de Fe”. Los domingos son días de ceremonia y educación de cada una de ellas. Por tanto, el intercambio de intersubjetividades generacionales y endógenas, se mueven por medio de muchos ejes activadores en la construcción de identidades territoriales: espiritualidades, mitos, leyendas, fe y otros saberes que no son del dominio de la razón, pero que mueve sus vidas.

A manera de corolario, es importante señalar que las personas que habitan en las Islas saben reconocer entre componentes del pensamiento regulador o autonómico. Un ejemplo, es que a partir de las vivencias donde media la amenaza sobre los territorios isleños, algunos de ellos ubicados en zona marítima, las familias isleñas viven en disputa con el Gobierno local. Su forma de resistencia es mediante la negación a aceptar los Planes Reguladores del Gobierno municipal, que pretende reasignar el uso de la tierra (naturaleza jurídica de la propiedad en las islas, formas de asignación y cobro de impuestos, no negociados, entre otros dispositivos).

Estas condiciones, dejan ver, el abordaje ético-político por parte de las instituciones del gobierno, incluyendo las universidades, lo que significa que no se puede desconocer la naturaleza del conocimiento regulador frente a las estrategias de resistencia y sobrevivencia de las poblaciones en los territorios. *Ser objetivos no significa ser menos neutros (De Sousa, 2007^a)*. Las instituciones deben reconocer el estatus de ciudadana/o con derechos, al pertenecer a unos territorios cuya condición jurídica es cambiante, aún, es inmerecido, como

ellas/os mismos/as reclaman, con razón, el estigma atribuido de “precaristas”, en términos de derechos de propiedad y uso de los recursos locales, de forma orgánica, jurídica y comunitaria de los territorios.

También existen posiciones académicas dentro de las universidades, que señalan que el neoliberalismo arrasa con todo, que para qué seguir apoyando a las comunidades en las Islas, que de todas formas van a desaparecer, sin embargo, su clamor es por todo lo contrario, es por el reconocimiento de esa ciudadanía reconocida constitucionalmente *en escenarios de nadie, pero que todos quieren tener*.

Por tanto y como se señaló antes, desde el planteamiento de Ghiso (2016), la construcción de un conocimiento emancipador que supere la ignorancia de la sumisión, de la opresión, requiere de opciones éticas, políticas y pedagógicas que dejen en claro el lugar de los sujetos/as, el para qué del conocimiento y el cómo se produce conocimiento social solidario.

Esta vivencia intersubjetiva, creada mediante estos encuentros comunales alterativos y expresivos, de espacios académicos con espacios comunitarios entreverados (para el sentir-escuchar-vivenciar-observar), denota un abordaje desde la pluriversidad; la multidimensionalidad; el estudio socio histórico situado que supera las disciplinas frente a realidades indisciplinadas, la coexistencia de conocimientos heterogéneos ; el uso de las formas de ir conociendo otros conocimientos sin perder los propios (inter-conocimiento), la ecología de saberes que reconoce la complementariedad de saberes un saber académico con otros que no lo son, y, la postura de que tener objetividad no significa ser neutrales frente a territorios en clara tensión política.

Es decir, defender un saber-ser-poder-saber interseccionalizados de las isleñas/isleños, en contra de un sistema social y económico que reduce sus posibilidades de existencia, para tratar de gestionar nuevas formas de bienestar y desarrollo local, de hacer inter-conocimiento y promover su autonomía, que desde sus espacios locales, van más allá de los estándares racionales del pensamiento regulador y moderno. Superando la vinculación modernista, para continuar la labor en procesos comunitarios que se saben de largo plazo, para lograr una vinculación emancipadora que respeta cultura, tiempos y espacios comunitarios isleños, que no son nada fáciles de defender e incluso de entender, partiendo del análisis y la relación entre coyuntura y estructura, modernidad y ancestralidad.

Instrumento #5. Resultados de la *Construcción colectiva de Agenda para la Investigación Accion*

AGENDA COMPARTIDA PARA LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN CON LAS ISLAS Y LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS

Después de varias sesiones de reflexividad a nivel grupal en unos casos y a nivel individual en otros, se logró la construcción de la “Agenda isleña para la investigación-acción-participativa. Esta parte de que los actores locales no solo son promotores de su desarrollo, sino que deben ser investigadores/as comunitarios junto a las instituciones públicas y privadas, es decir, deben pasar de ser objetos de estudio a sujetos/as investigadores.

Se usó la siguiente guía con los *Pasos para la generación de una agenda colectiva de investigación-acción:*

- a) ¿Quién define el problema o necesidad que se va a investigar o a transformar?
- b) ¿Para quién es importante el problema definido y por qué?
- c) ¿Cómo se definirá el destino de los resultados obtenidos?
- d) ¿Cuáles serán las formas de participación que permitan una práctica dialógica?
- e) Los acuerdos de esos puntos serán centrales para que posibiliten una participación real en cada uno de los momentos del trabajo en conjunto. (Fals Borda, 1971)

Esta fue la Agenda construida, discutida y realimentada colectivamente en las Islas Venado y Caballo. Junto con los anteriores productos, se presentó en una sesión final de reflexividad con miembros de la comunidad de Isla Venado en el Liceo Rural de Venado el 04 de abril de 2022.

AGENDA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: Necesidades en las Islas Venado y Caballo

Agenda económica ambiental

- a) Estudio de la historia y la realidad de las Islas, a partir de las cuales se deben diseñar las estrategias a nivel gastronómico, servicio al cliente en turismo comunitario. (Actualmente apoya el INA, la Universidad Veritas, la Sede Chorotega de la UNA, la Escuela de Biología y FOCAES, también de la UNA).
- b) Estudios sobre el Turismo sostenible y administración hotelera en Islas del Pacífico Seco, para capacitar según estándares actuales del servicio de turismo e ir escalonando medir la sostenibilidad de cada proyecto de turismo a nivel local.
- c) Estudio y Aprendizaje a partir del intercambio de experiencias de turismo con otras islas del país.
- d) Reducir deforestación en áreas de ganado, aunque es poca el área usada para ganado, hay que sembrar más sombras y pastos.
- e) Estudio sobre la calidad y administración de los combustibles para los pescadores. Algunas veces la gasolina viene sucia. Hay que pensar en otras fuentes de energía no tan contaminante.
- f) Investigación sobre el nivel de contaminación de los desecho y basura plástica en la Isla, origen (desecho generado por la comunidad y turistas) y manejo sostenible del mismo. Actualmente se quema y es poca la capacidad interna para reutilizar.
- g) Hay que buscar opciones porque el turismo deja mucho desecho y basura. La opción es el proyecto de clasificación y recolección de desechos por parte de la ADI, que le cuesta 2000 colones a cada familia 1 vez por semana. A veces el sector salud ayuda a recoger vidrio acumulado (botellas y demás).
- h) Estudio sobre una verdadera estrategia sostenible del turismo y preparación de Tours de aves (incluso con las universidades para atraer académicos y estudiantes en grupos que hagan uso de nuestros servicios de turismo comunitario) así como la historia en general de la Isla Caballo.
- i) No hay Plan Regulador con la Municipalidad. Pero necesitamos uno propio, que identifique riesgos y acciones para prevenirlo. En las Islas se construye sin guía.
- j) Estudio sobre manejo de aguas servidas en Isla Venado. Muchas de las aguas sucias van al mar, se siente en el mal olor del mar.
- k) Estudio sobre manejo de aceites y desechos (baterías y otros) de los motores de las lanchas que están contaminando el mar. Es más lo que se produce como desecho que lo que podemos reutilizar.
- l) Estudio sobre la posibilidad de otras formas de turismo menos comercial y que proteja el ambiente: turismo académico (Estudiantes en las Islas como “Aulas vivas” para contenidos curriculares que así lo requieran. Ejemplo: biología, biología marina, otras). Propuesta: Las Islas como “Aulas vivas para el aprendizaje”, negociarlo con Escuelas y profesores de las universidades públicas y privadas.

Agenda Cultural

- a) Hacer el estudio para convertir al Colegio de Venado en un Colegio Técnico Profesional (CTP), que brinde mejor formación a las y los jóvenes para trabajar.
- b) Estudio del saqueo indiscriminado de las piezas arqueológicas de las Islas. “Lo huaqueros, son menos que antes, pero ahí andan todavía y últimamente andan varios”. (Reserva Albina).

Agenda política

- a) Estudio sobre alternativas de solución de los conflictos internos (organizaciones) y externos (instituciones públicas y privadas) para tener mayor bienestar y un trabajo colaborativo entre todos, en las Islas.

Agenda social

- a) Estudio sobre Tenencia de la tierra y derechos de los isleños frente al Estado. Historia de estrategias y resistencias sobre el uso y tenencia de la tierra. “Tenemos más de un siglo de vivir en estos territorios, no somos precaristas” (pescador Isla Venado)
- b) Infancia y juventud: Hay violencia, faltan opciones de entretenimiento.
- c) Sistema de salud desarticulado entre la Isla y el sistema central de salud. Ejemplo, citas con especialistas, ejemplo sobre especialistas del corazón, próstata, odontólogo, no llegan. Consulta e investigación a los EBAIS, sobre la consulta preferencial que tienen hacia algunos pobladores.
- d) Desde Isla Caballo, no están claras las prioridades médicas, hacen falta especialistas, hacen falta pediatras al menos una vez al año, se deben negociar las tarifas en el uso de paneles solares y mantenimiento por parte del ICE debe ser estudiada;
- e) Urge atención a limitaciones físicas: cataratas (urge tratamiento porque 90% tiene cataratas por el sol y el trabajo en el mar con la pesca, no sabemos si influye la genética familiar). También hay mucha sordera por herencia.
- f) Estudio y estrategias de atención a la gran cantidad y necesidades de personas adultas mayores y personas con discapacidad en las Islas. El mismo muelle de la Penca es una urgencia, cuando hay emergencias tenemos que bajar a enfermos o discapacitados entre el barro del mangle.
- g) Investigación sobre fuentes de agua potable: acceso y tecnologías apropiadas para hacerla potable en Isla Caballo. Lo que hay es insuficiente. Dependemos de una bomba que cuando se descompone, tienen que venir a arreglarla desde afuera, la UNA.(Pescadora Isla Caballo).¹²⁶

¹²⁶ Es importante aclarar que desde la gestión de la Red Interdisciplinaria del Golfo, la académica Grethel Ulate logra recursos de la agencia de cooperación japonesa (JICA) para mejorar el sistema de abastecimiento de agua de Isla Caballo.

Por estas razones, el trabajo de campo, más que recopilar información por medio de métodos “obligatorios” como la observación, la encuesta y la entrevista, en tanto no dejan observar o preguntar al otro/a, se rescata, en la mayoría de los casos, la invisibilizada voz de la otredad en territorios (muy presente y visibilizada en este documento), preguntando y acotando observaciones propias, desde la subjetividad o en colectivo, a partir de diálogos reflexivos y alterativos. Así, el encuentro entre seres diversos o plurales desde *el saber-ser-poder y estar*, se distanció de lógicas estrictamente científicas y obligatorias propias de la razón moderna y del pensamiento regulador. Así tensioné la unisemia cuestionando megarelatos y nos convertimos en parte del “experimento tensionador”, sin buscar verdades absolutas o respuestas preconcebidas desplegadas desde las lógicas académicas del saber científico, caracterizadas por su poder extractivista y una interpretación unidireccional.

Así, el pluriverso para ser re-conocido, también debe re-pensarse desde los *saberes, poderes, seres y estares pluriversos*. Esto significa que puede estudiarse también, aunque suene contradictorio, a la realidad misma, al contexto y a las mismas intesubjetividades, desde conocimientos abstractos y situados reconfigurados, *mostrando su entramado oculto del poder regulador*. En la figura 48, podemos identificar de manera diferenciada el desencuentro entre estas posturas identificadas en el estudio de caso a profundidad de Isla Venado e Isla Caballo, que se intersectan, se contraponen y tensan en la cotidianidad de las estas:

Figura 49: El discurso de los sujetos/as isleños/as sobre las prácticas institucionales y comunitarias frente al pensamiento regulador y emancipador

Pensamiento regulador	Pensamiento emancipador
Riesgos y vulnerabilidades propios del cambio climático.	Espacios situados o multisituados de los/as sujetos/as insulares.
Isla Caballo única isla sin agua potable en el Golfo de Nicoya.	Contextualización insular de las familias. Acción política organización comunitarias.
Sobrevivencia y pauperización de las condiciones de vida del sector pesquero.	Solidaridad y alianzas entre pueblos pesqueros. Producción alimenticia local para el autoconsumo y para la venta.

Ausencia de enfoque multidimensional en las acciones de las instituciones locales (gubernamentales y no gubernamentales).	Intercambio de experiencias.
Basismo por el asistencialismo de las instituciones limita la interperlación crítica mutua por parte de las entidades locales.	Unión comunitaria y del sector pesquero.
Clientelismo.	Polifonía de sujetos protagónicos.
Subalternización de los territorios pesqueros (costas e islas).	Prácticas dialógicas.
Reducción de la producción de especies marinas para consumo humano.	Construcción colectiva de a agenda de desarrollo local.
Falta de continuidad en las comunidades.El estudiantado tiene vida corta, viene y va.	Incidencia política y lucha sistemática por las/os pequeños pescadores.
Presencia inestable de la universidad en las Islas.	Defensa derechos humanos y ambientales.
Mujeres subalternizadas en las islas.	Acción pedagógica y política como herramienta reflexiva y crítica.
Resistencias de mujeres no visibilizadas.	Autoconsumo de agricultura y pesca en periodo de crisis mejora capacidades locales.
Disputa local por los recursos de las instituciones del gobierno.	Problematización de la realidad insular
Peligrosa contaminación de aceites y baterías de todo el sistema de transporte marítimo y cabotaje en las Islas.	Multidimensionalidad de la realidad insular.
Mal manejo de los desechos sólidos y líquidos.	Resistencias insulares,
Organizaciones comunitarias débiles.	Organización regional del sector pesquero en el Golfo.
	Relación fuerte con la naturaleza.
	Estrategias de sobrevivencia frente a un poder regulador no solidario con la realidad vulnerabilizada de los/as isleños/as.

Elaboracion propia

Las condiciones de subalternidad de las subjetividades isleñas en el marco de estrategias de desarrollo insitucional versus las agendas locales comunitarias, implica hacer una apuesta por generar nuevas formas de hacer inter-conocimiento, esto incluye promover

modelos integradores de las áreas sustantivas de las universidades y vínculos orgánicos en los territorios, y redes entre las comunidades con los actores de la institucionalidad pública y privada. La atención debe superar el locus de la racionalidad moderna de las burocracias institucionales, para crear nuevas formas de intercambio de experiencias y encuentro de soluciones pluriversas

La co-producción del conocimiento y su divulgación desde la institucionalidad pública, especialmente de las universidades, va más allá de los estándares racionales de la modernidad para la producción y difusión del conocimiento en la sociedad del conocimiento. Superando incluso, las formas propias de los imaginarios tradicionales de la vinculación universitaria con las comunidades y sus dispositivos, para continuar la labor desde una vinculación emancipadora que respeta tanto los derechos como la cultura, y los tiempos y espacios de las comunidades en los territorios.

El diálogo con saberes no académicos de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera es un proceso complejo, porque supone *romper con formas tradicionales y unidisciplinarias de generación y producción del conocimiento*. Estos diálogos liberadores y solidarios se rompen cuando, las burocracias universitarias logran identificar que tienen marcado el tiempo, el espacio y los recursos, dentro de las lógicas racionales y laborales, que no les permite la reflexividad, el conversatorio alterativo y la eco-analéctica, frente a la exigida rentabilidad académica.

Varias producciones académicas de las unidades en estudio y del PIC, reflejan la ausencia de los diálogos (escritos) y orales (voces agentes comunitarios) de la *ecología de saberes* como parte de un *diálogo alterativo con los actores comunitarios isleños/costeños mismos*. Sin embargo, el *diálogo de saberes* aparece como *intención académica y ético política*, en la narrativa del discurso, a partir de los textos y relatos generados en los talleres o entrevistas realizadas.

Esta *ecología de saberes* a nivel de generación y producción intercultural se rompe también, cuando los agentes universitarios en colaboración para la producción del conocimiento (mismo que tiene valor en la institucionalidad universitaria para la movilidad académica), sabiendo que los saberes otros, no académicos no cumplen con las pautas editoriales internacionales o las revistas científicas indexadas vigentes. Por tanto, de forma complementaria, es estratégico, que las acciones concretas de co-producción y difusión de

esos saberes no académicos, desde las voces de quiénes, en vinculación e interpelación mutua, redefinen nuevas intersubjetividades o al menos las cuestionan, para generar nuevo y práctico conocimiento para el bienestar colectivo.

Algunos PPAA han hecho honor a su palabra a la hora de publicar, al menos mencionando a personas o grupos co autores comunitarios participantes del proceso de producción, mediante dispositivos como la sistematización de experiencias vividas para la generación de un bien, servicio o experiencia educativa, junto a las personas académicas y estudiantes. El siguiente paso es preguntarse: ¿Es la sistematización de experiencias suficiente como resultado dentro de una propuesta ético-política que reivindique la justicia cognitiva?. Lo he podido detectar en las sistematización de experiencias de PPS, CEE y el PIC.

Las personas académicas de la UNA o de cualquier otra universidad tenemos tres posibilidades a) Seguir produciendo conocimiento y publicaciones, tal cual lo exige el mercado y las clasificaciones académicas nacionales (intrauniversitarias) e internacionales, a las cuales cada día más se pliegan las universidades públicas según la lógica del mercado editorialista; O, también acompañarnos de otras dos modalidades alternativas, para ser consecuente con un discurso del reconocimiento del diálogo de saberes y los diferentes niveles disciplinares en la producción y divulgación del conocimiento como forma legítima para la emancipación onto-epistémica: b) Apelar, junto a otros/as académicos a la pertinencia social frente a las directrices de los órganos responsables de la editorialidad y reconocimiento por parte de carrera académica, sobre la construcción de nuevas formas de producción y difusión del conocimiento, que permita la visibilización formal de otros saberes no académicos, otros/as autores no académicos y que las instancias responsable de la publicación UNA y UCR, asignen recursos para la publicación/difusión, que sean reconocidos en carrera académica. Y, por último, otro mecanismo emancipador, sería: c) Publicar en espacios alternativos (incluye otras lenguas locales e interculturalidad), sobre todo a nivel comunitario en los territorios, con editoriales más flexibles o por medio de boletines locales, periódicos populares, radios comunitarias, murales colectivos en espacios de reunión, festivales artísticos/debates grabados, redes sociales del conocimiento local o glocal territorial, que visibiliza y reconoce la co-producción y la co-determinación, frente a relaciones dialógicas interculturales, pluriversas y donde el impacto social, en condiciones

de acceso educativo-comunicativo, que así lo permitan y que tenga el apoyo concreto de las universidades.

En este contexto, donde domina la racionalidad de la modernidad, como uno de los rasgos del pensamiento regulador, se encuentra la cultura de la producción del conocimiento y de la divulgación, misma que ha moldeado la forma en que se crean y se difunden las investigaciones, a partir de la cual se involucra la comunidad académica, según su estatus y ranking investigativo. También tiene como característica, el jerarquizado acceso y control al conocimiento desde estos mecanismos. La población académica ha respondido por medio de sus valores, comportamientos, convenciones, a partir de imaginarios heteronomizados y podríamos decir, exigidos. Pero un sector académico crítico sigue demandando la justicia cognitiva y una nueva ética de la producción y la publicación del conocimiento.

Una cultura alternativa, emancipadora, significa muchas cosas que ya hemos citado, pero, diversificar los medios de publicación considerando la pluralidad de quien produce conocimiento es fundamental. Esta intencionalidad, medios y procesos de calidad y rigurosidad ético-política, no solo técnico-académica es un paso pendiente en la producción del trabajo colectivo mediante metodologías inclusivas, participativas, que implican compromiso social y político que reconoce la múltiple autoría de saberes, que requiere a la vez de espacios y tiempos adecuados para el trabajo en grupos y la construcción de conocimiento desde diferentes niveles de formación, diversas áreas del conocimiento, diferentes asociaciones o agrupaciones miembro (comunidades epistémicas, redes del conocimiento multinivel, otras), diferentes contextos situados de las actrices y actores participantes y protagonistas.

A nivel de calidad, esto implica demostrar la *importancia y pertinencia social*, la *calidad de descripción e interpretación*, *calidad de la relación entre los sujetos/as*, y la *practicabilidad del conocimiento, de su aporte al bienestar colectivo y a la autonomía*. Porque, tal y como plantea Darcy Ribeiro (1967), “el cambio se logra mediante una remodelación intencional, no es espontáneo”.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

La construcción de estas ideas, está basada en la comprensión y conocimiento del objeto de estudio en el marco de los objetivos que le han guiado. Estas, toman sentido como desafíos para el logro de una postura ética y política, sobre el vínculo y la praxis universitaria con las comunidades de los territorios nacionales, sobre las diferentes expresiones del pensamiento y la práctica institucional, según estos vínculos en cuestión.

1. Caracterizar cómo se construyen y autorepresentan las formas heterónomas o de autonomía de la institucionalidad universitaria, relacionado con la teoría y praxis del vínculo universidad-comunidades de la UNA y la UCR en los últimos 10 años.

1.1-El *poder simbólico de la cultura racional modernista* ha sido determinante en la construcción de las subjetividades y el vínculo comuniversitario, que responden a la disputa entre los sectores dominantes y los sectores en resistencia que defienden el mandato constitucional de la autonomía universitaria.

1.2. La *globalización neoliberal afecta y reduce el desempeño del Estado de Bienestar* y lo va cercando a un Estado limitado a las condiciones del mercado, esto incluye a las u públicas estatales, los procesos autónomos de la institucionalidad misma y de las subjetividades construidas en el ejercicio de las funciones.

1.3.*Las universidades no son espacios homogéneos*, la UNA y la UCR, nacidas en el periodo desarrollista del capitalismo y el capitalismo global, son territorios en disputa por parte de las fuerzas del mercado.

1.4.Las *subjetividades autonómicas*, se enfrentan a paradojas representadas en los discursos internos, que revelan desacuerdos y antagonismos semánticos y políticos.

1.5-*La tendencia a reducir el presupuesto para las universidades públicas en Costa Rica* por la acción conjunta de actores globales en alianza con actores nacionales, ha generado una crisis de su autonomía.

1.6-Hay esfuerzos inacabados en ambas universidades por *repensar éticamente el vínculo universidades-comunidades*, a partir de un debate sobre cómo se concibe el compromiso y la transformación social, incluyendo el de la *extensión o la acción social* en la gestión misma de los saberes, en la defensa de la autonomía universitaria y de las comunidades en los territorios.

2. Determinar cómo y desde qué óptica el diálogo de saberes y el pensamiento crítico en contraste con la “McDonalización” de las instituciones universitarias han transformado las subjetividades instituidas a nivel universitario y comunitario.

2.1. *La McDonalización tensiona el imaginario institucional universitario, busca efficientizar la organización del trabajo y de la sociedad misma, condición que afecta a la autonomía..*

2.2. *Busca la universalización de conocimientos y saberes que responden a un modelo de producción neoliberal globalizado y privatizador, en la gestión del conocimiento como parte de la denominada *Sociedad del conocimiento*, que apuesta a la mercantilización del mismo.*

2.2. *Existen contradicciones entre los imaginarios de los/as académicos/as sobre la cultura moderna de la eficacia/eficiencia. Algunos/as académicos/as la ven como una amenaza a la autonomía y libertad de cátedra, mientras otros como una oportunidad de alcance mundial al que no hay que tenerle miedo y adaptarse..*

2.3. *La cultura de la eficacia/eficiencia moderna o McDonalización, bajo la mirada del diálogo de saberes y el pensamiento crítico, obliga a reconocer y repensar sobre la propia génesis institucional, de la axeología y praxeología que profesan las instituciones en nombre del compromiso y la transformación social.*

2.4. *La McDonalización, como saber racional gerencial, afecta el compromiso social universitario, basadas en un modelo inclusivo, limitando el uso de los recursos humanos, financieros y materiales a cambio de la rentabilidad académica.*

2.6. *Los derechos humanos (a la autonomía, a la libertad de cátedra, a la gratuidad de la educación, entre otros) se subordinan frente a modelos gerenciales según la lógica del mercado, en nombre de rankings mundiales de “calidad” e indicadores externos de la gestión de la calidad educativa.*

2.7. *Los modelos gerenciales verticales, universitarios o extrauniversitarios, resultan molestos, formateadores, agresivos y privan por sobre modelos académicos dialécticos, críticos, inclusivos y dialógicos. Esta cultura empresarial del sector educación, genera un sentido de obligatoriedad en el cumplimiento, según relación medio-fin de los procesos de calidad. La obligación de producir alinea y aliena la pasión y capacidad de crear, elemento esencial de la Actividad Académica Autónoma (AAA) y de la Libertad de Cátedra (LC).*

2.8. *La comunidad universitaria debe apelar en todo momento al autocontrol y a la co-construcción no subordinada frente a acciones hegemónicas por controlar la educación.*

3. Interpretar y explicar cómo ha incidido el pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la significación imaginaria de la regionalización y la relación universidad-comunidades desde la acción extensionista.

3.1. Las políticas de Regionalización universitarias siguen una lógica racional-instrumental que *aún no responden a una práctica consecuente con el discurso o enunciados de intenciones y políticas regionales más recientes de CONARE* en relación con la atención a los sectores sociales más vulnerabilizados (zonas fronterizas y costeras)

3.2. CONARE junto a las comunidades en los territorios, deben crear una *propuesta y acción común interuniversitaria*, que le de vida a las actuales políticas que promueven la integración interuniversitaria a nivel regional.

3.3. Domina en las universidades el enfoque tecnócrata de la *regionalización*, para construir desde espacios comunes como CONARE, una versión conjunta de políticas y prácticas regionales-territoriales, que aún no respeta, *tiempos y espacios y la construcción de demanda* con las comunidades en los territorios.

3.4. Hay abandono institucional y falta de continuidad en los vínculos comuniversitarios en algunos casos. Esto ocurre cada 4 años, según el cambio administrativo a nivel político. Lo cual produce daño especialmente a los sectores más vulnerabilizados. La inmediatez de las prácticas universitarias en los territorios no genera vínculo orgánico, ni transformación con justicia social.

3.5. El shock sistémico o crisis civilizatoria, aumenta la impredecibilidad inminente de la praxis institucional, poniendo en tela de duda las políticas y sus planes de implementación regionales, que tardan más en ser propuestos y aprobados, que implementados, lo que hace que pierdan *vigencia, pertinencia social y credibilidad* cada día.

4. Identificar los espacios sociales que permitan que surja la reflexividad, desde donde se puede imaginar una práctica extensionista distinta a la instituida.

4.1- *El diálogo de saberes aún no pasa de ser un manifiesto de intenciones y un acto protocolario*, según la gran mayoría de las narrativas. Algunos casos son valiosos esfuerzos para implementar este enfoque, pero aislados y con ausencia de apoyo institucional suficiente. Este debe atravesar la corporalidad de los sujetos del conocimiento como propuesta ético-política.

4.2. Se requiere de *la apertura dialógica para crear espacios de reflexividad y exposición continua a esta temática y sus implicaciones teórico, onto-epistemológicas y metodológicas*, en su relación con la integralidad de la extensión/acción social, la docencia, la investigación y la producción académica, como parte de una ecología educativa, que atraviese las subjetividades de la comunidad universitaria y en los territorios.

4.2.-Hay *diversidad y disputa de los sentidos en estas formas de ecología educativa para el vínculo universidad-comunidades*. Los territorios de las comunidades con que se vinculan las universidades también viven sus propias contradicciones, tensiones y resistencias.

4.3.Son *urgentes los procesos de escucha mutua para la interpelación crítica (problematización), la interpretación crítica (hermenéutica diatópica y eco-analéctica) para la construcción de una ecología de conocimientos/saberes*, en la co-producción y difusión de estos conocimientos y saberes.

4.6. Siguen *ausentes las voces reflexivas y alterativas de los agentes comunitarios de los territorios*, en esa co-producción predicada, en esa ecología educativa y productiva del conocimiento, así como en la interacción para la transformación social a partir de éste.

4.7.La *jerarquía cognitiva y de saberes, impuesta por la racionalidad moderna, aumenta la deuda con la justicia social, con la justicia cognitiva y la pertinencia social*, que aún tienen las universidades en los territorios.

4.8.El discurso de la *resistencia al vínculo social comunitario*, no posibilita la emancipación, porque según esta lógica la *vida universitaria* no precisa ser salvada, vivida y defendida, en interacción con el otro y con el contexto donde se ubica.

4.8. La experiencia institucional, en los diferentes niveles disciplinares posibles (multi, inter o transdisciplinar), debe ser *rescatada, repensada y reflexivamente reconstruida o sistematizada*, pues es un nicho de co-producción invisibilizado históricamente

4.9. El no reconocimiento de la falta de pertinencia social de estas subjetividades instituidas nos hacen repetir, una y otra vez, modelos, que no superan sus imaginarios en la práctica preservadora del conocimiento y el poder dominante, por *nuevas, emancipadas y justas formas de saber, ser, poder y estar*.

5. Determinar qué métodos/teorías son fundamentales y necesarios en las universidades para que el conocimiento/compreñión (epistemología y hermenéutica) se puedan producir y transmitir como pensamiento crítico y diálogo de saberes en la praxis extensionista.

5.1. Corresponde a cada Universidad hacer su lectura desde el pensamiento crítico y decodificar el contexto heterónomo frente a una *praxis comuniversitaria donde lo pluriverso, la polisemia y la eco-analéctica tome sentido*.

5.2. Ausencia de un enfoque epistemológico que supere las tradicionales unidades básicas de la planificación, conocidas como *PPAA que por si mismas no permiten la integralidad al curriculum universitario de la extensión o la acción social.*, cuyo componente táctico tiene un periodo de vida promedio de 2 o 3 años. Mientras que el contexto social, cambia todos los días de forma indisciplinada, compleja y cambiante, por lo que la praxis institucional debe promover la conciencia crítica transactiva y la ecología educativa.

5.3. Los espacios áulicos o extra-áulicos, *no pueden ser un espacio para la negación de saberes comunitarios pluriversos y polisémicos*.

5.4. El *conocimiento moderno y científico, es símbolo de desarrollo* y forma parte del imaginario que reproduce esta racionalidad, pues elimina toda experiencia y conocimiento popular o no académico, fuera de éste o anterior a su llegada.

5.5. Existe en las *universidades, la lógica de “vaciado-llenado” o educación bancaria*, es lo que algunos llaman *epistemicidio*, mismo que niega la esencia misma del origen del conocimiento científico, que es la experiencia previa a la objetivación de éste.

5.6. El camino a *la práctica del diálogo de saberes y pensamiento crítico se ha realizado con acciones atomizadas en el tiempo y el espacio en los establecimientos universitarios estudiados*, así que entre convergencias-divergencias, entre sus matices claroscurios y pluralismos, hay que articular, para co-crear nuevos imaginarios.

5.7. A pesar de los esfuerzos, *aún no han consolidado aún el pathos, el ethos y el logos*, de los fines estatutarios (UNA) y principios reglamentarios (UCR), sobre el diálogo/ecología de saberes, de forma explícita (mínimos teóricos y metodológicos).

5.5. La búsqueda de la *integralidad de las funciones sustantivas, y de la integración de diferentes niveles disciplinares requiere reconocer las matrices del conocimiento y áreas de encuentro o analogías, para la generación misma de inter-conocimiento*, junto a los saberes

populares, según la pertinencia social y la justicia cognitiva en los vínculos comuniversitarios.

5.6. El vínculo comuniversitario no está llevando a la problematización como un acto político, donde el sujeto/a del conocimiento reconoce otros saberes e interlocutores. Por tanto, el vínculo comuniverstario (extensión o acción social), aún no forma parte de la Integralidad de las áreas sustantivas, donde el eje pedagógico/didáctico y ético/político lo incluye epistemológica y metodológicamente .

5.7.Un punto central de esta postura, *según el criterio de académicos/as entrevistados, es que la integralidad no es transversalización*, porque la práctica misma en la docencia integradora es una postura epistemológica, que no siempre atraviesa a toda la malla curricular y al plan de estudios, según la diferenciación a partir del énfasis de los contenidos de algunos cursos.

5.8.. *Los sujetos universitarios del conocimiento, tradicionalmente generan conocimiento convencional. Mientras que desde el espacio comunitario, los sujetos actúan desde procesos experienciales e intuitivos, fundamentalmente.* El desencuentro de estas dos cosmovisiones, termina siendo un encuentro mediocre en el vínculo universidad-comunidades, que produce injusticia cognitiva y exclusión social, en tanto no toma en cuenta lo cotidiano e interseccionalizado del *ser-poder-saber y estar*, en la búsqueda de soluciones a problemáticas, no siempre propias del dominio racional y moderno.

5.9.Los *pensamientos divergentes* de las lógicas modernas y heterónomas, que algunos autores citados representan, como Butler, Walsh, Escobar, Castoriadis o Dussel, sirven de locus teórico para plantearse una *praxis emancipadora, que reconozca y promueva* la autodeterminación y capacidad autonómica (cada vez más amenazada), en una relación compleja en el vínculo comuniversitario.

Recomendaciones a partir de las limitaciones durante la investigación

“No hay imparcialidad. Todos somos orientados por una base ideológica. La pregunta es: ¿Su base ideológica es inclusiva o excluyente?”¹²⁷ (Paulo Freire)

Es igual de importante, antes de develar algunas limitantes que pueden retomarse como experiencia para otras investigaciones, agradecer a quienes aportaron desde su experiencias, saberes y conocimientos, así como las utopías y desafíos por un mundo mejor, esto incluye al grupo de profesores/as del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la UNA.

Con esta tesis doctoral, se requirió para la investigación un lapso de casi cinco años (de febrero de 2019 a febrero de 2024). Durante los 2 primeros años se hizo el estudio de la mayor parte de los 5 casos de la UNA. Afortunadamente, durante los 2 primeros años se tuvo acceso en el caso de la UNA, a la población estudiantil y docente de los casos estudiados, mediante talleres y cuestionarios donde se ocuparon casi los 24 meses para completarlo, incluyendo las visitas a algunas de las comunidades donde hay proyectos. En el caso del estudio del PIC, meses después, la visita se retoma en 2021-2022 en medio de la pandemia, a partir de la flexibilización de ciertos protocolos, con el apoyo de la Vicerrectoría de Extensión y del PIC, en las Islas Caballo y Venado, ubicadas en el Golfo de Nicoya.

Sobre la investigación en la UCR, antes de la pandemia, ya desde del 2019, que inicia la investigación, el acceso fue menos ágil y más lento en espacios y con personas de esta institución universitaria. Hubo que pedir permisos formalmente, por aquí y por allá y ser paciente, para obtener respuestas y poder tener estudiar estos espacios donde se *hace y piensa la acción social*. Así gestioné y logré la participación en varios eventos de la VAS como: Talleres, Curso de capacitación de la VAS, Semana de Verano en UCR, convocar a reuniones para entrevistas a profundidad y sesiones con grupos focales de académicos/as y personal de la VAS entre 2019 y 2022. La posibilidad de visita a las comunidades se vió limitada por los protocolos sanitarios, en medio de la pandemia, que fueron estrictamente acatados por la UCR, lo que deja *un sentido de vacío y tareas pendientes*, que queda como desafío para futuras investigaciones.

¹²⁷<https://www.lacapital.com.ar/educacion/las-huellas-del-maestro-los-barrios-populares-n2688533.html>

Los años del covid19, marcaron una gran diferencia en el acceso a los agentes de las comunidades en los territorios y personas de las universidades. Esto obligó a adaptar el abordaje metodológico y hacer la diferenciación entre ambos casos, UNA y UCR, a partir de las posibilidades o limitaciones a fuentes primarias y secundarias. Fueron años particularmente difíciles para el proceso de investigación, pues las personas, convertidas desde el inicio de la pandemia, en el *otro virtual*, obligó a adoptar formas novedosas de comunicación, pero difusas y confusas al mismo tiempo, incluso para las universidades, pero sobre todo para las comunidades y sus territorios cuyo acceso y control sobre las tecnologías de la comunicación son muy limitadas, lo que quitó fluidez a la comunicación y el acceso físico y personalizado a estas y sus entornos.

En el caso de la UNA, el vínculo con las personas en las comunidades de los territorios con las que ya se había hecho un primer o segundo contacto con presencialidad física, se mantuvo en algunos casos de forma virtual, “homologando” esta forma de presencialidad material por la virtual. Los tiempos, ya abstractos, se redefinieron, en tanto una persona ausente físicamente está disponible siempre, pero no está presente nunca. A este nivel complejo de comunicación, se agregaron elementos fácticos como la brecha digital (tanto física como cognitiva), tanto al interior de la comunidad universitaria como en las comunidades de los territorios.

De igual manera, la pandemia se convierte en una condicionante humana, que obliga desde los órdenes establecidos (protocolos sanitarios, vulnerabilidad humana y demás), al distanciamiento físico, reduciendo la actividad social, mediante protocolos sanitarios, el uso de dispositivos de salud como las mascarillas o tecnológicos como las computadoras o teléfonos móviles, que reducen la capacidad de reacción, construcción de vínculos y el reconocimiento gestual humano.

Por otro lado, el acceso a las autoridades universitarias no siempre fue viable. Algunos vacíos ocurren, en tanto las personas de rectoría de la UCR, reportaron que no podían atender las respuestas al cuestionario enviado de forma virtual, luego de haberse negado a dar la entrevista presencial. En otros casos, con personas responsables de Programas o autoridades de la VAS de periodos anteriores, no se logró el acceso, por razones particulares. En el caso de la UNA fue sentida la ausencia de personas asesoras académicas a las entrevistas o la autoridad rectora de la VE en un taller, considerado clave.

1)**Las subjetividades de los/as sujetos/as del conocimiento se deben tener presentes en su diversidad.** Por ejemplo, los los rituales propios a partir del habitus de las universidades, que han vivido desde dos condiciones en relación con el otro/a: a) una condición del “*otro semejante*” y b) otra condición del “*el otro amenazante*”, cual lógica pandémica, en el entendido de que la concepción de “burbuja o castillo académico” ha sido un refugio para muchos y muchas académicos/as que no encuentran sentido al vínculo universidades-comunidades. Ese “*otro amenazante*”, aunque esté dentro del campus, es inevitable, pero el que se encuentra afuera del campus “si lo es”. Convierte así, este ser académico, al aula o su unidad de trabajo, en rituales intrauniversitarios, que le dan su propio sentido, seguridad, estatus y repetición. Aquí la frase de Damián del Valle (2020) toma sentido “Hay muchas universidades dentro de una”.

2)**Aprender a ser aprendientes.** Querer aprender a aprender, no solo es aprender a enseñar o aprender para saber o hacer. Esta es parte de la base fundamental de la justicia cognitiva, que requiere reconocer el estatus dialógico del otro.

3)-**Hacer sentipensante.** Esta es una categoría perceptual y conceptual, que se construye a manera de síntesis de la experiencia de campo de Fals Borda en la comunidad de pescadores de Sucre, quienes señalaron *que hacen y piensan con el corazón*, como pulsión para la acción, y que se suma a la propuesta del “hacer pensante” de Cornelius Castoriadis (Castoriadis.2007), como un legado pluridisciplinar y pluridiverso, donde el pensar, reflexionar, imaginar, reivindicar la autonomía y decidir ésta es una prerrogativa con sentido colectivo.

4)**Aprender a leer textos y contextos desde la estética de los saberes.** ¿Cómo hacer lecturas de diferentes mundos?. Es decir, del propio y desde el mundo de las comunidades en los territorios?. Es reconocer la existencia de mis imaginarios frente a otros imaginarios.

5-**Aprender a hacer la reflexividad/alteridad crítica.** Esta idea fuerza está relacionada con lo que Rafael Miranda(2010) denomina “poner a hablar a la institución”, entendida como la interpelación al *imaginario instituido que da sentido a una comunidad*. Esto significa que se puede hacer reflexividad crítica con las comunidades en los territorios, que pueda conducir a la alteridad o a la construcción de imaginarios instituyentes que les favorezca ética y políticamente.

6-Aprender a documentar críticamente y a sistematizar experiencias con las comunidades en los territorios, las experiencias vividas. Nos referimos a las experiencias propias, tanto personales como colectivas, del vínculo universitario con las comunidades en los territorios. El sentido y el sentir de los procesos vividos se pueden materializar en el tiempo, por medio del conocimiento objetivado o la materialización de la experiencia a través de textos, dibujos, fotografías, videos, historia oral registrada.

Esta se convierte en una forma de construir conocimiento desde la experiencia colectiva vivida intersubjetivamente, misma que puede ser abordada desde diferentes posturas epistemológicas, según Zúñiga y Zúñiga (2013), tales como: el enfoque histórico - dialéctico, enfoque hermenéutico, enfoque dialógico e interactivo, enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana, enfoque deconstructivo. (p. 11).

7-Publicar y difundir desde el sentido colectivo e intercultural. Esto significa que desde el *saber colectivo* el agente comunitario merece construir y deconstruir críticamente, lo compartido y lo co-creado en los territorios a partir de las experiencias vinculadas con las universidades y los saberes propios. Esto significa reivindicar la interculturalidad, el multilingüismo, la diversidad y la relevancia socio histórica del sujeto comunitario en interacción con la comunidad académica universitaria. Esto significa el reconocimiento mutuo al poder de autoría de las/los participantes en procesos investigativos o educativos, así como el reconocimiento con créditos y la devolución de los textos a las bibliotecas o espacios educativos comunitarios. El derecho a la autoría personal o colectiva y la coautoría de los actores comunitarios, en singular, más allá del conocimiento académico regido por los entos que rigen las publicaciones indexadas, amerita crear y promover canales alternativos y emancipados como: redes de producción-difusión, medios de comunicación locales-radio, periódicos, murales-, cuadernos/cuadernillos, revistas dirigidas y generadas por la producción local, no indexada.

Estas recomendaciones pretenden reivindicar la historia y memoria en y de las comunidades en los territorios, en tanto y cuanto el capitalismo moderno niega el pasado de los pueblos y con él su cultura y saberes. Por tanto, quiero invocar a las universidades públicas a un acto de justicia cognitiva y social, que busque superar la instrumentalización del desarrollo de los pueblos por parte del neoliberalismo. Así, la *utopía y el inédito viable* que subyace a esta propuesta, está fundamentada en el *pensamiento crítico y el diálogo de*

saberes que invoca a evitar la negación e invisibilización de los *saberes otros*. Ésta plantea la necesidad de construir un vínculo para ser capaces de implementar prácticas universitarias integradas, comunitarias y no subordinadas, que promuevan la autonomía de los sujetos vinculados.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M.G.(2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad [En:Signo y Pensamiento, vol. XXIX, núm. 56, enero-junio, 2010, pp. 68-85.Pontificia Universidad Javeriana]. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86019348004>
- Apel, Otto. 1991. La teoría de la verdad y la ética en la comunicación. Fallibilismus. Konsenstheorie der Wahrheit und Letztbegründung. Traductor Norberto Smilg. Editorial Paidós.
- Aubry, A. (2005). Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales. En Baronnet, B, Mora, B, M y Stahler-Sholk, R (Ed.), Luchas “muy otras”, (pp. 59-79). UAM Xochimilco, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Agamben, Giorgio. (2011). ¿Qué es un dispositivo? [En:Sociológica (Méx.) vol.26 no.73 may./ago.]https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010
- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, B y Pérez, C. (2003).Etnografía virtualizada: la observación participantes y la entrevista semiestructurada en línea. [En Revista Athenea Digital. No.3. Primavera. Universidad Oberta de Catalunya.
- Ayala (2020). La parresía o el discurso valiente. [En: El sitio de noticias del Tecnológico de Monterrey]. <https://conecta.tec.mx/es/noticias/monterrey/educacion/la-parresia-o-el-discurso-valiente-opinion-experta>.
- Banco Mundial (2012). Proyecto de mejoramiento de la educación superior en Costa Rica. Banco Mundial. <http://projects.bancomundial.org/P123146/costa-rica-higher-education?lang=es>
- Biancci, Delia. (2022). Retos y metodologías de la extensión crítica . [En Revista Praxis TV T7 C4: UNA extensión crítica. 01 septiembre 2022]. <https://www.youtube.com/watch?v=7dppSagveUw>
- Butler, J. (2015).Mecanismos psíquicos del poder.Teorías sobre la sujeción. Ediciones Cátedra. Univesitat de Valencia.
- Butler, J. Sin miedo. (2020).Formas de resistencia a la violencia de hoy. EditorialTaurus
- Bodgan, R. y Taylor, S.J. (1984). “La observación participante en el campo”. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona:Editorial Paidós Ibérica.

- Buzó, M. (2015). Un Gran Barco Comunitario: Iniciativas estudiantiles de Acción Social, espacio universitario donde estudiantes gestionan sus propios proyectos sociales y comunitarios. Vicerrectoría de Acción Social. Universidad de Costa Rica.
- Burchardt, H. 2012. ¿Por qué América Latina es tan desigual? Tentativas de explicación desde una perspectiva inusual.[En Revista Nueva Sociedad.Tema central NUSO N° 239 / Mayo - Junio 2012].<https://nuso.org/articulo/por-que-america-latina-es-tan-desigual-tentativas-de-explicacion-desde-una-perspectiva-inusual/>)
- Caamaño, C; Alvarado, L.;Chacón, F.; Dinarte, A.;Maroto,A. (2023). ¿La U en venta? Disputas, actores y negociaciones en la transformación de la universidad-empresa. Editorial Universidad de Costa Rica.
- Castoriadis, C. (1986). El Campo de lo social histórico. ESTUDIOS. filosofía-historia-letras Primavera
- Castoriadis, C.(2007) La institución imaginaria de la sociedad. Traducido por Antoni Vicens y Marco-Aurelio Galmarini. Tusquets Editores. Colección Ensayo. (Un volumen, 508 pp.). Buenos Aires
- Casilda, R. (2004). América Latina y el Consenso de Washington. [En Boletín Económico del ICE N° 2803 del 26 de abril al 2 de mayo de 2004].
- Camacho, D. (2012). La autonomía universitaria, la vigencia del III Congreso Universitario y una obligada referencia a Rodrigo Facio. Su contexto histórico social. [En:Rev. Ciencias Sociales 138: 11-20 / 2012 (IV) Universidad de Costa Rica].
- Camacho, D. (2017).El pensamiento universitario de Rodrigo Facio. Su contexto histórico social. [En:Rev. Ciencias Sociales 156: 11-20 / 2017 (II) Universidad de Costa Rica].
- Carmen, Raff . (2004). “Desarrollo Autónomo. Humanización del paisaje: una incursión en el pensamiento y la práctica radical”. Editorial UNA.
- Canta Honores, Jorge y Quesada Llanto, Julio.. El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu.* [online]. 2021, vol.5, n.19, pp.775-786. Epub 30-Sep-2021. ISSN 2616-7964. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>.
- Castro G., S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes.<http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>
- Cerón Villaquirán, E. (2011). Un camino que permite politizar la acción pedagógica y pedagogizar la acción política. (2011). <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/04-03.pdf>

- Correa C., Mauricio. (2008). Karl Otto Apel y el punto de vista ético-discursivo sobre la tolerancia afirmativa. *Revista de filosofía*. Volumen 64,(2008) 99-122. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
<http://www.scielo.cl/pdf/rfilosof/v64/art08.pdf>
- Cerdas, Y. y Hernández, M.G. (2022). La integración de la extensión en el currículo de la Universidad Nacional. [En *Revista UniveRsidad en diálogo* • Vol. 12, N.º 2, Julio-Diciembre, 2022, 73-100 • DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.12-2.4>
<https://orcid.org/0000-0002-0894-8272>]
- Colacci, R. (2022) Extensión Crítica y Género. [Video entrevista Extensión Crítica y Género PraxisTV 6 C6 . Estreno 24 mar 2022]
<https://www.youtube.com/watch?v=9UgO5qXHiGk>
- Cubillo, J. (2015).La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. [En *Revista internacional de ética y política Oxímora*. Núm.7.Diciembre. Pp. 119-137.DOI: 10.1344/oxi.2015.i7.14502
- Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 4, N° 4, abril-diciembre. Sección:Artículos, pp. 177-204
- Castro G., S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes.<http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>
- Consejo Nacional de Rectores. (2011). Plan Nacional de Educación Superior Universitaria 2011-2015.
- Consejo Nacional de Rectores. (2011). Plan Nacional de Educación Superior Universitaria 2016-2020.
- Córdoba, J. (2005).Trabajo Comunal celebra 30 años TCU. [En *Semanario Universidad*. May 05, 2005]
- Coulon, A. (2005) La etnometodología. Ediciones Cátedra: Madrid.
- Cortina A. (2017) Aporofobia, el rechazo al pobre:un desafío para la democracia. 196 pp. [En: *REVISTA LATINOAMERICANA de FILOSOFÍA*.Vol. 45 N°1 l Otoño 2019].
[http://www.scielo.org.ar/pdf/rlf/v45n1/v45n1a10.pdf.](http://www.scielo.org.ar/pdf/rlf/v45n1/v45n1a10.pdf)]
- Dengo O, Ma.E. 2007. Escritos y discursos. EUNA
- Delgado, Y. y Román, M. (2021). Modelo de regionalización y gestión de sedes. CONARE PEN, 2021. Investigación de Base del Octavo Informe Estado de la Educación (2021)
- De Michele y Giacomino, M. (2015).Curricularización de la Extensión Universitaria. Primeras experiencias en la UNER. Recuperado de:
http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/rdata/libro/c_demcur425.pdf

- De Sousa, B. (2007a). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. CIDES-UMSA. Bolivia.
- De Sousa, B. (2007b). Los desafíos de las ciencias sociales hoy. MUSEF. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/boavent/cap%203.pdf>
- Deleuze, G. (1987). Foucault. Publicado originalmente en francés por Les Editions de Minuit, París. Traducción de José Vázquez Pérez. Editorial Paidós.
- María Graciela Di Franco. (2021). Paulo Freire. Educador Libertario. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. [<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>] <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6128/7045>.
- Dirección de Extensión-Universidad Nacional. Extensión universitaria: Construcción conjunta para el bien común. (2015). <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8128/Extensi%20Universitaria.%20Construcci%20Conjunta%20para%20el%20bien%20com%20Mario%20Oliva%20et%20al.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- D'Agostino, A. (2014). Psicología Social, Política y Comunitaria: Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. En: Anuario de investigaciones vol.21 no.1 jun. 2014. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Di Napoli, P. (2013). Pensar las ciencias sociales desde Gramsci y Bourdieu: dos propuestas que se encuentran. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Durán, M.M. El estudio de caso en la investigación cualitativa. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. [En Revista Nacional de Administración. Volumen 3 (1):121-134, enero - Junio, 2012].
- Dussel, Enrique. (1994). Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación En: Capítulo 16 : 16. metafísica del sujeto y liberación Titulo. Nueva América Editorial/Editor.
- Dussel, Enrique. (2016). El método analéctico crítico. [Video del Curso I sobre el método analéctico. 03/02/16. Universidad Nacional de México]
- Ema L., J.E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). En Revista Athenea Digital núm. 5 primavera 2004. Universidad de Castilla La Mancha.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y

Diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA.

Erreguerena, F., Nieto, G., Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña. [En: Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam, Año 4, N° 4, abril-diciembre 2020. Sección: Artículos, pp. 177-204. DOI: 10.19137/cuadex-2020-04-08]

Ezequiel Litvinoff, D.(2015). Teorías contemporáneas del sujeto. De la crítica de la concepción esencialista a las estrategias para resistir el poder". [En: HYBRIS. Revista de Filosofía, Vol. 6 N° 1. ISSN 0718-8382, Mayo 2015, pp. 43-57. Ediciones Cenaltes]

Fornet-Betancourt, R. (s.f). La interculturalidad a prueba. <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

Fernández Nadal, Estela. (2005). Del fetichismo mercantil a la reformulación totalitaria del Estado de derecho La persistente mirada de Hinkelammert sobre los fenómenos de la conciencia social [En: Revista Polis. Revista Latinoamericana 10 | 2005. Democracia: límites y perspectivas].

Fernández, O. (2003). Pierre Bourdieu : ¿ Agente o Actor ? (Publicado en Tópicos del Humanismo, No. 90, 2003). Universidad de Costa Rica. San José.

Fals Borda, O. (2009). Una sociología sentipensante para América Latina (antología), Bogotá, CLACSO/Siglo del Hombre Editores. 492 pp.

Facio, Rodrigo. (1960). Obras completas. 3 vols. San José: Editorial Costa Rica.

FEUNA. (2012). Estatuto gnoOrgánico de la Federación de Estudiantes de la Universidad Nacional (2012, junio) UNA-GACETA 9-2012. Recuperado el 15 de junio de 2015 en: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1151>

FODEIMM. (2011) Estudio diagnóstico de la condición y posición de género de las mujeres de Jalpa de Méndez. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/fodeimm/jalpademendez_diagnostico.pdf

Foucault, Michel. (2002a). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI.

Foucault, Michel. (2002b). El sujeto y el poder. Editorial Nacional.

Foucault, Michel. (2008). Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres. Siglo XXI, Buenos Aires.

Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI editores.

- Freire, P. (2010). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>
- Ghiso, Alfredo Manuel.(2016) Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes [En Revista REDpensar 4(1) (1-10)]
- Giménez,G. (1997) La sociología de Pierre Bordieu. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Gutiérrez, F. (1982). El lenguaje total. Editorial Hvmánitas: Buenos Aires.
- Guber, R.(2012). La etnografía: método, campo y reflexividad. Editorial Siglo veintiuno editores-
- García Muñoz, C. (2011) De la subjetividad hegemónica hacia subjetividades en resistencia: La emergencia de nuevos sujetos políticos. [Documento inédito. II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. 28, 29 y 30 de septiembre de 2011. Universidad Nacional de la Plata]. La http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4950/ev.4950.pdf
- Garrido Vergara, L. (2011). Reseña de "La Teoría de la acción comunicativa" de J.
- Girón, A. (2008). Fondo Monetario Internacional: de la estabilidad a la inestabilidad. El Consenso de Washington y las reformas estructurales en América Latina [En: La globalización y el Consenso de Washington : sus influencias sobre la democracia y el desarrollo en el sur / compilado por Gladys Lechini.- 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008].
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo [En Revista Humanidades Tábula Rasa. Tabula Rasa, Universidad de Cundinamarca. Núm. 24, enero-junio, 2016, pp. 123-143]. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n24/n24a06.pdf>
- Grosfoguel, Ramón (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. (12 páginas). <http://www.elcorreo.eu.org/La-descolonizacion-del-conocimiento-Dialogo-critico-entre-Frantz-Fanon-y-Boaventura?lang=fr>
- González-Luis, M. L. y Pais, N. (2022). Acontecimiento y desorden: un diálogo emancipador entre Paulo Freire y Boaventura de Sousa Santos. [En: Pedagogía y Saberes, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13003>]

- González, F. (2017). Perspectivas del discurso sobre la extensión en la Universidad Nacional: aportes histórico-conceptuales para el diseño de políticas universitarias. Ponencia presentada en el III Congreso de Extensión. Universidad Nacional.
- González, F. (2020, p. 7-8) Cartografía social del discurso académico sobre la extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica: perspectivas exploratorias [En: Revista Universidad en diálogo • Vol. 9, N.º2, Julio-Diciembre.DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.9-2.4>]
- Gutiérrez, I. y Asofeifa. (2019).Lineamientos para la formulación del PLANES 2021-2025. CONARE-OPES.
- Herrera, Jorge. (2023). “Diálogos entre la investigación y la extensión crítica”. [En Praxis TV: Diálogos entre la investigación y la extensión crítica Praxis TV T8 C11.27 de abril 2023)].
- Hernández, Y. y Galindo, R.(2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. Espacios públicos. Vol. 10, N° 20, 2007 UAM: México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012s.a>.
- Hernández, A.M y Soto, D.(2018). Comunidades Epistémicas: una apuesta inter y transdisciplinaria en la Universidad Nacional (Costa Rica). [En ANO 05 - N13 - "Inter/Transdisciplinaridade" ISSN 2359-4705]. <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/comunidades-epistemicas-una-apuesta-inter-y-transdisciplinaria-en-la-universidad-nacional-costa-rica/>
- Hernández, M.G. (2023). Enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios para el fortalecimiento de las territorialidades costeras en Centroamérica. [En Revista de Extensión Universidad en Diálogo Universidad en Diálogo.Vol. 13(1), enero-junio, 2023: 215-248].<https://doi.org/10.15359/udre.13-1.8>.<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo>
- Hernández, M.G. (2020a). Informe general. No.1. La integración de la extensión en el currículo de la UNA.[Documento realizado para la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional. No publicado]
- Hernández L., M.G. (2020b). La vinculación universidades-comunidades como generadora de conocimiento [En Revista Universidad en Diálogo • Vol. 10, N.º 2, Julio-Diciembre, 2020, 125-142 ..DOI: <https://doi.org/10.15359/udre.10-2.6>]
- Henao Villa, César Felipe; García Arango, David Alberto; Aguirre Mesa, Elkin Darío; González García, Arturo; Bracho Aconcha, Rosa; Solorzano Movilla, Jose Gregorio; Arboleda Lopez, Adriana Patricia.(2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería. Revista Lasallista de Investigación, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 179-197.Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia

- Hernández, G (2018). Fortalecer la territorialidad en las Comunidades. [En Revista Universidad en Diálogo • Vol. 8, N.º2, Julio-Diciembre, 2018, pp. 51-69]. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/udre.8-2.4>
- Hernández, G. (2019). Autonomía y libertad de cátedra universitaria en América Latina en tiempos de globalización. [En Revista Universidad en Diálogo • Vol. 9, N.º2, Julio-Diciembre, 2019 • 129-159. DOI: <http://doi.org/10.15359/udre.9-2.7>]
- Habermas. [En: Razón y Palabra, núm. 75, febrero-abril, 2011. Universidad de los Hemisferios de Ecuador].
- Habermas, J. (1998). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción social y racionalidad social. Taurus Humanidades.
- Huaylupo Alcázar, Juan. (2011). La burocracia y sus críticos en la desregulación del quehacer estatal. [En: Revista Ciencias Económicas 29-No. 2: 2011 / pp.287-307 / ISSN: 0252-9521. Universidad de Costa Rica].
- Instituto Centroamericano de Estudios Políticos. (septiembre, 2002). ¿Cómo hacer un análisis de coyuntura?. Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática No 5. Guatemala: Editorial Incep.
- Iribarne, Patricia (2022). Producción de conocimiento en la integralidad y curricularización de la extensión (pp.97-112). [En: Arias, J., Benelli, L., Bianchi, D., Cardozo, A., Egaña, A., Herrmann, G., Iribarne, P., Morales, S., Panizza Etcheverry, M., Parentelli, V., Piedracueva, M., Protti Rey, J.L., Soto, G., Tommasino, H. y Verrua, R. (2022). Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas. Programa APEX- UDELAR. Producción editorial: Doble clic • Editoras]
- Jociles, M.I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. [En: Revista Colombiana de Antropología. Vol. 54. No. 1. Enero-Junio 2018. Pp. 121-150. DOI: <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>].
- Kioskos Ambientales. (2020). La acción social durante la administración Jensen Pennington. [En: Jul 28, 2020. Semanario Universidad] https://semanariouniversidad.com/opinion/la-accion-social-durante-la-administracion-jensen-pennington/?fbclid=IwAR28vwI1M51EnHDjZeK44_IMM7F7jBkwoA5sAoxqMomyvYOfZmJZUk4yn7E
- Ledezma, L.F, Orellana, A., Taylor, A., Prieto de Lima, T., Segura, I., Solano, I. (2019). INFORME FINAL 2019. INICIATIVAS ESTUDIANTILES DE ACCIÓN SOCIAL: Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bribri, Talamanca, IE [Escuela de Biología1, Escuela de Filología2, Escuela de Antropología3, Escuela de Ingeniería. No publicado].

- León Rojas, A. (2013). Caracterización de la extensión solidaria en la Universidad Nacional de Colombia. [Tesis de maestría en Ingeniería Industrial. Repositorio <https://repositorio.unal.edu.com/handle/unal/51318>].
- León Rojas, A. (s.f.). La extensión universitaria en América Latina desde sus orígenes a la actualidad. https://www.academia.edu/22996246/La_extensi%C3%B3n_universitaria_en_Am%C3%A9rica_Latina_desde_sus_or%C3%ADgenes_a_la_actualidad
- López de Lizaga, J.L. (2012). Lenguaje y sistemas sociales. La teoría sociológica de Jürgen Habermas y Niklas Luhmann. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Leivas Vargas, M. (2023). Posturas críticas y transformadoras en posgrados. Formación teórica sobre metodologías transformadoras para la promoción de la liberación epistémica. [En PPT: Metodologías transformadoras para la liberación epistémica de las comunidades participantes. Presentación en la Universidad Nacional de Costa Rica. CEG. 12 de octubre de 2023]
- Manero, R. (1990). Introducción al análisis institucional. UAM-Xochimilco. México
- Martínez-Ferro, H.(2010). Legitimidad, dominación y derecho en la teoría sociológica del Estado de Max Weber. [En Revista Estudios Socio-Jurídicos, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2010, pp.405-427. Universidad del Rosario] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73313677018>
- Martínez Castilla, Santiago. (2016) La burocracia: elemento de dominación en la obra de Max Weber. [En: Misión Jurídica. Revista de Derecho y Ciencias Sociales. Bogotá, D.C. (Colombia). Colaboradores Externos Internacionales Núm. 10 Año 2016. Enero - Junio, pp. 141 – 154. ISSN 1794-600X].
- Margery (2019). La Investigación Colaborativa (parte 1). Escala disciplinar y ciencia de la colaboración. [Presentación PPT presentada en charla, campus Omar Dengo, CIDE-UNA, 2019).
- Miranda, R. (2010). La Noción de alteridad en Cornelius Castoriadis. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 20 de febrero de 2017 en: <http://eprints.ucm.es/11034/1/T32189.pdf>
- Miranda, R. (2013). Intervenir para la autonomía. Estado del proyecto de autonomía y esencialización de lo identitario. Notas sobre América latina desde Castoriadis. •Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90628980002>

- Mena, P., Gamboa, R., Pereira, J., Céspedes, M., Murillo, L.F., Conejo, J.R.(2022). Aprendizajes de la extensión universitaria: Caso Cureña. EUNA
- Meoño, R. (2003). Vinculación Remunerada con el Sector Externo: Un reto para la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica.[Tesis de maestría en Trabajo Social de la UCR].
- Muñoz-Sequeira,E.(2018). Kioscos Ambientales sigue abriendo puertas a estudiantes universitarios. [En web Vicerrectoría de Acción Social) Mié, 27/06/2018.<https://accionesocial.ucr.ac.cr/noticias/kioscos-ambientales-sigue-abriendo-puertas-estudiantes-universitarios>]
- Muñoz, A. (2021). La política de regionalización de la Universidad de Costa Rica, el caso de la sede regional de Occidente. [Tesis de la UNIVERSIDAD DE COSTA RICA Programa de Estudios de Posgrado en Trabajo Social para optar por el grado y título de Maestría Profesional en Trabajo Social con énfasis en Gerencia Social].
- Muñoz, D. (2022). Costa Rica avanza sin freno hacia una sociedad cada vez más desigual. [En Semanario Universidad del 23 febrero, 2022]
- Méndez, N., González , M.y Hernández, C.(2020). De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria. Letra Maya.
- Mignolo, W.,García, A.,Walsh, C. (2014) Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo. ISBN 9789873784293
- Moncayo, V.M. (2009).Fals Borda, Orlando.1925-2008. Una sociología sentipensante para América Latina. Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.
- Navarro, M.(2012). La interpretación como evento cognitivo expresado em razonamientos abductivos. [En Revista Trans/Form/Ação, Marília, v. 35, n. 3, p. 231-252, Set./Dez., 2012).
- Narravo, Carlos Alberto.(2021). Parresía, ética y cuidado de sí. Apuntes para una antropología filosófica. [En: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Año 7, vol. 7, n°. 13, enero-junio 2021: 95-110. UADY. ISSN: 2448-5241].
- Núñez Vargas, B. (2008). Hacia la Universidad Necesaria. EUNA.
- Ortiz, L. (2022) Investigaciones en Biología se quedan en los archivos. [En UNA – COMUNICA. Publicado el: 03 Octubre 2022]
<https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/octubre-2022/4217-investigaciones-en-biologia-se-quedan-en-los-archivos>

- Pérez Yglesias, M. y Meoño, R.(2013). Trabajo Comunal Universitario: La conquista de un derecho. *Revista Herencia*, 18(2).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/9995>
- Piqueras, A., Hidalgo M.,Urios,S., Gómez, C., Romero, L., González, J., Monteverde, R., De la Cruz, I.,Ramírez, A., Kabunda Badi, M., Elizalde, A.,Dierckxsens, W. (2008). *Desarrollo y cooperación: un análisis crítico*.
- Quijano, Anibal (2000). La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Lander, Edgardo (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. pp. 201-246. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires CLACSO.
- Quijano, A. (2015). Charla magistral inaugural [En el III Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales. 26-28 de agosto de 2015].
- Regil Vargas, Laura. (2004). McDonalización de la Educación. Utopías frente al modelo global. [En: *Revista Reencuentro*, núm. 41, diciembre, 2004, p.0.Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco].
- Restrepo, E. y Rojas, A. (eds). (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colección Políticas de Alteridad. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana. Editorial Universidad del Cauca. Popayán. (223 páginas).
- Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad. Un análisis dela racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: EditorialAriel
- Ribeiro, D. (1967). *La universidad Necesaria*. Editorial Galerna.
[https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/14817/Ribeiro%2C%20D.%20%281967%29%20-%20La Universidad Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/14817/Ribeiro%2C%20D.%20%281967%29%20-%20La%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ribeiro, D. (2023). *La universidad connivente*. [En:Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña / Alejandra Ciriza... [et al.]; coordinación general de Fabio Erreguerena - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023].
- Rojas, S. (2021). *Diferencia: epistemogonías y epistemovisiones desde América Latina.Una perspectiva para pensar las Ciencias Sociales*. [Tesis doctoral Universidad Nacional de Costa Rica]
- Rodríguez S., G.; Gamboa, R., Ortega, A. (2015).*Las prácticas universitarias de la Escuela de Planificación y Promoción Social : un proceso de enseñanza-aprendizaje desde y con los actores sociales*. Ediciones Didácticas Nexo E.I.R.L. San José.
- Ruiz, R. (1992). *Hacia una difusión cultural universitaria*. EUNA.

- Ruíz Bravo, R., Meoño, R., Juárez, O., Rodríguez, G. y Rojas, S.(2008). Acompañamiento social participativo: un espacio de encuentro para el desarrollo comunitario. EUNA
- s.a. (2018) UCR fundará en Upala “ Universidad de los saberes ”. [En Periódico el Independiente. <https://www.elindependiente.co.cr/2018/07/ucr-fundara-upala-universidad-los-saberes/>]
- Sánchez, V. (2019) Evolución de la Extensión UNA visión desde la experiencia. [Diapositivas de Power Point de la presentación Taller Pensamiento crítico, diálogo de saberes e integración de la extensión/acción social al currículo]. 27 Noviembre. Heredia.
- Sandoval, C., Sanhueza, A. y Williner, A. (2015). La planificación participativa para lograr un cambio estructural con igualdad. Manuales de la CEPAL N° 1. Publicado en Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Sarquís, J. y Buganza, J. (2009).La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. Fundamentos en Humanidades, vol. X, núm. 19, 2009, pp. 43-55. Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411965003>
- Siles, Z. (2023). Aprobado reglamento que regulará la acción social en la UCR. <https://www.cu.ucr.ac.cr/inicio/noticias/noticia/Articulo/aprobado-reglamento-que-regulara-la-accion-social-en-la-ucr.html>
- Sosa V., M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Universidad Rafael Landívar. Guatemala: Editorial Cara Parens.
- Solís. A.(2019). Universidad de los saberes inicia primer proceso formativo en Upala Escuela itinerante de Comunicación. [n Web Vicerrectoría de Acción Social. Coordinación de la Unidad de Proyectos VAS. Popular<https://accionsocial.ucr.ac.cr/noticias/universidad-de-los-saberes-inicia-primer-proceso-formativo-en-upala>]
- Sotolongo C., P. y Delgado D., J.(2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo . Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Sobrado Chaves, M. (2017).Luchas campesinas de los setenta y el papel de las universidades públicas en Costa Rica. Vicerrectoría de Extensión, Universidad Nacional.
- Solares, B. (1982) La teoría de la praxis comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/49649

- Sommer, Doris. (2016): Pre-textos.[Video Youtube LAB Escénico 2016: Clase Magistral Pre textos con Doris Sommer. <https://www.youtube.com/watch?v=Uva7L2t-6bk>]
- Schütz, A. (1992). La construcción significativa del mundo social. Editorial Paídos: Madrid.
- Tommasino (2016a). Taller: Extensión e integralidad en las universidades de América Latina. Universidad de la República de Uruguay.
- Tommasino, H y Cano, A. (2016b). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. [En Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. núm. 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24 . UDUAL Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>]
- Tommasino (2021). El Decálogo de la Extensión Universitaria y desafíos de la extensión en tiempos de crisis. Universidad de la República. Grupo CLACSO: teoría y práctica en América Latina y el Caribe. [Video II Congreso de Extensión Universitaria. UDELAS. 18 de noviembre 2021 en video <https://youtube.be/NU1bEISjXYE>]
- Tünnermann, C. (2008a). La autonomía universitaria en el contexto actual. Universidades, núm. 36, enero- abril, pp. 19-46. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312909004>
- Tünnermann, B. C. (2008b). La calidad de la educación superior y su acreditación: la experiencia centroamericana. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 313-336. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200005>
- Tünnermann, C. (2005). La autonomía universitaria frente al mundo globalizado. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Santo Domingo, República Dominicana.
- Tommasino, H.(2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. (pp.15-38)[En:Arias,J., Benelli,L., Bianchi,D., Cardozo,A., Egaña, A., Herrmann, G., Iribarne,P., Morales, S., Panizza Etcheverry, M., Parentelli, V., Piedracueva, M., Protti Rey, J.L., Soto,G.,Tommasino, H.,Verrua, R.(2022). Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas. Programa APEX-UDELAR .Producción editorial: Doble clic • Editoras]
- Torres, E. (2008). Centroamérica: entre revoluciones y democracia. Siglo del Hombre Editores-CLACSO. Colección Pensamiento Crítico.
- Torres C. Alfonso.(2014). El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Editorial El búho, Ltda.
- UNA. (1989).Vicerrectoría de Extensión. Concepción y políticas de extensión. Heredia.

- UNA. (1993). Reforma al estatuto orgánico de la Universidad Nacional. Heredia.
- UNA. (2004). Reglamento de sedes regionales de la Universidad Nacional. Heredia.
- UNA. (2004). Políticas Multi, inter y trans. Acuerdo CONSACA-018-2003, Políticas multi, Inter y transdisciplinarias (Gaceta 4 -2004). POLÍTICAS MULTI, INTER Y TRANSDISCIPLINARIAS PARA LOS PROGRAMAS Y LOS PROYECTOS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN. (Aclaración: En repositorio de la Asesoría Jurídica de la UNA se encuentran las actualizaciones de esta Gaceta 2004)
- UNA. (2010). Artículo 42 del Reglamento de Carrera Académica vigente (SCU-1465-89). Circular, Comisión de Carrera Académica. Producción Intelectual
- UNA. (2014). Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional. Heredia. Estatuto Orgánico aprobado por la Asamblea Universitaria mediante referéndum realizado el 31 de octubre de 2014. Recuperado el 25 de enero de 2017 en: http://www.situn.org/wp-content/uploads/estatuto_organico_de_la_universidad_nacional.pdf
- UNA. (2016). Reglamento del Fondo Universitario para el desarrollo regional. Publicado en la Gaceta extraordinaria N° 20-2016 al 30 de noviembre de 2016.
- UNA. (2016). Políticas de desarrollo institucional en regiones estratégicas.
- UNA (2018). Reglamentos PPAA. Gaceta 2018
- UNA.(2019). Estatuto Orgánico UNA 2016. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNA. (2016). Reglamento de reformas del estatuto orgánico de la Universidad Nacional Alcance No.1 a la UNA-Gaceta 7-2016
- UNED.(2017). Acontecer digital .CONARE-OPES. Plan de regionalización. Recuperado el 22 de febrero de 2017 en: <http://www.uned.ac.cr/acontecer/opinion/editorial/630-programa-de-regionalizacion-interuniversitaria-de-conare>
- Ulate, M.(2016). Video “Reseñas de la extensión agropecuaria de la Escuela de Ciencias Agrarias (ECA) de la Universidad Nacional.” Costa Rica.
- UNA. (2016). Rediseño Bachillerato en Educación especial, Licenciatura en Educación Especial con énfasis en proyectos pedagógicos en contextos inclusivos.
- UNA. (2018). Memoria del III congreso de extensión 1918. Costa Rica.

- UNA.(2019). Estatuto Orgánico UNA 2016. Recuperado de:
<http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNA. (2022). Reglamento de Gestión de Programas, Proyectos y Actividades académicas en la Universidad Nacional.
- UNA (2020).GACETA N.º 15-2020.AL 15 DE OCTUBRE DE 2020.NORMATIVA INSTITUCIONAL.UNA-SCU-ACUE-218-2020.Políticas institucionales de Extensión Universitaria.
- UNA-Vicerrectoría de Docencia (2020). Video Universidad Nacional “Pruebas escritas para la evaluación de aprendizajes con apoyo tecnológico”. [Video en Facebook: https://www.facebook.com/watch/live/?v=656_873924891389&ref=search]
- UCR. (2023). Reglamento de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativa/accion_social.pdf
- UNESCO. (2021). Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta. Impresión UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa
- Ulate, C. (2016). Video institucional de la Escuela de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional.
- Urbano Gil, Enrique (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. [En: Revista Liberabit: Lima (Perú) 13: 89-91.Universidad de San Martín de Porres]
- Valenzuela Tovar, S.M. (2018). Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad. +E: Revista de Extensión Universitaria, 8(8), enero-junio, 61-88. doi: 10.14409/extensión.v8i8.Ene-Jun.7720.
- Valenzuela, S. (2022) Hitos de la Extensión Universitaria:Un camino con más 150 años de Historia/Valenzuela Tovar, Sylvia María. Editorial Universitaria. UNAN.
- Valverde Chaves,J.,Beita Sandí W.,Bermúdez Mora, JC,Pino Chacón, G. y Rodríguez Calderón, G. (2011) Gestión de la responsabilidad social universitaria: Dimensiones y estudios de caso [Recurso electrónico] / Programa Comercio,Tecnología e Innovación. Escuela de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional
- Vieyra, P. y Hernández, J. La noción de individuo moderno en la obra de Max Weber. En Revista Sociológica, año 27, número 75, pp. 217-234. enero-abril de 2012. México.
- Valiente, Silvia (2016) Pensar desde el otro lado de la línea abismal. Tábula Rasa. N° 25, pp. 379-397, julio-diciembre. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n25/1794-2489-tara-25-00379.pdf>
- Vicerrectoría de Acción Social-Universidad de Costa Rica. (2012)) Informe de labores

Periodo 2012. Vicerrector Roberto Salom. <https://transparencia.ucr.ac.cr/rendicion-de-cuentas/informes-institucionales/informe-de-labores-vicerrectoria-de-accion-social.html>

Vicerrectoría de Acción Social-Universidad de Costa Rica.(2017) Informe de labores.Periodo 2016.Vicerrectora: M.L. Marjorie Jiménez Castro. <https://transparencia.ucr.ac.cr/rendicion-de-cuentas/informes-institucionales/informe-de-labores-vicerrectoria-de-accion-social.html>

Vicerrectoría de Acción Social-Universidad de Costa Rica. (2018a). Informe de labores Periodo 2018. <https://transparencia.ucr.ac.cr/rendicion-de-cuentas/informes-institucionales/informe-de-labores-vicerrectoria-de-accion-social.html>

Vicerrectoría de Acción Social. (2018b) Escuela de verano: Delegaciones universitarias de América Latina discutirán retos de la Acción Social. [En Fecha de publicación: Lun, 19/02/2018 Autoría:Eduardo Muñoz-Sequeira . Web Vicerrectoría de Acción Social.<https://accionsocial.ucr.ac.cr/noticias/escuela-de-verano-delegaciones-universitarias-de-america-latina-discutiran-retos-de-la>]

Vicerrectoría de Acción Social-Universidad de Costa Rica. (2012)) Informe de labores Periodo 2019.<https://transparencia.ucr.ac.cr/rendicion-de-cuentas/informes-institucionales/informe-de-labores-vicerrectoria-de-accion-social.html>

Vicerrectoría de Acción Social-Universidad de Costa Rica. (2012)) Informe de labores Periodo 2020. <https://transparencia.ucr.ac.cr/rendicion-de-cuentas/informes-institucionales/informe-de-labores-vicerrectoria-de-accion-social.html>

Vicerrectoría de Acción Social- Universidad de Costa Rica. (2022) Modalidad de trabajo. El Trabajo Comunal Universitario. [<https://accionsocial.ucr.ac.cr/modalidades/trabajo-comunidad/trabajo-comunal-universitario>]

Vicerrectoría de Acción Social-Universidad de Costa Rica.(2019a). La historia de la acción social. [Video Conferencia del profesor emérito Daniel Camacho y el catedrático José María Gutiérrez: La historia de la Acción Social. 21 junio 2019]

Vicerrectoría de Acción Social-Universidad de Costa Rica. (2019b). Sistematización de experiencias de la Acción Social.

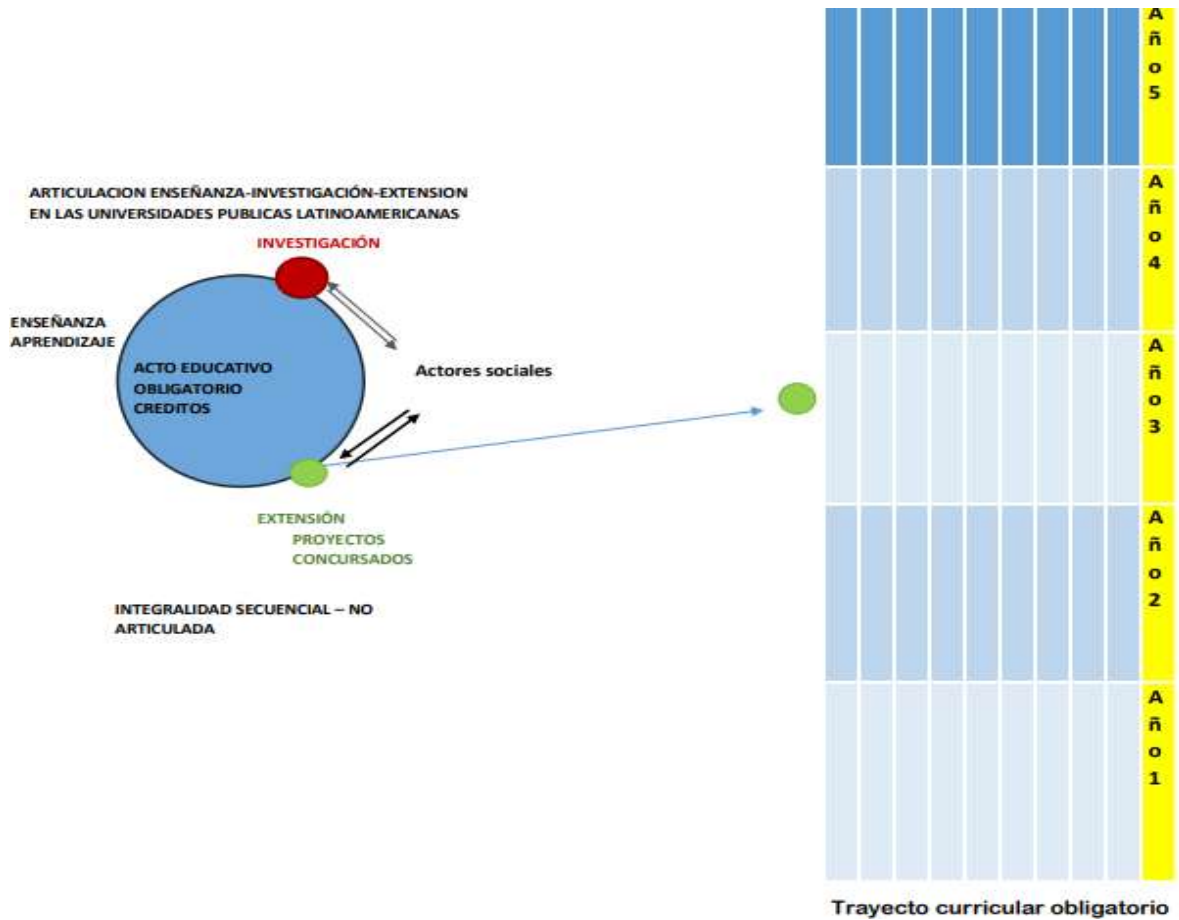
Vicerrectoría de Acción Social-Universidad de Costa Rica. (2022) Jóvenes universitarios lideran proyectos sociales para mejorar condiciones de vida en distintas poblaciones del país [Fecha de publicación: Vie, 12/08/2022. Autoría: Esteban Umaña Picado (Periodista Unidad de Comunicación Vicerrectoria de Acción Social)]<https://accionsocial.ucr.ac.cr/noticias/jovenes-universitarios-lideran-proyectos-sociales-para-mejorar-condiciones-de-vida-en>

- Vidales, C. (2009). La relación entre la semiótica y los estudios de la comunicación: un diálogo por construir. [En Comunicación y Sociedad, núm. 11, enero-junio, 2009, pp. 37-71. Universidad de Guadalajara]. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34611503003>
- Visotsky, J. (2024). Apuntes para la reflexión sobre la Interseccionalidad en el Abya Yala. Interseccionalidad crítica. Pp. 18-66 [En: Visotsky, J. Da Silva, D., Salamanca, S., López, G., Katz, M. y Cejas, A. (2024). Interseccionalidad crítica y proyectos descoloniales. Resistencias desde Nuestramérica. Bahía Blanca: Praxis Editorial; Concepción: Ediciones nustrAmérica desde Abajo)
- Walsh, C. (2003). Por una nueva globalización Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder Entrevista a Walter D. Mignolo [En Revista Latinoamericana Polis| 4, (26 páginas)]. <http://www.oei.es/salactsi/walsh.htm>
- Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir, y re-vivir. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Wilches-Chaux, G. (2017). Dialogar por las buenas con el agua. [En: El Comercio. 30-03-2017] <http://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/dialogar-buenas-agua-gustavo-wilches-chaux-411518-noticia/>
- Zárate M., D. (2015). Información para contexto institucional sistematizada y referencias teóricas mapeadas. Vicerrectoría de Extensión. Universidad Nacional de Costa Rica. Sin publicar.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. [En Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 27].
- Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible [En: Polis Revista Latinoamericana 27 . Open Edition Journals].
- Zúñiga, R. y Zúñiga, M. T. (2013). Metodología para la sistematización participativa de experiencias sociales. Una propuesta desde la educación popular. IMDEC. Guadalajara, Jalisco.

ANEXOS

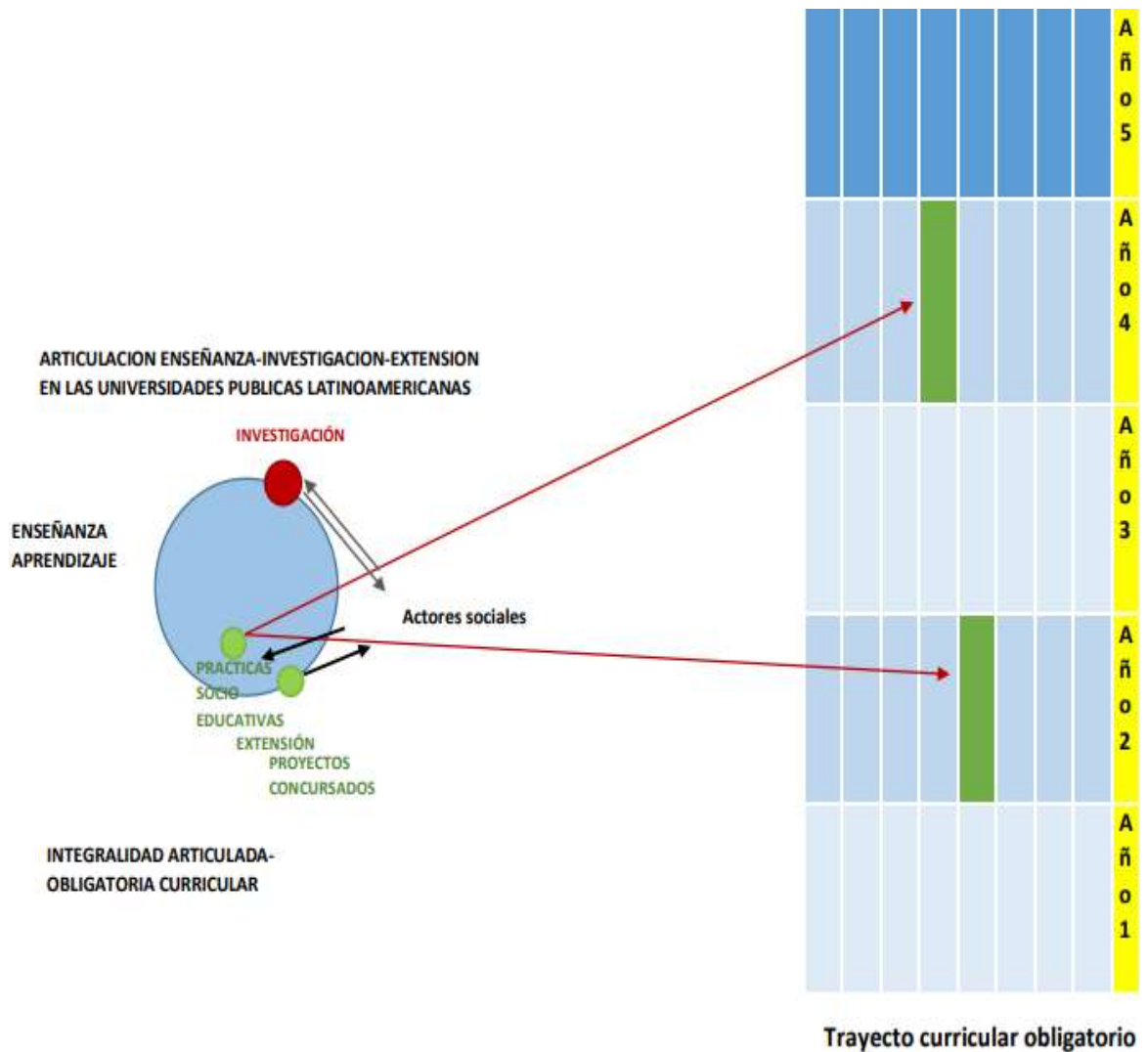
ANEXO 1: MODELOS DE INTEGRALIDAD DE LAS ÁREAS SUSTANTIVAS

Figura 50. Trayectoria 1: Integralidad secuencial no articulada. No hay articulación entre una función sustantiva y otra. Este es un modelo basado en proyectos de extensión.



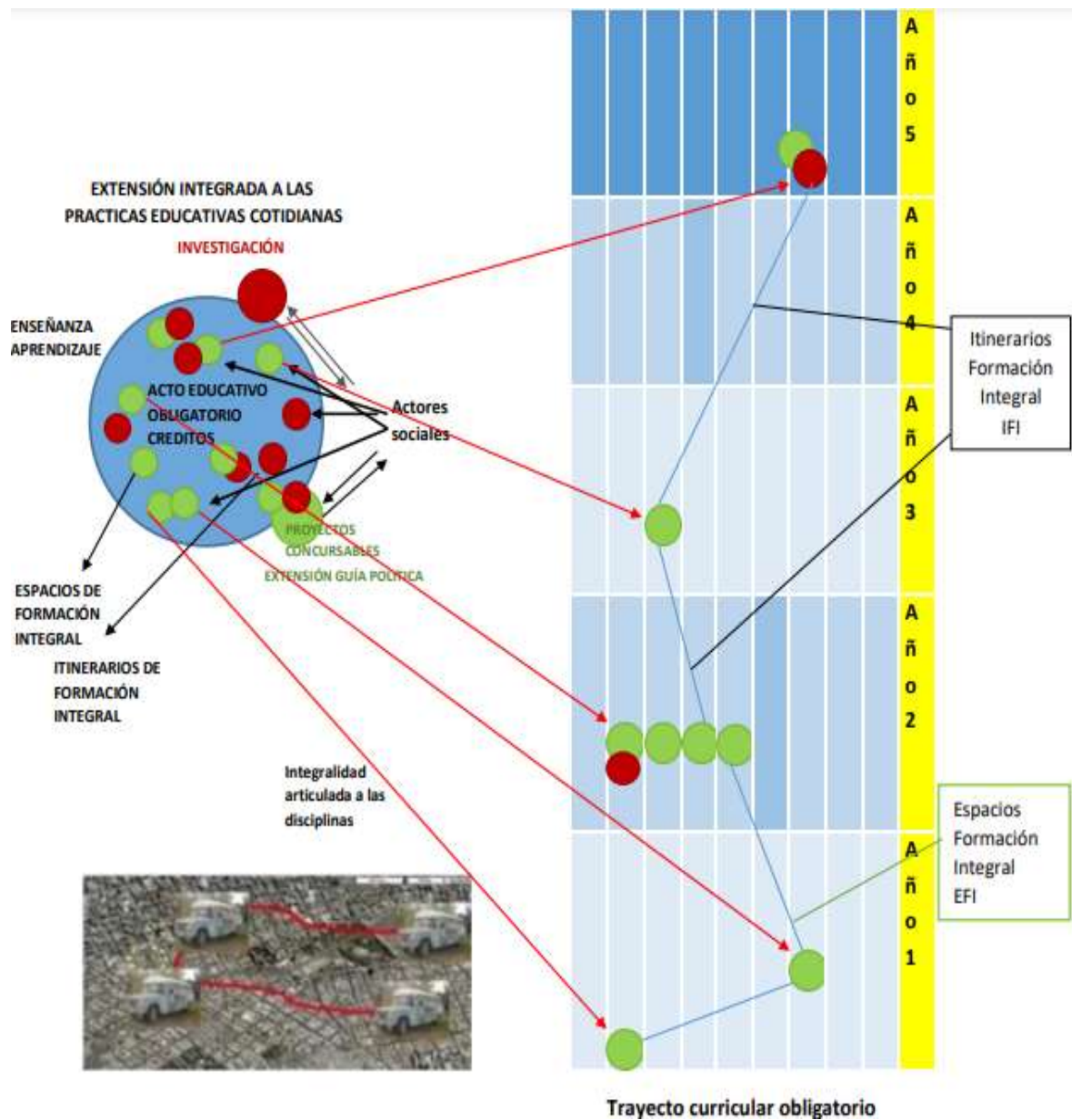
Fuente: Tommasino (2022. P.31)

Figura 51. Trayectoria 2: Integralidad articulada, obligatoria y curricular. Se basa en prácticas socioeducativas, sociocomunitarias o socioterritoriales



Fuente: Tommasino (2022. P.32)

Figura 52. Trayectoria 3. Integralidad con articulación de la enseñanza-investigación-extensión, a partir de prácticas integrales y se concreta en los Espacios de Formación Integral (EFI) e Itinerarios de Formación Integral (IFI).



Fuente: Tommasino (2022. P.33)

ANEXO 2: Espacios relevantes para la investigación de la acción social en la UCR

El abordaje para el estudio de la acción social en la UCR tiene un matiz diferente al de la UNA. A pesar de las diferencias, las voces se encuentran y se desencuentran en algunos temas políticos, sociales e históricos. Ambas universidades públicas respondieron al llamado de los partidos políticos mayoritarios de la época, cuyos proyectos para fortalecer el Estado Social de Derecho incluía la consolidación de estos establecimientos para promover el desarrollo nacional desde la racionalidad instrumental.

1-El Taller reflexivo y participativo sobre pensamiento crítico, diálogo de saberes e integralidad de la extensión/acción social en la UNA y UCR. con “madres y padres de la acción social/extensión”, todas/os funcionarios/as pensionados/as reconocidos/as de la UNA-UCR, se realiza todo un día, el miércoles 27 de noviembre de 2019, cuyo objetivo fue tener una sesión participativa y reflexiva sobre el aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la comprensión, conocimiento y praxis del vínculo entre universidades-comunidades por medio de la extensión o acción social desde sus orígenes hasta el final de sus funciones en las universidades respectivas. Esta actividad hizo énfasis en la importancia que el pensamiento crítico y diálogo de saberes, tuvo para ambas instituciones universitarias en relación con la integralidad de las diferentes áreas sustantivas que las componen, desde la experiencia de cada participante y luego se hizo la síntesis colectiva desde cada universidad y entreverado, cuando las historias se cruzaron desde sus orígenes. Así, las académicas/os ya pensionados, compartieron documentos con conceptualizaciones de ambas universidades, normativa e historia escrita u oral (voces transcritas y presentes en este estudio). Se trabajó a lo largo del taller con la pregunta generadora: ¿Cuál fue el aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en la comprensión y conocimiento del vínculo entre universidades y comunidades desde la extensión universitaria/acción social?. Se trabajó con documentos de estudio previamente enviados, y se desarrollaron algunas técnicas como parte de la sesión reflexiva, con un ejercicio que se llama “Cápsula del tiempo”, donde todas/os dejaban material o virtualmente sus aportes sobre el tema, a manera de legado para la historia y el futuro de esta área sustantiva, bajo el lema de “lo que no debe faltar en la extensión o acción social en el futuro”, sin saber que el año siguiente viviríamos una pandemia. Los resultados y grandes aportes de las/os participantes de este taller están presentes en el *capítulo IV y VI* de este documento de tesis.

2)III Curso de capacitación de la VAS-

Solicité participar como observadora-participante, para lo cual conseguí el aval de la entonces vicerrectora, Marjorie Jiménez . Este permiso institucional era necesario, pues era un curso interno de la VAS con docentes y estudiantes vinculados a PPAA. Derivado de la participación en calidad de observadora (OP), en el III Curso de la Vicerrectoría de Acción Social realizado durante 9 sesiones del 08 de mayo al 03 de julio de 2019, cuyo objetivo general era “Analizar críticamente las implicaciones sociohistóricas, los constructos conceptuales y efectos políticos de la acción social que se practica en la Universidad de Costa Rica”, pude tener conocimiento de una parte de discurso y de las dinámicas internas institucionales, así como de la construcción de subjetividades a partir experiencias concretas de los/as protagonistas de la acción social, dentro de este establecimiento académico. Es importante resaltar, que este curso se desarrolla previo a la celebración *del I Congreso de Extensión y Acción Social Universitaria de Costa Rica*, así como previo a la celebración del 100 aniversario de la Reforma de Córdoba, por lo que muchos discursos hasta ahora construidos por la misma universidad, cobraban relevancia socio-histórica y coyuntural, en los diferentes espacios de tipo académico.

Según los contenidos del curso, se puede apreciar el diálogo de saberes y el pensamiento crítico como parte de éste.

Contenidos

1. La Acción Social en la Universidad de Costa Rica

- a. Contextualización de la creación de la Universidad de Costa Rica.
- b. El surgimiento de la extensión universitaria latinoamericana.
- c. El surgimiento de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica.
- d. III Congreso Universitario y la creación de la Vicerrectoría de Acción Social.

2. Aspectos conceptuales y epistemológicos de la Acción Social

- a. La Acción Social como una actividad académica y su vinculación con la docencia y la investigación.
- b. El vínculo externo remunerado y la Acción Social.
- c. La Acción social entendida desde el diálogo de saberes. Principios de educación popular.
- d. Investigación-Acción. Experiencias de trabajo en comunidad.

3. Ética y política en el trabajo comunitario:

- a. Ética y compromiso con las comunidades y sus grupos.
- b. Implicaciones de la relación con el otro, cómo se garantiza que la persona o colectivos esté bien informada.
- c. Experiencias sobre implicaciones éticas en la historia de la Vicerrectoría de Acción Social.

Este curso se impartió previo a la celebración del Primer Congreso de Extensión/Acción Social universitaria. Este promovió el conocimiento de los sujetos que llevan a cabo la acción social (docentes, estudiantes y asesoras académica de la VAS, así como académicos/as capacitadores/as) sobre diferentes realidades socio-históricas relacionadas con la Acción Social, así como el intercambio de ideas y pensamientos sobre el vínculo universidades-comunidades mediante proyectos en particular (alguno citado en el capítulo V de esta tesis, como el caso de la iniciativa estudiantil proyecto IE-118, Tradición oral sobre los macrohongos en las comunidades indígenas de Bajo Coén y Coroma, en Bribri, Talamanca) y desde diferentes entidades académicas (geología, sociología, medicina, antropología, CICAP...), junto a dos asesoras de la VAS y las/os capacitadores acompañantes del proceso, como mediadores pedagógicos.

2)El Primer Congreso Nacional Interuniversitario de Extensión y Acción Social (EAS): Al final del curso y en vísperas del Primer Congreso nacional interuniversitario de Extensión y Acción Social (EAS), como resultado de esa convivencia se realizó junto con asesoras académicas de la VAS, la propuesta del Taller “Entreverando sentipensantes y sus saberes: Experiencias de estudiantes universitarios trabajando con comunidades” que fue presentado y aprobado por la Comisión Organizador para ejecutarse, en este espacio donde, por primera vez las cinco universidades públicas coordinaban para compartir desde los diferentes experiencias de los actores vinculados a la extensión y a la acción social, con la presencia de algunos actores comunitarios de los territorios vinculados a proyectos y programas en mesas articuladas para dicho fin. Este taller, fue diseñado, construido e implementado por mi persona conjuntamente con con las/os estudiantes, cuyo objetivo era buscar el reconocimiento y retroalimentación entre ellas/os a partir de sus experiencias y conocimientos en su práctica extensionista o de acción social, en diferentes regiones y territorios de Costa Rica, desde diferentes enfoques disciplinares y saberes.

Taller “Entreverando sentipensantes y sus saberes: Experiencias de estudiantes universitarios trabajando con comunidades”

Figura 52: Collage de saberes (Fotografía de Gabriela Hernández)



c) *Objetivo del taller*

Promover el primer intercambio de experiencias y conocimientos entre estudiantes de las cinco universidades públicas de Costa Rica que trabajan en extensión o acción social.

f) El mismo se ubicó en el **Tema: 3** del Congreso EAS: Participación estudiantil en extensión y acción social

g) La **Propuesta metodológica** (contenidos y actividades): Metodología participativa e informada: Las y los estudiantes serán los protagonistas del taller. El intercambio de experiencias será una forma de “aprender haciendo”, de tal forma que el conocimiento de los participantes construido en y con las comunidades donde practican acción social o extensión, se convierte en si mismo, en un insumo pedagógico durante del taller. En función de construir conocimientos de manera colectiva, se trabajará en torno a algunos casos y experiencias de proyectos de acción social significativos.

Cada uno tendrá un espacio para presentar su experiencia en acción social o extensión mediante técnica libre por 10 minutos. De forma creativa, clara y concisa deben rescatar su experiencia y relacionarlo con el quehacer de la Acción Social o Extensión. Pueden utilizar la herramienta didáctica que consideren pertinente. Se trata de evitar los resúmenes de texto.

Resultados más relevantes

El evento se celebró el miércoles 18 de setiembre de 2019, en horario de 8:30am a 12:00m y tuvo como resultados la presentación de experiencias y vivencias de las/os estudiantes participantes mediante proyectos de extensión o acción social, donde destaca la participación del equipo ejecutor del proyecto de iniciativas estudiantiles denominado Programa Tradición oral sobre los macrohongos en una comunidad Bribri, Talamanca (se autodenominan “Macro Hongos”). Los estudiantes

ejecutaron canto en bribri, danza, diálogos sobre sus actividades en Talamanca con las comunidades bribis en los territorios indígenas.

Además se dio un hecho trascendental en la historia universitaria, pues del mismo taller salió la idea de pedir a la mesa principal de cierre del Congreso, la participación estudiantil, *con su propio discurso de cierre*. Se apeló en nombre del centenario de la Reforma de Córdoba, donde la participación estudiantil en ese hecho histórico fue fundamental. El discurso que en ese momento y en ese espacio toma vida. Frente a esta solicitud del sector estudiantil participante en el taller, las personas organizadoras del Congreso accedieron.

Durante parte del taller las y los participantes redactaron un discurso para la ceremonia final del Primer congreso universitario de extensión y acción social (EAS). Así, movidos por la necesidad de defender a las U públicas, el discurso versó sobre dos temas centrales: la defensa de las representaciones universitarias en diferentes regiones del país (en ese momento se impugnaba por la defensa del recinto de la UCR en Paraíso de Cartago) y la autonomía universitaria, como derecho adquirido constitucionalmente) frente a las amenazas internas y externas de los grupos políticos que atentan contra el Estado de Derecho.

3) Taller de Verano

El Taller de Verano organizado por la UCR y la UNA (2018) donde participé como funcionaria de la Universidad Nacional, permitió abordar los temas desde perspectivas críticas y el diálogo de saberes. Se incorporan durante el evento algunas giras a las comunidades. De igual forma algunos/as agentes comunitarios participaron en diálogos, durante el taller, mediante exposiciones de sus experiencias con proyectos de extensión o acción social en articulación con ambas universidades.

Resultados más relevantes: Se comparten experiencias comunitarias, que luego son abordadas como estudio de caso de esta investigación, como el la Universidad de los Saberes de la UCR o los proyectos en la comunidad de Cureña con la UNA. Se conocen los enfoques teórico-metodológicos aportados y articulados por representantes de la UCR-VAS, ULEU y UNA. Durante este evento, también conocí a varios académicos de la UCR vinculados a programas o proyectos de Acción Social, capacitadores tanto de Costa Rica como de Uruguay (UDELAR), estudiantes y gestores comunitarios de los territorios, vinculados a experiencias extensionistas, tanto de la UNA como de la UCR. Fue la primera experiencia académica en los campus, con participación comunitaria, que había visto hasta ese momento, donde se da la participación comunitaria viva en espacios de exposición de experiencias en intercambio con las universidades en los territorios.

4) Taller reflexivo sobre la extensión/acción social y su relación con el pensamiento crítico y diálogo de saberes desde sus orígenes: Este evento, fue una propuesta como investigadora que fue hecha y aceptada por la Vicerrectoría de Extensión para promover la reflexividad con protagonistas originarios de la extensión y la acción social de la UNA y la UCR, respectivamente, tal y como fue citado en el capítulo II. Tuvo una gran relevancia en tanto permitió el abordaje, desde la subjetividad de los/as participantes de la Universidad Nacional y de la Universidad de Costa Rica de expresar sus interpretaciones sobre la historia de ésta y el más reciente abordaje sobre el tema del diálogo de saberes y el pensamiento crítico, desde sus espacios de interacción aún vigentes. En el caso de la UCR, este tema recientemente fue incluido en los Foros Sociales interdisciplinarios promovidos por la VAS, así como en otros espacios de capacitación y reflexividad, ya citados.

5) Taller reflexivo con la Asociación de Estudiantes de la Sede Pacífico UCR sobre temas de género, identidades y la acción social como parte de sus experiencias universitarias: A partir de una invitación por parte de la Asociación de Estudiantes de la Sede Regional del Pacífico de la UCR

para charlar sobre el tema de Género, se realizó una Sesión de discusión sobre el tema Ser mujeres en Puntarenas, la construcción de las identidades femeninas y masculinas en el puerto. En fecha del 22 de abril de 2021. La agenda además de temas de género, versó sobre la interseccionalidad del saber-ser-poder y estar, integralidad de las áreas sustantivas en relación con la experiencia en proyectos de acción social, actividades académicas extrauniversitarias y el vínculo universidad-comunidades en los territorios de Puntarenas.

6) Taller con grupo focal de la Vicerrectoría de Acción Social: Este taller fue propuesto a la VAS como investigadora. El mismo fue aceptado y se logra realizar como parte del proceso de investigación de esta tesis doctoral. Los resultados del taller con el grupo focal de la VAS-UCR se realizó el 22 de febrero de 2022, mediante plataforma virtual, desde una metodología participativa, como un proceso de reflexividad sobre varios componentes clave, propios del vínculo universidades-comunidades, desde la experiencia y vivencia de cada una/o de los/as participantes (Ver Anexo 7). Se logró con este grupo focal de asesoras/es y autoridad rectora de la VAS, rescatar las narrativas, subjetividades y discursos sobre los puntos de agenda, según los componentes clave que responden al tema de estudio que se enmarca desde la perspectiva del pensamiento crítico y el diálogo de saberes y su relación con: a-Integralidad de las áreas sustantivas (extensión, docencia e investigación), y los niveles transdisciplinarios (multi, inter y transdisciplina) como parte de esa integralidad. b-Condiciones políticas institucionales, normativa e implementación: cultura de la eficiencia/eficiencia e instrumentalización de procesos académicos. c-Formas de producción y divulgación de conocimiento y saberes comuniversitarios. d-Vínculo orgánico con las comunidades y territorios vulnerables: construcción de subjetividades desde la Regionalización y territorios. d-Universidad Necesaria y nuevas formas del ejercicio del *ser-poder-saber* y *estar* en vínculos comuniversitarios.



09 de mayo de 2019
VAS-2519-2019

M.Sc. Gabriela Hernández López
Doctoranda
Programa Doctorados en Ciencias Sociales

Estimada señora:

En relación a su nota del 03 de mayo de 2019, me permito informarle que se acepta su participación en calidad de oyente al curso de Acción Social. Para coordinar detalles comunicarse con la M.Sc. Mariana Buzó Garay, al correo mariana.buzo@ucr.ac.cr o al teléfono 2511-1248.

Agradeciendo su atención.

Atentamente,




M.L. Marjorie Jiménez Castro
Vicerrectora

YCM

C. M.Sc. Mariana Buzó Garay, Vicerrectoría de Acción Social
Archivo



ANEXO 3: Autorización para uso de datos.



1 de junio de 2020
UNA-VE-OFIC-168-2020



Sra. María Gabriela Hernández López
Asesora académica
Vicerrectoría de Extensión

Estimada señora:

La Vicerrectoría de Extensión autoriza el uso de los datos generados por las investigaciones realizadas por su persona, sobre "La Extensión en el Currículo de la Universidad Nacional" desde el año 2018 al primer ciclo del 2020.

Esta investigación consta de dos etapas: la primera aplica un total de 32 cuestionarios a unidades académicas de las diferentes sedes de la UNA; mientras que la segunda consta de 256 cuestionarios aplicados a 5 unidades académicas a profesores/as, estudiantes, egresados y gestores/as comunitarios. Estos estudios forman parte de dos Informes finales (uno generado en el 2018 y el otro que será entregado en el 2020).

Se encuentran junto a dos productos, una ponencia que fue presentada en el Congreso Transformando la Docencia "La extensión en el currículum de la Universidad Nacional: un desafío ¿por qué, para qué y para quiénes?", celebrado en el 2018.

De igual forma, se realizó el Conversatorio "UNA-UCR reflexionando sobre pensamiento crítico y la extensión/acción social", el 27 de noviembre de 2019, con la participación de académicos y académicas de ambas universidades, relacionados con el tema de la extensión o acción social.

Por tanto, su tesis doctoral, denominada "El aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el conocimiento y comprensión del vínculo entre las universidades públicas y las comunidades de Costa Rica en el último decenio", desarrollada en el marco del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, podrá contar con los datos

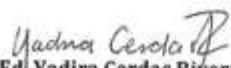
1 de junio de 2020
UNA-VE-OFIG-168-2020
Pág. 2.



aquí generados, siempre y cuando se citen apropiadamente las fuentes de los documentos, cuestionarios o audios generados desde la Vicerrectoría de Extensión.

De antemano agradecemos su gestión en estos procesos de investigación, pertinentes para nuestra Vicerrectoría.

Cordialmente,


M.Ed. Yadira Cerdas Rivera
Vicerrectora de Extensión
Universidad Nacional



ANEXO 4

INSTRUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA RECOGIDA DE LOS DATOS DE ESTA INVESTIGACIÓN DOCTORAL (Entrevistas a profundidad, Cuestionarios, Talleres con grupos focales y de discusión).

Las siguientes palabras y preguntas generadoras se presentan en el marco de la investigación doctoral “El aporte del pensamiento crítico y el diálogo de saberes en el conocimiento y comprensión del vínculo entre las universidades públicas y las comunidades de Costa Rica en el último decenio”, cuyo objetivo principal de investigación es:

Interpretar cómo circulan, se combinan o tensionan el pensamiento crítico y el diálogo de saberes con las prácticas y discursos incorporados en las subjetividades de los sujetos protagónicos de la acción extensionista universitaria de la UNA y la UCR, desde los imaginarios existentes.

Por tanto, en atención a la solicitud de consentimiento previo informado estipulado en el artículo 5 de la ley número 8968, ley para la protección de la persona frente al tratamiento de sus datos personales se especifica que, sobre la información y datos recopilados, se garantiza el resguardo confidencial de los datos personales suministrados y el debido proceso de anonimización en el análisis de los mismos siguiendo en todo momento las pautas y procedimientos que la legislación en la materia establece consentimiento informado.

Yo (nombre)_____Cédula de identidad:_____autorizo

Consiento en brindar habiéndose advertido de la existencia de una base de datos de carácter personal con la finalidad de buscar información para la investigación en el marco del programa de doctorado en Ciencias Sociales se me ha comunicado que esta información será analizada almacenada y resguardada exclusivamente por María Gabriela Hernández López como responsable de ésta, pudiéndose compartir posteriormente y previo proceso de anonimización para el análisis de los datos en el seno de esta investigación. De igual forma se me ha informado de los derechos de acceso a la información y rectificación así como otros que me asisten según la legislación vigente en Costa Rica acepto completar el cuestionario .

ANEXO 5: Origen de la extensión en Europa y Estados Unidos de América

A partir de la investigación de Sylvia Valenzuela (2022. P.15-19) en su obra más reciente, el hito fundacional de la Extensión universitaria desde Europa se remonta a varias prácticas e imaginarios institucionales. Algunas de las más importantes formas y expresiones de este vínculo universidad-sociedad son:

a) *El Colegio Gresham en Londres (1650)*. Se impartían conferencias relacionadas con el comercio para el público externo al colegio; también reseña los Programas de Formación para Adultos impartidos desde Inglaterra a partir de 1790.

b) *En 1800 desde Suiza*. Johan Heinrich Pestalozzi propone asumir la Educación Popular en los sistemas nacionales de escolarización en sustitución de la educación tradicional.

c) *Para 1810 el Rey de Prusia*. Contrata a Humboldt para que en la universidad de Berlín se desarrollaran acciones para fortalecer la industria por tanto aparecen versiones relacionadas con lo que hoy día se conoce como “Transferencia tecnológica y gestión de la innovación”.

d) *A partir de 1826, la Sociedad para la Difusión del Conocimiento Útil (SDUK)*. Por medio de Henry Brougham y otros docentes, de la University College of London (UCL), promovió la Educación Popular fuera de las aulas con material didáctico o publicaciones para tal fin.

e) *América con Abraham Lincoln y Simón Bolívar (1827)*. La tendencia anterior tuvo su impacto en América. Por ejemplo, bajo la presidencia de Abraham Lincoln en Estados Unidos de América, período durante el que, las universidades norteamericanas plantearon toda una concepción sobre la Extensión Universitaria a través de la llamada *Land-Grant Philosophy*. Mientras que para 1827, la propuesta del libertador Simón Bolívar para la creación de una Universidad Republicana Democrática, abierta a todas las clases sociales (Barbosa, 2010 citado por Valenzuela, 2022).

f) *En 1840 en Oxford*. Los claustros universitarios buscaban la manera de ampliar su capacidad y para ello, los colleges y halls se presentaron como alternativa que permitió alojar a un mayor número de estudiantes de escasos recursos, que hasta el momento habían sido excluidos. En consecuencia, se inició el uso de la expresión “University Extensión” como resultado de la ampliación de las instalaciones de los claustros.

g) *En 1862 aparece en la historia el Land Grant Colleges en EUA*. Se pretende extender la posibilidad de formación para jóvenes de la clase trabajadora, replicando parte de la iniciativa de Oxford. Así se implanta un Sistema de Universidades Industriales con énfasis en producción agropecuaria e industrial, cuyo destinatario en principio fue el campesinado de la región y que dio origen a un nuevo tipo de Extensión, la Rural. Con ello, se resaltó la importancia de establecer nexos más pertinentes y activos entre las instituciones de Educación Superior y las comunidades o sector externo. Es entonces que, de esta manera, hacia finales del siglo XIX, la Extensión Universitaria tomó fuerza soportada en la Revolución Industrial y la Reforma de la Universidad de Berlín, asociada a los ideales de la Educación Popular.

h) *Alrededor de 1867 en Cambridge*. El momento histórico en el que se reconoce el nacimiento de la llamada “Extensión Universitaria”, con los cuestionamientos del profesor y matemático James Stuart, propone una Educación o estructura que abarcara a más personas e involucrara en primera instancia al género femenino, además de reconocer la responsabilidad de dichos claustros universitarios con los sectores populares. Se crea por tanto, un Sistema de Conferencias Extramuros implementado en las poblaciones aledañas, que propiciaba el vínculo universidad-comunidad, con una mirada de lo que hoy podrían conocerse como los Cursos de Extensión Universitaria, que llevaban el conocimiento al pueblo independientemente de su condición social. Stuart estableció los apuntes de conferencias mejor conocidos como Syllabus, los que consistían en su momento en un resumen de cada conferencia diseñado para ayudar en primera instancia a las mujeres y demás estudiantes a seguir la charla, tomar apuntes y responder algunas preguntas. (Valenzuela, 2021 citado por Valenzuela, 2022).

i) *Para 1868 en España.* Fernández de Castro crea las Conferencias Dominicales con el mismo fin extensionista, en la Universidad de Madrid y la apertura de algunas Escuelas Nocturnas, a cargo de estudiantes y docentes universitarios (Serna, 2004 citado por Valenzuela, 2022).

j) *Para 1869 en Alemania.* Se crean una serie de Cursos De Enseñanza Superior para todo público, que también incluían un conjunto de conferencias extramuros para las mujeres y clases populares a través de las universidades de Léipzig, Berlín, Hamburgo y Munich. Este modelo y dinámica continuó extendiéndose rápidamente a lugares como Manchester, Oxford, Liverpool, Sheffield, Leeds, el resto de Europa y de manera subsiguiente, a los Estados Unidos (Princeton y Michigan).

j) *Es hasta 1871,* que formalmente se usa por vez primera el concepto de “Extensión Universitaria Educativa”, como estrategia para armonizar las relaciones universitarias con el sector externo y las clases desfavorecidas.

k) *Hacia 1878 en Oxford, Inglaterra.* Arthur Johnson llevó a cabo un Programa de Lecturas de Extensión. Inicialmente giró en torno a la Historia de Inglaterra durante el Siglo XVII. A este punto, es posible comenzar a evidenciar una serie de diferencias en cuanto al énfasis extensionista inicial entre Cambridge y Oxford, entre ellas la difusión de la cultura versus la curricularización de la Extensión o Extensión Académica y la ampliación de la capacidad de los colleges, en contraste con la difusión del conocimiento en barrios populares.

l) *Para 1880 en Escocia y Bélgica en 1884.* Surge el Servicio Escocés de Asesoramiento, que es considerado hoy en día como uno de los pioneros en servicios de Extensión Rural y durante el mismo período, se crea la Sociedad de Mejoradores en el Conocimiento de la Agricultura, la que es conocida en la actualidad como líder de la Extensión Rural Europea (Jurado, 2014 citado por Valenzuela, 2022). Bélgica por su parte, adopta el modelo de las universidades de Gante y de Bruselas y con la ayuda de algunos comités locales, municipios y el Estado mismo, instala los llamados Centros de Extensión Universitaria (Menéndez, 2007 citado por Valenzuela, 2022).

m) *Para 1890 en Filadelfia, Estados Unidos.* Se creó la Sociedad Estadounidense para la Extensión de la Universidad. En 1892, la Universidad de Chicago decidió nombrar a un profesor inglés apellidado Moulton, como el nuevo y primer Director de Extensión Universitaria.

o) *En 1883 en Hungría.* El Szabad Lyceum replicaba la Extensión, mediante Conferencias Extramuros que alcanzaban a reunir anualmente a cerca de 8,000 asistentes.

n) *Para 1898 en Cambridge.* Se realiza un congreso con motivo del aniversario de la Extensión Inglesa y en el mismo año, la Universidad de Oviedo en España, preocupada por relacionarse efectivamente con el sector externo y la clase obrera, asume la Extensión como una función misional de la universidad, bajo la orientación y liderazgo del profesor universitario Leopoldo Alas. Inmediatamente al año siguiente, en Sevilla, se lleva a cabo un nuevo Plan de Extensión Universitaria, que incluía conferencias y excursiones científicas, visita a monumentos, archivos, museos, fábricas, minas entre otros.

o) *En 1900, la Universidad de Chicago en Estados Unidos.* Se creó toda una facultad para el ejercicio de esta función sustantiva denominándola “Facultad de Extensión Universitaria” (Serna, 2004).

p) *En 1901, en España e Illinois, EUA.* Por su parte, la Universidad de Zaragoza reorganiza sus Conferencias de Divulgación, implementadas siete años atrás, bajo el nombre de “Extensión Universitaria” y en 1902, también en España, la Universidad de Valencia inauguró los llamados “Cursos de Extensión Universitaria”, a la par que la Universidad de Illinois nombraba a su primer Superintendente de Extensión.

q) *En 1904 se crea la Universidad Popular de Valencia.* Blasco Ibáñez convencido de la importancia el acceso a la Educación Superior para todos, fundó la Universidad Popular de Valencia en 1904, como forma de hacer realidad los ideales extensionistas.

ANEXO 6: Evolución de los conceptos y normativa de los niveles disciplinares en la UNA

Según los antecedentes de la UNA, existe una normativa con diferentes componentes que definen la escala disciplinar:

La multi, inter y transdisciplinariedad de diferente forma y en diferentes momentos.

La multidisciplinariedad es el primer desafío que se plantea la Vicerrectoría de Extensión en 1989, continuando unos 5 años¹²⁸ después con la integración de un concepto más complejo en la escala disciplinar, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, desde una política definida por CONSACA (Consejo Académico de la UNA).

Al día de hoy, la visión de la Universidad Nacional plantea que “Su acción sustantiva propiciará un desarrollo humano sustentable, integral e incluyente que se fundamentará en el ejercicio y la promoción del respeto de los derechos humanos, el diálogo de saberes, *la interdisciplinariedad y un pensamiento crítico.*” (Estatuto Orgánico UNA, 2015).

¹²⁸ Gaceta 4-2004-345. POLÍTICAS MULTI, INTER Y TRANSDISCIPLINARIAS. INTRODUCCIÓN. A los 30 años de vida universitaria en la Universidad Nacional existe un gran consenso acerca de la necesidad del trabajo académico interdisciplinario para cumplir con la misión institucional. Como se documenta en los anales de la historia de la Universidad Nacional, la visión de sus fundadores fue crear una institución en la que la multi, inter y transdisciplinariedad se constituyera en el eje articulador del quehacer académico. En este contexto el Consejo Académico, según los acuerdos CONSACA-107-2001 y CONSACA-049-2002 considera imperativo realizar un proceso participativo de análisis y reflexión conducente a la definición de políticas institucionales que incentiven la generación de iniciativas académicas innovadoras de articulación curricular que, partiendo de un desarrollo disciplinario sólido, promuevan la multi, inter y transdisciplinariedad. La aspiración es que estas políticas contribuyan a promover el uso racional de los recursos, la eliminación de la duplicidad de esfuerzos y a fomentar, mediante una debida coordinación interunidades académicas, facultades, centros y sedes regionales el desarrollo académico integral.

Tabla 22. Antecedentes normativos de la multidisciplinaria en la UNA

Niveles/ Tiempo	1989 ¹²⁹	Gaceta 2004 ¹³⁰ Transdisciplinaria	Políticas Multi, Inter y	Manual SIA 2010	Reglamento PPAA(Gaceta Aprobado Gaceta 2009	modificado 2018).	Estatuto orgánico 2015	Reglamento Carrera Académica ¹³¹
Mu	El carácter humanizador e integral de la extensión universitaria exigen que sus programas sean una conjugación armónica y complementaria de las diversas disciplinas y áreas	1.Los programas y proyectos, multi, inter y transdisciplinarios deben estar fundamentados en una conceptualización y problematización del objeto y los sujetos de estudio y en concordancia con las áreas estratégicas institucionales. 2.Los programas y los proyectos, multi, inter y transdisciplinarios tendrán incidencia en la actividad académica e impacto en el desarrollo del país. 3.Se dará prioridad a los programas y los proyectos que propicien el trabajo multi, inter y transdisciplinario y generen procesos autogestionarios y autosostenibles. 4.Se incentiva a académicos y estudiantes vinculados a los programas y los proyectos multi, inter y transdisciplinarios que generen aportes académicos e impacto en su área de acción. 5.La capacitación de académicos y los estudiantes que participen en programas y proyectos multi, inter y transdisciplinarios será un proceso permanente donde se compartan enfoques, conceptos, estrategia metodológica y otros aspectos que serán determinantes para el alcance de los objetivos. 6. Se generan y se promueven espacios de encuentro y reflexión por áreas temáticas de trabajo, por		Son aquellos que no sólo integran ciencias para lograr un conocimiento común, sino que establecen relaciones de orden sistémico entre ellas, dando lugar a una visión más de conjunto sobre la realidad. <i>Herán Mora</i>	Artículo 18: Se caracteriza, entre otros, por: a. Definir objetivos, acciones y metodologías que promueven y posibilitan relaciones de interdependencia y de retroalimentación de las áreas académicas que lo conforman. b. Sistematizar las estrategias metodológicas participativas, cuando corresponda, que propician la integración de teoría y práctica. c. Definir, cuando corresponda, el nivel de participación del grupo meta desde la formulación del programa o de sus proyectos y los procesos de inserción comunitaria.		NO	La entendemos como el tratamiento polifocal en torno a un determinado problema, en el que cada disciplina conserva su propia identidad metodológica no solamente contribuye al trabajo mancomunado disciplinar, sino que es una exigencia metodológica impuesta por la complejidad e integralidad del conocimiento actual, pero como actividad no reporta un producto, sino

¹²⁹ Tomado de: UNA. Vicerrectoría de Extensión.(1989). Concepción y políticas de extensión. Heredia.

¹³⁰ Acuerdo CONSACA-018-2003, Políticas multi, Inter y transdisciplinarias (Gaceta 4 -2004). POLÍTICAS MULTI, INTER Y TRANSDISCIPLINARIAS PARA LOS PROGRAMAS Y LOS PROYECTOS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN. (Aclaración:En repositorio de la Asesoría Jurídica de la UNA se encuentran las actualizaciones de esta Gaceta 2004)

¹³¹ Artículo 42 del Reglamento de Carrera Académica vigente (SCU-1465-89). Circular, Comisión de Carrera Académica. Producción Intelectual. 2010.)

<p>del saber que cultiva la Universidad. Por ello se debe favorecer la constitución de equipos de coordinación y/o programas multidisciplinares, para promover una visión global del saber y la cultura.</p>	<p>regiones y por localidades que permitan el intercambio de información y la articulación de esfuerzos para el trabajo multi, inter y transdisciplinario que vinculen a distintas unidades y facultades.</p> <p>7. Se destinan las jornadas de trabajo para gestar programas y proyectos multi, inter y transdisciplinarios en áreas estratégicas y prioritarias a nivel institucional.</p> <p>8. Se estimula la asociación con instituciones y organizaciones para integrar equipos en áreas estratégicas de interés común.</p> <p>9. Se desconcentra la gestión en las facultades, los centros y las sedes para generar movilidad académica y fortalecer el trabajo multi, inter y transdisciplinario en áreas estratégicas y prioritarias institucionales.</p> <p>10. Se estimula la gestión de proyectos multi, inter y transdisciplinarios a nivel de facultad.</p>	<p><i>C. Algunos alcances sobre el trabajo multidisciplinario.</i></p> <p>En la multidisciplinariedad prevalecen discursos parcelarios excluyentes y disyuntivos.</p> <p><i>Federico López A. Congreso Universitario I Fase</i></p>	<p>d. Establecer los mecanismos explícitos dirigidos a fortalecer las capacidades de los actores académicos, estudiantiles y sociales.</p> <p>e. Plantear una estrategia clara de vinculación con los actores externos al programa.</p> <p>f. Plantear los canales de comunicación que permiten la divulgación y la apropiación de la información a los destinos correspondientes.</p> <p>g. Diseñar mecanismos y estrategias para la sostenibilidad del proceso propuesto.</p>	<p>que el conocimiento que produce es la sumatoria de perspectivas disciplinarias. Por eso la coautoría multidisciplinaria debe reconocerse a cada autor por separado, en razón de su aporte</p>
--	---	---	---	--

Tabla 23. Antecedentes normativos de la Interdisciplina en la UNA

Niveles/ Tiempo	1989 ¹³²	Gaceta 2004 ¹³³	Manual SIA 2010	Reglamento PPAA (Gaceta 2018)	Estatuto orgánico 2015	Reglamento Carrera Académica ¹³⁴
Inter	NO EXISTE	Ver Repositorio de la Asesoría Jurídica de la UNA se encuentran las actualizaciones de esta Gaceta 2004	Son aquellos que se organizan para lograr: Una integración interna conceptual que rompe la estructura de cada disciplina, para construir una axiomática nueva y común a todas ellas con el fin de dar una visión unitaria de un sector del saber. • Se producen a escala teórico-práctica, cuando hay coordinación y, sobre todo, interacción entre los conocimientos de los representantes de diversas disciplinas en relación con algún fenómeno concreto (técnico, económico, político, etc.). Sandra León C. Lineamientos y propuestas para el trabajo interdisciplinario.	Artículo 19: Es el programa integrado que trasciende el ámbito de cada disciplina, para dar respuesta a un problema con visión unitaria e integral. Incluye las características enunciadas en el artículo 18 y además se caracteriza por: a. Fundamentar el diseño estratégico del programa a partir de un diagnóstico participativo o de un balance de situación para la elaboración de planes y acciones de desarrollo. b. Establecer los componentes, relaciones y procesos de las dinámicas multidimensionales con rigurosidad, claridad y profundidad. c. Demostrar un robusto desarrollo disciplinar de las áreas participantes. d. Demostrar el tratamiento de varios ejes interdisciplinarios para abordar las estrategias de desarrollo. e. Definir una organización para su implementación y ejecución que incentive y garantice el trabajo interdisciplinario. f. Facilitar espacios de reflexión y capacitación para fortalecer las competencias, la actitud y aptitud para el trabajo interdisciplinario.	El quehacer académico de la universidad plantea la articulación permanente entre diversas disciplinas y la búsqueda de su complementariedad.	la entendemos como la interacción de varias disciplinas en función de problemas epistemológicos comunes, implica que cada disciplina aporta sus propias categorías conceptuales (a su vez, hay creación de categorías interdisciplinarias), su manera de determinar problemas y su especificidad metodológica para generar un producto final integrado, por eso la coautoría interdisciplinaria debe implicar el mismo puntaje para todos los participantes

¹³² Tomado de: UNA. Vicerrectoría de Extensión.(1989). Concepción y políticas de extensión. Heredia.

¹³³ Acuerdo CONSACA-018-2003, Políticas multi, Inter y transdisciplinarias (Gaceta 4 -2004). POLÍTICAS MULTI, INTER Y TRANSDISCIPLINARIAS PARA LOS PROGRAMAS Y LOS PROYECTOS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN. (Aclaración:En repositorio de la Asesoría Jurídica de la UNA se encuentran las actualizaciones de esta Gaceta 2004)

¹³⁴ Artículo 42 del Reglamento de Carrera Académica vigente (SCU-1465-89). Circular, Comisión de Carrera Académica. Producción Intelectual. 2010.)

Tabla 24. Antecedentes normativos de la Transdisciplina en la UNA

Niveles/ Tiempo	1989¹³⁵	Gaceta 2004¹³⁶	Manual SIA 2010	Reglamento PPAA (Gaceta 2018)	Estatuto orgánico 2015	Reglamento Carrera Académica¹³⁷
Transdisciplinar	NO EXISTE	Ver políticas Tabla 24	NO EXISTE	NO EXISTE	NO EXISTE	Y la transdisciplinariedad se produce más bien cuando la integración investigativa tiene lugar por la adopción de un mismo paradigma metodológico, con un producto integrado, y debe reportar una puntuación idéntica para los coautores.

¹³⁵ Tomado de: UNA. Vicerrectoría de Extensión. (1989). Concepción y políticas de extensión. Heredia.

¹³⁶ Acuerdo CONSACA-018-2003, Políticas multi, Inter y transdisciplinarias (Gaceta 4 -2004). POLÍTICAS MULTI, INTER Y TRANSDISCIPLINARIAS PARA LOS PROGRAMAS Y LOS PROYECTOS DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN. (Aclaración: En repositorio de la Asesoría Jurídica de la UNA se encuentran las actualizaciones de esta Gaceta 2004)

¹³⁷ Artículo 42 del Reglamento de Carrera Académica vigente (SCU-1465-89). Circular, Comisión de Carrera Académica. Producción Intelectual. 2010.)

ANEXO 7. Voces de la Vicerrectoría de Acción Social. Taller de reflexividad sobre acción social.

A partir de una importante sesión o grupo de discusión sobre pensamiento crítico y diálogo de saberes en la acción social, el 22 de febrero del 2022 los asesores/as académicas/os, administrativos y autoridad rectora de la VAS, se logró un importante aporte testimonial, voces que pasamos a compartir, en este anexo.

Una reflexión sobre la cultura de la calidad y su influencia en la jerarquía de saberes se plantea a continuación:

Estoy tomando en consideración esta pluralidad de saberes y de disciplinas que dentro de la Universidad de Costa Rica se gestan y como ya anteriormente hemos mencionado, que el ideal es que cada uno de estos saberes sea tratado como igual, que no haya ningún tipo de jerarquización, aquí lo importante es saber que los conceptos y la universidad como tal es cambiante y es dinámica y tiene que adaptarse conforme va cambiando en el tiempo. A criterio personal, yo creo que eso no es un versus, sino más bien es una potencialidad de trabajar, de trabajar de manera conjunta dos visiones un poco diferentes, pero no invisibles, por así decirlo. En mi criterio, la cultura de calidad es una manera de organizar y de sistematizar, sobre la importancia de la producción de conocimiento pertinente y riguroso, el enfoque de calidad permite esa producción de conocimiento sistematizado y darle trazabilidad a todas nuestras acciones. Porque en definitiva, en la acción social hacemos muchísimo. El problema es que a veces nos cuesta un poco, por diversos motivos o diferentes variables el demostrar, divulgar todas esas acciones que hacemos y para poder hacerlo, lo primero que tenemos que hacer es darle trazabilidad y sistematización a nuestras acciones. Creo que la cultura de eficiencia y con un enfoque de calidad y la visión de universidad necesaria, más bien podrían ser articulados para dar una visión más completa del quehacer y dar la respuesta a las necesidades que nuestra sociedad tiene actualmente. *(Asesor/a académico/a acción social 01 UCR)*

En primera instancia se rescata, que la acción social desde la VAS ha tratado de continuar con políticas anteriores que promueven el pensamiento crítico y el diálogo de saberes.

La noción que nosotros tenemos es una noción de continuum, no de ruptura con la administración anterior. Es decir la universidad no se hace a partir de cada administración, sino que uno tiene que visitar los aciertos, los hallazgos, los cimientos que se hayan ido poniendo en cada una de las administraciones y revisar lo que no se ha hecho como corresponde, como uno cree que debe ser de acuerdo con los lineamientos de la universidad y sus políticas. En este caso el *diálogo de saberes* es sustantivo también a lo que nosotros hacemos, porque parte casualmente de ese señalamiento que hacíamos ahora que todos hablábamos sobre el papel de la formación nuestra de las humanidades, que supone reconocerse en ese otro diferente de nosotros, que puede que las diferencias sean tan grandes que ciertamente ahí están pero lo que hay que hacer es reconocer esa diversidad, no para que eso sea un espacio de adverso y de confrontación, sino reconocer esa voz de ese otro diferente de nosotros para construir en esa diversidad. Y eso supone, en ese reconocimiento que partimos de la dignidad humana, partimos del diálogo con ese otro, partimos del reconocimiento de que ese otro también tiene saberes y maneras de entender, de interpretar el mundo, habilidades y potencialidades que solamente pueden ser fortalecidas cuando nos construimos en comunidad, es decir, cuando nosotros podemos efectivamente establecer los vasos comunicantes con esa diversidad distinta a cada uno de nosotros, y que también tiene todo un bagaje, un cúmulo, un capital, por decirlo de alguna manera. Y esto hace que lo que nosotros hagamos en acción social esté sustentado en esto que señalo que es el reconocimiento de otro ser humano con capacidades, con saberes, y que en la construcción conjunta que hagamos podemos efectivamente lograr las transformaciones que se necesitan para eso que siempre señalamos, que es el bienestar, el bien común y esto supone que entonces, al hacerse de manera conjunta, se hace sin posturas, de predominio de un saber sobre el otro, sino posturas de dialogantes horizontales, de esos saberes y de esos bagajes que cada que cada quien trae, también hace una acción social y una universidad muchísimo más democrática, dialogante, solidaria, no una universidad vertical, imponente y excluyente de los procesos formativos que aquí tienen lugar y que además tienen, pues en el caso nuestro desde la acción social un, que una característica esencial, y es que la acción social es un laboratorio pedagógico y al ser un laboratorio pedagógico permite no solo que se conjunten esas tres actividades sustantivas que mencionamos siempre como el cimiento y la columna vertebral de la universidad en la docencia y la investigación y la acción social misma, sino que al ser un laboratorio pedagógico, pues nos abre las puertas no para pensar en una educación para toda la vida. En conclusión es un continuum y si lo consideramos así. *(Autoridad rectora Acción Social-VAS UCR I-)*

El siguiente testimonio defiende el diálogo de saberes como parte constitutiva del quehacer de la VAS:

(...) yo creo que desde la Vicerrectoría en esta gestión que ya llevamos, cuando hablamos de diálogo de saberes, es algo que ha estado dentro del enfoque que hemos tratado de darle al trabajo que hacemos desde la Vicerrectoría, a los Protagonistas de la Acción Social, o sea, el protagonismo se hace desde las unidades académicas, fundamentalmente, donde yo diría que está el músculo académico de la universidad. El papel de la Vicerrectoría de alguna forma es orientar, es coadyuvar, es darle cuerpo, consistencia a esa potencialidad que hay. Yo creo que es reconocer la gran diversidad, la universalidad de saberes y de disciplinas, que tiene una universidad pública tan vasta como la nuestra. Es

una visión de una universidad crítica, responsable, comprometida, que no se hace por edicto, hay que hacerlo por convencimiento, por construcción, verdad? Y nosotros hemos ido dando asesoría profesional, de igual forma como lo hacen los compañeros y compañeras que tienen las direcciones, para que fomenten mucho eso el diálogo, el trabajo conjunto, no es que la vicerrectoría por ser un ente superior tiene definida claramente cuál es la visión única y absoluta de lo que es la relación de la universidad con la sociedad, sino que eso se construye de una gran diversidad. Y de alguna forma eso es lo que hemos estado tratando de articular, a partir de una densidad de relaciones, en las que incluso lo que son apoyos especiales, como fondos concursables y otros, logramos mucha participación de los académicos. La misma presencia de las compañeras académicas ahora dirigiendo las secciones es muy importante para nosotros, porque reconoce esa lógica, esa cultura de pesos y contrapesos que caracteriza a una universidad pública como la nuestra. *Asesor/a académico/a # 04 VAS-UCR*)

El siguiente planteamiento defiende el pensamiento crítico como parte del quehacer de la acción social en su cotidianidad:

No podemos comprender los más de 700 proyectos de acción social que tenemos y que pertenecen a diferentes unidades académicas, escuelas y también posiciones, sobre el diálogo de saberes, sobre todo con los modelos de gestión universitaria. Algunas carreras por naturaleza y por lo que aprenden y comprenden, tienen unos modelos de extensión distintos al pensamiento crítico. Pero justamente es lo que fomentamos en esta vicerrectoría, en visibilizar las herramientas, en visibilizar espacios de conversación, de diálogo, para también comprender desde las bases que tenemos en la Universidad, este posicionamiento político, que va recuperando todo lo que fue el tercer Congreso Universitario y de ahí crear como pautas para poder sostener este diálogo de saberes. Es muy complejo hablar de diálogo, porque teóricamente cómo comprobamos eso, cuáles son las herramientas que podrían aportar el fomentar de que tiene que haber un acercamiento previo a la población con la que trabajamos, que tenemos que tener diagnóstico, que tiene que surgir la necesidad de ellos y ellas. El saber que en la planificación del proyecto tienen que tener tiempo para sentarse y reflexionar, no es tanto evaluar, sino que ver bueno ¿Cómo vamos? ¿En qué estamos? ¿Qué podemos aportar? La Vicerrectoría permite que los objetivos del proyecto cambien en el tiempo. Eso ayuda también a fomentar lo del pensamiento crítico, las herramientas que se podrían utilizar en un proyecto, en el ver las cartografías sociales, justamente en la sistematización de experiencias, todos los talleres que tenemos en eso, en fomentar en que las personas responsables del proyecto escriban lo que vienen realizando. Bueno, desde ahí la Vicerrectoría aporta para poder llegar a construir este pensamiento crítico en todos los proyectos de acción social. *(Asesor/a académico/a # 03 VAS-UCR)*

En la siguiente vos, encontramos una reflexión sobre la palabra diálogo y su importancia en la acción social:

Voy a retomar la palabra diálogo y dice, la compañera, si lo entendí bien, que es muy complejo hablar de diálogo, porque no necesariamente es algo que finalmente podemos comprobar o cuantificar, esos diálogos que suceden en cada proyecto, en cada momento de la acción social. Y a mí me pareció útil retomar algo que aprendí y creo que fue en la maestría también, que me trajo abajo la idea que yo tenía un diálogo, porque yo tenía una pre concepción de dialogar como uno estar de acuerdo, una conversación en la que uno está de acuerdo y no recuerdo qué fue lo que leí que me hizo darme cuenta, me confrontó y tal vez es una tontería, pero me voló la cabeza que un espacio de diálogo es un espacio donde aun estando en desacuerdo se pueden valorar ideas, se pueden compartir ideas, se pueden compartir distintas formas de ver el mundo y de pensar, muchas veces antagónicas, muchas veces conflictivas. Creo que eso tal vez sigue unido a lo que decía la compañera, porque definitivamente ese diálogo sí sucede en todo espacio en el que estamos, muchas veces en conflicto, muchas veces en desacuerdo, siempre y cuando podamos, reconocernos y relacionarnos desde nuestras diferencias. *(Asesor/a académico/a acción social 2 UCR)*

Este argumento reivindica la interdisciplina y el proceso dialógico como componentes fundamentales de la acción social:

Básicamente lo indispensable en el diálogo es el respeto, el respeto de cada persona y de cada saber. Porque cada saber disciplinar, y es más, cada saber en general, debe ser respetado y tratado de una manera adecuada como un par. Y eso es algo que nosotros en la universidad estamos llamados a hacer. Con respecto a la interdisciplina, creo que sí es esencial, basado en ese respeto de cada una de las disciplinas el trabajar de manera articulada, las potencialidades que hay cuando nos juntamos a trabajar en acción social desde la mirada de esas disciplinas y aportamos desde nuestro quehacer, son extraordinarias. Realmente, para mí la interdisciplina es necesaria en el quehacer de la acción social, porque nos permite no solamente conocer y reconocer a otros, sino que el resultado de esta interacción en beneficio de la comunidad es extraordinario. La interdisciplinariedad es un diálogo necesario en todo nuestro enfoque de acción social. *(Asesor/a académico/a acción social 01 UCR)*

La perspectiva de este testimonio se basa en su propio esfuerzo por justificar y entender los diferentes niveles disciplinares en el ejercicio de la acción social,

Decidí aprovechar este espacio también, para retomar una lectura que me había interesado mucho y que sigo queriendo estudiar a fondo, que es de una autora que se llama Rose Mary Ross Johnson y se llama 'A Connection and Community Transdisciplinary and the Arts' y lo que a mí me parece muy interesante primero es que ella define

transdisciplinariedad, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad de manera muy escueta, muy sintética, pero arranca como la definición de esas tres ideas que a mí me parece sumamente necesaria porque las usamos, o por lo menos yo las he escuchado muchísimo y nunca he entendido exactamente qué son y cuál es la diferencia entre unas y otras, y ella lo que trata en este artículo es la idea de transdisciplinariedad y lo que propone es que las artes proveen un ejemplo de lo que aquí voy a explicar con producción de conocimiento, que las artes proveen un sitio ahí, un ejemplo de lo que transdisciplinariedad es y que a la vez muestra en el rango y potencial del pensamiento transdisciplinar en la producción de conocimiento y en los debates intelectuales contemporáneos. Ella define trans, (no voy a irme a inter y multidisciplinariedad) como una especie de filosofía caracterizada por el cambio potencial a las estructuras disciplinarias. No necesariamente es mejor o peor que las otras dos formas, pero que definitivamente hay una relación que lo que busca es salirse de esas disciplinas y crear fuera de estas disciplinas. A diferencia de incorporar de otra disciplina una disciplina o de dialogar con otra disciplina dentro de un espacio común. *(Asesor/a académico/a acción social 01 UCR)*

Esta persona académica rescata un elemento fundamental, y es que la jerarquía de saberes existe y debe ser puesta en contexto en el ejercicio de la acción social:

Pero en la base, me parece que hay un tema que han planteado ya los compañeros en sus intervenciones anteriores con respecto a la jerarquía de los saberes y el conocimiento. ¿Qué significará inter o transdisciplinariedad si en la conceptualización que hagamos, independientemente de consensos que podamos encontrar, estamos siempre privilegiando unas miradas o unos saberes, unas formas de entender y aprender la realidad, yo creo que para nosotros lo sustantivo es que en estos posicionamientos, tengamos claridad de que las articulaciones y el respeto, el equilibrio, la equidad que debe haber también quieren en los conocimientos tiene que ser fundamental para la acción social. Porque en la base de cualquiera de estas dos nociones conceptuales está la capacidad que nosotros tengamos de construir en conjunto y de poner en diálogo estas maneras de entendernos y de mirarnos. Eso que señala la compañera, sobre ese devenir histórico que se concreta después del tercer Congreso, también está antes de eso, en las bases mismas de la vida universitaria, creo que siempre ha estado la acción social ahí planteada, pero probablemente con esa mirada más existencial, y hemos ido haciendo un trabajo de conceptualización cada vez más fino y más complejo como este de las nociones conceptuales anteriores que nos pueden dejar nada más en la teorización, como a veces ocurre en la vida académica que nos enlazamos mucho con esto y la realidad pues tiene otros matices. Efectivamente, hay en la universidad ese sistema de educación general, columna vertebral que nos permite entender también que esta integralidad de la acción social que está cimentada, lo decía yo al inicio, antes de que se empezara a grabar en ese curso integrado de Humanidades y de ahí se empieza a ratificar como un árbol que tiene raíces profundas en ese curso, hasta llegar a esa acción social popularizada que es el TCU. Forma parte sustantiva de la formación de los profesionales de esta universidad. Y en ese tronco y esa ramificación de ese árbol, se instalan las preguntas necesarias para construir la realidad e interrogarla, cuestionar el poder y generar las capacidades necesarias para subvertir las inequidades. En eso es donde está esa médula política que tiene la educación y que se encuentra en ese diálogo con la acción social. *(Autoridad rectora VAS 01-UCR)*

De manera importante, en esta narrativa, se identifica una apuesta de la administración VAS vigente, por la producción y sistematización de las experiencias como parte del necesario diálogo de saberes:

La actual administración está incentivando mucho el escribir, el sentarnos a reflexionar en la sistematización de la experiencia. La realidad a veces es que para sistematizar las experiencias en proyectos, el personal docente ocupa más tiempo. Con solo un cuarto de tiempo docente, o a veces un octavo del tiempo se vuelve muy complejo el tema de la sistematización. Es una compleja realidad que estamos enfrentando, pero también existen otros mecanismos, donde hay un seguimiento y es una herramienta para las asesorías del proyecto. Aquí yo quisiera hablar de la fortaleza de las asesorías del proyectos para la producción de conocimiento, donde el contacto permanente y cercano con cada proyecto y su realidad, permiten que la persona responsable del proyecto vaya teniendo opciones de cómo ajustar el proyecto, de si ocupa algo más de lo que no está planificado, de que si necesita la asesoría de otra persona que no fuera del área de conocimiento de la persona asesora y si hay que hacer algún encuentro. El constante intercambio entre los Comités de Acción Social (CAS) y el diálogo permanente que se activó sobre todo este año, creo que va sumando a esta producción de conocimiento. Tenemos que comprender que no es solamente el proyecto en sí, sino que es algo más sistémico. Es una red que tiene el proyecto y que eso debe estar en constante movimiento para que podamos llegar a reflexionar al respecto y tener un rumbo adecuado para los proyectos. *(Asesor/a académico/a #03 VAS-UCR)*

Este relato rescata la importancia de la producción del conocimiento pertinente y riguroso en tanto y cuanto, como VAS, el mismo impacta a la comunidad universitaria y extrauniversitaria:

Quizás nada más para reforzar lo que dice la compañera. Es importante reconocer que en la acción social, todas las acciones que desarrollamos no solamente desde cada una de las unidades académicas, si no como universidad, como un todo generamos conocimiento, porque esa relación de saberes, esa experiencia de intercambio, genera un conocimiento que debe ser reconocido y valorado desde cualquier ciencia, igual que si es en ciencias exactas, verdad? Esto es indispensable porque aquí no es cuestión de cuál o si uno es más

o menos, sino que están en igual nivel, en igual de condiciones. Y eso es indispensable. El que ha de hacer acción social genera conocimiento pertinente y riguroso, que sobre todo es valioso, porque impacta directamente en las personas de la comunidad de nuestro contexto. *(Asesor/a académico/a acción social 01 UCR)*

Desde esta narrativa, la persona académica va más allá y cuestiona el acceso de la producción de conocimiento pertinente y riguroso para quién? Y por parte de los sujetos comunitarios: Solamente en esa línea, quería señalar que esta producción de conocimiento pertinente y riguroso, se piensa en función de quién? De nosotros en la universidad. Ahí tenemos este problema de los pares. Hay una jerarquía de saberes, que es lo que yo decía con respecto a lo de la transdisciplina. O cualquiera que sea, es decir, cuando nos miramos unos por encima del hombro en relación con otro, es verdad que es muy complejo cuando eso no se reconoce y para ascenso en régimen, lo que pasa con la gente que hace acción social es que no tiene el valor ni en su hacer, ni en su reflexión, ni mucho menos ya en su publicación. Porque nosotros, por ejemplo, no tenemos apoyos institucionales que digan ah, bueno, le voy a pagar ahora para que usted publique en la revista. De todas maneras, eso me parece que es una elitización del conocimiento, pero esto no ocurre desde ningún punto de vista. Y si pensamos en que hablamos de producción de conocimiento pertinente y riguroso para los otros actores con los que nosotros interactuamos, es decir, cómo hacemos para que estas otras comunidades, estas otras organizaciones, estas otras personas con las que entramos en diálogo, también puedan generar un registro, una sistematización y una divulgación de sus saberes en colaboración con la universidad. Entonces, ¿que habría que instalar? ¿A quién estamos refiriéndonos, verdad? Cuando decimos esto. *(Autoridad rectora VAS 01-UCR)*

Esta voz nos plantea la necesidad de usar los recursos y producción comunicacionales con fines éticos que cubran las necesidades de las comunidades:

Bueno, de alguna forma está este conocimiento legitimado, por la gran industria de la ciencia que se concreta en artículos, en revistas, etcétera, y que permite hacer eso en régimen y está el otro, que ese otro tipo de diálogos como el que plantea usted, esta experiencia, de registrar el trabajo conjunto entre la academia y una comunidad, y cómo hacer un registro audiovisual y poderlo ver en conjunto, pues ya implica llegar a otro nivel de relación e implica un ejercicio que nosotros hicimos en algún momento con una unidad de producción que teníamos hace algunos años y que trabajamos cuando estaba el proyecto de hacer una marina en Puerto Viejo. Y parte del trabajo fue hacer unos audiovisuales para socializar información, pues se cuestiona un el proyecto, pero de alguna forma el consuelo con la comunidad después de volver a ella generó una relación mucho más interesante, mucho más rica y un conocimiento que rompe, esta lógica de la que primero hablaba y que de alguna forma y ahí tenemos mucho que hacer como universidades, porque nosotros seguimos haciendo además algún tipo de materiales sin pensar en los públicos con los que queremos establecer comunicación. Creo que ahí hay un gran déficit, porque además tenemos medios, tenemos programas, pero seguimos pensando de manera un poco arcaica en el tema de la comunicación y no tiene que ser una comunicación mediática. Tampoco pensamos en los medios, en la radio, televisión, pero ese tipo de comunicación que habla usted en la que es cara a cara en el trabajo, de regístrense y rendición de cuentas que genera grandes posibilidades. Yo siento que el diálogo y la rendición de cuentas, que es algo que nosotros esperamos este año fortalecer la parte de diálogos regionales. Y ese poner en la picota, que es lo que hace la universidad en este cantón, cómo lo está haciendo y que pueda hacer?. Pero no es sólo nuestra reflexión de especialistas supuestamente, sino más bien de cara a la gente, que es a la que nos debemos, pues es fundamental pensando en esa rigurosidad, porque la rigurosidad no es un tema solo académica, sino que tiene que ver con el tema de la acción social y los saberes directamente, con la pertinencia de lo que hacemos, cómo contextualizar la academia y su impacto en la gente, verdad? *(Asesor/a académico/a acción social 01 UCR)*

Las posibilidades y capacidades que da el contexto actual para la Acción Social como un área sustantiva viva y vinculada a procesos en algunos territorios del país, genera dudas, temores y retos por lograr. Se retoman algunos de ellos desde la acción reflexiva¹³⁸ de algunos agentes universitarios vinculados a éste desde hace varios años.

Este testimonio presenta la necesidad de desjerarquizar las áreas sustantivas para lograr la integralidad en las acciones universitarias:

Pienso que estamos conscientes de que nosotros estamos con un reto permanente para que los proyectos académicos de la universidad, o sea, todos los proyectos académicos que convergen en la gran universidad, que es tan amplia, tan diversa, verdad, pueda ser fiel, a este tipo de postulados (refiriéndose al diálogo de saberes, pensamiento crítico, diferentes niveles disciplinares), porque ahora que hablamos de interdisciplinariedad y transdisciplinar, bueno, es que la forma de organización de la universidad sigue siendo un lastre de

alguna forma para poder pensar de manera más compleja, más integral. Y de alguna forma, nosotros como funcionarios de la Vicerrectoría tenemos claridad de que la actividad sustantiva, la acción social tiene menos recursos, de repente tiene menos reconocimiento y de alguna forma, no todas las unidades académicas tienen una visión en la que las tres actividades sustantivas están fuertemente articuladas, verdad? Ese desarrollo es un desarrollo desigual y de alguna forma el trabajo continuo nuestro va en la línea, de que precisamente la pertinencia, buena parte de la pertinencia de una unidad académica se logra a partir de esa integralidad, de esa construcción, en la que las tres actividades sustantivas, pues, puedan desarrollarse de manera más equilibrada. Es un tema que vemos, en los últimos años en las sedes universitarias que están fuera de la GAM, por la presión, externa, crecieron mucho en matrícula. Pero cuando usted revisa, cómo creció en investigación, cómo creció de alguna forma de acción social, pues la verdad es que no fue igual. De alguna forma, en el contexto sociopolítico en el que nos movemos, lograr esa integralidad a nivel de recursos, a nivel de visión, a nivel de desarrollo, en las unidades, no es fácil. Es un reto permanente que tenemos como vicerrectoría que implica promover reflexión, promover condiciones, promover un reconocimiento a la acción social, etcétera. Y en esa línea, esta administración ha identificado, muchos retos que tienen que ver con cómo generar esas condiciones para esa integralidad, para que realmente se logre, en muchos espacios en los cuales hay déficits marcados. *(Asesor/a académico/a #04 VAS-UCR)#2*

Se plantea la necesidad de visibilizar la gestión de la Acción Social y posicionarla institucionalmente:

Tenemos mucha normativa a veces, pero no la podemos operacionalizar. ¿La institucionalidad cómo está? En ese sentido las definiciones, reglamentaciones, ordenanzas, planes de estudio y uno muy importante, programas integrales en territorio. ¿Hay programas integrales en territorios? Como que puedan decir la UCR está presente para el desarrollo comunitario. Hay desconocimiento, yo lo diría así, des- desconocimiento, des-articulación en todo lo que hacemos aquí en la universidad, normativa, estructura, planes todo eso creo que sobran todas nuestras instituciones, pero tenemos desconocimiento interno y desarticulación interna. Pongo ejemplo, nosotros estuvimos el año pasado en el marco del OPES-CONARE en un territorio, estábamos en la zona norte-norte tratando de cumplir un compromiso que se ha adquirido en otra administración y que ese también es otro gran tema. Llegamos ahí y nos ocurrió una cosa muy interesante, porque las comunidades, la gente se organizó maravillosamente y la verdad que no podemos decir que no había o que no hay una buena articulación de las fuerzas vivas de esa zona. Pero hubo un llamado de atención muy interesante a las universidades: “Ustedes vienen acá y nosotros muy agradecidos de que vengan, pero es que no sabemos a qué vienen y con quiénes hablaron para llegar acá”. Entonces ¿se habló con un gobierno local, se habló con las otras universidades, se habló con la asociación con quien se habló?, no se sabe. La cosa es que llegaron las universidades y a veces es la misma universidad la que llega atomizada, con presencia fragmentada, sin articulación interna. Eso a nosotros nos conmocionó y nos llevó también a visitar lo que estamos haciendo. Por ejemplo, ahí nosotros como VAS teníamos 50 proyectos. ¿Y que fue esto? ¿Y como este montón de proyectos y acá no saben que están ahí? ni nosotros mismos sabemos, pues no teníamos ese mapeo. Porque ese es otro gran problema, también como no tenemos registrada la información, no da cuenta de manera elocuente y clara de lo que hay. Todavía estamos en el uso de registros muy rudimentarios, que hay que acudir como muchas bases, cuando podría ser en una sola mirada, decir bueno, aquí está la verdad, estamos trabajando en estos territorios, estamos atendiendo a este grupo etario, estamos viendo estos ejes, etcétera. Eso un problema que persiste. Y por otro lado, ahí en el caso nuestro de la acción social, creo que necesitamos creémosla y vigorizar una estructura que tenemos, que es maravillosa, que es esa red interna de las comisiones de Acción Social (CAS) que mencionaba la compañera, es decir, mientras eso no se vigorice y se asuma como correspondiente, creo que podemos seguir replicando la creación ad infinitum de muchas cosas, de estructura de reglamentaciones y siguiendo en este desconocimiento y esta desarticulación. *(Autoridad rectora VAS 01-UCR)*

A continuación se habla de la importancia de mejorar el trabajo desde las regiones y los territorios, reduciendo el trabajo muchas veces errático de las universidades:

Pensando un poco en CONARE, nosotros estamos en un año por los territorios, verdad? Y de alguna forma yo creo que como universidad pública pensada en conjunto desde CONARE. Yo siento que en los últimos años ha tenido un trabajo muy errático de articulación en las regiones verdad, y lo que más bien vemos es la supervivencia de estructuras paralelas innecesarias. Es muy difícil que nosotros como institucionalidad de la educación superior pública, seamos reconocidos y seamos de alguna forma pertinentes en nuestros trabajos en las regiones, cuando no lo hemos logrado durante tantos años en CONARE, consolidar formas de trabajo un poquito más sólidas. Y yo creo que de alguna forma la desarticulación interna que podríamos dar, yo no puedo hablar de la UNA porque no la conozco, pero sé que es una universidad grande y compleja. Pero sí puedo hablar de que la UCR sí es una universidad que nos cuesta mover, es un elefante, y articular entre vicerrectorías no es fácil. Cuando nosotros tuvimos esa experiencia inicial en el norte-norte, el año pasado, sobre ese registro, uno decía, bueno en los tres cantones con menores índices de desarrollo humano, pues la UCR está llegando con cincuenta posibilidades. Bueno, qué esfuerzo de articulación o de rendición de cuentas hemos hecho con esas comunidades de manera permanente, si tenemos esa cantidad de gente metiendo mano. Ni qué decir de lo que hacemos desarticuladamente como universidades cuando hablamos de los pueblos y los territorios indígenas que en algún momento doña Ana Arias, que llevó la idea a CONARE hace algunos años, trato de hacer un programa precisamente para que por lo menos las universidades públicas tuviéramos algún tipo de articulación y respeto hacia esas comunidades cuando nos metíamos. Pero no, no se pudo avanzar. Creo que hay mucho por hacer en esa línea. Acá en la universidad, pues estamos en caliente precisamente

ahora, hablando en reglamentaciones y revisando un reglamento de la acción social en el que está la Vicerrectora de la VAS. Nosotros de alguna forma hemos logrado como vicerrectoría posicionarnos en el proceso como un espacio previo de discusión porque esto se da en el seno del Consejo Universitario y nosotros de alguna forma hemos podido tener algunos productos intermedios y dar algunos insumos para ir colaborando. La propuesta inicial con la que se trabajó es de otra administración, pero también fue construida por los compañeros y compañeras de la Vicerrectoría. Los que estamos acá, de hecho, todos somos de alguna forma nuevos en la Vicerrectoría. Pero hay un continuum de la idea. Hay mucha coincidencia en muchas reflexiones, pero hay temáticas que hay que ver en detalle. Pues hay visiones en el consejo que pueden ser un poco diferentes a lo que se vio en aquel en la Vicerrectoría. *(Asesor/a académico/a #04 VAS-UCR)*

Se desarrolla el tema de los derroteros a 5 años y la necesidad de la sostenibilidad de las acciones, así como el soporte en recursos tecnológicos y demás que faciliten procesos: Creo que es claro, en las políticas que se han planteado con ese horizonte 2025 y en el programa de trabajo de esta administración, que el tema de la sostenibilidad es central. Más allá de esa sostenibilidad ambiental que la gente tiende a plantear o a reducirla solamente a esa mirada. Es decir, pensar una universidad sostenible es una universidad que se piensa capaz de responder a sus objetivos y metas en tanto pueda articular y potenciar su capacidad instalada de talento humano en tecnología, en saberes y sobre todo en finanzas, que deben de manejarse de forma transparente y equitativa y en esa constante rendición de cuentas que señalaba Allan. Podemos pensar efectivamente en la sostenibilidad de los procesos y una mirada de manejo equitativo y equilibrado de todos los recursos con los que contamos para que pueda pensarse en futuros posibles y en otras generaciones. Así, teniendo acceso a la vida universitaria y lo que eso permite, efectivamente el tema de la participación para nosotros es fundamental, lo hemos dicho todo en toda esta conversación. Es decir, tiene que ser una participación inclusiva, respetuosa, dialogante, equitativa y eso supone ese respeto por esas diversidades, ya lo decíamos también, no solo de personas académicas o de saberes académicos, sino el reconocimiento de esa gran complejidad que es el entramado en el que estamos y sobre todo, una universidad que se piense liberadora, porque estamos hablando de humanidades, estamos hablando de acción social, estamos hablando de esa mirada crítica, o sea, estamos pensando en una pedagogía crítica y eso supone todas y cada una de las cosas que acabo de mencionar que parten de esa instalación de las preguntas y ¿Para qué estamos haciendo esto, ¿Por qué estamos haciendo esto? ¿Para qué estamos haciendo esto? ¿En qué contexto lo estamos haciendo? ¿Con quiénes estamos haciendo esto? Me parece que eso es el preguntarse, erradica esas actitudes que son el displicente, no indolentes, hacen personas e instituciones mucho más proactivas y mucho más propositivas. Yo diría que a tono con cómo se ha ido asumiendo esta administración, estaría también la acción social enmarcada no por estos derroteros. *(Autoridad rectora VAS 01-UCR)*

Esta argumentación reivindica la necesidad de continuidad de los procesos como parte de la sostenibilidad a las acciones en el mediano y largo plazo con capacidades autonómicas para las universidades y las comunidades:

Yo sumaría ahí que de alguna forma hay dos aspectos que estamos tratando de retomar, primero, en esta lógica del continuum, algunas experiencias pasadas en las que había procesos de capacitación y reflexión, que ha permitido generar encuadres, en cómo entender la acción social pertinente y necesaria como el *curso de acción social*, por ejemplo, que es un esfuerzo que en algún momento se hizo acá y nosotros estamos ahora por retomarlos, porque este asunto de hacer estos encuadres en una universidad que hace que la acción social no solo desde la facultad de Sociales o de letras, sino que prácticamente todas sus facultades. Es ahí donde está la gran propuesta, cómo desarrollar apropiadamente esa vinculación desde todos los campos del saber que están en la universidad, pues implica el reto de tener algún tipo de nociones como básicas, y yo creo que en los últimos esfuerzos que hemos hecho, incluso de consensuar a lo interno, que ha sido, por ejemplo, los términos de referencia de las convocatorias de fondos VAS, de fondos de regionalización que evidencia una preocupación por el tema de cómo propiciar capital social en las comunidades, cómo poder impulsar y lo que podemos hacer nosotros como vicerrectoría, que es orientar, coadyuvar a que hayan proyectos bien pensados, pero además que tengan que te puedan garantizar una sostenibilidad y una generación de capacidad de autonomía propia en los actores que se involucran en esa relación con la universidad y de alguna forma darle apoyo y condiciones de desarrollo a las propuestas académicas que de alguna forma propician cambios, cambios concretos, mejoramiento de la calidad de vida de diferentes grupos y sectores. Y en esa línea creo que hay una apuesta por el sentido sobre lo que es importante impulsar desde acá. *(Asesor/a académico/a #04 VAS-UCR)*

La siguiente reflexión resulta fundamental en tanto y cuanto critica la noción ingenua y romántica de *comunidad* y la define como espacios en disputa:

En algún momento, y esto siempre me ha parecido bien importante, mantener una introducción larga al entrar a trabajar en Acción Social con las comunidades. Empezamos a hablar de la comunidad y muy fácilmente como que esa palabra comunidad pareciera indicar algo bueno, algo inocente, algo lindo qué sé yo. En algún momento entendí esto desde que es una definición más como de geografía o más espacial que el espacio comunitario, es más bien un espacio de luchas, como un espacio que siempre está en conflicto y que siempre está en disputa entre distintas fuerzas. Me parece que es importante mantener eso en mente cada vez que el significado de comunidad se me va hacia ese lado puramente positivo o idealizado. Y en torno al asunto de los conceptos y un poco viendo como usted lo coloca acá, estaba pensando en cómo los conceptos son algo cambiante

en el tiempo, son maleables, son algo así como, pues porque me interesaba la filosofía, son algo así como la materia prima con la que trabajan personas como los filósofos y que se llenan y se vacían de significado a través del tiempo y por eso existe algo, una disciplina que se llama la historia de los conceptos y que los estudia en su cambio a través del tiempo. Haciendo relación entre esta idea de comunidad como el espacio comunitario, como un espacio de conflicto, tiene sentido también que estos conceptos que nos hemos traído para alimentar nuestro trabajo en acción social sean también espacios de conflicto como el espacio comunitario, que estén en disputa y que sean cooptados ideológicamente y utilizados de ciertas maneras con las que a veces no estamos de acuerdo y contra los que tenemos tal vez también que posicionarnos. *(Asesor/a académico/a acción social 2 UCR)*

El rol de la UCR es recordado en siguiente diálogo, que visibiliza mediante del vínculo con la sociedad a partir de un contexto más inmediato como parte de su accionar:

También tenemos que comprender que los proyectos de acción social no solamente van dirigidos a comunidades, sino que también hay lugares que son considerados como espacio local. Como tuve a cargo el curso de Acción Social, también las personas que hacen educación permanente y servicios que se sienten por fuera, cuando sólo se menciona comunidad. Son grupos de personas, instituciones con las cuales trabajamos, esta disputa por el sentido de los conceptos está en poder unir eso, en poder decir que no solamente son las comunidades, pero que trasciende de todo esto? La transformación social o el cambio social. Impulsamos esta transformación social buscando elementos claves dentro de la concepción de acción social, para poder llegar a lograrlo, porque es algo muy profundo y complejo. *(Asesor/a académico/a #03 VAS-UCR)*

Esta voz reflexiona sobre el compromiso personal e institucional durante la pandemia que puso en evidencia, las ya desiguales condiciones socio económicas presentes entre la sociedad costarricense:

Justamente me quedé pensando en extracción social, en pandemia, porque cuando comenzamos con la pandemia nos confiaron a un grupo de personas idear una buena estrategia de cómo seguir con los proyectos de acción social en esta situación. Lo interesante de ello fue, que la virtualidad lo que hizo fue visibilizar aún más las grandes diferencias que tenemos, y las inequidades desde los diferentes grupos con los cuales trabajamos. El acceso, por ejemplo al internet, porque el contar con una computadora es lo básico para que las personas de las diferentes comunidades puedan seguir con los proyectos trabajando. De ahí tuvimos que idear los chips telefónicos, el poder generar carga para las comunicaciones, cuestiones que debería hacerse cargo el gobierno ante las políticas. La universidad lo asumió para poder dar continuidad y debido al inmenso compromiso que tenemos de los proyectos que se inscribieron. Pero además de eso, ¿qué fue lo que vimos como fortaleza? El que existen personas responsables de proyectos que están dispuestos y dispuestas a salir de su zona cómoda y de encontrar maneras de cómo sumar con otros proyectos para poder incidir en el desarrollo o el objetivo que quieren alcanzar. Aquí yo puedo verlo, al afrontar como salgo de la crisis o la situación de emergencia, hizo que el poder se convirtiera en un poder-facilitador. Así se compartió lo que es mi saber con el saber de otra persona. Compartimos herramientas para hacer capacitaciones o talleres a los otros proyectos, para que también puedan seguir con las comunidades a nivel de personas responsables del proyecto. Yo creo que eso fue un poder facilitador, pero sí se evidenció la realidad nacional, de que no queda mucho camino por andar en el tema entre la igualdad y las necesidades con la población y con las cuales trabajamos. *(Asesor/a académico/a #03 VAS-UCR)*

La pandemia como desafío institucional, es un tema que es expresado como parte de la coyuntura vivida. Esta narrativa da cuenta de este proceso y lo que significó en ciertos ámbitos para la institución:

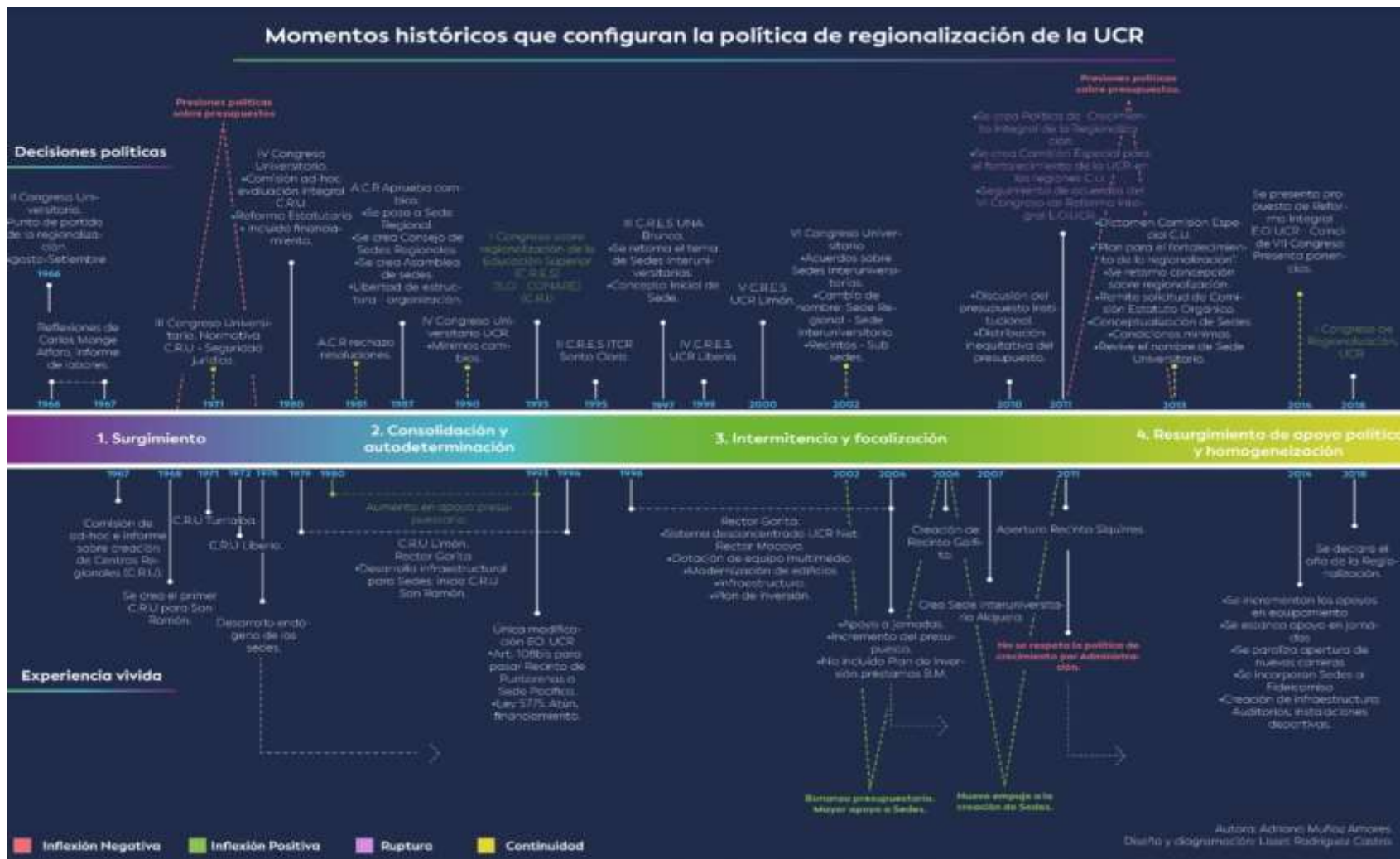
Creo que la pandemia ha conmocionado bastante el quehacer de la acción social, y no solo la acción social, yo creo que prácticamente todo el quehacer de la universidad pública ha sido afectado, y creo que todavía es pronto como para lograr procesar con qué nos vamos a quedar. Porque primero, no ha terminado la pandemia aunque estamos en otro momento, yo siento que ahora hay ciertos movimientos. Bueno, ahora de repente la universidad está regresando a la presencialidad, siempre con mucha cautela. Pero de repente uno dice, si volvemos totalmente a la presencialidad con algunos cuidados, sin hacer un proceso en el analicemos qué podemos ganar a partir de esa experiencia?, pues nos vamos a perder de grandes posibilidades. Por ejemplo, en la Vicerrectoría de Acción Social, todo lo que tiene que ver con la educación permanente es muy importante, es una cantidad de proyectos muy amplia que democratiza el acceso al conocimiento y genera espacios de intercambio súper valiosos para las unidades académicas, y de alguna forma la posibilidad de que la virtualidad sea parte de la oferta académica. Esto nos permitiría potenciar algunas disciplinas. No podemos desconocer que la universidad como tal está pensada presencialmente, pero de alguna forma nos ha permitido, por ejemplo, pensar en el TCU mediante experiencias virtuales, que puede permitir que algunos estudiantes que quieren y que tienen menos posibilidades, participen en actividades de otro tipo. Tenemos claro, que la presencialidad es importante, que la epidermis en el aula, la relación entre la gente es fundamental. Pues otros escenarios, no deberíamos descartarlos, porque se ha abierto una gran posibilidad en esa línea. Las estructuras burocráticas propias de la universidad, siento que naturalmente nos obligaban a volver a lo mismo, a no pensar. Ayer lo hablaba con un profesor de derecho, digo, si la Facultad de Derecho antes, no sé, daba tres cursos de derecho romano, de repente podría dar los mismos tres y hacer un cuarto, un quinto, virtual. Y eso permite que un día de repente, se puedan dar posibilidades

a un tipo de población, sobre la que nosotros no hemos dado muchas posibilidades, porque bueno, la universidad pública sigue siendo excluyente. Deberíamos como pensarlo un poquito, verdad? En esa línea, pues también, como la compañera, se ha identificado esa capacidad del académico y la académica universitaria de asumir retos tan complejos. Yo siento que si una de las cuestiones que a mí me ha impresionado en la Vicerrectoría, porque tenemos poco tiempo de haber regresado, yo estuve desde 2012 y hasta ahora vuelvo. Es el nivel de compromiso de la gente, la gente realmente tenía un nivel de compromiso con las comunidades, con los sectores con los que trabajaba, que solo así yo logro entender la gran cantidad de proyectos que lograron convertirse con la pandemia. Y creo que la gran mayoría con una gran calidad, cuando miro los números de los proyectos que se mantuvieron en el tiempo, se refleja un sentido de la responsabilidad muy sólido. Y el deber ser de la universidad con respecto a esos grupos. Porque de igual forma, hemos visto una gran cantidad de gente que se pensionó, que no logró dar ese cambio. *(Asesor/a académico/a # 04 VAS-UCR)*

La siguiente narrativa sobre poder e institucionalidad, cuestiona la necesidad de situarse para actuar frente a una institucionalidad en disputa por las fuerzas económicas globales y nacionales:

Yo quería señalar un asunto que es la deformación profesional. Porque no se trata solo de la reinención, es decir, de cómo se vuelve a crear todo este asunto del poder y el ejercicio de ese poder, sino también cómo se reconfigura, es decir, cómo se colocan las partes que componen eso que llamamos ese poder en el escenario actual, y eso es muy complejo y que nos lleva a pensar también más allá del espacio universitario, donde efectivamente, lo que en lo que estamos viviendo tenemos una gran responsabilidad, porque nosotros estamos formando profesionales, estamos formando esas mentes lúcidas, estamos instalando esas preguntas, que yo decía antes en ese laboratorio pedagógico, sin embargo, a la pandemia no le podemos echar la culpa de todo, verdad? Porque estamos hablando también de una noción de continuum que es válida, de cómo nos hemos ido construyendo como sociedad, pero que la pandemia vino a agudizar. Si con el distanciamiento ese descocerse que había ya no del tejido social, sino los hilos que quedaban. Se empezaron a soltar y tenemos ahora, bueno, pues lo que tenemos. Sin duda ya llegamos a otro modelo de sociedad que no era la que estábamos nosotros pensando desde el espacio universitario, a lo mejor ahí nos ha quedado un poco de ese regodeo conceptual que los que señalamos antes, a lo mejor nos mantuvimos mucho rato en eso. Nos creímos que efectivamente éramos un espacio desde donde se podía examinar la realidad y construir otros escenarios, pero siempre muy endogámico. ¿Cuánto hemos incidido para que hubiera otras fuerzas?, toda vez que estamos hablando también esta mañana sobre espacios de debate, sobre territorios en debate, en conflictos, es decir, el conocimiento frente al poder económico que se ubica a veces en esa reconfiguración del poder en posiciones que no son honestas. La pandemia ha hecho esa pausa, no? También nos ha llevado a tener algunos escenarios distintos para el análisis y la reflexión, también nos ha hecho revisitarnos como seres humanos al haberse trasladado todos los rituales, al haberse trasladado también las maneras de contenernos y de idealizar, espacio-tiempo que es muy particular en este momento. En conclusión, yo diría que habría que agregarle a esa reinención, esa reconfiguración que acentúa los signos del ejercicio de ese poder. *(Autoridad rectora VAS 01-UCR)*

ANEXO 8: Figura 54. Momentos históricos que configuran políticas de regionalización de las u públicas en Costa Rica



Fuente: Muñoz,A. (2021.p.185)

ANEXO 9

RESPUESTAS DEL SECTOR ACADÉMICO DE LA UNA: MEJORAR PLAN DE ESTUDIOS Y MALLA CURRICULAR SEGÚN EL PERFIL EXTENSIONISTA

El planear e incluir giras dentro de los cursos no es tarea tan sencilla, quizás por eso tal vez no siempre se encuentran profesores que las incluyan en sus programas, pero considero que si los diferentes cursos incluyen giras desde un inicio, será posible que los estudiantes mejoren, aumenten capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes para mejorar el contacto con las comunidades y posibilitar la construcción de opciones de desarrollo, **Académico/a #01_ PPS-UNA**

Se debe mejorar los conocimientos, pues a veces no se tienen buenas bases teóricas y por el lado de las habilidades, sobre todo para manejar instrumental estadístico y habilidades para el manejo de grupos. **Académico/a #02_ PPS-UNA**

Se requiere más rigurosidad teórica y una actitud hacia la construcción colectiva de conocimiento. **Académico/a #03_ PPS-UNA**

No es que nos hagan falta más cosas, es que lo hemos hecho lo hacemos mal. Hemos dejado que las necesidades se antepongan a una claridad de lo que se busca con nuestro trabajo de extensión, la universidad se ha convertido en una excelente estructura asistencial (extensión). Como enseñar al estudiantado lo que es la extensión si los límites a esa frontera no la hemos puesto nosotros. El trabajo de extensión cayó en su propia velocidad de respuesta, nuestros estudiantes cayeron en la misma ola, donde precisa en un cumplir con el objetivo de un curso sin reflexionar. Qué tanto las líneas de trabajo se han esclarecido, no lo sé. Pero si debemos de trabajar con ellos y ellas aspectos como: investigación de una realidad que se vislumbra compleja, tener el valor de reconocer a un otro en la construcción de esa realidad, el cambio como una oportunidad de ver potencialidad de un espacio físico con necesidades, medición o repercusiones de su trabajo, el saber cuándo es necesaria la partida, para crear saberes aprendiendo de otros, entre otras. **Académico/a #04_ PPS-UNA**

Con mayores conocimientos sobre la realidad del sector rural, con mayores habilidades para saber comunicarse con las personas y con mejores actitudes se facilitaría el proceso de extensión exitoso. **Académico/a #05_ PPS-UNA**

La extensión responde a fundamentos teóricos, es necesario que se desarrollen habilidades para trabajar con diferentes sectores, para facilitar el diálogo de saberes y la construcción de conocimiento y mantener una actitud de respeto, motivación, entre otras son fundamentales en los procesos de extensión, no invasivos. **Académico/a #07_ PPS-UNA**

Es necesario entender desde diferentes perspectivas la extensión, considero que falta profundizar los conceptos de la misma...análisis teórico. **Académico/a #08_ PPS-UNA**

Conocimiento requerimos de la formación teórica y diferentes herramientas para sistematizar la extensión universitaria. **Académico/a Extensionista #09_ PPS-UNA**

Hay poca reflexión académica y poca utilización de referentes teóricos. **Académico/a #10_ PPS-UNA**

Habilidades para resolver situaciones. Mayor creatividad y disposición (habilidades y actitudes). **Académico/a #02_ CEE-UNA**

Es importante indicar que el diseño del plan de estudios se pensó en incluir algunas actividades de extensión, pero se pensó como aspecto transversal para cada curso. Por lo anterior, se debe incluir este componente tanto en conocimientos, habilidades y actitudes (todos). **Académico/a #03_ CEE-UNA**

Una buena actitud entre compañeros y compañeras fomenta una mejor coordinación y mejor desempeño y aporte a los y las personas estudiantes. (actitudes) **Académico/a #04_ CEE-UNA**

Desde los conocimientos, se requieren conocimientos teóricos-prácticos que posibiliten la interacción en realidades socioeducativas, para construir saberes contextualizados y contruidos de manera participativa, de esta manera se irá promoviendo actitudes de apertura, flexibilidad, asombro, de aprender de lo desconocido para conocerlo, comprenderlo y contribuir a posibilidades de cambios (todos). **Académico/a #05_ CEE-UNA**

Hay que involucrar más al estudiantado al quehacer de la UNA en los diferentes territorios donde está presente (Habilidades y actitudes). **Académico/a #01_ ECA-UNA**

No se ejercitan herramientas de trabajo para uso en la extensión (conocimientos). **Académico/a #02_ ECA-UNA**

Diversificar los conocimientos del estudiante, desarrollar las habilidades y tener actitudes para la extensión (Conocimientos, Habilidades, Actitudes y otros). **Académico/a Extensionista #03_ ECA-UNA**

Articular conocimientos (todos). **Académico/a #04_ ECA-UNA**

Creo que para la docencia de nuestra Escuela debería de aplicar métodos de aprendizaje como pensamiento basado en diseño, aula invertida y otros métodos de aprendizaje activo. Hace falta más experiencia en saber conocer situaciones de usuarios (es decir productores y personas asociadas a la actividad) para poder idear soluciones con base en un proceso de empatía con el productor. (Habilidades y actitudes). **Académico/a #05_ ECA-UNA**

Se hacen actividades interesantes pero hay debilidades de la comprensión de la extensión y las habilidades, método y herramientas para trabajar con comunidades y grupos vulnerables. **Académico/a #06_ ECA-UNA**

Herramientas prácticas (todos). **Académico/a #07_ ECA-UNA**

La formación se centra hoy en día en emisión y recepción de información y se olvida de todo lo demás, como la habilidad de que se debe tenerse al trabajar con los actores de la comunidad.... (Habilidades y actitudes). **Académico/a Extensionista #08_ ECA-UNA**

Hacia el conocimiento de la agricultura ecológica de manera esencial (todos). **Académico/a Extensionista #09_ ECA-UNA**

Debemos analizar el entorno del proyecto y así poder diagnosticar a los productores (conocimientos, habilidades y actitudes). **Académico/a #10_ ECA-UNA**

Las habilidades, es necesario trabajar con los estudiantes debido a que ellos están en la debida de necesidad de desarrollar nuevas técnicas: así con esto se genera una nueva y buena actitud. **Académico/a #01_ GTS-UNA**

Conocimientos, para aplicarlos en campo y mejorar los resultados de la experiencia. **Académico/a #03_ GTS-UNA**

Ser dinámico e incorporar el aprender haciendo. **Académico/a #04_ GTS-UNA**

Los estudiantes requieren mayor creatividad y disposición a la innovación, capacidad de observar el entorno e identificar oportunidades para proponer mejoras o cosas nuevas. **Académico/a #05_ GTS-UNA**

El trabajo de la Extensión Universitaria se debe insertar y/o fortalecer dentro de las estrategias de la carrera de Turismo como prioridad en la participación de estudiantes y profesores, cuya vinculación directa asegura un alto grado de participación en el intercambio con la comunidad y la pertinencia universitaria. De ahí la importancia de contar con habilidades, conocimientos y actitudes para el desarrollo de la extensión. **Académico/a #08_ GTS-UNA**

Habilidades blandas para la construcción participativa. Desarrollo de competencias para trabajar con las personas. **Académico/a #09_ GTS-UNA**

En cuanto al desarrollo en el ámbito profesional es necesario tener muy claras las habilidades de cada uno de los estudiantes, para que se puedan desenvolver de una mejor manera en el campo laboral. **Académico/a #11_ GTS-UNA**

Requieren más capacitaciones especializadas en historia de la extensión y herramientas participativas (conocimientos y habilidades). **Académico/a #01_ PIC-UNA**

Siempre hay oportunidades de mejora, por eso se acompaña y se capacitan (habilidades). **Académico/a #02_ PIC-UNA**

Los conocimientos y las actitudes muchas veces ya vienen con quien quiere trabajar en extensión universitaria, pero las habilidades de como manejo de grupos, análisis de coyuntura, desarrollo local, comunicación y otros se deben implementar (habilidades). **Académico/a #03_ PIC-UNA**

La práctica de la extensión a mi juicio es una mezcla de conocimiento, habilidad y actitud, por lo que el refuerzo constante de las anteriores es más que pertinente, sin importar la experiencia que se tenga en ello.. **Académico/a #04_ PIC-UNA**

Se debe de trabajar en el desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes para que a la hora de llegar a trabajar a las comunidades posean esa empatía y capacidad de enfrentar situaciones complejas que se viven en las comunidades costeras debido a sus necesidades. Además deben de tener actitudes acordes a su papel extorsionista. (habilidades y actitudes). **Académico/a #06_ PIC-UNA**

ANEXO 10

RESPUESTAS DEL SECTOR ESTUDIANTIL PARA MEJORAR PLAN DE ESTUDIOS Y MALLA CURRICULAR SEGÚN EL PERFIL EXTENSIONISTA

a) Respuestas de estudiantes de la carrera CEE

Creo que es importante porque son habilidades que en el futuro profesional van hacer de mucha utilidad y que teniendo la oportunidad de desarrollarlo en la universidad y darse cuenta que quien los tiene genera mejores profesiones y una formación más integral (todos) **Estudiante #01_CEE-UNA**

Los profesionales deben tener un acercamiento a la realidad antes de ejercer laboralmente y deben poseer conocimientos, habilidades y actitudes que sólo el campo en conjunto con teoría se puede brindar. (todos) **Estudiante #02_CEE-UNA**

Siento que siempre es bueno poder fortalecer todas las áreas (todos) **Estudiante #03_CEE-UNA**

Podría ser muy positivo proyectar los conocimientos, actitudes y habilidades hacia las realidades nacionales actuales. (todos) **Estudiante #04_CEE-UNA**

Habilidades de flexibilidad, actitud activa y positiva (habilidades y actitudes) **Estudiante #05_CEE-UNA**

Los conocimientos, habilidades y actitudes se encuentran relacionados, es necesario mejorar y crecer en las tres áreas para mejorar el desarrollo tanto de las personas involucradas en el proyecto como en el proyecto (todos) **Estudiante #06_CEE-UNA**

Se necesita una mejora en la actitud ya que una participación sin pasión es vacía. Muchas veces se suele participar por cumplir y de nada sirve el conocimiento y las habilidades sino se da lo mejor de sí. (actitudes) **Estudiante #07_CEE-UNA**

Todos son necesarios y se vinculan entre sí para ser un buen profesional, entre valores, ética y otros (todos) **Estudiante #08_CEE-UNA**

Las actitudes de las personas que sean partícipes en estos espacios es fundamental, ya que si se posee actitudes positivas y que fomenten un vínculo con las personas, el impacto del proyecto tiene más significado (actitudes) **Estudiante #09_CEE-UNA**

Considero que los cursos generan mucho conocimiento, ya que se investiga desde el aula y en el espacio se reflejan actitudes positivas en beneficio de las comunidades. **Estudiante #10_CEE-UNA**

Es necesario que las personas profesionales comprendan que uno necesita estar motivado por los trabajos, no sentirlos (habilidades y actitudes) **Estudiante #11_CEE-UNA**

Habilidades y actitudes: cada proyecto de extensión tiene sus objetivos, y por ende ciertas habilidades y actitudes. En el caso de pedagogía sin fronteras, es una experiencia que pone a prueba la vocación de un docente, y sobre todo la disposición y humanidad. Más allá de qué tanto sabe, lo importante es querer participar, y la disposición de aprender. (habilidades y actitudes) **Estudiante #12_CEE-UNA**

Ambas deben encontrarse vinculadas de forma integral. (todos) **Estudiante #13_CEE-UNA**

b) Respuestas estudiantes de la ECA

Falta experiencia en campo, no estar en el aula siempre (todos) **Estudiante #03_ECA-UNA**

Definitivamente el conocimiento aplicable y la forma con la que se logre transmitir ese conocimiento (todos) **Estudiante #05_ECA-UNA**

Diálogo con productores (actitudes) **Estudiante #06_ECA-UNA**

Habilidades blandas (actitudes). **Estudiante #07_ECA-UNA**

A veces el estudio no logra desarrollar sus actitudes blandas (habilidades) **Estudiante #08_ECA-UNA**

Se necesitan profesionales más preparados a tratar con personas y desarrollar habilidades para generar una convivencia y experiencia mejor y de más provecho. (habilidades y actitudes) **Estudiante #09_ECA-UNA**

Muchos académicos tienen la experiencia y conocimiento, pero no las actitudes para que haya fluidez de conocimientos de los productores (actitudes) **Estudiante #14_ECA-UNA**

Deben de saber expresarse ante un público para poder transmitir el conocimiento (habilidades) **Estudiante #15_ECA-UNA**

Generar más características que ayuden a desarrollar mayor capacidad de maniobra. **Estudiante #16_ECA-UNA**

Se debe reforzar las actitudes, habilidades y el conocimiento de los estudiantes, así como los practicantes. **Estudiante #20_ECA-UNA**

Por qué se ocupa una visión interdisciplinaria y con amplio conocimiento (todas) **Estudiante #21_ECA-UNA**

El diseño de los cursos muchas veces solo se enfoca en un área y muy pocos cursos plantean una forma de evaluación en la que se evalúen actitudes o habilidades. (todos) **Estudiante #26_ECA-UNA**

Debe haber mucha habilidad para convivir con la gente de una forma grata es la base de la extensión (habilidades) **Estudiante #27_ECA-UNA**

Se debe tener conocimiento de la teoría para entender los enfoques del extensionismo, actitudes y las habilidades se desarrollan con el tiempo (conocimientos, habilidades y actitudes) **Estudiante #32_ECA-UNA**

La principal deficiencia de la carrera es en fortalecer las habilidades de los estudiantes debido a la escasa práctica que se realiza y por ende al no haber puesto los conocimientos en práctica estos no son lo suficientemente claros (Conocimientos y habilidades) **Estudiante #33_ECA-UNA**

c) Respuestas estudiantes de la carrera GETS

Muchas veces como estudiantes nos deberían de presionar para leer de forma correcta y además sí creo que estudiar aún más casos, ejemplos de éxito relacionados con participación comunitaria, podría ayudar. (bibliografía del curso). **Estudiante #01_GETS-UNA**

Con una metodología que integre un solo proyecto de principio a fin (ninguno) **Estudiante #02_GETS-UNA**
Hay cursos que prácticamente están caducados a lo que solicita el mercado de hoy en día (ninguno). **Estudiante #03_GETS-UNA**
Es importante tener un seguimiento del proyecto. **Estudiante #04_GETS-UNA**
Hay muchos cursos que no se emplean de manera práctica a cómo se requiere (horas prácticas) . **Estudiante #05_GETS-UNA**
Necesitamos un cambio de los contenidos ya que en algunos cursos deben actualizarse con respecto a la actualidad (a nivel de contenidos). **Estudiante #06_GETS-UNA**
Mucha teoría aburre, con la práctica el aprendizaje se facilita (horas prácticas). **Estudiante #07_GETS-UNA**
Mayor información (bibliografía del curso)). **Estudiante #08_GETS-UNA**
En materias es importante abarcar el tema, para ir conociendo y desarrollando el proyecto (a nivel de contenidos)). **Estudiante #09_GETS-UNA**
Entre más práctica, más conocimiento. (horas prácticas)). **Estudiante #10_GETS-UNA**
La práctica es lo mejor para uno aprender más que la teoría (horas prácticas)). **Estudiante #11_GETS-UNA**
Que se dé una mayor disposición al tiempo de investigación de campo (horas prácticas) . **Estudiante #12_GETS-UNA**
Ya que puedo adquirir más experiencia. (horas prácticas)). **Estudiante #13_GETS-UNA**
Para mejorar la realización de nuestros trabajos finales. (a nivel de contenidos)). **Estudiante #14_GETS-UNA**
Considero que tanto los contenidos de los cursos, la metodología y bibliografía son de importancia para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, pero es importante incluir la práctica tanto dentro como fuera de las clases, esto para fortalecer los conocimientos adquiridos y que no sean fáciles de olvidar. (horas prácticas)). **Estudiante #16_GETS-UNA**
Muchas veces los estudiantes van a estudiar para aportar un examen, pero a la hora de realizar la prácticas estos conocimientos son deficientes. (a nivel de contenidos)). **Estudiante #17_GETS-UNA**
Ya que de esta manera los estudiantes no se aburren con tantas horas de estudio (horas prácticas)). **Estudiante #19_GETS-UNA**
Las horas práctica básicamente abarcan las horas correspondientes al contenido que debería de dar bien dar en horas curso (horas teoría). **Estudiante #20_GETS-UNA**
Se tiene que aprender sobre todo lo que con lleva un proyecto comunal (a nivel de contenidos)). **Estudiante #21_GETS-UNA**
Es importante saber aplicar y poner en práctica los conocimientos adquiridos, de nada me sirve saber teoría si no sé cómo ejecutarla. (horas prácticas)). **Estudiante #22_GETS-UNA**
Creo que es un poco de todas, cuando inicie la licenciatura al llevar unos cursos considero que algunos cursos que me brindaron eran muy esenciales, pero para inicios de carrera, que de haberlos llevado en un inicio el bachillerato hubiera sido más fácil, las cosas se hubieran ejemplificado. (bibliografía del curso)). **Estudiante #23_GETS-UNA**
Innovar en los tipos de metodologías para desarrollar un proyecto. (enfoque metodológico)). **Estudiante #24_GETS-UNA**
Mejorar las horas o lugares de práctica ya que son importantes para el estudiante (horas prácticas)). **Estudiante #25_GETS-UNA**
Se debe de desarrollar y poner en práctica el proyecto, para preparar al estudiante para la vida real. (a nivel de contenidos). **Estudiante #26_GETS-UNA**
Mi elección me parece sumamente interesante para generar criterios y valorar resultados con relación a proyectos de extensión (bibliografía del curso). **Estudiante #27_GETS-UNA**

d) Respuestas estudiantes participantes en PIC

Para el proceso de extensión es necesaria una amplia comprensión, desde el concepto hasta herramientas para su desarrollo y aterrizaje. (todos) **Estudiante #01_PIC-UNA**
Perspectiva de género y derechos humanos (todos y otros)son necesarios. **Estudiante #02_PIC-UNA**
Todos los puntos anteriores se necesitan, ya que toda persona en un proyecto, investigación, diagnóstico; entre otros más, necesita de habilidades, actitudes y conocimientos básicos. (todos). **Estudiante #03_PIC-UNA**
La teoría nos permite ver elementos ocultos en la realidad concreta, es la base de la investigación, obviamente debe ser contrastada con sus referentes empíricos, pero es lo que nos diferencia como ciencia. (conocimientos) **Estudiante #04_PIC-UNA**
Ya mencionado en comentarios anteriores. Necesidades no cubiertas por la docencia. (todos). **Estudiante #06_PIC-UNA**
Todos los componentes son esenciales, pero la actitud es indispensable (todos). **Estudiante #07_PIC-UNA**

d) Respuestas de estudiantes de la escuela de PPS

A pesar de que componentes sean buenos, siempre existen mejoras por realizar (todos). **Estudiante #01_PPS-UNA**

Al momento de la práctica de formulación, muchos estudiantes podemos sentirnos sin las herramientas necesarias para lidiar con situaciones problemáticas en las comunidades. (todos) **Estudiante #02_PPS-UNA**

Con respecto a los componentes esto es un trabajo mutuo por lo que el profesional debe de ver sus debilidades y trabajar sobre ellas. Es necesario de tener habilidades y aptitudes oportunas para generar una vinculación con las agrupaciones. (todos) **Estudiante #04_PPS-UNA**

Que los tutores enseñen herramientas para poder accionar la planificación en los procesos sociales (Habilidades y actitudes). **Estudiante #05_PPS-UNA**

Creo que se debe de ser constante en la mejora de estos componentes. (todos). **Estudiante #06_PPS-UNA**

La carrera de planificación económica y social debe mejorar sus conocimientos en áreas como economía, administración y estadística. El estudiantado tiene aptitud a que prevalezca su comodidad o estatus que desde la Escuela no existen iniciativas claras y concordantes con el mercado laboral (todos). **Estudiante #07_PPS-UNA**

Las habilidades trabajadas dentro de una clase, no es lo mismo que aplicarlas ante una realidad. (habilidades). **Estudiante #08_PPS-UNA**

Para lograr tener más conocimiento (actitudes) **Estudiante #09_PPS-UNA**

reforzar junto a los estudiantes con diversas técnicas habilidades para un mejor desarrollo (conocimientos y habilidades). **Estudiante #10_PPS-UNA**

Fortalecer las habilidades blandas potencia el desarrollo efectivo de los procesos. (todos) **Estudiante #11_PPS-UNA**

Creo que se debe buscar la manera de relacionar la teoría con la práctica, buscando que se generen productos útiles para las comunidades u organizaciones con las que se trabaja. No solo aplicar un modelo estándar que se acope a la teoría, pero no cumpla con las necesidades de estos grupos (conocimientos y habilidades). **Estudiante #12_PPS-UNA**

Herramientas para tratar temas relacionados con violencia de género. Habilidades respecto al trato con las personas. (conocimientos y habilidades) **Estudiante #13_PPS-UNA**

Muy importante contar con actitudes positivas, ya que va a permitir desarrollar el proceso de práctica con más apertura en el campo, además desde la individualidad se deben reforzar los conocimientos adquiridos a lo largo del camino ya que se debe reconocer que algunos se olvidan o se obvian y es necesario tenerlos presentes a la hora de realizar extensión para saber abordar diversas situaciones comunitarias. (conocimientos y actitudes) **Estudiante #14_PPS-UNA**

Es necesario mantener una actitud positiva ya que el facilitador transmite mucho al grupo meta con el que trabaja (conocimientos y actitudes) **Estudiante #17_PPS-UNA**

NR (todos) **Estudiante #18_PPS-UNA**

En las prácticas como estudiantes buscamos expandir lo aprendido. Por lo que seguimos aprendiendo durante el proceso (todos) **Estudiante #19_PPS-UNA**

La persona profesional o estudiante al insertarse en una comunidad debe de poseer el conocimiento del área en estudio además de poseer buenas actitudes al enfrentarse a los diversos retos o dificultades expuestas por parte de la población en estudio además de contar con habilidades para resolver los conflictos de la mejor manera (todos). **Estudiante #20_PPS-UNA**

En las habilidades blandas esto para ajustarse a las dinámicas de las personas dirigentes de las organizaciones. (todos) **Estudiante #21_PPS-UNA**

Como persona las características individuales son de gran importancia para diferenciarse de los demás y el conocimiento como profesional es el complemento para determinar el perfil de cada una (o) (todos) **Estudiante #22_PPS-UNA**

Es necesario un apoyo teórico para realizar la extensión debidamente y no cometer errores por falta de información y aportar cursos prácticos para fomentar las fortalezas personales (todos). **Estudiante #23_PPS-UNA**

Ya que todos estos componentes son esenciales en cuanto a temas de investigación exteriores de la Universidad, indispensables en este tipo de procesos de extensionismo (todos) **Estudiante**

Mejoras las herramientas para el proceso enseñanza aprendizaje, ya que con ellos se desarrolla la creatividad, la cual genera conocimiento, habilidades y actitudes (todos). **Estudiante #27_PPS-UNA**

El planificador debe tener la empatía con las situaciones que se le presentan en la práctica (actitudes). **Estudiante #28_PPS-UNA**

Considero que es importante vincular los conocimientos, actitudes y habilidades para mejorar los procesos participativos dentro de los proyectos (todos). **Estudiante #29_PPS-UNA**

Muchas veces el profesor tiene conocimiento pero se le dificulta transmitirlo (Habilidades y actitudes). **Estudiante #30_PPS-UNA**

La empatía debe ser una actitud vital para realizar procesos de extensión, ya que se deben considerar las distintas realidades percibidas (actitudes). **Estudiante #31_PPS-UNA**

No hay un punto perfecto, se deben mejorar los perfiles en conocimientos, habilidades y actitudes. (todos) **Estudiante #32_PPS-UNA**

Ampliar los conocimientos en extensión y dotar de habilidades prácticas al estudiando. (Conocimientos y habilidades). **Estudiante #33_PPS-UNA**

Muchos docentes, no cuentan con el conocimiento necesario para impartir cursos y llegan con mala actitud (conocimientos y actitudes). **Estudiante #34_PPS-UNA**

Los espacios de extensión son cambiantes y diferentes por los que el constante aprendizaje es necesario (todos). **Estudiante #35_PPS-UNA**

Los huecos en relación a la teoría quedan expuestos en la praxis con las comunidades. Es decir, quedan vacíos que, por desconocimiento de teoría social, exponen o dan un tratamiento poco preciso a los proyectos de extensión. Se convierte en un fin asistencialista de abandono a futuro. (todos) **Estudiante #36_PPS-UNA**

Habilidades blandas, comunicación (habilidades). **Estudiante #37_PPS-UNA**

Se puede hacer énfasis en los procesos de aceptación de proyectos en comunidades, ya que las habilidades para tratar con los agentes externos no se adquieren fácilmente. **Estudiante #40_PPS-UNA**

Amplia el conocimiento más allá del impartido en las aulas y el trabajo de campo ayuda a desarrollar habilidades blandas como trabajo en equipo, resolución de conflictos, etc. **Estudiante #42_PPS-UNA**

Todas las actitudes conocimientos y habilidades que obtiene durante la carrera deben ser puestas en prueba (todos). **Estudiante #43_PPS-UNA**

Habilidad para manejar las situaciones existentes y actitud para siempre brindar una buena oportunidad de espacios de conocimiento productivos (habilidades y actitudes). **Estudiante #44_PPS-UNA**

La persona profesional debe ser capaz de adaptarse a los distintos espacios en los que trabaja (actitudes) **Estudiante #45_PPS-UNA**

Para poder llegar a las comunidades y poder comprender y dejar en claro que no se ayuda sino se les facilitan los proyectos (habilidades) **Estudiante #46_PPS-UNA**

Todo es necesario puesto que debemos estar preparados para actuar con grupos, dejamos de lado la academia y nos enfrentamos a la realidad, si nos equivocamos los procesos se pueden frustrados. (todos). **Estudiante #51_PPS-UNA**

Las actitudes pueden definir el éxito o fracaso del proyecto (actitudes). **Estudiante #53_PPS-UNA**

Muchas veces las metodologías se quedan cortas para ser ajustadas a una realidad. (todas) **Estudiante #54_PPS-UNA**
Algunos estudiantes no se ven tan vinculados a prácticas de extensión. (todos) **Estudiante #55_PPS-UNA**
En ocasiones como lo es la práctica, algunos estudiantes hacen extensión porque les toca, y tenemos las aptitudes no gratas ante las comunidades (habilidades). **Estudiante #56_PPS-UNA**
Los conocimientos y la actitud son aspectos muy importantes para un profesional. **Estudiante #57_PPS-UNA**
Respecto a las habilidades y conocimiento de la persona así será su resultado en el desarrollo del proyecto (conocimientos y actitudes) **Estudiante #58_PPS-UNA**
Para identificar la posición que uno como extensionista debe adoptar al enfrentarse a las instituciones o al ámbito laboral inclusive (habilidades) **Estudiante #60_PPS-UNA**
Porque fortalece a nivel académico y personal (todos) **Estudiante #61_PPS-UNA**
Algunos estudiantes no se sienten identificados con el proyecto de extensión y no dan lo mejor de sí (habilidades) **Estudiante #62_PPS-UNA**
La gente debería leer más para entender a relacionar lo aprendido con la práctica. (conocimientos y actitudes) **Estudiante #63_PPS-UNA**
Y habilidades funcionales para desempeñar mejor nuestro trabajo como programas de planificación (habilidades) **Estudiante #64_PPS-UNA**
Siempre se debe mejorar porque estamos un entorno cambiante (todos) **Estudiante #65_PPS-UNA**
Por qué no se puede llegar a realizar o incidir en extensión si no se tienen conocimientos y actitudes para llevar es trabajo a cabo (conocimientos y actitudes) **Estudiante #66_PPS-UNA**
Para ir a trabajar al campo es relevante saber lo que se va hacer, investigar por el que se necesita conocimiento (conocimiento). **Estudiante #67_PPS-UNA**
Asimismo, se necesita actitud de humildad, determinación y liderazgo (habilidades y actitudes) **Estudiante #68_PPS-UNA**
Creo que es muy poco el aprendizaje en la práctica, casi que las giras nada más (conocimientos) **Estudiante #69_PPS-UNA**

ANEXO 11: Respuestas académicos/as y estudiantes sobre fines de la UNA

a) Respuestas de académicos/as sobre el conocimiento de los fines de la UNA

El plan de estudios no tiene la extensión como un aspecto transversal, sino que se incorpora este elemento en los cursos para enriquecer el proceso educativo (diálogo de saberes, interdisciplinariedad, formación integral y pensamiento crítico) **Académico/a #03_ CEE-UNA**

La convivencia en comunidades socioeducativas permite el diálogo de saberes, por otro lado, el trabajo colaborativo que desde las académicas llevamos a cabo y que se constituyen en disciplinas diversas, permite un diálogo amplio y enriquecedor, el conocimiento y acercamiento a regiones rurales le hace perder el "miedo" al estudiante acostumbrado a estar entre cuadros y paredes. La posibilidad de compartir y convivir en comunidades ofrece la posibilidad de una sensibilidad y compromiso con la población. La carrera mantiene una acción permanente de estar dialogando con diversas instancias académicas, gubernamentales para estar aportando desde el quehacer de la carrera. (diálogo de saberes, interdisciplinariedad, regionalización, formación integral y pensamiento crítico) **Académico/a #04_ CEE-UNA**

Desde el trabajo interdisciplinario me ha permitido generar ese diálogo de saberes con colegas de diversas disciplinas en las cuales trabajamos de manera conjunta por un objetivo común estas experiencias extensionistas. Actualmente las desarrollo en una región del país que cuenta con uno de los más bajos índices de desarrollo. (todos) **Académico/a #05_ CEE-UNA**

Se implementan más deseos proyectos que se refieren a los mismos a nivel interno que desde lo que pretende el estatuto, incluso desde antes pero no todos los estudiantes pueden acceder a estos que es lo que el estatuto buscaría. (interdisciplinariedad, desconcentración, formación integral y pensamiento crítico). **Estudiante #01_ PIC-UNA**

Interdisciplinariedad: equipos diversos en constante diálogo teórico, sobre la realidad y de creación colectiva de metodologías. Regionalización en tanto se articula interinstitucionalmente, de acuerdo al territorio, actualmente los distintos programas que trabajan en la zona del Golfo están articulando el quehacer, la pertinencia de los procesos son de acuerdo a necesidades y demandas comunitarias, por ello desde el PIC hacemos diagnósticos previos a las acciones, o bien se hacen procesos de IAP. Pensamiento crítico: reflexionamos sobre nuestro quehacer constantemente y también hacemos análisis de coyuntura territorial. (interdisciplinariedad, pensamiento crítico y regionalización) **Estudiante #02_ PIC-UNA**

En realidad, algunos puntos no se han implementado dentro de la unidad académica que respecta, pero deberían de realizar estrategias para que algunos puntos que no se implementan, se logren incorporar dentro de la malla curricular. (todos) **Estudiante #03_ PIC-UNA**

En mi unidad académica hay falta en el desarrollo de lo Interdisciplinario, así como la regionalización. Desconozco la capacidad de desconcentración actualmente. La formación integral es adecuada, aunque no se desarrolla el componente de extensión. El pensamiento crítico es adecuado. (todos) **Estudiante #05_ PIC-UNA**

Se deben implementar siempre, en todos los proyectos y actividades de la extensión. La regionalización como parte de la responsabilidad por mejorar la calidad de vida de las personas, me parece que ha dado buenos frutos, como la carrera itinerante en Jicaral, promovida desde el PIC (todos) **Estudiante #06_ PIC-UNA**

La interdisciplinariedad, se trabaja al desarrollar experiencias en conjunto con varios cursos de la carrera. También, identificando acciones que pueden hacerse desde otros cursos de otra carrera y los estudiantes de ambas, deben reunirse para ponerse de brindar información y establecer como desarrollar la experiencia. **Académico/a #06_ GETS-UNA**

En lo que se refiere a regionalización, el hecho de estar en una región y hacer acciones de extensión en ella es una forma de aportar. Además, de que el estudiante tiene un mejor conocimiento de dicha región. **Académico/a #07_ GETS-UNA**

En los principios que nos llevan a desarrollar los proyectos relacionados con comunidades con necesidades específicas en el sector turismo (todos) **Académico/a #08_ GETS-UNA**

Identificando siempre la oportunidad que representa la posibilidad de poner en práctica, los conocimientos, actitud y habilidades adquiridas en el curso, además de realizar la difusión de las actividades que se llevan a cabo.

Teniendo en cuenta siempre visibilizar el proceso de extensión en el programa y metodología de estudio. (todos) **Académico/a #10_ GETS-UNA**

Pensamiento crítico e interdisciplinario con invitados especiales de diferente formación (interdisciplinariedad, formación integral y pensamiento crítico) **Académico/a #11_ GETS-UNA**

Es totalmente necesario cuando hablamos de turismo que sea multidisciplinario, debido a que esto no es solo un querer de acciones que se someten a un tema, sino que conlleva un paralelismo en todos los medios sociales económicos ambientales que se pueda ver, las regiones necesitan de profesionales que puedan brindar su conocimiento para avanzar en materia, el análisis sistemático es fundamental para la ejecución y formulación de estrategias (interdisciplinariedad, regionalización y pensamiento crítico) **Académico/a #12_ GETS-UNA**

Son transversales en el quehacer en el día a día. Pero desconcentración no se cumple a cabalidad en la universidad. (todos) **Académico/a #01_ PIC-UNA**

El programa tiene una visión integral e interdisciplinaria, lo cual permite desarrollar discusiones y compartir de saberes en diferentes espacios, (todos) **Académico/a #02_ PIC-UNA**

Todos los elementos se construyen desde el inicio que se plantea una actividad de PPAAs hasta su ejecución. Cada vez que se realiza la actividad académica, esta da respuesta a cada uno de los fines o se enlaza a otros para alcanzar como equipo el fin. (Todos) **Académico/a #03_ PIC-UNA**

Manejando con respeto el diálogo con la comunidad, basando la interacción con la mejor información aportada ya sea por la academia como por la comunidad, buscando que la mayoría de las respuestas a las problemáticas sean resueltas in situ (cuando esto es posible). (Todos) **Académico/a #04_ PIC-UNA**

En los procesos académicos formativos, en las prácticas con estudiantes, en las clases del Bachillerato y de la Licenciatura en Sociología (Regionalización, formación integral y pensamiento crítico) **Académico/a #05_ PIC-UNA**

Siempre he buscado que las necesidades detectadas en las comunidades sean atendidas de forma integral entre los profesionales de las distintas ramas que pertenecemos al PIC, es así como las soluciones que proponemos son integrales ya que, se han abordado desde distintas ramas. sin importar la zona geográfica donde se trabaje. Tanto con los estudiantes como con los otros académicos se promueve el análisis crítico, en todo momento durante la planificación y ejecución de las diferentes acciones realizadas en la extensión. (Interdisciplinariedad, regionalización, formación integral y pensamiento crítico). **Académico/a #06_ PIC-UNA**

Respuestas de estudiantes sobre el conocimiento de los fines de la UNA

Desde los diferentes cursos, principalmente que los cursos son en el CIDE y cuesta mucho que la información llegue hasta ese lugar, es por ello importante que desde los diferentes cursos se generen estos espacios (Interdisciplinariedad, desconcentración, formación integral, pensamiento crítico y dialogo de saberes). **Estudiante #01_ CEE-UNA**

Creo que la que se debe fortalecer es la interdisciplinariedad pues las demás siempre están presentes en diversos cursos, es una carrera muy buena. (todos) **Estudiante #02_ CEE-UNA**

Nos hemos formado bajo lo humanista, cuando se convive con otros ajenos a mi realidad se desarrollan habilidades de empatía y más (formación integral) **Estudiante #03_ CEE-UNA.**

Modelación de docentes a estudiantes y con la práctica. (Interdisciplinariedad, desconcentración, formación integral, pensamiento crítico y dialogo de saberes). **Estudiante #04_ CEE-UNA**

Se le insta al estudiante a tener un pensamiento crítico en los diferentes ámbitos de la vida. (Interdisciplinariedad, regionalización, formación integral, pensamiento crítico y dialogo de saberes). **Estudiante #05_ CEE-UNA**

Se realizan giras a zonas lejanas y con necesidades sociales y educativas. (todas) **Estudiante #06_ CEE-UNA**

Se debería seguir apostando al trabajo multidisciplinario, ya que los saberes que se obtienen del trabajo colaborativo entre profesionales es sumamente enriquecedor. Asimismo, el continuar promocionando las praxis pedagógicas comunitarias, está bien visitar espacios específicos afin con la carrera; pero el conocer y adentrarse en una comunidad para hacer pedagogía en ese espacio con las personas que conviven en dicho lugar sería muy valioso; para no perder esta idea de la extensión universitaria. (Interdisciplinariedad, regionalización, formación integral, pensamiento crítico y dialogo de saberes) **Estudiante #07_ CEE-UNA**

En cada clase y trabajo por entregar se busca que la persona estudiante refleje ese pensamiento, su opinión con respecto a la realidad nacional e internacional es muy importante. (pensamiento crítico) **Estudiante #08_ CEE-UNA**

Creo que los actores principales de estos fines han sido algunos docentes que los han expresado o crean espacios para la reflexión de los mismos. Es justo de esta manera que creo que podría hacerse también. Educar con el ejemplo, de manera que transversalmente se toquen estos fines. (regionalización, formación integral, pensamiento crítico y dialogo de saberes) **Estudiante #09_ CEE-UNA**

La interdisciplinariedad ha permitido la fusión de distintas carreras de ámbitos de estudio diversos han abierto puertas a grandes investigaciones tanto a nivel institucional como a nivel de la extensión (Interdisciplinariedad y diálogo de saberes) **Estudiante #05_ PPS-UNA**

Generalmente los procesos de extensión lamentablemente se convienen en asistencialismo y se. Pierde el sentido de la extensión (Interdisciplinariedad, regionalización, formación integral, pensamiento crítico y diálogo de saberes) **Estudiante #17_ PPS-UNA**

Se crearán a través de recortes de presupuesto al contrario de fortalecer dicho tema, de carácter trascendental (todos) **Estudiante #18_ PPS-UNA**

Se implementan más desee proyectos que se refieren a los mismos a nivel interno que desde lo que pretende el estatuto, incluso desde antes pero no todos los estudiantes pueden acceder a estos que es lo que el estatuto buscaría. (interdisciplinariedad, desconcentración, formación integral y pensamiento crítico). **Estudiante #01_ PIC-UNA**

Interdisciplinariedad: equipos diversos en constante diálogo teórico, sobre la realidad y de creación colectiva de metodologías. Regionalización en tanto se articula interinstitucionalmente, de acuerdo al territorio, actualmente los distintos programas que trabajan en la zona del Golfo están articulando el quehacer, la pertinencia de los procesos son de acuerdo a necesidades y demandas comunitarias, por ello desde el PIC hacemos diagnósticos previos a las acciones, o bien se hacen procesos de IAP. Pensamiento crítico: reflexionamos sobre nuestro quehacer constantemente y también hacemos análisis de coyuntura territorial. (interdisciplinariedad, pensamiento crítico y regionalización) **Estudiante #02_ PIC-UNA**

En realidad, algunos puntos no se han implementado dentro de la unidad académica que respecta, pero deberían de realizar estrategias para que algunos puntos que no se implementan, se logren incorporar dentro de la malla curricular. (todos) **Estudiante #03_ PIC-UNA**

Desde el pensamiento crítico, la formación integral y la interdisciplinariedad. **Estudiante #04_ PIC-UNA**

En mi unidad académica hay falta en el desarrollo de lo Interdisciplinario, así como la regionalización. Desconozco la capacidad de desconcentración actualmente. La formación integral es adecuada, aunque no se desarrolla el componente de extensión. El pensamiento crítico es adecuado. (todos) **Estudiante #05_ PIC-UNA**

Se deben implementar siempre, en todos los proyectos y actividades de la extensión. La regionalización como parte de la responsabilidad por mejorar la calidad de vida de las personas, me parece que ha dado buenos frutos, como la carrera itinerante en Jicaral, promovida desde el PIC (todos) **Estudiante #06_ PIC-UNA**

ANEXO 12. Tabla 25. PPAA DE LA ECA 2019-2023

Título	Fecha Fin	Área	Sub-área_conocimiento	Característica
0262-15 Capacitación de los actores comunales de las organizaciones locales, municipales e institucionales para fortalecer la gestión del plan de desarrollo local del cantón de Siquirres 2016-2030 y para promover actividades productivas y de agronegocios.	31 /12/2020 Vigente	Extensión	Participación ciudadana y capacidades institucionales (ciencias agrícolas)	Proyecto
002-15 Programa Producción sostenible de Rumiantes menores III etapa	31 /12/2020 Vigente	Integrado	Producción: (agropecuaria, forestal, agroindustria, turismo, energía, acuicultura, principios activos de recursos naturales) (ciencias agrícolas)	Programa
0090-19 Resistencia y adaptación de pequeños y medianos cafetaleros ante el cambio climático en Barva de Heredia para la transmisión e intercambio de conocimiento.	31 /12/2022 Vigente	Integrado	Cambio climático y producción ecoeficiente (ciencias agrícolas)	Proyecto
0166-17 Turismo experiencial y patrimonio biocultural en Los Santos. Organización comunitaria para la innovación y encadenamiento de la oferta de bienes y servicios turísticos.	31 /12/2020 Vigente	Integrado	Innovación, emprendimiento y producción (ciencias agrícolas)	Proyecto
0202-15 Fortalecimiento de las capacidades de producción y comercialización de plátano sostenible para pequeños productores indígenas y no indígenas en el cantón de Talamanca	31 /12/2019 Por cerrar	Integrado	Impactos socio productivos a la comunidad (ciencias agrícolas)	Proyecto
0245-17 Centro para el desarrollo sostenible de signos distintivos y gestión de calidad de productos agroalimentarios y artesanales	31 /12/2022 Vigente	Integrado	Producción: (agropecuaria, forestal, agroindustria, turismo, energía, acuicultura, principios activos de recursos naturales) (ciencias agrícolas)	Programa
0352-18 Laboratorio de entomología agrícola.	31 /12/2024 Vigente	Integrado	Indicadores de calidad, diversidad, abundancia y distribución de los recursos naturales (ciencias agrícolas)	Laboratorio
0384-19 Cambio climático y diversificación de la producción en el cantón de Carrillo - Región Chorotega.	19 /07/2021 Vigente	Integrado	Desarrollo y producción de productos y servicios con aplicaciones y usos de ciencias tecnológicas: biotecnología, nanotecnología y ciencias de los materiales (ciencias agrícolas)	Proyecto
0460-16 Sistema de producción ambientalmente responsable en el cultivo de café para la generación y transferencia de conocimiento.	31 /12/2019 Por cerrar	Integrado	Producción: (agropecuaria, forestal, agroindustria, turismo, energía, acuicultura, principios activos de recursos naturales) (ciencias agrícolas)	Proyecto
0498-16 Laboratorio de calidad e innovación agroalimentaria	31 /12/2021	Integrado	Amenazas y vulnerabilidad de los recursos naturales (ciencias agrícolas)	Laboratorio
0532-17 Programa de producción sustentable de leche bovina en finca Santa Lucía fase III.	31 /12/2023 Vigente	Integrado	Amenazas y vulnerabilidad de los recursos naturales (ciencias agrícolas)	Programa
0545-17 Red para la gestión sostenible del recurso suelo.	31 /12/2021 Vigente	Integrado	Producción: (agropecuaria, forestal, agroindustria, turismo, energía, acuicultura, principios activos de recursos naturales) (ciencias agrícolas)	Actividad

0559-17 Evaluación del potencial de la Tithonia diversifolia para ser utilizada en la alimentación de cabras en tres zonas de vida de Costa Rica	31 /12/2019 Por cerrar	Integrado	producción: (agropecuaria, forestal, agroindustria, turismo, energía, acuicultura, principios activos de recursos naturales) (ciencias agrícolas)	Proyecto
0572-19 Evaluación de la Tithonia diversifolia como suplemento en la alimentación de los ovinos.	31 /12/2021 Vigente	Integrado	Producción: (agropecuaria, forestal, agroindustria, turismo, energía, acuicultura, principios activos de recursos naturales) (ciencias agrícolas)	Proyecto
0592-19 Técnicas pos-cosecha para el diseño y control de la calidad sensorial del cacao.	31 /12/2021 Vigente	Integrado	Producción: (agropecuaria, forestal, agroindustria, turismo, energía, acuicultura, principios activos de recursos naturales) (ciencias agrícolas)	Proyecto
0606-17 Efectos de hongos endófitos en la salud y resiliencia de plantas de café.	31 /12/2020 Vigente	Integrado	Producción: (agropecuaria, forestal, agroindustria, turismo, energía, acuicultura, principios activos de recursos naturales) (ciencias agrícolas)	Proyecto

ANEXO 13

Las voces orales de agentes comunitarios según su vínculo con la ECA

A partir de la visita a las comunidades en Talamanca y Sixaola con profesores de la ECA, estos fueron los principales hallazgos a partir de las preguntas generadoras en el marco de un proyecto en específico:

1-¿Con qué objetivo trabajan con las profesoras(es) y estudiantes con su organización?

La mirada hacia ese proyecto, para ayudarme como productora, ahí tengo mi plátano y de ahí sacar mi semilla para tener plantación y tener más fruto. Económicamente con eso nos ayudamos. *Agente comunitario _Talamanca # 01*

Con el fin de demostrar que la agricultura orgánica se puede trabajar también, a la vez fuimos descubriendo productos y siempre hemos probado productos que son efectivos. *Agente comunitario _Talamanca # 02*

Sacarle provecho al producto para generar ingresos y suplir necesidades de la institución. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

Compartir ideas e información. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

Lo que nosotros estamos trabajando con los estudiantes ahorita es preparándolos para que ellos puedan tener un futuro mejor, independientemente de la carrera que hayan elegido. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

2-¿Cómo lo hacen? ¿Está de acuerdo con la forma en qué lo hacen?

En mi caso él (se refiere al profesor ECA) llega a asesorarme. En mi persona mi esposo e hijos lo recibimos al escuchar de cómo debemos sembrar y sacar la semilla. También aprendemos sobre el abono a deshojar y separar las hojas para que no se contaminen. *Agente comunitario _Talamanca # 01*

Le enseñan a uno cómo se selecciona y se cura la semilla, como sembrarla, como se prepara el terreno, los periodos de fertilización y los tipos de fertilizantes. *Agente comunitario _Talamanca # 02*

Chapeamos, rodajeamos y aplican productos orgánicos que Esteban nos da. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

En el campo hicimos medidas de plátano, así vamos aprendiendo y si estamos de acuerdo de como lo hacen. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

Si estoy de acuerdo de la manera en la que se ha ido trabajando ya que se aprenden muchas cosas nuevas. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

3-¿Qué enseñanzas obtienen los estudiantes de usted o su organización?

Todavía no han venido estudiantes. *Agente comunitario _Talamanca # 01*

Aprenden como el sistema de trabajo nuestro. Intercambiamos conocimiento sobre el uso de bolsas orgánicas y no contaminantes como la de bananeras. *Agente comunitario _Talamanca # 02*

Muchas cosas aprenden de nosotros, el trabajo en grupo y la lucha para no dejarlo caer. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

Estoy con el proyecto de tesis de H. para aprender sobre el uso de bolsas orgánicas. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

De ellos podemos aprender muchas cosas ahora que hay una nueva época de estudios, cosas que antes no se conocían, ya que no teníamos esos estudios entonces hemos aprendido muchas cosas nuevas. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

4- ¿Aprenden ustedes de las y los estudiantes y profesores con quiénes se vinculan en los proyectos para la organización?



5-¿Con cuáles profesores trabajan?

R., R., E.y A.. *Agente comunitario _Talamanca # 01*

R. y E. *Agente comunitario _Talamanca # 02*

E. y los muchachos, A., R.y R.. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

E. y 2 muchachos más de la ECA. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

E. y R. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

6-Construyen cosas o ideas juntos para el proyecto?



7-Si participa en algún proyecto: ¿Cómo se integra su participación personal en el proyecto que participa? Indicar: Función ¿Se siente tomada en cuenta en la toma de decisiones? ¿Cuáles son sus aportes?

Juntos recogemos insectos, raíz de plátanos y otros para llevar al laboratorio de la ECA. Comparte la finca de 3 hectáreas con plátano, banano y cacao, sacamos plátano para la plantación. *Agente comunitario _Talamanca # 01*

Como productor pongo el terreno, la semilla y el trabajo. *Agente comunitario _Talamanca # 02*

Estoy al tanto de lo que E. comunica, si me siento tomado en cuenta y apporto mi tiempo y mi trabajo. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

Cumplo con el requisito de manejar el proyecto orgánico, no hacemos manejos de químicos, usamos sombra y eso no afecta a la producción. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

Soy miembro de la junta, soy madre de familia y soy vecina de la comunidad y si me siento tomando en cuenta en la toma de decisiones. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

8-¿Cómo y de qué manera han contribuido estas iniciativas a su desarrollo personal, familiar y comunal?

Se ayuda uno en la casa, en la economía, puedo pagar peón para chapear. *Agente comunitario _Talamanca # 01*

Orgánicamente se puede producir también y a un bajo costo. Con terreno fértil se logra buena calidad. Uno cubre los gastos de la casa. *Agente comunitario _Talamanca # 02*

Nos apoyan en muchas cosas, aportan recursos para curar la semilla y que la planta se desarrolle para tener plátano y poder vender. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

Hay un beneficio económico con la venta de fruta. Vincularse con una universidad siempre ha sido importante para la comunidad. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

Con mano de obra, trabajos e ideas. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

9-¿Cuáles han sido los retos como líder o lideresa que ha enfrentado al emprender los proyectos de extensión?

Me falta poquito porque participo, pero no escribo. Aprender más, que yo misma pueda estudiar porque quiero hacer una finca demostrativa para que cuando venga la gente puedan caminar por senderos y quiero dejar a mis nietas un legado para cuando yo no esté. *Agente comunitario _Talamanca # 01*

Amoldarse a lo que le enseñan a uno para lograr los resultados (Si hay que fertilizar el 5, se fertiliza). *Agente comunitario _Talamanca # 02*

Sostener el proyecto y atenderlo cada 15 días a veces y cada dos meses a padres de familia del colegio. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

Mantenerme en el tiempo conservando y protegiendo lo más que uno pueda la naturaleza y demostrar que si se puede. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

Uno no tiene una preparación académica, hay necesidad de formación y capacitación personal. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

10-¿Cuáles han sido las estrategias y acciones para enfrentar dichos retos a nivel personal y desde su organización?

La finca demostrativa como proyecto. Aprender a leer y escribir Tener todo sano y todo limpio. *Agente comunitario _Talamanca # 01*

Seguir las reglas al pie de la letra para demostrar que si se puede producir orgánico *Agente comunitario _Talamanca # 02*

Estar siempre disponible con interés y sacrificio dando horas y días para sostenerlo. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

Siempre he tratado de mantenerme informado sino es difícil mantener la vinculación, diferenciar la agricultura de antes con la de ahora. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

Tener voluntad para aprender. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

11-¿Qué críticas y aportes se pueden señalar a lo vivido durante la vinculación en un proyecto de extensión universitaria?

Combatir la plaga de pericos y oropéndolas, eso falta, que nos ayuden con eso *Agente comunitario _Talamanca # 01*

Lo recomendable es hacer la siembra en matas o almácigos o no hacer las semillas. Hicimos una y no nos funcionó. Que la UNA traiga la siembra en matas. *Agente comunitario _Talamanca # 02*

A la ECA no, todo bien. *Agente comunitario _Talamanca # 03*

Es complicado porque estos proyectos de las U a veces se ven limitados, la acción social es la primera en sufrir recorte y son los que llegan a las comunidades a atender problemáticas. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

El asesoramiento que el profesor E. da, con instrucciones y manejo han sido muy buenas. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

12-¿Qué propone para mejorar la participación comunitaria en los proyectos de extensión universitaria con la ECA?

Invitándolos por medio de invitaciones con carteles en los salones y casetillas. La mayoría vende cacao y plátano. Unirnos como productores para mejorar nuestras parcelas para buscar sustento. *Agente comunitario Talamanca # 01*

Hay que probarles a ellos que si sirve con productos orgánicos. *Agente comunitario _Talamanca # 02*

Por parte de los padres deberían dar un poco más *Agente comunitario _Talamanca # 03*

Trabajar con organizaciones como nuestros grupos de mujeres organizadas ya que mi esposa pertenecía a un grupo así. *Agente comunitario _Sixaola # 04*

Más capacitaciones. *Agente comunitario _Talamanca # 05*

ANEXO 14

En las siguientes tablas se detallan las características de los PPAA nombrados:

Tabla 26: PPAA de Extensión la EPPS

Escuela de Planificación y Promoción Social Proyectos de Extensión					
Unidad académica	Título	Fecha_ fin	área académica	Subárea conocimiento	Característica
1-Escuela de Planificación y Promoción Social (FCS)	0392-18 Actividad académica: Programa Radial: La escuela de planificación con ustedes	3 1/12/20 20 vigente	Extensión	Información y comunicación (ciencias sociales)	actividad

Tabla 27: PPAA Integrados con Extensión de la EPPS

Escuela de Planificación y Promoción Social Proyectos Integrados con Extensión					
Unidad académica	Título	Fecha_ fin	área académica	Sub área conocimiento	Característica
1-Escuela de Planificación y Promoción Social (FCS)	0055-17 Cambios. Hacia un desarrollo integral y sostenible. Fase II	31/1 2/2022 Vigente	Integrado	Planificación para el desarrollo (ciencias sociales)	Programa
2-Escuela de Planificación y Promoción social (FCS)	0266-16 Programa en planificación y gestión del desarrollo local y regional. ¹³⁹	31/1 2/2021 Vigente	Integrado	Planificación para el desarrollo (ciencias sociales)	Producción de bienes y servicios.

Fuente: Elaboración propia –Tablas 18 y 19- con base en SIA- UNA 2019

¹³⁹ El Programa Integral en Desarrollo Local y Regional (PIPEDE) es un programa integrado, Su coordinadora actual es la Máster Priscilla Mena García, académica de PPS. Este Programa permite integrar, potenciar y dar coherencia a las diversas actividades y proyectos académicos que se encuentra realizando en la dimensión de la problemática del desarrollo local, la gestión municipal y social con participación ciudadana, desde diversas perspectivas de abordaje disciplinario y metodológico en las áreas de docencia, investigación-acción y extensión. El programa tiene como propósito consolidar las áreas básicas del programa: nuevos enfoques del desarrollo local, fortalecimiento de la gestión municipal y gestión social, mediante estrategias de desarrollo local con participación ciudadana. Las acciones que se están realizando con diferentes actores sociales en la dimensión de lo local: municipalidades, organizaciones sociales, e instituciones vinculadas al desarrollo local, son el objeto de trabajo de este programa en el período 2017-2021. Fuente: <https://www.epps.una.ac.cr/index.php/pipede#:~:text=Este%20es%20un%20programa%20integrado,municipal%20y%20social%20con%20participaci%C3%B3nEste>

ANEXO 15: Testimonio de Miguel Sobrado 29-11-22

El año 72 fue el tercer Congreso de la Universidad de Costa Rica y en ese congreso se empezaron a plantear reformas radicales y algunas que la Universidad de Costa Rica tenía, simultáneamente se agitaban las aguas políticas, se incrementaban los conflictos agrarios y algunos universitarios; la UNA no existía todavía, estaba por nacer. Desde la UCR nos metimos a ayudar a estos movimientos agrarios, en esas luchas se dieron las primeras experiencias de cooperativas comunitarias con los campesinos y se logró crear una alianza muy interesante entre el movimiento campesino y el ITCO, el Instituto de Tierras y Colonización de entonces, que era dirigido por Don Teodoro Quirós Castro. Se habían acabado las tierras baldías y además las compañías bananeras estaban metiendo la famosa Revolución Verde donde incorporaban aviones para la fumigación en lugar de la fumigación manual, entonces una plantación que tenía 6000 trabajadores quedaban 2500 o 3000 y con la frontera agrícola agotada. Pero además ustedes saben lo que es eso en una bananera, no es que perdió el trabajo, es que perdió la casa, perdió la comunidad, perdió todo. No es como en una comunidad campesina. Así, masas de campesinos empezaban a ver conflictos muy violentos, disparos, machetazos y en este contexto logramos hacer una alianza con Don Teodoro Quirós, quien entendió muy bien que las bananeras, que además querían irse, estaban vendiendo las tierras a la gente del gobierno para que les adelantaran la finalización del contrato. En ese contexto de 1970, las tierras que estaban vendiendo las bananeras a políticos nacionales, las necesitaban los campesinos y así hubo un gran debate en la junta directiva del ITCO, y en ese debate Don Teodoro dijo: “a mí me pusieron aquí para darle tierra a los que no tienen y no a los que ya tienen”. Y hasta ahí llegó el conflicto, porque Don Pepe intervino para defender a Don Teodoro porque lo querían botar. Y dicho sea de paso, fue interesante porque en esa alianza, además de Don Teodoro, estuvo Don Rodrigo Chávez, el papá del actual presidente. ¿Por qué menciono esto? Porque estas cooperativas empezaron a funcionar. No eran campesinos, eran obreros de las bananeras especializados, sin tierra. Imagínese usted en una bananera donde hay 600 especialidades del trabajo que hace esa persona, no es un campesino que sabe producir todo, pero sí tenía un conocimiento, la organización de la gran empresa, por eso podían hacer cooperativas y empezamos a hacerlas. Coopesilencio cumple 50 años en enero próximo, producto de estas luchas. Fue un éxito, los obreros haciendo una gran empresa. En ese entonces decían Pero Miguel, vos estás loco, *esos patas en el suelo* no pueden hacer una empresa... Ahí está, y sus hijos estudiaron, y sus nietos son profesionales y han sido alcaldes. La gente hace las cosas cuando se apodera de la organización y un respaldo mínimo del Estado.[..]. Y ahí el sentido para mí más profundo de la extensión, estar en contacto continuamente en territorios y estar adecuándose. Bueno, esa fue la intuición que nosotros teníamos en aquel entonces. Pero claro, eso se juntó con un montón de cosas, por eso es que cuando nace la universidad, nace con toda una serie de respuestas que no existían. Ciencias Ambientales mucha gente decía. ¿Pero qué es eso? No lo entendían. Pero logramos que se hiciera, Biología Marina que tampoco había, teniendo nosotros más mar que territorio. Una escuela de economía que no fuera tecnocrática, Veterinaria, Ciencias del Deporte, danza planificación y promoción social y el fortalecimiento de las Sedes Regionales, que han establecido una serie de oportunidades que antes no existían y que han contribuido a reducir la marginalización. Ahora, viendo que cuando la gente se apodera de organización, las cosas se transforman, porque ya no es el funcionario que viene a darles una solución, sino que es la comunidad organizada alrededor de sus necesidades, con apoyo técnico, pero ejecutando las cosas, donde aprende el técnico que antes no tenía una idea de cómo eran las cosas en lo concreto y donde las comunidades se integran al trabajo del Estado y resuelven, eso sí, con posibilidad de evaluar, con posibilidad de orientar el quehacer, por eso es que me ha parecido muy importante retomar esto.

Fuente: Charla de Miguel Sobrado en el Acto inaugural 29 de noviembre de 2022 del IV Congreso de Extensión de la UNA. Sede Choroteга UNA-Vicerrectoría de Extensión.
En:sreSotnpdoceo6 e aami87g2re9e1ad 21vligmi200du7abf2
https://www.facebook.com/VicerrectoriadeExtensionUNA/videos/?ref=page_internal

ANEXO 16

Las voces de agentes comunitarios según su vínculo con la PPS

A partir de las visitas a las comunidades con profesoras de la PPS, a continuación, presentamos los principales hallazgos según de las preguntas generadoras realizadas a agentes comunitarios. Estas respuestas están relacionadas con los procesos académicos de promoción del desarrollo local a partir del Plan de Estudios (Práctica Organizativa), estas comunidades de Cureña en Sarapiquí, desde 2008 (Mena, P. 2022.p.62):

1-¿Con qué objetivo trabajan las profesoras(es) y estudiantes con su organización? Escribir a continuación.

Capacitaciones mediante los talleres con los estudiantes y a veces compartido con los profes: temas: turismo rural (Grupo mujeres Jacana), finanzas, mercadeo. La primera vez vinieron a conocer el tour de queso, tour en bote por el rio Sarapiquí, en el salón nuevo se están quedando a dormir, no cobran por dormir, pero se acepta voluntario. Están vendiendo comida para los estudiantes o quien llegue. Se coordina antes con las profes de la u (hacen referencia también a los profes de la Sede Sarapiquí). El 30 de agosto entran 30 estudiantes para visita de 1 día. Cuando se quedan a dormir ellos traen tiendas de campaña. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 01*

Muchos vienen a conocer a la gente, a visitar a las casas, para ellos aprender. Vienen a enseñar a uno muchas carajadillas. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

Para un mejoramiento de las comunidades *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 03*

Crear nuevas fuentes de ingresos en la zona, aprovechando las oportunidades que genera la zona. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 04*

En apoyo en capacitación para la organización, pues es un pueblo sumiso y tienen pocas herramientas a nivel personal, por eso cuesta hacer un proyecto o actividades a nivel institucional. Herramientas como la comunicación y la información. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

2-¿Cómo lo hacen? ¿Está de acuerdo con la forma en qué lo hacen?

Estamos trabajando muy bien con ellos, nos han apoyado demasiado P., Í. y C. son la que han estado apoyando. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 01*

Si, ellos vienen y le enseñan a uno como se hace y como no. A veces me mandan gente nueva. A mí no me molestan para nada. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

Si estoy de acuerdo *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 03*

Realizando talleres de capacitación a las personas, realizando prácticas y recibiendo turistas (estudiantes) *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 04*

Me parece muy bien. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

3-¿Qué enseñanzas tienen los estudiantes de usted o de su organización?

Los estudiantes aprenden de la vida de nosotros: cómo se hace un queso, cómo se siembra una mata. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 01*

Sabrán las mismas cosas que uno hacen, pero otras que no las saben, ellos tienen el estudio, uno sabe lo que dios le da. Ordeñar, a hacer el queso. La mayoría de ellos no la saben. A. estuvo como un año. C. nos enseña cómo se siembra el pasto. La máquina para procesar el pasto. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

De estar en el campo y practicar el día a día en el campo. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 03*

Primeramente, a los retos con que se deben de enfrentar al trabajar con personas de campo y sobre todo las múltiples personalidades. También las dificultades que van a tener con las organizaciones gubernamentales. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 04*

Ellos nos enseñan Emprendedurismo, las ganas de salir adelante. (silencio: Le costó mucho responder, me dijo "me la puso difícil"). Ellos aprenden en la parte de Emprendedurismo de la realidad de la comunidad. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

4.¿Aprenden ustedes de las y los estudiantes con quiénes se relacionan en los proyectos para la organización?



5-¿Con cuáles profesores coordinan? Escribir a continuación.

P., I.y C.. Vamos aprendiendo a trabajar en equipo. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 01*
C2, P.2 que da charlas, P. da charlas y le dice a uno cosas como la carajada de la cooperativa. Yo di el terreno para que hicieran la construcción. No sé en que irá a parar eso. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

P., I.y C.. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 03*
P., I.y C.. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 04*
P., I.y C.. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

6-¿Aprenden ustedes de las y los profesores con quiénes se relacionan en los proyectos para la organización?



7-Constuyen cosas o ideas juntos para el proyecto?



8-Si participa en algún proyecto: ¿Cómo se integra su persona en el proyecto? ¿Cuál es su función? ¿Se siente tomada(o) en cuenta en la toma de decisiones? ¿Cuáles son sus aportes?

Trabajamos todas juntas, limpiamos el salón, lavamos los platos, cocinamos juntas. No hay hombres en el grupo Jacana. Todas tenemos igualdad de responsabilidad. En Jacana no tiene ninguna función en especial. Yo pertenezco a la asociación de desarrollo y ahí soy presidenta. En Jacana no tenemos representación institucional. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 01*

Algo digo, en veces no digo nada. Si me toman en cuenta. Solo ellos sabrán cuales son mis aportes. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

Si me siento incluida, participando en la comunidad. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 03*

Me integro al grupo como líder en la parte tecnológica y de exposición; es decir soy guía a la hora de recibir visitas. Y trato de realizar consenso en el grupo. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 04*

Como vocal de la ADI y como en la cooperativa como vicepresidente. Conocimiento personal, conocimiento de la zona, conocimiento con las instituciones. Los profesionales saben la teoría y uno la práctica. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

9-¿Cómo y de qué manera han contribuido estos proyectos a su desarrollo personal, familiar y comunal? Escribir a continuación.

A nivel personal por medio de los talleres hemos aprendido a consumir cosas saludables, a producir lo que se consume, a manipular los alimentos. A nivel familiar, cuesta que los esposos nos dejan participar, que los muchachos vienen temprano hay que hacer almuerzos, dejar la casa sola. Se han ido adaptando. Éramos una comunidad de años y cada uno vivía aislado. Esta experiencia nos ha unido, nos comunicamos por el chat, nos ha servido como comunidad. Es muy bonito. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 01*

He aprendido como hacer las cosas. Lo llevan a sembrar, el uso de la máquina, como poner los alambres para las cercas eléctricas. A nivel familiar, si me han ayudado con una cerca eléctrica. A nivel comunal, depende, cada uno toma lo que le sirve. Desde que la u dejo de venir no se han vuelto a reunir. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

Más que todo en cómo organizarnos, sino estamos organizados, no logramos nada. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 03*

Me ha contribuido en experiencia y sobre todo a retar mis límites, es decir, que no solo puede hacer una cosa, también puedo tener una entrada extra. Hacer el pasto, el queso, hacer un buen cuarto para tener el queso y la leche. *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 04*

Conocer instituciones, aprendizaje como se trabaja según cada institución, relacionarme más en el distrito. A nivel familiar hay que dedicar mucho tiempo, y eso sacrifica el tiempo de la familia. A nivel comunal se va desarrollando mucho conjuntar a las comunidades que es la parte más difícil, como la presentación de proyectos en la mesa inter institucional. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

10-¿Cuáles han sido los retos que han tenido al participar en los proyectos de extensión? Escribir a continuación.

Que las familias se adapten a los tiempos que necesitan los proyectos para participar. Falta de más recursos para la organización Las Jacana. Hacer más creativa la visita de los muchachos, para recibirlos mejor, son nuestros retos. No tenemos más visitas de turistas, nuestro único contacto son las profesoras, queremos hacer escuelas de campo. Esos son los proyectos en mente. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 01*

La universidad debe estar más de frente, porque entre nosotros cuesta mucho. Por la distancia cuesta que me avisen. Si la u viene se trabaja más juntos. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

La construcción de la planta de lácteos, que lleva mucha papelería y muchas leyes. También la aprobación del proyecto del agua potable. Toda la papelería que lleva para realizar un proyecto con el INDER. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 03*

En nuestra organización es en la toma de decisiones. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 04*

Con las mismas personas del distrito, hay un grupo de personas que no ha querido ceder un acueducto (ilegal) pues no tiene personería jurídica, para formar la nueva ASADA. Está cerca de no poderse realizar. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

11-¿Cuáles han sido las soluciones para enfrentar estos retos a nivel personal y desde su organización? Escribir a continuación.

El tiempo de la familia y el de la organización mañaneando y organizando horarios. Con los de la u nunca han tenido problemas. Con algunas compañeras si han tenido conflicto, antes éramos 12, ahora somos 9. Ahora las que estamos más acomodadas. Nos entendemos mejor. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 01*

Si no viene la u muy poco nos reunimos, si acaso son poquitas las veces en que nos reunimos así, nos tiene preocupados que no hay movimiento. Voy pagando lo que se debe. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

Para ser franco ha sido mucho desanimo. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 03*

Consenso, ver los pros y los contras. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 04*

Buscar la parte que le corresponde a las instituciones responsables para buscar el diálogo con las personas que no quieren ceder el acueducto. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

12-¿Qué críticas y aportes se pueden señalar a lo vivido durante la relación con un proyecto de extensión universitaria? Escribir a continuación.

Nos daba miedo participar. Quieren talleres para mejor expresión frente al público. Más que todo al principio cuando no conocemos a los nuevos sentimos vergüenza de meter las patas. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 01*

A veces no entendemos lo que dicen, sobre todo a los estudiantes. Sobre todo, cuando les hablan de proyectos o finanzas, de qué me está hablando. Que les hablen más sencillo y más despacio que les expliquen más, sobre la cadena, los lugares para vender, una vez que podemos producir. Donde se compra más barato. Y a veces no agarran mucho. Con ejemplos de cómo hacerlo. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

En lo que ellos hacen las cosas han marchado bien. Lo que me tiene inquieto no hay movimiento por ejemplo de la construcción, a veces se me quitan las ganas, no sabe si va a mejorar o no. De la universidad no tenemos queja. Siempre nos colaboran *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 03*

Que los estudiantes y profesores antes de entrar a una región se preparen en como motivar y dialogar con las personas, porque a veces somos del mismo país, pero hablamos en otro idioma. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 04*

Para mí el trabajo de la universidad ha sido bueno, pero al tener tantos años en el distrito con las personas que han tenido una pobreza heredada, sumisa, conformismo, ha sido muy difícil. Lo que ha pasado es que las personas entiendan que hay que sacar al distrito del Índice de Desarrollo Humano bajo que tenemos. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

13-¿Qué propone para mejorar la participación de las personas de la comunidad en los proyectos de extensión con la Escuela de Planificación Económica y Social? Escribir a continuación.

Tenemos mucho que mejorar, para dar más tenemos que mejorar nosotros. Cada cabeza es un mundo. De todos los mundos hacer uno solo. Que entiendan que, si tengo que ir al hospital y no pueden llegar, que las demás la entiendan y la apoyen, hoy puede ser ella y mañana puede ser otra compañera. *Agente comunitario _Los Angeles Cureña # 01*

Que los de la U sigan actuando. Que hagan reuniones más seguido *Agente comunitario _Golfito Cureña # 02*

Darles tareas y que las realicen *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 03*

En nuestro caso es complicado, porque la mayoría de personas son adultas y productores ganaderos y tienen muy arraigadas las enseñanzas. La mejor opción es dar el ejemplo y luego te seguirán. "pero te seguirán de lejos, no te preguntan" *Agente comunitario _los Ángeles Cureña # 04*

Hemos intentado de todo. El problema más grande es el desplazamiento o transporte en la zona. Dificulta ir a reuniones, obstaculiza la comunicación. no todo el distrito tiene señal telefónica. Con las llenas se incomunica la comunidad, no hay cobertura telefónica. Con la empresa CLARO solo en ciertos sectores. Cuesta enviar hasta un correo. Esto cuesta con las empresas, actualmente hay cobertura de un 40%, se necesita al menos un 80% de cobertura. Eso se resolvería con antenas. *Agente comunitario _Golfito Cureña # 05*

ANEXO 17

Las voces orales de agentes comunitarios según su vínculo con la GETS

A partir de las visitas a las comunidades en con profesores de la GETS, a continuación, presentamos los principales hallazgos a partir de las preguntas generadoras en el marco de procesos académicos, gestionados como resultados del Plan de Estudios de la carrera en la comunidad de Liberia:

1-¿Con qué objetivo trabajan las profesoras(es) y estudiantes con su organización?

Poner en práctica lo estudiado en la carrera de la cultura y la aplicación de ella en la vida cotidiana. *Agente comunitario Liberia # 01*

Con el objetivo de poder restablecer y poderle dar una nueva connotación adecuada a las nuevas necesidades de todo lo que nos rodea. *Agente comunitario Liberia # 02*

Ellos trabajan con doble objetivo, uno académico y otro para la comunidad. *Agente comunitario Liberia # 03*

2-¿Cómo lo hacen? ¿Está de acuerdo con la forma en qué lo hacen?

Normalmente algún proyecto en específico en este caso sería trabajar en la casa de la cultura. Se ha trabajado con mucho entusiasmo, se han presentado proyectos e ideas con lo que se ha aprendido y se les ha enseñado a los estudiantes. *Agente comunitario Liberia # 01*

Es importante que nosotros como organización nos acerquemos a la academia para aprovechar la experiencia y si estamos de acuerdo en cómo lo hacen. *Agente comunitario Liberia # 02*

Estoy de acuerdo porque ellos tienen el compromiso. *Agente comunitario Liberia # 03*

3-¿Qué enseñanzas tienen los estudiantes de usted o de su organización? Escribir a continuación.

Más que todo en la parte de cultura oral, lo que no está en los libros, lo que se aprende de generación en generación es aquí donde se pone en práctica. *Agente comunitario Liberia # 01*

Ellos han venido a aprender mucho sobre los distintos artículos y sobre las vivencias del sabanero que ellos no conocen, conocimientos que nosotros hemos venido transmitiendo al menos yo los he adquirido de mi padre de mi tío y de alguno sobrinos que he tratado de escribir para que también quede esa transmisión oral. *Agente comunitario Liberia # 02*

Este es un proyecto que abraza todas las partes tanto a la comunidad como a los estudiantes y es beneficioso para todos. *Agente comunitario Liberia # 03*

4-¿Aprenden ustedes de las y los estudiantes con quiénes se relacionan en los proyectos para la organización?



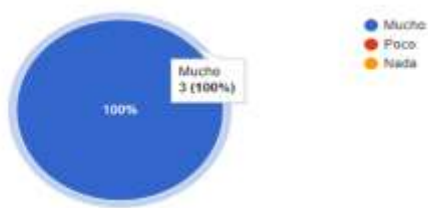
5-¿Con cuáles profesores coordinan? Escribir a continuación.

E. D. y F. G.. *Agente comunitario Liberia # 01*

E. D. *Agente comunitario Liberia # 02*

E. D. y F. G.. *Agente comunitario Liberia # 03*

¿Aprenden ustedes de las y los profesores con quiénes se relacionan en los proyectos para la organización?



6-¿Construyen cosas o ideas juntos para el proyecto?



7-Si participa en algún proyecto: ¿Cómo se integra su persona en el proyecto? ¿Cuál es su función? ¿Se siente tomada(o) en cuenta en la toma de decisiones? ¿Cuáles son sus aportes?

Yo soy la Presidenta de la asociación de la cultura y desarrollo actividades que involucren más a la población y a los estudiantes en este caso, de la Universidad Nacional. *Agente comunitario Liberia # 01*

En el museo me ha tocado describirles a estudiantes y profesores los implementos de sabanero que yo aprendí a través de la herencia oral y de alguna vivencia que he tenido. *Agente comunitario Liberia # 02*

Tengo mucha experiencia en la asociación, conozco las necesidades y el panorama hacia donde queremos llevar a Liberia. Si me siento tomada en cuenta ya que se está trabajando en algo especial. *Agente comunitario Liberia # 03*

8-¿Cómo y de qué manera han contribuido estos proyectos a su desarrollo personal, familiar y comunal?

A nivel personal uno empieza a repetir las cosas que uno conoce del lugar donde uno está. Es volver a pensar que es y para qué es cada uno de los elementos y también ir a buscar la información porque si preguntan algún detalle (guía del Museo). A nivel comunitario de una u otra manera están entregándole a la comunidad un producto ya sean documentos o se realizan las horas necesarias para que la gente tenga a disposición las muestras artísticas y una muestra de los artículos. A nivel familiar se podría hablar de todas las familias ya que muchos han venido aquí, los nietos traen a sus abuelos yo creo que a nivel familiar la gente ha hecho esa labor. Los abuelos cuentan a sus nietos que ellos tenían "eso" en casa. Como familia hay una relación generacional y eso ha sido de gran ayuda para compartir con los adultos mayores. *Agente comunitario Liberia # 01*

Desde 1994 he estado en la asociación de la cultura, eso me ha ayudado a valorar más y me he interesado en darle más atención a esa persona emblemática que es el sabanero y me he dedicado a recopilar algunas vivencias del sabanero además mis hijos prácticamente han crecido aquí. *Agente comunitario Liberia # 02*

Han sido de gran importancia tanto para nosotros como para la comunidad ya que nos han dejado grandes experiencias. *Agente comunitario Liberia # 03*

9-¿Cuáles han sido los retos que han tenido al participar en los proyectos de extensión?

El reto en este caso ha sido correr con el tiempo porque a final de cuentas hay que cumplir con las horas, entonces ellos tienen una programación que deben seguir para no robarle tiempo de la universidad y también el tiempo de entrega ya que no podemos dejar las cosas para después. *Agente comunitario Liberia # 01*

El reto más importante era arrancar, tomar la decisión de iniciar. *Agente comunitario Liberia # 02*

En términos económicos ya que no se cuenta con fondos suficientes. *Agente comunitario Liberia # 03*

10-¿Cuáles han sido las soluciones para enfrentar estos retos a nivel personal y desde su organización? Escribir a continuación.

Hemos donado nuestro tiempo para cumplirles a ellos y que ellos puedan trabajar de forma adecuada. Nos hemos logrado movilizar para darles el tiempo que ellos necesitan. *Agente comunitario Liberia # 01*

Toda gira entorno a lo económico, la primera solución es buscar los fondos necesarios para seguir manteniéndonos abiertos. Empezar a promocionarse para que el turismo local y extranjero puedan venir. *Agente comunitario Liberia # 02*

Realizar actividades que involucren a la comunidad y se vean motivados a participar y ayudar a la asociación. *Agente comunitario Liberia # 03*

11-¿Qué críticas y aportes se pueden señalar a lo vivido durante la relación con un proyecto de extensión universitaria?

Normalmente el tiempo o el ciclo es de 6 meses, pero algunos proyectos solicitan más tiempo que ese periodo así que sería importante que se retomara este proceso en otros cursos cuando el proyecto es muy largo. *Agente comunitario Liberia # 01*

El aporte más importante que es tanto la experiencia y lo didáctico de la academia deben ir de la mano. Debe ser una organización más dinámica con respecto al mundo tecnológico para que podamos tener en nuestra página la información y que la gente tenga el acceso a esa información. *Agente comunitario _Liberia # 02*
Que nosotros conozcamos mejor el proceso a nivel de academia ya que carecemos en eso. *Agente comunitario _Liberia # 03*

12-¿Qué propone para mejorar la participación de las personas de la comunidad en los proyectos de extensión con la carrera de gestión sostenible del Turismo?

La divulgación es lo más importante porque lo que no se sabe se da a conocer. *Agente comunitario _Liberia # 01*

Hacer dinámicas que integren a la población. *Agente comunitario _Liberia # 02*

Esto se ha logrado desde el principio ya que es una comunidad muy participativa. *Agente comunitario _Liberia # 03*

ANEXO 18

Tabla 28. PPAA vigentes del PIC-IDESPO

Escuela de Ciencias Sociales IDESPO: Proyectos de Extensión e integrados con extensión

Unidad académica	Título	Fecha fin	área académica	Subárea conocimiento	Característica
1- IDESPO (FCS)	0001-18 Programa Interdisciplinario Costero	31/12/2023 vigente	Integrado	Población, amenazas y vulnerabilidad (ciencias sociales)	Programa
2- IDESPO (FCS)	0297-16 Gestión integral comunitaria del recurso hídrico en el Golfo y la Península de Nicoya, una experiencia de construcción de conocimiento con las actividades, desde la extensión y la docencia universitaria.	31/12/2019 Por cerrar	Integrado	Cambio climático y recursos naturales (ciencias sociales)	Proyecto
3 - IDESPO (FCS)	0248-16 Gestión comunitaria para el fortalecimiento productivo de las áreas marinas de pesca responsable del golfo de Nicoya.	30/6/2020 Vigente	Extensión	Innovación, emprendimiento y producción (ciencias sociales)	Proyecto

Fuente. Elaboración propia con base en SIA, 2019.

ANEXO 19

Las voces orales de agentes comunitarios según su vínculo con el PIC

A partir de las visitas a las comunidades con el equipo del PIC en 2020 y 2021, a continuación, presentamos los principales hallazgos según de las preguntas generadoras realizadas a agentes comunitarios. Estas respuestas están relacionadas con los procesos académicos de promoción del desarrollo local a partir del Plan de Estudios, estas comunidades de Isla Venado e Isla Caballo, desde 2000:

1-¿Con qué objetivo trabajan las profesoras(es) y estudiantes con su organización? Escribir a continuación.

Formación en todas las áreas y capacitaciones para la parte del desarrollo humano. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Siempre han llegado a fortalecer los estudios que nosotros tenemos, capacitarlos para tener una calidad de vida mejor. **Agente comunitario Venado- PIC_# 02**

Les dan capacitación a los jóvenes y charlas a los estudiantes del colegio. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

Con la UNA me relaciono desde el 2000. Desde el 2004 tenemos las Cabinas la Casona y en el 2005 asumí la Asociación de Jóvenes de Isla Venado. He recibido capacitación en formulación de proyectos de la Universidad Nacional. Las universidades traían de 20 a 30 estudiantes para trabajar en la comunidad. Luego crearon un Plan de Desarrollo Comunal. Del PIC he recibido educación ambiental y ahora estamos promoviendo el turismo sostenible. La UNA está promoviendo el procesamiento de pescado en Chira, Lepanto, Costa de Pájaros etc y nosotros mediante la Asociación de pescadores también. Con la UCR recibimos un seguimiento mensual en capacitación en herramientas digitales y nutrición con la bióloga Y., para los proyectos de ambiente y turismo. Con R. A. UCR estamos preparando un tour de avistamiento de aves. También nos apoya el Prof. FZ. de la Escuela de Ciencias Políticas. **Agente comunitario Venado-PIC_# 08**

2-¿Cómo lo hacen?¿Está de acuerdo con la forma en qué lo hacen? Escribir a continuación.

Sí, estoy de acuerdo ya que es importante para estar capacitado. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Ellos lo hacen muy bien estoy de acuerdo. **Agente comunitario Venado-PIC_# 02**

Para mi es bueno ya que hay que enseñarles a ser responsables, lo que se les enseña a los jóvenes es a cuidarse por ejemplo de los abusos. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

Siempre y cuando estén de acuerdo con el punto de partida de los que vinieron hace años.

Antes yo estaba en contra de la UNA. Aún hay cosas por mejorar, si se hace un estudio de plantas que nos den una copia. Que entre los que se van y los que vienen se hagan encadenamientos. **Agente comunitario Venado-PIC_# 04**

Hasta cierto punto. El estudiantado viene y va, falta continuidad. Lo que inician queda inconcluso. No se ha dado más seguimiento. En diferentes etapas, para que no se confunda. A veces vienen de nuevo y se empieza de cero. Se debe documentar todo lo realizado. Por ejemplo, con D. y otros estudiantes de la carrera de Gestión del Turismo Sostenible se detectan las necesidades, tales como mejora en el servicio al cliente, información turística. Con él se enlaza para buscar recursos. Él logra conseguir recursos de FOCAES de la Vicerrectoría de Extensión UNA. El estudio es cómo lo vamos a hacer y en qué momento, como propuesta de los estudiantes. **Agente comunitario Venado-PIC_# 07**

La UNA lo está haciendo mal. El Vicerrector de Extensión y el PIC se inclinan por Coopeacuicultores, eso nos divide. **Agente comunitario Venado-PIC_# 08**

3-¿Qué enseñanzas tienen los estudiantes de usted o de su organización? Escribir a continuación.

Aprenden en la parte de práctica, porque estamos entre tipo profesional y tipo empírico se aprende de ambos. Turismo y relaciones humanas, uno cree que el turismo es llegar y recibir a una persona, o solo llevarla en la panga. Tiene muchas cosas a tomar en cuenta. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Lo que ellos aprenden, es el valor que uno le da a ellos cuando entran. **Agente comunitario Venado-PIC_# 02**

Ellos conocen las necesidades que pasa esta comunidad. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

La cultura de nosotros, la forma de vivir, la forma de comer. La forma de recrearnos. Nadie lo sabe todo. Hasta los profesores aprenden de los estudiantes. **Agente comunitario Venado-PIC_# 04**

Más que todo el tema cultural, la vivencia, la experiencia. El intercambio de experiencias. Entender que la isla está como está por un tema de abandono estatal. **Agente comunitario Venado-PIC_# 07**

Les enseñamos la realidad que vivimos, a sensibilizarse en ella. Hay muy buenos líderes en la Isla. Nuestro espíritu de superación, las ganas de salir adelante. Ellos nos dan herramientas para trabajar. Ordenarse en las cosas, planificación, metodologías. **Agente comunitario Venado-PIC_# 08**

Aprenden de la forma en que vivimos. Aprendemos a trabajar juntos y nos escuchamos mutuamente. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 09**

4-¿Aprenden ustedes de las y los estudiantes con quiénes se relacionan en los proyectos para la organización?



5-¿Aprenden ustedes de las y los profesores con quiénes se relacionan en los proyectos para la organización?



6-¿Construyen cosas o ideas juntos para el proyecto?



7- Si participa en algún proyecto: ¿Cómo se integra su persona en el proyecto? ¿Cuál es su función? ¿Se siente tomada(o) en cuenta en la toma de decisiones? ¿Cuáles son sus aportes? Escriba a continuación

Presidente del comité de educación de la cooperativa. Si me siento tomado en cuenta. Mi aporte es ser un miembro de la organización y vigilar que todo marche como debe ser. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Me integro porque soy pescador, nosotros somos pescadores artesanales. **Agente comunitario Venado-PIC_# 02**

Con lo poco que uno sabe se va aprendiendo para ejercer y si me siento tomada en cuenta. Yo ayudo con la comida y los horarios. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

Si claro, le da una idea a ellos y ellos a uno. Como mi esposo que dió la idea de agua, como cuando estaba el español, de traer unos tanques en las pangas lo traen agarrado. Todos suben el tanque, escarbar tierra, etc para dar agua para el centro de salud, con W. (Proyecto Nimbu). Los tanques más inmensos están en Playa Torres, para baño y servicio. **Agente comunitario Venado-PIC_# 04**

Por mi parte estoy coordinando desde la ADI a un grupo de 20 jóvenes. Con la UNA participo de 3 proyectos: compostaje (vienen a capacitarnos el 06 de diciembre), el apiario y maricultura. También se está planteando el uso del bambú. Se está pensando en una estrategia de integración de proyectos para el turismo sostenible, en la lógica de "Isla Sostenible", en articulación con la Isla de Chira, Caballo, Venado y Costa de Pájaros. **Agente comunitario Venado-PIC_# 07**

9- ¿Cómo y de qué manera han contribuido estos proyectos a su desarrollo personal , familiar y comunal? Escribir a continuación.

Eso ha servido, ya que crean fuentes de ingreso para la comunidad, que no sean solamente la pesca. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Este proyecto nos ha servido a todos, ya que nos ha dejado aprendizajes y vivencias nuevas a las familias de la comunidad. Aprendemos de ellos y ellos de nosotros. En algunas áreas somos muy avanzados, en las prácticas. El día a día sabemos mucho, porque aunque no seamos personas muy desarrollados manualmente y mentalmente. Como afiliado, debo escuchar a los afiliados y desarrollar un programa. Ellos vienen y me ayudan. Oímos opiniones y desarrollamos un conjunto para que salga todo bien. Cada uno de ellos da su opinión. Somos democráticos, COOPEACUICULTORES. Somos 37 familias con diferentes funciones. El pueblo no se vería beneficiado. Las mujeres son como secretaria. El grupo de alimentos son todas mujeres. No solo los varones estamos trabajando. Han contribuido esos fondos, porque en el momento que lo hemos necesitado han estado para seguir adelante. Ejemplo, el cultivo de camarones, cuando nosotros lo desarrollamos de parte de nosotros, la universidad vino y nos dió el apoyo hacia el proyecto. Se desarrolló más arriba que donde estábamos nosotros. Cuando entré como presidente, el reto mio fue consultar a mi familia, porque servir a la cooperativa y a la comunidad. Porque es muy duro, cuando usted no tiene un salario y lo hace con todo el amor. Por ejemplo, tuve que ir a San José a estudiar 22 días y dejar a mi familiar. Es muy duro dejar a la familia. **Agente comunitario Venado-PIC_# 02**

Ha sido un cambio para bien porque al entrar ellos yo tuve ganancias para mi, ya que les vendo comida y así me he superado. No sé cómo harán ellos, ellos saben lo que están haciendo. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

Los beneficios que nos han traído han sido demasiado. Si no tuviéramos el agua aquí, tendrían que ir hasta el EBAIS de Chira. M. B., ella promovió el Ebais y el Colegio Pedagógico **Agente comunitario Venado-PIC_# 04**

Hay reuniones, talleres para seguimiento, pero no hay evaluaciones de procesos, ni sistematización de experiencias. Actualmente estamos con Andrés de la carrera de Turismo sede Chorotega y con M., de la Vicerrectoría de Extensión. Ellos están trabajando desde y por medio de la ADI. Ellos convocan. Si en turismo sostenible, incluso tenemos un chat y reuniones abiertas con la Comisión de Turismo que creamos. **Agente comunitario Venado-PIC_# 08**

Uno lo puede implementar uno mismo, en la casa. Hay agua potable en el Ebais cuando se secan los pozos en verano.

Agente comunitario Caballo- PIC_# 09

Aprender a desenvolverme, conversar en público. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 10**

Tengo relación desde hace 20 años con la UNA. Cuando trajeron el Plan de Desarrollo Integral. Trajeron la propuesta junto con el Triángulo de Solidaridad por medio de doña R.M.R. y SR

era estudiante entonces. Ahí nació la Asociación de Desarrollo. El Plan comprendía 25 proyectos el 2000. El ICE montó el sistema eléctrico, hicieron la central. AyA, crearon las asadas. CCSS creó el EBAIS, el MINSA creó el CEN CINAI y el MOPT, construyó las carreteras y ahora le toca a la Municipalidad de Puntarenas el muelle. Primeramente se hizo la carretera, después el Salón Comunal, luego se gestionó con el ICE para que pusiera la Central. Posteriormente se hizo el Colegio. De los 25 proyectos solo faltan 2, el Cementerio y el Atracadero de La Penca. Para realizar los 25 proyectos se unieron organizaciones e instituciones para dar cocina, pintura, baile, organización de mujeres "Las pioneras" y "Las arañas". La universidad estuvo aquí apoyándonos 9 años con diferentes capacitaciones. También incluía proyectos para pescadores y capacitaciones para gestionar recursos. El año pasado el PIC me invitó a dar una charla a Isla Caballo, por medio de G.. La intención que trajo doña R. M., fue como la intención de cómo sería Isla Venado. He aportado mucho a mi comunidad. Antes de la UNA había una Junta de Vecinos. Luego se logró un colegio de secundaria, una Casa de Jóvenes. Organización. Hicimos un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) que fue muy rico para nosotros. Lo hicieron con doña R.M.R.. La UNA y el PIC nos dijeron qué hacer. Ahora todo depende de nosotros. Ya sabemos qué hacer y a quién dirigirnos. Cuando tenemos algo nuevo hablo con doña S. o doña R. M.. Tenemos una deuda que no podremos pagar nunca a doña R. M. R. Primero la UNA, luego entró la UCR con capacitaciones. **Agente comunitario Venado-PIC_# 11**

10-¿Cuáles han sido los retos que han tenido al participar en los proyectos de extensión? Escribir a continuación.

Una de las problemáticas que existen, es la institución del MINAE ya que es la que otorga los permisos para que funcionen las jaulas flotantes. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Ahora como pescador y miembro de la cooperativa, dejar la familia sola ha sido lo más difícil. **Agente comunitario Venado-PIC_# 02**

La marea, ya que a veces no se puede acceder a la isla por el fuerte oleaje. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**
Estoy comprometido con el trabajo del PIC. Al día de hoy el gobierno nos busca como referente. Sin embargo, hay que estar motivando a la comunidad. Cuando formamos la cooperativa nadie se quería meter. Cuando crecimos nos acusaban de argolla. El clientelismo es lo más fácil. En cambio, si trabajamos crecemos. **Agente comunitario Venado-PIC_# 04**

11-¿Cuáles han sido las soluciones para enfrentar estos retos a nivel personal y desde su organización? Escribir a continuación.

Tener más capital, para que la organización funcione a como se debe. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**
Buscar de Dios, tomar el reto y seguir trabajando duramente para poder salir adelante con el proyecto. **Agente comunitario Venado-PIC # 02**

Realizar trabajos en equipo. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

En la parte organizativa la solución es gestionar ante las instituciones del Estado, la Municipalidad, un recurso de amparo. Los desechos estamos empezando a manejarlos con campañas de reciclaje por medio de la ADI (Asociación de Desarrollo Integral). Instalamos basureros alrededor de la Isla para reciclar y conseguimos un carro para recogerla. El carro cobra 2 mil colones por casa. Como no hay un cobro formal de impuestos a las Islas por parte de la municipalidad, no tenemos servicios municipales. Así logramos recoger al menos un 10% del total de los desechos sólidos. **Agente comunitario Venado-PIC_# 07**

12-¿Qué críticas y aportes se pueden señalar a lo vivido durante la relación con un proyecto de extensión universitaria? Escribir a continuación.

Todo ya está planificado, a mi perspectiva las universidades deberían involucrarse más en la toma de decisiones sobre temas de pesca. La pregunta es compleja. Hace falta más presencia en tiempo, que sea más frecuente. Cuando se da una capacitación y se dura un año o dos años para dar otra capacitación. Se puede olvidar lo que se dio en un día. Debería haber más compromiso institucional, que no se quede nada más como presencia de un día. De un día, como tesis o una capacitación rápida. No tenemos contacto, no sabemos qué hizo. Debe haber más compromiso en todas las áreas: ecosistemas, etc. todo lo que conlleva el entorno donde vivimos nosotros. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Lo bueno es que uno va aprendiendo y se aporta mucho a la organización el aprendizaje adquirido de parte de la universidad. **Agente comunitario Venado-PIC_# 02**

Ninguna, de momento se han hecho bien las cosas. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

13- ¿Qué propone para mejorar la participación de las personas de la comunidad en los proyectos de extensión con el PIC? Escribir a continuación.

Entendimiento, ya que se necesita creer que ocupamos este tipo de proyectos para que haya más participación de la gente. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Todas las garantías han sido buenas, capacitarse más para aprender y aportar más al desarrollo. **Agente comunitario Venado-PIC_# 02**

Trabajar duramente y aprender más, aprovechar las oportunidades. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

Mayor articulación e integralidad. Nuevos liderazgos, promoverlos y fortalecerlos. Incluso se puede hablar con directores y directoras de las instituciones públicas de la Isla, para promover liderazgos en escuelas y colegios. **Agente comunitario Venado-PIC_# 07**

14-¿Qué cosas ha aprendido durante su participación en el proyecto? Escribir a continuación.

Nos enseñaron a estar orgullosos de donde vivimos, a defendernos, a darnos el lugar que nos merecemos. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Hemos aprendido a trabajar con las demás comunidades. A hacer alianzas entre los pueblos, a ser solidarios entre las comunidades. A apoyarnos mutuamente. **Agente comunitario Venado-PIC# 02**

A aprovechar las oportunidades que se presentan para ser mejor. Sigán con el desarrollo de una mejor calidad de vida en las comunidades, porque donde la universidad entra hubo una gran mejoría, un gran cambio en la Isla con la entrada UNA **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

Nos motivan y permiten que algunos estudiantes de la Isla se hagan universitarios. Cuando vienen motivados. Mis hijas estudian en una carrera itinerante en Lepanto, para formar maestros y hay 5 estudiantes de Venado y 2 de Caballo. En cambio, los guardacostas hostigan al pueblo. Soy pescador y una vez me llevaron con un pescado decomisado. Al final si se recuperó. **Agente comunitario Venado-PIC_# 05**

Aprendido que esforzándose se puede tener una mejor calidad de vida. He aprendido a valorar nuestros recursos, ya que nos ha servido a todos tanto personalmente como a nuestras familias. **Agente comunitario Venado-PIC_# 06**

Que sigan y que mejoren cada día. Cuando doña R. M. inició con reuniones interinstitucionales y con mesas de diálogo junto con representantes de todas las comunidades. Además doña R. M. le daba seguimiento a todas y cada una de esas instituciones. Propongo que las reuniones sean en Puntarenas. **Agente comunitario Venado-PIC_# 08**

Como cooperativa hemos aprendido a dialogar. Tener un diálogo sencillo y respetuoso, para desarrollar una buena empresa con buena actitud. **Agente comunitario Venado.#08**

Planificación. La única institución que ha hecho es la UNA : colegio, Ebais (S. y M.), jóvenes estudiaron en colegio y ahora en la UNA. **Agente comunitario.Caballo_# 09**

A ordenarnos mejor sobre lo que queremos. **Agente comunitario Caballo_# 10**
Toda está enseñado, capacitación no nos falta. **Agente comunitario Venado_# 11**

15-¿Qué cambios propone para mejorar el trabajo con el personal universitario de los proyectos de extensión del Programa Interdisciplinario Costero -PIC- ?Escribir a continuación.

Que las visitas sean más frecuentes de parte de la universidad. **Agente comunitario Venado-PIC_# 01**

Ninguno, ellos siempre han estado bien con el proyecto. **Agente comunitario Venado-PIC_# 02**

Hasta el momento todo ha salido muy bien. **Agente comunitario Caballo- PIC_# 03**

La estrategia del PIC está muy bien . Sin embargo, doña R. M. no le dio continuidad a lo que inició. Ejemplo "La casa de la Juventud". Hay que invitarla a que venga a ver los proyectos con los Acuicultores y se dé cuenta de lo que está pasando. Porque hay una Asociación de jóvenes, la actual presidenta, M. y tiene más de 40 años, sacó a los jóvenes, echó al grupo original y metió a jóvenes parientes. Actualmente se tomaron la Casa de la Juventud y la convirtieron en cabinas, reciben fondos del INDER, para el proyecto de mujeres pescadoras (M. tiene a nombre del marido de ella la lancha y el motor que son de la Asociación de mujeres pescadoras). Actualmente la Casa de la Juventud se llama Cabinas La Casona. Eso lo lideraba antes mi tío J. B.. Doña R. M. conoce ese proyecto muy bien. Desde el PIC han escuchado nuestras propuestas y soluciones de forma conjunta siempre. **Agente comunitario Venado-PIC_# 04**

Las cosas han cambiado mucho, la gente está acostumbrada a que todo se los den. Hay que ser sincero, IMAS ha venido a fregar la comunidad. Por eso estamos todos mal por IMAS, les dan plata y ya la gente no quiere trabajar por el pueblo. El IMAS da subsidios mensuales, de 90 mil o 100 mil, pero no hay materiales para hacer horas de trabajo. Las familias reciben subsidios mensuales de 100 mil colones al mes. Se llama bienestar familiar. Además está lo que les dan para la vedas, aparte. **Agente comunitario Venado-PIC_# 05**

Llevar más de la teoría a la práctica. Además que el proceso sea más continuo, es decir, seguir con la misma línea, pero tal vez en otra etapa. Esto es gestión de calidad en los procesos, por ejemplo, necesitamos apoyo porque la Municipalidad de Puntarenas no nos está apoyando en lo que nos urge. Intendencias: se oponen a un desarrollo, como no viven aquí no les interesa. Incluso los partidos políticos deben acercarse más a nuestra realidad. Mar Viva debe trabajar según las condiciones reales de la pesca en nuestras islas. **Agente comunitario Venado-PIC_# 07**

Que se articulen entre las instituciones estatales y la comunidad; que todos estén informados de lo que hacen; Que devuelvan informes y documentos de todo lo que hagan. Que nos pidan un Informe: el nivel de compromiso que tenemos, lo hecho, lo que falta por mejorar. **Agente comunitario Venado-PIC_# 08**