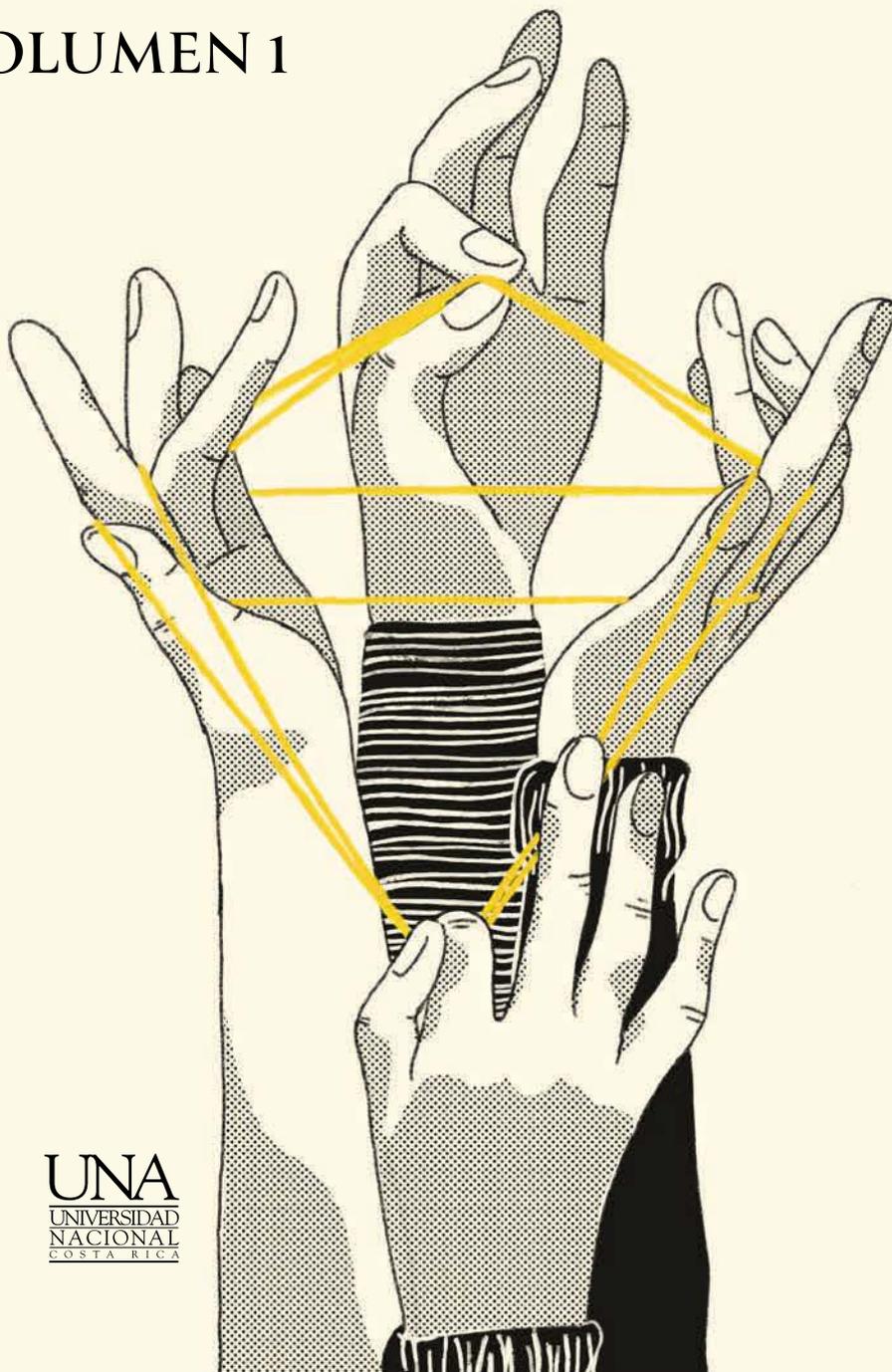


COMPILADORES-EDITORES:
LUIS DIEGO MORA Y ÁLVARO MARTÍN PARADA

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA VOLUMEN 1



UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

VOLUMEN 1

Compiladores-editores:
Luis Diego Mora y Álvaro Martín Parada

ENFOQUES TEÓRICOS DE LA
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

VOLUMEN 1





©EUNA
Editorial Universidad Nacional
Heredia, Campus Omar Dengo, Costa Rica
Teléfono: (506) 2562-6754
Correo electrónico: euna@una.ac.cr
Apartado postal: 86-3000 (Heredia, Costa Rica)

La Editorial Universidad Nacional (EUNA) es miembro del Sistema Editorial Universitario Centroamericano (Seduca).

© Luis Diego Mora y Álvaro Martín Parada
© Enfoques teóricos de la extensión universitaria. Volumen 1.

Primera edición 2025

Dirección editorial:
Marianela Camacho Alfaro - marianela.camacho.alfaro@una.cr
Valeria Alfaro Vargas - valeria.alfaro.vargas@una.cr

Diseño y diagramación: Ester Molina Figuls
Título: Enfoques teóricos de la extensión universitaria. Volumen 1
Imagen de cubierta: "Construyendo juntos" (2024) de Yéssica Salazar Villalobos. Técnica: Ilustración digital, 22 x 28 cm.

378.103097286
E56e

Enfoques teóricos de la extensión universitaria : volumen 1 /
compiladores-editores: Luis Diego Mora y Álvaro Martín Parada.
-- Primera edición. -- Heredia, Costa Rica : EUNA, 2025.

1 recurso en línea (342 páginas) : ilustraciones, fotografías a
color, archivo de texto, PDF, 1,5 MB

ISBN 978-9977-65-897-1

1. EXTENSIÓN UNIVERSITARIA 2. ESTRATEGIAS
3. COMUNIDADES 4. METODOLOGÍA 5. ENSEÑANZA SUPERIOR
6. CREATIVIDAD 7. ARTE 8. EPISTEMOLOGÍA I. Mora Morales, Luis
Diego II. Parada Gómez, Álvaro Martín

Esta publicación es objeto de una licencia Creative Commons que no autoriza el uso comercial:
Atribución-NoComercial-NoDerivadas
CC BY-NC-ND 4.0



Contenido

Presentación	15
I. TERRITORIOS: LA ACCIÓN SUSTANTIVA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA	19
Análisis de las contribuciones teóricas y metodológicas del proceso de extensión desarrollado en comunidades y territorios costarricenses con apoyo de la Subcomisión Interinstitucional Aula Móvil.....	21
Metodología para el abordaje de problemáticas territoriales desde la acción sustantiva universitaria	57
Línea de base con evaluación rápida, metodología para la investigación del trabajo infantil y adolescente en zonas fronterizas y territorio indígena costarricense	75
II. EDUCACIÓN: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS	93
Innovación de estrategias metodológicas del proyecto Cursos Participativos a partir del proceso de adaptación de la presencialidad a la virtualidad durante el periodo 2020 a 2022	95
Educación científica en tiempos de pandemia	119
La Escuela Agroecológica: un modelo de desarrollo educativo territorial	147
III. EXPRESIONES ARTÍSTICAS: PEDAGOGÍAS DE LA CREATIVIDAD	179
Manifestaciones artísticas como propuesta metodológica para el encuentro y bienestar en las comunidades de Sarapiquí.....	181
Influencia de la educación musical en niños de edad preescolar	205
Abordando la transdisciplina desde el cuerpo: hacia una pedagogía de la creatividad	223
IV. EPISTEMOLOGÍAS: SABERES TRANSDISCIPLINARIOS	263
Epistemologías para la liberación de las mujeres: otras formas posibles de saber y conocer	265

Propuesta de un modelo de extensión de lo interdisciplinario hacia la transdisciplinariedad	283
Aprender desde la extensión: epistemologías de la conversación.....	297
SOBRE LAS PERSONAS AUTORAS.....	323

Índice de tablas

Presentación	15
I. TERRITORIOS: LA ACCIÓN SUSTANTIVA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.....	19
Análisis de las contribuciones teóricas y metodológicas del proceso de extensión desarrollado en comunidades y territorios costarricenses con apoyo de la Subcomisión Interinstitucional Aula Móvil.....	21
Tabla 1. Cobertura de Aula Móvil por cantón y articulación con programas, entidades e instituciones.....	26
Tabla 2. Modelos de extensión universitaria latinoamericana.....	32
Tabla 3. Técnicas de recolección de datos.....	37
Metodología para el abordaje de problemáticas territoriales desde la acción sustantiva universitaria	57
Tabla 1. Espacios de gobernanza establecidos de modo formal y su alcance en la región Chorotega, según el sistema de planificación nacional, Costa Rica.....	64
Línea de base con evaluación rápida, metodología para la investigación del trabajo infantil y adolescente en zonas fronterizas y territorio indígena costarricense	75
II. EDUCACIÓN: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS	93
Innovación de estrategias metodológicas del proyecto Cursos Participativos a partir del proceso de adaptación de la presencialidad a la virtualidad durante el periodo 2020 a 2022	95
Educación científica en tiempos de pandemia	119
Tabla 1. Variables en relación con el acceso a internet y recursos tecnológicos.....	132
Tabla 2. Grado de dominio del personal en medios tecnológicos.....	135
Tabla 3. Herramientas tecnológicas para la mediación pedagógica.....	136

Tabla 4. Herramientas para la implementación de clases en modalidad virtual.	137
Tabla 5. Recursos para utilizar para evaluar por parte de los docentes CCC-UNA-SRB.	138
Tabla 6. Recursos que en la actualidad están utilizando los docentes CCC-UNA-SRB.	139
Tabla 7. Rubros de evaluación.	140
Tabla 8. Afectación familiar por despidos, disminución de ingresos o reducción de jornada laboral.	141
La Escuela Agroecológica: un modelo de desarrollo educativo territorial	147
Tabla 1. Elementos fundamentales de la agroecología.	154
Tabla 2. Perspectiva de la Escuela Agroecológica según participantes. 2022.	169
III. EXPRESIONES ARTÍSTICAS: PEDAGOGÍAS DE LA CREATIVIDAD	179
Manifestaciones artísticas como propuesta metodológica para el encuentro y bienestar en las comunidades de Sarapiquí.	181
Tabla 1. Sentipensares reflexionados desde los talleres de Manifestaciones Artísticas en las comunidades.	197
Abordando la transdisciplina desde el cuerpo: hacia una pedagogía de la creatividad	223
Tabla 1. Matriz de necesidades y satisfactores a escala humana.	234
Tabla 2. Formas y usos de los Mapas de Representación Social desde el proyecto.	246

Índice de figuras e imágenes

I. TERRITORIOS: LA ACCIÓN SUSTANTIVA DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.....	19
Análisis de las contribuciones teóricas y metodológicas del proceso de extensión desarrollado en comunidades y territorios costarricenses con apoyo de la Subcomisión Interinstitucional Aula Móvil.....	21
Figura 1. Instituciones identificadas involucradas en los proyectos y procesos comunitarios.	44
Figura 2. Áreas temáticas identificadas que se abordan en los proyectos y procesos comunitarios.....	45
Figura 3. Quehacer en extensión comunitaria de las universidades públicas.....	46
Figura 4. Áreas de extensión comunitaria de las universidades públicas.....	47
Figura 5. Aporte de las universidades públicas en los proyectos de extensión comunitaria a las personas (a) y a la comunidad en general (b).	48
Figura 6. Frecuencia de visitación de las universidades públicas a las comunidades en proyectos de Extensión.	49
Figura 7. Principales logros con el aporte de las universidades públicas en los proyectos de Extensión comunitaria.	50
Figura 8. Principales cambios y recomendaciones para mejorar la participación universitaria pública en los proyectos de Extensión comunitaria.	51
II. EDUCACIÓN: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS	93
Innovación de estrategias metodológicas del proyecto Cursos Participativos a partir del proceso de adaptación de la presencialidad a la virtualidad durante el periodo 2020 a 2022	95
Figura 1. Distribución de la matrícula en el 2021.....	112
Figura 2. Distribución de la matrícula por provincia.....	113

Figura 3. Datos generales 2020-2022.	114
Figura 4. Datos sobre el sexo de las personas participantes.....	116
Educación científica en tiempos de pandemia	119
Figura 1. Ancho de banda de la principal conexión a internet en casa-docentes.....	133
Figura 2. Ancho de banda de acceso a internet - estudiantes CCC-UNA-SRB 2020.....	134
La Escuela Agroecológica: un modelo de desarrollo educativo territorial	147
Figura 1. Estructura de funcionamiento de la Escuela Agroecológica, 2022.	165
III. EXPRESIONES ARTÍSTICAS: PEDAGOGÍAS DE LA CREATIVIDAD	179
Manifestaciones artísticas como propuesta metodológica para el encuentro y bienestar en las comunidades de Sarapiquí.....	181
Figura 1. Participación en los talleres por género.....	194
Figura 2. Satisfacción de las personas participantes.....	195
Figura 3. Relación entre los talleres y la salud mental.....	196
Abordando la transdisciplina desde el cuerpo: hacia una pedagogía de la creatividad	223
Figura 1. Comportamiento multidimensional y finalidad de la creatividad.....	241
Imagen 1. <i>Collage</i> de imágenes de procesos de apalabramiento.	251
Imagen 2. <i>Collage</i> de imágenes de procesos de exploración vocal.	254
Imagen 3. <i>Collage</i> de imágenes de exploración del cuerpo en movimiento.	256
Imagen 4. <i>Collage</i> de imágenes de la creación del objeto creativo grupal del Taller Lúdico Creativo en el Teatro Centro para las Artes.....	257
Imagen 5. <i>Collage</i> de imágenes de la recapitulación crítica del proceso vivido.	258

IV. EPISTEMOLOGÍAS: SABERES TRANSDISCIPLINARIOS	263
Propuesta de un modelo de extensión de lo interdisciplinario hacia la transdisciplinariedad	283
Figura 1. Modelo de base multidisciplinario e interdisciplinario de Aguirre y Arboleda, 2017.....	291
Aprender desde la extensión: epistemologías de la conversación.....	297
Figura 1. La espiral de la vida.	304
Figura 2. El túnel del tiempo.....	305
Figura 3. Celebrando la vida.....	307
Figura 4. Mural en la sede de la Asociación Mano de Tigre, Térraba.	316
Figura 5. Horno de Barro en uno de los módulos de trabajo de las Mujeres del Maíz.....	317

Presentación

La Universidad Nacional ha desarrollado la extensión universitaria como el establecimiento de un proceso de articulación y vinculación del quehacer sustantivo en la solución de diversas problematizaciones que experimenta la sociedad. Este proceso permite la producción académica, difundida como parte de la democratización del conocimiento. El propósito de la serie de enfoques teóricos de la extensión universitaria consiste en ampliar la producción académica para contribuir al análisis del desarrollo de la realidad nacional costarricense desde distintas posturas críticas, reflexivas y propositivas.

Los enfoques teóricos y metodológicos muestran la complejidad de la realidad y la forma holística de abordar las problematizaciones, con lo cual se hace un esfuerzo en la comprensión sistémica desde lo social, económico, ambiental, cultural y político. Esto se efectúa con las mejores intenciones de sugerir soluciones concretas en procura de contribuir al desarrollo humano de las personas que componen las poblaciones interlocutoras de diversos sectores sociales, productivos, artísticos y culturales del país. Sin duda, sobresale el desarrollo humano y sostenible como formas de explicar las transformaciones sociales.

Las posturas teóricas de las personas autoras muestran integralidad en los marcos conceptuales empleados para reflexionar sobre la realidad abordada en los territorios, regiones y comunidades. Las categorías interrelacionadas en las dinámicas de

análisis permiten comprender la inter, multi y transdisciplinariedad como formas de romper con categorías más especializadas, definidas y acotadas que limitan la comprensión de una realidad que normalmente es caótica, debido a la presencia de conflictos persistentes en las problematizaciones predeterminadas. Sin duda, la extensión universitaria potencia el abordaje teórico donde la definición y composición de categorías propias facilitan la comprensión y solución de los problemas estudiados, tales como la pobreza en las comunidades, el desempleo y la falta de oportunidades laborales, las desigualdades e inequidades que profundizan las brechas entre las personas y poblaciones que habitan en los distintos territorios del país.

Los enfoques metodológicos desarrollados son construcciones que han tomado en cuenta la relación existente entre la teoría y la práctica. Estos no son estrictamente modelos unilaterales, al contrario, son realidades simplificadas, pero con estructuras que integran saberes disciplinares con saberes que se originan en la experiencia de las poblaciones interlocutoras. Por ejemplo, el modelo de desarrollo territorial definido como “Escuela Agroecológica en San José de Upala”, la contribución al desarrollo de distintas comunidades en vulnerabilidad social por medio del “aula móvil” en Cureña de Sarapiquí, Isla Chira, Talamanca y otras localidades, así como las “manifestaciones artísticas como método para mejorar el bienestar” en el mismo territorio de forma inter, multi y transdisciplinar. Por lo tanto, la cogeneración de conocimiento entre las personas académicas con las de las comunidades muestra que es posible la transdisciplinariedad, con lo cual se rompe el paradigma tradicional donde se asume que la única que genera conocimiento es la persona científica y erudita que ha transitado por la formación universitaria.

La producción académica de la extensión de manera sensata integra la experiencia de trabajo con múltiples actores sociales e institucionales en ámbitos distintos. El marco institucional público se articula con la extensión universitaria y de este modo muestra capacidad de articulación en la determinación de objetivos y atención a problematizaciones compartidas. Por ejemplo, en atención a las demandas del sector agropecuario, se muestra el trabajo con el Ministerio de Agricultura y Ganadería, así como

el Instituto de Desarrollo Rural. También, en el campo social se integra el trabajo con el Ministerio de Trabajo y el Instituto Mixto de Ayuda Social.

Las metodologías definidas por las personas académicas integran enfoques cualitativos donde el marco instrumental es variado y diverso. Se integran técnicas fundamentales como la revisión de fuentes secundarias, pero bien complementadas con fuentes primarias, tales como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y la observación directa. Sin duda, la participación de las personas interlocutoras democratiza la construcción colectiva del conocimiento en la universidad pública.

Las posturas de los enfoques teóricos y metodológicos y la producción académica alcanzada es producto de la dinámica integradora de la extensión con la investigación y la docencia. Desde la perspectiva de la docencia, se apuesta con contundencia a la integración del estudiantado en las prácticas de trabajo en las giras de campo, con lo cual se ponen en contacto directo con el contexto y la realidad nacional. Por otra parte, la investigación coadyuva en la generación de conocimiento e interactúa con la extensión, y se complementan la comprensión de las problematizaciones definidas desde las bases de trabajo en las comunidades y territorios.

Al fin, debe reconocerse en los enfoques teóricos y metodológicos desarrollados en esta obra la definición de una extensión universitaria que permite asumir posturas políticas e ideológicas en el abordaje del desarrollo nacional desde un contexto crítico y reflexivo, muy cuestionador de las condiciones existentes y reconociendo la posibilidad de encontrar soluciones siempre en favor de las poblaciones en vulnerabilidad social; así como también, mostrando un pensamiento esperanzador basado en las posibilidades de transformación social en procura de contribuir al bienestar del ser humano, el territorio, la región y, fundamentalmente, la comunidad.

Álvaro Martín Parada
Vicerrector de Extensión
Universidad Nacional, Costa Rica

I.

TERRITORIOS: LA ACCIÓN SUSTANTIVA
DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Análisis de las contribuciones teóricas y
metodológicas del proceso de extensión desarrollado
en comunidades y territorios costarricenses con apoyo
de la Subcomisión Interinstitucional Aula Móvil.

Grethel Ulate-Garita
Óscar Juárez-Matute
Óscar Chacón-Chavarría
Carmen Monge-Hernández

Introducción

En Costa Rica, los problemas de injusticia, desigualdad e inequidad social, así como el deterioro ambiental, plantean grandes y profundos desafíos, en los cuales las universidades públicas desempeñan un papel fundamental. Por ello, en 2006 surge la Subcomisión Interinstitucional Aula Móvil, mediante el Decreto Ejecutivo N.º 32946-MICITT, y a partir de 2007 se adscribe a la Subcomisión de Vicerrectores de Extensión y Acción Social del Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Su función es consolidar vínculos de compromiso y atender las demandas socio-comunitarias para impulsar un desarrollo inclusivo, amigable y ambientalmente sostenible en comunidades y territorios nacionales, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Estas acciones responden a demandas socio-comunitarias emitidas por representantes de organizaciones locales y a la articulación interuniversitaria.

En el contexto de esta experiencia, el propósito de esta ponencia es mostrar la integración disciplinaria, los sujetos involucrados y las temáticas prioritarias implementadas en la Universidad Nacional (UNA), así como la búsqueda de integración interuniversitaria con la Universidad Estatal a Distancia (UNED) en el marco del Programa Aula Móvil y su contribución al quehacer académico en docencia y extensión universitaria, desde la perspectiva del modelo de extensión crítica.

Para este análisis, se recurre al modelo de extensión crítica como base conceptual, epistemológica y filosófica orientada hacia la transformación social de la realidad y de las comunidades

y grupos que participan en las acciones universitarias, con lo cual se busca su autonomía y emancipación. Desde el punto de vista metodológico, en la construcción de la ponencia se llevó a cabo tanto una revisión bibliográfica como la aplicación y sistematización de entrevistas semiestructuradas a informantes clave que han formado parte de la experiencia extensionista analizada, así como a estudiantes y representantes locales.

Para presentar los resultados de esta investigación, en este documento se proporciona una visión general de los aspectos principales del Programa Aula Móvil, su alcance, acciones, métodos de trabajo y principales colaboraciones. Para un análisis más profundo, se toma como estudio de caso la experiencia de trabajo en Costa de Pájaros de Manzanillo, Puntarenas. Después, se destacan y analizan diferentes modelos teóricos de extensión, y se centra en el Modelo de Extensión Crítica, y luego se describe metodológicamente la experiencia seleccionada. En las secciones finales, se presentan los resultados y conclusiones, mediante lo cual se resaltan los avances en la integración interdisciplinaria de los equipos académicos y estudiantiles en diálogo con los grupos comunitarios, que constituyen la acción universitaria, además se enfatiza el papel estratégico de la extensión con enfoque crítico. De esta manera, además de ofrecer alternativas de mejora y solución a problemas específicos de las comunidades, se contribuye al fortalecimiento de las organizaciones socio-comunitarias, en términos de organización, capacidad de gestión, sensibilización, concienciación y acción colectiva.

Antecedentes

Aula Móvil es un Programa Interinstitucional de extensión académica con carácter de interés público, que surge el 21 de marzo de 2006 por medio del decreto ejecutivo N.º 32946 MICIT. Este programa busca promover el desarrollo social y económico de manera sostenible de las comunidades situadas en los diferentes territorios de Costa Rica, para brindar mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes por medio de la generación y socialización de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales.

La extensión se entiende como el proceso de vinculación entre las universidades y la sociedad por medio de la interacción con el medio social y cultural de las comunidades, con lo cual se busca perfeccionar su transformación, adaptada a las características y necesidades propias de cada zona, y se respeta además su idiosincrasia y tradición cultural. Además, permite un enriquecimiento de la academia a partir de la percepción de las necesidades locales, y se justifica la colaboración integral entre docentes, extensionistas, investigadores y estudiantes, con el desarrollo social.

A partir del 2007, Aula Móvil integra las comisiones permanentes de extensión y acción social de CONARE, de manera que se logra impulsar actividades interdisciplinarias de forma planificada y continua entre las Universidades Estatales y otras instituciones de impacto social y económico a escala territorial como: Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), Ministerio de Ambiente y Energía (MINAE), Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC), Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), Sistema Bancario Nacional, gobiernos locales, Ministerio de Educación Pública (MEP), Ministerio de Cultura y Juventud (MCJ), Instituto de Desarrollo Rural (INDER), Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), Instituto Costarricense de Turismo (ICT), entre otros.

Este Programa Interinstitucional, liderado por las cinco Universidades Públicas: UNED, UNA Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Técnica Nacional (UTN) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), ha sido merecedor del reconocimiento Mejoramiento de la Calidad de Vida, brindado por la Defensoría de los Habitantes en el año 2009, así como el premio al Mejoramiento de la Calidad de Vida, otorgado por la Defensoría de los Habitantes en el año 2012. Lo anterior gracias a sus procesos de diálogo y capacitación constructivista y de asesoría técnica en diversos campos de formación comunitaria, así como la sensibilización y búsqueda de soluciones ante los problemas socioambientales que afectan a las comunidades.

El Programa Aula Móvil en los últimos años ha tenido presencia en la mayoría de las regiones del país, entre las cuales destacan la Pacífico Central, la Huetar Caribe, la Huetar Norte y la Central

(Aula Móvil, 2021, p. 1), en este sentido, destaca su accionar en los cantones con mayor vulnerabilidad socioeconómica de estas, lo cual se puede constatar en la tabla número 1. Asimismo, se deben indicar acciones que buscan la atención de forma directa de “las necesidades sociales, productivas y ambientales solicitadas por los grupos comunales” y a su vez promover la generación de capacidades locales mediante la promoción y capacitación a los grupos involucrados (Aula móvil, 2021, p. 2).

Entre los sectores sociales y productivos integrados en el programa destaca: el sector productivo privado, pymes agropecuarias y de servicios turísticos y comerciales, sector comunal y ambiental.

Para la realización de las acciones llevadas a cabo por el programa se articula con otros programas académicos de las universidades públicas, además, se promueve la coordinación con las instituciones estatales presentes en los territorios, así como con las organizaciones y demás actores locales. De esta manera, se pueden optimizar los recursos e integrar los diferentes esfuerzos surgidos de la academia como del resto del Estado costarricense.

Tabla 1.

Cobertura de Aula Móvil por cantón y articulación con programas, entidades e instituciones.

Cantón/ Comunidades	Instancias y organizaciones que interactúan en el proceso
Puntarenas: Isla Chira Costa de Pájaros, Manzanillo	Programa de Desarrollo Integral marino-costero y rural del Golfo de Nicoya, Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad (DINADECO), Junta de Protección Social. Oficina de Servicios Generales de la UCR
Puriscal: Chires	MAG- Oficina de Puriscal
Talamanca: Puerto Viejo Cahuita	Escuela de Topografía, Sección de Trabajo Comunal Universitario y Oficina de Divulgación de UCR

Cantón/ Comunidades	Instancias y organizaciones que interactúan en el proceso
Buenos Aires: Boruca, Cabagra.	UNED (PGL), Mesa Nacional Indígena, Asociación de Desarrollo Integral (ADI) Boruca
Sarapiquí: Cureña, La Virgen.	UNED (PGL y Sede Sarapiquí), Asociación para la Protección de la Cuenca del río Sarapiquí, Municipalidad de Sarapiquí, Cámara de Turismo de Sarapiquí Alianza Nacional de Ríos y Cuencas de Costa Rica, PRIGA-UNA, Corredor Biológico San Juan-La Selva, Fundecor, Sistema Nacional de Áreas de Conservación (SINAC), INDER, (ICT), MCJ, MAG, Colectivo de Mejoramiento de Vida de la Comunidad de Arbolitos, ASADA de Cureña.
Guácimo: Pocora	UNED (PGL, Sede Guápiles y Sede Siquirres) ASADA de Argentina, Barrio El Carmen y Pocora Sur, Asociación Agroecoturística de Argentina, Oficina de Gestión Cultural sede Caribe Norte del Ministerio de Cultura y Juventud, Planta Hidroeléctrica Reventazón del (ICE), Área de Conservación Tortuguero, Consejo Local del Agua (COLAGUA)
Golfito: Purruja	UNED (PGL), Sede de Ciudad Neily y Audiovisuales Comité de Vigilancia de los Recursos Naturales de la Gamba, UCR Golfito
Osa: Drake	UNED (PGL, IFCMDL, Sede Osa) Programa Interdisciplinario Costero (PIC) UNA Asociación de Desarrollo Integral de Bahía Drake (ADEINDRA), SINAC

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental.

Son diversos los procesos a lo largo y ancho del país, por esta razón, de este abanico de iniciativas, la presente ponencia hace énfasis en el acompañamiento brindado a la Asociación de Desarrollo Integral de Costa de Pájaros para la construcción del Plan de Desarrollo local como estudio de caso, ubicada en Manzanillo, en el Golfo de Nicoya, Puntarenas; una zona dedicada a la pesca y otras actividades extractivas como la recolección de pianguas o almejas.

Esta zona presenta niveles de empobrecimiento elevados según el último censo nacional del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) del 2011. Cuenta con 2811 habitantes, bajo la presencia del mayor porcentaje de hogares con algún tipo de carencia de toda la provincia (45%, 1337 habitantes), como vivienda, salud y acceso a educación ([INEC, 2011](#)). En lo productivo, muestra una tasa de ocupación de apenas el 42,8% de sus habitantes en edad laboral, por ende, más de la mitad de la población no cuenta con un empleo fijo. Por tanto, son personas que sobreviven con trabajos ocasionales o ayudas económicas otorgadas por instituciones gubernamentales como el IMAS.

Por este motivo, instituciones como el INA, Instituto Costarricense de Pesca y Agricultura (INCOPECA), IMAS, el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU), además de las universidades públicas, entre otras, dirigen esfuerzos para apoyar desde su accionar en el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores, así como de su entorno natural.

Por otra parte, la región muestra indicios de dependencia de la actividad pesquera hasta llegar a la sobreexplotación del recurso ([Fernández, 2013, citado por Ulate, 2020](#)), lo cual genera en el medio social problemáticas relacionadas al desempleo, bajos ingresos familiares, deserción escolar a edades tempranas, para incorporarse a actividades laborales, y situaciones que ponen a sus pobladores en estado de vulnerabilidad constante.

Frente a este contexto, brotan iniciativas colectivas para construir el Plan de Desarrollo Locales en el 2019 cuando se inician las primeras actividades para elaborar dicho plan. Surge unión de organizaciones de la comunidad de Costa de Pájaros como la Asociación de Mujeres Mariposas del Golfo, el Sindicato de Pescadores de Costa de Pájaros, la junta administrativa de la Escuela Brisas del Golfo, la asociación de pescadores de Costa de Pájaros en pro de la recuperación de los recursos marinos y una pesca responsable, un grupo de jóvenes de la iglesia, la Asociación de Desarrollo Integral y otros miembros de la comunidad en colaboración con el Programa de Desarrollo Integral Marino-Costero y Rural del Golfo de Nicoya de la Escuela de Ciencias Biológicas, la Escuela de Planificación y Promoción Social y con apoyo de Aula

Móvil. La finalidad es disponer de una guía participativa que sirva de hoja de ruta para el desarrollo de su comunidad.

La organización de conversatorios, con la convocatoria a otros actores, nace desde los interesados, como sujetos autónomos capaces de liderar las acciones, así como buscar la incorporación de nuevos actores locales claves para el buen desarrollo de las acciones. Después de casi cuatro años de diálogos, acciones y estrategias, se está logrando la culminación de la construcción del plan para inmediatamente proseguir con la ejecución de los proyectos planteados que permitirán solventar las necesidades y problemáticas de Costa de Pájaros.

Como se mencionó, para atender la solicitud de la comunidad se vinculan dos unidades académicas de la UNA, con el fin de aportar de manera integral a lo solicitado, además de optimizar recursos públicos escasos con los que se cuenta. Por otro lado, se articula con Aula Móvil para contar con la participación de profesionales de otras universidades (interdisciplinariedad), que acompañen y aporten propositiva y creativamente a los procesos.

Integración universitaria de programas de UNED y UNA en el proceso

- ▶ *Programa de Desarrollo Integral Marino-Costero y rural del Golfo de Nicoya*
- ▶ La UNA como actor clave participa en la mayoría de los procesos para enfrentar la problemática del Golfo de Nicoya, funge como promotora de procesos indispensables que permitan la articulación de esfuerzos que contribuyan a la atención de las realidades de la región. Para esos fines, en 1997 nace el "Programa de Desarrollo Integral de la Zona Rural del Golfo de Nicoya" actualmente llamado: Programa de Desarrollo Integral Marino-costero y Rural del Golfo de Nicoya.
- ▶ Esta articulación va dirigida a instituciones del Estado, actores civiles, organizaciones no gubernamentales y otros entes que dirigen sus esfuerzos en mejorar las condiciones de vida de los pobladores de comunidades como Costa de Pájaros,

Manzanilla, Punta Morales, las islas Chira y Venado, mediante lo cual se vela por el bienestar social y ambiental, vinculando procesos con académicos y académicas, estudiantes de diferentes centros de enseñanza superior.

- ▶ *Programa de UNED*
- ▶ La UNED participa en procesos de vinculación y articulación con comunidades de diversos territorios para enfrentar la problemática de cada una de ellas. Es así como desde el Centro de Educación Ambiental (CEA) se desarrollan procesos de capacitación y sensibilización desde 1977 con el otrora Programa de Educación Ambiental, y se alcanza más de 10 000 personas capacitadas en diversas temáticas ambientales.
- ▶ En la actualidad, el CEA se encuentra apoyando proyectos de mitigación por generación de residuos sólidos en comunidades de las Zona Norte y Sur del país, así también, está apoyando en el trabajo de identificación de especies vegetales para la importancia del turismo rural en la comunidad de Montero en Isla Chira. Además, trabaja de forma articulada con diversas instituciones como el SINAC, MEP y diversos gobiernos locales, para mejorar la calidad de vida de los habitantes de estas comunidades.
- ▶ *Participación estudiantil*
- ▶ Esta iniciativa integra la participación estudiantil de la EPPS, de dos asignaturas específicas de su plan de estudios, a saber, Práctica Organizativa I y II, de un semestre cada una, cuyo fin es la integración estudiantil a las realidades nacionales concretas para conseguir potenciar la conciencia, el compromiso social y las capacidades de construcción colaborativa junto al tejido de base, con los actores protagonistas de sus propias realidades concretas, con el propósito de incidir en una mejora de la calidad de vida ([EPPS, 2016](#)). En el primer curso se desarrolla un diagnóstico participativo y se priorizan mancomunadamente las problemáticas de mayor urgencia de atención. En el segundo, se construye una estrategia que integra acciones de corto y mediano plazo orientadas a generar alternativas de solución a las problemáticas socioambientales identificadas durante el diagnóstico participativo.

Modelos de extensión universitaria

Diversos autores latinoamericanos coinciden al situar la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918), como el principal hito misional social que le permite a las universidades públicas una diferenciación en el ámbito mundial ([Monge, 2020](#), [Aroceña, 2010](#); [González, 2006](#)). La reforma permitió reorientar tanto la base de la autonomía, la libertad de cátedra y el cogobierno como integrar la misión social, como agente promotor de la cultura y democratizador del conocimiento de la región (Pittelli y Hermo, 2010; Tünnermann, 2000). Esta función sustantiva universitaria, conocida en la UNA como acción sustantiva, responde a su filosofía de Universidad Necesaria, "desde una perspectiva democrática e inclusiva a través de un mayor acercamiento (comunicación) con la identificación y solución a los problemas históricos y coyunturales de las poblaciones más excluidas" ([González-Alvarado, 2019, p. 79](#)). Esto se constata en los principios, valores y fines estatutarios ([UNA, 2015](#)).

En la UNED esta función es concebida como el quehacer que busca generar la reciprocidad entre la Universidad y la realidad local, desde las particularidades sociales y culturales como eje integrador multidimensional, a través de los ámbitos social, político, económico, cultural y natural de cada territorio. Así, la Política Institucional para el Desarrollo Integral de la Universidad en el Territorio ([UNED, s.f.](#)) señala:

Por la naturaleza institucional, la cobertura de la Universidad debe vincularse con la realidad social y cultural del país, atendiendo las peculiaridades de los territorios y comunidades. La UNED debe aprovechar el conocimiento creado y recreado por sus mismas experiencias, para ser incluido en las actividades académicas y de vida estudiantil (p. 1).

En Latinoamérica, desde la Reforma de Córdoba, la literatura señala los cambios significativos en la configuración de la extensión. A la fecha no existe un único concepto de extensión; prevalece su naturaleza polisémica, inter-transdisciplinaria y multidimensional. El transitar de un siglo de trayectoria extensionista

permite identificar cinco modelos de extensión universitaria en la región (tabla 2). La extensión comienza su accionar desde visiones filantrópicas, difusionistas y transferencistas, más verticales, hasta modelos de mayor alcance en el análisis y la transformación desde las sociedades y para ellas.

Tabla 2.
Modelos de extensión universitaria latinoamericana.

Modelo de extensión/ periodo	Caracterización general
Modelo altruista, filantrópico Predominio en las primeras cuatro décadas del siglo XX- a la fecha	Marcado acento del pensamiento positivista dominante de la época. Buscaba los fines de la Reforma sobre la democratización y devolución a las sociedades de las inversiones realizadas en la educación superior. Orienta, de manera altruista, a la comunidad universitaria a realizar las acciones entusiastas, desinteresadas y compasivas en favor de las personas más desposeídas de las sociedades (Serna, 2007).
Modelo divulgativo, difusionista-transferencista o tradicional 1918-a la fecha	Predominó hasta la influencia de pedagogos e intelectuales brasileños y latinoamericanos. Asume roles de universidad iluminista, con relaciones unidireccionales, colonizadoras e intervencionistas (Serna, 2007). Ese difusionismo y transferencismo muestra nociones extensionistas norteamericanas de transferencia de conocimiento técnico y cultura universitaria a las poblaciones sin acceso a la educación superior (Tommasino et al., 2006a ; Tommasino, 1994).
Modelo concientizador, Modelo de extensión crítica (MEC) o alternativo. 1965- a la fecha, requiere de mayor teorización	Se nutre con el pensamiento revolucionario de diálogo, comunicación, liberación, transformación social y rechazo a la transmisión de ideología dominante promovidas por Paulo Freire (1965) y las propuestas de la Universidad Necesaria de Darcy Ribeiro, entre otras (Breilh, 2016 ; Serna, 2007), a partir de 1960. Despliega prácticas pedagógicas transformadoras en contextos latinoamericanos desde una visión crítica, histórica, relacional y compleja de las estructuras sociales (Tommasino et al., 2006a ; Tommasino, 1994).

Modelo de extensión/ periodo	Caracterización general
Modelo de vinculación empresarial o economicista Se intensifica a partir de 1980	Brota y se masifica a partir de la década de los ochenta, cuando la misión universitaria y el diseño curricular se adaptan a los intereses estratégicos del neoproductivismo y neodesarrollismo, con intereses primordialmente económicos (Breilh, 2016 ; González, 2013 ; Serna, 2007).
Modelo para el desarrollo integral A partir de 1990, requiere de mayor teorización	Busca la democratización del saber para la promoción de la mejora de la calidad de vida de la sociedad, desde el crecimiento cultural, transformación social y económica, así como la propia transformación de la universidad (Valsagna, 1997, citado por González, 2002).

Nota. Monge, González y Méndez, 2020.

De acuerdo con Boff (2012), esta postura requiere de dos paradigmas concretos. El primero está vinculado con la comprensión de una sostenibilidad no lineal, sino circular, donde las personas atienden las relaciones de interdependencia y de inclusión que permite la convivencia y eco evolución. El segundo, desde el paradigma del cuidado, con lo cual se reivindica la vitalidad de mantener una práctica consciente de relaciones amorosas, armoniosas y protectoras de la vida, en lo personal, social y ambiental. Un cuidado que pone en valor la preocupación por todo aquello con lo que tenemos implicación afectiva y que valora tanto la vivencia del apoyo y de ser cuidado como la acción de cuidar. Este cuidado incluye medidas, actitudes y comportamientos vinculados a la precaución y la prevención con el propósito de evitar consecuencias nocivas en el sistema, para la vida y la Tierra.

Según Monge *et al.* (2020), desde estas posturas, no caben injusticias cognitivas o epistémicas derivadas de la desvalorización, subordinación y destrucción de saberes no científicos y, por ende, distan de posturas ético-políticas que marginan a los grupos externos a las universidades que los poseen. Asimismo, no cabría poner en un rol de superioridad exclusiva a la ciencia ni la asignación de un rol pasivo, de subordinación y aprendices a interlocutores de las comunidades.

Desde la posición de la Escuela de Planificación y Promoción Social y de manera particular en la carrera de Planificación Económica y Social destacan el papel de la promoción social como referente epistemológico y metodológico para la formación y el desempeño de los equipos académicos y estudiantil en su relación con las comunidades. De esta manera, Jiménez (2000) entiende la promoción social como un conjunto de concepciones, métodos y prácticas para lograr la integración de vastos sectores sociales a ciertos vectores del desarrollo de un país. Así concebida, implica un dispositivo teórico y metodológico para intervenir y coadyuvar a transformar la realidad que impulsan variados sujetos sociales.

Así pues, es necesario que el estudiantado desarrolle una serie de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas teóricas y metodológicas para desenvolverse en su relación con las comunidades, con el fin de alcanzar una praxis social, es decir, una práctica reflexiva que va desde el conocimiento teórico a la práctica y luego a la reflexión sobre lo actuado con las comunidades y grupos sociales. Al respecto, Jiménez (2000, p. 103) expresa:

El ejercicio profesional del planificador que integra a su quehacer la Promoción Social se asume entonces a partir de un enfoque interdisciplinario del desarrollo social, orientado a investigar, diseñar y validar junto a las clases populares, situaciones, proposiciones y acciones que les permitan satisfacer las necesidades de estas. Esta ardua labor de reflexión, formulación, formalización, negociación y articulación con diferentes colectivos y entes públicos y privados debe guiarse hacia el logro de la autopromoción y el autodesarrollo. Es decir, lograr superar ese acompañamiento que necesitan los colectivos y comunidades hacia su autonomía como sujetos en la gestión del progreso requerido (p. 102).

Se puede decir de lo apuntado por Jiménez que la propuesta de promoción social va más allá del acompañamiento social ya que promueve por medio de este, que las comunidades y colectivos participantes alcancen un nivel máximo de autogestión y autonomía en la medida que se vuelven conscientes de su realidad

y desarrollan las actitudes, habilidades y destrezas necesarias para tales fines. Esto a su vez permite que el estudiantado en este proceso de cogestión dialógica pueda desarrollar capacidades teórico prácticas, es decir, mediante la construcción de su praxis social y académica. En tal sentido, de este proceso se puede extraer una serie de principios epistemológicos que se tornan en requisitos para las personas profesionales en planificación.

Estos requisitos se refieren a la contextualización de la población atendida, con lo cual se evitan sesgos e interpretaciones basadas en prejuicios, y se caracterizan las tendencias de la realidad, tanto en sus niveles microsociales, como macrosociales, visualizando su relación con las agendas de trabajo, proyectos, programas, planes y políticas. Además de los dos requisitos anteriores se suman dos más, el tercero vinculado a las demandas y necesidades surgidas de los sujetos a partir de su identificación mediante un diagnóstico con rigurosidad metodológica. El último requisito se basa en la sistematización del proceso social realizado, ya que esta es la base de la evaluación y una mayor reflexión que implica la incorporación de los conocimientos generados a un cuerpo teórico mayor que se convierte en parte del acervo del conocimiento académico al respecto ([Jiménez, 2000](#)).

Estos aspectos son relevantes desde el punto de vista de la carrera de planificación económica y social ya que permite la generación de un abordaje propio y original, promovido e implementado en un espacio de docencia articulador e integrador como son las prácticas organizativas de bachillerato.

Así mismo, en el 2022, la UNED define sus Líneas y Objetivos Estratégicos de Extensión Universitaria para el periodo 2022-2027, donde resaltan las cinco líneas estratégicas de Extensión para su población meta ([UNED, 2022](#)):

1. Implementación de procesos educativos horizontales, continuos e innovadores, caracterizados por la flexibilidad y la inclusión curricular, que contribuyan con dinámicas de diálogo intercultural para el fortalecimiento de las poblaciones vulneradas.
2. Promoción de espacios para el intercambio de saberes con entes públicos, sociales, privados y comunales, con

- estrategias de vida sostenible gestadas desde las comunidades, pueblos y territorios.
3. Facilitación del acceso al quehacer de la extensión universitaria, por medio de acciones educativas que respondan a las necesidades locales.
 4. Incorporación de poblaciones estudiantiles en la formulación, diseño, desarrollo y gestión de los procesos y proyectos de extensión.
 5. Desarrollo de estrategias de actualización de conocimientos empíricos y profesionales para la acreditación de competencias y experiencias.

Metodología aplicada

El análisis de corte cualitativo, basado en la revisión documental, entrevistas y observación participante, buscó evidenciar los contenidos teóricos y metodológicos aplicados con apoyo de Aula Móvil y su contribución a las personas desde acciones de extensión universitaria en las comunidades y territorios. Este acercamiento a la experiencia del trabajo conjunto entre academia y comunidad para llevar a cabo la construcción del Plan de Desarrollo local en Costa de Pájaros intenta, de acuerdo con Valles (1999), conseguir una descripción, explicación y comprensión de la significación subjetiva de los hechos, su forma de vivir y ver el futuro, así como el valor de las experiencias vividas por las personas participantes en dicho proceso extensionista.

El objeto de investigación constituye la experiencia de construcción del plan de desarrollo local de la comunidad de Costa de Pájaros desarrollada durante los últimos cuatro años, por tanto, la indagación parte de la realidad misma de la experiencia costera, desde la epistemología del paradigma de investigación social constructivista interpretativo. Este paradigma concibe la realidad social desde una construcción hecha por los propios sujetos de la experiencia ([Peris, 2014](#)).

La metodología aplicada buscó conocer la percepción de los diferentes actores participantes, desde las formas que aspiran, valoran y aspiran el diálogo y la intervención de su realidad,

conjuntamente con la universidad y otras organizaciones e instituciones (tabla 3). Asimismo, propiciando la realimentación de los procesos desde sus propias lecturas y visiones de la experiencia.

Tabla 3.
Técnicas de recolección de datos.

Técnica	Objetivo
<i>Revisión documental</i>	Contextualizar la experiencia, la metodología, los sujetos participantes y los logros académicos y estudiantiles evidenciados en la documentación de los procesos y los cursos
<i>Observación participante</i>	Poner en valor las experiencias, las relaciones y significancias de los procesos extensionistas
<i>Entrevistas semiestructuradas</i>	Poner en valor las perspectivas de personas participantes sobre el proceso vivido y recuperar potenciales mejoras

Nota. Elaboración propia.

Según Hernández-Sampieri *et al.* (2014), la entrevista también puede comprenderse como una reunión para conversar e intercambiar información entre la persona entrevistadora y la entrevistada, sea presencial o mediante otros medios. Esta técnica que se divide en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas, permite obtener información cualitativa como cuantitativa.

Considerando los fines de esta investigación, se aplicó entrevista semiestructurada tomando en cuenta dos actores de interés como son personas miembros de las comunidades y estudiantes universitarios que han participado en los procesos, concretamente a cinco personas, tres del ámbito local y dos participantes del sector estudiantil. Dicha entrevista abarcó una serie de preguntas clave para determinar el papel de las universidades públicas y su interacción con la comunidad vinculada al estudio de caso, con la finalidad de conocer las acciones desarrolladas y los aspectos a incluir como parte de la mejora continua.

Por limitantes de tiempo y ubicación geográfica, la recopilación de dicha información se realizó mediante la comunicación personal, vía telefónica, a partir de criterios de activa participación y compromiso con los procesos extensionistas realizados, junto a los grupos de interés, comunidad y estudiantes colaboradores.

En términos generales, por tanto, esta investigación se basó en la revisión bibliográfica de documentos existentes publicados y no publicados, como, por ejemplo, libros, artículos, ponencias, informes académicos, diagnósticos y estrategias. Esa información se complementa con datos empíricos, de las entrevistas realizadas. Asimismo, se triangula con criterios de observación participante desde la experiencia de representantes del cuerpo académico participantes del proceso, autores de la ponencia.

Resultados y discusión

Para mostrar los resultados de las diversas fuentes consultadas, estos se muestran a partir de las siguientes categorías: carácter epistemológico y ontológico (metodología), logros y aprendizajes generados, vinculados a los hallazgos sobre resultados más valorados por participantes, y, finalmente, los principales desafíos para nutrir nuevos abordajes extensionistas.

Metodologías empleadas mediante un permanente diálogo y participación

En el proceso participativo llevado a cabo para la construcción del Plan de Desarrollo Local de Costa de Pájaros, se definió la ejecución del trabajo en cuatro fases.

En el 2019, a solicitud de la comunidad y debido a la situación social, económica y ambiental que estaban enfrentado los pobladores de Costa de Pájaros, se realizó un proceso de consulta para la construcción del diagnóstico social de la comunidad, se tomó en cuenta la participación de las personas residentes, pobladores que son parte de distintos grupos sociales y comunales, de modo articulado con las instancias participantes de la UNA.

Dicho diagnóstico centró su objetivo en analizar la situación económico-social de la comunidad de Costa de Pájaros, con el fin de constituir un insumo para la construcción del Plan de Desarrollo Local de Costa de Pájaros ([Cascante et al., 2019, p. 21](#)). Dicho proceso incluyó la investigación descriptiva y explicativa, en términos demográficos, económicos, político-institucional y organizativo y al análisis de la situación en términos de problemática y necesidades para la búsqueda de soluciones. Además, con un enfoque metodológico cualitativo el cual “estudia especialmente los significados de las acciones humanas y de la vida social” ([Barrantes, 2016, p. 87](#)).

Entre las técnicas investigativas utilizadas encontramos la matriz de preguntas y primeras ideas, cuyo proceso permite problematizar y profundizar sobre objetos sociales que más preocupan en el plano local. Esta acción, según Alberich *et al.* (2009), ayuda a “volcar todo aquello que ya sabemos o intuimos sobre nuestro caso, y las primeras ideas sobre cómo armar el proceso” (p. 16).

Ese proceso resulta fundamental pues permite la identificación de recursos y potencialidades, así como la propuesta de soluciones para las problemáticas de la comunidad. Otras técnicas son las entrevistas (formales e informales, estructuradas o semiestructuradas, a profundidad), encuestas, sociogramas, observación participante, cartografía social, entre otras, por su vitalidad de permitir que florezcan sinergias y confianza entre los participantes. Se da significado a los valores, sentimientos, pensamientos y conocimientos con respecto a las diferentes temáticas de interés. Aportan a la cohesión y legitimidad de la participación en igualdad de condiciones.

Los hallazgos en esta fase refieren a los desafíos que enfrentan los pobladores por la falta de empleo y la pesca como única fuente de ingresos, esto acarrea otro tipo de problemática como lo es la pesca ilegal por la utilización de artes no autorizadas o la pesca en periodos de veda ([Cascante et al., 2019, p. 141](#)). La economía local depende en gran medida de los ingresos que se obtienen de la pesca por lo que también se ven altamente comprometidos.

En el segundo año de trabajo con la comunidad, se modificó el plan de trabajo, debido a la pandemia. Esta situación provocó

que el grupo de académicos, estudiantes y la comunidad tomaran la decisión de enfocar las acciones en analizar la situación socioeconómica y comunal de la localidad de Costa de Pájaros en el contexto de las repercusiones de la emergencia nacional del covid-19 durante el año 2020 ([Monge et al., 2020](#)).

Como se puede describir, durante el proceso de interacción con las comunidades locales se utilizan medios variados. Los conversatorios formales e informales, las entrevistas no estructuradas, las reuniones virtuales y la revisión bibliográfica. Estas técnicas permiten recopilar información con la que se elabora un diagnóstico, que sirve de línea base de las condiciones existentes. Este diagnóstico recopila tanto las problemáticas como las necesidades identificadas. También, se indaga de manera constante sobre las situaciones raíz, causadas por otros factores, como, por ejemplo, por cuestiones ambientales o la pandemia. Las eventualidades demandan, además, de la búsqueda inmediata de apoyo a las organizaciones para dar contención vía cooperación comunitaria, financiamiento o donaciones para cubrir necesidades básicas de las personas afectadas.

El diagnóstico es un documento vivo, en continua construcción, que acompaña el proceso de problematización, aprendizaje, experimentación, transformación, acción y retoma de objetos, en espiral, como lo reporta Jara (2020). Cuando se dispone de un documento y proceso consistente se diseña una propuesta de alternativas de atención a la situación socioeconómica o ambiental vigente. Por ejemplo, en el caso de análisis era evidente que las condiciones económicas de los pobladores eran precarias, con la pandemia del covid-19 se agudizaron ([Monge et al., 2020](#)). Las actividades productivas, como el turismo u otros servicios, se vieron prácticamente detenidas, lo que condujo a que los productos extraídos del mar no tuvieran un mercado donde colocarlos, lo que afectó aún más las economías familiares.

Otro hallazgo significativo está relacionado con la vulnerabilización que enfrentan las comunidades a falta de un sistema de seguridad pública que resguarde a los pobladores, lo cual genera que estén expuestos al narcotráfico y la violencia, situación que ha venido en aumento y es un tema de preocupación entre las personas entrevistadas.

Para la tercera fase llevada a cabo en el 2021, se planteó como objetivo iniciar con el Plan de Desarrollo Local, definir las áreas estratégicas y las acciones para cada una de estas, para esto y debido a la pandemia, las diferentes actividades se llevaron a cabo de forma remota, utilizando de base los documentos generados en las dos fases anteriores. Con participación de menos actores locales que en los procesos anteriores, se logró analizar a partir de las necesidades y problemáticas identificadas las posibles soluciones a estas.

En esta comunidad de Costa de Pájaros se refleja una resistencia muy marcada al trabajo en equipo, situación que generó que los avances en el proceso fueran más lentos, sin embargo, tras un fuerte trabajo realizado por el equipo de estudiantes a cargo se logró definir, por medio de la creación de mesas sectoriales, las áreas estratégicas, priorizaron los componentes socioproductivo, ambiental, infraestructura sociocomunitaria y de comunicación y cultura y recreación, como pilares en la formulación del plan de desarrollo local. Con esta definición de áreas estratégicas da inicio el análisis de los posibles proyectos a desarrollar, para ir cumpliendo las metas propuestas, como fase siguiente.

En la cuarta fase, última de este trabajo y en ejecución en la actualidad, se procede a la creación del mapeo de actores, tanto locales como institucionales, vitales a involucrarse para construir y ejecutar los diferentes proyectos. Una vez identificados se procede a la priorización mancomunada de estos.

Durante este proceso de acompañamiento en la construcción del plan de desarrollo local costero, dirigido por la Asociación de Desarrollo Integral de Costa de Pájaros, se ha contado con diversos participantes del ámbito local o tejido de base sociocomunitaria y de la universidad.

Por ejemplo, se cuenta con la participación de representantes de la Asada de Costa de Pájaros, Asociaciones de Deportes, de Mujeres Mariposas del Golfo, de Pescadores Costeños, de Mujeres Dorcas y de Desarrollo Integral, Brigada de los Mapaches y Sindicato de Pescadores de Costa de Pájaros, ciudadanía. Sirva este espacio para el reconocimiento de la contribución del equipo académico de la UNA líder (Ramón Espinoza Góngora, Oscar Juárez Matute y Grethel Ulate Garita), así como la valiosa

aportación del estudiantado, con contribuciones de Debbie Murillo Porras, Evadne Lucía Salas Sibaja, Karen Vargas Rojas, Valeria Alejandra Monge Baradín, María Fernanda Monge Díaz, Tiffany Quirós López, Alina Solano Madriz, Karina Soto Cascante, Daniela Cascante Roldán, María Virginia Cordero Villalobos, Carlos Molina Moraga, Adriana Ureña Jiménez, Luis Diego Hidalgo Valle, Vianka Gómez Vargas, Valeria Hernández Hernández, Heylin Romero Talabera y Pamela Zúñiga Monge, entre otros.

La orientación pedagógica responde al interés de conseguir una transformación social desde el aprendizaje mutuo donde la ciencia se pone en igualdad a los demás saberes que poseen las personas de las comunidades, como son los saberes locales, filosóficos, indígenas, de sentidos comunes y éticos, etc. Esta postura requiere, por un lado, humildad científica para reconocer las dificultades para dar solución a las problemáticas socioambientales, desde las realidades adversas vigentes de hambruna, pobreza, deterioro ambiental, cambio climático, enfermedades, etc. Por el otro, concebir esos saberes (externos a la academia) como contrapartidas válidas, valiosas para la academia.

Diálogo de saberes e Investigación Acción Participativa (IAP)

El fundamento principal de las acciones lo constituyen la comunicación estrecha entre actores, de manera constante. Este diálogo se complementa con procesos de IAP, que constituye una postura investigativa que ayuda a conocer sobre los procesos que determinan las necesidades o problemáticas, por las acciones de denuncia y de transformación que se producen al conocer mejor esos procesos, así como por el involucramiento de las comunidades implicadas en la construcción de la investigación-reflexión-acción. Desde el diálogo problematizador que propone el MEC y la IAP, se busca la integración de sujetos y conocimientos; por tanto, es el medio para que los diversos participantes logren conocer, comprender y transformar(se) ([Solís y Maldonado, 2012](#)).

Por ello, la orientación pedagógica se une a los aspectos metodológicos pues requiere que las universidades integren esos saberes desde paradigmas (ontología y epistemología) que reconoce, por tanto, incorpora esos saberes, valores, conductas y prácticas locales como contribuciones legítimas. En ese sentido, la ontología representa la validez de las contrapartidas sociales populares, como parte de la comprensión de las realidades sociohistóricas y culturales. De esa manera, el saber popular como parte de la naturaleza de lo existente, en el ámbito de lo real. Esta postura de una epistemología integra el saber científico y popular en igualdad, bajo justicia epistémica, desde métodos que conllevan a la transformación de todos los participantes del proceso extensionista. Juntos, desde la problematización, con la confrontación de saberes y la praxis según la figura 1, construyen alternativas de producción de conocimiento nuevo, valioso para la generación de alternativas para la sustentabilidad.

El proceso de construcción del Plan de desarrollo local costero de la comunidad de Costa de Pájaros inicia con las siguientes premisas metodológicas, desde la IAP entendida como:

[...] generar un conocimiento liberador, mismo que parte del propio conocimiento popular y que explica su realidad globalmente, todo ello con el propósito de consolidar una estrategia de transformación de la realidad mediante redistribución y apropiación del poder político que le pertenece al pueblo, para con ello lograr cambios positivos en el nivel local y nacional cuando se den las vinculaciones, en forma de red, con otras experiencias que busquen los mismos fines ([Mora y Gómez, 2017, p. 126](#)).

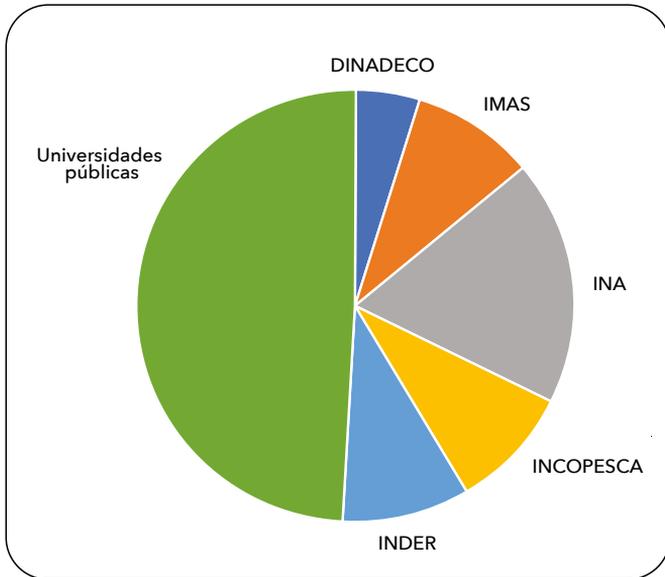
Las evidencias muestran cómo el proceso de elaboración de dicho plan ha sido una experiencia que ha marcado a todas las partes involucradas. Primero, las personas de la comunidad consiguen no solo crear conocimiento nuevo, sino también diseñar y ejecutar una guía que llevará a su comunidad al desarrollo que desean, desde su cosmovisión. Estas personas demuestran no solo el conocimiento que poseen de las realidades de su entorno sino cómo lo pueden usar como herramienta para buscar el bienestar de sus comunidades. Estas herramientas son un mecanismo

para empujar otras actividades en beneficio del ambiente, de sus familias, comunidades y pobladores.

Por otra parte, esta experiencia estudiantil vivida en las diferentes fases del proceso es de gran provecho para su vida profesional. La práctica en territorio permite llevar el conocimiento adquirido en las aulas y ponerlo en práctica en la comunidad. De tal manera, la extensión universitaria abre una oportunidad para entender que las realidades son distintas y trabajar de modo ético, aun cuando no se cuente con las condiciones óptimas.

A modo descriptivo, a continuación, se presentan imágenes sobre las perspectivas de las personas consultadas. La finalidad es destacar sus posturas frente a la experiencia. Por ejemplo, la figura 1 muestra cómo la comunidad identifica a las universidades entre los principales actores importantes que dialogan, colaboran, capacitan y acompañan los diferentes procesos comunales. Asimismo, el INA como centro de capacitación técnica aporta al trabajo que las comunidades realizan en procura de su bienestar.

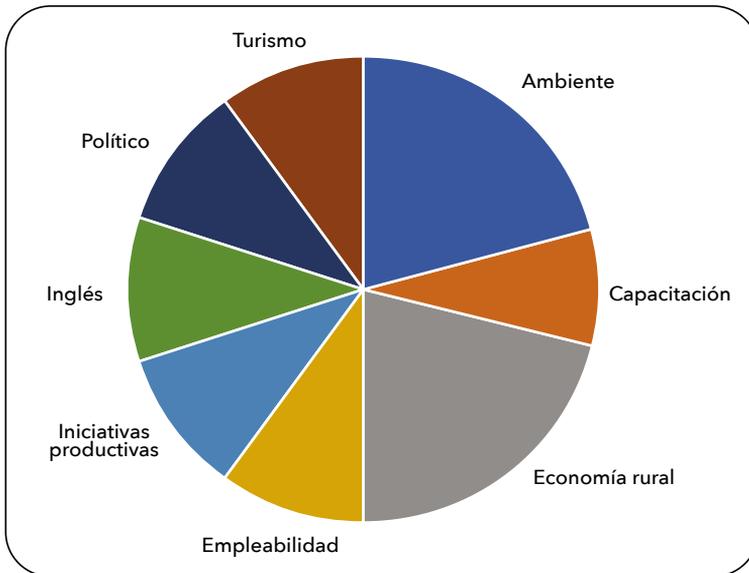
Figura 1.
Instituciones identificadas involucradas en los proyectos y procesos comunitarios.



Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Las personas entrevistadas asocian como áreas más atendidas desde las universidades los ámbitos educativos, económicos, productivos y ambientales. Si bien mejorar las condiciones económicas de los pobladores de Costa de Pájaros es una preocupación constante, lo integran con aspectos productivos y comunitarios, en conjunto con la academia. Es así como el tema ambiental juega un rol prioritario de trabajo cuando realizan proyectos o procesos comunitarios, según la figura 2. Cabe destacar, desde perspectivas del MEC, que esto sugiere desafíos sobre la intervención activa de otras dimensiones vitales para el bienestar, como cultura, género, salud, acceso a servicios públicos, entre otros.

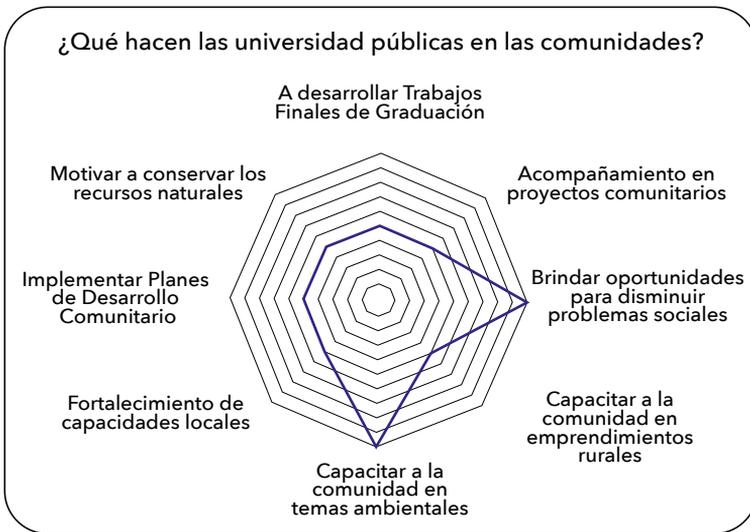
Figura 2.
Áreas temáticas identificadas que se abordan en los proyectos y procesos comunitarios.



Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

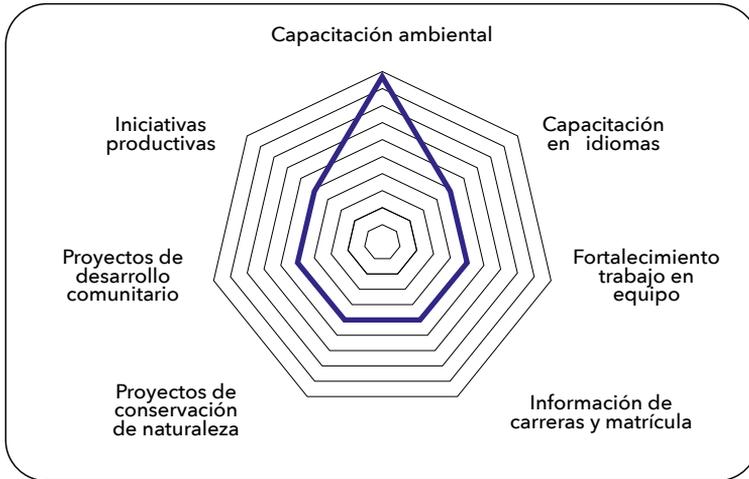
Como se observa en la figura 3, cuando se le consulta a los entrevistados por el quehacer de las universidades en el componente de extensión, estos comentan que capacitar a las comunidades en temas ambientales y aportar a la disminución de problemas sociales son los dos aspectos en los que más se contribuye.

Figura 3.
Quehacer en extensión comunitaria de las universidades públicas.



Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

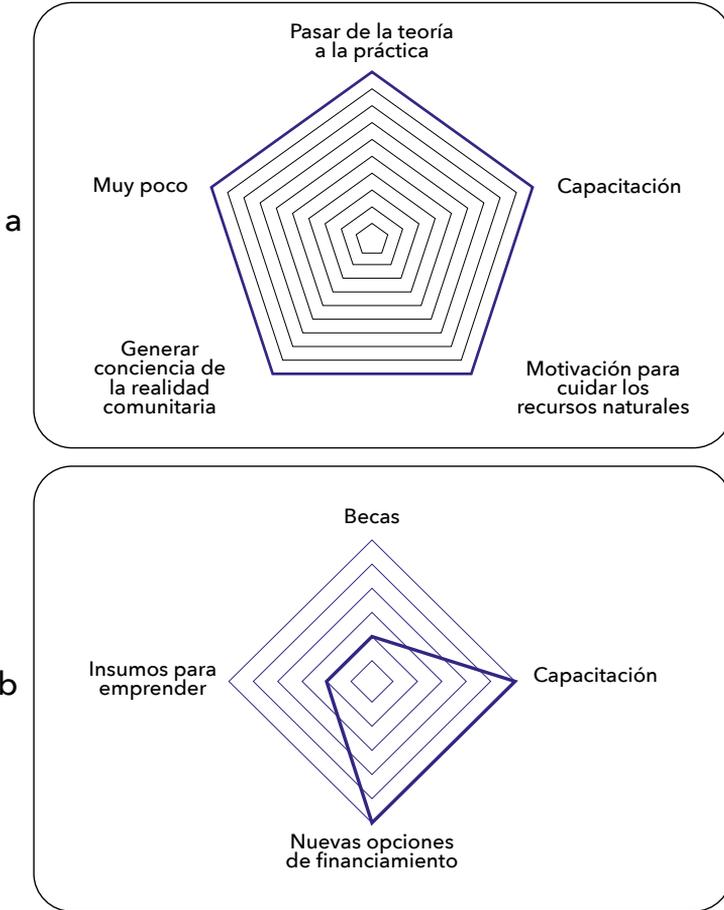
Figura 4.
Áreas de extensión comunitaria de las universidades públicas.



Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

En la figura 4 se aprecia que los entrevistados valoran la aportación de las universidades en el área de capacitación o en la aplicación de la teoría. Destaca, además, el interés en temas ambientales y de reflexión sobre su realidad comunitaria. Durante esta experiencia, las comunidades y estudiantes no perciben que las universidades tengan capacidades de financiar proyectos de desarrollo comunitario y de iniciativas productivas, lo que es evidente que escapa de sus objetivos y responsabilidades.

Figura 5.
Aporte de las universidades públicas en los proyectos de extensión comunitaria a las personas (a) y a la comunidad en general (b).



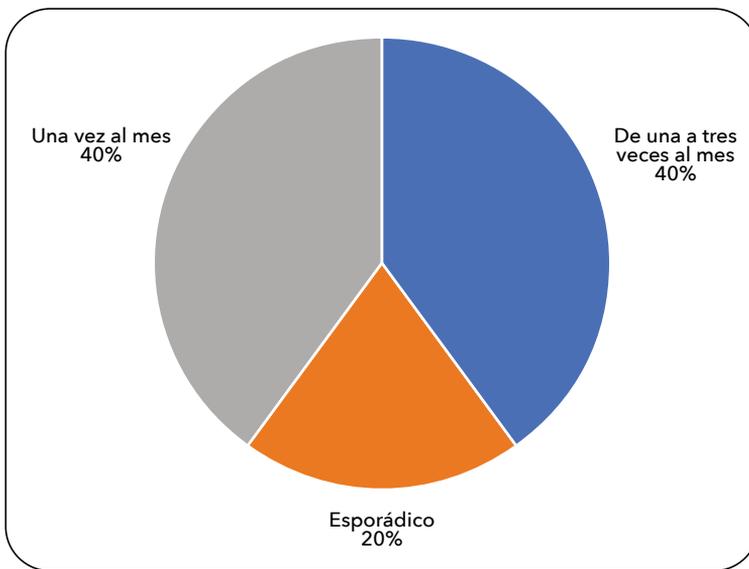
Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Los aportes de las universidades al trabajo de las comunidades son multidimensionales, como lo atiende la teoría. En este caso, los entrevistados valoran las contribuciones de la formación (capacitación), los avances en protección de los recursos naturales (sustentabilidad), los procesos vivenciales de las realidades locales y el autoconocimiento de su entorno son parte de los resultados que pueden generar el acompañamiento de los actores universitarios en los procesos de extensión ([figura 5a](#)).

Adicionalmente, figura 5b, los beneficios que aportan las universidades son la generación de nuevo conocimiento y la colaboración de ese conocimiento en función de la operacionalización de iniciativas sociocomunitarias y productivas, que viabilizan el financiamiento para el desarrollo sociocomunitario, productivo, ambiental, social, cultural, deportivo, entre otros.

Figura 6.

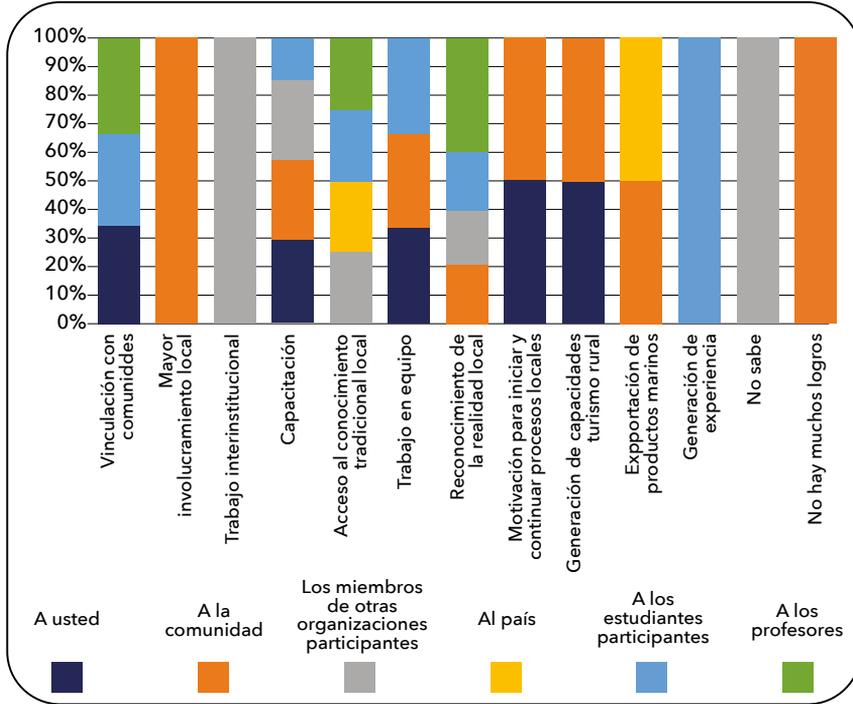
Frecuencia de visitación de las universidades públicas a las comunidades en proyectos de Extensión.



Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

En los procesos de extensión generalmente no hay limitaciones en los periodos de tiempo, definidos según las necesidades de las comunidades y las estrategias de acompañamiento. Se adaptan a la disponibilidad de recursos, la frecuencia de permanencia presencial en las comunidades puede variar entre 1 y 3 veces al mes, la periodicidad de las visitas dependerá de los requerimientos del proyecto, recursos y de las posibilidades de transporte institucional, así lo manifiestan los entrevistados ([figura 6](#)).

Figura 7.
Principales logros con el aporte de las universidades públicas en los proyectos de Extensión comunitaria.

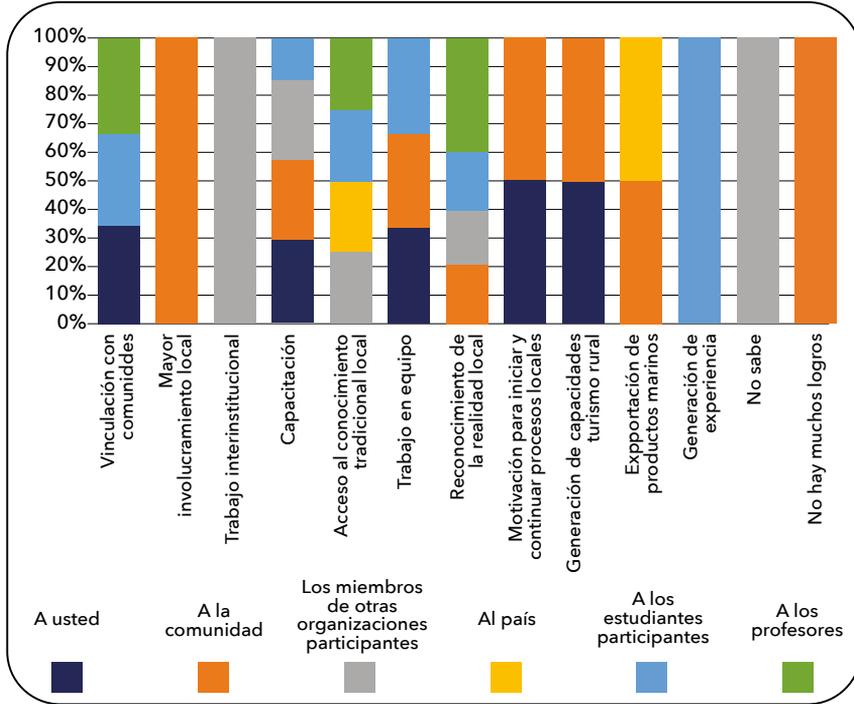


Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Uno de los pilares de la extensión universitaria es aportar al conocimiento transformador, que propicie nuevas visiones de desarrollo pensadas según las realidades de las comunidades involucradas, lo cual genera procesos ambiental y socialmente responsables. Por ende, se abren espacios de diálogo que permiten mayor involucramiento local y eso lo perciben los distintos actores que se vinculan en los procesos.

Son justamente estos actores los que perciben los diferentes logros obtenidos a partir del acompañamiento de las universidades (figura 7). Se develan resultados vinculados al fortalecimiento de capacidades, la diversificación productiva por medio de nuevas actividades económicas o fomentar el diálogo de saberes para la inclusión de los diferentes actores sociales en los procesos y así generar vínculos entre la institucionalidad, la academia, actores locales y otros.

Figura 8.
Principales cambios y recomendaciones para mejorar la participación universitaria pública en los proyectos de Extensión comunitaria.



Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Los procesos extensionistas, al ser tan dinámicos, dialógicos, movilizadores, transformadores, se consiguen nuevos pensamientos y formas de ver el mundo (cambios de paradigma). Esto se muestra en el surgir de nuevas propuestas por medio de la interacción con los distintos actores. La extensión, lejos de ser un proceso lineal, no permite controlar variables de los procesos y se incurre en aprendizajes. Así, la figura 8 muestra cómo en ocasiones por falta de recursos y complejidad no se atienden procesos desde la integralidad y esto puede generar inconvenientes que afectan los resultados o las expectativas de las personas participantes. Sin embargo, es parte de la riqueza del aprendizaje extensionista.

Cabe destacar que el proceso extensionista no está exento de desafíos. La cultura tiende al individualismo, luchas de poder y tradiciones patriarcales, lo que limita la participación de otros actores. Otra barrera es la falta de visión multidimensional de los involucrados y cuestiones del ámbito privado, como los conflictos familiares o personales que interfieren en esa construcción de saberes y que en algunos casos minan los diferentes procesos de acompañamiento social. Estas barreras son parte de los desafíos que requieren ser abordados con la integración de otras disciplinas de las ciencias sociales, el arte y la educación, como sociología, historia, antropología, psicología, género, teatro, danza, pedagogía, entre otras.

Conclusiones

Los resultados demuestran como la extensión universitaria permite aportar a la comprensión colectiva de las problemáticas socioambientales locales, prioritarias para el desarrollo nacional. Este proceso favorece la articulación y el fortalecimiento no solo del tejido social sociocomunitario, sino de la institucionalidad pública y de sujetos de diversos ámbitos. La práctica extensionista integra, por otro lado, en el ámbito académico a estudiantes, disciplinas, aportando tanto a la formación del estudiantado participante, como a la transformación de la universidad, gracias a esa comprensión de las realidades territoriales. Adicionalmente, aporta aprendizajes y productos académicos a ser utilizados como contenido histórico, pedagógico y didáctico, mediante la praxis metodológica, con los diagnósticos y estrategias participativas donde se preservan lecturas reales de los diversos sectores vinculados al ambiente, cultura, política, social y económica.

Las acciones interdisciplinarias e interuniversitarias analizadas, con activa participación estudiantil y de las personas interlocutoras, permiten reiterar el rol estratégico de la extensión universitaria en la efectiva vinculación de las universidades públicas con las comunidades. Este espacio no solo aporta a la solución de problemas ambientales sino a la transformación social, por medio de la sensibilización, la formación sociocomunitaria y productiva,

creación de capacidades desde lecturas de sustentabilidad en sectores como turismo rural comunitario, entre otras actividades, como una respuesta práctica ética a las diversas situaciones que se presentan en los territorios.

El análisis del caso realizado con esta investigación aporta evidencia sobre el potencial de los procesos de extensión universitaria en su contribución a territorios social y económicamente vulnerabilizados por su ubicación geográfica, frente al sistema hegemónico. Estas acciones extensionistas, dialógicas, horizontales y colectivizadoras van más allá de la transferencia de conocimiento a las comunidades. Se identifica un proceso capaz de promover aprendizajes de todos los involucrados, donde la realidad y las personas de los territorios aportan historia, valores, saberes, formas de vida, aspiraciones, sentires y pensares armoniosos entre personas y con su entorno. Por tanto, el entorno, desde todos sus diversos componentes, es una oportunidad de construir el bienestar colectivo, la preservación de la vida y del ambiente.

Referencias bibliográficas

- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., Espinar, C., García, N., Habegger, S., Heras, P., Hernández, H., Lorenzana, C., Martín, P., Montañés, M., T.R., Villasante y Tenze, A. (2009). *Manual de Metodologías Participativas*. Madrid, España: CIMAS.
- Arocena, R. (2010). *Curricularización de la extensión: ¿por qué, ¿cuál, cómo? Integralidad: tensiones y perspectivas*, 9.
- Barrantes Echavarría, E. (2016). *Investigación: Un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica. EUNED.
- Boff, L. (2012). Que significa propiamente "cuidado". Centro de Defensa dos Direitos Humanos de Petrópolis (CDDH). Recuperado de <https://leonardoboff.org/2012/05/25/que-significa-propiamente-cuidado/>
- Breilh, J. (2016). *La Universidad que pensamos. Reflexiones críticas y mirada al futuro. Universidad de excelencia, autónoma, de equidad, responsable, latinoamericanista y abierta a la innovación*.
- Cascante Roldán, D., Cordero Villalobos, M., Molina Moraga, C., Murillo Porras, D., Salas Sibaja, E. y Vargas Rojas, K. (2019). *Diagnóstico Comunal de Costa de Pájaros, Manzanillo, Puntarenas*. Escuela de Planificación Económica y Social. Universidad Nacional de Costa Rica.

- Castro, J., y Oyarbide, F. (2017). Los caminos de la extensión universitaria argentina. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Recuperado de <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/una-docs/8129/Los%20caminos%20de%20la%20Extensi%C3%B3n%20en%20Argentina.pdf?sequence=13&isAllowed=y>
- EPPS. (2016). Programas del curso Práctica Organizativa I y II. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- González M., M. (2006). *Formulación teórico-metodológica de la promoción cultural de la investigación para la integración de los procesos universitarios de extensión e investigación en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría*. [Tesis doctoral en Ciencias de la Educación]. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA). La Habana, Cuba.
- González M., M. (2013). Concepción de cultura para el modelo integral de extensión universitaria. *Revista Referencia Pedagógica*, 1(2), 104-115. <http://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/download/25/3330-01-2019>
- González, F., M. (2002). *Un modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río* [Doctoral dissertation, Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca-Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior].
- González, G., R. (1996). *Un modelo de extensión universitaria para la extensión universitaria. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte*. [Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas]. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo". La Habana, Cuba.
- González-Alvarado, F. (2019). Cartografía social del discurso académico sobre la extensión en la Universidad Nacional de Costa Rica: perspectivas exploratorias. Universidad en Diálogo. *Revista de Extensión*, 9(2), 77-97.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación (Sexta edición ed.)*. México: McGraw-Hill.
- INEC. (2011). *Resultados generales Censo 2011*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
- Jara H., O. (2020). *La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. San José: Alforja.
- Jiménez, A. (2000). La promoción social y su significado académico. *Revista ABRA*, 21(30), 101-108.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación:(el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.
- Monge Bradín, V., Monge Díaz, M., Quirós López, T., Solano Madriz, A. y Soto Cascante, K. (2020). *Diagnóstico y Propuestas a la Situación Socioeconómica de los Grupos Organizados de Costa de Pájaros, Manzanillo, Puntarenas*. Escuela de Planificación Económica y Social. Universidad Nacional de Costa Rica

- Monge H., C. (2020). *La universidad latinoamericana en la sociedad. Análisis de la relación entre universidad y comunidad desde el enfoque de capacidades para el desarrollo humano* [Tesis doctoral en Desarrollo Local y Cooperación Internacional, en la Línea de Cooperación internacional al desarrollo y territorio]. Universitat Politècnica de València, UPV, España.
- Monge H., C., González M., M. y Méndez G., N. (2020). *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana*. Costa Rica: Editorial Letra Maya.
- Mora, M. y Gómez, J. (2017). *Algunos fundamentos de la investigación social*. Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.
- Peris, J. (2014). *Aproximación a las metodologías cualitativas. Máster en Cooperación al Desarrollo*. Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Pittelli, C., y Hermo, J. P. (2010). *La reforma universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Su influencia en el origen de un renovado pensamiento emancipatorio en América Latina*. *Historia de la Educación*, 29, 135-156.
- Serna A., G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2324/3331>
- Soliz, F. y Maldonado, A. (2012). *Guía de metodologías comunitarias participativas. Guía No. 5*. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
- Tommasino, H. (1994). *Grupos y metodología grupal en la lechería uruguaya: la asistencia técnica en grupos de producción remitentes a Conaprole del departamento de San José: 1er. informe de investigación* (No. 338.1 TOMg). Universidad de la República (Uruguay).
- Tommasino, H., y Cano, A. (2016a). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades* (67):7-24.
- Tünnermann B., C. (2000). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4(1):93-126.
- Ulate, G. G. (2020). Funcionalidad socioeconómica y biológica del área marina de pesca responsable Palito-Montero, en isla de Chira, Golfo de Nicoya, Costa Rica. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional.
- UNA. (2015). Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional. San José, Costa Rica.
- UNED. (2022). *Lineamientos y Objetivos estratégicos de Extensión Universitaria 2022-2027*. San José, Costa Rica, UNED.
- UNED. (s. f.). *Política Institucional para el Desarrollo Integral de la Universidad en el Territorio*. San José, Costa Rica, UNED.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. España: Síntesis Editorial.

Metodología para el abordaje de
problemáticas territoriales desde la
acción sustantiva universitaria

Sandra Lezcano
Silvia Zúñiga Guerrero
Andrea Suárez Serrano

Introducción

Desde la Reforma Estudiantil de Córdoba en 1918 hasta la fecha, se ha planteado que la universidad pública latinoamericana debe mantener un lazo con la sociedad. En general, se puede encontrar en la literatura que, al referirse a la vinculación universidad-sociedad, apuntan a la extensión universitaria como ese vehículo que, a través de diferentes modelos, se ha implementado, tal y como lo propone Serna-Alcántara (2007) (asistencialista, de divulgación, conscientizador y vinculatorio empresarial) o los propuestos por González y González (2003), citados por Ortiz Riaga y Morales Rubiano (2011) (modelo tradicional, economicista y de desarrollo integral).

Sin embargo, afirmar que la extensión es el único vínculo de la universidad con la sociedad es negar que la investigación y la docencia sean capaces de hacerlo, al menos en universidades que se orientan hacia enfoques desde el territorio, ya que la interacción explícita y clara con los sujetos es una condición necesaria. No hay manera de hacerlo sin actores, sin beneficiados, sin grupos meta, sin los "otros", sin importar cómo los llamemos o cómo lo hagamos. Otro aspecto clave es que interactúan en un espacio generalmente físico. Por último, existe una búsqueda conjunta (universidad y actores territoriales) de soluciones a problemáticas o el aprovechamiento de oportunidades.

Cómo establecer y gestionar ese vínculo universidad-sociedad es una tarea que cada instancia universitaria debe construir, de acuerdo con sus mandatos y contexto en el que se encuentra. Se hace necesario avanzar hacia la reflexión sobre lo actuado, un

aspecto que no aparece por lo común en la literatura relacionada con el tema.

En el caso específico de la Sede Regional Chorotega (SRCH) de la Universidad Nacional (UNA), ha desarrollado una metodología que permite ese vínculo con el territorio en el que se ubica; sin embargo, la reflexión sobre lo actuado es un paso inicial.

Referentes teóricos

El territorio es un espacio construido de manera social, caracterizado por interacciones entre sectores, actores institucionales, organizaciones sociales y estructuras, es un espacio físico y social, cada uno con intereses que podrían ser contrapuestos e incluso generar conflicto, por lo que las estrategias y programas para el desarrollo de un territorio deben construirse y conducirse desde abajo, interactuando con dinámicas supraterritoriales, lo que lleva a la construcción de un actor territorial colectivo, que lo hace único ([Berdegué y Favareto, 2019](#) y [Fernández et al., 2019](#)).

La universidad no debe abstraerse de la dinámica territorial; es un actor más, que tiene capacidades e intereses, como cualquier otro actor, que debe plantearlos e involucrarse en la discusión con los otros actores, y que a partir de ahí, puede contribuir en la construcción del desarrollo territorial. Esto es en lo particular relevante para una universidad que se encuentra asentada en territorios a través de lo que en Costa Rica denominamos Sedes Regionales, quienes por su cercanía pueden participar en espacios pero además comprender la dinámica que hay en ellos. En esto coincidimos con lo que indica Lischetti (2013) citado por ([Bruno, 2016](#)):

Si queremos que las instituciones universitarias progresen en la configuración de una relación más activa con sus contextos, ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos, el trabajo conjunto con las comunidades en los territorios y la definición explícita de problemas a atender. Cuando la investigación se orienta a los problemas, como ocurre en los procesos de intervención sociocomunitaria de la proyección

social o extensión universitarias, los saberes disciplinarios son interpelados y tensionados por demandas que son exteriores a la lógica académica y que a la vez reclaman otros saberes (párr. 29).

Sin embargo, un aspecto que debería ocuparnos es la reflexión sobre ese proceso y tal como lo plantea Bruno (2016) debe ser más que describir lo que sucede, aunque esta autora se refiere a la vinculación de la docencia con la extensión (curricularización de la extensión), su planteamiento es válido para repensar la relación de la universidad con el territorio, la autora plantea:

Es preocupante que en los encuentros y trabajos científicos sobre el tema se insista en el "relato de la experiencia" sin intentar objetivar lo aprendido y sus implicancias teóricas, metodológicas y políticas (p. 40).

No objetivamos al sujeto extensionista ni a las políticas institucionales y lógicas disciplinares que los determinan. No aprendemos. Nosotros interrogamos a la realidad; la realidad no nos interroga. Estos interrogantes son concebibles cuando asumimos criterios de reflexividad e integralidad: un criterio de reflexividad que nos lleve a alternar los momentos de trabajo con los momentos destinados al análisis y reflexión sobre las tareas, los procesos de trabajo, las tramas vinculares e institucionales vigentes en nuestros entornos reales de actuación, etc. Pero, además, un criterio de integralidad que busque articulaciones sustantivas entre el pensar y el hacer, el adentro y el afuera, nosotros y los otros, dicotomías cuestionables pero que, en efecto, modelan nuestras prácticas universitarias (párrs. 41-42). Plantear que debe existir el vínculo universidad-sociedad es un acuerdo unánime, sin embargo, cómo hacerlo y reflexionar sobre lo que hacemos, es un proceso incipiente. La literatura plantea la importancia de hacer el vínculo de la universidad con el entorno, sin embargo, no hay abundancia en cuanto a cómo hacerlo, cuáles son las características de la participación en los espacios, cómo los resultados de la participación en los espacios regresan a lo interno de la universidad, cómo son procesados y cómo se devuelven a ese contexto, suponiendo que hay un "ir y venir".

Método

Se utilizó el enfoque cualitativo con un abordaje desde el paradigma constructivista mediante el método de la sistematización para lo que se utilizó las técnicas de revisión documental, entrevistas y discusión grupal. La información sobre los espacios de coordinación interinstitucional en el que participa la SRCH se obtuvo de una base de datos del Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco [CEMEDE] ([Universidad Nacional \[CEMEDE\], 2021](#)). Los alcances y objetivos de cada espacio se obtuvieron de la revisión de la normativa de cada una de ellas.

La experiencia generada por los participantes en cada uno de los espacios territoriales se analizó mediante: entrevistas con los académicos participantes, y las personas coordinadoras de los diferentes espacios, análisis de PPAA propuestos y ejecutados a partir de esta vinculación con las demandas del territorio y revisión del proceso seguido que enlaza la participación de la SRCH derivados de esta vinculación.

Resultados

La revisión y reflexión sobre la experiencia de la Sede Regional Chorotega, relacionada con su vinculación con el territorio, evidenció que la Universidad Nacional tiene un marco normativo que induce a realizarlo y la Sede Regional Chorotega ha definido una ruta operativa de tres etapas que orienta cómo hacerlo, tal y como se socializa a continuación.

Normativa de la Universidad Nacional como orientadora del vínculo Universidad-Sociedad

La Universidad Nacional tiene cuatro normativas claramente orientadoras que explicitan el mandato de vincularse a la sociedad, a saber: el Estatuto Orgánico (Universidad Nacional, 2015), las Políticas institucionales de desarrollo regional ([Universidad Nacional, 2018](#)), las Políticas institucionales de extensión

universitaria ([Universidad Nacional, 2018](#)) y las Políticas de investigación de la Universidad Nacional ([Universidad Nacional, 2018](#)).

En su conjunto estas normativas plantean que la universidad tiene la responsabilidad de analizar de modo permanente las realidades de las regiones, vincular su acción sustantiva (extensión, investigación y docencia) con los esfuerzos de otros actores para responder a las necesidades del entorno e involucrar a la comunidad estudiantil en estos procesos.

Por otro lado, el Plan estratégico con visión prospectiva de la Sede Regional Chorotega 2023-2026 ([Universidad Nacional, 2022](#)), establece que se deben generar aportes sustantivos al desarrollo del territorio a través de la extensión, investigación y docencia.

En la SRCH, se instruye a las personas académicas para que incorporen en los programas de los cursos acciones dirigidas al vínculo con el entorno, un ejemplo de esto se refleja en el artículo 14, párrafo 6, de los Lineamientos generales para el primer ciclo 2023 que reza "(...) en la medida de que sea viable de realizar, una propuesta de extensión, investigación en las comunidades de la región (...). Se pretende que las personas estudiantes tengan, en la medida de lo posible, presencia con iniciativas de impacto en la Región Chorotega" ([Universidad Nacional, 2023](#)). Este lineamiento ha sido una regla a través de los años, aun en condiciones de pandemia por COVID-19.

Estamos ante una universidad, parafraseando lo planteado por su Estatuto Orgánico, que debe contribuir al desarrollo de las comunidades y dirige sus esfuerzos de forma prioritaria a los sectores en condición de vulnerabilidad, bajo una lógica de relaciones de colaboración con diferentes actores sociales e institucionales.

Concibe como mecanismo para alcanzar su misión e implementar su modelo, la articulación de las diferentes manifestaciones de la acción sustantiva, así como "participación de las poblaciones interlocutoras en la generación de la propuesta y en el desarrollo de las acciones" ([Universidad Nacional, 2022, p. 41](#)).

Esta orientación de vinculación de la universidad con la sociedad es importante porque reconoce que el accionar de la universidad no debe ser en solitario, requiere del concurso de otros en el espacio en que vaya a trabajar.

Vinculación de la acción sustantiva de la SRCH al territorio

La acción sustantiva de la SRCH para vincularse al territorio tiene tres etapas, a saber:

- ▶ Participación en espacios de articulación existentes en el territorio.
- ▶ Desarrollo de programas, proyectos y actividades académicas y la curricularización de las prácticas estudiantiles.
- ▶ Generación de conocimiento a partir de la vinculación con el territorio para la satisfacción de necesidades no demandadas: proceso iniciado pero inconcluso.

Participación en espacios de articulación existentes en el territorio

La SRCH reconoce que en los territorios existen espacios de gobernanza formalmente establecidos de acuerdo con la legislación nacional en donde participan la institucionalidad pública, empresa privada y organizaciones sociales, cada espacio posee propósitos y alcances territoriales diferentes, tal y como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.
Espacios de gobernanza establecidos de modo formal y su alcance en la región Chorotega, según el sistema de planificación nacional, Costa Rica.

Espacio de gobernanza.	Alcance y cantidad			Objetivo
	Regional	Inter cantonal	Cantonal	
Consejos Regionales de Desarrollo (COREDES). Coordina: MIDEPLAN	1	----	----	Promocionar el desarrollo regional coordinando y articulando políticas, planes, programas y proyectos con participación de diferentes actores del espacio regional.

Espacio de gobernanza.	Alcance y cantidad			Objetivo
	Regional	Inter cantonal	Cantonal	
Comités Intersectoriales Regionales (CIR)	5	---	---	Brindar soporte técnico al COREDES para que genere respuestas más acordes a las dimensiones propias del desarrollo regional: social, económico-empleo, ambiental, cultural e infraestructura.
Comité Sectorial Regional Agropecuario (coordinada MAG)	5	----	----	Conducir el desarrollo del sector agropecuario y del medio rural en conjunto con las instituciones del sector y todas aquellas, que se consideren necesarias (la región Chorotega integra al sector social, ambiental, económico y académico (universidades públicas)
Comité Sectorial Local -CO-SEL-(Coordinada MAG)	---	---	11	Brindar los servicios institucionales al sector agropecuario y rural que prestan las instituciones públicas y se mantiene una relación más directa con los productores (as) y sus organizaciones,
Consejos Territoriales de Desarrollo Rural-CTDR (Coordinada INDER)	----	4	----	Gestionar el desarrollo rural y la formulación de los planes de desarrollo rural de los territorios, con participación de actores institucionales, sociales y empresa privada.

Espacio de gobernanza.	Alcance y cantidad			Objetivo
	Regional	Inter cantonal	Cantonal	
Consejos Cantonales de Coordinación Institucional (Coordina la autoridad municipal del cantón)	---	---	11	Coordinar el diseño, la ejecución y la fiscalización de toda política pública con incidencia local
Total	11	4	22	

Fuente. Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Consejos Regionales de Desarrollo; Ley de Transformación de Instituto de Desarrollo Agrario a Instituto de Desarrollo Rural; Ley General de Transferencia de Competencias del Poder Ejecutivo a las Municipalidades; De los Comités Sectoriales Regionales Agropecuarios CSRA) y de los Comités Sectoriales Locales (COSEL), de su constitución y funciones.

Además de los 37 espacios indicados en la tabla 1, que constituyen la gobernanza regional establecida por MIDEPLAN, existen otros que responden a temáticas específicas, en el que participan funcionarios públicos, empresa privada o de organizaciones sociales, según los faculte su objetivo de creación.

Los espacios, establecidos en la región, se pueden categorizar en: ambiente, económico, social, cultural y lo que hemos denominado "desarrollo territorial", porque se orientan al desarrollo integral de la región, estos son los COREDES y CTDR.

El conocimiento que tiene la Sede Regional Chorotega (SRCH) de la existencia de estos espacios y cómo formar parte de ellos, es lo que ha permitido tener representación en 62 espacios por personas académicas de la mayoría de las carreras (periodo 2021-2022). Estos espacios son de alcance nacional, regional (toda la provincia), intercantonal (dos o más cantones), cantonal y local, lo que ha sido una oportunidad para vincular la acción sustantiva en la contribución de la solución de problemáticas, identificadas y priorizadas en conjunto con otros actores.

La participación de la SRCH en los espacios de articulación existentes en el territorio le permite, en primer lugar, la vinculación de la acción sustantiva al entorno. En segundo lugar, conocer la agenda de los espacios, los actores que participan en los espacios y cómo se abordan los contenidos de esa agenda. Esto le facilita hacer lectura de la realidad del territorio, reflexionar sobre ella y valorar los ajustes que debe realizarse a la acción sustantiva para responder a la realidad. Así como el aporte que debe o puede hacerse desde la academia a esa realidad para contribuir con su transformación. En tercer lugar, le brinda a la SRCH contar con elementos de contexto para el diseño de estrategias que impulsen propuestas para incidir en la política pública local o nacional.

La participación en estos espacios le permite a la SRCH identificar qué aportar al territorio, cómo aportar y brinda la oportunidad de contribuir con otros actores del territorio en la resolución de problemas o aprovechamiento de oportunidades, es lo que se llamaría, participar en la gobernanza territorial como actor y no como espectador.

Desarrollo de programas, proyectos y actividades académicas y la curricularización de las prácticas estudiantiles

La forma como se establece el aporte de la Sede Regional Chorotega al territorio se origina de cuatro formas: demanda realizada en los espacios de articulación en los que participa; las necesidades u oportunidades que las personas académicas identifican en esos espacios, aunque no haya una demanda concreta; demandas que las instituciones realizan a la Sede Regional Chorotega fuera de los espacios de articulación y demandas que realizan las organizaciones sociales o personas individuales, contactando directamente a alguna persona académica.

Las personas académicas que participan en estos espacios son quienes facilitan la relación entre el espacio y la Sede Regional Chorotega, implica que deben tener conocimiento del quehacer de las nueve carreras que ofrece la Sede ([Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega, 2023](#)); los programas, proyectos y actividades académicas (PPAA) ([Universidad Nacional,](#)

[Sede Regional Chorotega, 2023](#)); las áreas estratégicas del plan de desarrollo de la Sede y en la actualidad las líneas de investigación y extensión 2023-2033 ([Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega, 2023](#)). Esto le permite a la persona académica contar con criterio para decidir si es posible responder a las demandas, así como identificar oportunidades de vincular la oferta académica de la Sede Regional Chorotega.

Independientemente de cómo se identifique la necesidad, la SRCH da respuesta mediante varias modalidades: a) a través de programas, proyectos o actividades académicas (PPAA); financiadas con fondos concursables internos de la UNA o externos, b) actividades académicas sin asignación presupuestaria con participación de personas académicas con jornada *ad honorem* y estudiantes; c) cursos de carrera, prácticas profesionales supervisadas o trabajos finales de graduación. En cualquiera de las modalidades descritas le corresponde a quien coordina el PPAA y la persona académica del curso o tutor, alinear el trabajo con la demanda o necesidad, sin dejar de cumplir los objetivos del curso.

En la articulación de la investigación y la extensión con la docencia se considera que existen tres diferentes niveles de alcance, dependiendo del tipo de población objetivo al que estén dirigidos.

Primer Nivel: trabajos de investigación y extensión desde la malla curricular, en donde los cursos de las carreras se dirigen para atender demandas de tipo diagnóstico, exploratorio, descriptivo y elaboración de propuestas sobre temas específicos en comunidades u organizaciones.

Segundo Nivel: trabajos de investigación y extensión desde la malla curricular bajo la modalidad de actividades académicas, en cursos de práctica profesional y trabajos finales de graduación, cursos que se desarrollan en diferentes niveles y se ejecutan en más de un semestre; en la elaboración de evaluaciones, proponer nuevas formas de trabajo, diseñar nuevos procesos o instrumentos o desarrollar capacidades en organizaciones específicas.

Tercer Nivel: formulación de proyectos de investigación y extensión vinculados a impactar una comunidad, un grupo de organizaciones específicas, un sector de población, una o varias actividades económicas involucradas entre otros; que parte de

los resultados obtenidos en los niveles anteriores y busca avanzar en la solución de necesidades actuales o anteponerse a necesidades futuras. Estos proyectos pueden estar orientados a:

- ▶ Avanzar en el desarrollo de nuevas capacidades (humanas, técnicas),
- ▶ Desarrollar metodologías de trabajo,
- ▶ Potenciar la capacidad de producción y productividad de los recursos,
- ▶ Incorporar nuevas técnicas y procedimientos para el uso eficiente de los recursos, su uso sostenible, adaptar o mitigar efectos no deseados.
- ▶ Concientizar sobre prácticas existentes (culturales, ambientales, sociales, de trabajo), o la incorporación de nuevas prácticas, visibilizar valores o desarrollar nuevos, entre otros. En este nivel también se pueden desarrollar proyectos a partir de los resultados aportados por proyectos anteriores que buscan profundizar en resultados existentes (avanzar en los alcances de la investigación y extensión) o poner en práctica dichos resultados en otras comunidades u organizaciones.

Cuarto Nivel: generar investigación y extensión a partir de resultados obtenidos en los tres niveles anteriores que dan lugar a proponer proyectos para generar información nueva sobre temas no investigados en el territorio o con investigación insuficiente para la toma de decisiones sobre aspectos estratégicos para la región. Estas investigaciones son desarrolladas por equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios con otras unidades académicas de la UNA, del país o a escala internacional con financiamiento de la UNA, de otras instituciones del país o en el plano internacional.

**Generación de conocimiento a partir de la vinculación
con el territorio para satisfacción de necesidades no
demandadas: proceso iniciado pero inconcluso**

La SRCH, al participar en diferentes espacios, se vincula con actores sociales e institucionales, sin embargo, a lo interno de la Sede requiere definir procesos de reflexión interna que analicen,

cuestionen y encuentren nuevas respuestas a los resultados obtenidos en los procesos de vinculación descritos; así como el establecimiento de canales de información que organicen y estructuren el mensaje a las personas académicas para potenciar su participación en los procesos y en los hallazgos identificados.

Con este fin se proponen dos vías de abordaje:

- ▶ Resumen semestral sobre aspectos relevantes tratados en el espacio que participa, así como sus valoraciones sobre la realidad del entorno y recomendaciones a considerar en la vinculación de la Sede Regional Chorotega desde sus diferentes modalidades. Este resumen debe tener circulación en la red académica y estudiantil de la Sede Regional Chorotega y estar dirigido a la vicedecanatura y las coordinaciones de los programas vigentes en la Sede.
- ▶ Establecer espacios de reflexión académica a partir de los resultados de la participación en los espacios de articulación, de los PPAA, de las prácticas profesionales y de los trabajos finales de graduación ejecutados de tal manera que se promueva la reflexión académica en pro de un mayor conocimiento de las realidades de la región, con una visión más integral del entorno y de diferentes formas de su abordaje desde la academia.
- ▶ Complementar con estos dos procesos en la vinculación con territorio, es una oportunidad para que la Sede Regional Chorotega:
- ▶ Identifique oportunidades para la elaboración de propuestas que permitan a los actores locales incidir en la política pública local.
- ▶ Reflexione sobre los ajustes que se deben realizar en los abordajes de las temáticas en el aula, así como las actualizaciones a la malla curricular de las carreras para lograr una mejor contextualización.
- ▶ Identificar propuestas de PPAA con abordajes multidisciplinarias, interdisciplinarias o transdisciplinarias capaces de dar respuestas más integrales a la complejidad de los problemas territoriales.

- ▶ Identificar oportunidades para el territorio que aún no han sido identificadas por los actores y por tanto no son demandadas.
- ▶ Lo anterior requiere diseñar metodologías que orienten la discusión, así como la sistematización de los resultados, pero principalmente, compromiso de las autoridades de la Sede Regional Chorotega para apoyar estos procesos.
- ▶ La participación en los espacios territoriales y su consecuente vinculación con el entorno que permita la construcción de una estrategia que capitalice la experiencia y potencie la extensión, la investigación, la docencia y la producción, como oportunidad de mejora continua para la Sede Regional Chorotega, presenta algunos retos a su población académica:
- ▶ Disposición al aprendizaje, criticidad para hacer lectura del contexto y claridad del rol que tiene la universidad en la generación de conocimiento.
- ▶ Reconocer el aula como espacio para potenciar el vínculo entorno-estudiante en las diferentes carreras, con lo cual se asuma responsabilidad y compromiso ante actores sociales específicos.
- ▶ Capacidad de enfrentar las situaciones partiendo de la complejidad de la solución y no del conocimiento disciplinar (abandonar posturas de solución parcial), articulando con diversidad de disciplinas y actores.

La importancia de la participación de los académicos en los espacios de participación cobra mayor relevancia porque hace posible direccionar recursos (humanos, financieros y técnicos) hacia espacios, poblaciones y temas, que son de interés para otros actores, lo cual permite orientar esfuerzos en forma conjunta, dando legitimidad y valor público a lo realizado por la SRCH.

En conclusión, el reto de esta metodología es que demanda de las personas académicas disposición al aprendizaje, criticidad para hacer lectura del contexto, conocimiento del rol de la universidad en la sociedad, conocimiento del potencial de las nueve carreras que imparte la SRCH de vincularse al entorno, asumir compromisos con los actores y espacios, respaldo de las autoridades y una estrategia que capitalice la experiencia para potencializar la extensión, investigación y docencia.

Referencias bibliográficas

- Berdegú, J., & Favareto, A. (2019). *Balance de la experiencia latinoamericana de desarrollo territorial rural y propuestas para mejorarla*. En: Quince años de desarrollo territorial rural en América Latina: ¿Qué nos muestra la experiencia? Julio Berdegú, Christian Constanza y Arilson Favareto (eds.). Buenos Aires, Argentina, Teseo. Obtenido de <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2023/07/Quince-anos-de-desarrollo-territorial-rural-en-América-Latina-Berdegue-y-otros.pdf>
- Bruno, D. P. (2016). Curricularizar la extensión para integrar y territorializar la práctica universitaria. *Cuadernos de H Ideas*, 10(10). Obtenido de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/3727>
- De los Comités Sectoriales Regionales Agropecuarios (CSRA) y de los Comités Sectoriales Locales (COSEL), de su constitución y funciones. (22 de junio de 2005). Decreto N° 32488. San José, Costa Rica. Obtenido de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=55212&nValor3=60485&strTipM=TC
- Fernández, J., Fernández, M. I., & Soloaga, I. (2019). *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcance y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. México: CEPAL. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44905-enfoque-territorial-analisis-dinamico-la-ruralidad-alcances-limites-diseno>
- Ley de transformación de Instituto de Desarrollo Agrario a Instituto de Desarrollo Rural. (29 de mayo de 2012). Ley 9036. San José, Costa Rica. Obtenido de https://www.inder.go.cr/acerca_del_inder/leyes_reglamentos/doc/leyes/Ley9036-Transformacion-IDA-INDER.pdf
- Ley General de transferencia de competencias del Poder Ejecutivo a las Municipalidades. (28 de abril de 2010). Ley 8801. San José, Costa Rica. Obtenido de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=67855&nValor3=80560&strTipM=TC
- Ortiz Riaga, M. C., & Morales Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*, 14(2), 349-366. Obtenido de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1928/2483>
- Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Consejos Regionales de Desarrollo. (14 de octubre de 2015). Decreto Ejecutivo N.º 39453-MP-PLAN. San José, Costa Rica. Obtenido de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=81153&nValor3=103374&strTipM=

- Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2324/3331>
- Universidad Nacional. (2015). Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional. San José, Costa Rica. Obtenido de <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6693/ESTATUTO-ORG%C3%81NICO-UNA-digital.pdf>
- Universidad Nacional. (4 de enero de 2018). Políticas de investigación universitaria. *Gaceta Ordinaria N.º 1-2018*. Heredia, Costa Rica. Obtenido de <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/9031>
- Universidad Nacional. (30 de noviembre de 2018). Políticas institucionales de desarrollo regional. *UNA GACETA 19-2018*. Heredia, Costa Rica. Obtenido de <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/10038?show=full>
- Universidad Nacional. (15 de octubre de 2018). Políticas institucionales de extensión universitaria. *Una-Gaceta N.º 15-2020*. San José, Costa Rica. <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/12810/UNA%20GACETA%2015-2020%20FIRMADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (Setiembre de 2022). Plan estratégico con visión prospectiva 2023-2027.
- Universidad Nacional. (22 de julio de 2022). Reglamento de Gestión de Programas, Proyectos y Actividades Académicas. *La Una-Gaceta N.º 10-2022*. Heredia, Costa Rica.
- Universidad Nacional. (25 de enero de 2023). Lineamientos generales para el primer ciclo 2023. Liberia, Guanacaste, Costa Rica. Obtenido de <https://agd.una.ac.cr/share/s/l2uAj9WISgGK5ZcY2BQw2g>
- Universidad Nacional, Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco. (2021). Base de datos sobre espacios de participación de la Sede Regional Chorotega en el año 2021. [Base de datos]. *Base de datos*. (S. Lezcano Calderón & S. Zúñiga Guerrero, Trads.)
- Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega. (14 de marzo de 2023). *Portafolio de líneas de investigación y extensión 2023-3033*.
- Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega. (12 de febrero de 2023). *Catálogo de Programas, proyectos y actividades académicas (PPAA) de la Sede Regional Chorotega*. Obtenido de <https://public.tableau.com/app/profile/unasrch/viz/CatlogodeProgramasProyectosyActividadesAcadmicasPPAA/CATALOGOPPAA>
- Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega. (2023). *Docencia*. Obtenido de <https://www.chorotega.una.ac.cr/#>
- Zúñiga Guerrero, S. & Lezcano Calderón, S. (2015). *Región Chorotega: Proyectos y espacios de articulación dirigidos a incidir en la gene-*

ración de empleo, ingresos, acceso y calidad de agua para consumo humano. Informe técnico, Universidad Nacional, Sede Regional Choroteaga, Guanacaste.

Línea de base con evaluación rápida,
metodología para la investigación del trabajo
infantil y adolescente en zonas fronterizas y
territorio indígena costarricense

Ángel Ortega Ortega
José Ramón Espinoza Góngora

Las formas extremas de explotación de niñas, niños y adolescentes trabajadores (NNAT) existen y persisten. Estas son en especial difíciles de investigar debido a su carácter oculto, ilegal y muchas veces criminal. Esta ponencia describe la formulación de una propuesta metodológica validada dentro de procesos de extensión e investigación en la Escuela de Planificación y Promoción Social, un instrumento que guiará los devenires investigativos y de extensión sobre el trabajo infantil y adolescente, en particular en zonas fronterizas y territorios indígenas. Actualmente, estos lugares presentan enormes barreras que impiden comprender las diversas formas y condiciones a las cuales están expuestos los NNAT. En estos espacios territoriales, la ocurrencia de las peores formas de trabajo infantil y adolescente está oculta o solapada del escrutinio público. La esclavitud, la servidumbre por deudas, la trata, la explotación sexual comercial, el uso de los niños, niñas y adolescentes en el tráfico de drogas, así como las formas de trabajo peligrosas, son consideradas peores formas de trabajo infantil.

Ahora bien, según UNICEF (2014), los grupos de edades que conforman este porcentaje de trabajo infantil se dividen de la siguiente manera: el grupo de niños y niñas entre 5-11 años corresponde al 48%, el grupo de niños y niñas entre 12-14 años corresponde al 28%, y solo un 24% pertenece al grupo entre 15 y 17 años. Los datos anteriores reflejan que las poblaciones más vulnerables a sufrir trabajo infantil son los niños y niñas entre 5-11 años.

Con respecto al género, para UNICEF (2014), 88 millones son hombres y 64 millones son mujeres, lo que muestra que, en los últimos años, no existe una diferencia significativa en cuanto a género en la incidencia mundial de niños y niñas trabajadores.

Sin embargo, en la categoría de los adolescentes, en la cual trabajan más hombres que mujeres, esta disparidad se puede deber al hecho de que las mujeres suelen trabajar en su propio hogar con sus familias y, por ello, no se cuentan con los datos necesarios, ya que son de difícil acceso para ser contabilizados. En todos los grupos de edad, los niños y adolescentes superan en número a las niñas en los trabajos peligrosos; aproximadamente la mitad de los niños trabajadores se encontraban en situaciones peligrosas.

Estos datos anteriores son alarmantes a escala mundial, ya que, a pesar de los esfuerzos realizados, no se ha podido erradicar por completo el trabajo infantil, y siguen existiendo enormes focos de trabajo infantil en todo el mundo, principalmente en regiones como África (19,6%), Asia y el Pacífico (7,4%), así como América (5,3%). En estas zonas, los porcentajes de trabajo infantil todavía son muy significativos, dejando muy poco margen de desarrollo a las poblaciones más vulnerables ([UNICEF, 2014](#)).

Por tal razón, estas circunstancias que rodean a los niños, niñas y adolescentes trabajadores, en especial aquellos sometidos a las peores formas de trabajo infantil, hacen necesario ampliar los abordajes metodológicos para generar conocimiento sobre los tipos de trabajo que realizan, el contexto geográfico en el cual se produce, y cómo y por qué estos niños, niñas y adolescentes son explotados. Cuáles son los factores que provocan esta condición de vulnerabilidad, edad de inicio de trabajo, características del hogar, promedio de escolaridad, proyecto de vida, etc. De ahí que, desde los años noventa, la OIT y el UNICEF luchan de modo progresivo desarrollando metodologías de medición del trabajo infantil y adolescente (TIA), de manera que los países se conviertan en protagonistas en la lucha contra el trabajo infantil y adolescente.

Esta realidad en nuestro país pone de relieve la importancia de sistemas sólidos, fiables y coherentes que permitan medir el fenómeno del trabajo infantil y adolescente. En los últimos años

se ha presenciado un cambio radical en lo que se refiere al conocimiento del trabajo infantil y adolescente. El sentimiento de desesperanza y resignación que prevalecía con anterioridad al respecto y la impresión de que por lamentable que fuese, era poco lo que podía hacerse para prevenir y eliminar el trabajo infantil y adolescente, muy arraigado en la pobreza y en los patrones culturales, han dado paso a una toma de conciencia, de que hoy no solo es posible, sino urgente erradicar al menos las formas más inaceptables de trabajo infantil y adolescente.

Sin embargo, la medición del trabajo infantil y adolescente, así como sus diferentes formas, dentro de nuestro país, no es en absoluto fácil. El trabajo infantil y adolescente, al igual que muchos otros fenómenos sociales y económicos, no puede medirse con una regla ni pesarse en una balanza, su medición plantea diversos y complejos problemas de orden conceptual, metodológico y ético, que debe ser contemplado desde una óptica integral y bajo un marco amplio, así como de diversos saberes que le den forma a metodologías de análisis de todas las condiciones que rodean el trabajo infantil y adolescente en territorios indígenas.

Por tal razón, la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional, en un análisis académico multidisciplinario de las condiciones que rodean el trabajo infantil y adolescente, desde procesos de extensión e investigación, establece algunas líneas importantes de discusión, que conllevan a la formulación de esta metodología de Investigación, denominada, Línea de Base con Evaluación Rápida (ILBER), algunas reflexiones que sirvieron para la formulación de dicha metodología tenemos:

1. Cuáles serían los procesos metodológicos que sostendrían el desarrollo de una combinación de línea de base con evaluación rápida para un acercamiento viable de las circunstancias que rodean el trabajo infantil y adolescente.
2. Para obtener datos exhaustivos en territorios indígenas y fronterizos sobre el trabajo infantil y adolescente, y sus peores formas, es necesario combinar dos o más métodos de recopilación de datos, de forma que se complementen en su exploración e impacto (Línea de Base y Evaluación Rápida).

3. Dada la naturaleza histórica del trabajo infantil y adolescente en territorios indígenas y fronterizos, es importante los métodos cualitativos, ya que permiten reunir información acerca de las circunstancias laborales y de vida de los niños, niñas y adolescentes, a través de diversas técnicas, aplicando métodos rápidos y simples dentro de zonas geográficas definidas, pequeñas comunidades, pueblos, o zonas urbanas.
4. Que los métodos cuantitativos permiten aplicar métodos estadísticos, indicadores establecidos, relacionados con el trabajo infantil y adolescente, de manera que son una estimación fiable en relación a su incidencia y correlación con variables predeterminadas.
5. Es necesario un cuadro de definiciones teóricas y jurídicas del trabajo infantil y adolescente, que proporcionen una base sólida al estudio, de tal manera que sus resultados tengan una repercusión amplia en la formulación de políticas y programas.
6. Se deben establecer indicadores interseccionales relacionados con el trabajo infantil y adolescente, como: sexo, grupo etario, ocupación, rama de actividad económica, situación del empleo, asistencia a escuela, colegio, ubicación geográfica, edad histórica laboral, caracterización del hogar, etc. Así como información básica sobre las características socioeconómicas de la persona menor de edad, tales como, nivel y logros en materia de educación, el tiempo que los NNA dedican a diversas actividades no escolares, el nivel de ingresos o gastos de su hogar, y las repercusiones que sus actividades económicas tienen en su desarrollo psico-emocional.
7. Obtener una estimación inicial (línea de base) de la incidencia del trabajo infantil y adolescente en un área geográfica determinada permite poder focalizar los recursos a esos espacios, lo cual trae como consecuencia acertados modelos de intervención y cambios sociales.
8. Es necesario el enfoque de género desde un enfoque de interseccionalidad, de manera que la recopilación de la información permita hacer relaciones y análisis entre las enormes brechas en el plano de explotación laboral, sexual, que sufren las mujeres y hombres en territorios indígenas y fronterizos.

Estas argumentaciones derivadas de la multidisciplinariedad académica configuran una nueva forma de abordar las circunstancias que rodean el trabajo infantil y adolescente en la Escuela de Planificación y Promoción Social, donde el estudio de las problemáticas del trabajo infantil y adolescente se aborda desde el 2018 en procesos de extensión e investigación, apegados a una metodología de investigación dinámica y funcional, que permitió el acceso y la generación de información, así como a la validación y los resultados relevantes de este proceso asumido con suma responsabilidad.

Desde esta perspectiva, la Investigación de Línea de Base con Evaluación Rápida (ILBER) se posiciona como un instrumento de investigación, una metodología innovadora que emplea estrategias de recopilación de datos simultáneas, focalizada de previo en la construcción de una línea de base objetiva, mediante la selección de variables o indicadores, que permiten captar las condiciones iniciales o existentes del fenómeno en un determinado espacio, así como la valoración cruzada y la obtención de información paralela mediante una evaluación rápida, basadas en revisiones del contexto (mapas sociales, mapas temáticos, cartografías sociales), consultas con líderes y lideresas de la comunidad, informantes clave y observadores de campo, cuestionarios semiestructurados, entrevistas muy definidas y observación puntuales.

Bajo esta lógica, se desprenden las Fases en la Metodología de Investigación con Línea de Base y Evaluación Rápida (ILBER); la mejor forma de considerar esta metodología de Investigación de Línea de Base con Evaluación Rápida es como una serie de pasos y actividades recomendadas. El énfasis que se le dará a cada aspecto variará de una ILBER a otra, dependiendo de los diversos factores propios de cada investigación. Los investigadores de una ILBER no necesariamente seguirán el orden establecido, pero sí se deben tomar en cuenta ciertos elementos de esta metodología. En ciertos casos, algunas de las fases requerirán de más tiempo; otros podrán ser modificados; y aún otros no serán del todo factibles. De seguro, sea necesario que el equipo de investigación adapte el material de base, de manera particular cuando investiguen poblaciones que son poco accesibles o que

resultan ser muy sensibles, debe ser abordado con cuidado, reserva y con las técnicas de recolección de datos adecuados.

Sin embargo, siempre que sea posible, los procedimientos de una ILBER deben estandarizarse. Esto permite una mejor comparación de datos de contextos diversos. La estandarización debe considerarse en todas las etapas de la investigación, desde el diseño de la encuesta y el muestreo hasta el procesamiento de los datos, del informe de investigación y de la difusión.

A continuación, se describen las fases y los aspectos básicos, que conforman la ILBER, de manera que se pueda establecer una ruta adecuada de la investigación, para optimizar el tiempo de ejecución de esta:

A. Planificación y preparación:

Para garantizar una investigación fluida, antes de efectuar una ILBER, es necesario invertir tiempo en el establecimiento de ciertas acciones de suma relevancia como son:

1. Planteamiento de objetivos.
2. Selección y capacitación de equipo multidisciplinario.
3. Designación de usuarios finales (beneficiarios finales de los resultados de la investigación).
4. Presupuesto total proyectado para la investigación.
5. Construcción del Marco Conceptual de la investigación.
6. Definición de dimensiones temáticas acorde al objeto de estudio (por ejemplo: pobreza, educación).
7. Selección de indicadores (por ejemplo: línea de pobreza) que se correlaciona con la variable dependiente del objeto de estudio (en este caso: el trabajo infantil y adolescente).
8. Construcción de guía de índice, indicadores, variables, tasas relacionadas con el objeto de estudio.
9. Construcción de línea de base que permita captar las condiciones iniciales o existentes del fenómeno en estudio en determinado lugar.
10. Formulación de la logística de trabajo de campo.
11. Construcción de instrumentos de investigación viables.

12. Prueba piloto de instrumentos diseñados.

B. Determinación de aspectos metodológicos

1. Ámbito geográfico (localización espacial del área de investigación).
2. Duración de la ILBER.
3. Alcances de la investigación (los fines que busca la investigación y sus repercusiones).
4. Método de muestreo (proceso de seleccionar un conjunto de individuos de una población con el fin de estudiarlos y poder caracterizar el total de la población).
5. Actividades u ocupaciones de NNA (conforme al referente conceptual, se enfatiza en las actividades laborales y ocupacionales o trabajos informales que realizan los NNA).
6. Tipos de información (información que se obtuvo a través del uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, a fin de complementar cifras y hechos que permitan la mejor comprensión del fenómeno).
7. Instrumentos aplicados (instrumentos de recolección de la información para cada informante).
8. Cobertura alcanzada según instrumento (cobertura prevista por los instrumentos aplicados).

C. Realización de la investigación (trabajo de campo).

1. Constitución de una comisión de enlace que favorece el desarrollo de acciones puntuales del estudio.
2. Ubicación exacta de sitios de trabajo y ocupaciones de NNA.
3. Identificación y entrevistas con informantes claves.
4. Ubicación de sitios representativos de observación.
5. Sesiones con grupos focales.
6. Desarrollo de entrevistas individuales.
7. Desarrollo de sesiones de grupo control con la comisión de enlace.
8. Vistas a instituciones enmarcadas en el fenómeno a investigar.

D. Procesamiento de información para el análisis de resultados.

1. Captura de datos.
2. Triangulación de datos.
3. Evaluar las tendencias emergentes.
4. Análisis de resultados.

E. Redacción del informa final:

Es la expresión resumida de los principales aspectos derivados de los resultados del estudio. Los elementos explicados anteriormente son elementos básicos que conforman las fases de una ILBER, no son elementos rígidos, puedan ser ampliados o reducidos en su funcionalidad, queda a criterio de los investigadores y en su amplitud de conocimiento y profundización del fenómeno de trabajo infantil y adolescente.

Aunque la ILBER es un proceso de investigación secuencial, los componentes específicos de la investigación variarán de acuerdo con el enfoque particular de cada investigación, los recursos disponibles y las oportunidades en un área geográfica determinada, siempre es importante poder referenciar con detalle las fuentes de información que rodea a los NNA.

Esta Investigación de Línea de Base con Evaluación Rápida (ILBER) asimila una serie de costumbres y técnicas diversas de investigación, que ofrecerán una forma única de evaluar la información sobre NNA trabajadores. Esta proporciona un esquema detallado desde el inicio del fenómeno a investigar (línea de base), donde los investigadores pueden aprovechar y adaptar a cada condición específica de su investigación, de ahí que la adaptabilidad básica es uno de los mejores componentes metodológicos de esta forma de investigar.

También por su característica enfocada en un territorio específico con incidencia a escala local o regional, se puede adaptar a las áreas de investigación, donde existen concentraciones sustanciales de los NNA trabajadores y se puede ajustar con rapidez para tomar en cuenta las diferencias en los sectores, las industrias o en las situaciones locales de trabajo infantil y adolescente.

Ahora bien, tiene la peculiaridad de enfocarse en las causas y los determinantes (cambiantes) del trabajo infantil y adolescente, en los niveles de base e intermediarios, así como en la división del trabajo por género, que diferencia las mujeres de los hombres a través de la educación social que reciben y el lugar que ocupan en el mundo laboral.

Otro punto valioso de esta metodología es la creación de una guía con índices, indicadores, variables, tasas, capaces de poder establecer un vínculo directo con las formas de trabajo infantil y adolescente, capaz de determinar las causas y de cómo suprimiendo dichas causas podemos disminuir su incidencia, bajo la construcción de programas y proyectos.

De ahí que este nivel de investigación complementaria puede mucho más de lo que lo harían unidades más grandes, aportar mejores explicaciones del porqué los niños, niñas y adolescentes trabajan, e indicar así la mejor manera de ayudarlos. Los programas y proyectos por lo general se introducen a escala local y comunitaria, por lo que es útil la comprensión de las dinámicas del trabajo infantil y adolescente en estos niveles, incluyendo las diferencias de género, para proponer alternativas.

En definitiva, la investigación del trabajo infantil y adolescente puede significar un reto gigantesco, aunque ciertas ocupaciones infantiles son menos difíciles de explorar que otras. Por ejemplo, los niños y niñas trabajadores de la calle, en las cabeceras de los cantones y pueblos aledaños, ya han sido tema de estudio, por diversas iniciativas a mediano y largo plazo. Estos niños y niñas son visibles y, por lo tanto, pueden ser identificados y abordados con facilidad. La mayor parte de los demás NNA en condiciones de explotación laboral, es más difícil localizar e investigar, tal es el caso, por ejemplo, de los NNA que trabajan en zonas rurales aisladas, establecimientos urbanos, dentro de hogares.

Son muchos y diversos los factores que determinan si ciertas poblaciones específicas son de fácil acceso o no, pero es seguro que existen y que no están siendo favorecidas de alguna manera con la legislación de protección.

Algunas categorías de niños, niñas y adolescentes trabajadores que están implicadas en algunas formas de trabajo infantil y

adolescente, comúnmente conocidas como trabajo oculto. Entre ellas, se encuentran los NNA que:

- ▶ Están sometidos a la explotación sexual comercial.
- ▶ Son trabajadores domésticos (en su mayoría niñas) que trabajan y viven en hogares de terceros.
- ▶ Están involucrados en actividades criminales o tráfico de drogas.
- ▶ Son víctimas de trata con fines ilícitos.
- ▶ Están bajo régimen de servidumbre por deudas.

Otra población de difícil acceso son aquellas denominadas como trabajadores móviles, que son poblaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores, que tienen una gran movilidad ocupacional y/o geográfica, ya que estos y estas cambian de un lugar de trabajo a otro, o de su comunidad de residencia a otros lugares de trabajo y luego regresan. También se valoran aquellos que trabajan de modo permanente en sitios bastante dispersos en todo el territorio nacional. O aquellos que forman parte de la migración rural-urbana, por temporadas o en forma permanente. Cuando estos fenómenos se dan, por lo general los investigadores siguen la ruta de traslado de los NNA por meses, desde las zonas de trabajo hasta su regreso a la comunidad de origen. Esto puede implicar viajes a lugares alejados y peligrosos, lo cual a veces causa serios problemas de transporte y riesgo por parte de los investigadores.

Estos cambios ocupacionales pueden complicar aún más los cambios geográficos. Muchos NNA están involucrados en las peores formas de trabajo infantil y adolescente solo de manera transitoria. Por ejemplo, es posible que la participación tanto de niñas, niños y adolescentes, en la explotación sexual comercial, coincida con la temporada turística alta en litorales o en áreas urbanas, mientras que su ocupación normal puede ser en la agricultura, en un ambiente rural. O bien, las niñas migran a las áreas urbanas, como trabajadoras domésticas y viven en los hogares donde trabajan, lo cual les dan enormes posibilidades de ser víctimas de explotación sexual comercial.

Otros ejemplos de investigaciones de alto riesgo han sido:

- ▶ NNA víctimas de trata, en cuyo caso los traficantes/explotadores pueden hacer uso de violencia criminal.
- ▶ NNA (principalmente niños, adolescentes) que trabajan en las áreas de fábricas y donde los empleadores o sus guardas podrían utilizar la violencia para amenazar y mantener alejados a los posibles observadores e investigadores.
- ▶ Traficantes de drogas y “mulas o burros” (tanto niños como niñas, adolescentes) implicados en el comercio de drogas ilegales.
- ▶ NNA que trabajan en la agricultura, en áreas en donde los empleadores de fincas o plantaciones podrían tener un monopolio o dominio similar al de una mafia de cierto cultivo o instalación procesadora (el caso de la piña, naranja, pesca).
- ▶ Vecindarios, comunidades, territorios, con agua contaminada e higiene ambiental inadecuada, que ponen en riesgo la salud de los investigadores, al igual que la de sus habitantes (precarios, territorios indígenas).

Los investigadores que se encuentran en una u otra de estas situaciones deben, en la medida de lo posible, tratar de minimizar los aspectos peligrosos de la investigación. De no ser posible, deben decidir si asumen el riesgo o si se retiran de la investigación.

De ahí que se puede mencionar que no todas las investigaciones tienen éxito en recopilar la información que necesitan saber o para encontrar respuestas satisfactorias a las preguntas formuladas. A pesar de la ingenuidad, flexibilidad y creatividad, a menudo habrá, de manera inevitable, preguntas sin responder y temas inconclusos debido a los retos metodológicos y éticos de tener a los NNA trabajadores como unidades centrales de observación, información y análisis.

A partir de todo el análisis anterior, podemos tener algunas consideraciones que se desprendieron de la validación de la ILBER en territorio indígena y zonas fronterizas, son:

1. La construcción desde procesos de extensión-participativas, una línea de base que permita conocer las condiciones

- iniciales existente de un fenómeno: esta línea de base fue construida por índices, indicadores, variables, tasas, e información secundaria actual y relevante, que se correlacionaba con el objeto de estudio determinado (TIA).
2. Permitió la comprensión relativamente rápida del fenómeno del trabajo infantil y adolescente, mediante la recopilación de datos y de la construcción de cartografías sociales, dentro de zonas geográficas determinadas.
 3. La evaluación rápida como metodología complementaria y principalmente cualitativa permitió la integración de datos cuantitativos y la generación de resultados comparativos. En una ILBER, las proporciones relativas de información cualitativa y cuantitativa dependen de las prioridades de los investigadores, así como de las alternativas de investigación existentes.
 4. Se aplica en contextos locales o regionales categorizados como territorios indígenas y fronterizos, o en entornos urbanos donde se sabe que existen las características medulares del fenómeno en estudio (TIA).
 5. Los resultados y las interpretaciones posteriores pueden ofrecer una base para formular estrategias orientadas a la acción y la ejecución de políticas de intervención o impulsar investigaciones adicionales sobre el mismo problema en otro lugar.
 6. Sirvió de base para el desarrollo de campañas eficaces, proyectos, planes, políticas, de sensibilización, combate y erradicación en lugares prioritarios.
 7. La información generada ha servido para verificar y comparar diferentes realidades en diversos contextos.
 8. Los resultados originados tienen un trasfondo biopsicosocial y de cambio social, derivados de acceder a las poblaciones desde su cotidianidad y sus condiciones que les rodea.
 9. Realimentación constante de líneas de base y resultados de los equipos multidisciplinarios, que permitió fortalecer los resultados y propuestas finales.
 10. Se dio una verificación cruzada, triangulación de datos, uso de grupo control para el análisis de datos finales.
 11. Sus resultados fueron aplicados con exactitud a diversas propuestas e iniciativas en los contextos determinados y establecidos por el objeto de estudio.

La ILBER se ha ido validando en la práctica y mediante estudios realizados en procesos de extensión e investigación en territorios fronterizos e indígenas como Corredores y Talamanca, donde ha suministrado a los gobiernos locales e instituciones un marco de referencia inestimable a los numerosos estudios, que se han emprendido desde entonces. Estos estudios tienen por finalidad llenar vacíos de conocimiento, servir de base para la formulación de política, programa y proyecto, así como comprobar y afinar la metodología naciente en los contextos determinados de Costa Rica.

Esta misma metodología trae como consecuencia el nacimiento de programas y proyectos que se introducen a escala local y comunitaria, por lo que es muy pertinente y útil la comprensión de las dinámicas y circunstancias que rodea el trabajo infantil y adolescente en estos niveles, incluyendo las intersecciones de género, grupos etarios, sexo, edad, entre otros.

Los resultados obtenidos en estos estudios ponen de relieve la importancia de este tipo de estudios derivados de esta metodología, de manera que conformen sistemas sólidos, fiables, que permitan medir el fenómeno del trabajo infantil y adolescente. En los últimos años se ha presenciado un cambio radical en lo que se refiere al conocimiento del trabajo infantil y adolescente, se han dado pasos a una toma de conciencia, de que hoy no solo es posible, sino urgente, erradicar al menos las formas más inaceptables de trabajo infantil en el corto plazo, poner en marcha un proceso irreversible que conduzca a la eliminación total del flagelo que constituyen todas las formas de trabajo infantil y adolescente, por lo común en zonas fronterizas y territorio indígena.

De ahí la importancia de que estos esfuerzos lleven aparejados programas de recopilación y análisis de datos, para que las autoridades nacionales en conjunto puedan evaluar la índole y el alcance del trabajo infantil, determinar los ámbitos en que es necesario tomar medidas para combatirlo y en particular aquellos en que se precisa una acción prioritaria para poner fin a las peores formas de trabajo infantil, observar de cerca los progresos que se logren en la aplicación de las políticas y los programas de lucha contra el trabajo infantil, evaluando su eficacia y movilizar el apoyo público en favor de dichos programas.

Finalmente, este nivel de investigación complementaria puede mucho más de lo que lo harían unidades más grandes, aportar mejores explicaciones del porqué los niños, niñas y adolescentes están en condición de trabajo, e indicar así la mejor manera de generales entornos saludables.

Referencias bibliográficas

- Carranza, A.C.; Zelaya, L.; Iglesias, S. (2002). Trabajo infantil en los basureros: Una evaluación rápida. *Investigating the Worst Forms of Child Labour* No. 32. Ginebra.
- Castelnuovo, C., Castelnuovo, A., Oviedo, J., Santacruz, X (2002). Trabajo infantil en la floricultura: Una evaluación rápida. *Investigating the Worst Forms of Child Labour* No. 35. Ginebra.
- Código de la niñez y la adolescencia. (Ley N.º 7739). *La Gaceta*: 6 de febrero de 1998. San José, Costa Rica.
- Consultation and Research Institute. (2002). *Child labour on tobacco plantations: A rapid assessment. Investigating the Worst Forms of Child Labour* No. 17. Ginebra.
- Dávalos, G. Bolivia. (2002). Trabajo infantil en la caña de azúcar: Una evaluación rápida. *Investigating the Worst Forms of Child Labour* No. 36. Ginebra.
- De Souza e Silva, J.; Urani, A. Brazil (2002). Situation of children in drug trafficking: A rapid assessment. *Investigating the Worst Forms of Child Labour* No. 20. Ginebra.
- Dunn, L. (2001). Situation of children in prostitution: A rapid assessment. *Investigating the Worst Forms of Child Labour* No. 8. Ginebra.
- García, F.; Duque, V. (2002). Trabajo infantil en los basureros: Una evaluación rápida. *Investigating the Worst Forms of Child Labour* No. 34. Ginebra.
- Godoy, O. (2002). Trabajo infantil doméstico: Una evaluación rápida. *Investigating the Worst Forms of Child Labour* No. 29. Ginebra.
- Convención sobre los derechos del niño. Cuarto Informe Periódico. 2002-2007. San José, Costa Rica.
- Gobierno de Costa Rica. (1990). *Convención sobre los derechos del niño*. San José, Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2011). *Costa Rica: Población total por grupos de edad, según provincia, cantón y sexo*.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). *Encuesta Nacional de Hogares julio 2012: Resultados generales*. 1 (3). San José, Costa Rica: INEC.

- Ministerio de Planificación y Política Económica y UNICEF. (2014). Índice de Bienestar de la Niñez y la Adolescencia. San José, Costa Rica. Programa Estado de la Nación e Instituto Nacional de Estadística y Censos. *Indicadores Cantonales de Limón, Censos Nacionales de Población y Vivienda 2000 y 2011*. Recuperado de: <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/882?show=full>
- Olivera, M.R. y Ramírez, R. (2013). *Diagnóstico del cantón de Talamanca*. Dirección de Vivienda y Asentamientos Humanos. Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos. San José, Costa Rica.
- Organización Internacional del Trabajo. (2010). *Hoja de Ruta para hacer de Costa Rica un país libre de trabajo infantil y sus peores formas*. Recuperado de: https://www.ilo.org/ipecc/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_12714/lang--es/index.htm.

II.

EDUCACIÓN: ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS INNOVADORAS

Innovación de estrategias metodológicas del
proyecto Cursos Participativos a partir del proceso
de adaptación de la presencialidad a la virtualidad
durante el periodo 2020 a 2022

Ana Gabriela Gamboa Jiménez
Ana Lucía González Elizondo
Natalie María González Elizondo
Víctor Manuel Vargas González

Introducción

El presente documento contempla, por un lado, la descripción del proceso llevado a cabo por el proyecto “Cursos Participativos” de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional. Se aborda el ajuste metodológico realizado a raíz de las restricciones sanitarias impuestas debido al covid-19.

Se describen los cambios efectuados en la forma de trabajo del equipo del proyecto, con los instructores y en la atención de las personas participantes. Se explica el proceso seguido por el proyecto, incluyendo algunas modificaciones que, antes de la pandemia, se consideraban para mejorar y evaluar el proceso. Se detallan los cambios necesarios para la transición a la virtualidad, junto con los nuevos espacios de comunicación y divulgación del proyecto, así como los ajustes realizados durante el último año.

Además, se aborda el tema de la conceptualización de la educación permanente desde la perspectiva de la extensión, como punto de partida desde la educación popular. Se destaca su utilidad como herramienta para el desarrollo de capacidades humanas y la enseñanza de saberes no convencionales o disciplinarios. Esto permite el acceso a productos de formación de calidad y nivel universitario en un ambiente en el que toda la población pueda tener acceso a ella.

Con todos los datos recabados a lo largo de los años, es posible ofrecer puntos para analizar la respuesta educativa que la institución de educación superior ofrece a toda la población. Esto no solo ocurre en momentos de crisis sanitaria, sino que implica

un análisis constante de la realidad que rodea a la sociedad costarricense. Se busca proporcionar una respuesta efectiva a las necesidades cotidianas de las poblaciones involucradas en sus procesos de capacitación abierta.

Referente teórico

En un momento de múltiples cambios para la sociedad y su entorno, la universidad pública tiene una función dinamizadora, desde sus áreas sustantivas como son la investigación, la extensión y la docencia. De acuerdo con Cano (2015), la extensión universitaria ha condensado y expresado diferentes modos en que la universidad se compromete por medio de procesos sociales, culturales, económicos, políticos y ambientales, de cara al contexto que le toque vivir.

El compromiso de la universidad pública en el acercamiento con la sociedad para su transformación, de una manera más activa muy vinculada hacia "(...) la propia idea de modernización, la universidad latinoamericana busca hoy su lugar en los complejos, conflictivos y contradictorios procesos sociales y políticos en curso en América Latina" ([Cano, 2015, p. 295](#)).

Bien expresaba en su momento Sousa (2006): "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" (p. 66). A su vez es necesario que no caiga en meras actividades rentables, en una orientación directa a la privatización dejando de lado el objetivo de un apoyo solidario a la población en respuesta a sus necesidades.

En la Universidad Nacional, por medio de los Cursos Participativos, se ve reflejada la extensión en su función social, el intercambio de saberes, los espacios de oportunidades de educación no formal, desde transformación que enriquecen a la población participante de Cursos Participativos, tanto las personas instructoras, como las personas estudiantes. Como lo menciona Monge *et al.* (2020):

Con la extensión, las universidades públicas asumieron dentro de sus roles protagónicos proteger las identidades regionales y hacer contribuciones sustantivas al desarrollo de las sociedades, tomando de base las necesidades sentidas por las comunidades, para la construcción de oportunidades y conseguir sociedades más democráticas, participativas, justas, equitativas, de pensamientos plurales y diversos, respetuosa y defensora de los derechos humanos (p. 34).

La educación cumple un papel transformador en las múltiples relaciones de la sociedad, es la base para el desarrollo humano, de acuerdo con Jara (2018) se pueden mencionar tres tipos de cambio en la tipología de Doug Reeler: el cambio emergente, que se presenta en el cotidiano, por medio de aprendizajes conscientes o inconscientes de las experiencias; el cambio transformador, producto de una crisis, desaprendizaje y liberación con un resultado de fortalecimiento; el cambio proyectado, que se presenta por medio de un plan de una situación o problema que requiere una forma creativa de respuesta o un plan para conseguirlo.

Cursos Participativos ha pasado por estos procesos de cambio desde el cotidiano, el proceso planificado con proyección y mejoramiento de condiciones, así como el cambio transformador en el cual, producto de una crisis, el proyecto se ve obligado a un cambio drástico de uso de operación, proyección y accionar con las poblaciones meta.

Desde la educación popular, se debe pensar en diferentes modalidades, de acuerdo con Jara (2018):

Se desarrollan procesos educativos: en la educación preescolar, primaria, secundaria, universitaria, en los programas de educación no formal de personas jóvenes y adultas, pero también en los movimientos campesinos, ecologistas, en la lucha por los derechos humanos, en los esfuerzos de participación ciudadana y democratización, en la apropiación de las experiencias de movilización y acción, en el rescate de la sabiduría ancestral de nuestros pueblos, en el dominio más profundo de la más sofisticada tecnología ... en todos los terrenos surge el desafío de impulsar procesos emancipadores

que nos construyan como sujetos protagonistas y transformadores. Eso es hacer una Educación Popular (pp. 199-200).

Desde este punto de vista, se valora una educación que presente una continuidad y lógica en sus contenidos inter y transdisciplinarios, que posibilite nuevos conocimientos, procesos y capacidades. Desde su vínculo como proyecto de extensión universitaria, Cursos Participativos desde sus inicios ha logrado permitir el acceso de sus cursos, principalmente a las personas que pertenecen al cantón de Heredia, debido a que al principio fue un proyecto que desarrolla cursos bajo la modalidad presencial, de esta manera se busca aportar por medio de acciones sociales a los vacíos existentes presentes en la población y este se logra gracias a las oportunidades que brindan otros medios de educación que no son solo de educación formal, por ello, se acciona desde la construcción de aprendizajes de educación no formal, como una alternativa que abre las puertas a personas interesadas en capacitarse.

De este modo, la educación no formal se considera como "todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados de manera expresa para satisfacer determinados objetivos educativos" ([Quesada, 2018, p. 2](#)). Es así como este proyecto se ajusta a esta alternativa de proponer cursos que se integren a este tipo de educación que viene a crear espacios de educación accesible para personas interesadas en aprender y que la educación formal, por diferentes circunstancias, no le es accesible o es limitada.

Cursos Participativos es un proyecto de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional, este proyecto se destaca por ser una actividad permanente de extensión universitaria, la cual se desarrolla, manera formal, desde 1984 ([Universidad Nacional, 2011](#)), aunque, de manera oral, se han recibido datos de personas que laboraron antes de dicho año en la Dirección de Extensión, acerca de la existencia de este proyecto casi desde los inicios de la Universidad misma; sin embargo, al no contarse con herramientas que permitan la conservación en el tiempo de datos e información no resulta verificable la implementación de este proyecto antes de esa fecha.

Este proyecto tiene un compromiso y aporte social desde la institución a la comunidad nacional e internacional, en cuanto a que su “finalidad ha sido promover la vinculación y el diálogo de la Universidad con la comunidad” ([Universidad Nacional, 2011, p. 1](#)); por lo tanto, su fin parte de las posibilidades de acceso que tiene el proyecto y las metodologías aplicadas que permiten lograr sus objetivos.

El objetivo del proyecto es “Organizar cursos libres de acceso que promuevan el acercamiento y la vinculación de la Universidad con la comunidad nacional, faciliten el diálogo de conocimientos y desarrollo de capacidades o destrezas, en diferentes campos” ([Universidad Nacional, 2011 p. 1](#)); este objetivo se logra por medio de la articulación de acciones coordinadas por el grupo organizador que realiza un acompañamiento durante todo el proceso de los Cursos Participativos.

Como proceso articulado, Cursos Participativos enfrenta una dinámica de constante actualización, desde cambios técnicos, pasando por retos y desafíos tecnológicos, hasta la búsqueda de nuevos horizontes para profundizar la generación de capacidades humanas en la población usuaria de sus cursos.

Hasta la primera edición del año 2020, las matrículas, cobros y demás asuntos relacionados con la gestión y control de participantes se venían realizando de forma manual, a partir de sistemas desarrollados por la Fundación para el desarrollo académico de la Universidad Nacional (FUNDAUNA), pero que no ofrecían mayor cantidad de datos de la población usuaria, lo cual generaba como datos principales solo los requeridos para el registro con nombre y número de teléfono de la persona a matricular, situación que no permitía un control riguroso de las personas que matricularon los cursos. Con algunos ajustes durante el año 2019, se lleva la matrícula un paso más adelante y se decide virtualizar también el proceso de matrícula para que más personas de otros lugares o con dificultades para llegar hasta Heredia pudieran realizar sin inconveniente su matrícula; pues hasta el año 2018, esta era realizada solo de manera presencial en las oficinas de la FUNDAUNA, lo que causaba largas filas y tiempos de espera extensos para lograr matricular alguno de los cursos ofrecidos en cada edición; sin embargo, los datos recolectados aún seguían siendo

muy rudimentarios y se limitaban a nombre, número telefónico y se le agregó el correo electrónico como campo obligatorio solo para la matrícula virtual.

Con la entrada en vigencia de nuevas leyes, con algunas limitaciones, se decidió, hacia inicios del año 2020, llevar la matrícula de Cursos Participativos de manera por completo virtual, utilizando para ello el sitio que ya ofrecía la institución a través del Programa de Educación Permanente institucional, además de otros ajustes que buscaban el sostenimiento del proyecto en el tiempo.

A partir de 2018, con la publicación de la Ley N.º 9635, Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas, se marca un análisis de equilibrios financieros en los costos operativos, la asignación de los apoyos económicos a las personas instructoras en función de las horas de duración efectiva en las que imparten sus cursos, que permite determinar algunos asuntos históricos en el discurrir de la iniciativa. En un primer momento, con la entrada en vigencia de dicha ley se vuelve mandatorio la aplicación del costo por impuesto de valor agregado de manera reducida para las Universidades Públicas y sus fundaciones, por lo que este rubro debe ser cargado al monto final que debe pagarse con la matrícula de un curso. En segundo lugar, desde 2006, el costo de matrícula de un curso se venía manteniendo en montos no significativos, partiendo de 3000 colones, hasta alcanzar un monto de 10 000 en 2014, monto que a la entrada en vigencia de la ley de marras no se había ajustado en más de 4 años, y que como tal no permitía un punto de equilibrio en las finanzas de la iniciativa.

Otros factores contribuyentes son aspectos como el pago de la ayuda económica a las personas instructoras en función de las horas que brindan el curso, que de 2004 a 2010 se mantuvo en un monto fijo de 5000 colones por curso, indistintamente de las horas invertidas, que hasta ese análisis se mantenían en 8 horas. Sin embargo, buscando siempre una mejora continua en cuanto a la certificación de los cursos se buscó un ajuste de acuerdo con las normas del Servicio Civil y la base de horas general de los cursos se subió a 12 horas, que pueden dividirse en 8 horas contacto y 4 horas de estudio independiente; ello puede incrementarse de acuerdo a la dinámica del curso respecto de sus objetivos y

contenidos abordados; ello puso de nuevo en análisis el equilibrio financiero, pues, partiendo de principios de justicia social, a mayor cantidad de horas mayor la compensación económica a manera de apoyo para impartir nuestros cursos, ello llevó a determinar un promedio de 2500 colones por hora efectiva del curso que se mantiene hasta la actualidad, con un tope de 30 horas máximo por curso.

Finalmente, en esta relación contribuyente como todo proyecto administrado a través de la OTVE y de FUNDAUNA deben tenerse presentes aspectos como costos administrativos, contribución con los fondos institucionales, comisiones bancarias, entre otras. A partir de la determinación de los cierres causados por las distintas etapas de la pandemia debió preverse un costo fijo más y era la asignación de un número móvil y un equipo telefónico que les permitiera a las personas usuarias poder realizar sus consultas de manera oportuna y expedita en función de las distintas etapas de matrícula anual.

Todo ello marca un parteaguas en la gestión del proyecto, buscando su mantenimiento en tiempo y forma, pero sobre todo la permanencia como una oferta diferenciada y diferenciadora en un entorno universitario, sin ser competencia para la educación continua que brindan las distintas unidades académicas, sino un punto de partida para que muchas de estas puedan ofrecer cursos introductorios que luego puedan ser llevados a cursos de mayor duración y contenido que desarrollan dichas unidades.

Uno de los escenarios vividos que forma parte de los retos del proyecto es la toma de decisiones que nacen a partir del seis de marzo del 2020 a partir del primer caso positivo de covid-19 en Costa Rica (Presidencia, 2022); este acontecimiento dejó como resultado un escenario de tensiones sociales y económicas en la población. Como proyecto de extensión y su compromiso con la comunidad se toman acciones que buscan metodologías que continúen con el proyecto y su objetivo de labor y acción social con y para la comunidad.

Como parte de los compromisos que se vinculan como actividad de extensión es la necesidad de atender demandas que se encuentran presentes, siendo conscientes como proyecto de la importancia de actualizarse según el contexto actual, siendo

algunos cambios en cada edición de manera paulatina y para efectos del año 2020, cambios notorios que vienen a influenciar en las metodologías por aplicar, considerando las necesidades, demandas de la población. Como menciona Quesada (2018): “Los procesos o los caminos por excelencia que emplea la humanidad son la socialización y la educación; dos procesos interrelacionados a través de los cuales las sociedades humanas se aseguran de que las nuevas generaciones hagan parte de ellas y contribuyan a su perpetuación y a su desarrollo” (p. 2).

Como se mencionaba, Cursos Participativos es un proyecto que se desarrollaba desde aspectos logísticos, espacios de capacitación, desarrollo de las clases, hasta la etapa de la certificación, eran procesos que se abordaban de manera presencial, siendo la metodología oficial con la que se trabajaba desde sus inicios; sin embargo, a partir de los últimos acontecimientos que venía a impactar de manera indirecta el quehacer desde proyecto de extensión universitaria, se requirió la toma de nuevas metodologías que posibilitaran al proyecto continuar realizando su aporte desde la educación no formal, a partir de adaptaciones que incluyen su logística completa, sin cambiar los objetivos como proyecto.

Así se debió tener en cuenta aspectos en la logística como ajustes en la metodología de clase que permitieran a la persona estudiante asistir a una clase sin llegar al agotamiento físico y mental, a diferencia de las ediciones presenciales en donde sí era requerido muchas veces un curso completo de ocho horas de duración que se impartía en la jornada completa de un día de clase. El cambio hacia la tecnología también llevó ajustes en el control de los cursos, si bien desde algunos años antes de la pandemia se procuraba un control estricto en campo con respecto a la asistencia de las personas instructoras, sus horarios de clase, la asistencia de las personas estudiantes a las clases presenciales, con el avance en materia de virtualidad y uso de plataformas tecnológicas se logró un mejor seguimiento de la población estudiantil usuaria de estos cursos que la final influye sobre el aprovechamiento en la generación de capacidades humanas o destrezas que se obtienen de los cursos, con lo cual quedan cursos solo rezagados que por su naturaleza implican de modo inevitable la presencialidad como proceso mediador pedagógico,

dentro de ellos valga mencionar cursos del área deportiva como natación, karate, entrenamientos, entre otros.

El proceso de innovación, a partir de los cambios realizados, es una etapa necesaria como proyectos ya que permite no solo continuar realizando cursos de acceso para la comunidad, además, sino también nuevas metodologías que aporten a los procesos que se desarrollan como equipo organizador, cabe destacar que la innovación es “la capacidad y el proceso de generación, transferencia y aplicación de conocimiento científico y/o empírico, dentro y fuera del ámbito del mercado, que incrementa la productividad o la efectividad de una comunidad, organización o empresa en forma sostenible, permitiéndole alcanzar sus objetivos, satisfacer sus necesidades o incrementar su bienestar” ([Vega, 2017, p. 13](#)).

De esta manera, el proyecto toma decisiones que buscan continuar cumpliendo con sus principios, desde la extensión “las universidades públicas asumieron dentro de sus roles protagónicos proteger las identidades regionales y hacer contribuciones sustantivas al desarrollo de las sociedades, tomando de base las necesidades sentidas por las comunidades, para la construcción de oportunidades y conseguir sociedades más democráticas, participativas, justas, equitativas, de pensamientos plurales y diversos, respetuosa y defensora de los derechos humanos ([Monge et al., 2020, p. 34](#)). Por ello, las nuevas metodologías tomadas se abordaron desde las demandas que se presentaban como pueblo que requiere alternativas, pero estas deben permitir que sean de acceso para todas las personas sin importar en la zona que se encuentren.

Como lo señalan los informes de 2020 y 2021, *Hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento*, del Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento de la Universidad de Costa Rica (2020):

En Costa Rica, la gran mayoría de habitantes tienen acceso a Internet en sus casas y la tenencia de teléfonos móviles inteligentes muestra niveles altísimos de cobertura en nuestro país. Sin embargo, son muchos quienes, por sus características socioeconómicas, no tienen las mismas oportunidades de

acceso a la tecnología y con esto, corren el enorme riesgo de quedar por fuera de una sociedad cada vez más digitalizada, convirtiéndose en ciudadanos de segunda categoría (p. 223).

Y continúa señalando el informe:

Las desigualdades económicas y sociales y las dinámicas de desigualdad preexistentes a la revolución digital son el marco en el que se desarrolla la brecha digital. Esta brecha es multidimensional, entendida como resultado de una serie de características socioeconómicas que tienen efectos directos en las posibilidades de las personas y los hogares en acceder a la tecnología (p. 199).

Con la pandemia el reto tecnológico, la brecha digital y el analfabetismo tecnológico quedan patentes, más aún en un proyecto como Cursos Participativos, donde si bien se ofrecen soluciones para necesidades de capacitación, los alcances, los porcentajes de cobertura y efectividad de estas, están permeadas por una realidad que como país no se la ha ofrecido una solución satisfactoria; sin embargo, dada la necesidad patente de la población en muchos de los casos sobre la marcha, se intentan crear soluciones paliativas de manera personal a un problema generalizado de la sociedad.

Resulta claro, entonces, la necesidad de ofrecer soluciones integrales a este tipo de problemas que aquejan a la sociedad, que no solo pasan por el establecimiento de políticas públicas robustas, sino también efectivas para la población, y no es que sea una solución en el corto plazo, o que la solución sea entregar un computador y acceso a internet a cada ciudadano, sino el poder de manera conjunta ofrecer las herramientas para solucionar la falta de capacidades humanas en la población, a través de mecanismos ofrecidos por el mismo aparato estatal, centralizado y autónomo, que capaciten a la población y no solo le ofrezcan una solución asistencialista.

Método

El proceso llevado a cabo en Cursos Participativos durante el periodo en estudio es marcado por varios ajustes en la metodología de trabajo, contemplando procesos dirigidos a tres grupos meta, por un lado, el grupo de instructores de cada edición mediante procesos de capacitación e integración, la población participante de cursos y el equipo de trabajo.

Se describen los momentos por los que ha pasado el proyecto en el ajuste de sus formas de trabajo y adaptación de circunstancias que han definido la toma de decisiones que el proyecto debe asumir en el corto plazo, ajustándose en su dinámica, la comunicación, las condiciones tecnológicas, producto de la virtualización acelerada por la situación de pandemia, y su constante evaluación y reorganización.

Posterior a la descripción mencionada, se revisan y analizan los principales datos obtenidos de las evaluaciones de los participantes y las situaciones que han representado un análisis dentro del equipo de trabajo que sustenta la toma de decisiones, lo cual permite una serie de conclusiones en cuanto a las estrategias metodológicas abordadas por el proyecto en su paso de la presencialidad a la virtualidad, y llegar a un paso de modalidad mixta y cómo puede aportar dicha experiencia en la extensión universitaria.

Resultados y discusión

Cursos Participativos inició en la Universidad Nacional, en el Campus Omar Dengo en Heredia, haciendo uso de las instalaciones de la universidad durante los periodos de receso institucional, con horarios en el transcurso de la semana de lunes a viernes, de 8:00 a. m. a 9:00 p. m. y los sábados de 8:00 a. m. a 3:00 p. m., lo que permitía el ajuste y acomodo de varios grupos de los cursos ofertados para la población participante. La infraestructura estaba sujeta a la disponibilidad que ofrecieran los decanatos en sus edificios y el departamento de registro en la asignación de aulas en la institución, situación que en algunos casos fue limitada por

diferentes circunstancias, como lo son las mejoras en infraestructura, fumigaciones, otros procesos académicos llevados a cabo.

Dentro de las actividades que se realizaban por parte del equipo de trabajo, se ejecutaba la inducción a los instructores sobre la edición, espacio en el cual se abordaban los resultados de la edición anterior, lo que permitía revisar las evaluaciones y atender mejoras del proceso desde la óptica de los instructores, el método a trabajar en la siguiente etapa del proyecto, así como abordar dudas específicas sobre los instrumentos de trabajo y mejoras en la metodología de los cursos, se trabajaba un análisis sobre la declaratoria del año de las universidades públicas y cómo este podía ser abordado desde Cursos Participativos.

Desde el equipo organizador se trabajaba el proceso de elaboración de la oferta de cursos, matrícula ordinaria y extraordinaria, en los sistemas institucionales, administración de recursos y materiales, el acompañamiento de las personas instructoras y a las personas estudiantes que necesitaban orientación para llegar a las aulas, estudios o piscina, dentro del campus universitario, así como en la última clase de los cursos, el equipo organizador realizaba un agradecimiento por su participación en la edición y se aplicaba una evaluación anónima en físico con el objetivo de conocer la experiencia de las personas estudiantes, tanto con el proceso de la organización del proyecto y el curso o los cursos matriculados, y hacer la entrega de los certificados físicos de participación. Uno de los aspectos que se transformó de cara a la virtualidad fue la atención personalizada que antes se realizaba en la presencialidad y esta mejoró en la virtualidad en el acompañamiento de las personas desde la atención de llamadas telefónicas para la ubicación de usuarios de Teams, su ingreso en la plataforma y uso de esta.

El equipo coordinador de Cursos Participativos, a partir de la declaratoria de emergencia por la pandemia del covid-19, tuvo que tomar acciones que le permitiera seguir operando desde la virtualidad, por ello, se optó por capacitar a las personas que lo conformaban para seguir brindando el buen servicio que caracteriza a Cursos Participativos.

Tres escenarios se elaboraron para hacerle frente a lo que hasta el momento se sabía de la pandemia: continuar con cursos de manera presencial, aplicando protocolos extremos de

bioseguridad, lo que implicaba altos costos operativos y riesgo de contagio, siendo que aun en el país no había llegado ni una sola dosis de una vacuna que se desarrollaba a escala mundial; un segundo escenario, no realizar ninguna edición de cursos hasta que se pudiera retornar a la presencialidad, ya que desde su creación los cursos habían sido sin excepción presenciales, y la tercera, echar a andar en tiempo récord una edición solo virtual, que viniera no solo a llenar las necesidades de capacitación, sino el sostenimiento en el tiempo del proyecto. De todas, la más factible fue continuar con cursos, pero sin excepción virtuales, con lo que no solo se disminuyen costos operativos, sino en especial se atienden directrices de cierre que fueron emanadas luego por las autoridades de Salud del país y demás instituciones. Además, con la entrada en vigencia de cursos de manera virtual se rompería un esquema *vallecentralista* que venía siendo la constante en el proyecto, y se abría la posibilidad a todo el país de acceder a matricular en nuestros cursos.

Lo siguiente fue decidir la plataforma en donde impartir los cursos, se evaluaron las condiciones de las plataformas conocidas, ya existentes, que reunieran las condiciones, tanto para el desarrollo integral de los cursos, como liberar la limitación económica de adquirir licencias para el uso de personas que no eran ni estudiantes ni funcionarios de la Institución. Se analizaron plataformas como Zoom, Meet, Classroom y Microsoft Teams.

Luego de un análisis más pormenorizado, la única plataforma que permitía tanta integralidad era Microsoft Teams, pero se topó con una nueva limitante, del dominio principal de la UNA no era posible otorgar licencias en cantidad proporcional al uso constante que se demandaba, en razón de ser personas externas a la Institución, lo que encarecía los costos en los que debía atender la Universidad para un único proyecto, en donde además, eran instancias ajenas al proyecto las que tenían control de la plataforma y no permitía una gestión expedita de usuarios; sin embargo, en una conversación con distintos asesores de Microsoft, nos fue ofrecida de manera gratuita una licencia educativa para poder cobijar la iniciativa, como parte de sus acciones de responsabilidad social empresarial, ya que el proyecto reúne las condiciones de la empresa para ser beneficiario de apoyo para su desarrollo.

Dicho apoyo se materializó hacia el mes de abril de 2020 con la asignación de un dominio gratuito dentro de Microsoft y la asignación de las primeras 50 000 licencias para uso gratuito, tanto para profesores como estudiantes de nuestros cursos; esta acción con el tiempo se ha mantenido y ayudó a materializar los cursos de la iniciativa Costa Rica Aprende con la U Pública. En esta brecha tecnológica se han contado, además del apoyo de Microsoft, con otras herramientas como Canva, para la elaboración de materiales de apoyo que permitieran una mayor facilidad de entendimiento.

La metodología adaptada a raíz de la pandemia por covid-19 se realiza mediante un esfuerzo del equipo organizador, considerando la importancia del quehacer desde la extensión universitaria y cómo la iniciativa ha ido mejorando en cada edición, con lo cual se aprovechan también las herramientas y recursos que la Universidad Nacional tiene y están para servicio de la población.

Inicialmente, se realizaron capacitaciones para el equipo organizador para conocer nuevos métodos y procesos de matrícula, uso de recursos tecnológicos que permitieran el desarrollo de las clases de tal modo que continuarán favoreciendo a la comunidad, cumpliendo las TIC un rol importante para lograr con el proyecto. A partir de la capacitación del equipo y las reuniones realizadas se logra elaborar un plan de contingencia para abordar la primera edición bajo la modalidad virtual. Esta edición, además de los cursos ofertados, posibilitó brindar 10 de los cursos gratuitos a la población, una respuesta a la creciente demanda de la población de cursos de manera virtual.

Se realizaron una serie de capacitaciones, donde se involucra directamente el equipo organizador, las personas instructoras que desearon continuar con el proceso de los cursos de manera remota y, por último, los estudiantes matriculados, se realizaron diversos materiales de apoyo, entre estos videos, imágenes, mensajes y llamadas por WhatsApp, para que la comprensión y adaptación fuese de una manera más dinámica.

Incluso se comenzó a interactuar con las redes sociales, para ello, el equipo organizador recibió una charla sobre el manejo de redes sociales, lo cual contribuyó a ver mejoras en el uso de las redes sociales, por medio del plan de publicidad, la interacción

y los alcances obtenidos, se dio a conocer más el proyecto de Cursos Participativos, no solo en el Gran Área Metropolitana, sino que se extendió a lo largo y ancho del país, inclusive fuera de las fronteras.

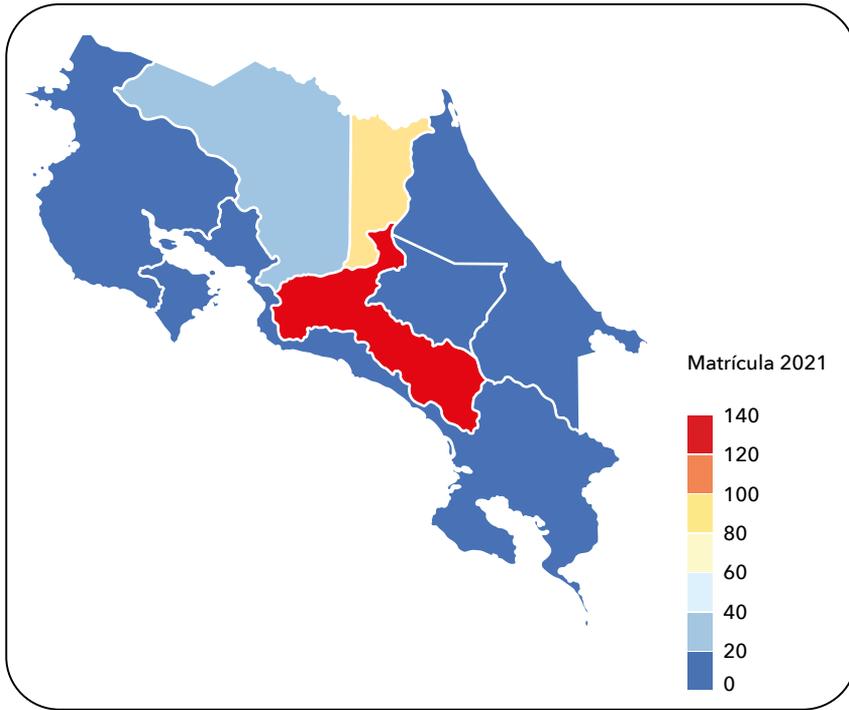
Las redes sociales del proyecto Cursos Participativos, para el caso de Facebook, el perfil es creado el 13 noviembre del 2010, no obstante, fue hasta el año 2020 que se modificaron las formas de comunicación del proyecto, donde estas comenzaron a incrementar, en los últimos dos años, estas crecieron en un promedio del 58,7% anual en cuanto a alcance orgánico de la página, con montos superiores a 49 000 personas alcanzadas en promedio por año, no limitándose a visitas dentro del territorio nacional, sino con participaciones en países como México, Estados Unidos y Colombia, entre otros.

El 14 de mayo de 2020, se abrió una cuenta en Instagram, la cual en la actualidad cuenta con 377 seguidores, esta ha sido un medio de interacción activa, entre proyecto y población en general.

Con la transformación de la metodología utilizada en Cursos Participativos, sus redes sociales fueron una herramienta indispensable para su conocimiento y difusión masiva tanto del proyecto, como cursos ofertados en cada una de las ediciones.

Gracias a este abordaje, se logró llegar a cada uno de los rincones del país, como se visibiliza en la figura 1, esto con datos del año dos mil veintiuno; las dos ediciones y el plan piloto ejecutado entre los meses de octubre y noviembre fueron por entero virtuales, lo cual muestra el alcance del proyecto a raíz de la virtualidad. Se descentraliza el conocimiento, y ahora muchas personas tienen una nueva oportunidad de adquirir nuevos conocimientos con cursos de calidad brindados por instructores de los Cursos Participativos.

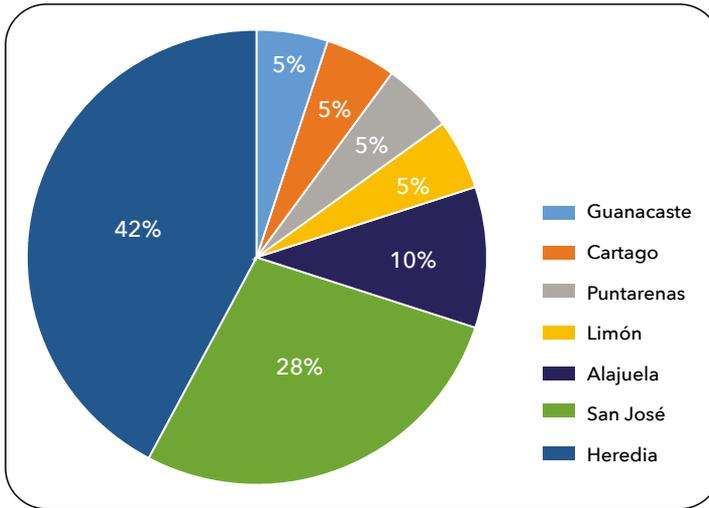
Figura 1.
Distribución de la matrícula en el 2021.



Nota. Elaboración propia según datos de matrícula del año 2021, consultados en la base de acceso público del Tribunal Supremo de Elecciones.

Con el progresivo regreso a las aulas, el proyecto Cursos Participativos tomó la decisión en el 2022 de crear una edición con dos fases, la primera fase comprendió el periodo de receso institucional para cursos en la modalidad presencial y con la opción de extender las clases por dos semanas más de manera virtual, lo que se conoce como modalidad mixta, en esta edición también hubo oferta de cursos cien por ciento virtuales. Esta primera fase tuvo un total de 86 personas matriculadas, en la figura 2 se muestra la cantidad de personas por provincia:

Figura 2.
Distribución de la matrícula por provincia.



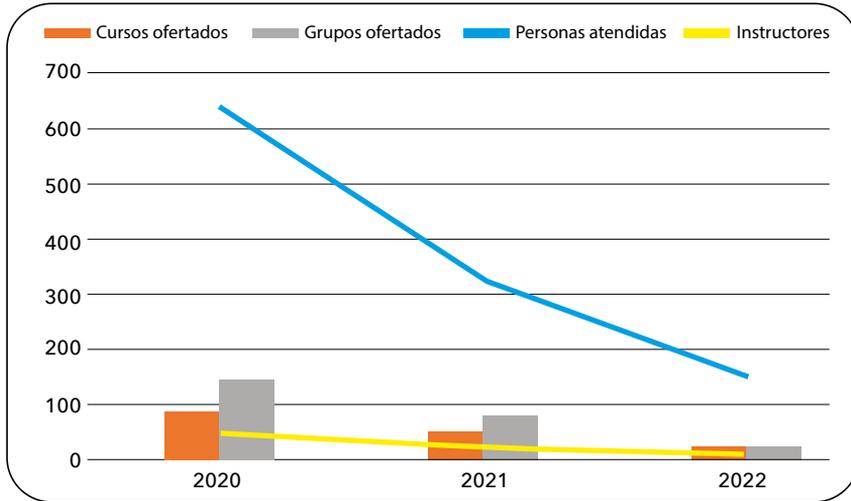
Nota. Datos de elaboración propia obtenidos según la matrícula de la I fase 2022.

Se puede observar que el grueso de la población matriculada en esta I fase está entre las provincias de Heredia (42%), San José (28%) y Alajuela (10%), ya que hubo gran parte de los cursos ofertados de manera presencial y mixta; no obstante, se obtuvo la participación de personas de las siete provincias del país. El mantener cursos virtuales posibilita que personas de lugares alejados puedan realizar la matrícula y recibir el curso pese a la distancia.

Para la segunda fase, en el periodo de octubre y noviembre, se propuso a los instructores ofertar cursos solo en la modalidad virtual, lo que permite que estos se desarrollen fuera del receso institucional, en total hubo un total de 68 personas matriculadas que actualmente están recibiendo los cursos en diferentes horarios.

En las ediciones del 2020, 2021 y 2022, según los datos obtenidos a partir de los cursos ofertados y la matrícula, se observan variables considerables entre las ediciones, como se observa en la figura 3:

Figura 3.
Datos generales 2020-2022.



Nota. Datos de elaboración propia con base en los datos de matrícula, obtenidos según el número de personas matriculadas, cursos ofertados, grupos ofertados e instructores de las ediciones de los años 2020, 2021 y 2022.

Se muestra que para las Edición del 2020 había más de 600 personas matriculadas, y más de 80 cursos ofertados, alrededor de 100 grupos, dicho año contó con la I Edición presencial en enero y la II Edición totalmente virtual en julio.

Para las dos primeras ediciones del 2021, los cursos se realizaron en los recesos institucionales, se mantenían restricciones sanitarias, aunque no fuese necesaria la utilización de las instalaciones de la Universidad Nacional, para ese mismo año, se realizó una tercer edición, llamada "plan piloto", la cual se realizó en tiempos no comunes para el proyecto, este se realizó en los meses de octubre y noviembre, y se contó con la participación de una persona instructora y se ofertaron cuatro cursos, ubicados en el área temática de administración y gestión. Dichos cursos tuvieron un gran recibimiento por parte de la población.

En estas ediciones se muestra cómo disminuyó a un poco más de 300 personas matriculadas, de igual manera la cantidad de cursos ofertados y grupos, además los instructores que continuaron impartiendo cursos aún en la virtualidad.

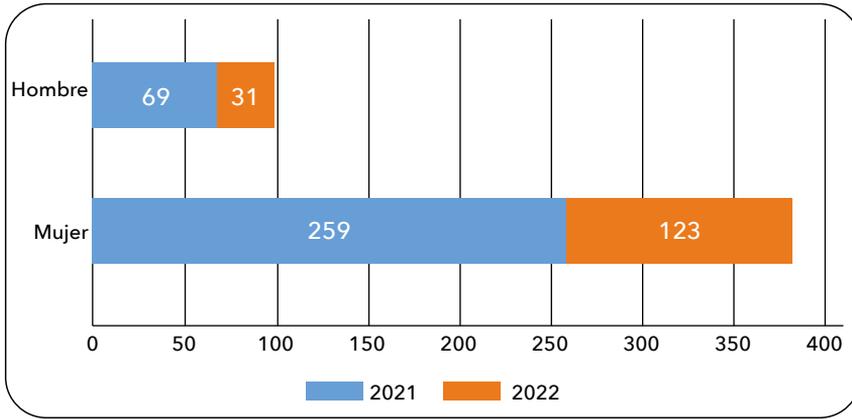
Para las ediciones del año 2022, el panorama para los cursos era más alentador, por eso, la I Edición fue mixta y coincide con el receso institucional, y la II Edición es totalmente virtual, en tiempos fuera del receso institucional. Se observa cómo las matrículas no pasaron de las 100 personas y se ofertaron menos de 50 cursos y grupos.

Se evidencia cómo ha ido en descenso la cantidad de personas atendidas, según los datos de los dos últimos años. El covid-19 fue una de las causas que llevó a esta caída en la matrícula, se adiciona que en los últimos años, los Cursos Participativos no han coincidido con las vacaciones del Ministerio de Educación Pública (cursos para niños y jóvenes se van afectados por los horarios), lo cual ha afectado de alguna manera que las personas no puedan tomar estos cursos, además, el cansancio físico y mental de las clases virtuales hizo que muchas personas desistieron de matricular.

La sobreoferta de cursos virtuales impartidos por diferentes instancias de formación. Por otro lado, las personas que se matricularon en tiempos de pandemia eran personas nuevas, que conocieron el proyecto por las diferentes redes sociales, algunos de estos procedían de zonas alejadas del Gran Área Metropolitana, como Pérez Zeledón, Esparza, Guápiles, entre otros.

En cuanto a los datos sobre el sexo de las personas matriculadas, se obtienen resultados de los años 2021 y 2022, no se ofrecen datos en el caso del año 2020, ya que no estaba en el registro, ni en la evaluación aplicada. Fue hasta el año 2021 que se logra incorporar el dato en el registro, junto con la cantidad de personas que recibían los cursos y la procedencia, de acuerdo con la figura 4, más de la mitad de las personas que participan de Cursos Participativos son mujeres.

Figura 4.
Datos sobre el sexo de las personas participantes.



Nota. Datos de elaboración propia con base en la matrícula anual 2021 y 2022.

Aunque no hay certeza, se puede deducir que, en relación con la participación de los hombres, las mujeres tienen más disponibilidad de tiempo, las temáticas abordadas en los cursos han sido de su interés, unido a una mejor adaptación a los cambios. Sin embargo, es importante hacer notar que al igual que en los procesos de matrícula, la segmentación de visitas a las páginas en las redes sociales también ofrece la misma constancia, más del 65% de las vistas son de mujeres y solo alrededor de 33% son hombres.

Los instructores, al igual que el equipo, tuvieron que adaptar sus clases a la virtualidad, y se trató en la medida de los contenidos de los cursos y la disponibilidad de los instructores mantenerse en la virtualidad.

Conclusiones y resultados

Los cambios y ajustes realizados en la forma de abordaje de Cursos Participativos demandaron que el equipo de trabajo estuviera dispuesto a enfrentar ajustes en el espacio virtual, su uso y mejoramiento de las formas de comunicación aplicadas, asimismo no perder la atención personalizada con la población meta.

El paso de la presencialidad a la virtualidad fue un proceso que conllevó muchos retos, pero logró diversificar el conocimiento tanto a escala nacional, como internacional, pese al descenso en la matrícula se extendió la cobertura territorial del proyecto.

La adaptación de los cursos impartidos a la virtualidad significó un proceso de transformación de las formas de aprendizaje del equipo de trabajo, los instructores y los participantes.

La aplicación de Cursos Participativos por medio de diferentes modalidades: presencialidad, virtualidad y mixta, permite continuar revisando las formas de poder realizar extensión y llevar a otros espacios limitados por la distancia y los recursos.

La puesta en marcha de Cursos Participativos de manera virtual con cursos gratuitos en un contexto de crisis sanitaria, económica y social permitió ser el principio de la experiencia interuniversitaria Costa Rica Aprende con la U pública, impulsada desde las vicerrectorías de extensión para brindar cursos virtuales y gratuitos para la población, mostrando nuevas y mejores formas de realizar extensión universitaria.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Legislativa. (2018). *Ley de Fortalecimiento de las Finanzas Públicas*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=87720
- Cano Menoni, A. (2015) *La extensión Universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Jara Holliday, O. (2018). *La educación Popular Latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Monge, C. et al. (2020). *De la Reforma de Córdoba a la extensión crítica: un breve recorrido por la extensión universitaria latinoamericana*. Letra Maya.
- Núñez, A., Álvarez, B y Martínez, C. (2017). La extensión universitaria y su relación con la formación inicial de las carreras pedagógicas en Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 01-21. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00698.pdf>

- Presidencia. (2022). *A dos años de pandemia: Costa Rica se sostiene con fuerza y esperanza gracias al trabajo en equipo de todo el país*. Presidencia. <https://presidencia.gobiernocarlosalvarado.cr/comunicados/2022/03/a-dos-anos-de-pandemia-costa-rica-se-sostiene-con-fuerza-y-esperanza-gracias-al-trabajo-en-equipo-de-todo-el-pais/>
- Quesada, M. (2018). Aportes a la educación no formal desde el abordaje de proyectos de acción social en la región Pacífico Central de Costa Rica. *Extensión en red. Revista científica sobre extensión universitaria* (9). <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionen-red/article/view/5464/4703>
- Universidad de Costa Rica. (2020). *Informe Hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento. <http://www.prosic.ucr.ac.cr/informe-hacia-la-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento-2020>
- Universidad de Costa Rica. (2021). *Informe Hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento. <http://www.prosic.ucr.ac.cr/informe-hacia-la-sociedad-de-la-informacion-y-el-conocimiento-2021>
- Universidad Nacional. (2011). *Cursos Participativos. Reporte de formulación de proyecto de vinculación externa 0571-11*. Sistema de Información Académica. <https://repositorio.conacyt.gov.py/handle/20.500.14066/4265>
- Vega, J. (2017). *Innovación Social*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) - Paraguay https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/upload_editores/u38/CTS-J.Vega-modulo-7.pdf

Educación científica en tiempos de pandemia

Roberto Mora Sánchez
Fabián Hernández Vargas
Ana Gabriela Pérez Blanco
Juan Manuel Méndez Valverde

Introducción

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, el primer caso covid-19 fue notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre de 2019. Centers for Disease Control and Prevention, CDC (2021), define el covid-19 como:

COVID-19 (enfermedad por coronavirus 2019) es una enfermedad causada por un virus llamado SARS-CoV-2 y fue descubierta en diciembre de 2019 en Wuhan, China. Es muy contagiosa y se ha extendido rápidamente por todo el mundo. El COVID-19 con mayor frecuencia causa síntomas respiratorios que pueden parecerse mucho a un resfriado, gripe o neumonía. COVID-19 puede atacar más que sus pulmones y sistema respiratorio. Otras partes de su cuerpo también pueden verse afectadas por la enfermedad (párrs. 1-2).

A partir de esa fecha, fue necesario que la humanidad implementara una carrera por la supervivencia y una búsqueda inmediata de una vacuna o un tratamiento que inmunizara a toda la población mundial contra los efectos mortales que producía el virus covid-19. Los gobiernos de todos los países del mundo comenzaron la carrera por la supervivencia y declararon estado de emergencia en sus respectivas naciones, con el propósito de invertir todos los recursos disponibles en la investigación médica y en brindar una respuesta de contención a lo inevitable, la llegada del primer caso de covid-19 en sus respectivos países.

En Costa Rica, el primer caso de covid-19 fue reportado el 06 de marzo de 2020 de acuerdo con PRAIS (Plataforma Regional de Acceso e Innovación para la Salud). Esta noticia fue cubierta por todos los medios de noticias del país, incluyendo la prensa radial, televisiva, escrita y de internet. Por ejemplo, el periódico digital *Delfino* cubrió la noticia así:

El primer caso es de una turista norteamericana de 49 años de edad, aislada con su pareja en un hotel de San José. La paciente positiva llegó a Costa Rica con su esposo el domingo 1 de marzo sin síntomas, al aeropuerto Juan Santamaría y visitaron Alajuela y Puntarenas. Actualmente las autoridades realizan las investigaciones para darle seguimiento a los contactos, así como a las 152 personas que viajaban en el vuelo que los trajo a nuestro país. Entre los contactos se ubican las personas que atienden los distintos centros turísticos que visitaron ([Delfino, 2020, párrs. 3-5](#)).

Una medida para contener la rápida propagación del covid-19 en el país fue la suspensión de clases presenciales en todo el país a partir del martes 17 de marzo de 2020 según Arce (2020), periodista del diario digital *El Observador*:

Este lunes, el Gobierno anunció que se suspenden las lecciones en escuelas y colegios públicos y privados, así como en centros de capacitación del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). El cese de clases rige desde este martes y hasta el 4 de abril, aunque el reingreso será el 13 del próximo mes ([El Observador, párr. 1](#)).

Ante este escenario sin precedentes, fue necesario que el Sistema Nacional de Colegios Científicos definiera una estrategia para dar continuidad al proceso educativo de su modalidad educativa. En esta ponencia se divulgan los resultados de la gestión del Colegio Científico de Costa Rica, Sede Universidad Nacional Región Brunca, durante la emergencia nacional por covid-19 durante los cursos lectivos 2020 y 2021, se dan a conocer los enfoques teóricos y metodológicos implementados por esta actividad

académica durante la emergencia nacional por covid-19 y se brindan recomendaciones a los lectores de aquellos enfoques teóricos y metodológicos más acertados durante su implementación para administrar la contingencia ante escenarios futuros de pandemia como una contribución a la gestión del conocimiento en materia educativa.

Referentes teóricos

El Colegio Científico de la Universidad Nacional nace en 1993 en el Campus Pérez Zeledón mediante Ley N.º 7169 de Promoción del Desarrollo Científico y Tecnológico. Su funcionamiento se reguló en materia de evaluación mediante el Decreto N.º 24961-MEP denominado Normas Regulatoras del Proceso Educativo en los Colegios Científicos de Costa Rica. Otro decreto importante de esta modalidad educativa es el Decreto N.º 21731-MEP-MICITT denominado Reglamento al Capítulo II del Título IV de la Ley 7169 Creación de los Colegios Científicos N.º-21731-MICITT-MEP.

Ante el anuncio del primer caso sospechoso por covid-19 en Costa Rica dado por el Ministerio de Salud el 5 de marzo de 2020, el mismo día, el señor Roberto Mora Sánchez, Director Ejecutivo del Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica, solicitó la activación de los protocolos del Ministerio de Educación Pública contra la influenza como primer medida para reforzar en los estudiantes estas prácticas de higiene personal, procurar formas de salud que disminuyan las probabilidades de contagio de virus y bacterias, así como el incremento de la limpieza de superficies y equipos en cada institución.

El 8 de marzo de 2020 a las 6 p. m., el Ministerio de Salud de nuestro país declaró alerta amarilla sanitaria ante el incremento de casos confirmados a 9 personas y 34 casos sospechosos por covid-19 en el país según comunicado de prensa de dicha entidad.

El ministro de Salud, Daniel Salas y el presidente de la CNE, Alexander Solís informaron esta decisión a la población luego de un análisis detallado de la difusión actual del virus, donde se registran nueve casos confirmados y 34 casos sospechosos.

Conocida esta medida, el mismo día, domingo 8 de marzo de 2020 a las 9:01 p. m., el Director Nacional de los Colegios Científicos envió correo electrónico a todas las Sedes de los Colegios Científicos de Costa Rica, donde anunciaba una lista de medidas preventivas para prevenir el contagio del coronavirus; hasta ese momento no se habían suspendido lecciones en el país ni en los colegios científicos, a saber:

1. Solicitar a padres de familia, estudiantes, personal docente y administrativo verificar que no estén con síntomas de gripe o fiebre de 38 grados para que puedan asistir al centro educativo. Si algún estudiante, docente o administrativo tiene síntomas de gripe como dolor de cabeza, garganta o fiebre de 38 grados o más, deberá buscar atención médica de inmediato y seguir las indicaciones de los médicos, entre ellas permanecer en cuarentena en un hospital o en casa hasta que sea dado de alta.
2. Solicitar a padres de familia, estudiantes, personal docente y administrativo que se presenten a laborar, suspender a partir de mañana el uso del aire acondicionado dentro de las aulas y de las oficinas administrativas hasta nueva indicación a criterio de cada ejecutivo/a institucional. Esta medida, con el fin de prevenir cualquier propagación viral.
3. Solicitar a los padres de familia, estudiantes, profesores y administrativos que quienes asistan al centro educativo lleven alcohol en gel (si lograron adquirir), activar el protocolo de lavado de manos y saludo recomendado por el Ministerio de Salud.
4. Recomendar a los/as Ejecutivos/as Institucionales seguir al pie de la letra las indicaciones que den las autoridades de Rectoría, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Fuerza Pública, Comités locales de emergencia y Presidencia de la República (párrs. 2-5).

Ante este escenario sin precedentes, las decisiones se iban tomando conforme iba evolucionando el comportamiento de casos confirmados y casos sospechosos en el país y en el Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica.

Mora (2022), en su oficio SRB.PZ.CCC-27-2020 y SRB.PZ.CCC-28-2022 "Trámites administrativos y medidas a tomar debido al Coronavirus", dirigido a padres de familia del Colegio Científico de Costa Rica Sede Universidad Nacional y comunidad en general respectivamente, el 10 de marzo de 2020, indicaba lo siguiente:

Se les informa las medidas que se tomarán a partir de hoy en cuanto a cualquier trámite administrativo, sean (debidos procesos, solicitudes de ayudas, comunicados, permisos de salida de la institución, permisos de giras, entre otros), las cuales se detallan a continuación:

1. Se suspende hasta nuevo aviso el trámite de forma personal en las instalaciones del Colegio Científico, esto para evitar la afluencia de personas y evitar posibles contagios de Coronavirus. Los trámites y debidos procesos se recibirán al correo ccc@una.cr. Los padres de familia podrán utilizar como medio alternativo el envío de estas comunicaciones o trámites por WhatsApp 6016-6937.
2. Todo trámite por medios digitales, se realizará si provienen de una cuenta de correo registrada por el centro educativo, o número celular proveniente del chat de padres de familia. La gestión debe agregar la siguiente información:
 - a. Número de identificación
 - b. Nombre de quien realiza la gestión.
 - c. Asunto.
 - d. Medio para notificaciones.

No venir al centro educativo ya que no serán atendidos. Esto supone un riesgo de contagio tanto para los padres de familia, el personal docente y administrativo, así como para todos los estudiantes (párrs. 2-5).

Con la medida administrativa tomada por el Ejecutivo Institucional se evitaba la aglomeración de visitantes al centro educativo y se implementa un mecanismo digital para resolver cualquier

trámite de carácter administrativo. No obstante, no era suficiente tal medida porque todavía se ponía en riesgo la salud de los estudiantes y del personal docente y administrativo si se mantenían las clases presenciales, pues el riesgo de contagio estaba en todo lugar, excepto en sus hogares siempre y cuando mantuvieran estrictos protocolos sanitarios y de desinfección en casa.

Este año, el Ejecutivo Institucional del Colegio Científico de la Universidad Nacional también fungía como Director Ejecutivo del Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica, por lo que cada decisión que tomaba debía pesarla con el marco de legalidad, los decretos y publicaciones que hacía el Ministerio de Educación Pública con el fin de adaptarla a la modalidad educativa, el contexto de cada sede y la realidad epidemiológica de cada territorio donde había un colegio científico en el país.

Se tuvo que hacer una seria reflexión sobre la viabilidad de implementar enfoques metodológicos y teóricos innovadores para dar continuidad al proceso educativo dentro del marco de legalidad, donde el derecho a la vida, el derecho a la salud y el derecho a la educación se encontraban en juego.

El primer caso sospechoso por covid-19 en el Colegio Científico de la Universidad Nacional, conocido como Colegio Científico de Pérez Zeledón en adelante, se dio el jueves 12 de marzo de 2020, según oficio SRB.PZ.CCC-31-2020 emitido por el Ejecutivo Institucional. Según el informe de hallazgos de ese día, se trataba de un estudiante de undécimo nivel quien presentaba un resfrío común, infección de oídos y era vecino de Barrio Morazán, San Isidro de El General, Pérez Zeledón, San José. La recomendación médica era guardar reposo en casa.

Mora (2020) mediante oficio CEI.DE-19-2020 "Recomendaciones Generales para prevenir el Contagio por COVID-19 en el Sistema de Colegios Científicos de Costa Rica No. 02", el 12 de marzo de 2020 comunicó desde la Dirección Ejecutiva del Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica un informe sobre la cantidad de casos sospechosos por covid-19 y las siguientes recomendaciones:

1. Convocar a sesión de Consejo Académico Extraordinario con el fin de realizar un Diagnóstico Institucional del escenario

de salud pública que se está viviendo en su área de influencia, riesgos de continuar servicios educativos bajo modalidad presencial e impacto que tendría el centro educativo en caso de que se confirme al menos un caso positivo en la institución.

2. Considerar la continuación de las clases y evaluaciones al estudiante bajo la modalidad bimodal, semipresencial o virtual hasta el viernes 3 de abril de 2020, según la disponibilidad de recursos tecnológicos que posean en sus instituciones, así como las que posean los estudiantes y sus familias, pudiendo utilizar mecanismos como el Google Classroom, WhatsApp, Skype, entre otros.
3. Mantener servicios administrativos mínimos en la secretaría, conserjería, orientación, junta administrativa y Ejecutivo/a Institucional con el fin de garantizar el pago puntual de servicios públicos, vigilancia, becas, cargas sociales, seguros, salarios y pagos pendientes a proveedores.
4. Evitar la atención personal al público, de tal forma que se labore a puerta cerrada en el área administrativa y poner a disposición los diferentes medios de comunicación con el público tales como llamada telefónica, mensajería de texto y correo electrónico.
5. Establecer mecanismos emergentes de contratación administrativa que permitan a la mayor brevedad el abastecimiento de mecanismos de higiene, desinfección y limpieza de aulas, mobiliario y equipo para la enseñanza y de oficina (párrs. 7-11).

Esta es la primera ocasión en que se habla de considerar la continuación de las clases y evaluaciones bajo la modalidad bimodal, semipresencial o virtual en el Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica. Se tomaron decisiones de altísimo riesgo e incertidumbre, donde los sujetos de aprendizaje y el conglomerado social de los territorios del área de influencia construían una nueva forma de gestionar la docencia en la modalidad científica.

En la misma línea de acción, pero cuatro días después, el 16 de marzo, Cerdas, D. (2020) cita en el diario *La Nación* que el Ministerio de Educación Pública suspende lecciones en todo el

país a partir del martes 17 de marzo de 2020 y así fue como lo publicó dicho medio de prensa nacional:

El Ministerio de Educación Pública (MEP) suspendió las lecciones en todos los centros educativos públicos y privados del país para prevenir la propagación del covid-19. La medida rige desde este martes 17 de marzo y hasta el próximo 4 de abril. No obstante, como se inicia la Semana Santa, los estudiantes volverían a las aulas el lunes 13 de abril (párrs. 1-2).

Con el comunicado de la señora ministra de Educación, Guiselle Cruz Maduro, es como el 20 de marzo Mora, R. (2020), mediante oficio CEI.DE.20-2020: "Comunicado N.º 03 COVID-19 Colegios Científicos de Costa Rica", emite el acuerdo siguiente de la Comisión de Ejecutivos Institucionales:

1. Suspender temporalmente labores en los Colegios Científicos de Costa Rica.
2. Suspender lecciones por cualquier modalidad (presencial, virtual), así como toda evaluación del Plan de Estudios de los Colegios Científicos de Costa Rica.
3. Recomendar, a criterio de cada Ejecutivo/a Institucional, que el personal docente que lo desee suministre material de repaso, al estudiante bajo la modalidad virtual, según la disponibilidad de recursos tecnológicos que posean, así como las que posean los estudiantes y sus familias, pudiendo utilizar mecanismos como el Google Classroom, Zoom, YouTube, WhatsApp, Skype, entre otros.
4. Solicitar a los estudiantes fortalecer los conocimientos ya transmitidos por los docentes y otros que los docentes les recomienden o consideren necesarios, a fin de lograr de regreso a clases, un proceso de enseñanza aprendizaje más enriquecedor.
5. Suspender labores de servicios generales, excepto vigilancia en los casos que se tengan estos servicios. Trasladar a la modalidad de teletrabajo los puestos de naturaleza administrativa y que sean teletrabajables tales como secretaría y orientación, junta administrativa y ejecutivo/a institucional,

con el fin de garantizar el pago puntual de servicios públicos, vigilancia, becas, cargas sociales, seguros, salarios y pagos pendientes a proveedores.

6. Suspender el servicio de Residencias Estudiantiles para todos los estudiantes, en aquellas sedes donde se brinde tal servicio.
7. Proveer atención al público por los medios electrónicos que establezca cada ejecutivo/a institucional.
8. Mantener en sesión permanente a la Comisión Nacional de Ejecutivos Institucionales con el objeto de:
 - a. Monitorear la situación que se está presentando en el país, a fin de prestar la colaboración que sea necesaria.
 - b. Dictaminar políticas a seguir según las circunstancias que se presenten, y en correspondencia a nuestro alcance legal.
 - c. Continuar con la labor de las diferentes Comisiones Permanentes del Sistema de Colegios Científicos por la modalidad de Teletrabajo, a fin de lograr un Sistema Nacional de Colegios Científicos cada vez más fortalecido y dinámico.
 - d. Cada Ejecutivo Institucional comunicará este acuerdo a sus respectivos entes de Rectoría y Juntas administrativas (párrs. 17-25).

Una vez habilitada la modalidad de teletrabajo, se autorizó el repaso de contenidos por medios digitales y se suspendieron las clases por cualquier mecanismo. Esta gestión tenía como finalidad dar el tiempo administrativo necesario para que se realizara una encuesta sobre disponibilidad de medios digitales en los hogares del personal docente y estudiantes con el propósito de diagnosticar necesidades de equipo tecnológico, conectividad y licencias que permitiera habilitar lecciones virtuales o bimodales a toda la comunidad estudiantil.

Mora (2020) envió correo electrónico el 12 de abril a la Comisión de Ejecutivos Institucionales de los Colegios Científicos de Costa Rica, mediante el cual brindaba un informe sobre las encuestas de medios digitales aplicados a profesores y

estudiantes del Colegio Científico de Pérez Zeledón. En el texto del correo citaba:

Se les hace llegar informe sobre encuestas de Medios Digitales a profesores y estudiantes del Colegio Científico de la Universidad Nacional. En las conclusiones del documento se plantea solicitar al Decanato de la UNA Sede Regional Brunca la gestión para que el Colegio Científico de la Universidad Nacional cuente con acceso al Aula Virtual de la Universidad Nacional y a la Junta Administrativa la adquisición de dos licencias de Zoom para nuestras clases virtuales, entre otras medidas (párrs. 1-2).

Los hallazgos de la encuesta y otros hallazgos producidos desde el análisis de datos del centro educativo aplicados a la totalidad de estudiantes y personal docente se muestran en el apartado de resultados de esta ponencia.

Métodos

La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, definida por Qualtrics (2022) así:

La investigación cualitativa es un método de investigación que recopila datos no numéricos. Por lo general, va más allá de la información que proporciona la investigación cuantitativa (que trataremos a continuación) porque se utiliza para comprender las razones, opiniones y motivaciones subyacentes (párr. 2).

Este estudio permitió realizar un análisis cualitativo de los datos que se generaron durante los años 2020 y 2021, tiempo en que se manifestó la mayor gravedad de la pandemia por covid-19.

Se aplicaron los siguientes instrumentos durante el período comprendido entre el 20 de marzo y 12 de abril de 2020:

- a. Evaluación de Accesos y Recursos del Personal Docente del Colegio Científico de Pérez Zeledón.
- b. Acceso a Medios Digitales de los Estudiantes del Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica-Sede Universidad Nacional Región Brunca.

El instrumento dirigido al personal docente fue completado por el 100% del personal docente, de manera que muestra la realidad desde la que se estuvieron gestando las clases, a partir de la declaratoria de Emergencia Nacional.

En el instrumento se consideran el décimo y undécimo nivel, la malla curricular propia de la sede (teorías y laboratorios), así como los cursos de reforzamiento para un total de 12 funcionarios y un total de 47 estudiantes.

Resultados

1. Se diagnosticó al 100% de la comunidad educativa en cuanto a disponibilidad de recursos tecnológicos, medios digitales, conectividad, con el propósito de determinar las rutas de gestión necesarias para garantizar la continuidad del servicio educativo y el derecho a una educación de calidad.
2. Se tomaron medidas administrativas como el análisis del entorno, uso de plataformas digitales en línea tales como Zoom, Google Meet, Teams, Google Classroom, Schoology, Moodle de aula virtual de la UNA con el propósito de transicionar gradualmente de la educación presencial a virtual, bimodal y el retorno temprano a la presencialidad.
3. Se gestionaron recursos para garantizar el acceso a tecnología, conectividad, licenciamiento y equipamiento de toda la comunidad educativa de tal forma que se pusieran en práctica los enfoques teóricos y metodológicos de más uso emergente en el mundo durante la pandemia.
4. Se descartó entre tecnologías, licenciamiento, plataformas virtuales, escenarios de baja funcionalidad y aquellos que facilitaron los mejores resultados.

- La comunidad estudiantil que ingresó a décimo año en 2020 logró ser el segundo mejor promedio de admisión a la Universidad de Costa Rica, y el tercer mejor promedio de admisión al Tecnológico de Costa Rica, según resultados del examen de admisión 2021, de acuerdo con *El Financiero* del 25 de septiembre de 2022.

Discusión

Se consideraron las variables e indicadores que se citan en la tabla 1, en relación al acceso a internet y velocidad de este en las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes.

Es importante indicar que, a pesar de que todas las personas encuestadas cuentan con acceso a internet, un 41,7% poseen una velocidad inferior o igual a los 5 Mb, mientras que un 58,3% poseen una velocidad superior a los 6Mb. Por otra parte, el 83,3% % de los funcionarios debe compartir el acceso a internet con familiares que están en clases virtuales o realizando teletrabajo. En el caso de las personas estudiantes, este porcentaje aumenta al 100%, siendo este un indicador importante a considerar. En la tabla 1 y figuras 1 y 2 se pueden ver a detalle los datos mencionados.

Tabla 1.
Variables en relación con el acceso a internet y recursos tecnológicos.

Variable	Indicador	Docentes	Estudiantes
Internet	Fijo residencial	91,70%	88,40%
	En dispositivo móvil	25%	65,20%
	Ancho de banda principal mayor a 6 Mb	58,30%	44,80%
	Se comparte el acceso a internet con otro Familiar	83,30%	100%

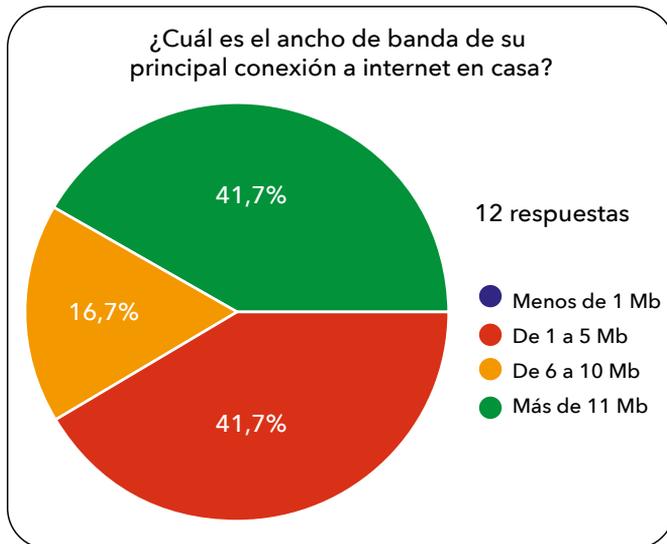
Variable	Indicador	Docentes	Estudiantes
Recursos	Computadora portátil	100,00%	100%
	Computadora de escritorio	16,60%	97,70%
	Teléfono inteligente	100,00%	100%
	Tableta	16,60%	2,30%
	Escáner	50,00%	NA
	Cámara fotográfica	33,30%	NA
	Cámara de video	16,60%	NA

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 1, se puede observar el detalle de los recursos con los que cuenta tanto el personal docente, como la población estudiantil, con lo cual se destaca que el 100% de la población cuenta con computadora y teléfono inteligente para acceder a la información; dentro de las acciones institucionales, se aseguró por medio de préstamos, que las personas estudiantes contarán con lo necesario para mantener la comunicación oficial.

Figura 1.

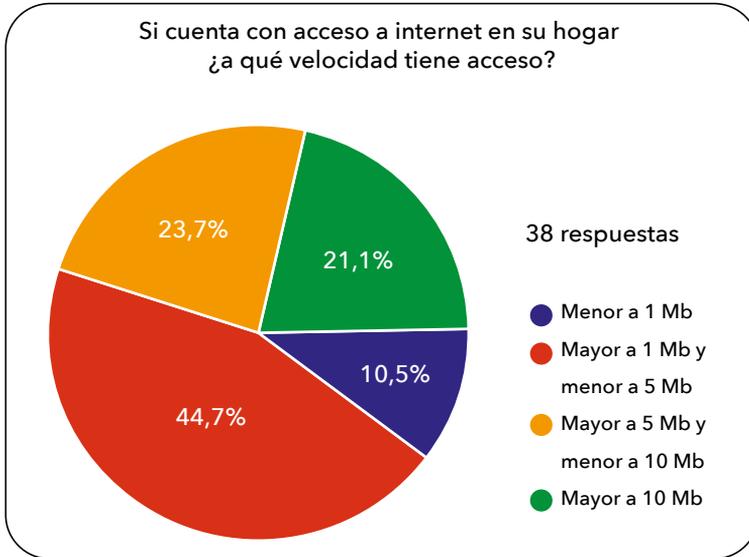
Ancho de banda de la principal conexión a internet en casa - docentes.



Nota. Elaboración propia.

En la figura 1 se observa que un 41,7% del personal docente posee entre 1 y 5 Mb de velocidad de internet. No obstante, la totalidad del personal docente posee internet.

Figura 2.
Ancho de banda de acceso a internet - estudiantes
CCC-UNA-SRB 2020.



Nota. Elaboración propia.

En la figura 2 se observa que solo un 10,5% de la comunidad estudiantil posee menos de 1Mb de conectividad, hecho que obligó a la administración a resolver de manera oportuna para procurar que la totalidad de la población estudiantil continuara su proceso educativo mediante la modalidad virtual.

Para valorar las orientaciones de proyecto educativo, se evaluó entre el personal docente el grado de dominio de medios virtuales comunes que podrían implementar en el desarrollo de sus cursos, de manera que indicaran grado nulo, bajo, intermedio o alto. En el cuadro II, se puede analizar como únicamente la aplicación Google Classroom y YouTube son las que presentaron al menos de un 50% del personal con dominio intermedio o alto y en tercer lugar el uso de Moodle, Zoom, Blogs y foros o wikis;

destacan medios por capacitar al personal como lo son Jitsi Meet y Moodle. Por su parte, un 33,3% manifestó tener un dominio intermedio de Moodle y Zoom y solo un 33% indica un dominio alto de Google Classroom que sería el medio con mayor grado de dominio reportado.

Tabla 2.
Grado de dominio del personal en medios tecnológicos.

Medio	Dominio			
	Nulo	Bajo	Intermedio	Alto
Moodle	7	1	3	1
Google Classroom	4	2	2	4
YouTube	3	2	5	2
Zoom	6	2	2	2
Blogs	5	3	3	1
Foros o wikis	5	3	3	1
Jitsi Meet	10	0	1	1

Nota. Elaboración propia.

En relación con las herramientas de mediación pedagógica, que utilizaron los docentes, destacaron el uso de WhatsApp (92%), seguido de redes sociales como Pinterest, Flickr, Twitter, Facebook, (75%), seguidos de actividades colaborativas tales como Real Time Board, Padlet, Wikis, Google Drive (50%) y en cuarto lugar con un 42% actividades de aprendizaje en línea, presentaciones en línea y mapas conceptuales respectivamente; por otra parte, resaltó que solo un 25% indicó manejar editores de audio, editores de video e infografías, seguidos con un 17%, el uso de pizarras digitales, así como un 8% que manifiesta usar *quizz*. Este comportamiento concordaba con recursos de uso más cotidiano e incluso de herramientas que son útiles incluso en las clases tradicionales en el ámbito de aula.

Los datos también ofrecieron un recurso para orientar oportunidades de autocapacitación y áreas por desarrollar como equipo en el personal docente, además de permitir entre el equipo una articulación entre los que presentaron mayor dominio en ciertas herramientas y tienen la posibilidad de dar inducciones o consejos prácticos al resto del equipo, todo lo anterior se puede ver a detalle en la tabla 3.

Tabla 3.
Herramientas tecnológicas para la mediación pedagógica.

Herramientas de Mediación Pedagógica	Docentes con manejo en herramienta	%
Actividades de aprendizaje en línea (Kahoot!, Socrative, Edpuzzle, Nearpod)	5	42
Presentaciones en línea (Prezi, Emaze, Slidebean)	5	42
Mapas conceptuales o mentales (Cmaptools, Xmind, Mindmeister)	5	42
Editores de audio (Audacity, Wavepad, Editor de Microsoft)	3	25
Editores de video (Shot cut, Video Pad, Premier, OBS Studio)	3	25
WhatsApp	11	92
Redes sociales (Pinterest, Flickr, Twitter, Facebook)	9	75
Infografías y otros recursos audiovisuales (Easel.ly, Genialy, Canva)	3	25
Actividades colaborativas (Real Time Board, Padlet, Wikis, Google Drive)	6	50
Pizarras digitales (Open Board, Notebook cast)	2	17
Quizz	1	8

Nota. Elaboración propia.

En la tabla 4 se resumieron las herramientas que indicaron los docentes, usar en el desarrollo de sus clases.

Tabla 4.
Herramientas para la implementación de clases en modalidad virtual.

Herramientas para la implementación de clases	Docentes que usarán la herramienta	%	Estudiantes Conocen y usan herramientas
Moodle	2	17%	NA
Google Classroom	6	50%	95%
Actividades de aprendizaje en línea (Kahoot!, Socrative, Edpuzzle)	3	25%	48,40%
Mapas conceptuales o mentales (CmapTools, Xmind, Mindmeister)	2	17%	NA
Infografías y otros recursos audiovisuales (Easel.ly, Genialy, Canva)	1	8%	NA
Actividades colaborativas (Real time board, Padlet, Wikis, Google Drive)	4	33%	NA
Presentaciones en línea (Prezi, Emaze, Slide beam, entre otros)	3	25%	NA
Editores de video (Shot cut, Video Pad, Premier, entre otros)	2	17%	NA
Editores de audio (Audacity, Wavepad, Editor de Microsoft, entre otros)	1	8%	NA
Foros o wikis	1	8%	NA
Zoom	1	8%	32%
WhatsApp	1	8%	100%
Lo que pueda ser más práctico	1	8%	NA

Nota. Elaboración propia.

Destacaron en tabla 4, las herramientas de Google Classroom (50%), preferidas por los docentes y el 95% de los estudiantes; actividades de aprendizaje colaborativas con un 33% por parte de los docentes, actividades de aprendizaje en línea y presentaciones en línea con un 25% de abordaje por parte de los docentes, y actividades de aprendizaje en línea como Kahoot con un nivel de dominio del 48% por parte de los estudiantes. Las que presentaron menor porcentaje de uso son las que reportaron con poco dominio como se analizó.

Con capacitación e incursión en el uso de medios tecnológicos, los docentes se podían dotar de mayores herramientas para desarrollar clases virtuales. Es importante destacar acá que el 100% de los estudiantes conocían y usaban el WhatsApp, recurso que iba a ser aprovechado por los docentes.

Acerca de los recursos que los docentes consideraron más útiles para evaluar los aprendizajes, la tabla 5 muestra que más del 50% de los docentes estarían utilizando Google Classroom para realizar las evaluaciones a los estudiantes; el resto de los docentes utilizarían en la misma proporción las demás plataformas, con la excepción de un docente que utilizara foros o wikis y un docente que recomienda no evaluar de forma remota.

Tabla 5.
Recursos para utilizar para evaluar por parte de los docentes CCC-UNA-SRB.

Recursos de uso para clases	Cantidad Docentes	%
Moodle	2	17%
Google Classroom	7	58%
Actividades de aprendizaje en línea (Kahoot!, Socrative, Edpuzzle)	2	17%
Infografías y otros recursos audiovisuales (Easel.ly, Genialy, Canva)	2	17%
Actividades colaborativas (Real time board, Padlet, Wikis, Google Drive)	2	17%
Foros o wikis	1	8%

Recursos de uso para clases	Cantidad Docentes	%
Google Forms	2	17%
https://quizizz.com	2	17%
WhatsApp	2	17%
No deberíamos evaluar remotamente	1	8%

Nota. Elaboración propia

Es importante resaltar el reto tan significativo que requiere reorientar el proyecto educativo presencial a la modalidad virtual, lo anterior queda de manifiesto en la información que se muestra en la tabla 5 donde los docentes indicaron que en su mayoría estarían desarrollando las clases con material en folletos, videos explicativos, presentaciones, prácticas, listas de ejercicios, tareas y quices; todo lo anterior desde un enfoque tradicional de las clases.

Tabla 6.
Recursos que en la actualidad están
utilizando los docentes CCC-UNA-SRB.

Recursos de uso para clases	Cantidad Docentes	%
Material elaborado como folletos o presentaciones	9	75
Evaluaciones o prácticas en gestores de aprendizaje	1	8
Prácticas o listas de ejercicios	8	67
Libros de texto digitales	4	33
Tareas	7	58
Quices	6	50
Exámenes	7	58
Infografías o mapas conceptuales	4	33
Videos de clases	4	33

Recursos de uso para clases	Cantidad Docentes	%
Videos explicativos	9	75
Audios explicativos	4	33

Nota. Elaboración propia.

Desde la Dirección Ejecutiva del colegio se gestionaron accesos a plataformas virtuales, como el Aula Virtual de la Universidad Nacional, así como la compra de dos licencias de Zoom, y evaluaciones en línea, además de la incorporación en el Moodle de la Universidad Estatal a Distancia para los laboratorios de Química y Física, no desestimando la posibilidad de inversiones para fortalecer un proceso educativo real dentro de un espacio virtual y seguro, que serán presentadas de manera oportuna a la Junta Administrativa.

Es importante considerar que, según los criterios del personal docente, los rubros de evaluación que en su mayoría se debían mantener fueron las tareas, los trabajos extraclase y los proyectos, indicando además el 33% de ellos que el total de su clase se puede llevar a cabo desde una plataforma virtual y un 67% que la virtualización puede ser parcial. En la tabla 7, se observan los porcentajes correspondientes a los rubros de evaluación que los docentes consideraban que se debían mantener en esta modalidad. Es importante indicar que la totalidad de docentes consideraron que no incluirían exámenes parciales en su evaluación.

Tabla 7.
Rubros de evaluación.

Rubro de evaluación por mantener	Cantidad docentes	%
Tareas	6	50
Trabajos extra-clase	5	42
Proyectos	5	42
Pruebas cortas	2	17

Rubro de evaluación por mantener	Cantidad docentes	%
Exámenes parciales	0	0
Todos los anteriores	5	42

Nota. Elaboración propia.

Evaluados los recursos y medios para el desarrollo de las lecciones, tanto en el personal docente, como en la comunidad estudiantil, resultó importante para la Dirección Ejecutiva del colegio indicar que cinco familias indicaron una afectación directa por despido, disminución del ingreso o en las jornadas laborales de los padres de familia, a causa de medidas tomadas por sus patronos en relación con el abordaje laboral por efectos del covid-19, a continuación, el detalle:

Tabla 8.
Afectación familiar por despidos, disminución de ingresos o reducción de jornada laboral.

Cantidad	Nivel	Cantón de procedencia	Detalle
1	X	Osa	La madre del alumno, único ingreso económico del hogar, fue despedida del hotel donde trabajaba.
1	X	Pérez Zeledón	Reducción de jornada e ingresos del padre del alumno
1	X	Pérez Zeledón	Padre sin trabajo
1	XI	Pérez Zeledón	Padre sin trabajo
1	XI	Buenos Aires	Familia con dificultades económicas

Nota. Elaboración propia.

Se indicó a los padres de familia la importancia de tener una comunicación directa con la Dirección, en relación con cualquier recurso que fuera necesario para el bienestar y adecuado acceso al proyecto educativo de sus hijos, además de asegurarles un manejo totalmente confidencial de la información. Las medidas tomadas en el plan de acción posterior al diagnóstico sobre medios digitales disponibles en los hogares de los estudiantes y docentes fueron:

1. Brindar acceso al personal docente o estudiantes que lo requieran a los recursos tecnológicos disponibles en la institución.
2. Dar acompañamiento al personal docente y administrativo en relación con el diseño de cursos virtuales, para asegurar la continuidad del curso lectivo.
3. Dar seguimiento a alianzas con plataformas digitales, así como acceso a Moodle, ya sea a nivel UNED, Aula Virtual de la UNA, Google Classroom o propio.
4. Articular el conocimiento de los diferentes funcionarios en medios tecnológicos, en función del crecimiento conjunto del equipo docente.
5. Recomendar al personal docente que aproveche en la medida de sus posibilidades las diversas capacitaciones que se están brindando en la Universidad Nacional, el MEP y comunicado por medios oficiales.
6. Solicitar a cada docente un Plan de Contingencia para el resto del semestre, e informe de labores y alcance de sus estrategias de mediación pedagógica de las últimas semanas.
7. Realizar un consejo académico extraordinario el lunes 13 de abril de 2020 a las 10 a. m. vía Zoom con ID: 787-2886-0125, con tema único sobre la continuidad del proyecto educativo por medios virtuales.
8. Aprobar un calendario de evaluaciones semestrales.
9. Brindar apoyo en la medida de las posibilidades a los estudiantes cuyos padres de familia hayan tenido una afectación directa en sus jornadas laborales en relación con el covid-19.

10. Realizar el análisis de soluciones tecnológicas que garanticen un proceso educativo virtual, seguro y confiable para la comunidad educativa.
11. Presentar al Decanato de la UNA-Sede Regional Brunca la solicitud de que el Colegio Científico cuente con acceso al Aula Virtual de la Universidad Nacional.
12. Presentar a la Junta Administrativa necesidades tecnológicas, para contar con los recursos necesarios para la continuidad del proyecto educativo integral y de calidad que caracteriza a la institución.
13. Seguir las indicaciones de las autoridades en relación con las orientaciones para el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje, ante el Estado de Emergencia Nacional por el covid-19.

Conclusiones

1. La puesta en marcha en forma temprana de un plan de acción ante la emergencia permite con anticipación cualquier medida contingente, lo que genera un menor impacto negativo en los sujetos, poblaciones y territorios.
2. El estudio de escenarios de gestión de la emergencia por covid-19 en territorios donde había iniciado en forma temprana genera un insumo invaluable a considerar para amortiguar la emergencia en el contexto local.

Población participante: comunidad educativa del Colegio Científico de Costa Rica, Sede Universidad Nacional Región Brunca.

Territorios relacionados: Pérez Zeledón, Buenos Aires, Osa, Golfito, Corredores y Coto Brus.

Retos, desafíos y oportunidades: implementar los escenarios educativos virtuales y bimodales como medidas alternativas ante contingencias.

Referencias bibliográficas

- Arce, S. (17 de marzo de 2020). Costa Rica suspende clases por el coronavirus, pero mantiene ayudas de Avancemos y Crecemos. *El Observador* <https://observador.cr/coronavirus-costa-rica-suspende-clases-y-mantiene-becas-de-fonabe/>
- Centers for Disease Control and Prevention. (Nov 4, 2021). Basics of COVID-19. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/your-health/about-covid-19/basics-covid-19.html>
- Cerdas, M. (2022). Estos fueron los colegios públicos que sobresalieron en examen de admisión de la UCR y TEC. *El Financiero* <https://www.elfinancierocr.com/economia-y-politica/estos-fueron-los-colegios-publicos-que/LDRR742OSBH6VHOPIM4QKWFHOY/story/>
- Comisión Nacional de Emergencias. (8 de marzo de 2020). [CNE declara Alerta Amarilla por COVID-19]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=240368140458161>
- Delfino. (6 de marzo de 2020). Costa Rica confirma su primer caso importado de COVID-19. *Delfino.cr* <https://delfino.cr/2020/03/costa-rica-confirma-su-primer-caso-importado-de-covid-19>
- Ministerio de Salud. (8 de marzo de 2020). Ante casos de COVID-19, CNE y Salud elevan alerta sanitaria a alerta amarilla. *Ministerio-desalud.go.cr* <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/prensa/42-noticias-2020/403-ante-casos-de-covid-19-cne-y-salud-elevan-alerta-sanitaria-a-alerta-amarilla-alerta-amarilla-faculta-movilizacion-de-recursos-de-manera-interinstitucional-e-ins-truye-la-convocatoria-del-centro-de-operaciones-de-emergencia-dos-veces-al-dia-datos-de-hoy-revelan-nueve-casos-confirmados-y-34-casos-sospechosos>
- Mora, R. (2020). Activación de los Protocolos MEP contra la Influenza. [correo electrónico].
- Mora, R. (2020). Medidas preventivas para prevenir el contagio del Coronavirus en el SNCCCR. [correo electrónico].
- Mora, R. (2020). SRB.PZ.CCC.27-2020 "Trámites administrativos y medidas a tomar debido al Coronavirus". Recibido por padres de familia, 10 de marzo de 2020.
- Mora, R. (2020). SRB.PZ.CCC.28-2020 "Trámites administrativos y medidas a tomar debido al Coronavirus". Recibido por comunidad en general, 10 de marzo de 2020.
- Mora, R. (2020). SRB.PZ.CCC.31-2020 "Informe diario de hallazgos COVID-19 No. 01-2020". Recibido por Comisión de Ejecutivos Institucionales SNCCCR, 12 de marzo de 2020.

- Mora, R. (2020). CEI.DE-19-2020 "Recomendaciones Generales para prevenir el Contagio por COVID-19 en el Sistema de Colegios Científicos de Costa Rica No. 02". Recibido por Ejecutivos Institucionales el 12 de marzo de 2020.
- Mora, R. (2020). CEI.DE-20-2020 "Comunicado No. 03 COVID-19 Colegios Científicos de Costa Rica". Recibido por Ejecutivos Institucionales el 20 de marzo de 2020.
- Mora, R. (2020). "Informe sobre encuestas de Medios Digitales a profesores y estudiantes". Recibido por Ejecutivos Institucionales el 12 de abril de 2020.
- Organización Mundial de la Salud. (31 de octubre de 2022). Brote de enfermedad por coronavirus COVID-19. Nuevo coronavirus 2019-World Health Organization (WHO). Recuperado el 31 de octubre de 2022 de https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAjw5P2aBhAlEiwAAAdY7dAsbRA5fv7sqTKxUZrjOX-DunkEAHM8iaG0RACzC5wk0k5h3lwmv1OhoCN5wQAvD_BwE
- PRAIS. (5 de marzo de 2020). Caso confirmado por COVID-19 en Costa Rica. Prais.paho.org <https://prais.paho.org/es/caso-confirmado-por-covid-19-en-costa-rica/>
- Qualtrics. (2022). *What is qualitative research?* Recuperado el 31 de octubre de 2022 de <https://www.qualtrics.com/experience-management/research/qualitative-research/?rid=ip&prevsite=es&newsite=en&geo=CR&geomatch=en>
- World Health Organization. (October 31, 2022). Archived: WHO Timeline - COVID-19). <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

La Escuela Agroecológica: un modelo de desarrollo educativo territorial

Álvaro Martín Parada Gómez
Sonia Montero Herrera
Willy Pineda Lizano
Miguel Castillo Umaña
María José Avellán Zumbado

Introducción

El desarrollo agropecuario ha sido un pilar de la seguridad y soberanía agroalimentaria de Costa Rica. La agricultura en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta del siglo veinte fue estratégica y relevante. Con la puesta en práctica de un nuevo modelo de desarrollo económico implementado a partir de la década de los noventa y durante siglo veintiuno ha sido orientado hacia las exportaciones no tradicionales, así como el favorecimiento de importaciones de bienes no competitivos ha conducido a un sector productivo agrícola el cual aporta el 8% del Producto Interno Bruto en el año 2021, valor inferior en comparación con el alcanzado a inicios de siglo (BCCR, 2021). Sin duda alguna, la seguridad alimentaria y la soberanía del país son estratégicas para el desarrollo a corto y mediano plazo.

El Triángulo Norte-Norte, comprendido por los cantones de Guatuso, Upala y Los Chiles, muestra condiciones socioeconómicas adversas. Por ejemplo, Upala cuenta con un índice de progreso social de 67,40, Los Chiles alcanza un 65,03 y Guatuso un 68,38, ubicándose en las posiciones 69, 79 y 66 respectivamente en el ámbito nacional ([Plan de Desarrollo Rural del territorio Guatuso-Upala-Los Chiles, conocido como Norte-Norte INDER 2015](#)). Asimismo, son características del territorio la baja calidad de vida, la pobreza extrema, la deserción estudiantil, las escasas oportunidades de empleo y la calidad de la infraestructura. Desde el punto de vista productivo, la baja competitividad y la falta de valor agregado son evidentes en el territorio. Por ejemplo, la producción de cacao en Upala y Guatuso se vende en estado fresco o seco, con poco procesamiento o industrialización, lo que implica ventas a bajo precio y una ganancia limitada en el mercado.

La vulnerabilidad socioeconómica de las familias agropecuarias en San José de Upala y el asentamiento Las Melinas en el territorio Norte-Norte es profunda y compleja. La falta de oportunidades socioeconómicas, culturales y ambientales persiste en la zona debido a la escasa presencia de iniciativas públicas y privadas que generen alternativas de producción, empleo e inversión. Por lo tanto, desde la Universidad Nacional, en colaboración con la Organización No Gubernamental (ONG CENDEROS), se desarrolla la Escuela Agroecológica, la cual representa un modelo alternativo de desarrollo educativo territorial con un enfoque multi, inter y transdisciplinario. La Escuela Agroecológica es una alternativa para la formación educativa de las personas en las comunidades en los ámbitos agropecuarios, económicos y socioambientales. Sin duda, el desarrollo local en el territorio Norte-Norte se puede fortalecer desde una perspectiva educativa y agroecológica que permita la inclusión social y el crecimiento del capital humano.

En este contexto, surge la pregunta: ¿cómo desarrollar un modelo de desarrollo educativo rural en el territorio Norte-Norte que contribuya al bienestar socioeconómico y humano de las poblaciones vinculadas a las actividades agropecuarias?

El desarrollo del modelo de la Escuela Agroecológica implica, metodológicamente, la revisión de fuentes secundarias asociadas a la agroecología. También, se llevan a cabo talleres y reuniones grupales de trabajo con la participación de personas académicas, profesionales conocedores de la problemática y agricultores, entre otros. El modelo esperado implica la combinación de estas dos actividades. El principal resultado de esta ponencia consiste en la elaboración del modelo de desarrollo educativo territorial conocido como Escuela Agroecológica, como medio para contribuir al desarrollo humano de las poblaciones relacionadas con el sector agropecuario del territorio Norte-Norte.

La estructura de la ponencia es la siguiente: primero, se explica el contexto del territorio en el cual se desarrolla la Escuela Agroecológica. Segundo, se define un referente teórico que impulsa la creación de la Escuela Agroecológica. Tercero, se expone la estructura del modelo de la Escuela Agroecológica.

Cuarto, se analizan los efectos y contribuciones de la Escuela Agroecológica al desarrollo del territorio Norte-Norte. Al fin, se elaboran algunas conclusiones.

Contexto del territorio: modelo de Escuela Agroecológica UNA-CENDEROS

Según Torres (2016), es posible definir territorio como aquel lugar con recursos específicos y características socioculturales muy parecidas, las cuales incluyen su capacidad de organizarse, autogobernarse y ser autosostenibles, apropiándose de los recursos tangibles e intangibles para crear una imagen propia y en donde la cultura juega un papel primordial a la hora de realizar intercambios con otros territorios. Sumado a lo anterior y para efectos de la división político-administrativa de Costa Rica y del presente trabajo, se define como territorio rural a aquella unidad geográfica dedicada al desarrollo de actividades agrarias y no agrarias, compuesta por un tejido social e institucional particular, asentada en una base de recursos naturales propios, con formas de organización, producción, consumo, intercambio y manifestaciones de identidad comunes (Poder Ejecutivo N.º 43102). El territorio está conformado, por lo tanto, por uno o varios cantones o distritos, que presentan características comunes desde el punto de vista de sus actividades económicas, culturales, institucionales, políticas de su ecología, y de las modalidades de generación de ingresos de la población habitante en ellos.

La región Huetar Norte fue establecida en los Decretos Ejecutivos N.º 7944 del 26 de enero de 1978 y N.º 37559-G de 31 de enero de 2013, como aquella zona localizada en la Provincia N.º 2, Alajuela, conformada por los cantones de San Carlos, Los Chiles, Guatuso, Upala, el distrito Sarapiquí de la provincia de Alajuela, el distrito de Peñas Blancas del cantón de San Ramón, el cantón de Río Cuarto y el cantón de Sarapiquí de la provincia de Heredia. El territorio de estudio del presente proyecto se localiza dentro de la subdivisión conocida como Región Norte-Norte donde se ubican los cantones fronterizos de Los Chiles y Upala y el cantón de Guatuso ([INDER 2014](#)).

Esta región muestra índices menores de desarrollo humano, potencial socioeconómico, condición de empleo, calidad de vida, reducción y combate de la pobreza, acceso a la educación y participación ciudadana en comparación con el resto del país, así como una mayor desigualdad social unida a la escasa gestión pública (INDER, 2014). Los cantones de esta región, cuya extensión es de 3678.86 km² y una población aproximada de 83 182 habitantes (INEC, 2011), cuentan con características poblacionales de condiciones migratorias particulares, en especial en el tema transfronterizo, lo que los coloca en una situación de alto riesgo de vulnerabilidad. Estas condiciones vulnerabilizaron aún más a esta zona ante los impactos de desastres naturales como huracanes y tormentas tropicales como fue el caso del Huracán Otto, que causaron altas pérdidas económicas y resaltaron la difícil situación imperante involucrada directamente con el desarrollo social, la educación y la salud ([Alpízar et al., 2019](#)).

El Triángulo Norte-Norte, entendido como los cantones de Guatuso, Upala y los Chiles, muestra condiciones socioeconómicas adversas. Por ejemplo, Upala cuenta con un índice de progreso social de 67,40, Los Chiles alcanza un 65,03 y Guatuso un 68,38, ubicándose en las posiciones 69, 79 y 66 respectivamente a escala nacional ([INDER, 2014](#)). Asimismo, son características del territorio la baja calidad de vida, la pobreza extrema, la deserción estudiantil, las escasas oportunidades de empleo y la calidad de la infraestructura, y refiriéndose a la parte productiva, la baja competitividad y la ausencia del valor agregado es evidente en el territorio.

De los tres cantones anteriores, el presente trabajo está enfocado en el Cantón de Upala, en concreto en el distrito de San José, el cual se viene trabajando con la Vicerrectoría de Extensión y las Unidades Académicas de la Universidad Nacional, la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, la Escuela de Ciencias Agrarias, la Escuela de Ciencias Ambientales y el Centro de Investigación Apícola Tropical desde el 2019.

La vulnerabilidad socioeconómica de las organizaciones que se dedican a las actividades agropecuarias de este distrito está muy marcada y es muy diversa. La falta de oportunidades socioeconómicas, culturales y ambientales persiste dado el poco

desarrollo de iniciativas públicas privadas, alternativas de producción, empleo e inversión. Por lo tanto, desde la Universidad Nacional en conjunto con la Organización No Gubernamental (ONG CENDEROS), se impulsa la creación de una Escuela Agroecológica que pretende el desarrollo educativo, comunitario y territorial con un enfoque multi, inter y transdisciplinario, que contempla un modelo para la formación educativa de las personas de las comunidades en ámbitos agropecuarios, económico y socioambiental. Sin duda, el desarrollo local en el territorio Norte-Norte se puede fortalecer desde una perspectiva educativa y agroecológica que permita la inclusión social y el crecimiento del capital humano.

Considerando todo lo anterior es que nace la iniciativa de implementar un modelo de desarrollo educativo rural que atienda las necesidades de este territorio en particular, que contribuya al bienestar socioeconómico y humano de este distrito, y que mejore las condiciones educativas para la formación humana de una manera flexible y con ello se logre dinamizar la economía local y la seguridad alimentaria.

El concepto de Escuela Agroecológica

La agroecología: un enfoque alternativo de producción agrícola

La agroecología es un enfoque teórico que como tal integra el concepto de producción con la ecología, es decir, por medio de prácticas en la agricultura libre de plaguicidas, un uso reducido de desechos sólidos, intentando garantizar la salud humana de la población mundial. Para Monge, se trata de producir intentando eliminar la dependencia de insumos externos (Monge, 2020).

El sistema de producción agrícola típico en países en desarrollo como los de América Latina es intensivo en el uso de plaguicidas y fertilizantes de origen químico, en ambos casos se degradan los suelos. Costa Rica es un país pequeño que utiliza de modo intensivo la tierra para producir bienes agrícolas donde la presencia de plagas obliga a usar muchos plaguicidas, esto se evidencia en las altas importaciones en esta materia en el país. En este proceso, debe indicarse que las grandes plantaciones de

piña, café, banano y cacao hacen altos consumos, no obstante, las pequeñas plantaciones de igual manera tienen estas prácticas de consumo, solo que en menor escala. Desde la perspectiva de FAO, se requiere impulsar un enfoque de agroecología, entendida como:

La agroecología es un enfoque integrado que aplica simultáneamente conceptos y principios ecológicos y sociales al diseño y la gestión de los sistemas alimentarios y agrícolas. Su objetivo es optimizar las interacciones entre las plantas, los animales, los seres humanos y el medio ambiente, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, los aspectos sociales que deben abordarse para lograr un sistema alimentario justo y sostenible (FAO, 2018, p. 1).

Como complemento a la postura de FAO debe señalarse la necesidad de integrar la soberanía alimentaria como parte de un sistema alimentario justo. Actualmente, los países en desarrollo han abandonado la producción de granos básicos como maíz, arroz y frijoles y han dado paso a la sustitución por importaciones de estos bienes, con lo cual se han desmantelado los tejidos productivos domésticos. Por lo tanto, al hablar de agroecología se debe hablar de la necesidad de producir en los países sus propios alimentos para eliminar la vulnerabilidad externa en el abastecimiento de estos.

La propuesta de FAO, en materia de agroecología, integra diez elementos (cuadro 1).

Tabla 1.
Elementos fundamentales de la agroecología.

Elementos Agroecología	Caracterización
Diversidad	La diversificación es indispensable para las transiciones agroecológicas para garantizar la seguridad alimentaria y nutritiva, así como la conservación y protección de los recursos naturales.

Elementos Agroecología	Caracterización
Sinergias	Consiste en mejorar la producción y diversos servicios ecosistémicos, la creación de sinergias genera muchos beneficios, potenciando las funciones ecológicas a través de las prácticas agroecológicas.
Eficiencia	Las prácticas agroecológicas innovativas conducen a producir más, haciendo un menor uso de recursos externos y disminuyen la dependencia de los productos hacia los recursos externos.
Resiliencia	Se refiere al cumplimiento de los sistemas agroecológicos con elementos de diversidad, lo cual significa tener una mejor capacidad de reacción ante posibles perturbaciones. Por ende, se reduce la vulnerabilidad de los cultivos.
Reciclaje	A mayor reciclaje la producción agrícola incurre en menores costos, tanto económicos como ambientales, los materiales orgánicos representan una oportunidad para promover la innovación agrícola. Si los productores reciclan, generan menos desechos y una menor dependencia del uso de recursos externos.
Creación conjunta de conocimiento	Se refiere al proceso de elaboración y ejecución de innovaciones agroecológicas con miras a abordar los desafíos de los sistemas alimentarios y adaptación al cambio climático.
Intercambio de conocimiento	Para la innovación agroecológica es indispensable el intercambio de conocimiento. La educación es un factor fundamental para este proceso, los productores deben de conocer sobre la biodiversidad agrícola a partir de diferentes contextos.
Economía circular y solidaria	Se basa en la conexión entre consumidores y productores priorizando el mercado y desarrollo económico local, la agroecología crea mercados con mayor equidad y sostenibilidad, con lo cual brinda una mayor eficiencia al utilizar los recursos.
Gobernanza responsable	Esta cubre los sistemas en sus procesos de transición y transformación a sistemas agrícolas sostenibles. El mecanismo debe promover la inclusión para ayudar a que los productores realicen las prácticas agroecológicas adecuadas.

Elementos Agroecología	Caracterización
Cultura alimentaria	Los sistemas alimentarios han perdido su conexión con la cultura nacional, ocasionando casos de obesidad y otras enfermedades. Por lo tanto, la agroecología busca fortalecer la relación entre hábitos alimentarios y cultura, con el fin de garantizar la seguridad alimentaria y una buena nutrición.
Valores humanos y sociales	Consiste en proteger los medios de vida y el bienestar social, con el fin de garantizar sistemas agrícolas sostenibles, por lo que enfatiza en valores humanos para mejorar dichos medios. Propone a las personas como agentes del cambio con el fin de contrarrestar las desigualdades.

Fuente. Elaboración propia con información de FAO 2018.

La agroecología complementa los procesos de extensión universitaria, entendida la extensión como el vínculo necesario entre el quehacer de la universidad con la sociedad, relación que se establece con los sectores sociales, sectores productivos, gobierno y empresas dentro de una perspectiva territorial, regional y comunitaria (Parada, 2020). Relacionando este concepto con lo propuesto por FAO, debe indicarse que los elementos para la integración de la agroecología al sistema agrícola son pertinentes y necesarios. De modo particular, desde la perspectiva de la sostenibilidad del planeta tierra, hace énfasis en una economía solidaria y circular que complementada con un sistema de reciclaje permitirá una reducción en la dotación de recursos necesarios para producir los bienes alimenticios que demandan los ciudadanos del mundo.

El planteamiento de FAO sobre la agroecología reconoce la generación de conocimiento como un esfuerzo de cogeneración. Esto supone un avance en términos de la existencia del diálogo de saberes entre el conocimiento formalizado o aquel enseñado en las universidades con respecto al conocimiento popular, con lo cual se asume el conocimiento de los agricultores como la contribución producto de la práctica en el campo de cultivo. Esta posición es un paso relevante con respecto a posturas que mantienen

el transferencismo del conocimiento como eje fundamental en la educación y capacitación del campesinado que labora la tierra. Este fenómeno ha sido profundo en la agricultura, de hecho, en América Latina se ha acuñado el nombre de “paquetes tecnológicos” a las soluciones desarrolladas desde los procesos investigativos para la solución de problemas como la presencia de plagas en cultivos. Este proceso ha sido ampliamente criticado por el enfoque de extensión crítica, donde se señala que los colectivos muchas veces son objetos de “nuestras investigaciones”, aludiendo al quehacer de los investigadores ([Tomassino, 2010, p. 4](#)). Por otra parte, se reconoce la educación como una fuente estratégica en la reconfiguración de los valores humanos y sociales, así como factor de transformación social.

El abordaje agroecológico que se plantea analiza cómo se realiza la apropiación cultural del ecosistema por parte de la unidad familiar tradicional, dentro del sistema local; analizando dicho modelo cognoscitivo y aplicación práctica desde una perspectiva participativa y crítica, en un desarrollo rural sustentable ([Martínez, 2002](#)).

La Escuela Agroecológica: un modelo de desarrollo territorial

A lo largo de los años, Costa Rica ha evolucionado en sus modelos de desarrollo, sin embargo, los sectores rurales como los cantones de Upala, los Chiles y Guatuso se apegaron a estos modelos de desarrollo modernos, perdiendo de alguna forma su autonomía. Esto se debe a que los nuevos modelos han dejado pendiente el desarrollo rural, con lo cual obtienen un sector rural que se resiste a los cambios establecidos por los modelos, y que se encuentra en estado de marginalidad; lo cual significa que son sectores muy vulnerables ante cambios externos.

Como una solución a la problemática y necesidades planteadas, se define la creación de una escuela agroecológica, lo que representa un mecanismo para lograr un desarrollo endógeno sostenible que aumente y mejore la calidad de vida de la población. Esta alternativa surge debido a que la actividad agrícola es la

de mayor importancia en la economía regional, por lo que deben de aprovecharse las capacidades productivas de las personas, así como debe de existir una continua capacitación que promueva el desarrollo y la innovación del sistema productivo de los cantones.

La Escuela Agroecológica es un modelo de desarrollo territorial que pretende ser una alternativa de educación para formar a la población de hombres y mujeres agricultoras en territorios, regiones y comunidades vulneradas en términos sociales y económicos. Es un espacio para recuperar la historia y cultura junto con la conservación de los suelos, aguas, plantas y animales, y surgen para visibilizar a la población rural, donde el campesino participa y se desarrolla. Para Álvarez (2010), se establecen como una oportunidad para modernizar las prácticas agrícolas y obtener cultivos más rentables y eficientes que garanticen sostenibilidad en el tiempo. También, permiten revalorizar y promocionar los saberes y culturas regionales acerca de los sistemas de producción, así como la seguridad alimentaria de los consumidores. Por lo que esta iniciativa representa una manera de mejorar la calidad de vida rural, así como la capacitación acerca de sistemas productivos, con lo cual se ofrece a los agricultores la oportunidad de participar en otros mercados para aumentar sus conocimientos, de esta manera se les permite la producción de nuevos productos agrícolas (Álvarez, 2010). El autor señala que la creación de una escuela agroecológica parte de los siguientes principios:

1. El saber individual es convertido en saber colectivo, utilizando el diálogo, es decir, socializar el saber individual.
2. Transmisión del saber colectivo de generación tras generación, es decir, que el saber colectivo sea una especie de herencia para las siguientes generaciones.

En síntesis, la Escuela Agroecológica es percibida como una oportunidad de incrementar el desarrollo humano de la región, para que la población cuente con más oportunidades integrales y laborales; basados en un mejor aprovechamiento de su mayor actividad productiva, la cual es la agricultura. Además, sería el camino en busca de mejorar las prácticas productivas, a través de innovaciones en los procesos de producción, con un mayor

cuidado del ambiente, de modo que se logre una economía agrícola sostenible en el tiempo, y así promover el desarrollo de la región.

Tal como lo menciona Álvarez (2010), las escuelas agroecológicas representan una estrategia para alcanzar un desarrollo endógeno, el cual se interpreta como un crecimiento interno. Esto integra a la región como gestora de gestionar sus propios recursos y estrategias, promoviendo el conocimiento campesino o rural (Álvarez, 2010). El punto de partida son las necesidades y demandas sociales de la comunidad como forma de atender el desarrollo interno o endógeno de la región, así como de las capacidades locales. En estos procesos, la participación activa de los actores locales tiene la función de fortalecer los recursos y la integración de nuevas prácticas y el desarrollo de nuevas iniciativas. La agroecología integra con fuerza el impulso a un desarrollo distinto, que tome en consideración la conservación de los recursos naturales, el recurso humano, lo económico, financiero, productivos, sociales, culturales y espirituales.

Las Escuela Agroecológica planteada se presenta como un proceso de formación y construcción colectiva, vivo, dinámico, intercultural, intergeneracional, comunitario y territorial, que mantiene unos propósitos, principios y elementos comunes como apuesta organizativa común. De acuerdo con el contexto, necesidades, expectativas, capacidades y realidades de quienes las construyen, se pretende que sea convertido en un proceso esencial e identitario y como una herramienta eficaz para la educación, la transición agroecológica, la construcción de tejido social y la organización campesina ([Tierra Libre, 2019](#)). Las experiencias desarrolladas en algunos países que contribuyen al modelo de Escuela Agroecológica son las siguientes:

- a. La Escuela Campesina de Agroecología de San Lorenzo, Colombia: Esta propuesta subsana problematizaciones de producción, conservación ambiental, mercadeo y comercialización de productos, entre otros (Álvarez, 2010). Al respecto se integran planes de trabajo agrícola, pecuaria, artesanías y transformación, enfatizándose en la capacitación y asesoría técnica.

- b. Escuela Agroecológica L'Horta, Valencia España: Esta iniciativa hace un abordaje en materia de capacitación integrando temáticas relacionadas con la creación de huertas, sanidad vegetal, fisiología de las plantas, comercialización y distribución de productos.
- c. Escuela Agroecológica Ezequiel Zamora, Carabobo Venezuela: Esta integra la generación de un banco de semillas y fertilizantes, la cría de animales, la acuicultura.

En síntesis, el anterior referente teórico ha permitido estructurar un modelo de desarrollo territorial, identificado como Escuela Agroecológica con un propósito claro de contribuir al desarrollo socioeconómico, ambiental y cultural de las poblaciones de agricultores en países en desarrollo como Costa Rica.

Estructura del modelo

La Escuela Agroecológica planteada está construida tanto desde un modelo andragógico y de pedagogía de los saberes campesinos como desde la ruralidad. El modelo andragógico, el cual ha sido utilizado desde la antigüedad (e. g. culturas helénicas y judías) hasta tiempos modernos ([Savicevic, 2008](#)) se definió alrededor de hace 100 años por Alexander Kapp ([Loeng, 2018](#)) y se basa en 6 fundamentos acerca de los aprendientes: (1) los aprendientes necesitan saber a priori porque el aprender algo es importante para ellos, (2) los aprendientes son responsables de sus propias decisiones, (3) la experiencia de los aprendientes es de gran importancia, (4) los aprendientes se estimulan a aprender cuando logran determinar que el contenido del aprendizaje es relevante para sus vidas, (5) los aprendientes tienen la expectativa de que el contenido del aprendizaje está orientado a sus vidas y (6) los aprendientes están motivados en primera lugar por fuerzas internas ([Noor et al., 2012](#)). Estos 6 fundamentos acerca del modelo andragógico están representados de manera genuina en los aprendientes de la Escuela Agroecológica que se caracterizan por aprendientes que saben que la agroecología es importante y relevante en sus vidas diarias al posibilitar nuevos

recursos alimenticios y económicos (1 y 4) y que por lo tanto es responsabilidad y deseo interno de ellos de ser partícipes de este proceso de aprendizaje (2 y 6), donde su experiencia en sistemas productivos es tomada en cuenta (3) y finalmente la Escuela Agroecológica está centrada en ellos como ser integrales, tanto en sus vivencias y experiencias como en sus problemáticas y obstáculos (5).

Por otro lado, la Escuela Agroecológica está basada en la pedagogía de saberes campesinos, la cual está inmersa en la etnociencia, la cual pretende estudiar los orígenes, las ideas, los procesos y las formas de relación espaciotemporales entre las poblaciones humanas (pueblos) y las especies y ecosistemas ([Núñez, 2004](#)). Los saberes campesinos (también llamados tradicionales, originarios o sabiduría popular) son los conocimientos adquiridos de forma empírica a través de cientos o miles de años por poblaciones humanas que buscaban el aprovechamiento óptimo de los recursos naturales con los cuales contaban ([Martínez-López et al., 2019](#)) y que posibilitaron la domesticación y el uso de plantas y animales, en los cuales se basaba su existencia y coexistencia con otras formas de vida en los territorios.

La formación que oferta la escuela está fundamentada en principios ecológicos, agropecuarios, forestales, ambientales, sociales y económicos, alineados al contexto sociocultural de la población, con el fin de contribuir al desarrollo y adopción de un sistema de producción agroecológica sostenible local que potencie el bienestar socioeconómico y la seguridad alimentaria de las comunidades rurales de Upala, al tiempo que fomenta el emprendedurismo local, el empoderamiento, la equidad y el comunitarismo.

El programa está compuesto por un total de 12 módulos ([figura 1](#)), los cuales están integrados e interactúan para generar una formación holística.

- ▶ Módulo 1. Género, Equidad y Derechos Humanos, el cual se enfoca en los valores, derechos, igualdad de condiciones y otros temas sociales que encierran a hombres, mujeres y niños (as). Este módulo tiene como objetivo hacer de la equidad y el respeto a los derechos humanos un eje transversal de la Escuela Agroecológica.

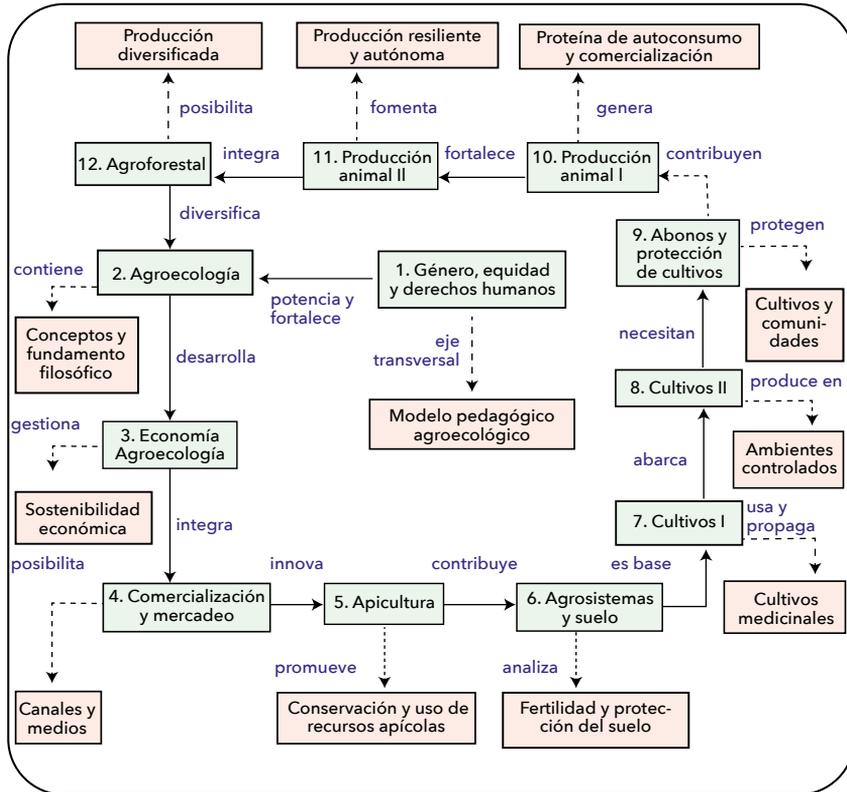
- ▶ Módulo 2. Agroecología, el cual abarca los conceptos básicos y fundamentos de la agroecología, el cual emerge como un modelo alternativo al modelo de agricultura convencional. Este módulo pretende estudiar tanto el origen y la fundamentación filosófica de la agroecología como los retos y desafíos que esta disciplina enfrenta.
- ▶ Módulo 3. Economía agroecológica, el cual estudia la relación de la economía con la agroecología y pretende materializar uno de los principios de la agroecología, el hacer de la producción agrícola un modelo sostenible en el campo económico, sostenibilidad esencial en hacer de este un modelo permanente y continuo de producción de riqueza con beneficio social y ambiental.
- ▶ Módulo 4. Comercialización y mercadeo, el cual está enfocado a los medios, mercados y canales de comercialización y mercadeo de los productos provenientes de las unidades productivas. Este módulo pretende facilitar un elemento identificado en amplitud como un limitante del modelo agroecológico, la relación entre la producción y la comercialización en los mercados a través del mismo productor, con lo cual se aumenten las ganancias al incorporarse a las redes de comercialización físicas o virtuales.
- ▶ Módulo 5. Apicultura, este módulo está enfocado en la conservación, uso y prácticas de manejo de abejas, principalmente sin aguijón, mediante lo cual se fomente la aplicación de prácticas sostenibles en beneficio de la biodiversidad y los servicios ecosistémicos de la polinización de otras especies de interés y uso agrícola, ambiental, medicinal y comercial.
- ▶ Módulo 6. Agrosistemas y suelo, este comprende la temática del suelo (estructura, tipos, composición) como base para una producción sostenible y su importancia en la producción agropecuaria. Este módulo es esencial al relacionar la estructura fisicoquímica del suelo con los procesos biológicos que ocurren en él y, por lo tanto, su fertilidad a lo largo del tiempo, un elemento esencial en la agroecología, ya que permite la recuperación de suelos degradados para volverlos productivos de nuevo.

- ▶ Módulo 7. Cultivos I (plantas medicinales): consiste en la enseñanza de la identificación, producción y procesamiento de las plantas medicinales más comunes de Costa Rica. Este módulo pretende potenciar la identificación, cultivo y uso comercial de plantas medicinales entre los aprendientes de la Escuela Agroecológica, tanto para uso personal como posibilidad de comercializar productos a partir de ellas.
- ▶ Módulo 8. Cultivos II (cultivos protegidos): enfocado en la producción de cultivos como hortalizas, en ambientes protegidos. Este módulo es de vital importancia dentro de la formación agroecológica ya que posibilita tanto el consumo y seguridad alimentaria como comunal y al mismo tiempo promueve una dieta balanceada que promueve la salud integral.
- ▶ Módulo 9. Abonos y protección de cultivos: enfocado en la producción de abonos orgánicos y manejo del suelo. Este módulo es fundamental ya que proporciona las herramientas (abonos, repelentes, plaguicidas) desde una perspectiva orgánica y no química, lo cual contribuye a la salud humana y ambiental, así como en la sostenibilidad ambiental.
- ▶ Módulo 10. Producción animal I - Especies: Enfocado en el manejo productivo, alimenticio y nutricional de animales de interés productivo, principalmente: cerdos, rumiantes (mayores y menores) y aves. Este módulo posibilita la producción de animales, tanto para autoconsumo como para comercialización y representa un elemento fundamental del paradigma agroecológico dada la alta demanda de proteína animal en las poblaciones humanas actuales.
- ▶ Módulo 11. Producción animal II - Producción, manejo y conservación de alimentos para animales: consiste en la producción y manejo de diversas fuentes alimenticias para el componente pecuario de las unidades productivas. La producción animal puede crear igual o mayor impacto en la sostenibilidad ambiental por la alta demanda de alimentos, es por lo cual que la producción y manejo de diversas fuentes alimenticias como bancos forrajeros y subproductos agrícolas que se posibilita una producción pecuaria menos dependiente de insumos externos y más resiliente.

- ▶ Modelo 12. Agroforestal: curso enfocado en el asocio y diversificación de actividad agropecuaria con la inclusión del componente forestal en las fincas, resaltando el valor y papel del árbol en los sistemas productivos. Este modelo finaliza el programa y pretende mostrar la diversificación de procesos y productos de un sistema mixto, que fomenta la diversificación y resiliencia de los sistemas agroecológicos.

Cada módulo tiene una duración de 40 horas, para un total de 480 horas, distribuidas en un año. Cada módulo es impartido por una persona facilitadora especialista a un grupo conformado por 30 personas, entre hombres y mujeres, mayores de 18 años, provenientes de zonas rurales. El análisis del sector turismo es integrado en los distintos módulos de la Escuela Agroecológica porque es considerado estratégico en el desarrollo de la educación de las personas participantes. Este constituye un "plus" que agrega valor y es una fuente de ingresos. También, el espacio geográfico donde es realizado el proceso educativo (finca), la cual cuenta con el componente turístico como parte de la oferta en el mercado.

Figura 1.
Estructura de funcionamiento de la Escuela Agroecológica, 2022.



Nota. Elaboración propia.

Estrategias metodológicas

El método de aprendizaje que se desarrolla en los cursos tiene un fuerte componente práctico, para un total de un 60% de las 40 horas destinadas por curso. El 40% restante lo constituyen dos días de clases teórico-prácticas, cada uno con ocho horas de componentes teóricos unidos a actividades prácticas en el aula, en donde las personas participantes interiorizan y ponen en práctica los conceptos aprendidos. Este componente práctico lo comprenden actividades regidas bajo el enfoque de aprender-haciendo y aprender a aprender.

Proceso de evaluación

La evaluación al inicio en el programa está enfocada en una evaluación formativa, más que sumativa. En donde el programa pone un mayor énfasis en la evaluación de las capacidades desarrolladas e implementadas en los cursos.

Efectos y contribuciones de la Escuela Agroecológica al desarrollo del territorio Norte-Norte

a. Económicos

Los territorios, regiones y comunidades carecen de oportunidades de desarrollo socioproductivo donde el desempleo, la pobreza, la falta de inversión en infraestructura profundiza las carencias en materia de bienestar para las personas agricultoras. Desde este punto de vista, el modelo de escuela agroecológica se constituye en una alternativa para mejorar la producción local en términos de la calidad y diversidad. El fomento de la producción se convierte en una fuente de empleo que se traduce en ingresos familiares que potencian el consumo. Por lo tanto, el flujo circular de la economía local se fortalece de forma endógena. Adicionalmente, la seguridad y soberanía alimentaria se fortalece y garantiza la dotación de alimentos básicos para las poblaciones, con lo cual se reduce la dependencia de bienes importables que son muchas veces inaccesibles, dado lo alto de los precios internacionales. Sin duda, el bienestar de las poblaciones en los territorios rurales se fortalece de modo integral con el desarrollo de una escuela agroecológica.

b. Sociales

Parte de la estrategia escuela agroecológica es la de contribuir con el territorio Norte-Norte es que está dirigida a este nuevo enfoque de educación comunitaria, el cual permite un acceso flexible e inclusivo sobre todo en esta zona compuesta

por migrantes, mujeres y comunidades en alto riesgo de vulnerabilidad. Lo que pretende es permitir un intercambio entre la educación y los saberes potenciando la experiencia de los participantes y como iniciativa pedagógica satisfacer las necesidades particulares en esta zona.

En lo que al ámbito social se refiere, la escuela agroecológica pretende contribuir con el sector agro y facilitar las posibles soluciones de crisis que ha venido experimentando hace muchos años este sector y esta zona en específico, ya que a través de las necesidades manifestadas por los agricultores el sector educativo se ha visto obligado a invertir en nuevas formas de transmisión del conocimiento y a crear una nueva figura del educador convirtiéndolo en un facilitador que no es el dueño de la verdad y que puede al compartir esos conocimientos, experiencias y saberes ancestrales, convertirlos en un eje fundamental dentro de la educación comunitaria, con lo cual se constituya en una nueva herramienta en la cual el educador como facilitador puede iniciar un cambio de todo establecido al fortalecer los conocimientos y los potencie, con una educación más flexible y equitativa puede convertirse en aquella herramienta que influya de manera positiva en los grupos de aprendizaje y que los inste a adquirir una conciencia ecológica dirigida, no solo a cambiar su estilo de vida, sino que los empodere como ciudadanos participativos, capaces de luchar por sus derechos y en la toma de decisiones dentro de la gobernabilidad local. Esto no solo va a contribuir al sector sino a las comunidades o familias de la zona, también a través de mejores prácticas agroecológicas obtendrán la posibilidad de fortalecer su soberanía alimentaria mejorando la calidad de su producción y, por ende, su calidad de vida.

Como todo proceso, no debe ser un cambio en solitario desde el punto de vista social, sino debe estar acompañado de aquellas instituciones público-privadas que puedan cooperar con las realidades campesinas que aseguren una participación más equitativa, más horizontal y más flexible; esta escuela como proceso formativo de acción colectiva y como modelo pedagógico está enfocado a cambiar la agricultura convencional instaurada e impuesta que incluía el monocultivo y la extensión rural por un modelo más accesible e inclusivo, donde se puntualiza

la producción y se asegure que su comercialización sea justa y equitativa y a la vez solidaria que permita la inserción de grupos minoritarios que promueva, sobre todo, intercambio de ideas y que a su vez mejore la calidad de vida y la seguridad alimentaria, todo esto como un eje paralelo en este proceso y su contribución hacia una producción más sostenible. Otro de los componentes con los cuales la agroecología y, en este caso, con la Escuela Agroecológica contribuye, en los territorios donde se aplica, es con todo aquello referente al sector salud, tanto humana como de los otros seres vivos, es importante reconocer que al mejorar la forma en que se cultiva, más orgánica y amigable, la forma en que se implementa la alimentación de los animales que producen mejora de manera sustancial en la calidad de los productos, con lo cual se cumple con uno de los objetivos primordiales de la Agroecología, que es mejorar la seguridad alimentaria de los productores y de las personas que consumen estos productos ([FAO, 2014](#)).

Todo lo anterior se ve reflejado en la respuesta de las participantes actuales de la Escuela Agroecológica, en el cuadro siguiente se ve reflejada sus expectativas y sueños una vez concluido el proceso, son frases cortas, pero que abarcan toda la esperanza en obtener un mejor futuro, no solo para ellas y sus familias, sino para las comunidades a las que pertenecen.

Tabla 2.
Perspectiva de la Escuela Agroecológica según participantes. 2022.

Qué espero de la Escuela Agroecológica
Que en un futuro yo pueda producir cantidad y calidad en el producto que mi familia y la comunidad podamos alimentarnos con alimentos sanos sin químicos y que podamos mejorar la propiedad poniendo en práctica todo lo que pueda aprender con estos profesores que nos están enseñando cosas que no sabíamos para mejorar el alimento que es el futuro y que tengamos una mejor producción y no haya desnutrición.
Espero obtener más experiencia y lograr una mejor calidad de vida para mi familia y mis amistades.
Aprender mucho para mejorar tanto en lo económico y también aprender mucho de lo que no sabemos.
Espero reforestar mi finca darle vida a la quebrada, sembrar todo tipo de frutas para mí y mi familia y los animales, quiero poner en práctica lo aprendido y cuidar el medio ambiente. <i>Elba</i>
Tener un invernadero y tener muchas plantas para comer y vender que sea orgánico, para cuidar la salud, aprender para aplicarlo en un terrenito, poder hacer un corredor biológico para la casa con muchas especies como recuerdo que era cuando era niña.
Tener mi propia huerta en casa y enseñarle a mi familia a mejorar el Estilo de vida.
Espero aprender y poner en práctica todo lo que me enseñe, tener mis propios cultivos para consumo y aprender con estos mismos.
Aprender a cultivar en el campo, tener alimentos frescos y orgánicos poder vender mis hortalizas, tener mi huerta y tener árboles frutales.
Aprender y cultivar mis propios alimentos y ser una emprendedora más y llevarme el mejor aprendizaje y muchas amistades.
Espero obtener más conocimientos para poder generar mejores fuentes de ingreso, tanto de alimentación como de producción, que genere mejores ecosistemas productivos en mi caso.
Aprender todo lo que sea posible sobre la rama de la agroecología, aprender cosas nuevas y ponerlas en práctica en mi hogar y así poder sustentarme utilizando y sacándole provecho a mi pequeño pedazo de tierra, sembrar y consumir hasta vender lo que sembremos y así aprovechar al máximo lo que tengo en mi casa y en el campo. <i>Blanca</i>

Qué espero de la Escuela Agroecológica
Aprender a aprovechar más el espacio de la tierra para cultivar para el consumo de la familia y tener una mejor calidad de vida.
Tener mi propia huerta agroecológica para consumo y para vender en mi comunidad y tener ingresos económicos y salir a cenar y salir adelante para salir a viajar a otro país.
Espero aprender al máximo todo lo que trate la agroecología para ponerlo en práctica en mi hogar y obtener muchos beneficios, tanto en la salud como en la economía.
Obtener más conocimiento de los diferentes saberes para ponerlo en práctica, un futuro para mejorar la calidad de vida y replicarlo en otras personas. <i>Laura</i>
Ganar conocimientos y ponerlos en práctica ya que soy madre soltera y mi deseo más grande sacar a mi hija adelante y tener donde poner el pan en la mesa todos los días, tener empleo y ser yo mi propia jefa.
Donde yo vivo solo tengo plátano y quiero sembrar muchas cosas más y me gustaría sembrar árboles en mi comunidad.
Tengo toda la esperanza de prosperar en mi finca y mejorar la agricultura y animales y reforestar las nacientes que tengo y mejorar la calidad de los productos y así mejorar nuestra calidad de vida.
Espero mejorar mi calidad de vida, mejorar más como persona y aprender a cuidar nuestra casa, el planeta Tierra, y aprender y enseñar a mis hijos que ellos también cuiden a la madre Tierra.
Aprender a sembrar hortalizas para el consumo de mi familia y mío.
Salir adelante y ser agricultora.
Espero hacer el cambio y poner en práctica la agroecología, dar un resultado y hacer el propósito de tener en mis posibilidades y lograr construir mi propia agroecología y compartir con la gente, construir y seguir creciendo para mi familia amigos y dar apoyo que ejerce y estudiar la agroecología y saber cuidar.
Tener un cambio y poner en práctica el sistema agroecológico para un mejoramiento en nuestra familia para un cambio de vida.
Espero aprender cosas buenas que aún no sé, también cómo alimentarse sanamente a mi familia con comida sana y cuidar nuestra madre tierra.

Qué espero de la Escuela Agroecológica
Espero cambiar de camino de manera que las familias, nuestros hijos y comunidad podamos superar y ejercer lo que aquí estoy aprendiendo de tal manera que vivamos en un ambiente sano reforestado y que nuestros productos sean de mejor calidad de vida para nuestras vidas y así dar y tener, para mí esta experiencia es de estar aprendiendo para un futuro mejor.
Espero valorar mi tiempo cada día, cada hora, cada minuto de mí, me gustó mucho el forraje que se hace del botón de oro y otros lo que voy a aprender lo voy a poner en práctica y siempre voy a tener en cuenta.

Fuente. Entrevista realizada a participantes de la Escuela Agroecológica. Octubre, 2022.

c. Ambientales

Las prácticas agroecológicas impactan de manera positiva el ambiente en términos de la composición y función de los agroecosistemas y, por lo tanto, de la estabilidad y funcionamiento de los ecosistemas naturales. El paradigma agroecológico se basa en la reducción del uso de fertilizantes y plaguicidas químicos y, por lo tanto, las prácticas agroecológicas benefician, protegen y conservan la biodiversidad ([Altieri, 1999](#)). La biodiversidad es la variación de la vida en todos los niveles de organización biológica, en particular la variación genética dentro de cada especie, la variación de especies y por último la variación de ecosistemas ([Wilson, 1983](#)). La biodiversidad es probablemente uno de los principales bienes intangibles que sostienen las poblaciones humanas, sus agroecosistemas y la producción de alimentos y, por lo tanto, la biodiversidad sostiene la civilización humana moderna tal y como la conocemos.

Dentro de los componentes de los agroecosistemas que la biodiversidad provee de manera gratuita se pueden mencionar los organismos polinizadores, los depredadores y los parasitoides, los herbívoros, la vegetación que no es cultivo, las lombrices y la mesofauna y microfauna del suelo ([Altieri, 1999](#)). Dentro de los procesos que la biodiversidad genera gracias a las prácticas agroecológicas se encuentran la polinización, la introgresión genética, el control biológico y la regulación de las

poblaciones, el consumo de biomasa y el reciclaje de nutrientes, la competencia interespecífica, la alelopatía, la creación de enemigos naturales de los cultivos, la estructura y el funcionamiento del suelo, la depredación y la supresión de enfermedades y de plagas ([Altieri, 1999](#)).

Con respecto a estas últimas, la agroecología tiene un impacto directo en los agroecosistemas en términos de reducción de plagas en cultivos y por lo tanto la no utilización de plaguicidas químicos, muchos de ellos de alta peligrosidad, tanto para las personas que los aplican, como para los grupos de organismos que cumplen funciones naturales de control biológico, polinización de plantas, reciclaje de excrementos animales y nutrición de la vida salvaje ([Altieri, 1999](#)). Estos últimos cuatro servicios ecosistémicos han sido estimados de representar al menos \$ 57 000 millones en los EE. UU. (Losey y Vaughan, 2019). Asimismo, Kunz *et al.* (2011) estimaron el valor de la supresión de insectos peste por las especies de murciélagos insectívoros en alrededor de \$1 billón por año, tanto por los efectos directos e indirectos (o externalidades) de la no utilización de pesticidas en campos de cultivo durante el mismo periodo de tiempo para el control de plagas.

Finalmente, la biodiversidad también cumple otros servicios ecosistémicos como el reciclaje de nutrientes, la regulación del microclima, los procesos hidrológicos locales, desintoxicación de sustancias nocivas.

d. Culturales

La adopción de prácticas agroecológicas generadas o potenciadas a través de la escuela agroecológica implica un proceso de transición cultural en las personas. Este proceso no debe visualizarse solo como una transición de paquetes tecnológicos de síntesis química a paquetes de bioinsumos, su impacto va mucho más allá; siendo una propuesta que abarca la dimensión ambiental, sociocultural e identitaria, productiva, pedagógica, organizativa, política, e incluso espiritual de los territorios ([Tierra Libre, 2019](#)). Por lo tanto, esta propuesta no solo promueve una forma de producción sana, también promueve la organización comunitaria, la recuperación de los saberes y prácticas ancestrales

y tradicionales de las comunidades y los pueblos, la incidencia política, el comercio justo y solidario, la autodeterminación y la gobernabilidad desde abajo.

La Escuela Agroecológica que se plantea pretende generar un cambio en la cultura personal y productiva de las personas participantes, considerando las prácticas agroecológicas como modelo productivo y de vida en el cual se cambian las prácticas convencionales que normalmente tiene impactos negativos a mediano y largo plazo en el ambiente por prácticas de menor impacto ambiental y de mayor sostenibilidad de los sistemas productivos.

Las personas productoras visualizan una forma de producción diferente a la convencional. Esta nueva cultura productiva contempla la integralidad y la interrelación de factores productivos como el suelo, las plantas y los animales en un determinado entorno ambiental. Desde este punto de vista, las personas practican una nueva forma de producir dejando de lado la utilización y dependencia de gran cantidad de insumos externos por un modelo de producción con insumos elaborados u obtenidos en su propio sistema con los recursos naturales disponibles y considerando un flujo interno de recursos, así por ejemplo, las plantas sirven de alimento para animales, los cuales generan productos como alimentos para las personas, excretas y otros materiales para la elaboración de bioinsumos, que pueden ser utilizados para el mejoramiento del suelo, con lo cual se favorecen así los cultivos que sirven de alimento a las personas y a los animales.

e. Articulación político-institucional

Los procesos agroecológicos plantean elementos fundamentales como el diálogo y la cooperación, lo que favorece los procesos de articulación, no solo entre las personas productoras, sino con otros actores sociales en un determinado territorio o comunidad, lo que implica que una de las repercusiones de la Escuela Agroecológica sea un mayor proceso de acercamiento y cooperación entre estas personas productoras, a lo interno de su comunidad o en su grupo y con otras organizaciones o instituciones como el gobierno local en función de potenciar sus capacidades productivas, organizacionales e ingresos económicos.

Esta interrelación que parte de la organización interna podría fortalecer las agrocadenas en los eslabones donde se presentan ciertas debilidades como la transformación y comercialización de los productos agropecuarios.

Conclusiones

La Escuela Agroecológica es un modelo de desarrollo territorial que promueve la educación de las personas agricultoras que no tienen posibilidades reales de estudio en distintos campos como la gestión empresarial, técnicas de cultivo hortícola, apicultura, avicultura, seguridad alimentaria, entre otras temáticas relevantes para mejorar el bienestar de las personas que habitan en el territorio rural. Este modelo permite a las poblaciones interlocutoras el acceso al aprendizaje del conocimiento desarrollado por la universidad, pero a la vez a las personas académicas les ofrece la posibilidad de aprender el conocimiento popular, lo cual favorece la cogeneración de pensamiento en la solución de problematizaciones, necesidades y posibilita la transformación social de la comunidad desde la integración de los saberes. Por otra parte, la agroecología es un enfoque alternativo e integral en la comprensión de las problematizaciones del agro desde lo económico, social, ambiental, cultural e incluso político, mediante lo cual se democratiza el conocimiento en los territorios, regiones y comunidades, en lo fundamental vulnerables socialmente.

Una de las metas de la Escuela Agroecología es la de ser solidaria, de tener una justicia equitativa y de respetar a los seres vivos, como característica principal es que puede verse desde la interculturalidad, reconociendo principalmente el papel de las mujeres como entes claves en su desarrollo y unido en consecuencia a la producción sana, la recuperación del ambiente y al compartir experiencias y saberes ancestrales y tradicionales. Busca también llegar a un camino por el cual el comercio sea justo y solidario, y que las comunidades que los practiquen puedan lograr la autogobernabilidad, autodeterminación y autosuficiencia; todo esto en beneficio del entorno que las rodea, por último, pretende crear una conciencia ecológica y crítica

buscando generar dentro de estas comunidades una mayor participación ecociudadana

Para lograr todo esto es importante mencionar que no es un trabajo que pueda realizarse solo, sino que, por el contrario, para lograr transformar la realidad que vive el sector del agro es primordial el acompañamiento de las instituciones, tanto públicas como privadas, que puedan mejorar y garantizar todas estas metas que se proponen buscando un mejor acceso a la tierra, a una vivienda digna, a tener una formación técnica y profesional para los campesinos, sobre todo para las generaciones más jóvenes que son las que se encargarán del mañana; asimismo, esto debe estar acompañado desde la academia con proyectos de extensión de investigación.

Una vez logrado la transformación de la agricultura convencional surge como un reto difícil ya que está instaurada desde hace mucho tiempo, se debe mirar atrás y corregir los errores, retroceder en el camino, recuperar lo que se ha perdido, aumentar y conservar la diversidad, dejar a un lado la agricultura del monocultivo, también requiere de muchos pasos para hacer este camino más transitable que implica una mejor planificación, rediseñar la finca, generar y aceptar cambios, crear nuevas alternativas e iniciativas, ir de la mano con la innovación procurando que todos los procesos sean justos y equitativos y, desde luego, solidarios, pero quizás lo más importante es retomar la experiencia y los saberes como un eje paralelo y primordial en todo este proceso de cambio.

La Escuela Agroecología generaría efectos positivos en las personas participantes, los cuales se visualizan con un mejoramiento general de la calidad de vida de las personas, basado en una mayor y mejor disponibilidad de alimentos, además de una eventual mejoría en el ingreso económico o rentabilidad de los productos que se puedan vender, lo cual, sin duda, aportan al bienestar general de las personas.

Ante una eventual crisis de insumos en un contexto mundial de desabastecimiento de materias primas, las personas estarían mejor preparadas para afrontar estas situaciones debido a que sus sistemas son menos dependientes de fuentes externas, lo que en ese escenario fortalecería su sistema productivo.

Los procesos de cohesión social también se verían favorecidos, lo que mejora las relaciones interpersonales, intra e interorganizacionales, potenciando así la competitividad de las empresas que pueden surgir producto de la organización basada en la producción agroecológica.

El modelo pedagógico de la Escuela Agroecológica basado en la andragogía, los saberes campesinos y la ruralidad permite fomentar, desarrollar y potenciar el crecimiento de las prácticas y conocimientos agroecológicos de los participantes gracias a la integración de los conocimientos académicos con los saberes, perspectivas, visiones, necesidades y realidades rurales y campesinas, locales y autóctonas, comunales e individuales, culturales y ambientales de los participantes. Además, este modelo permite la integración en la economía local y en los medios productivos de una población muy invisibilizada y discriminada de los procesos formativos académicos, formales e informales.

El sistema modular secuencial integrado de la Escuela Agroecológica brinda conocimientos teórico-prácticos de uso y aplicación inmediata en los productores en una serie clave de áreas de trabajo agroecológico como agricultura, ganadería, protección de cultivos, economía, mercadeo, producción forestal y sistemas integrados y multipropósito, los cuales están integrados de manera holística a través de eje transversal de género, equidad y derechos humanos que generarán impactos positivos a escala social, económica y ambiental local.

En el contexto en que se encuentra inmersa la Escuela Agroecológica tiene características muy particulares entre las cuales se puede mencionar qué es un territorio transfronterizo, con bajos índices de desarrollo social, una alta tasa de desempleo, una infraestructura pobre, y con una situación migratoria importante que coloca a todo el territorio bajo una alta situación de vulnerabilidad. Pero esto no es solo el único problema al que se enfrenta a pesar de que es una zona con características favorables para las actividades agropecuarias debido a sus factores edafoclimáticos y al tener un entorno natural muy diverso, hay que mencionar que por el contrario carece de un método efectivo y equitativo de comercio, que a pesar de existir un conjunto interinstitucional que ha realizado esfuerzos por mejorar las condiciones generales

de todo ese sector no ha logrado del todo ser efectivo a la hora de potenciar las capacidades con las que cuenta la zona. En San José de Upala, los grupos participantes dentro del proyecto de la Escuela Agroecológica están reuniendo esfuerzos no solo por mejorar su condición educativa sino también por mejorar las condiciones de desarrollo del cantón de Upala, tomando conciencia de que su participación en la mejora de su condición actual a través de la agroecología podrá contribuir al mejoramiento de los índices de desarrollo social del cantón y además permitirles una participación más activa en la toma de decisiones que se realicen en conjunto con el gobierno local.

Referencias bibliográficas

- Alpizar Naranjo, A. (2019). *Proyecto Fortalecimiento de los Sistemas Productivos de San José de Upala*. Universidad Nacional, Vicerrectoría de Extensión, Heredia, Costa Rica.
- Altieri, M. 1999. (s. f.). The ecological role of biodiversity in agroecosystems. *Agriculture, Ecosystems and Environment*, 74:19-31.
- Escuelas Campesinas Agroecológicas. (2019). *Corporación Colectivo de Agroecología Tierra Libre*.
- Ecosystem services produce by bats. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1223 (1).
- FAO. (2014). *Agroecología para la Seguridad Alimentaria y Nutrición*. Actas del Simposio Internacional de la FAO, Roma, Italia.
- Instituto de Desarrollo Rural (INDER). (2014). Informe de Caracterización Básica del Territorio Guatuso-Upala-Los Chiles, San Carlos. San José, Costa Rica. <https://www.inder.go.cr/nortenorte/Caracterizacion-Guatuso-Upala-Los%20Chiles.pdf>
- Instituto de Desarrollo Rural (INDER). (2015). Plan de Desarrollo Rural del Territorio Guatuso-Upala-Los Chiles. Conocido como Norte-Norte 2015-2020. San José, Costa Rica. <https://www.inder.go.cr/nortenorte/PDRT-Guatuso-Upala-LosChiles.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2011). Características Sociales y Demográficas Censo 2011. San José, Costa Rica. <https://inec.cr/estadisticas-fuentes/censos/censo-2011>
- Kunz, T.H., Braun de Torrez, E., Bauer, D., Lobova, T. and Fleming, T.H. (2011) Ecosystem Services Provided by Bats. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1223, 1-38. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06004.x>

- Ley N.º 9036. (2018). *Transforma el Instituto de Desarrollo Agrario (IDA) en el Instituto de Desarrollo Rural (INDER) y Crea Secretaría Técnica de Desarrollo Rural*. La Gaceta 78 del 04/05/2018, Alcance 91.
- Loeng, S. 2018. Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5:1 DOI: 10.1080/2331186X.2018.1496643
- Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado [online]. 2004, vol.19, n.2, pp.13-60. ISSN 1316-0087. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003
- Martínez Castillo, R. (2002). Agroecología: atributos de sustentabilidad. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, III (5),25-45. [fecha de Consulta 21 de octubre de 2022]. ISSN: 2215-2458. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66630504>.
- Martínez-López, A., Cruz-León, A., Sangerman-Jarquín, D., Díaz Cárdenas, S. Cervantes-Herrera, S. y Ramírez-Valverde, B. (2018). El estudio de los saberes agrícolas como alternativa para el desarrollo de las comunidades cafetaleras. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*: 10(7).
- Noor, N. D., Harunb, J. y Arisa, B. (2012). Andragogy and Pedagogy Learning Model Preference among Undergraduate Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 56: 673-678.
- Núñez, Jesús. (2004). *Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural*. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60. Recuperado el 27 de octubre de 2022, de https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200003
- Savicevic, D. M. (2008). Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education*, 27(4), 361-378. doi:10.1080/02601370802051504
- Sierra, R. 2006. La Andragogía como modelo propicio para el desarrollo de la educación de adultos. *Prospectiva*, 4(1).
- Wilson, E. 1985. The Biological Diversity Crisis: A Challenge to Science. *Issues in Science and Yechnology*, 2(1): 20-29.
- Tommasino, H., Cano A., Castro D., Santos C. y Stevenazzi, F. (2010). *De la extensión a las prácticas integrales*. Biblioteca Digital de Extensión Universitaria. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Documento ubicado en URI: https://www.researchgate.net/publication/263125629_De_la_extension_a_las_practicas_integrales
- Torres, S. G. (2016). *Territorios en movimientos. Sistemas agroalimentarios, innovación y gobernanza*. México: Editores UNAM Centro de Investigación América Latina y el Caribe, CIAL.

III.

EXPRESIONES ARTÍSTICAS:
PEDAGOGÍAS DE LA CREATIVIDAD

Manifestaciones artísticas como propuesta
metodológica para el encuentro y bienestar en las
comunidades de Sarapiquí

Juan Manuel Blanco Umaña
Ileana Paniagua Retana

Introducción

“Manifestaciones Artísticas” es un proyecto de extensión iniciado en el año 2021 con el propósito de promover espacios de recreación artística y lúdica con enfoque en el empoderamiento y el bienestar socioemocional de las comunidades de Sarapiquí. En este contexto, se ofrecen talleres que fomentan la expresión a través de diversas disciplinas artísticas, centrándose en las artes aplicadas para la reflexión, el diálogo y la autoconciencia.

Durante las sesiones de trabajo con la población de las comunidades, se crean espacios recreativos que fomentan el encuentro y la reflexión social. En estos talleres, se abordan diferentes formas de expresión, como la pintura, la escritura, la danza, el movimiento y el teatro. Estas disciplinas se utilizan como herramientas para realizar ejercicios artístico-lúdicos que promueven el diálogo sobre temas de interés para la población, lo que ha llevado a un fortalecimiento de sus ideas y emociones, así como a una mayor conciencia de la importancia del autocuidado.

Es importante destacar que el proyecto ha colaborado con poblaciones específicas mediante alianzas con otras instituciones, como la Casa de la Cultura de Sarapiquí. Aunque el proyecto tiene una propuesta clara sobre cómo desarrollar las sesiones de trabajo, se ha dado la libertad a la comunidad para expresar sus opiniones e ideas sin imponer temas predefinidos. Desde la formulación del proyecto, se valoró que las comunidades pudieran dirigir el diálogo según sus intereses, y durante la ejecución de los talleres, se promueve la mediación en lugar de ser un simple facilitador de temas o información.

Por otro lado, la metodología de trabajo no solo busca construir conocimiento, experiencias y propuestas para abordar problemas de manera colectiva, sino que también funciona como una investigación social para comprender las necesidades e intereses de las comunidades. A través de la mediación en el diálogo, el análisis y la sistematización de cada taller, se obtiene una comprensión de la percepción de la población sobre diversos temas y su relación con ellos.

Desde la formulación del proyecto, se tuvo en cuenta la emergencia causada por la pandemia de covid-19, ya que se diseñó en el año 2020. Se reconoció la necesidad de crear espacios de autoexpresión que ayudaran a sobrellevar las consecuencias emocionales que afectarían a las comunidades beneficiarias del proyecto. Además, se consideró el contexto socioeconómico de las comunidades, ya que la mitad de los distritos del cantón de Sarapiquí enfrenta desafíos sociales como el consumo de drogas, la delincuencia, el desempleo y la violencia intrafamiliar, lo que los sitúa en un índice de desarrollo social bajo o muy bajo ([Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2017](#)).

Por lo tanto, se decidió efectuar una investigación que propusiera las artes expresivas como un recurso lúdico y reflexivo para el bienestar y el encuentro comunitario. Esta investigación se basa en el estudio de la metodología de los talleres del proyecto, el análisis de las creaciones y memorias, así como en las evaluaciones realizadas a las personas que asisten a las sesiones.

Referentes teóricos

Para comprender cómo los talleres que desarrolla el proyecto Manifestaciones Artísticas benefician a las comunidades, es necesario identificar diversos conceptos que nutren los procesos de trabajo y reflexión. En primer lugar, se deben comprender las artes expresivas como un recurso artístico con propósitos comunicativos, de autopercepción y reflexión tanto individual como colectiva. Para Knill et al. (2015), estos procesos son fundamentales porque invitan a la transformación por medio de una imagen que se construye desde el movimiento, la escultura, escritura, actuación o incluso una mezcla de diferentes artes.

Además, Knill *et al.* (2015) consideran que las artes expresivas buscan que las personas generen una conexión y desarrollen su creatividad, una habilidad que será útil para proponer soluciones a desafíos o dificultades que se pueden presentar en la vida cotidiana. De igual manera, indican otro beneficio que tiene que ver con la conciencia de las emociones y medios para su gestión. Al respecto, Bayona-Miranda (2020, citando a Zubia, 2011) identifica que el arte tiene una relación directa con la educación y expresión de emociones, así como sentimientos, ya que propone una metodología de exploración y experimentación que involucra el cuerpo en su totalidad, por lo tanto, el aprendizaje se percibe de una manera más orgánica para quien lo experimenta.

Por consiguiente, desde las artes expresivas, las personas participantes construyen un proceso desde el cual conectan con diferentes emociones que se materializan en la creación artística que se proponga. Según Lorenzo de Reizábal (2022), las emociones cumplen tres funciones en las personas, la primera es la adaptabilidad, la cual busca que el organismo genere respuestas conductuales para la preservación de la especie. La segunda es la social, la cual permite que se desarrolle la interacción entre las personas; por su parte, la última es la motivación, ya que, desde la experiencia de la emoción se desarrolla la intensidad de la conducta que responda no solo al tipo de emoción sino a la necesidad que se genere desde un punto de vista conductual. Por lo tanto, desde las emociones se pasa por un proceso tanto individual como social, que permite se desarrolle la comunicación y se tenga una conciencia de la manera en la que el entorno afecta a la persona.

De modo que las artes son un medio para conectar con la emoción y construir, en lo posible, un análisis que trace un camino para la comprensión de los factores que la producen. Lorenzo de Reizábal (2022) considera que es posible abordar una educación emocional a través de procesos de reflexión desde las artes. Según la autora, desde el arte las emociones surgen de modo inconsciente, sin embargo, es posible hacer el aprendizaje consciente por medio de un proceso creativo que aborde esa metodología, ya que la inteligencia emocional, según estudios, es susceptible a adquirirse mediante estrategias pedagógicas desde un enfoque práctico.

Por otro lado, Hernández *et al.* (2020) indican que son fundamentales los procesos artísticos con enfoques en la autopercepción y el análisis del entorno social, la proyección de las emociones y expectativas diarias de quienes participan en el proceso, concluyendo que la expresión de los gestos o imágenes terminan siendo símbolos metafóricos de lo que sucede a lo interno de la persona y que desea comunicar. Al respecto, Lorenzo de Reizábal (2022) considera que desde la posición de quien observa el producto artístico también se desarrolla un proceso de introspección y reflexión.

De igual manera, Ríoz-Flórez y Jiménez-Zuluaga (2015) consideran que el arte en los últimos siglos, y aún hoy día, se ha percibido como un reflejo del pensamiento y las particularidades que lo envuelven en un contexto que se muestra en el producto artístico, por lo que estas manifestaciones creativas resultan ser una fuente de interacción entre las sociedades y una manera para la comunicación y reflexión colectiva.

Asimismo, Ríoz-Flórez y Jiménez-Zuluaga (2015) reflexionan que los procesos creativos potencian en la persona una libertad crítica, tanto personal como colectiva. Debido a que parte de un interés por el conocimiento que será propio de la personalidad creadora de quien desarrolla el producto artístico. Dicha personalidad "a veces se manifiestan como curiosidad, ligado esto a factores psicológicos propiamente dichos, como la tendencia a la autorrealización y una búsqueda de independencia y libertad en su actuar, y en las formas de manifestarse" (p. 48).

Por otra parte, Ríoz-Flórez y Jiménez-Zuluaga (2015) creen que la expresión por medio del arte permite a las ideas distanciarse de procesos solo racionales y orientarse a un pensamiento creativo que es flexible y que permite fluir entre conceptos y disciplinas. Incluso, ambos coinciden en que los procesos cognitivos desde el arte son conscientes, a pesar de que en algunas ocasiones sea involuntario, esto porque está cargado de afectividad y emotividad, lo que permite estimular la memoria y construir la experiencia que envolverá el conocimiento, haciéndolo accesible o posible de recordar: "el arte como actividad holística y mecanismo de integración del funcionamiento cerebral involucra y representa las perspectivas biológica, psicológica y social del ser humano" (p. 50).

De manera que las artes expresivas no solo permiten a quien las desarrolla hacer una reflexión de sí misma/o, sino de su entorno y cómo se relaciona con este, esto desde un abordaje holístico que facilita las múltiples capas de análisis que se materializan en el desarrollo de un producto artístico. Por esta razón, desde una metodología de creación que busca enfocarse en el acto expresivo, y por ende comunicativo, se vuelve crucial eliminar aspectos estéticos, técnicos o de formas que responden a conocimientos propios de las artes, y al contrario partir de las posibilidades de quienes participan, así como sus habilidades para crear o aprender por medio de dinámicas lúdicas cuyo objetivo no es la formación artística, sino el autoconocimiento y el diálogo en las comunidades.

Por consiguiente, para Ríoz-Flórez y Jiménez-Zuluaga (2015), son necesarios los procesos artísticos donde se fomente la creatividad. Consideran que lo que inspira un acto creativo no es un proceso solo de carácter espiritual, sino uno complejo que involucra el sustrato biológico que incluye a las redes neuronales y sus interacciones funcionales y prácticas, que incluso pueden llegar a desarrollar una readaptación de la persona en su entorno. Igualmente, Bayona-Miranda señala que el dibujo, música o literatura con propósitos de bienestar y reflexión fortalecen en la persona funciones neuropsicológicas, como pueden ser la atención, concentración, memoria, el lenguaje, imaginación y creatividad; aun cuando las personas que participen de estos procesos no presenten problemas en estas áreas pueden llegar a percibir un aumento de sus destrezas, debido a lo pragmático del proceso que funciona como una especie de ejercicio para el sistema nervioso.

En cuanto a las artes expresivas que aborda el proyecto Manifestaciones Artísticas, figuran el teatro, la escritura, la pintura y la danza. Cada área del arte busca orientarse hacia los propósitos de bienestar por medio de la autopercepción y el diálogo comunitario para la reflexión social que caracterizan los talleres que se imparten en las comunidades. Sin embargo, es necesario conocer un poco de cuáles son los fundamentos de estas disciplinas artísticas aplicadas.

Con respecto al teatro, se trabaja desde un enfoque propuesto por Augusto Boal y el teatro de las personas oprimidas. A pesar de que no siempre se aplica este teatro como tal, se reconoce la influencia que tiene en la experiencia profesional de las personas que facilitan los talleres. Para Barquero-Alfaro y Chacón-Céspedes (2018), por medio de este teatro se muestran distintas manifestaciones de la opresión hacia diversos grupos sociales, por lo que se hace consciente y se proponen estrategias que orienten el cambio por medio de un análisis de las causas o prácticas sociales nocivas y discriminatorias. La propuesta de este teatro es colocar a quienes observan en una posición de agentes de cambio, por medio de la reflexión y ejecución práctica de acciones que fomenten la inclusión, empatía, colaboración, apoyo, alianza o lucha hacia la liberación.

Asimismo, Barquero-Alfaro y Chacón-Céspedes (2018) reconocen que en este tipo de teatro la improvisación es parte del desarrollo lúdico-creativo de quienes participan, ya que no existen estructuras rígidas en la creación, sino que las propuestas escénicas se convierten en piezas que pueden mutar según las necesidades del colectivo. Debido a que es primordial que la reflexión contemple los antecedentes históricos y vivenciales de aquellas personas que participan en el proceso de creación y análisis, de manera que se contextualicen las problemáticas y en colectivo se llegue a las propuestas que respondan a los conocimientos y procesos de la comunidad.

Por otro lado, el proyecto aborda la escritura desde la propuesta de escritura creativa que, según Adorna (2013), se reconoce como una herramienta que responde a cómo el ser humano desde sus inicios construye el conocimiento, al considerar la mente como generadora de textos que trazan significados por medio de la narrativa, "La mente construye, deconstruye [*sic*] y reconstruye el sentido de ese cuento que es la existencia. (...) No transforma los acontecimientos, sino el sentido que estos tienen" (p. 19). Es decir, desde la escritura creativa se fomenta la autopercepción y resignificación de eventos, con lo cual permite a quien participa tomar control de su historia, partiendo de una creación propia que le propicie llegar a comprender vivencias, ya que la escritura también facilita hacer una lectura que puede llegar a ser interpretada incluso por la misma persona autora.

En el caso de la pintura como recurso expresivo, el proyecto lo ha considerado en ocasiones como un medio para la mezcla entre disciplinas que fomentan las artes expresivas y expuesto por Knill *et al.* (2015). Por ende, ha sido un arte transversal entre las otras artes que se desarrollan en los talleres del proyecto. Debido a que según Soriano (2019), la creación desde la pintura posibilita visualizar sentimientos, emociones o deseos ocultos que, en ocasiones, son difíciles de explicar, observar o racionalizar. La idea es que la persona responda a sus impulsos creativos de manera espontánea por medio de diversos materiales que le brindan una gama amplia en colores, texturas y formas, de manera que la expresión se potencie desde los recursos con los que se cuenta para la creación.

En relación con la danza, se propone un estudio del movimiento y el cuerpo fomentando la salud y el cuidado. Al igual que otras artes expresivas, se parte de las posibilidades de cada persona participante. Según Castillo y Díaz (2016), por medio del lenguaje no verbal se facilita la conexión de las personas con su mundo interior y se puede desarrollar un proceso de relajación. Además, consideran que la danza comprendida como movimiento para el bienestar trae beneficios tanto físicos como psicológicos y para el desarrollo de habilidades motoras que aumente las capacidades expresivas, de comunicación y creatividad, lo cual facilita el desarrollo de capacidades para socializar.

Hay que destacar la relación entre el movimiento y los procesos cognitivos, para Luque (2016) el cuerpo y la mente son organismos bastante relacionados dentro de un ambiente natural, la separación sucede debido a que se consideran ambas como sustancias y no como cualidades de acción. El autor parte de las teorías de John Dewey en donde se considera que, desde la acción física, se pueden detonar emociones, que surgen dentro un contexto social determinado y que pueden desarrollar proceso de reflexión: "hay necesidad de establecer líneas que separen unas funciones de otras y que hasta la acción más cotidiana y común de nuestro día a día está cargada de potencial creador" ([Luque, 2016, p. 834](#)). Desde este acto creador se desarrolla un proceso que puede ser creativo y que, como se ha expuesto hasta el momento, puede ser interpretado y dialogado

desde lo personal hasta lo colectivo, con el propósito de adquirir conocimiento que vislumbre reflexiones o procesos que lleven a la comprensión, inicio para la superación de una experiencia o reafirmación de habilidades, así como cualidades que fomenten una autoestima sana.

Considerando que, según aporta Le Breton (2018), el cuerpo crea una inteligibilidad desde una dimensión social y cultural, en donde la manera en cómo comprendemos o expresamos el lenguaje corporal parte de las modalidades legitimadas por las personas en su contexto directo y el mundo. Desde Manifestaciones Artísticas, estas se identifican como esas modalidades que pueden reprimir o afectar de una manera negativa a la población participante, por lo que es necesario repensar o hacer los ajustes físicos pertinentes para iniciar un cambio. Sin embargo, se reconoce que, como lo indica Le Breton (2018), en un inicio la existencia es corporal y por lo tanto algunas modificaciones para las personas llevan un proceso de deconstrucción de ideas corporizadas de varios años atrás.

No obstante, se parte de la idea de que la educación es un acontecimiento que pasa por una experiencia corporal, es innegable que el cuerpo está presente en los espacios de investigación y estudio, tal como lo expone Gallo (2017), quien además cree que la didáctica debe considerar la clave performativa, en donde se plasman signos sensibles, hedonistas o sensoriales, creativos y de la memoria que permiten desarrollar un análisis rizomático de la experiencia de aprendizaje. Para la autora, ese proceso implica cuestionar ideas preconcebidas sobre la transmisión de saberes o la gestión del conocimiento, ya que, desde un estudio que contempla el cuerpo y su expresión, los saberes parten de la experiencia que generó un pensamiento, sentimiento, distensión o problema. Por ende, desde la mediación del conocimiento, se debe prestar atención a los signos sensibles, creativos y sensoriales que serán estímulo para la memoria, contemplando un aprendizaje desde la experiencia y cómo acontecen esos signos en el proceso de estudio, propuesta que aborda la metodología de los talleres en el proyecto.

Además, al igual que el dibujo, el cuerpo y su movilidad son un arte expresivo presente en la mayoría de los talleres. Al respecto,

CoNCA (2017) considera que el movimiento lleva a la acción y ese reconocimiento propicia el cambio y la transformación. Sin embargo, se trata de acercar el arte a la cotidianidad de la vida y permitir que las ideas se lleguen a contextualizar al entorno del cual surgen, pero con la importancia de reflexionar la conexión que existe entre el mundo y cómo accionamos en él.

Al respecto, Borea (2017) considera que es importante en procesos culturales contemplar la diversidad de sentidos, debido a que, al igual que como sucede en la psicología el sobreestímulo o subestímulo, puede llevar a que los sentimientos se lleguen a distanciar del pensamiento. Incluso la autora menciona que en la actualidad en occidente el área visual está siendo sobreestimulada.

A causa de ese sobreestímulo visual, la reflexión del cuerpo se hace contemplando solo lo que se observa en el espejo, en donde incluso paradigmas de belleza o funcionalidad inmersos en la imagen social ofrecida por los medios son el parámetro de evaluación. Borea (2017) añade que ese análisis ubica al cuerpo como un elemento fijo y que no se ve afectado por otra variedad de sentidos, lo que lleva a la separación entre mente y emoción, reafirmando una idea del cuerpo como máquina y separado de la existencia.

Por consiguiente, Aragay-Borràs (2016) propone la necesidad de que en espacios de estudio se construyan procesos permeables entre la cultura y la educación, partiendo de la importancia de reconocer el valor de la mediación artística. Orellana-Águila (2019) coincide en que esta apertura faculta el abordaje del conocimiento desde un enfoque social, y cómo se asimila en las comunidades la información, lo cual posibilita el cuestionamiento de las ideas o estructuras que imperan en la sociedad y que puedan llegar a bloquear o afectar. Desde el arte, hay apertura a las emociones y reconocimiento de la relación entre la vivencia personal y el conocimiento, elemento que la autora considera fundamental en procesos socioeducativos.

Por ello, es necesario comprender que las artes expresivas ofrecen una aproximación distinta a los sentidos, partiendo del acto creativo y no desde una lectura que parte solo de la observación. Sin embargo, es necesario estimular desde distintas artes la

expresión, facilitando diversos medios para la reflexión y diálogo de saberes. En el dibujo y la escritura predomina el sentido visual, pero el cuerpo sigue presente en la acción de pintar o escribir, desde ahí también expresa lo que se plasma en la imagen visual. De igual manera, en las artes escénicas se da un predominio al cuerpo, el movimiento y el tacto, aunque también se hace un ejercicio de observación desde el lenguaje corporal que está presente tanto en lo individual como en lo colectivo.

Así pues, las artes expresivas que aborda Manifestaciones Artísticas proponen trazar puentes entre las disciplinas artísticas en busca del disfrute y el no juicio tanto de valores estéticos como sociales en las ideas que las personas participantes deseen compartir. Los propósitos artísticos están orientados hacia el bienestar, empoderamiento y crecimiento personal, así como comunitario. Comprender los fundamentos teóricos contextualizan el trabajo que desarrolla el proyecto a la vez que describen los principios que estarán presentes en la metodología de los talleres.

Métodos

El proyecto facilita ciclos de talleres de danza, teatro, arte plástico y la escritura desde un enfoque expresivo, el cual se aleja de las valoraciones estéticas y se centra en el tema que desea plasmar la persona creadora. Durante el proceso creativo, se mezcla la mediación directiva y no directiva, lo cual incentiva la libertad para comunicar y usar los recursos artísticos.

Cada uno de los talleres, independientemente del arte expresivo utilizado, consta de tres fases. En la primera etapa, se recibe a las personas participantes, a quienes se les explican las actividades y los objetivos por alcanzar; de seguido, se efectúan dinámicas de preparación para la segunda fase: meditaciones de 10 minutos, ejercicios de movilización corporal (“pintarse de colores el cuerpo”, decir el nombre con un pequeño movimiento para ser imitado por los demás participantes, entre otros). En la segunda fase, denominada “fase de creación”, cada facilitador proporciona los materiales para la expresión; se insta a las personas participantes a explorarlos, olerlos, tocarlos; en definitiva,

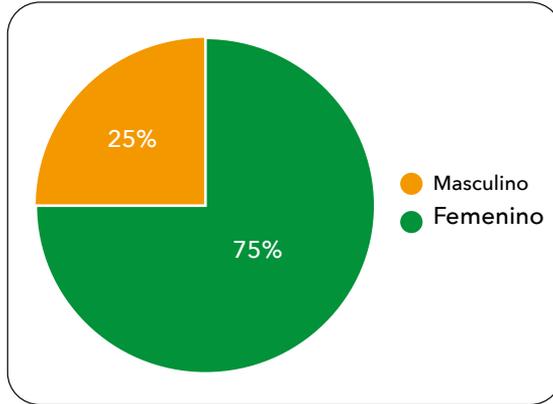
“sentir los materiales y dialogar con ellos”, lo cual favorece el proceso creativo, ya sea de manera individual (en el caso de los talleres de arteterapia y escritura creativa) o grupal (en el caso de los talleres de danzaterapia y teatro). Por último, en la tercera fase, se ofrece un espacio de reflexión comunitaria para que cada una de las personas participantes compartan sus experiencias a través de sus creaciones artísticas o de manera oral; se recalca siempre la confidencialidad y la seguridad del espacio, así como la libertad y el respeto para aquellas personas que no deseen compartir. En caso de existir algún desborde emocional fuerte, los facilitadores dan la contención necesaria para estabilizar a la persona; en este sentido, el grupo en su totalidad también apoya al brindarle seguridad y confianza a quienes lo necesiten.

Para la sistematización de las experiencias de los talleres, las estudiantes asistentes recopilan material audiovisual y escrito que funciona como insumos para la creación de videos, memorias y registro fotográfico de las obras. Estos productos son fuente de estudio para la retroalimentación que de modo eventual, de ser necesario, transforme el proceso. Además, en conjunto con las evaluaciones de cada taller y el registro de asistencia que llevan las estudiantes fueron del material de análisis para los resultados presentados en esta investigación.

Resultados

Hasta el primer ciclo del 2022 se han impartido una totalidad de 15 talleres con una participación de 220 personas en total. A cada participante se le ha realizado una evaluación, en donde el seguimiento y procesamiento de los datos de las estudiantes asistentes del proyecto permite presentar los siguientes resultados. En primer lugar, según el registro de asistencia a los talleres se reconoce el siguiente resultado de participación según el género:

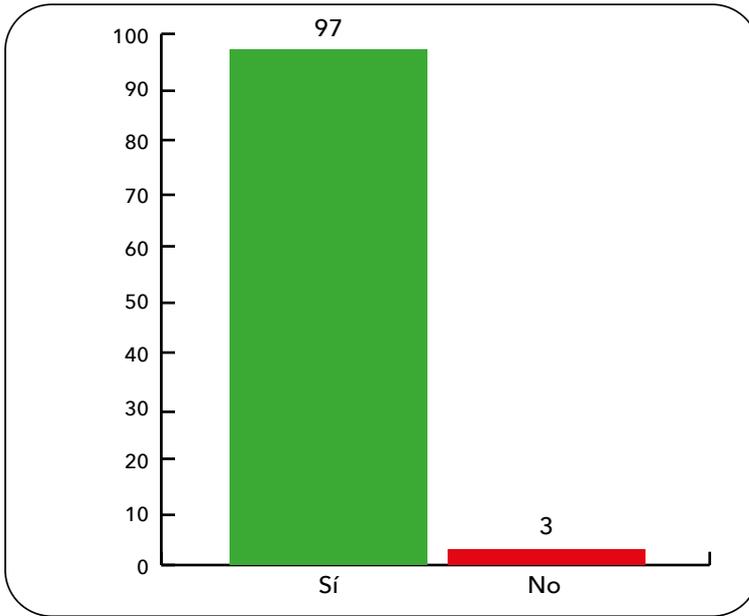
Figura 1.
Participación en los talleres por género.



Nota. Elaboración propia.

La población femenina representa tres cuartas partes del total de la población participante. El 25% de la población masculina corresponde a 54 hombres de las 220 personas participantes. Por otro lado, se consulta a nivel general sobre la satisfacción que tiene la persona que asistió a algún taller en relación con su desarrollo y la logística del proyecto.

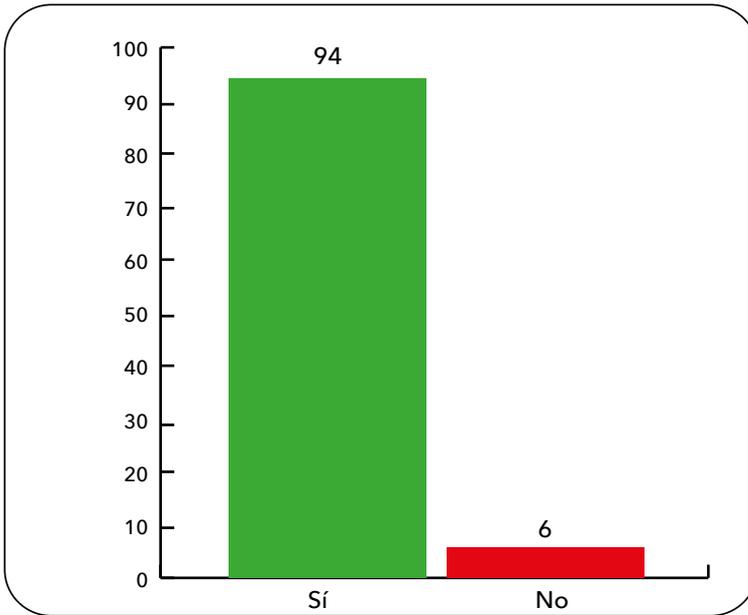
Figura 2.
Satisfacción de las personas participantes.



Nota. Elaboración propia.

El 3% representa a quienes participaron en talleres durante el primer ciclo del 2021, los cuales fueron desarrollados en modalidad virtual. Se consideró que la virtualidad influyó en la opinión en relación con el aprovechamiento de los talleres. Por otro lado, para el proyecto es necesario conocer si la población percibe los beneficios para la salud que buscan las artes expresivas aplicadas por el proyecto.

Figura 3.
Relación entre los talleres y la salud mental.



Nota. Elaboración propia.

En su mayoría, las personas sí identifican la relación entre las dinámicas lúdicas y artísticas como un medio para fomentar la salud mental, dato de relevancia para el proyecto debido a que se formuló y desarrolló en un proceso donde se era consciente de la pandemia producto del covid-19. El 6% (cerca de 13 personas) no perciben esa conexión.

A pesar de estas opiniones, al preguntar si consideran recomendar el taller a otras personas, el 100% respondieron de forma afirmativa e indican que hay un interés en la población por este tipo de talleres y su continuidad. Por otro lado, las reflexiones que se han desarrollado durante los talleres son diversas, sin embargo, de nuevo las estudiantes asistentes colaboraron en el procesamiento de los datos que fueron tomados de imágenes y videos que son compartidas en las redes sociales de la agrupación, así como memorias escritas que desarrollan como insumos para la sistematización de las experiencias durante los encuentros de Manifestaciones Artísticas en las comunidades. A continuación,

se presentan los resultados según si han sido temas o reflexiones para el bienestar social o personal.

Tabla 1.
Sentipensares reflexionados desde los talleres de Manifestaciones Artísticas en las comunidades

Temas	Reflexiones para el bienestar
Adicciones	Lucha para la liberación
Duelo	Poner un alto a la violencia
Sobrecarga académica	Levantarse ante la adversidad y buscar una salida
Pandemia	Crear redes de apoyo y cuidado
Soledad	Despojarse de cargas o sentimientos que afectan la salud
Distanciamiento	Expresar emociones
Abuso de poder	Apertura para sobrellevar sensaciones positivas y negativas
Violencia	Empoderamiento del cuerpo
Autocuidado	Dar cariño al cuerpo que nos acompaña toda la vida
Familia	El cuerpo sufre si no se da espacio para su bienestar
Depresión	Existen personas aliadas en contra de la opresión
Ansiedad	Gestionar las emociones, relaja y da felicidad
Diversidad cultural	Resignificación de los miedos

Nota. Elaboración propia.

Entre los retos enfrentados se identifican que durante el 2021 algunos de los talleres se impartieron de modo virtual, lo que significó un desafío metodológico y de contención durante el proceso. La convocatoria en un inicio fue un reto debido a la lejanía entre las comunidades y las limitaciones de transporte, que

se solventó mediante alianzas estratégicas con entes culturales y líderes comunitarios que han colaborado en la difusión, así como con infraestructura para la ejecución de los talleres. Mediante las redes sociales del proyecto y el apoyo de estos entes estratégicos poco a poco se ha posicionado en las comunidades que han expresado la necesidad de estos espacios artísticos y el deseo por que se repitan.

Asimismo, otro desafío fue “romper las barreras estructurales” sobre la técnica artística, ya que muchas personas decían “no sé dibujar”, “no sé escribir bien” o “no sé bailar”, a lo cual siempre se les animó a crear sin importar si contaban con las destrezas o no; al final, las personas participantes fluían con los ejercicios de creación y disfrutaban de ellos.

Discusión

De los datos analizados, se pueden señalar varios aspectos relevantes, entre ellos, la necesidad de crear espacios seguros en donde las personas participantes puedan expresar sus emociones y preocupaciones con respecto a los temas mencionados (duelo, tristeza, violencia, entre otros), desde las artes expresivas; asimismo, el compartir en comunidad y con el acompañamiento de los facilitadores refuerzan el sentido de pertenencia comunitaria y el respeto hacia otras formas de pensar y de expresar.

Como se mencionó en el apartado anterior, al provenir de una educación directiva, estandarizada y tradicional, muchas de las personas asistentes a los talleres expresaron al principio miedo por no saber escribir, bailar o dibujar de la manera “correcta”; en ese sentido y tomando en cuenta los postulados de las Artes Expresivas, en donde la técnica no es importante sino la expresión, se les animó a explorar otras formas de manifestación de lo artístico, de la utilización de los materiales de una manera propia y no convencional, lo cual les ayudó a confiar en sus capacidades creativo-expresivas.

Es importante destacar la importancia de la presencialidad en los talleres, ya que al estar en aislamiento, producto de la pandemia, muchas personas necesitaban el contacto directo con otros;

en ese sentido, es valiosa la opinión del 3% de los participantes, quienes manifestaron insatisfacción por la modalidad virtual de los primeros 4 talleres, debido a que muchos de ellos (estudiantes) desearon salir de la rutina que imponía la virtualidad, así como también expresarse de manera más fluida sin ninguna mediación tecnológica.

La relación entre Artes Expresivas y salud mental es muy significativa, ya que, como se mencionó, el proyecto se postula como alternativa de paliación a las consecuencias emocionales de la pandemia ocasionada por la covid-19, y si se menciona que en la zona de influencia se cuenta con una profesional en psicología por la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) (para consultar este servicio, se debe pagar consulta privada o pedir referencia a hospitales del Gran Área Metropolitana), la relevancia del Proyecto es aún mayor (las facilitadoras de los talleres son psicólogas).

En cuanto al reto de llegar a las comunidades con talleres que son nuevos para ellos y ellas, cabe mencionar que las alianzas estratégicas con instituciones han sido cruciales para contar con población participante. Algunos talleres han sido abiertos al público. Sin embargo, en puntos estratégicos como lo son la Casa de la Cultura de Sarapiquí y La Virgen, instituciones que han colaborado en la difusión de las actividades y que desde sus redes de comunicación se comparte el material de promoción de los talleres que desarrolla el proyecto. De esa manera, se amplían las redes de información del proyecto y se abarca entre la población una mayor difusión.

Asimismo, ha sido crucial otras alianzas como la Escuela de Música del Campus Sarapiquí y el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) de Sarapiquí (ubicado en Barrio El Jardín, Puerto Viejo). En el caso del PANI, se ha podido en más de una ocasión ofertar talleres a la población adulta responsable de hogares que atienden a población en vulnerabilidad social. Incluso, en una ocasión se estableció un enlace con el Liceo de Paraíso de la Virgen de Sarapiquí, siendo el primer acercamiento del proyecto a población adolescente, en donde se atendió a la invitación debido a la necesidad presentada por la institución y la posibilidad en relación con los recursos y el tiempo que tenía el proyecto.

Otro aspecto importante de señalar es la participación en su mayor parte femenina, lo cual permite inferir que son espacios

social y permitidos de modo tradicional para ellas; en este sentido, se considera importante incentivar a la población masculina para que exploren otros espacios de expresión y autocuidado quizá no comunes para ellos.

Por otro lado, según como se indicó en la introducción de esta investigación, las poblaciones que atiende el proyecto se encuentran en índices de desarrollo social bajos, por lo que se reconoce el aporte que hace el proyecto a estas poblaciones, para brindar un espacio de expresión, diálogo, e incluso, según el arte expresiva aplicada, desarrollar estrategias para plantear cambios o medios para sobrellevar de forma emocional estas problemáticas. Además, dentro del proyecto y en conjunto con académicas de la Escuela de Danza y Teatro del Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA) se ha participado en espacios de reflexión sobre los aportes de proyectos artísticos orientados al bienestar social dentro del tercer Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionado con la Salud y Bienestar.

Asimismo, dentro de las reflexiones que se han desarrollado en el proyecto, expuestas en la tabla 1 del apartado de resultados, se reconoce que temas como violencia y adicciones que fomentan el abuso de drogas legales o no, son aspectos que caracterizan estas comunidades según la descripción que hace el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, por lo que el proyecto ofrece estrategias metodológicas desde las artes para dialogar los sentires como comunidad, a la vez que se fomentan prácticas saludables.

En consecuencia, se identifica la necesidad de proyectos artísticos con enfoques similares a los de Manifestaciones Artísticas, cuya mediación implique la empatía, la escucha, el respeto y el cuidado hacia los participantes para cumplir con el objetivo de las artes expresivas, y el reto para difundir estos talleres artísticos en la comunidad, el cual debe ser trabajado para que cada vez más personas se vean beneficiadas de los aportes que ofrece el arte para el desarrollo de las comunidades, más aún si desde la extensión se responde a una necesidad en zonas con índices de vulnerabilidad social elevados y que cada vez más aceptan estas iniciativas y reconocen los aportes que ofrece.

Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se expondrán los puntos más importantes como resultado del análisis y de la reflexión acerca del quehacer del Proyecto Manifestaciones Artísticas, cuyo enfoque han sido las artes expresivas como herramientas de empoderamiento y como propuesta metodológica para el encuentro y bienestar comunitario del cantón de Sarapiquí.

Es evidente en cada taller la necesidad de comunicar y expresar diferentes temas que aquejan a las comunidades, el surgimiento de sentires relacionados al duelo, violencia, adicciones, abuso de poder y otros. Por otro lado, el autocuidado y empoderamiento de emociones han sido parte de la reflexión y descubrimiento entre las personas participantes. Asimismo, el sentido de pertenencia, de cohesión y de solidaridad se fortalece con estos espacios, lo cual permite crear redes de apoyo que trascienden más allá de los talleres.

Otro aspecto por rescatar es que, si bien la virtualidad permitió un acercamiento del proyecto a las personas durante la pandemia y la mayoría se mostró satisfecha, el proceso creativo, la sinergia entre los participantes y talleristas, así como el apoyo y la contención de manera presencial siguen siendo preferidos. Además, la presencialidad fomenta espacios seguros y de una atención al cuidado entre las personas participantes. Si bien es cierto, desde la virtualidad se reconocen múltiples beneficios y se logró llegar a las personas, es necesario identificar la necesidad de contar con un equipo de personas mediadoras con experiencia y la necesidad de aprovechar mucho más los enfoques lúdicos desde las artes, antes de abordar reflexiones que pueden abrir temas difíciles de sobrellevar a brindar el acompañamiento necesario desde la distancia.

También se reconoce la importancia y la necesidad de seguir contando con más espacios de este tipo (con un grupo de participantes establecidos y más sesiones), en donde exista una continuidad del proceso creativo-reflexivo y mayor cohesión comunal. Asimismo, el involucrar otras manifestaciones artísticas (escultura, bordado, artesanías, entre otros) sería igual de valioso y permitiría abrir un mayor abanico de posibilidades expresivas, lo cual

ayudaría a consolidar todavía más el proyecto en el cantón. Por ello, se puede afirmar que las artes expresivas son un recurso lúdico-expresivo importante para el encuentro comunitario del cantón de Sarapiquí.

Referencias bibliográficas

- Adorna, R. (2013). *Practicando la escritura terapéutica: 79 ejercicios*. Desclee.
- Aragay-Borràs, J. (2016). Reseña La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. *Revista de Educación Social*, (25). <https://eduso.net/res/revista/25/resenas/la-mediacion-artistica-arte-para-la-transformacion-social-la-inclusion-social-y-el-desarrollo-comunitario>
- Barquero-Alfaro, J., & Chacón-Chespedes, M. (2018). Reflexiones en torno a la técnica del teatro foro y su papel en la mediación pedagógica. *Revista Nuevo Humanismo*, 6(1), 13. <https://doi.org/10.15359/rnh.6-1.4>
- Bayona-Miranda, V. (2020). *Niños y artes expresivas: explorando emociones en el programa "EmocionARTE" en un grupo de niños entre 3 y 5 años*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/652041/Bayona_MV.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Borea, A. (febrero, 2017). Nombrar con los ojos. Una crítica al ocularcentrismo desde la fenomenología. [Ponencia]. Universidad Católica de Perú. <http://textos.pucp.edu.pe/texto/Nombrar-con-los-ojos-Una-critica-al-ocularcentrismo-desde-la-fenomenologia>
- Castillo, E. y Díaz, M. (2016). *Expresión corporal en primaria*. España: Universidad de Huelva.
- Consell Nacional de la Cultura i de les Arts. [CoNCA] (2017). *Conversa - La Dansa com a eina d'intervenció social* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=OQzb5BhmOQk&t=2061s>
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Hernández, R., D'Meza, P., Ramírez, N., Morel, J., Peña, L. y Olivier, C. (2020). El arte y su poder transformador. Inconsciente, emociones y creación según la perspectiva junguiana. *Ciencia y Sociedad*, 45(1), 25-34. <https://doi.org/10.22206/cys.2020.v45i1.pp25-34>
- Knill, P., Barba, H., y Fuchs, M. (2015). *Minstrels of soul: intermodal expressive therapy*. Toronto: EGS Press.

- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. España: Ediciones Siruela.
- Lorenzo de Reizábal, M. (2022). El arte como generador de emociones: estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado. *Revista Humanidades*, 12(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498070446004>
- Luque, G. (2016). La técnica Alexander y John Dewey: propuesta para una educación corporal. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5, 827-836. <https://doi.org/10.6018/daimon/269121>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2017). Índice de desarrollo social (IDS). <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/L0GWBZnfRceDJjpxwm7zFQ>
- Orellana-Águila, C. (2019). *Cuerpo, Arte y Transformación Social. La corporalidad en las intervenciones socioeducativas a través del arte*. [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2020/02/carla-orellana-tfm.pdf>
- Ríos-Flórez, J. y Jiménez-Zuluaga, P. (2015). Activación de las redes neuronales del arte y la creatividad en la rehabilitación neuropsicológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(2), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5689501>
- Soriano, E. (8 de mayo de 2019). Tipos de arteterapia. *Red Educa*.

Influencia de la educación musical en
niños de edad preescolar

Eunice Carina Infante Schmidt

Introducción

La Escuela de Música de Sarapiquí hoy día es una Actividad Académica permanente de la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, la cual ha pasado por varias etapas para alcanzar su nivel de formación musical actual. A partir del año 2020, el proyecto incorporó como parte de sus cursos el taller de "estimulación musical temprana" dirigido a niños en edad preescolar, específicamente de 3 a 6 años, después de detectar una necesidad en la región. Esta necesidad fue expresada, tanto por familias que ya tenían estudiantes en la Escuela de Música de Sarapiquí y deseaban inscribir a sus hijos pequeños, como por consultas de familias interesadas durante el proceso de matrícula, pero que tenían niños muy pequeños.

Así nació el Taller de Estimulación Temprana, el cual, a través de componentes de aprendizaje lúdico, busca proporcionar a los niños de 3 a 6 años un aprendizaje musical formal, ayudándolos a adquirir habilidades en expresión corporal, discriminación auditiva, ejecución y lenguaje musical. El taller surgió como respuesta a la necesidad de la comunidad de contar con programas para niños en edad preescolar y al mismo tiempo, el proyecto de la escuela de música fomenta que los estudiantes, cada vez a edades más tempranas, inicien su aprendizaje en su instrumento principal, con lo cual contribuyen así a un proceso de aprendizaje más natural para los estudiantes.

La música es un lenguaje universal que permite a las personas comunicarse mediante sonidos, a menudo expresando lo que las palabras no pueden transmitir. Muchas veces, los padres inician

la comunicación con sus hijos a través de la música, usando canciones de cuna para calmar a los bebés cuando lloran o están ansiosos. A medida que los niños crecen, la música los motiva a bailar y aplaudir, y finalmente, a medida que comienzan a hablar, imitan ritmos y canciones que les gustan. La música desempeña un papel importante en el desarrollo de los niños, desde el período de gestación hasta su primer contacto con la educación formal, donde las canciones se utilizan para estimular varios procesos de aprendizaje.

La música también forma parte de las actividades de ocio y recreación, ya sea para bailar o en la educación formal de este arte. En la segunda mitad del siglo XIX, la sociedad costarricense experimentó cambios significativos a escala social y económica, lo que resultó en más oportunidades de ocio y recreación para los costarricenses. Aunque el teatro era la forma principal de entretenimiento, la música también ocupaba un lugar relevante en actividades como retretas, bailes, serenatas, y otros eventos. Su presencia tenía un propósito funcional ([Vargas, 2012](#)).

Las bandas estaban ya establecidas para el final del siglo XIX y principios del siglo XX, pocas de ellas habían alcanzado un nivel alto, lo que dio paso a una preocupación por mejorar la calidad musical y ampliar el repertorio, y ya para entonces había Escuela Militar de Música, que ante las crisis de principios del siglo XX perdió parte de su presupuesto para funcionar ([Vargas, 2012](#)). Como cuenta la historia, nuestro país ha tenido varias épocas en las que se ha impulsado la cultura, y con ello, que la música en nuestro país alcanzara un nivel alto, llegando al día de hoy donde existen varias escuelas de educación musical en el ámbito universitario, y múltiples orquestas y bandas públicas y privadas profesionales. Entre las instituciones de educación musical con más renombre en el país se encuentra la Escuela de Música de la Universidad Nacional, Artes Musicales de la Universidad de Costa Rica y el Instituto Nacional de la Música-UNED.

Las instituciones mencionadas ofrecen educación formal musical, desde edades preescolares hasta los grados de bachillerato, licenciatura y maestría en ejecución musical. Con este mismo fin, en el año 2007, se busca crear un programa más accesible a la sociedad costarricense, de forma que se pueda ofertar educación

musical en diferentes comunidades fuera y dentro del gran área metropolitana, lo cual daría como origen al SINEM.

Según consta en la página del SINEM (2022), este fue creado el 31 de mayo del 2007, mediante la Ley de Creación del Sistema Nacional de Educación Musical N°8894, publicada en el diario oficial *La Gaceta* N.º 243 del 15 de diciembre del 2010, en la administración del Presidente de la República Óscar Arias Sánchez, y siendo Ministra de Cultura y Juventud, María Elena Carballo Castegnaro y el señor Ricardo Vargas González, quien fue el primer Director General del SINEM ([SINEM, 2022](#)).

En su objetivo indica: Consolidar un sistema de educación musical con la calidad y cobertura que garanticen tanto la eficacia como la eficiencia en el uso de los recursos disponibles de la institución ([SINEM, 2022](#)). El Sistema cuenta con diferentes programas como Escuelas de Música y programas especiales para la niñez y la juventud, e indican en su sitio web: *Nuestra prioridad es formar seres humanos íntegros y que por medio de la música adquieran valores que los y las formen en diferentes aspectos de su vida* ([SINEM, 2022](#)).

Existen, también, diferentes escuelas de música en el país que responden a la necesidad de crear espacios seguros, donde los niños y jóvenes puedan acceder a educación musical. En el caso de la Universidad Nacional, cuenta con dos proyectos que se han dedicado a llevar música en las regiones, como lo es La Escuela de Música Sinfónica de Pérez Zeledón la cual cuenta con más de 25 años de trayectoria y la Escuela de Música infantil de Sarapiquí, la cual este 2022 cumplió 10 años de trayectoria.

La Escuela de Música de Sarapiquí ofrece una educación formal musical, con una amplia malla curricular, desde el año 2012, de forma que los estudiantes deben ir cumpliendo con cada nivel y son evaluados durante dos momentos en el año, mediante exámenes de ejecución de los diferentes cursos. Para Hargreaves y otros (2005), existen tres grandes retos para la educación musical del siglo XXI:

- ▶ El currículo.
- ▶ La finalidad de la educación musical.
- ▶ La aproximación a los distintos contextos de aprendizaje ([Giráldez, 2014, p. 14](#)).

La malla curricular de la Escuela de Música de Sarapiquí está conformada por módulos, en niveles introductorios, elementales, intermedios y avanzados, en cada módulo los niños, niñas y jóvenes deben llevar diferentes materias como lo son: lectura musical, apreciación musical, teoría musical, armonía, taller coral, instrumento principal, instrumento complementario, y diferentes ensambles según su instrumento, que han sido ajustados al contexto regional en el que se desarrolla. La finalidad de la formación musical que se imparte desde la Actividad Académica de la Escuela de Música de Sarapiquí es: "Establecer espacios culturales en el Cantón de Sarapiquí, orientados a la formación, disfrute y recreación de niños y jóvenes en el área de la música contribuyendo a su desarrollo integral" ([Sistema Información Académica, 2022](#)). Sin embargo, tras ocho años de evolución de la escuela, se agudiza la carencia de poder impactar en niños de edades preescolares, y se inicia el proceso de crear una metodología dirigida exclusivamente a la formación musical en la primera infancia.

Diseño de la metodología

Como principio básico en la creación de la metodología es que siga la misma línea curricular implementada en la escuela, además se debía lograr transmitir a los niños pequeños conceptos bases para el desarrollo de habilidades auditivas, coordinación y de entonación necesarias para el aprendizaje de este arte. Pero no solo la educación se refiere a los conocimientos, sino que se utiliza, como dice Violeta Hemsy de Gainza en su artículo, "Música, educación, y valores musicales" (Elliot, 1997, p. 29), refiriéndose a una cita de Lawrence Cremin (1977, p. 134), para denominar: "el esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para transmitir, evocar, o adquirir conocimientos, actitudes, valores, habilidades, o sensibilidades, tanto como cualquier resultado de dicho esfuerzo" ([Rodríguez, 2018, p. 135](#)). En fin, realiza una formación integral del ser humano.

Este fundamento se refuerza desde otros grandes formadores en educación musical, como rescata Polo (2022), mencionando el legado de Willems: "A lo largo de los numerosos escritos

que conforman el legado de Willems, este despliega un valioso material en términos de canciones, metodología, así como fundamentación filosófica, donde expone los principios básicos que sostienen su planteamiento educativo. Uno de los puntos de partida de su ideario es que la educación musical, en tanto que contribuye al desarrollo global del ser humano, debería constituir un derecho para todos los niños y todas las niñas, y no solo para las élites ([Willems, 2002](#)), con lo que los fines de la educación musical rebasaría la instrucción musical y estarían más dirigidos a alcanzar una formación humana en todos sus niveles, "fisiológico, afectivo y mental" ([Willems, 2002, p. 77](#)). Del mismo modo, Willems considera que los comienzos tempranos son de vital importancia, de forma que, a su juicio, la edad ideal para la iniciación musical sería a partir de los tres o cuatro años. Esto, en su opinión, "facilita el proceso del aprendizaje, permitiendo que el niño descubra la música y sus elementos por intuición natural ([Willems, 2011](#))" (p. 35).

La metodología usada busca un desarrollo integral de los niños, de forma que mediante actividades lúdicas y en un entorno agradable y seguro, los niños de edades preescolares puedan desarrollar no solo aptitudes musicales, sino también habilidades para su desarrollo integral como independencia, comunicación asertiva, autoestima, solución de problema y trabajo en equipo. "El quid de la enseñanza y el aprendizaje musical ya no es transmitir lo que sabe el profesor, sino posibilitar que los estudiantes aprendan y, al mismo tiempo, estar dispuesto a seguir aprendiendo, tanto fuera de la escuela como, y, sobre todo, en la propia acción docente" ([Giráldez, 2014, p. 7](#)).

De esta forma, en espacios controlados con grupos pequeños, se inicia para el 2020 el taller de Estimulación Musical Temprana, adaptando las metodologías planteadas a la virtualidad debido a la emergencia nacional por covid-19, logrando que, durante los años 2020-2021 se ofreciera el taller de forma virtual y durante el 2022 se retoma la presencialidad. Rodríguez (2018) indica: "Cuando nos referimos a la música, el aprendizaje es un proceso bastante complejo que necesita del desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación; y, además, se apoya en la asimilación de contenidos: conceptos,

hechos, proposiciones y sistemas teóricos; y en el fomento de determinadas actitudes” (p. 136).

Dentro de todo el proceso de la educación musical es importante adaptar el desarrollo de las habilidades a los niños más pequeños, de forma que se sientan atraídos por la clase, y desarrollen interés por el proceso de aprendizaje. La creación de la metodología del taller de Estimulación Musical Temprana fue desarrollada para clases presenciales, y así se ofertó en año 2020, sin embargo, con la emergencia nacional, se debió adaptar a la presencialidad remota, esto representó un desafío a nivel de educación tanto para los niños que debían prestar atención durante una hora seguida, así como la educación de los padres de familia, quienes debían brindar acompañamiento a los niños, sin interferir en sus procesos de desarrollo de las habilidades.

En el campo de la pedagogía musical las nuevas tecnologías nos ofrecen tantos y tales avances que hoy día parece impensable una actividad docente al margen de estas. Procedimientos informáticos que no requieren una especial cualificación nos permiten interactuar con el sonido, reproducirlo, “visualizarlo”, sincronizarlo con imágenes o textos, convertirlo en grafía musical o viceversa, para acercar la música al oyente ([Márquez, J. & Sempere, J., 2016, p. 9](#)). Además, era necesario realizar procesos de concientización en los padres de forma que entendieran la importancia de la estimulación temprana en sus hijos, y que fuera un proceso que los niños debían ser guiados más, siempre buscando la independencia y autonomía de ellos en las clases.

La estimulación es un proceso natural que se pone en práctica en la relación diaria con el bebé, a través de este el niño utilizará al máximo sus capacidades e irá ejerciendo mayor control sobre el mundo que le rodea, al tiempo que sentirá gran satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por sí mismo. La estimulación tiene lugar a través de la repetición útil de diferentes eventos sensoriales que aumentan, por una parte, el control emocional, proporcionando al niño una sensación de seguridad y goce, por otra amplían la habilidad mental que le facilita el aprendizaje, ya que se desarrollan destrezas, para estimularse a través del juego libre y del ejercicio de la curiosidad, la exploración y la imaginación. Ya que todo niño nace con la necesidad biológica de

aprender y cualquier estimulación que se le brinde durante los primeros 12 meses, tiene más impacto en su crecimiento cerebral que en cualquier otra etapa de la vida ([Godoy, 2007, p. 19](#)).

La estimulación temprana es un término que propone estrategias educativas que tienen como finalidad el uso de la neuroplasticidad cerebral, bajo el objetivo de promover el desarrollo cerebral normal y la prevención de discapacidades a través de la modificación y organización funcional del cerebro (Bonnier, 2008; Zavala, 2012), va dirigido a niños con edades hasta los 5 o 6 años (Mora y Díaz, 2008; Ontiveros Mendoza *et al.*, 2000), etapa del ciclo vital de crecimiento y ganancia de peso a nivel cerebral considerablemente alto (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2007), ya que se estima que el desarrollo cerebral a esta edad alcanza hasta un 95% de su tamaño en la adultez (Rees, Booth & Jones, 2016). Esta estimulación se dirige y se recomienda de forma prioritaria a niños con factores de riesgo asociados a circunstancias psicológicas, sociales o ambientales que pongan en riesgo su desarrollo normal (Cerna-Vega, 2015).

Es a la edad de los seis años cuando los niños tienen un proceso de cierre en varias habilidades motoras y de lenguaje. Estos procesos se deben de tomar en cuenta, ya que, si se realiza un adecuado estímulo en edades menores, se puede lograr que, mediante dichos procesos, los niños desarrollen habilidades en diferentes aspectos de su desarrollo, favoreciendo el desarrollo de los niños en procesos escolares y de desarrollo general. Mediante la educación musical en edades preescolares se busca que los niños puedan desarrollarse de mejor forma en el plano socioafectivo, a la vez de mejorar la comunicación e identificación de emociones.

En fuentes más actuales, encontramos a Tamayo (2000), quien afirma que la estimulación temprana considera múltiples acciones que favorecen al desarrollo del ser humano en sus primeros años, entre los que tenemos principalmente la provisión de diferentes estímulos que impresionan a los diversos receptores. Una significativa área de la estimulación está en el hecho de trabajar alrededor de los sentidos de la visión, audición y tacto ([Godoy, 2007, p. 20](#)).

Los procesos de aprendizaje en estas edades deben incluir todos los sentidos, y se debe planificar con un propósito u objetivo claro, de tal forma que, mediante las actividades planificadas, los niños logren desarrollar las habilidades programadas, a la vez se debe tomar en cuenta que el desarrollo de cada niño es un proceso único. No se pueden “encasillar” a todos los niños dentro del mismo proceso, por lo que es necesario realizar constantes evaluaciones en los progresos individuales y adaptar los procesos de aprendizaje según las necesidades de cada niño. Estudios previos indican que la estimulación temprana es un factor determinante para el desarrollo sensoriomotor y el crecimiento infantil, además de ser significativo para el aprendizaje, donde se muestra el área de desarrollo próximo como inicio de este proceso, lo cual se demostró a través de la prueba de Wilcoxon con significación estadística (Guillén *et al.*, 2019). Asimismo, la estimulación temprana es preferible a los niños menores de cinco años porque a esta edad se produce el desarrollo cerebral y la actividad sináptica, desarrollando habilidades de habla, pensamiento y aprendizaje (Hernández *et al.*, 2019, p. 433). También se ha podido establecer su efectividad para el desarrollo infantil al potenciar sus actividades cerebrales y promover y desarrollar funciones cognitivas, lingüísticas, motrices y sociales (Ramos *et al.*, 2019; Uribe *et al.*, 2020, p. 434).

Metodología

En el planteamiento de la metodología de las clases de Estimulación Temprana, se crean 3 módulos de enseñanza, que van enfocados en dos líneas básicas, por edades y por procesos de aprendizaje, se aplican 4 grandes áreas: apreciación musical, lectura musical, ejecución musical y expresión creativa.

Módulo 1: 3 a 4 años. Se enfoca más en expresión creativa, apreciación musical. En la parte de lectura musical se inicia el proceso de lectura de figuras musicales, y en ejecución musical mediante la percusión corporal guiada.

Módulo 2: 4 a 5 años. Enfocado en apreciación musical, lectura musical de figuras musicales, inicio de lectura en pentagrama, expresión creativa y ejecución en xilófono.

Módulo 3: 5 a 6 años, en este módulo se enfoca la lectura y ejecución musicales, más que apreciación musical o expresión creativa. Como se mencionó, el objetivo del taller no solo es desarrollar habilidades musicales en los niños mediante actividades lúdicas y que involucren el desarrollo de todos los sentidos, sino también lograr desarrollar diferentes habilidades de autonomía, independencia y disciplina desde edades tempranas; en la virtualidad esto implicó elaboración de material audiovisual y libro de actividades, de forma que los niños pudieran desarrollar todas las áreas, de forma integral pero desde la presencialidad remota.

De esta forma, la clase se distribuye en: una canción de bienvenida, desarrollo auditivo, actividades en el libro de actividades, ejercicios de lectura y ejecución musicales y un espacio dedicado a la expresión creativa.

La metodología de los talleres de Estimulación Musical Temprana, buscan desarrollar las habilidades musicales básicas en los niños, de forma que al terminar el proceso, tengan conocimientos en lectura musical y ejecución musical necesarias para que los procesos de aprendizaje desarrollados por la escuela de música sean más "fáciles y rápidos"; y a la vez se busca que los niños tengan un desarrollo integral, de forma que las habilidades desarrolladas los ayuden en los procesos de educación preescolar y escolar.

Los procesos educativos, entendidos como hechos sociales, dotan a las personas de medios y recursos para afrontar con éxito la vida desde edades tempranas, preparándose para desarrollar su potencial y convertirlas en personas equilibradas, adaptables y útiles. Por ello, es fundamental establecer en los niños una estimulación desde la perspectiva integral; es decir, tanto en lo cognitivo, físico y emocional ([Uribe et al., 2020, p. 434](#)).

Otro tema relevante para desarrollar en los talleres es la motivación. Usualmente los padres de un niño inician el estudio de un instrumento musical ([Comeau y Huta, 2015](#); Donnat, 1996), y por un tiempo, la motivación del joven estudiante es apoyada por los padres y la novedad de la actividad (Davidson et al., 1995). Sin embargo, una vez disipada la moción inicial, muchos padres se enfrentan a la resistencia cuando sus hijos se dan cuenta de que se necesita tiempo y esfuerzo para alcanzar el dominio instrumental (McPherson, 2000).

Algunos estudiantes superan esto, manteniendo un alto grado de motivación autónoma, mientras que otros estudiantes carecen de motivación y pueden abandonar con facilidad sus esfuerzos por hacer música ([Comeau et al., 2019, p. 706](#)).

Es importante que los padres entiendan, desde el primer momento, que la música le debe gustar al niño, debe querer estar ahí sin estar obligado, mucho menos aprender a tocar un instrumento, que necesita tiempo de estudio y disciplina para su ejecución, otro de los objetivos del taller de Estimulación Temprana es enamorar a los niños desde edades tempranas, de forma que vean en la música un medio de expresión, un idioma diferente, y de esta forma, sea ellos quienes quieran aprender a tocar un instrumento, a la vez que ese instrumento sea el que a ellos les guste y no el que se les imponga, el taller no solo busca el desarrollo de los niños, sino educar a los padres, para que sean guías y no dictadores del proceso.

Aplicación de la metodología

Los procesos de estimulación musical temprana se pueden dar de forma presencial o presencial remota, si la metodología es la adecuada para los procesos, al final sí se logró que los niños que matricularon en los años que se realizó virtual, concluyeran el proceso, además también se logró desarrollar el contenido de las lecciones de forma exitosa, viendo avance en los niños en cada una de las áreas que se buscaba desarrollar.

En cuanto al tema de estimular habilidades propias del desarrollo de cada edad, se encontró que, al necesitar colaboración de la familia para ciertas tareas o actividades, cuando la metodología es en presencialidad remota. Es importante que los padres y madres no interfieran en los procesos creativos y de actividades programadas, el papel es de guía y no asistencialista. Este asistencialismo se observó en algunos casos, donde se realizaban la actividad principalmente cuando se trataba de colorear o de realizar alguna actividad motora fina en el hogar. Al igual que la independencia, en ocasiones se solicitaba que buscaran algún objeto, o que trajeran algo de su cuarto y eran los padres quienes realizaban la tarea.

Para lograr que los padres de familia entendieran, fueron necesarias varias reuniones donde se les explicaba la importancia de dejar que los niños, por más pequeños, realizaran las tareas o actividades por sí mismos, se les explicaba las diferentes etapas de desarrollo, las habilidades que debían ir desarrollando y cómo las actividades estaban guiadas a fomentar no solo las destrezas musicales, sino también el desarrollo integral de los niños. Al final se logró en un 90% que los padres y madres entendieran este proceso, aunque no se llegó al 100% de independencia de los niños principalmente por el entorno virtual con el que se trabajaba.

En cuanto a las áreas que se trabajan en el curso de Estimulación Musical Temprana, se encontró que según edad de los niños y el conocimiento previo, no se pueden trabajar de forma homogénea cada una. Por ejemplo, en niños de 3 a 4 años y medio, se trabaja más el área de expresión creativa y apreciación musical, ellos muestran más interés en estas áreas por el momento de desarrollo en el que se encuentran, les gusta más las actividades de pintar, hacer instrumentos, bailar, y les gusta trabajar con discriminación auditiva e imitación.

Por otro lado, los niños de 4 años y medio a 6 años, se les potencia el área de lectura y ejecución musicales, en estas edades la motora fina va teniendo más destreza, por lo que les gusta poder crear sus propias partituras que después serán leídas y ejecutadas en instrumentos como el xilófono. Si bien es cierto que en todos los niveles se realizan actividades relacionadas a las 4 áreas, la realidad fue que según la edad se potenciaban más unas que otras. Por otro lado, también estuvo el humor de los niños, había ocasiones en los que se cansaban de la virtualidad por lo que fue necesario cambiar actividades de esos días, y realizar actividades más lúdicas que se enfocarán más en mantener la motivación y atención de los niños que propiamente el desarrollo de las destrezas musicales.

Conclusiones y recomendaciones

Se concluye que el programa o curso de Estimulación Musical ha tenido un éxito del 100% en los años de ejecución, con lo cual se logró el objetivo de la Escuela de Música de "establecer

espacios culturales en el Cantón de Sarapiquí, orientados a la formación, disfrute y recreación de niños y jóvenes en el área de la música contribuyendo a su desarrollo integral, se siga fortaleciendo desde edades preescolares”.

El primer indicador de éxito ha sido mantener la matrícula del curso, durante tres años consecutivos y que los niños concluyan los procesos, teniendo en cuenta que durante los años 2020 y 2021 se debió implementar el curso en modalidad virtual. El segundo indicador de éxito de los resultados es el primer grupo de niños que culminaron el programa de Estimulación Musical Temprana y pasaron a la malla curricular de la Escuela de Música. En consulta con los profesores de instrumento, taller coral y lectura musical, que se observa un desarrollo más integral y rápido, ya manejan conceptos claros de pulso y entonación, además de lectura en pentagrama en clave de sol, por lo que no les cuesta entender los nuevos conceptos y se les facilitan los procesos.

El tercer indicador de éxito es que los conceptos de estimulación temprana se puedan observar en casa y en la educación básica. Se observa un desarrollo de habilidades como independencia, comunicación y autonomía, los padres de familia consultados refieren que los niños y las niñas que han formado parte del programa no les ha costado la transición de preescolar a escuela, además, las docentes refieren que son niños muy auto-suficientes. Por otro lado, en casa, hay testimonios de niños que al inicio llevaban procesos de lenguaje atrasado y les estimuló las clases, en otros casos, testimonios de chicos con problemas de socialización que vieron cambios con el ingreso a las clases de estimulación musical temprana.

Por los motivos anteriores, se puede decir que los resultados de la implementación de clases de música en edades tempranas cumplen con los objetivos planteados, la metodología empleada está enfocada a cumplir con los indicadores propuestos, y además la clase es divertida y llamativa para los niños de edades preescolares. El haber analizado los cursos o talleres similares que existían en el país, identificar por qué y para qué se quería implementar este taller en Sarapiquí logró que desde el momento uno del planteamiento del curso se buscará un objetivo claro, no solo el crear un estímulo o cubrir una necesidad de las familias,

sino que se plantea un objetivo dentro de la misma Escuela de Música, esto quiere decir que entre más temprano los niños inicien su formación y estén expuestos a una educación formal, más rápido se desarrollarán las destrezas y se permitirá que los niños avancen más rápido. A su vez, esto hace que la calidad de la educación sea mayor.

Una enseñanza de la implementación de cursos de música en edades tempranas es que se pueden desarrollar de forma virtual y presencial, sin embargo, el contacto humano, el acercamiento del docente, es más enriquecedor. Desde la virtualidad se necesita un proceso de educación de las familias para poder realizar con éxito el contenido del curso. En definitiva, sí existe una diferencia en los niños que llevan un proceso en edades preescolares, ya que están más estimulados, y aprenden de forma más rápida, esto no quiere decir que niños que empiezan en edades escolares no se vayan a desarrollar de forma exitosa, o también, que existan niños con mucha aptitud que se desarrollen de la misma forma gracias al talento que tienen.

En las recomendaciones que se pueden dar desde la experiencia, es importante que los grupos sean pequeños, y que se traten los procesos de aprendizaje de forma individualizada y al ritmo de cada niño, para que el proceso sea exitoso en cada uno de ellos. Por otro lado, se deben plantear objetivos claros con indicadores del porqué se va a implementar un curso de este tipo, para poder evaluar la metodología empleada y saber si se están cumpliendo esos objetivos. Hay que tener claro que estos procesos se pueden realizar solo con el fin de crear un estímulo generalizado en estas edades, o bien la adquisición temprana de conocimiento y destrezas para potenciar educación musical en los niños. Es necesario crear conciencia en los padres, darles talleres a ellos, para que sepan que se está trabajando y cómo, esto ayuda a un mejor entendimiento y a la vez que ellos potencien en casa los conocimientos adquiridos durante las clases.

La motivación en los niños es muy importante, saber cuándo ellos necesitan actividades más lúdicas, cuando necesitan de otros estímulos, ayuda a mantener la concentración de las actividades de la clase, de la misma forma es importante evitar periodos largos de tiempo en una misma actividad ya que esto

ocasiona que los niños pierdan de manera rápida el interés. Ir evaluando de forma individual el progreso de cada niño ayuda a planificar las actividades de cada clase, ya que a la vez que se logren los objetivos en cada uno de ellos, además nos permite pedir reforzamiento en el hogar del tema que se necesite.

Referencias bibliográficas

- Chinome, J., Barreto, L. y Parra, J. (2017). Implementación y evaluación de un programa de estimulación temprana en preescolares rurales. *Psicología desde el Caribe. Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 34(3), 184. <https://www.redalyc.org/journal/213/21356012003/html/>
- Comeau, G., Huta, V., Lu, Y. & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705-718. https://www.researchgate.net/publication/332701101_The_Motivation_for_Learning_Music_MLM_questionnaire_Assessing_children's_and_adolescents'_autonomous_motivation_for_learning_a_musical_instrument
- Giráldez, A. (2014). *Didáctica de la música*. Barcelona, España: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Godoy, C. (2007). Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro. *Liberabit Revista de Psicología*, 13, Liberabit revista de psicología, 2007, Vol. 13. file:///C:/Users/Jos%C3%A9%20Chinchilla/Downloads/LOS_PROGRAMAS_DE_ESTIMULACION%20TEMPRANA.pdf
- Hernández, B. (2022). La Educación Musical de Edgar Willems y su Concepto de Musicoterapia Activa en el Desarrollo Integral del Ser Humano. *Revista Internacional de Educación Musical*, 10.1 (2022): 33-41.
- Márquez, J. y Sempere, J. (2016). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/226>
- Polo, M. (2020). *Historia de la música* (5a. ed.). España: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Rodríguez, M. (2018) *Modelos de enseñanza del lenguaje musical*. [Proyecto de graduación de Doctorado en Música, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la UCM. <https://docta.ucm.es/>

- [entities/publication/83b77e1f-88d7-4e74-89b9-d5c53acb9c32](#)
Sistema Información Académica Universidad Nacional. 2022. Proyecto SIA 331-2016: *Escuela de Música Infantil de Sarapiquí*. [https://access.una.ac.cr/f5-w-68747470733a2f2f7369616163636573732e756e612e61632e6372\\$\\$/SGPPAAVE/#](https://access.una.ac.cr/f5-w-68747470733a2f2f7369616163636573732e756e612e61632e6372$$/SGPPAAVE/#)
- SINEM. (2022). Sitio Oficial. <https://sinem.go.cr>
- Uribe, Y., Damián, E., Inga-Arias, M. & Rivera, O. (2020). Early stimulation and emotional intelligence and its incidence in communication learning at the initial level. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 433-441. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201023>
- Vargas, M. (2012). Música y Estado en Costa Rica. 1845-1942. *Revista de Historia*, No. 34 (julio):115-75. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/historia/article/view/3463/3321>

Abordando la transdisciplina desde el cuerpo:
hacia una pedagogía de la creatividad

Enid Sofía Zúñiga Murillo
Natalia Herra Castro
Guillermo Acuña González
Marta Sánchez López

Contextualización

El proyecto 0190-21 “Cuerpo: Emoción, Palabra, Voz y Movimiento desde la Creatividad” es el resultado de la articulación de acciones que se iniciaron en el año 2020 cuando la Universidad Nacional hizo un llamado a las personas académicas proyectistas para contribuir, desde sus proyectos, a brindar contención y acompañamiento a las personas de la comunidad universitaria.

En este sentido, las cuatro personas académicas participamos en cuatro proyectos y actividades académicas en distintos escenarios de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Escuela de Danza en el CIDEA. Ante esta solicitud, aunamos esfuerzos para desarrollar una actividad lúdica de expresión creativa y acompañamiento dirigida a las personas funcionarias de la UNA.

Para mediados del año 2021, presentamos un proyecto transdisciplinario e interfacultades, en el cual potenciamos el espacio del Taller como una forma de experiencia lúdico-creativa para la sociedad costarricense. Este enfoque se basa en acciones descolonizadoras del pensamiento y la acción, considerando la expresión creativa humana como un derecho fundamental para el logro de la autonomía y el empoderamiento. Además, se facilita desde dinámicas sustentadas en relaciones de género sensibles y horizontales.

Hasta la fecha, hemos ofrecido siete talleres en formatos virtuales, presenciales e híbridos en Heredia, Sarapiquí e Isla Venado, con duraciones de 8, 4 y 1 sesiones. Esto demuestra nuestra capacidad adaptativa, ya que las fases creativas se pueden extender según las necesidades de las poblaciones a las que van dirigidas.

Las poblaciones con las que hemos trabajado incluyen personas adultas mayores, mujeres y jóvenes estudiantes, así como personas académicas universitarias. Algunas de las experiencias se han enriquecido con la participación de profesionales de la salud de Áreas Rectoras del Ministerio de Salud. También hemos colaborado con Organizaciones Civiles, la Vicerrectoría de Extensión y el Ministerio de Justicia y Paz.

Como resultado del proceso de intercambio creativo de saberes y emociones, hemos configurado un Performance Interactivo con poemas del compañero participante Guillermo Acuña, recitados por la compañera Enid Sofía Zúñiga y con interpretación de danza a cargo de Natalia Herra. Este performance se ha complementado con el análisis de las experiencias realizadas por la compañera Marta Sánchez.

A continuación, presentamos nuestros marcos conceptuales y metodológicos propuestos en la apertura del proyecto, los cuales nos permiten articular algunas cualidades de las experiencias desarrolladas durante este año 2022.

Enfoque sistémico-complejo

Las bases epistemológicas de nuestras prácticas extensionistas se sustentan en el enfoque sistémico-complejo porque nos permite generar metodologías y dispositivos para creatividad que se adapten a las necesidades de diversas poblaciones desde una mirada transdisciplinar.

En este sentido, sostenemos que la relación extensión-investigación-docencia de diferentes áreas del saber y sus correspondientes objetos de estudio que hemos articulado en este proyecto transdisciplinar se sostiene en una solidaria *interacción humana en comunidad*.

De esta forma, creemos que la COMUNIDAD se construye en espacios de trabajo, en espacios geográficos o en espacios de construcción de conocimiento, recuperando con ello el sentido de *interacción humana en comunidad*, a través del reconocimiento de las capacidades individuales, colectivas, sus diferencias histórico-sociales y de género. En consecuencia, damos cuenta de que la comunidad es:

(...) una totalidad organizada ... [con un] conjunto de actividades que puede realizar (o permite realizar) el sistema, como resultante de la coordinación de las funciones que desempeñan sus partes constitutivas (...) los distintos componentes [que] solo pueden ser definidos en función del resto... [desde] subsistemas están interdefinidos ([García, 2000, p. 68](#)).

Por tanto, comprender a la comunidad y a sus personas integrantes es nuestro punto de partida para disponer de espacios lúdicos creativos que abonen a una mirada compleja de las relaciones humanas, donde la conciencia intersubjetiva construye conocimiento local que permite el reconocimiento de las capacidades individuales y las fortalezas colectivas, a través de una acción-reflexión integral que parte de la emoción, el cuerpo, la voz y el movimiento.

Esta posición compartida por nuestro equipo supone que, en cada experiencia desarrollada, sensibilicemos a las personas participantes sobre las condiciones necesarias para alcanzar, desde nuestros espacios de vida, mayores grados de una *sociedad nosotrificada y organísmica*, que es un término basado en los estudios de Lenkersdorf (2005) sobre aspectos antropológicos, sociológicos y lingüísticos de los pueblos originarios mayas de México, al estudiar el concepto de COMUNIDAD, en donde descubrió que este concepto occidental se relaciona con lo que conocemos como NOSOTROS, pero que es en la acción colectiva en donde el

(...) *nosotros*: [acciona el] organizarse y forjar la comunidad. La autenticidad de un tojolabal, tal vez de cualquier indio, no se manifiesta a la vista, ni por una tarjeta de identidad, tampoco por el acta de nacimiento. La autenticidad se realiza por un proceso de *nosotricación*. Es decir, se trata de consolidar el *nosotros organísmico*. El *nosotros*, obviamente, proporciona a los autores tojolabales la firmeza y seguridad (...) [que] en el contexto tojolabal, no dependen del saber firme y seguro. (...) en el actuar conforme a la vocación tojolabal de comportarse nosótricamente; es decir, el "así viviremos en comunidad" (...) Es decir, ponerse a la disposición de los compañeros ([Lenkersdorf, 2005, pp. 48-49](#)).

De esta forma, cuando trabajamos la creatividad colectiva como dispositivo para alcanzar mayores grados de una *sociedad nosotrificada y organísmica*, nos obliga a respetar el sentido sistémico de la vida humana que transita en diversas dimensiones relacionales, como lo son la comunidad, la espiritualidad, el trabajo, la realización personal o el medio ambiente, entre otras.

Lo cual da cuenta de una forma de trabajo universitario que accionamos para “servir a la comunidad” ([Lenkersdorf, 2005, p. 85](#)), que, a su vez, sensibiliza a las personas participantes para reconocer y potenciar sus propias capacidades creativas y con ello trabajar para

(...) *nosotrificar* la realidad, dicho con mayor claridad, incorporarse a la realidad cósmica y, a la vez, *nosótrica*. Al trabajar los hombres, tanto mujeres como varones cumplen con la vocación humana que se inicia en el nacimiento y llega a su floración (...) Al envejecer se alcanza la culminación, ya no por los trabajos duros que se realizan, sino por la sabiduría acumulada a lo largo de la vida, que hace sus aportaciones a la *nosotrificación* de todos los hermanos en el contexto de una realidad que, de por sí, es *nosótrica* ([Lenkersdorf, 2005, pp. 185-186](#)).

Para nosotras, como equipo académico universitario, la capacidad de trabajar desde la creatividad como dispositivo para la sensibilizar sobre las relaciones humanas, en el sentido complejo y sistémico, nos obliga a construir una práctica docente para el año 2023, a través de la configuración de equipos de estudiantes de los cursos de Prácticas Profesionales de la Facultad de Ciencias Sociales y del Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística capaces de activar Comunidades Emergentes de Conocimiento basadas en los postulados de Jorge González (2008), quien, sustentado en los estudios de ([Lenkersdorf, 2005](#)), plantea que

Es posible la creación de un “nosotros” más amplio, más ancho, más incluyente, y se requiere metabolizar de modos creativos y diferentes el manejo del tiempo y de las comunidades en el mismo. Eso es precisamente el objeto de una Comunidad Emergente de Conocimiento (...) dentro de una red de nodos activados (...) con alta conectividad con otros similares, opera

como nodo/semilla dentro de un territorio y en la búsqueda de construirse información sustantiva y significativa para la comunidad en general. El proceso de empoderamiento de toda CEC se inicia cuando se construyen las condiciones para re-elaborar el tiempo social y los papeles dentro de ese tiempo que la comunidad emergente confronta.

1) *Re-Inventar el pasado*, porque en una sociedad, o mejor, en una parte del mundo donde siempre nos han contado los cuentos (y las cuentas) desde afuera, solo recordamos lo que nos han dicho que debe ser recordado. (...)

2) *Re-Narrar nuestro presente*, porque, al definir escenarios de acción y al adquirir conciencia de las coyunturas en las que la acción se encuadra, nos pertrechamos contra la irreflexividad ciega (...)

3) *Re-Diseñar el futuro*, porque, al abrir e imaginar colectivamente otros mundos, también posibles, comenzamos a construir horizontes que atentan contra la cancelación cotidiana (pero ancestral) de la esperanza de una mejor calidad de vida, de un menor deterioro ambiental, de salir de postraciones injustas y entuertos no solo perfectibles, sino transformables y prescindibles ([González, 2008, p. 260](#)).

Como se puede observar, el enfoque sistémico-complejo nos facilita la conexión entre la práctica investigativa, la extensión y la docencia porque articula las experiencias lúdico-creativas como sistemas complejos, con sus propias dinámicas comunitarias, a partir de la reflexión crítica y creativa de su entorno, capacidades y fortalezas, que se concretan en un objeto creativo comunicativo e identitario que emerge de la espontaneidad y expresividad de las personas participantes.

Todo ello, a través de los espacios creativos que diseñamos a fin de concientizar, desde un lenguaje de sentido común, las relaciones entre realidades, prácticas y enfoques teórico-críticos.

Y sustentados en el reconocimiento de las integraciones y diferenciaciones epistemológicas y axiológicas que emergen de "la propia experiencia social de los sujetos; las prácticas sociales realizadas en una institución determinada, con determinadas

normas, o en un contexto social con representaciones sociales preexistentes” ([Castronia, 2018, en González \(Coord.\), 2018, p. 70](#)), en donde el accionar investigativo y la extensión universitaria se concretan en las interacciones de los talleres lúdico-creativos.

Entendidos estos, como un dispositivo potenciador de la creatividad, desde un enfoque transdisciplinar que, desde la perspectiva foucaultiana, construye una “red que puede establecerse entre un conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales... hace referencia a un esquema de representación... a través del cual pensar fenómenos socio/culturales” ([Moro, 2003, p. 40](#)).

Lo cual facilita el accionar de una intersubjetividad sustentada en encuentros de comunidades cuyos “participantes pueden hablar, argumentar, comunicarse, llegar a consensos, tener corresponsabilidad, consumir productos materiales, tener deseos de bienes comunes, anhelar utopías, coordinar acciones instrumentales o estratégicas, «aparecer» en el ámbito público de la sociedad civil con un rostro semejante que los diferencia de los otros” ([Dussel, 1998, p. 525](#)).

Todo esto se puede sintetizar de la siguiente manera: *para este proceso transdisciplinar el dispositivo del taller lúdico-creativo lo planteamos como una red de prácticas investigativas, extensivas y docentes universitarias que evidencian las capacidades y fortalezas de individuos y comunidades que, a través del análisis crítico-creativo de su cuerpo expresivo, se empoderan para el ejercicio de la autonomía y el autocuidado.*

El cuerpo desde la creatividad y la pedagogía de la creatividad

- a) De la creatividad como dispositivo de la acción sustantiva universitaria

Desde la perspectiva transdisciplinar, sistémica y compleja, consideramos que la ruta creativa de expresión de emociones y

sentimientos, por medio del cuerpo, como mecanismo de “configuración temporal que cambia aceleradamente al ritmo de los problemas a resolver, asuntos cuya índole es siempre específica y local” ([Aronson, 2003, p. 5](#)), nos permite llegar a sensibilizar sobre la importancia del Autocuidado, la cual entendemos como un proceso de autoreferenciación y autoafirmación frente a los modos de construcción del mundo y de la persona, que toma en cuenta “la responsabilidad de proporcionarse una vida saludable se centra en cada persona a partir de su formación durante toda la vida” ([Escobar, Franco y Duque, 2011, p. 134](#)).

De esta manera, se define a la perspectiva transdisciplinar como una conexión entre saberes especializados y de sentido común que entrelazan la acción sustantiva universitaria:

(...) para la búsqueda del conocimiento de una nueva manera, en la que tiene una gran influencia la filosofía de la deconstrucción (...) reconoce como punto de partida que el objeto de conocimiento es algo complejo (...) exige la formación de un nuevo cuerpo teórico disciplinario, con objeto de estudio y metodología propios (...) [ya que] el conocimiento, para ser útil a la vida, debería asumir la idea de complejidad (...) implica que los expertos conozcan los límites de sus propias disciplinas y que superen la autocontención que representan cada una de ellas. Solo se puede avanzar en el conocimiento usando nuevas visiones que se construyen a partir de los vínculos que se van descubriendo de una disciplina con otras (...) hay que verla no solo como una mejor posibilidad del conocimiento, sino sobre todo como una opción ética, que se propone combatir las tendencias destructivas en el ser humano (...) Es necesario conducir el desarrollo hacia una condición sustentable de la vida y en especial de la vida humana (Paoli, 2019, pp. 355-356).

Es así como nos adscribimos a lo propuesto por la Dra. Hilda Islas (1995), especialista en Danza del INBA de México, al plantear que el estudio del movimiento humano, ya sea del Movimiento Extracotidiano como de la persona Intérprete Escénica o del Movimiento Cotidiano (el ser humano en sociedad) está atravesado

“simultáneamente por rasgos cinéticos de unidad y diferencia y por relaciones jerárquicas de poder (...) en el juego entre movimiento objetivamente determinado e injerencia individual (...) el juego de poder con el exterior social, en el marco del resto de las técnicas corporales” (p. 232) y consideramos como fundamentales las interrogantes que esta autora expone:

- a) ¿Cuáles son las habilidades motrices requeridas predominantemente en las diversas actividades sociales?, ¿qué partes del cuerpo son usadas y cómo?, ¿con qué formas y calidades de movimiento? (...)
- b) ¿Cómo es utilizado el tiempo? Es necesario observar aquí las relaciones entre el tiempo del movimiento propiamente... con la forma de vivir el tiempo cotidiano. (...)
- c) ¿Cómo es usado el espacio? También tienen que contrastarse los usos espaciales del movimiento propiamente dicho, con la asignación social del espacio para ese movimiento y su ubicación en la vivencia cotidiana del espacio general. (...) Hay que aclarar que la idea de la relación con uno mismo a través del movimiento no pretende ser valorativa, ni servir para calificar y descalificar (pp. 232-239).

Y agregamos otras interrogantes derivadas del Enfoque de Desarrollo a Escala Humana -DHE- para el análisis transdisciplinar del CUERPO, tomando el planteamiento del economista crítico latinoamericano, Manfred Max-Neef (2007), que define al DEH como la capacidad de desarrollo humanizante en donde

El ser humano se desenvuelve en función de las relaciones que mantiene con su entorno. Buena parte de su integridad, de su equilibrio interior y exterior, como de su enajenación, dependen del grado en que se sienta integrado o no al entorno; lo cual depende, a su vez, de la dimensión, de la homogeneidad o de la heterogeneidad del mismo (...) Mientras las dimensiones de grupos permanezcan dentro de los límites humanizantes, el ser humano es capaz de alcanzar identidad e integración (...) En una el ser humano siente los efectos de lo que hace y decide (...) es posible el desarrollo de las

personas (...) en la medida en que un sistema sirve a las personas y a su entorno general, su existencia está moralmente justificada (pp. 47-49).

Además, Max-Neef (1998) establece que para que el DEH se concrete, desde las propias bases de la sociedad, es necesario establecer relaciones entre necesidades humanas y sus satisfactores que, a partir de una concepción crítica, el mismo autor las enuncia de la siguiente manera:

(...) las necesidades no solo son carencias sino también, y simultáneamente, potencialidades humanas individuales y colectivas. Los satisfactores, por otra parte, son formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la actualización de necesidades (p. 56).

De esta manera, utilizamos la matriz de necesidades y satisfactores a escala humana, construida por el mismo Max-Neef (1998), que integra diversas necesidades axiológicas y existenciales que operan de manera individual y colectiva, y que a su vez, pueden ser satisfechas por posibles satisfactores, para el autor dicha matriz es "un ejemplo de tipos de satisfactores posibles ... cada persona o cada grupo puede construir y llenar la suya según sea su cultura, su tiempo, su lugar o sus circunstancias, o bien según sus limitaciones o sus aspiraciones" (p. 57). De esta forma, se plantea la matriz:

Tabla 1.
Matriz de necesidades y satisfactores a escala humana.

CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS	NECESIDADES SEGÚN CATEGORÍAS EXISTENCIALES			
	SER: Atributos	TENER: Instituciones, normas, herramientas	HACER: Acciones individuales y colectivas	ESTAR: Espacios y ambientes
SUBSISTENCIA	Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad.	Alimentación, abrigo, trabajo	Alimentar, procrear, descansar, trabajar	Entorno vital, entorno social
PROTECCIÓN	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo.	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	Contorno vital, contorno social, morada
AFECTIVO	Autoestima, solidez, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor	Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines.	Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar.	Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro.

NECESIDADES SEGÚN CATEGORÍAS EXISTENCIALES				
CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS	SER: Atributos	TENER: Instituciones, normas, herramientas	HACER: Acciones individuales y colectivas	ESTAR: Espacios y ambientes
ENTENDIMIENTO	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad.	Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	Ámbitos de interacción formativa, escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
PARTICIPACIÓN	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo.	Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acortar, opinar	Ámbitos de interacción participativa, cooperativas, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familia
OCIO	Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	Juegos, espectáculos, fiestas, calma	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes

NECESIDADES SEGÚN CATEGORÍAS EXISTENCIALES				
CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS	SER: Atributos	TENER: Instituciones, normas, herramientas	HACER: Acciones individuales y colectivas	ESTAR: Espacios y ambientes
CREACIÓN	Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	Habilidades, destrezas, método, trabajo	Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	Ámbitos de producción y retroalimentación, talleres, ateneos, agrupaciones, audiencia, espacios de expresión, libertad temporal
IDENTIDAD	Pertenencia, coherencia, diferencia, autenticidad, asertividad	Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	Comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
LIBERTAD	Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	Plasticidad, espacio temporal

Fuente. Zúñiga, 2021. Adaptación de Max-Neef (1998, pp. 58-59).

Estas dos apuestas conceptuales y metodológicas nos facilitan un abordaje transdisciplinar lúdico-creativo, en donde las personas participantes puedan *integrar, validar y significar sus experiencias vitales en y desde la colectividad como comunidad*, que justifican nuestra necesidad de hacer evidente y consciente la importancia del concepto de Creatividad en la acción sustantiva universitaria.

Además, hemos constatado que, a través de la emoción, la palabra, la voz y el cuerpo en movimiento creativo permite generar una sensación de bienestar y autorrealización, a medida que los modos de expresividad individual y colectiva se afianzan y son interiorizados por otras personas participantes, lo cual genera un sentido de comunidad a través de una relación sistémica auto-poética individual y colectiva en donde:

(...) el sujeto definido corporalmente no solo hace, sino también siente, y en ese sentir-haciendo se vuelve más o menos capaz de apropiarse del mundo (...) en el cuerpo aparecen las inscripciones de lo social, las marcas y huellas de las trayectorias, las pistas que alcahuetean acerca de las posiciones-condiciones sociales de los sujetos (...) al analizar la corporeidad como condición socio-experiencial básica nos desplazamos por un entramado de dimensiones que pueden distinguirse (...) en cuerpo-subjetivo, cuerpo-individuo y cuerpo-social (...) si la sociedad capitalista se estructura conflictivamente, tales conflictos emergen, se desplazan, neutralizan o naturalizan a partir de modalidades particulares que van adquiriendo los mecanismos de regulación de las sensaciones y los dispositivos de soportabilidad social (...) La vinculación entre cuerpo, emociones y conflictividad puede esclarecer si se considera que los sentimientos surgen de emociones, y las emociones vienen de las sensaciones -que son el antes y el después de las percepciones (...) las emociones constituyen una dimensión para explicar procesos sociales que de otra forma no logran dar cuenta en forma acabada del porqué de las prácticas de los sujetos ([Vergara, 2009, p. 36](#)).

Aunado a lo anterior, se suma al entramado conceptual y metodológico del accionar sustantivo universitario, el término de Desarrollo Humano, ante lo cual optamos por la conceptualización de DESARROLLO A ESCALA HUMANA, planteada por el propio Max-Neef (1998), en donde entendemos al desarrollo como

la realización armónica de necesidades humanas en el proceso de desarrollo [que] significa la oportunidad de que las personas puedan vivir ese desarrollo desde sus comienzos, dando origen así a un desarrollo sano, autodependiente y participativo, capaz de crear los fundamentos para un orden en el que se pueda conciliar el crecimiento económico, la solidaridad social y el crecimiento de las personas y de toda la persona (p. 80).

Es así que se significamos a los procesos lúdico-creativos del Cuerpo-Emoción-Palabra-Voz-Movimiento desde la Creatividad porque partimos de las necesidades y capacidades humanas para la acción, reflexión y sistematización. De esta propuesta, identificamos a las Necesidades axiológicas de Creación, Identidad y Libertad, como aquellas que están atravesadas directamente por el Cuerpo, a partir de sus Necesidades existenciales del Ser, Tener, Hacer y Estar, para que puedan emerger SATISFACTORES de Personas y Comunidades participantes de los procesos lúdico-creativos desarrollados. Todo ello a partir de la formulación de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo los valores de la interacción humana operan, a nivel individual y grupal, en el desarrollo del pensamiento creativo y la expresividad del cuerpo, mediante la emoción, la palabra, la voz y el movimiento?
2. ¿Qué procesos sociales se activan para reconocer la identidad individual y grupal, a partir del pensamiento creativo y la expresividad del cuerpo, mediante la emoción, la palabra, la voz y el movimiento?
3. ¿Cómo se expresa la libertad individual y grupal, a partir del pensamiento creativo y la expresividad del cuerpo, mediante la emoción, la palabra, la voz y el movimiento?

Además, en el proyecto planteamos que los Talleres Lúdico-Creativos como una red de resignificaciones entre el contexto y la acción, que permiten a las personas y comunidades desarrollar nuevas formas de comprender y actuar frente al mundo que les rodea.

Al respecto, se recalca el valor social de la creatividad desde Saturnino de la Torre (2006), cuando plantea que la Creatividad implica “la capacidad y actitud para dejar huella personal, institucional o social. Es el potencial humano para transformarse y transformar el entorno” ([De la Torre 2001, citado por De la Torre, 2006, p. 572](#)) y posee un comportamiento multidimensional que consta de cinco procesos, entendidos como:

- A. Potencial personal y grupal a partir de la interacción de componentes. Componentes biológicos, socioculturales y psicoafectivos.
- B. Disposición abierta y flexible. Aprovechar los estímulos del medio en relación con algún proyecto en curso.
- C. Comunicación. Comunicación o expresión de ideas; realizaciones o comportamientos que resultan originales, de interés personal, colectivo o bien social.
- D. Proyección hacia los demás. De algo personal, propio, capaz de impactar o cambiar algo en el entorno de las personas. En los ámbitos empático, ideativo, técnico, artístico, científico o de la vida cotidiana.
- E. Carácter social y ético. Lo social es causa y efecto de la creatividad llegando a formar parte de su naturaleza (...) su carácter ético por cuanto no es suficiente (...) sino que ha de ser congruente con los valores más universales ([De la Torre, 2006, p. 572](#)).

En este sentido, exponemos que el arte -en sus múltiples disciplinas- genera un entramado metodológico para potenciar resignificaciones simbólicas del mundo, a partir de la deconstrucción de la realidad tácita y convertirla en signos-significados-significantes relevantes para el individuo, el grupo o la cultura que, a su vez, refleja estados anímicos y psicoemocionales que encuentran un canal de libre expresión individual y comunitaria.

Todo ello, a partir de la intersubjetividad que se materializa en el sentido de comunidad entendida como:

convivencia plural de sujetos singulares o peculiares que se está permanentemente produciendo a partir de la creación y recreación de la intersubjetividad que mantiene vivo el sentimiento que los une (...) Se debe contemplar el imaginario social en sus dos dimensiones: el de imaginario instituyente y el de imaginario instituido. El primero, es la obra del colectivo humano que crea significaciones nuevas que subvierten las formas históricas existentes; el segundo, es el producto de la obra creadora: el conjunto de instituciones que encarnan esas significaciones (normas, lenguaje, técnicas...), lo que da unidad y estabilidad a las sociedades. Así, el campo histórico social está constituido por instituciones y las significaciones imaginarias que las sostienen y les dan sentido (Torres, 2013, pp. 203-209).

Es así como, a partir del movimiento de las disciplinas que aquí confluyen y otras que pudieran incorporarse, nos permiten detallar lo que ocurre en el nivel individual de cada una de las personas participantes como de las personas facilitadoras, en cada sesión y la elaboración propia entre sesiones. Surgiendo al menos dos significaciones: la personal y la comunitaria, lo cual podemos esquematizar de la siguiente manera:

Figura 1.
Comportamiento multidimensional y finalidad de la creatividad.



Fuente. Elaboración propia, 2020. Adaptación con base en De la Torre (2006, p. 572).

En este esquema, podemos identificar los mecanismos individuales y colectivos por los cuales reconocemos las capacidades humanas para reconocer y reconocerse como agentes sociales individuales y comunitarios con herramientas innatas para la expresividad, la creatividad y la libertad, herramientas que tienen el potencial de transformar sus entornos personales y colectivos.

b) De la creatividad como dispositivo de la acción
sustantiva universitaria a una pedagogía de la creatividad

Planteamos una metodología para potenciar el pensamiento creativo, que denominamos *Pedagogía de la Creatividad*, a partir de Talleres Lúdico-Creativos, desde el arte y las ciencias sociales, que implica un proceso constructivo de conocimiento en cuatro fases:

1. Nombrar lo que me resulta significativo por medio de la palabra: para reconocer una unidad simbólica relevante para cada persona participante, en el contexto actual de distanciamiento social que, a partir de su enunciación, adquiere un nuevo sentido contextual. Se propone un ejercicio de apertura y apropiación de distintos estilos literarios (narrativos, poéticos, cuento, crónica) para procesar la significación de la experiencia vivida a través del lenguaje crítico y transformador.
2. Dar cualidades identitarias a la voz que expresa la palabra: cada voz es única, esta naturaleza irrepetible le da a la experiencia del Taller un espacio de introspección y reconocimiento a la emoción y sentimiento individual, reconociendo en la colectividad la propia voz y compartirla con otras personas.
3. Conectar la palabra y la voz con el cuerpo: la activación del cuerpo a partir del movimiento genuino y de las cualidades individuales permite reafirmar la experiencia personal frente a la situación de distanciamiento social que se vive como comunidad universitaria.
4. Concretar un objeto creativo y colectivo que comunica una red de significaciones: la última fase de los Talleres Lúdico-Creativos parte de la puesta en común de los sentires compartidos, a partir del acompañamiento psicoemocional, para llegar a un objeto creativo colectivo que sirva como mecanismo de comunicación y reivindicación de lo sentido y simbolizado.

Con este proceso metodológico, accionamos espacios de transgresión y transformación de la realidad, a modo de dispositivos que propician el “encuentro para múltiples formas de conocimiento y práctica que trascienden las fronteras entre lo artístico y lo analítico, lo académico y lo activista; entre las ciencias «duras» y «blandas», las puras y las aplicadas, las guiadas por la investigación y las guiadas por la práctica” ([Page, 2021, p. 245](#)).

Para nosotras, es fundamental que el tránsito de las diversas manifestaciones desde lo individual que entran en escena en el plano colectivo y son resignificadas desde la propia vivencia, por lo tanto, consideramos que es un proceso de acompañamiento reflexivo y autorreflexivo creativo, sin juzgamiento o abordaje

terapéutico, todo lo que se genere en el grupo queda en los constructos experienciales de las personas participantes, en un espacio lúdico-creativo seguro, a partir del apalabramiento, corporalidad y sonoridades propias y comunitarias.

Por todo lo anterior, planteamos que el *CUERPO como UNIDAD DE ANÁLISIS TRANSDISCIPLINAR desde el cual se reflexiona de forma crítica, introspectiva, pero también, desde la intersubjetividad y la dialéctica, cuando se reconocen las necesidades y satisfactores relacionados con la Creación, la Identidad y la Libertad, desde la individualidad y la comunidad, a partir de espacios lúdicos-creativos que propicien el rompimiento de*

(...) narrativas hegemónicas (en forma y contenido), [que] implica considerar el acervo de "disposiciones corporales" (...) en [diversos] contextos (...) El desafío es elaborar una estrategia de producción, pero también de lectura, que atraviese, o al menos [se] complejice (...) la experiencia estética permite establecer una relación de reconocimiento/ desconocimiento del propio yo, es decir, un cierto extrañamiento. Las técnicas expresivas, por el proceso de creatividad que implican, permiten a los sujetos inscribir en diversas superficies las maneras de poner frente a otros sus emociones y sensaciones. La expresividad que se pone en juego posibilita desenvolver y descomprimir aquello que está naturalizado y ponerlo "al borde" de aquello experienciado como habitus (...) capturando así, la trayectoria vivencia/narración/experiencia (...) "cuerpos" que cuentan, que narran, y argumentan su existencia a partir de gramáticas que re-inscriben las lógicas conflictuales de la actualidad (...) Partimos de reconocer entonces, que las subjetividades se constituyen en la tensiva relación con diversas formas de expresividad social, en estas tramas simbólicas en las que somos llamados a ser, yo-tu-nosotros-ellos-otros, por ello la necesidad de pensar en el diseño de una metodología que no deseche tal complejidad ([Espoz e Ibáñez, 2009, pp. 79-80](#)).

Afirmamos, entonces, que toda construcción de significado que emerge del acompañamiento reflexivo y autorreflexivo creativo ocurre en la intersubjetividad que surge desde todas

las personas participantes, incluyendo a las personas académicas y que, esperamos que para el año 2023, incida en la formación de personas profesionales en los campos de las ciencias sociales y las artes, a partir de los equipos de estudiantes que se conformen a partir de las Prácticas Profesionales Supervisadas de diversas carreras.

Fases por las cuales transita la acción sustantiva:
extensión-investigación-docencia-producción artística

Son cinco las fases por las cuales hemos construido nuestra pedagogía de la creatividad, como un proceso progresivo de deconstrucción de la realidad, y con ello, hemos configurado a los Talleres Lúdico-Creativos como un espacio de compartir las vivencias individuales y de construcción de comunidades nosotrificadas.

Por tanto, reconocemos en la individualidad y la comunidad una experiencia social-global de profunda transformación de vida cotidiana y esquemas de interacción que, a partir de su lectura simbólica, puede generar herramientas para su afrontamiento psicoemocional, proactivo y resiliente para el autocuidado, a partir de la nosotrificación.

A su vez, creemos que esta deconstrucción de la realidad implica la generación de una curiosidad creativa que se sustenta en preguntas detonadoras del pensamiento creativo, sobre las circunstancias individuales, grupales y estructurales, al respecto Freire y Faúndez (2013), en sus diálogos reflexivos sobre la pedagogía de la pregunta plantean las siguientes afirmaciones sobre la pregunta como detonador de la reflexión crítica que activa la relación dialéctica y creativa entre Cuerpo-Emoción-Palabra-Voz-Movimiento-Acción-Reflexión, lo cual da cuenta de que

(...) todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas CURIOSIDAD. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! (...) relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse (...) cuando [la persona participante] (...)

vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Habría que aprovechar los ejemplos concretos de la propia experiencia (...) hacer preguntas acerca de su propia práctica. Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían unidos (...) Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular en forma permanente la curiosidad (...) La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo (pp. 69-72).

En este sentido, para nosotras, la pregunta se convierte en un detonador para el pensamiento creativo que facilita la reflexión de las experiencias íntimas, el cuidado y el autocuidado, por tanto, utilizamos la pregunta como mecanismo de transversalización en cada sesión de trabajo, desde la emoción-palabra-voz-movimiento, o desde otras metodologías de investigación social, como el Mapa de Representación Social, que será un punto de partida, para activar detonadores creativos.

Fase 1.

Primera aproximación al mapa de representación social

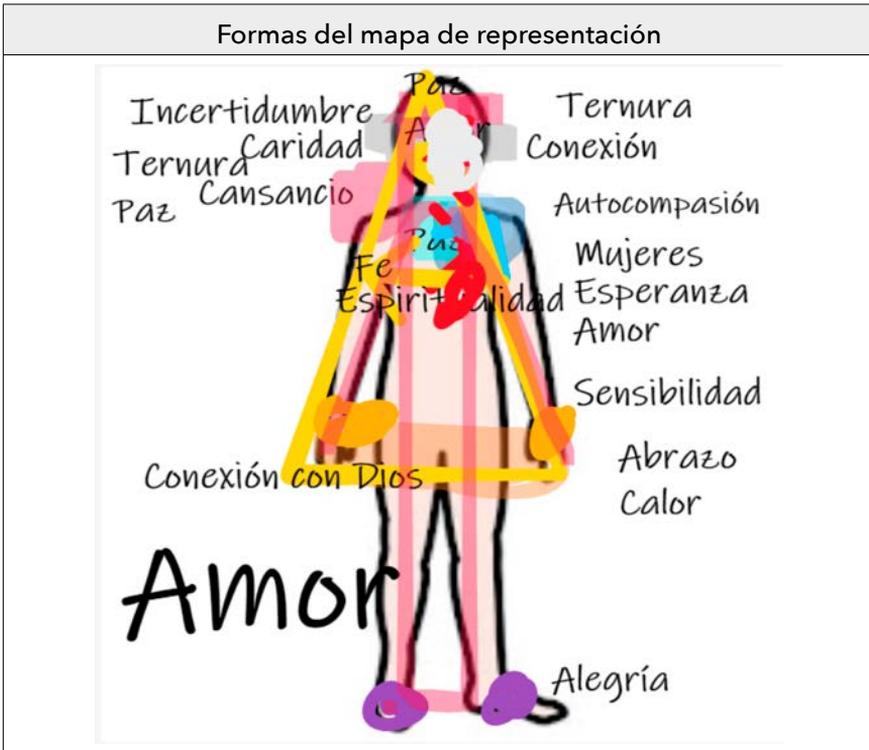
Hemos propuesto el mapa de representación social como un primer dispositivo que teje la red del Taller Lúdico-Creativo, en donde se presentan las necesidades y satisfactores de Max-Neef (1998) relacionados con la CREATIVIDAD, la IDENTIDAD y la LIBERTAD para que, de manera individual, cada persona interlocutora o desde la comunidad, se establezcan sus capacidades individuales y fortalezas, así como evaluar el proceso desarrollado; con tres preguntas generadoras:

1. ¿Cómo representamos nuestras capacidades para la CREATIVIDAD en este grupo o en esta comunidad?
2. ¿Cómo representamos nuestro sentir, al ser parte del grupo o la comunidad, en donde nuestra IDENTIDAD individual y colectiva se expresan con mayor independencia y con seguridad?

- ¿Cómo representamos nuestro sentir, al ser parte del grupo o la comunidad, en donde nuestra LIBERTAD individual y colectiva se expresan con mayor autonomía y con seguridad?

En cada proceso implementado hasta la fecha, hemos desarrollado diferentes tipos de mapas de representación, algunos han sido para detonar procesos creativos, otros para diagnosticar necesidades y, por último, los hemos utilizado para evaluar procesos, acá están algunos ejemplos:

Tabla 2.
Formas y usos de los mapas de representación social desde el proyecto.



Usos del mapa de representación

En el proceso de "Costa Rica Aprende con la Ú Pública", durante los meses de enero y febrero 2022, utilizamos el mapa de representación a través de la figura humana, durante la segunda sesión como forma de expresión de sensaciones e incertidumbres al salir del estado de confinamiento.

Planteamos las preguntas detonadoras sobre la Creatividad, la Identidad y la Libertad, en relación con la transición que nos suponía, como sociedad, salir del confinamiento, para retomar una vida presencial.

Se utilizó el dibujo digital colectivo, dado que el proceso fue desarrollado para personas adultas mayores, desde la virtualidad.

Y el cuerpo, sin un sexo-género, así como los colores, fueron una forma pedagógica en la cual facilitamos la identificación general de las personas con el dispositivo expresivo virtual.

Formas del mapa de representación



Usos del mapa de representación

En los Talleres Lúdico-Creativos de una sesión desarrollados en Sarapiquí, en agosto 2022, dirigido a diversas comunidades, utilizamos el Mapa Creativo como forma de evaluación de las metodologías desarrolladas durante las sesiones.

Durante los últimos 10 minutos de la sesión, las personas participantes, como comunidad que vivenció el proceso, construyeron colectivamente un mapa en donde representaron si existieron momentos de mayor grado de libertad, creatividad e identidad, así como la manera en que pueden aprovechar las técnicas implementadas en su entorno cotidiano o laboral.

Formas del mapa de representación



Usos del mapa de representación

En el proceso creativo de diagnóstico de necesidades lúdico-creativas a las personas funcionarias de la Escuela de La Florida, ubicada en Isla Venado, realizado en setiembre de 2022, utilizamos el mapa de representaciones como un dispositivo para valorar el caudal creativo de la comunidad de Venado, a través de la percepción de las personas funcionarias.

Esto nos permitió establecer con esta comunidad educativa una forma de trabajo para el año 2023, en donde se priorizará el desarrollo de capacidades de las personas que trabajan y viven en la comunidad, a fin de dar sostenibilidad a los Talleres Lúdico-Creativos.

Y con ello, las personas participantes se convertirán en agentes creativos de la Isla, a través de lo construido con estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales y Artes, en la comunidad.

Fuente. Elaboración propia, 2022.

Como se aprecia, desde nuestro posicionamiento sistémico y complejo, hemos podido adaptarnos a las necesidades manifiestas de cada comunidad, a fin de generar dispositivos de representación social que se adapten a las particularidades de cada colectivo, y con ello, resignificar el pasado, presente y futuro de cada persona, con base en sus capacidades expresivas para mirarse a sí mismas y al entorno que les rodea.

Fase 2. Abordaje Creativo-Transdisciplinar del Cuerpo desde la Palabra

Proponemos el desarrollo de procesos de construcción creativa de textos mediante la narrativa, la poesía y la crónica, que potencien no solo los elementos de carácter explicativo sobre las emociones y el movimiento en la relación entre la corporalidad y el entorno.

Suscribimos como propia la propuesta de Villalba (2016) sobre el corporelato como una "práctica creativa y analítica que mezcla el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales para la producción del conocimiento social a través de la escritura desde el cuerpo" (p. 1).

Por ello, para nosotras es necesario partir de este vínculo entre cuerpo y palabra, para narrar de diversas formas posibles la circunstancia y potenciar como un vehículo de transformación de la experiencia.

Durante nuestro primer año, hemos desarrollado este apalabramiento, a través de detonares creativos, a partir de textos y poesías latinoamericanas que se escogen a partir de las características de las poblaciones con las que hemos trabajado.

Imagen 1.

Collage de imágenes de procesos de apalabramiento.



Fuente. Registros digitales del proyecto, 2022.

En el *collage* de imágenes del proceso de apalabramiento damos cuenta de tres procesos de apalabramiento construidos desde la presencialidad y también desde la virtualidad, en donde el poema seleccionado y trabajado, a través de la palabra, la voz y el movimiento, sirven para la construcción colectiva de nuevos apalabramientos.

Estos están atravesados por las historias individuales, pero también colectivas y comunitarias, los saberes especializados y los de sentido común, que nos permiten reinterpretar simbólicamente el mundo, sin importar el nivel de alfabetización o clase social.

Fase 3. Abordaje Creativo-Transdisciplinar del Cuerpo desde la Voz

Consideramos a la voz como una característica irrepetible de las cualidades individuales, en términos de su textura y tono, representa una forma tangible de la expresión individual de la personalidad. En muchos casos su forma, volumen y tono responden a los procesos sociales de adaptación al núcleo social primario y luego al comunitario (comunidad e instituciones).

Este proceso de adaptación se concreta en la comunicación cotidiana, como una dimensión triádica de entonación, acentuación y pronunciación de palabras y frases cargadas de significado individual, social y cultural; ya que en

las interacciones comunicativas cotidianas la dimensión prosódica de la voz tiene un rol protagónico, dando cuenta de significados y aspectos implícitos que ocurren durante la transmisión mutua de la información (Campbell, 2004a, 2004b). Sin el reconocimiento prosódico que acompaña al contenido del habla, no solo sería casi imposible reconocer diferencias entre los contenidos enunciados (Sarko, Roth y Martin, 2010), sino también sería muy difícil identificar los aspectos implícitos que definen el tipo de interacción en desarrollo ([Mellado et al., 2017, p. 262](#)).

Por tanto, creemos que reconectar con sus cualidades vocales facilita la resignificación y reconocimiento de los pensamientos y sentimientos individuales que, al ser compartidos con un colectivo que atraviesa el mismo contexto de transformación social potencia (1) el empoderamiento del colectivo participante para reconocerse, a sí mismo, como una comunidad aprehendiente en un contexto determinado y (2) la reconexión y reconocimiento de los sentires y expresiones individuales con voz propia, que se resignifica en la colectividad, estos dos elementos potenciadores permiten

concebir la voz como un fenómeno situacional, algo que se da aquí y ahora, que está influido por características individuales

de la persona pero que también depende de lo que se esté dando en el entorno: quién está presente en ese entorno, a quién va dirigida esa voz, qué está ocurriendo, qué intencionalidades se están moviendo. No es ya "mi voz" sino "mi voz contigo" (Picó, 2015, p. 76).

De esta manera, se plantea el siguiente proceso progresivo, que puede extenderse entre 1 y 8 sesiones, según se requiera:

- ▶ PRIMER NIVEL DE PROFUNDIDAD CREATIVA: ¿CÓMO ES MI VOZ? Ejercicios: respiración profunda y colocación de la voz, a partir de la letra "m". La pregunta permite adjudicar cualidades a las voces de las personas participantes, desde su propia percepción, a fin de encontrar el Tono y la Textura que le identifica.
- ▶ SEGUNDO NIVEL DE PROFUNDIDAD CREATIVA: ¿CÓMO SUENAN LAS PALABRAS DE MI CORPORELATO? Ejercicios: leer su corporelato en voz alta. Identificar las intenciones que se desean expresar con las unidades temáticas de previo elaboradas. Jugar con tono y volumen.
- ▶ TERCER NIVEL DE PROFUNDIDAD CREATIVA: ¿QUÉ INTENCIONES TIENEN MI PALABRA Y VOZ? Ejercicios: A partir del juego del tono y volumen con el corporelato, las personas participantes explorarán la intencionalidad de su corporelato, a fin de encontrar una estructura simbólica de su expresión vocal a partir del trabajo realizado con la palabra. Este proceso involucra el reconocimiento de estados de ánimo, en el nivel subjetivo, la identificación del objetivo de comunicación vocal de la palabra, en el nivel intersubjetivo, y la configuración de la imagen poética de las circunstancias de la experiencia lúdico-creativa, en el nivel relacional/contextual.

Como se aprecia, los niveles de profundidad creativa se corresponden con el modelo sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (1987), que considera a este como un principio triádico con la "capacidad de un entorno (...) para funcionar de manera eficaz como contexto (...) lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno

con respecto al otro” (p. 25) que, para los efectos de la presente propuesta, los contextos se definen por los niveles subjetivo, intersubjetivo y relacional/contextual.

Imagen 2.

Collage de imágenes de procesos de exploración vocal.



Fuente. Registros digitales del proyecto, 2022.

Como se observa en el *collage* de procesos de exploración vocal, cada Taller Lúdico-Creativo permitió encontrar palabras distintivas de cada persona participante, que generaron exploraciones de la voz en distintos niveles de intensidad y volúmenes, a partir de ello, las personas participantes seleccionaban aquellas cualidades con las cuales se sintieran más cómodas para entrar en el juego de construcción colectiva de objetos creativos comunitarios.

En este sentido, hemos identificado elementos comunes en todos los Talleres Lúdico-Creativos desarrollados, entre ellos se encuentran:

1. La poca relación entre la voz y el yo, como formas expresivas del ser.

2. La poca exploración de la voz en volúmenes altos, donde se escuchen sus palabras como mecanismo de resignificación personal y comunitaria.
3. Las sensaciones de autorrealización cuando reconocen sus propias cualidades vocales y cómo estas les permiten reconocerse como personas únicas dentro de la comunidad.

Fase 4. Abordaje Creativo-Transdisciplinar del Cuerpo desde el Movimiento

Desde el inicio, planteamos impulsar una práctica lúdica creativa, utilizando y potenciando el cuerpo y el uso de este, para la exploración y la comunicación. Explorando desde nuevas propuestas y formas de habitar el cuerpo, buscando la conexión de las personas desde el ser creativo y co-creador a través de la palabra, la voz y el cuerpo, integrando así la realidad, la imaginación, la emoción y la sensibilidad.

Desde este lugar, hemos propuesto experiencias que hagan conexión con la vida, con distintas formas de expresiones creativas y de autocreación que aporten en la percepción y el saber de sí mismas como personas para desarrollar procesos constructivos de creación, donde integremos la palabra, la voz y el cuerpo.

En el caso de la exploración a través del movimiento, proponemos una búsqueda de las representaciones sobre el propio cuerpo, el cuerpo de los otros, así como del cuerpo expresivo y gestual. Vincular y reconocer el movimiento con el contexto y la relación que podemos encontrar con la expresión-gesto.

Poética del cuerpo

La poética del cuerpo nos permite accionar un crear (se), pensar (se), cuidar (se), compartir (se), comunicar (se), desde ese saber de sí mismo y del colectivo con el entorno y la realidad actual, para lo que se propone el siguiente proceso:

- Exploración y creación del espacio vacío: exploración de la quietud, el silencio y la apertura al movimiento a partir de la escucha, reflexión y contemplación del silencio desde el confinamiento.

- ▶ Apertura a la expresión corporal: por medio del cuerpo, el gesto y la palabra, abriendo ahora sí, el espacio a la escucha del propio cuerpo, del cuerpo del grupo, atravesado y transitado por la palabra.
- ▶ Potenciar el imaginario: desarrollar la sensibilidad y expresividad, integrando el cuerpo, el gesto, la palabra y la voz desde la creatividad, la auto-creación, la emoción y la sensibilidad.
- ▶ Descubrir recursos orgánicos de expresión corporal: por medio del movimiento, el gesto, la palabra y la voz, para reconocerlos desde la expresión corporal.

Imagen 3.

Collage de imágenes de exploración del cuerpo en movimiento.



Fuente. Registros digitales del proyecto, 2022.

Como se observa en el *collage* de imágenes de la exploración del cuerpo en movimiento, uno de los procesos fundamentales para el desarrollo del Taller Lúdico-Creativo es el reconocimiento de la poética del movimiento.

Esta dimensión integradora nos sirve de base para la exploración desde el cuerpo y la expresión corporal la representación y expresión de la vida, del aquí y el ahora; la expresión de las vivencias y representaciones de la realidad por medio de la

representación de la vida (interna y externa) por medio del cuerpo expresivo en movimiento, y que, desde el sentido común, nos permite adaptarnos a todos los tipos de cuerpos y niveles de expresividad, en un espacio comunitario respetuoso y seguro.

Fase 5. Concretar el objeto creativo
desde lo individual y lo colectivo

Para este momento de cada proceso lúdico-creativo, y, a través de la integración de la emoción, la palabra, la voz y el cuerpo deben generar objetos creativos que expresan las trayectorias individuales y colectivas que emergieron durante el espacio del Taller.

Además, exploramos nuestro cuerpo individual y nuestro cuerpo colectivo para accionar la inteligencia colectiva y vaciar en el objeto creativo todas nuestras necesidades comunicativas de aprendizajes intersubjetivos logrados.

Imagen 4.

Collage de imágenes de la creación del objeto creativo grupal del Taller Lúdico Creativo en el Teatro Centro para las Artes.



Fuente. Fotografías y montaje fotográfico de Daniela Vega Porras, 2022.

Como se aprecia en el *collage* de imágenes de la creación del objeto creativo grupal, las personas participantes, junto al equipo académico, se convierten en creadores de objetos creativos que expresan sus emociones, palabras, voces y movimientos.

Consideramos que, a través de este proceso, la intersubjetividad aflora como un mecanismo crítico potenciador y resignificador de la realidad, para construir mundos simbólicos sustentados en el respeto, el cuidado, el autocuidado y la solidaridad. Y con ello, la vivencia creativa nos demuestra las posibilidades reales de accionar en el mundo, desde nuestra cotidianidad, en nuestro entorno familiar, laboral o de relaciones de amistad o amorosas.

Finalmente, en el cierre de los talleres, sean estos de un día o de doce sesiones, es muy importante hacer evidentes las capacidades creativas potenciadas en el seno del Taller Lúdico, en donde los mecanismos de expresividad creativa desarrollados nos han permitido salir de los límites sociales para entrar en procesos de transformación individual y creativa.

Imagen 5.

Collage de imágenes de la recapitulación crítica del proceso vivido.



Fuente. Registros digitales del proyecto, 2022.

En el caso del Taller Lúdico-Creativo que desarrollamos en el Teatro Centro para las Artes, entre los meses de abril y mayo de 2022, por ejemplo, pasamos por un proceso de reconocimiento

de todas las actividades desarrolladas durante nuestra convivencia, a través de la recapitulación crítica del proceso vivido. Para luego, identificar aquellas herramientas creativas que hemos empezado a implementar en nuestros entornos y comentamos cómo han funcionado en otros contextos.

Este ejercicio de recapitulación, como herramienta de una pedagogía de la creatividad, permite afianzar los aprendizajes intersubjetivos y los logros expresivos individuales que se han generado en nuestros espacios seguros y resilientes.

Primeros hallazgos metodológicos

- ▶ Consideramos que la acción sustantiva universitaria debe reconstituir el concepto de COMUNIDAD a través de la acción-reflexión creativa a través de espacios de trabajo en los territorios que resignifiquen la representación geográfica o los espacios de construcción de conocimiento, recuperando con ello, el sentido de *interacción humana en comunidad*, a través del reconocimiento de las capacidades individuales, colectivas, sus diferencias histórico-sociales y de género para llegar a *nosotrificarlas organísmicamente*.
- ▶ Que el enfoque sistémico-complejo nos facilita la conexión entre la práctica investigativa, la extensión y la docencia porque articula las experiencias lúdico-creativas de las personas como agentes sociales a través de sistemas complejos y sus propias dinámicas comunitarias, a partir de la reflexión crítica y creativa de su entorno, capacidades y fortalezas, que se concretan en un objeto creativo comunicativo e identitario que emerge de la espontaneidad y expresividad para alcanzar grados de libertad, creatividad y de expresión identitaria individual y comunitaria.
- ▶ Que una pedagogía de la creatividad supone metodologías de investigación y de extensión universitaria desde una ética de vida que ponga en el centro de toda relación universidad-territorio a las personas, sus interacciones y sus cuerpos, como punto de partida para encontrar las propias nociones de desarrollo y potenciar las capacidades instaladas en los propios territorios.

- ▶ Todo accionar sustantivo universitario para una pedagogía de la creatividad debe ser sustentado conceptualmente pero también en una praxis universitaria capaz de generar entramados metodológicos que faciliten espacios de resignificación simbólica del mundo, a partir de la deconstrucción de la realidad tácita y convertirla en signos-significados-significantes relevantes para el individuo, el grupo o la cultura que, a su vez, refleja estados anímicos y psicoemocionales que encuentran un canal de libre expresión individual y comunitaria, sea desde lenguajes especializados de diversas áreas del saber o desde el lenguaje de sentido común, en donde encuentra sentido la actividad humana, ya que el lenguaje de sentido común requiere del anclaje en la vida cotidiana.
- ▶ Considerar al cuerpo como unidad de análisis transdisciplinar desde el cual se reflexiona de forma crítica, introspectiva, pero también, desde la intersubjetividad y la dialéctica, cuando se reconocen las necesidades y satisfactores relacionados con la creación, la identidad y la libertad, desde la individualidad y la comunidad, a partir de espacios lúdicos-creativos permite romper con las lógicas hegemónicas de dominación del discurso escolástico para encontrar sentido del saber en la vida cotidiana.
- ▶ La pedagogía de la creatividad permite diversos niveles de transformación: (1) la transformación de dispositivos especializados de las artes y las ciencias sociales para que sirvan de vínculo entre el saber con las capacidades y necesidades humanas; (2) la transformación de las personas participantes que pasan de receptoras pasivas de conocimientos a agentes creadores de nuevas realidades sustentadas en las capacidades individuales y comunitarias; (3) la transformación de la formación universitaria en donde se considera al estudiantado como un agente de cambio de la sociedad y que toma las capacidades humanas en los territorios y las potencia a partir de la creatividad para la resolución de problemas de la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Aronson, P. (2003). La emergencia de la Ciencia Transdisciplinar. *Revista Cinta de Moebio*. Número 18, de diciembre de 2003. Recuperado de: <https://n9.cl/prme>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. España: Editorial Paidós.
- Castorina, J. (2018). *El marco epistémico en la teoría constructivista de Rolando García. Una interpretación para la investigación psicológica*. En González, J. (Coord.). (2018). No está muerto quien pelea. Homenaje a la obra de Rolando García Boutigue. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Autónoma de México, pp. 50-79.
- De la Torre, S. (2006). Creatividad comunitaria y social. En De la Torre, S. y Violant, V. (coords.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Volumen 1, pp. 569-585. España: Ediciones Aljibe.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. España: Editorial Trotta.
- Escobar, M., Franco, Z. y Duque, J. (2011). El Autocuidado: Un Compromiso de la Formación Integral en Educación Superior. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*. Volumen 16, No. 02, julio-diciembre 2011, pp. 132-146. Recuperado de: <https://n9.cl/ac81m>
- Espoz, M. e Ibáñez, I. (2009). Tramas hechas cuerpo(s): una estrategia de lectura de las vivencias de niños/as y jóvenes que habitan "Ciudad de Mis Sueños". En Figari, C. y Scribano, A. (coords.). (2009). *Cuerpo(S), Subjetividad(Es) y Conflicto(S): Hacia Una Sociología de los Cuerpos y las Emociones desde Latinoamérica*. Argentina: Editorial CLACSO-Argentina y Ediciones CICCUS, pp. 69-82.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta: crítica a una educación basada en respuestas inexistentes*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. España: Editorial Gedisa.
- González, J. (2008). *Entre Cultura(S) y Cibercultur@(S): Incursiones y otros derroteros no lineales*. Argentina: Editorial Universidad de La Plata-EDULP.
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes y Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.

- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. España: Editorial Nordan-Comunidad del Sur e Icaria Editorial, S.A.
- Max-Neef, M. (2007). *La dimensión perdida. La deshumanización del gigantismo*. España: Editorial Nordan-Comunidad del Sur e Icaria Editorial.
- Mellado, A., Tomicic, A., Martínez, C., Reinoso, A. y Bauer, S. (2017). La Relevancia de la Voz en el Proceso Psicoterapéutico: un estudio a dos voces. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, Vol. XXV, No. 3, noviembre 2017, pp. 261-273. Recuperado de: <https://n9.cl/vtnhd>
- Moro, O. (2003). ¿Qué es un dispositivo? *Revista EMPIRIA de Metodología de Ciencias Sociales*. N.º 6, pp. 29-46. DOI: <https://doi.org/10.5944/empiria.6.2003.933>
- Page, J. (2021). *Conclusion*. In *Decolonizing Science in Latin American Art* (pp. 244-256). England: UCL Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv18kc0mw>
- Picó, D. (2015). *Voz y Expresión, un enfoque gestáltico* [Tesina para optar a miembro titular de la Asociación Española de Terapia Gestalt (AETG)]. Escuela Centre Gestalt de Valencia. Recuperado de: <https://n9.cl/fvprc>
- Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión. En Figari, C. y Scribano, A. (coords.). (2009). *Cuerpo(S), Subjetividad(Es) y Conflicto(S): Hacia Una Sociología de los Cuerpos y las Emociones desde Latinoamérica*. Argentina: Editorial CLACSO-Argentina y Ediciones CICCUS, pp. 35-52.
- Villalba, R. (2016). Corporrelato: una experiencia de investigación y creación. *Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 3(3), pp. 224-237/ ISSN 2390-0288.

IV.

EPISTEMOLOGÍAS: SABERES
TRANSDISCIPLINARIOS

Epistemologías para la liberación de las mujeres:
otras formas posibles de saber y conocer

Nathalya Peraza

Introducción

La colonialidad del saber generó un proceso de sustitución del principio organizador del conocimiento ancestral por una nueva lógica de entendimiento ([Echeverría, 2011](#)), basada en el eurocentrismo, que consolidó formas hegemónicas de acceder al conocimiento, invalidando así los saberes tradicionales, populares y comunitarios. A partir de esto, se puede observar que, en muchas ocasiones, las universidades replican la herencia colonial (Lander, 2000) al continuar con una formación que se basa en conocimientos eurocéntricos, dando menos relevancia a teorías latinoamericanas que atienden a los contextos, experiencias y vivencias de las personas excluidas, violentadas y vulnerabilizadas por las élites de poder.

Por otra parte, la psicología hegemónica, marcada por esa colonialidad del saber, ha basado la salud mental en un concepto bastante rígido y limitado a la atención terapéutica o clínica, en donde se trabaja o se valida solo en espacios con profesionales en psicología. Sin embargo, existen estrategias que fortalecen la salud emocional en otros espacios que han sido invisibilizados o negados, como los espacios comunitarios, en los cuales se pueden encontrar estrategias y herramientas colectivas que contribuyen al bienestar de las personas.

Por esta razón, el proyecto llevado a cabo para el trabajo final de graduación de la Maestría en Estudios Latinoamericanos buscaba validar los saberes tradicionales mediante el uso de estrategias situadas en los contextos de las mujeres. Consistió en facilitar espacios de intercambio de saberes con mujeres de

organizaciones de La Palma, en Puerto Jiménez, para sistematizar sus experiencias de cuidado comunitario.

Para propiciar estos encuentros, las epistemologías decoloniales, críticas y feministas, así como la psicología comunitaria, constituyeron recursos indispensables que permitieron generar conciencia en las mujeres sobre sus condiciones de desigualdad y cuestionar la psicología tradicional, que invalida las estrategias de cuidado comunitario e invisibiliza los saberes populares, tradicionales y ancestrales.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo consiste en visibilizar la importancia del uso de epistemologías críticas que permitan validar y reconocer los conocimientos de las comunidades y de las personas excluidas y violentadas, propiciando además la transformación social de las mujeres a través de su participación activa y protagonismo.

Referentes teóricos

Psicología comunitaria

Para Montero (2014), la psicología comunitaria surge a partir del contexto del siglo XX, periodo en el que suceden una serie de movimientos sociales que cuestionaban las esferas políticas y económicas, que además planteaban la posibilidad de realizar una psicología con una perspectiva crítica de acuerdo con las necesidades y realidades de las comunidades. Estos posicionamientos provocaron cambios en América Latina, en donde existía una disconformidad con la psicología social, la cual manejaba un discurso individualista que no atendía los problemas sociales.

Debido a este panorama y ante la dificultad de la psicología para responder a los problemas de las comunidades, se empezó a desarrollar una nueva psicología que redefinió los objetos de estudio e intervención y a las personas profesionales (Montero, 2014). Continuando con Montero (2014), esta propuesta se centraba en aspectos positivos, recursos, el desarrollo y fortalecimiento de las comunidades, considerando a las personas sujetas activas constructoras de sus realidades.

Para la psicología comunitaria un principio básico consiste en el rol activo y la participación de la comunidad para su propio cambio y transformación ([Montero, 2014](#)), y en el caso puntual de América Latina esta surge tal y como lo plantea Flores (2014), como un nuevo paradigma, una nueva práctica y epistemología que se sustenta de propuestas teóricas como la teoría crítica, la ética y teología de la liberación, la episteme popular, la antropología crítica, pedagogía del oprimido, la educación popular, que además se constituye como un espacio de liberación que comprende a las comunidades desde sus dinámicas, contextos y culturas.

Este paradigma propone a la psicología como un espacio de liberación que permite comprender a las comunidades como portadoras de dinámicas, contextos y culturas en donde se generan procesos psicológicos ([González Rey, 2014](#)), de manera que entre más participación tienen en sus propios contextos, mayores serán los efectos de su transformación social. Montero (2014) propone pensar las bases analécticas de la psicología comunitaria, las cuales son una práctica metodológica para pensar los problemas en las comunidades desde sus agentes internos y externos, planteando el uso de aspectos como el diálogo, la participación, la transformación, cambio y sus ritmos, creando condiciones para que las personas sean sujetas activas de sus procesos de transformación y para desnaturalizar las condiciones de opresión y sumisión.

Por lo tanto, la psicología comunitaria es una psicología contra-hegemónica, que contempla el análisis de la modernidad para lograr desarrollar la conciencia crítica y la praxis liberadora, por medio del cuestionamiento del cientificismo institucional que simplifica lo psicológico en la medición ([Flores, 2014](#)).

Epistemologías decoloniales y críticas

A partir de la colonización se generaron en América Latina una serie de violencias justificadas y fundamentadas en el proyecto civilizatorio, el cual tenía como fin “civilizar” a la población, bajo el supuesto de que occidente representaba el progreso, mientras que las poblaciones originarias de América la barbarie

y por ende el atraso. Aspriella y Schulz (2020) explican que este proceso de dominación se sirvió de distintas herramientas para el control social, político, cultural, económico y epistémico, por lo cual se reestructuró un patrón de poder eurocéntrico, de manera que, tal y como lo explica Quijano (2007): “la colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista y se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo” (p. 94).

Un aspecto que se conformó en la colonización es la colonialidad del saber, la cual es una tendencia del proceso civilizatorio ejecutado por occidente en el que se desplaza todo tipo de saber y conocimiento tradicional, por los conocimientos basados en la hegemonía y racionalidad europea ([Echeverría, 2011](#)), dando como resultado una violencia epistémica que provocó que la epistemología esté marcada por la hegemonía de la racionalidad moderna, reprimiendo y anulando las formas de crear conocimiento, el universo simbólico, la subjetividad y objetividad de las personas colonizadas ([Quijano, 2000](#)).

Para Echeverría (2011), la modernidad causó una ruptura epistemológica en las formas de conocimiento, en donde se generó una dualidad entre el conocimiento ancestral y el técnico. A partir de esta ruptura se deslegitimaron los saberes tradicionales y se reconoce como legítimo el conocimiento proveniente de occidente. Polo (2016) define la violencia epistémica como un “conjunto de ideologías y prácticas eurocéntricas que han promovido de forma sistemática la subalternización de todos aquellos saberes e imaginarios no encuadrados en una matriz occidental” (p. 27), pero además esta violencia ha constituido una serie de discursos sistemáticos que no toleran epistemologías alternativas ([Pulido, 2009](#)), lo cual genera un impacto en las formas de conocer y producir conocimientos y deslegitima otras maneras de acceder a los saberes.

Debido a esta violencia epistémica se han creado estrategias que buscan mejorar las condiciones de opresión y subalternidad, por medio de epistemologías y pedagogías que proponen descolonizar los saberes, validando los conocimientos populares y tradicionales de las personas y las comunidades que han sido vulnerabilizadas y excluidas. Es así como encontramos las

epistemologías del Sur, las cuales son procesos de producción y validación de otros saberes y conocimientos no hegemónicos, creando una ruptura epistémica en la colonialidad del saber ([De Sousa, 2011](#)). Según Guarín (2017) las epistemologías del Sur establecen nuevas relaciones de conocimiento entre sujetos-objetos, sujetos-acontecimientos, introduciendo nuevas lecturas que involucran a las personas, su conciencia histórica, los movimientos sociales, la liberación y emancipación. Estas producen teorías comprometidas con las situaciones humanas, lo personal y colectivo, evocando la emancipación de los poderes hegemónicos.

Maldonado-Torres (2007) apunta a que “la de-colonización como proyecto es un quehacer epistémico tanto como expresamente político. Al nivel político, el giro de-colonial requiere observar con cuidado las acciones del condenado, en el proceso de convertirse en agente político” (p. 162), por lo cual el giro decolonizador ha permitido el acercamiento a las comunidades, a los pueblos, a las luchas sociales, a las revoluciones, dirigiéndose al rescate de las personas de la opresión externa, de la exterioridad interna, de la autoexclusión ([Guarín, 2017](#)), de esta forma para de Sousa (2011), estas epistemologías proponen nombrar para dar existencia (sociología de ausencias), identificar saberes múltiples (ecología de saberes), que las personas son sujetas activas de sus propios procesos de transformación (pedagogías críticas y decoloniales) y la ruptura de hegemonías eurocentristas en los feminismos (feminismos decoloniales).

Epistemologías feministas

Las epistemologías tradicionales consisten en formas de acceder al conocimiento hegemónicas y androcentristas, estas se basan en el punto de vista de los hombres, los cuales estudian lo que les interesa y excluyen a las mujeres de los procesos de investigación ([Blázquez, 2010](#)), de manera que las epistemologías feministas surgen en contraposición a estas formas tradicionales, cuestionando las formas de investigar y aportando a la transformación de las condiciones de opresión de las mujeres, además proponen que las mujeres sean las principales sujetas de sus procesos de transformación, por medio de técnicas acordes a

sus necesidades y realidades ([Blázquez, 2010](#)), de esta manera se convierten en un acto político y de reivindicación de las mujeres en la investigación, cuestionando las técnicas y métodos positivistas validados por los hombres, con lo cual proponen nuevas formas de investigar y la utilización de otros métodos.

Estas epistemologías permiten evidenciar la invisibilización de las mujeres en la ciencia, cuestionando los discursos de objetividad, neutralidad, racionalidad y universalidad en la investigación que han propuesto pensar a las personas como objetos de estudio generalizables, por lo cual propone construir conocimientos situados desde los propios puntos de vista, situaciones y experiencias ([Fischetti, 2016](#)), entendiendo que no puede existir una mirada imparcial y que además la persona que investiga también permea el contexto y las situaciones de las personas participantes, entendiéndoles como sujetas capaces de transformar su realidad, contrario a lo que proponen las epistemologías clásicas ([Blázquez, 2010](#)), “el concepto central de la epistemología feminista es que la persona que conoce está situada y por lo tanto el conocimiento es situado” ([Blázquez, 2010, p. 27](#)).

El hecho de situar los conocimientos permite comprender los contextos particulares de las personas, en especial de las mujeres, las cuales han sufrido durante la historia de una violencia estructural y social, por lo cual las investigaciones feministas proponen ser de utilidad para la liberación de la opresión de estas. Para esto es necesario también comprender que las comunidades y las mujeres de ciertos sectores y regiones tienen condiciones históricas de lucha y modos de organización particulares por lo cual las praxis feministas locales permiten trabajar desde esos conocimientos situados y al mismo tiempo transformar las prácticas feministas ([Alexander y Mohanty, 2004](#)).

Para Biglia (2014), la epistemología feminista no se basa en formas específicas de recolectar la información, más bien hace referencia a una práctica investigadora que piense en “especificidades de la investigación, su contexto, su finalidad y, por supuesto, el posicionamiento feminista asumido” (p. 26), por lo cual lo importante radica en el posicionamiento, la ética, responsabilidad y política que permita mejorar las condiciones de las mujeres que investigan y con las cuales se investiga. Las investigaciones desde las epistemologías feministas se pueden realizar de cualquier

tema, fenómeno o sujeto de estudio, pero con la intención de mejorar las condiciones de las mujeres ([Bartra, 2010](#)).

Según Biglia (2014), las epistemologías feministas se constituyen como una intervención social que produce saberes mediante un posicionamiento y agenciamiento feminista, que por medio de posturas antihegemónicas y antipatriarcales buscan resolver problemas cotidianos de las mujeres y convertirlas en agentes políticos capaces de transformar sus condiciones. La epistemología feminista se puede considerar una praxis política que fomenta procesos de mujeres haciendo comunidad para la sanación colectiva e individual ([Fischetti, 2016](#)).

Metodología

Para el desarrollo de este proceso se utilizó un enfoque cualitativo, dado que este permite acercarse a las realidades y vivencias de las personas, para comprender sus perspectivas, emociones y los significados de sus experiencias ([Hernández et al., 2014](#)), por lo que, basarse en este enfoque, posibilitó el conocer las realidades y cotidianidades de las mujeres.

Aunado a esto, se utilizó como metodología la Investigación acción participativa (IAP), dado que esta surge en Latinoamérica con un fuerte componente político de emancipación de personas o grupos sociales oprimidos o marginados ([Krause, 2002](#)), por lo cual la IAP busca fomentar la participación activa de las personas en comunidades o sociedad. Tal y como lo expone Álvarez-Gayou (2003), el propósito de la investigación-acción consiste en resolver problemas cotidianos e inmediatos, lo cual permite la comprensión del mundo en busca de mejorar la calidad de vida de las personas. Este diseño se ajustó a los objetivos del proyecto, dado que se buscaba indagar, participar y acompañar a las mujeres en su proceso, generando la participación de estas en su propia transformación, por lo cual la IAP, acompañada de la teoría de la psicología comunitaria y las epistemologías decoloniales, críticas y feministas, propició que las personas concientizaran para mejorar sus condiciones de vida por medio de acciones emancipadoras.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se efectuaron observaciones participantes y talleres de acompañamiento participativos. La observación participante es una técnica en la cual la persona investigadora participa y se involucra en las actividades que el grupo esté realizando ([Álvarez-Gayou, 2003](#)). En este caso y debido a la proximidad con las mujeres de las comunidades, las observaciones permitieron comprender los espacios de trabajo y las redes de apoyo que se constituyen mientras se encuentran realizando sus actividades económicas, estas se realizaron en sus espacios de trabajo.

Los talleres de acompañamiento participativos facilitaron que las personas que integraron el proceso pudieran elegir la manera en que se iban estos desarrollando, con la autonomía incluso de ser quienes guiaban el proceso. Esta modalidad de taller es un instrumento que posibilita que la persona facilitadora se descoloque de su figura de poder para conciliar un trato más horizontal.

La estrategia estuvo compuesta por una cantidad de seis talleres, en los cuales se propusieron las siguientes actividades: historización de los grupos de mujeres, conocer qué entienden por cuidado propio, colectivo y afectos comunitarios, identificación de principales estrategias de cuidado propio, colectivo y afectos comunitarios, y la sistematización de esas experiencias.

El proceso fue construido con dos asociaciones comunitarias, las cuales corresponden a AsaOsa, y El Fogón de la Abuela, se contó con la participación de ocho mujeres de edades entre los 22 a los 66 años. Estas contaban con perfiles similares: cuidadoras de hijos, hijas o familiares, pertenecientes a organizaciones socioproductivas y trabajadoras dentro de sus hogares.

Fases del proceso

Sesión inicial

La sesión inicial permitió convocar a las mujeres al proceso, para esta se extendió la invitación a tres organizaciones de mujeres: AsaOsa, El Fogón de la Abuela y ASOMEP; sin embargo, solo se contó con la participación de las mujeres de AsaOsa y

El Fogón. En esta sesión se les explicó el proceso y en caso de estar de acuerdo se procedió a leer y firmar el consentimiento informado, además se eligió en conjunto la estrategia a trabajar y se tomaron acuerdos para las siguientes sesiones.

Observaciones

Las observaciones se llevaron a cabo en los espacios laborales de las mujeres, estas permitieron ver las condiciones laborales, además de visibilizar la puesta en práctica de las estrategias que utilizan para fomentar el cuidado entre sí. Estas se realizaron anterior a las sesiones de los talleres en los que participaban las mujeres.

Sesiones de talleres

Se realizaron 6 sesiones en las cuales, a pesar de existir una estrategia metodológica, esta variaba según las necesidades de las mujeres. En la sesión #1 y #2 se trabajó sobre los componentes afectivos y emocionales, iniciando por una redefinición realizada por las mujeres sobre los conceptos de emociones, afectos y cuidados. Seguido de esto, se ubicaron los elementos afectivos y emocionales dentro de los grupos. En la sesión #3 se abordó aspectos relacionados con su salud mental para explorar cuáles eran las concepciones que se tenían sobre esta y cuáles afectaciones identificaban a su bienestar, continuando con la temática en la sesión #4 que indagó sobre la concepción de cuidado propio y colectivo que tienen las mujeres, además de compartir las estrategias que utilizan en los distintos espacios en los cuales se encuentran inmersas. Para finalizar, en las sesiones #5 y #6 se sistematizaron las experiencias de las participantes y se compartieron e intercambiaron momentos de cuidado y afecto realizados en sus espacios laborales.

Sesiones de validación

Estas sesiones consistieron en espacios que permitieron validar la información obtenida de los talleres, por lo cual se

realizaban después de los encuentros con las mujeres. Estas permitieron que las participantes pudieran observar la información del proceso y asegurar que lo que me encontraba sistematizando fuera interpretado de la manera correcta.

Sesión de cierre

Esta consistió en una sesión de devolución y validación de todo el proceso, además de la construcción colectiva del folleto que quedaba como producto del trabajo realizado con las mujeres en las sesiones de talleres.

Discusión

Como se puede observar en la metodología, la estrategia consistía en una IAP, debido que esta busca la participación y emancipación de las comunidades ([Krause, 2002](#)), pero además estaba compuesta por elementos de la psicología comunitaria, las epistemologías decoloniales, críticas y feministas, las cuales permitieron la participación activa de las mujeres en sus propios procesos de análisis crítico y cuestionamiento sobre sus condiciones de desigualdad.

En La Palma, las organizaciones de mujeres comentaron cómo la institucionalidad ha llegado a realizar proyectos con la comunidad desde la imposición de procesos que no se adaptan a las necesidades y contextos, de manera tal que existe una desconfianza hacia las instituciones que les plantean hacer “intervenciones” en los territorios. Desde la psicología comunitaria y las epistemologías decoloniales estas intervenciones son cuestionadas como lo plantea González Rey (2014), dado que realizan acciones sin la validación de las comunidades, reproduciéndose una lógica de poder, que puede ser leída en términos de la colonialidad del saber, donde la persona profesional termina imponiendo sus conocimientos en la comunidad.

Esto se pudo visibilizar en los talleres en los cuales las mujeres explicaron que diferentes instituciones y organizaciones han llevado capacitaciones de manera general, sin tomar en cuenta que

las condiciones de vida no son iguales para todas, además de que no se realizan diagnósticos previos para conocer sus necesidades. Esto implica que se realicen procesos descontextualizados, como es en el caso específico del emprendedurismo, en el cual las mujeres comentan que les capacitan en temas relacionados con proyectos propios, estrategias de mercadeo, ventas y publicidad; sin embargo, estas no cuentan con recursos económicos para llevar adelante este tipo de procesos, dado que en el caso específico de La Palma, las mujeres se enfrentan a una violencia de mercado que las excluye de acceder a recursos económicos para poder ejecutarlas ([Peraza-Valverde, 2022](#)).

Por esta razón, es importante realizar acercamientos éticos a las comunidades, como lo propone el giro decolonizador, que plantea no quedarse en teorías y realizar un giro pragmático para el trabajo con los pueblos, esto desde las personas por medio de análisis críticos y principios que propongan el saber local comunitario situado para fortalecer las capacidades de los sectores excluidos en el plano histórico ([Guarin, 2017](#)). Dentro del proyecto, como parte inicial se realizó un diagnóstico para conocer las necesidades de las mujeres y a partir de esto realizar una estrategia de acompañamiento conjunto, con el fin de promover el involucramiento de las personas.

Un aspecto importante que propiciaron las estrategias utilizadas en el proyecto fue la reflexión crítica de las mujeres sobre sus propias condiciones de desigualdad e incluso explotación. Las participantes llegaron a la conclusión de que el sistema patriarcal ha generado dinámicas de violencia hacia ellas, las cuales han provocado la naturalización de la dominación de los hombres hacia ellas, lo cual es visible desde la infancia, época en la cual sus padres, hermanos, tíos y abuelos controlaban sus cuerpos, dinámica que se repite en la adolescencia y adultez a la hora de tener una pareja e incluso hijos hombres.

Las participantes plantearon que existe una imposición del trabajo doméstico y de cuidado impuesto hacia ellas, producto de los roles de género y la división sexual del trabajo, debido a que, como lo plantean Goren y Prieto (2020), la división sexual del trabajo consiste en un reparto de las actividades a partir del sistema sexo-género por medio de una tipificación de tareas

masculinas y femeninas. Esto imposibilitó a las mujeres de La Palma a acceder a trabajos remunerados, pues debían atender el trabajo del hogar mientras sus parejas, padres, hermanos o abuelos trabajaban fuera del hogar.

Por otra parte, Federici (2008) hace referencia a que el patriarcado establece la maternidad como un empleo forzado, de manera tal que las mujeres deben atender al cuidado de hijos, hijas y además otras personas de la familia que lo necesiten. En el caso de las participantes, la maternidad siempre ha sido un trabajo que nunca ha sido cuestionado y que se debe asumir de manera natural, además de que existe un señalamiento público a mujeres que no desean asumir sus maternidades, el cual no es el mismo para los padres que no se responsabilizan de sus hijos. Otro cuestionamiento que pudieron realizar es sobre lo que Federici (2008) denomina el patriarcado del salario, el cual está relacionado con la maternidad impuesta y la división sexual del trabajo que imposibilita a las mujeres acceder a trabajos remunerados, lo cual ocasiona que dependan económicamente de los ingresos de los hombres de su familia, en el caso de las mujeres de las organizaciones crean dependencia económica de parejas, hijos, papás o abuelos.

Debido a este patriarcado del salario y a que no existe una remuneración por el trabajo doméstico y de cuidado, las mujeres señalan que deben mantener una doble jornada laboral para acceder a recursos económicos, porque además de trabajar en sus actividades deben cumplir con el trabajo del hogar y cuidar de otras personas. Estas reflexiones permitieron a las participantes darse cuenta de que en sus experiencias y cotidianidades se encuentran formas de explotación hacia sus corporalidades, pero además de que posibilitaron iniciar procesos de transformación de esas condiciones, propósito que persiguen la psicología comunitaria, las epistemologías decoloniales, críticas y feministas.

Tomando en cuenta que el objetivo del proceso era profundizar sobre las estrategias de cuidado propio, colectivo y afectos comunitarios, la psicología comunitaria permitió cuestionar los márgenes de la psicología hegemónica que invalida las herramientas de salud mental presentes en redes comunitarias. Además, esta, por medio de la búsqueda de modelos alternativos al médico,

que se basa en las condiciones de enfermedad o anormalidad, se centra en aspectos positivos, recursos y fortalecimiento de las comunidades ([Montero, 2014](#)), lo cual estuvo presente durante el proceso. Las mujeres pudieron cuestionar conceptos como salud mental, cuidado propio y colectivo, afectos, emociones, proponiendo nuevas decisiones acordes con sus conocimientos y sentires, además de poder validar esas estrategias de cuidado que les permiten resistir en contextos difíciles.

Las epistemologías feministas permitieron colocar a las mujeres como sujetas activas de su propia transformación, primero, posibilitaron realizar un análisis de los contextos históricos, materiales y psicosociales de las participantes, para proponer estrategias y actividades que se adecuarán a sus realidades, vivencias y necesidades. De manera tal que situar los conocimientos ([Haraway, 1991](#)) significa también comprender que la persona que acompaña los procesos permea el contexto y las situaciones de las personas participantes, entendiéndoles como sujetas capaces de transformar su realidad, contrario a lo que proponen las epistemologías clásicas ([Blázquez, 2010](#)).

Estos aspectos permitieron lograr un proceso desde y para las mujeres, pero además que incorporaran dentro del mismo a la persona facilitadora, no como una simple espectadora, sino más bien como una acompañante que producía sus propias reflexiones, esto es un aspecto que propicia las epistemologías decoloniales, las cuales proponen nuevas relaciones de conocimiento entre las personas que investigan o acompañan los procesos y las personas de los pueblos, distinto a las epistemologías tradicionales en las que existe una separación entre las personas del proceso y la que investiga.

El reconocimiento y validación de las personas participantes fue una característica indispensable en todas las sesiones, en las cuales se buscaba que las mujeres desde sus vivencias pudieran intercambiar sus saberes, sin la intervención de una persona que les explicara o capacitara en los temas, como habían pasado en procesos anteriores. Esto permitió generar con las mujeres un nivel de confianza y afecto que beneficiara su participación.

Por último, es importante destacar que el uso de epistemologías decoloniales y feministas, así como la psicología comunitaria,

posibilitaron crear nuevas formas de conocer y saber, en donde el acompañamiento se realizó de manera horizontal, respetando y validando esos otros saberes, que son igual de importantes que los académicos.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J. y Mohanty, C. (2004). Genealogías, legados, movimientos. En Bell Hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Aurora Levins Morales, Kum-Kum Bhavnani, Margaret Coulson, M. Jacqui Alexander, Chandra Talpade Mohanty (eds.). *En otras inapropiables*. España: Traficantes de Sueños.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. Irantzu, Mendia Azkue et al. (eds.). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Bilbao: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Blázquez, N., Flores, F., Ríos, M., Harding, S., Bartra, E., Fernández, L., Cores, P., Maffía, D., Gargallo, F., Delgado, G., Castañeda, M., Pedrero, M., Tena, O., Restrepo, A. Arruda, Á., Mora-Ríos, J. y Ursini, S. (2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: Universidad Autónoma de México.
- De Sousa, B. (2017). Epistemologías del sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 16(54), pp. 17-39.
- Echeverría, B. (2011). *Un concepto de modernidad. Crítica de la modernidad capitalista*. Vicepresidencia del Estado. Plurinacional de Bolivia, La Paz, Bolivia. https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/bolivar_echeverria.pdf
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. España: Traficante de sueños.
- Fischetti, N. (2016). Al ritmo del tambor: una entrada a la epistemología feminista latinoamericana. *Solar*, 12 (12). <http://revistasolar.org/wp-content/uploads/2017/07/2-Al-ritmo-del-tambor-Una-entrada-a-la-epistemolog%C3%ADa-feminista-latinoamericana.-Natalia-Fischetti.pdf>
- Flores, J. (2014). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. México: Universidad de Tijuana.
- González, F. (2014). Dilemas epistemológicos actuales en psicología comunitaria. En: Flores, J. (Ed). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. México: Universidad de Tijuana.

- Goren, N. y Prieto, V. (2020). *Feminismos y sindicatos en Iberoamérica*. Argentina: CLACSO, UNPAZ.
- Guarín, G. (2017). Epistemologías del sur. En: Alvarado, S.; Pineda, J. y Correa, K. (eds.). *Polifonías del sur, desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. Argentina: CLACSO.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: *Ciencia, cyborgs y mujeres*. España. Ediciones Cátedra.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Krause, M. (2002). Investigación-Acción-Participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. Durston, J., Miranda, F. (eds.). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Chile: CEPAL.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. España: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2014). Algunas premisas para el desarrollo de métodos analécticos en el trabajo psicosocial comunitario. En: Flores, J. (ed.). *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. México: Universidad de Tijuana.
- Peraza-Valverde, N. (2022). *Experiencias de cuidado propio, colectivo y afectos comunitarios en organizaciones comunitarias de mujeres de La Palma, Puerto Jiménez*. [Tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos]. Universidad Nacional.
- Polo, J. (2016). Colonialidad del poder y violencia epistémica en América Latina. *Revista Latina de Sociología*. VI.
- Pulido, G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del pensamiento. *Sociocriticism*, XXIV (1 y 2).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (edit.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.

Propuesta de un modelo de extensión de lo
interdisciplinario hacia la transdisciplinariedad

Diego Aguirre Rosales
Esteban Arboleda Julio

Introducción

En este momento histórico en que se encuentra la UNA, la cual se acerca a su medio siglo de trabajo en pro del desarrollo de los territorios, se plantea un reto ambicioso, el cómo mejorar la eficiencia y eficacia de sus procesos de trabajo en el área del quehacer académico como lo es la extensión. Para ello requiere consolidar el concepto, así como construir modelos superiores de extensión para orientar con claridad los procesos de trabajo de extensión que se desarrollan en los territorios. La presente ponencia pretende con el análisis y sistematización de experiencias de extensión universitaria que permitan contribuir a la construcción de un modelo de extensión transdisciplinario, con el propósito de hacer que nuestro trabajo en esta área sea pertinente y eficiente, a fin de resolver las necesidades que la sociedad demanda y aprender de esa experiencia para retroalimentar y mejorar el quehacer académico principalmente del área de extensión de la UNA.

Es por medio del diálogo y una relación dialógica con la sociedad que se construyen las formas de trabajo para sistematizar desde el principio del proceso, los problemas demandados por la sociedad y construir en forma participativa desde lo interdisciplinario y transdisciplinario, para luego, desde ese mismo enfoque, construir en forma participativa (no por imposición), las soluciones atinentes y precisas de dicho problema, y las familias de las comunidades puedan mejorar la calidad de vida y autoaprender (para que no sean dependientes) del

conocimiento generado para promover, en verdad, un desarrollo humano, sostenible y equitativo.

El objetivo es proponer un modelo de extensión que parte de un planteamiento que trascienda lo interdisciplinario, con el objetivo de adoptar un enfoque conceptual transdisciplinario de los procesos de extensión de alto nivel, donde se deben integrar las diferentes disciplinas y las áreas del quehacer académico, en conjunto con el compromiso de los actores, debe ser la mejora del trabajo conjunto para tener un mayor impacto académico y de los entes participantes en la solución integral de las problemáticas de las familias de las comunidades para promover en forma innovadora en la evolución social del bienestar integral de los integrantes de la familia.

Referentes teóricos

La trayectoria de la Universidad Nacional (UNA) en el área de la extensión está marcada desde sus inicios en la ley que le da su creación (ley 5182 de 1973) que la Universidad Nacional en su artículo 4 indica como fines principales:

- a) Crear, conservar y transmitir la cultura.
- b) Ofrecer una educación integral a los estudiantes.

En el artículo 5 indica:

Serán funciones de la Universidad Nacional:

- a) Desarrollar el estudio de la investigación científica para contribuir al mejoramiento de la vida espiritual, política y social del país
- c) Fomentar la extensión de la cultura en la vida nacional

Estos artículos dejan bien claro el carácter humanista de la UNA y su meta que inequívocamente es el bienestar de la sociedad costarricense, la cual debía tener una extensión de fomento de la cultura, lo cual implica su compromiso integral con las

comunidades de las zonas marginadas, excluidas de la sociedad; en esa realidad sustantiva, es que precisamente entendemos como una obligación de la UNA que los académicos debemos crear y ejecutar una oferta académica que permita la generación de oportunidades reales y sostenibles para lograr un mejoramiento digno de la calidad de vida de las familias que están en estado de pobreza y de difícil acceso a servicios sociales, con el propósito de que la gente pueda desarrollar a plenitud su vida. Por ese compromiso con la sociedad, el Padre Núñez, uno de sus fundadores, denominó a la UNA la Universidad Necesaria.

Con este fundamento visionario de la UNA, muchos académicos lo hemos tenido como guía para comprometernos con el desarrollo de nuestros pueblos, el país y nuestra institución, así hemos emprendido desde hace más de cuarenta años, un trabajo como extensionistas, teniendo como principios la honestidad, profesionalismos, la transparencia, la solidaridad, la coordinación sin imposiciones con humildad, sacrificio, con la finalidad de promover oportunidades para lograr en forma participativa un desarrollo social, humano, equitativo y sostenible.

Sinopsis del concepto de extensión utilizado

Un modelo de extensión es el conjunto de servicios estructurados y organizados por las Universidades, constituidos para compartir, de determinada manera, su cultura y conocimientos con el sector social que no ha tenido acceso a la educación de nivel superior ([Serna, 2007](#); [Tünnermann, 2000](#)).

Con base en el planteamiento de los dos anteriores actores y el artículo 4 de la ley de creación de la Universidad Nacional, hemos procedido a tomar como base la sinopsis del concepto de extensión de Aguirre y Arboleda (2017), en el cual proyectan que la extensión debe promover el acceso a los conocimientos generados por la ciencia, la tecnología y otras áreas del saber de la Universidad. El trabajo de extensión con los diferentes sectores se debe realizar con humildad, responsabilidad, sin distingo de raza, orientación sexual, credo o nacionalidad, calidad y en todo momento promoviendo la participación activa y consciente,

de tal manera que la capacitación de las personas sea formativa para que puedan resolver los problemas o mejorar sus procesos sociales, lo anterior se constituye en un elemento fundamental para promover el desarrollo de las familias de los territorios y regiones bajo un enfoque humanista de sostenibilidad y equidad. Los conocimientos y experiencias generados en el proceso de extensión deben permitir retroalimentar el quehacer académico de las universidades para mejorar la acción sustantiva.

Base teórica de la propuesta de modelo de extensión transdisciplinario

Lo participativo

Se entiende como un proceso donde los actores, desde el inicio, tienen capacidad decisoria y comprometida en la construcción del objeto de estudio y las acciones de trabajo que se plantean en las comunidades, de tal manera que los proyectos inequívocamente garanticen una presencia efectiva y permanente hasta que se logren consolidar los objetivos, fines e impactos deseados.

Lo multidisciplinario

Si bien, en el plano conceptual, es la yuxtaposición de disciplinas distintas, no se especifican las relaciones entre ellas, es solo un mero agrupamiento (Piaget, 1972). El enfoque multidisciplinario se acerca un poco para resolver los problemas complejos a que se den enfrentar los extensionistas. Sin embargo, la extensión hoy día debe tener claro que se debe integrar e interrelacionar la docencia, la investigación, la producción de las áreas del quehacer académico y desde luego de integrar las distintas disciplinas del saber y el apoyo de lo administrativo. Esta integración debe ser bajo la modalidad de saber hacer, hacer aprender, y no caer en el rol de ver el mismo objeto de

estudio donde cada disciplina analiza fenómenos del mismo objeto desde su propia perspectiva.

Lo interdisciplinario

Interacción existente entre dos o más disciplinas que mantienen diversos canales de comunicación: “Esta interacción puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos directores, de la epistemología, de la terminología, de la metodología, de los procesos, de los datos y la organización de la investigación y de la enseñanza correspondiente. Un grupo interdisciplinario se compone de personas que han recibido una formación en diferentes campos del conocimiento (disciplinar) teniendo cada uno conceptos, métodos, datos y términos propios” ([Apostel et al., 1972, citado por González, 1993](#)).

Es claro que este concepto consiste en una cierta razón de unidad de relaciones y acciones recíprocas, de interpretaciones entre diversas ramas del saber llamadas “disciplinas científicas”. Desde esta concepción, el problema teórico que se presenta, en principio, es doble: por una parte, consiste en precisar lo que son las disciplinas; y por otra, el aspecto fundamental se concreta al definir los tipos de relación y sus modalidades de acción ([González, 1993](#)). Con el enfoque interdisciplinario se quiere superar lo que cada disciplina deja de lado, todo lo que no entra dentro de sus moldes teórico-prefijados, ya que se supone que la interdisciplinariedad permite acercarse un poco más a la dinámica concreta de la realidad. De esta surge la difícil problemática de la descripción, clasificación y explicación de los diversos enfoques, que suelen ser denominados como interdisciplinarios, en la cual sí existen diversos grados de integración efectiva, los que deben ser precisados y explicados. La integración puede ser por absorción de las diversas disciplinas implicadas en una de ellas que se toma como matriz donde se refunden los aspectos conceptuales fundamentales de las disciplinas en un replanteamiento integrativo.

En resumen, según el grado de integración se puede distinguir cuatro tipos de enfoques científicos: los disciplinarios, los multidisciplinarios, los interdisciplinarios ([González, 1993](#)).

Lo transdisciplinario

El cual es un concepto superior donde las disciplinas adoptan el mismo paradigma teórico y asume métodos de investigación similares.

En síntesis, la transdisciplinariedad consiste en la coordinación de todas las disciplinas e interdisciplinas del sistema de enseñanza-innovación, sobre la base de una axiomática general (introducción a todos los niveles a partir del nivel de los objetivos); aparición de un esquema epistemológico ([Jantsch, 1972, citado por Pedroza, 2006](#)).

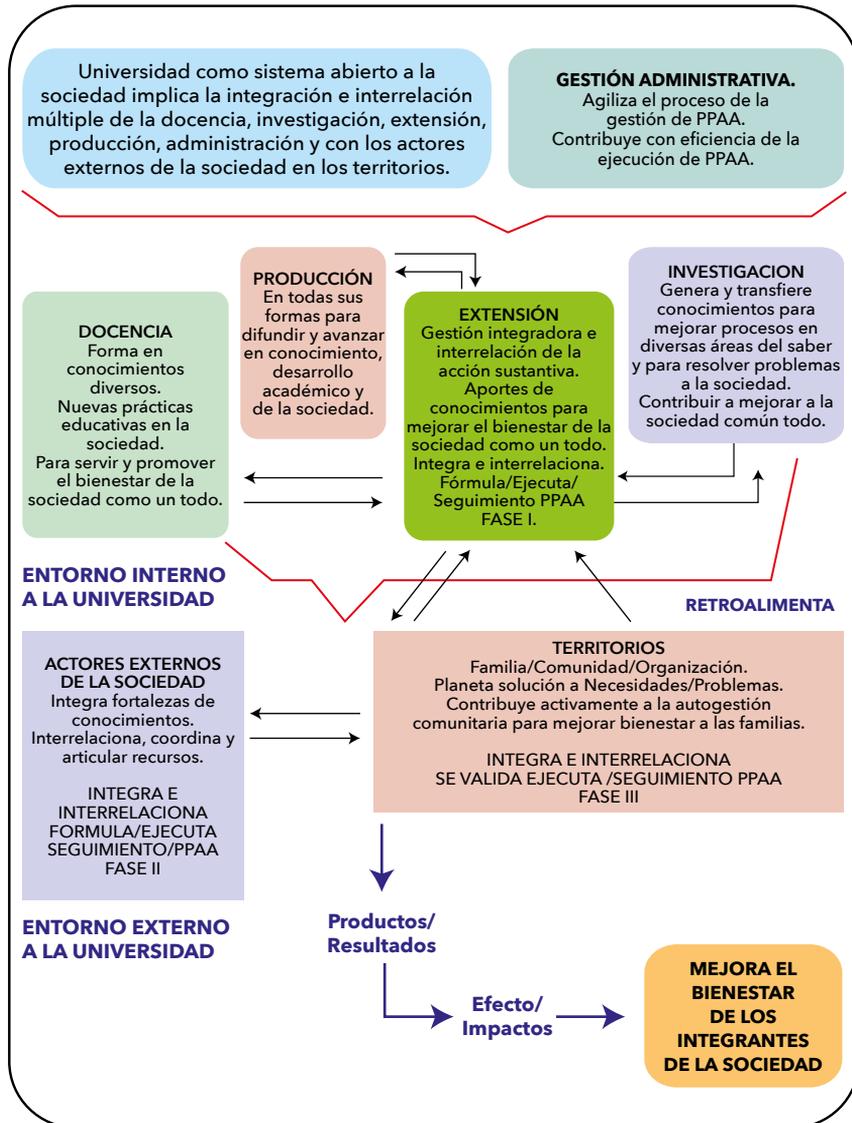
Métodos

La investigación se fundamenta en dos fases, una relacionada con la investigación generada por la experiencia de los autores en treinta y seis años como extensionistas universitarios y la segunda, una investigación cualitativa documental sobre las tendencias de la extensión universitaria en algunas universidades. Se sistematiza un marco teórico de los antecedentes más importantes que describe la literatura sobre el concepto de interdisciplina y transdisciplina. Lo cual permitió conformar y plantear una propuesta de un modelo que permite trascender la vigencia de la extensión como acción sustantiva de la UNA. Este modelo integra las distintas disciplinas y las áreas del quehacer académico, en el modelo comparte un solo paradigma teórico y metodológico para estudiar el objeto de estudio y proponer soluciones integrales.

El modelo que se propone

Complementa el modelo de base multidisciplinario e interdisciplinario de Aguirre y Arboleda (2017) que se presenta en la siguiente figura 1, en la cual se plantea una propuesta de integración de los procesos de extensión, no solo desde el punto de vista multidisciplinario para trascender a un nivel más profundo de trabajo para proyectar un mayor impacto de los procesos de extensión universitaria en las comunidades y territorios de país.

Figura 1.
Modelo de base multidisciplinario e interdisciplinario de
Aguirre y Arboleda, 2017.



Nota. Elaboración propia, 2017.

Resultados y discusión

En la propuesta del modelo se definen varias fases de trabajo sucesivas y complementadas entre sí, las cuales se describen y discuten a continuación:

Fase I

Esta consiste en la selección, evaluación y construcción participativa del objeto de estudio en un determinado territorio (Formulación Interdisciplinaria). Se plantea un diagnóstico participativo que consiste en analizar los antecedentes del territorio, analizar la situación actual de todas las áreas del conocimiento. En esta fase se caracteriza de manera profunda la problemática por áreas y se realiza una prognosis donde se proyectan los escenarios pesimistas y optimistas del territorio. Integra académicos, estudiantes, líderes, organizaciones, territorio, instituciones y otras organizaciones.

Fase II

Consiste en la construcción transdisciplinaria, se comparte un solo paradigma teórico integrando en forma coherente con la base de la fase I, lo cual permite integrar las disciplinas del saber científico y las áreas del quehacer académico, no como en sí mismas sino desde lo que está sistematizado en la construcción colectiva del objeto de estudio.

En síntesis, esta es la parte medular del modelo ya que consiste en la integración transdisciplinaria para la construcción de los aspectos metodológicos y el plan de ejecución para la solución requerida de la problemática sistematizada en forma participativa en la Fase I (Formulación interdisciplinaria), de esta manera la extensión puede aspirar a tener una verdadera pertinencia social en la realidad sustantiva de los territorios. Integra académicos, estudiantes, líderes, organizaciones, territorio, instituciones y otras organizaciones.

Fase III

La implementación del modelo de extensión transdisciplinario donde se integra el conjunto de las concepciones que permiten unificar el conocimiento de las diferentes disciplinas, manteniendo la originalidad de cada una de las disciplinas científicas y el quehacer académico (investigación, docencia, producción con apoyo integrado de lo administrativo), sin fragmentar lo establecido en la Fase I, Fase II. En esta Fase se promueve la socialización e integración de los diferentes actores institucionales y municipales así, como a las ONG y otros organismos nacionales como internacionales. Integra académicos, estudiantes, líderes, organizaciones, territorio, instituciones y otras organizaciones.

Fase IV

En esta fase se plantea una etapa de Investigación-Extensión participativa, que ha de permitir el desarrollo de la investigación básica y adaptativa en forma multidisciplinaria para generar conocimiento innovador que permita solucionar nuevos problemas específicos que surgen en el territorio durante el proceso de ejecución del proyecto.

También la propuesta del modelo plantea que en esta etapa del proceso integre académicos, estudiantes, líderes, organizaciones, territorio, instituciones y otras organizaciones.

Fase V

Sistematización-Retroalimentación Académica

Esta fase consiste en la evaluación y teorización transdisciplinaria de los resultados e impactos, esta etapa permite la rendición de cuentas y la reconstrucción del objeto de estudio para retroalimentar el proyecto de extensión.

La integración de académicos, estudiantes (es clave ya que permite mejorar sus conocimientos y la sensibilización y visión social con las familias de los territorios), líderes, organizaciones territorio, instituciones y otras organizaciones.

La retroalimentación académica debe ser de calidad, entendida como un medio fundamental para mejorar los contenidos de los cursos, la integración de docentes, el desarrollo de indicadores de evaluación ex antes, durante y ex post.

En cuanto a la promoción de la comunicación de los resultados, ha de permitir la publicación de artículos científicos, metodologías, otros tipos de publicaciones como boletines, manuales y folletos, la participar en seminarios, congresos, talleres.

Conclusiones y recomendaciones

Se desarrolló una propuesta teórica de un modelo de extensión de lo interdisciplinario y transdisciplinario, lo cual permite conformar y plantear una propuesta de un modelo integrador las distintas disciplinas y las áreas del quehacer académico, el cual debe compartir un solo paradigma teórico y metodológico para construir y estudiar el objeto de estudio y proponer soluciones integrales a su problemática.

La recomendación de esta propuesta reflexiva es contribuir con el modelo de extensión abierto, el cual tiene como propósito contribuir con la vigencia y pertinencia de la acción sustantiva de la extensión de la UNA, el cual es el vínculo ineludible académico y ético de relacionamiento de la Universidad Nacional con su deber de contribuir con un desarrollo humano, equitativo y sostenible de los territorios.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, R. D. y Arboleda, J. E. (2017). *Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Propuesta la construcción de una política y una sinopsis de modelo de extensión para la UNA*. Ponencia presentada en el III congreso de extensión Universidad Nacional. Cantón de Pérez Zeledón, San José, Costa Rica, 11 pp.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2016). *II Documento de trabajo sobre políticas de extensión: Por una universidad comprometida con el país*, 42 pp.

- Cedeño, J. y Machado, E. (2012). Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. *Humanidades Médicas*, 12(3), 371-390. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1727-81202012000300002
- Cano, A. (2016). Debates de ayer y hoy: Algunos antecedentes de las naciones de extensión e integralidad en la universidad de la República. *InterCambios*, 3 (1).
- Campos, G. y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/134>
- Gómez, L. y Figueroa, Ch. S. (2011). *La extensión universitaria en cinco universidades públicas. Tercer Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*.
- González, D. J. (1993). *El proceso de investigación*. Costa Rica: Editorial Alma Mater, 206 pp.
- López, M. (2010). Extensión universitaria. Problematización y orientaciones para gestionar el área. *Revista Universitaria y Sociedad del Conocimiento*, 7(3), 1-8. Recuperado en: <http://rusc.uoc.edu>
- Molina, A. R., Colorado, A. C., Barradas, S. S. y Fowler, P. (2015). Análisis de programas nacionales de Extensión Universitaria en América Latina: hacia la Inclusión y la Ciudadanía Cultural. *Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura*, 5(8), 37-54. https://www.researchgate.net/publication/327641814_Analisis_de_programas_nacionales_de_Extension_Universitaria_en_America_Latina_hacia_la_Inclusion_y_la_Ciudadania_Cultural
- Ortiz, R. M. y Morales, R. M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404008>
- Pérez, T. (2011). *Extensión universitaria: Función organizadora de un currículo abierto* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. 562 pp.
- Pedroza, F. R. (2006). *La interdisciplinariedad en la universidad Tiempo de Educar*, vol. 7, núm. 13. México: Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, 39 pp.
- Serna, A. G. (2007). *Modelos de extensión universitaria en México. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. www.ugto.mx/internacional/imagenes/dca/internacionalizacion/11.docx
- Tünnermann, B. C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 18 pp.

Aprender desde la extensión:
epistemologías de la conversación

Kattia Isabel Castro Flores
José Mario Méndez Méndez

Introducción

Aprendemos todos los días y de muchas maneras. En el transcurso de la historia, las distintas culturas crearon y transmitieron también sus propios caminos de aprendizaje que representan importantes contribuciones para el conocimiento que se ha venido desarrollando durante siglos.

En algunas circunstancias o etapas de la vida, desechamos algunos caminos y privilegiamos otros. Eso mismo ha ocurrido en los espacios de educación formal, sobre todo en las instituciones de educación superior.

En el mundo universitario, suele predominar una racionalidad científica hegemónica basada en la separación: mente-cuerpo, sujeto-objeto, materia-espíritu, humanidad-naturaleza, universidad-territorio.

La educación formal sustituyó el juego como estrategia de aprendizaje (usado con prioridad en la educación preescolar) por el ejercicio de la razón descorporeizada. Por eso, a través de la educación formal, el ser humano deja de ser alguien que aprende jugando, moviéndose, ejercitando todos los sentidos para convertirse en un ser que aprende razonando, deduciendo, induciendo, formulando hipótesis, verificando y ejerciendo control sobre las cosas y los procesos.

Por esa razón, asistimos con demasiada frecuencia a expresiones de violencia epistemológica legitimadas en contextos universitarios: algunas formas de saber que son importantes para muchas culturas (la estética, la poética, la erótica, la mítica,

la mística, la lúdica) son deslegitimadas bajo el argumento de que carecen de carácter científico. La ciencia parece ser el único camino para construir conocimiento, mientras que las otras vías nos ofrecen solo apariencias. Los conocimientos y sabidurías de las comunidades (indígenas, rurales, afrolatinoamericanas) quedaron relegadas a la folclorización, o entendidas como asuntos del pasado que deben ser superadas porque carecen del estatus del saber científico.

El registro escrito de la historia y de otros conocimientos desplazó otras formas de registrar y transmitir los saberes (los propios de la oralidad, de la comunicación gráfica, de la ritualidad, por ejemplo).

A pesar de todo lo anterior, hay muchas evidencias cotidianas de que el aprendizaje acontece también de otras formas, dentro y fuera de las aulas:

- ▶ El aprendizaje inicia con el descubrimiento del cuerpo, de las emociones; con la comunicación, la interacción y la interconexión.
- ▶ El aprendizaje acontece, desde el inicio de la vida humana, a través de todos los sentidos que informan sobre los colores, las texturas, los olores y sabores.
- ▶ Antes de que existiera el registro escrito, hubo música, danza, juegos, historias, pinturas, ritos. El lenguaje escrito es solo una de las múltiples formas de registro de los saberes que generan los seres humanos.

Por lo tanto, una vez más, tenemos que plantearnos la forma en que aprendemos en la universidad. Expulsar de la educación las muchas formas de aprender y de comunicar los saberes generados desde las culturas diversas es un reduccionismo epistemológico que empobrece a la universidad misma, y nos impide dialogar con las diversas culturas del saber. La palabra "epistemicidio" ha sido acuñada precisamente en referencia a la violencia epistémica que aniquila las formas de conocimiento que no coinciden con la denominada "cientificidad" (De Sousa Santos, 2017).

Este trabajo, cuya finalidad es enriquecer el aprendizaje universitario a partir del diálogo y la consulta a las diversas

comunidades aprendientes con las que interactuamos desde la extensión, se basa en la práctica de la conversación como forma de generar conocimiento. En concreto, se fundamenta en numerosos encuentros y conversaciones con personas integrantes de los grupos que participan en dos de los proyectos adscritos a la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión: el proyecto "Bioaprendizaje, aprender desde la vida", y el proyecto "Educaciones, espiritualidades y resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez y adolescencia".

Las conversaciones forman parte de la estrategia metodológica enunciada en ambos proyectos y de alguna manera son su eje y fundamento. La apuesta por la conversación no es, por lo tanto, un añadido metodológico, una ocurrencia, o una moda, sino un rasgo constitutivo de la forma de hacer extensión en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión. En esas conversaciones, se ha prestado atención particular a la relación existente entre aprendizaje y comunicación; a la fuerza transformadora de la palabra; a la dimensión comunitaria del aprendizaje y a la construcción de pedagogías locales y contextuales.

Las fuentes de este trabajo son, por lo tanto, de modo prioritario, los saberes comunicados en esos encuentros a través de múltiples lenguajes: la palabra, la corporeidad, el arte, el vestido, la comida.

Las comunidades aprendientes extrauniversitarias

La Universidad Nacional es una importante comunidad de comunidades de aprendizaje. En ella se aprende "universitariamente" desde muchas disciplinas que tienen su propia historia de gestación (genealogía) y su propio camino de desarrollo. Con frecuencia ubicamos los orígenes de estos saberes en contextos europeos, restando valor a los aportes que han sido generados desde otras latitudes y culturas. La historia de la filosofía y de la pedagogía, por ejemplo, suele señalar a la antigua Grecia como la cuna de esas disciplinas. Los orígenes mismos de la educación superior suelen ser ubicados en la Europa del siglo XI (Bologna, 1088), sin incluir en esa historia importantes experiencias

universitarias de otros contextos. Sin embargo, debemos reconocer que los saberes (filosóficos, pedagógicos, musicales, artísticos, astronómicos, o relacionados con la medicina, la agricultura y la sexualidad), así como las experiencias educativas a través de las cuales se comparten los conocimientos, han tenido tantos orígenes como culturas existen.

También las comunidades con las que interactuamos a través de la extensión han acumulado aprendizajes teóricos y prácticos que les permiten agenciar la vida: saben dónde sembrar y cómo preparar los alimentos, saben reconocer las plantas que curan, tienen conocimientos relacionados con el almacenaje del agua, las semillas y los alimentos, saben muy bien cómo cuidar los bosques y las nacientes de agua, cómo relacionarse con los otros seres no humanos, cómo recibir y despedir la vida, saben tomar decisiones a partir de lo que leen en cielo, en la tierra, en el mar; han aprendido a organizarse para la realización de trabajos que benefician a todas las personas de la comunidad; poseen sus propias comprensiones acerca de la vida, la muerte, la enfermedad, la sexualidad, el cosmos.

Muchas comunidades rurales y pueblos indígenas siguen practicando rituales que sirven para transmitir la memoria comunitaria e instruir a las nuevas generaciones sobre su identidad, sus luchas, sus espiritualidades.

Eso quiere decir que las comunidades han generado y desarrollado sus propias formas de aprender, de desaprender y reaprender; de comunicar saberes, de conservar las memorias. Podemos llamarlas pedagogías locales o contextuales.

Aquí queremos centrarnos en las formas de aprender reconocidas a través de las conversaciones con personas que participan en dos de los proyectos de extensión gestionados desde la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión.

Experiencias de aprendizaje

Bioaprendizaje: aprendiendo desde la vida, revitalizando, cuidándome, cuidándonos, cuidando nuestros ecosistemas

El proyecto "Bioaprendizaje: aprendiendo desde la vida", es una experiencia de trabajo interinstitucional en el que participan la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión y el Patronato Nacional de la Infancia. La segunda fase del Proyecto se cierra precisamente este año. "Cuidándonos para cuidar" inició como plan piloto en el año 2015 y ha pasado por diferentes etapas. En el año 2017 se firmó un acuerdo que vino a fortalecer el trabajo colaborativo entre ambas instancias. En el año 2023 iniciará la tercera fase.

El proyecto implica el contacto con todas las personas funcionarias del PANI. Es una experiencia formativa donde la vida está en el centro del proceso de conversación. La biografía se convierte en fuente de conocimiento. Los títulos profesionales se ponen en pausa para partir de un terreno común: la vida vivida con sus alegrías, expectativas, esperanzas y sufrimientos en diferentes contextos y momentos históricos. Las dinámicas sugeridas en cada una de las sesiones se presentan como provocaciones para reconstruir la memoria de esas experiencias significativas que conforman la subjetividad de las personas y de donde se nutren los proyectos de vida personales, familiares y laborales.

El proceso de formación se realiza en seis sesiones de cuatro horas de duración. En cada una de ellas hay un énfasis o hilo conductor: el cuidado personal, el cuidado familiar, el cuidado institucional, el cuidado ecológico. Estos hilos no quedan sueltos, sino que buscan ir elaborando un tejido consistente en el que está imbricada la vida con sus múltiples expresiones.

Quizá la imagen que mejor recoja el proceso de reflexión sea la espiral (ver figura 1), símbolo que se utiliza de forma material en la segunda sesión, pero que se trabaja desde la primera sesión, cuando se establecen vínculos entre los recuerdos de la niñez y la actual etapa de personas adultas en la que se sitúan la personas.

Figura 1.
La espiral de la vida.



Nota. Registro fotográfico del proyecto, 2018.

Se opta por ver la vida no en forma lineal, sino cíclica. Por eso, no se concibe el paso de una etapa a otra cerrando la anterior, sin más, y dejando todo en el pasado. El ritmo cíclico tiene un compás más cercano a la marcha del tiempo y de las estaciones y permite una relectura de lo sucedido. Este ejercicio reflexivo aporta mucha claridad sobre la vida, lo que hacemos o qué deseamos y lo que recordamos. Mucho de lo vivido en cada etapa pasa a la siguiente como nutriente e impulso o, en su defecto, como carencia y experiencias para retomar en la siguiente vuelta de la espiral para ser modificado y/o enriquecido.

Este proceso de caminar en la espiral de la vida busca recuperar la energía que queda como alegría por el disfrute de las cosas cotidianas: jugar al aire libre, comer frutas de los árboles, compartir con las primas y primos y niñas y niños del vecindario. Cobran relevancia los recuerdos que dejaron las vivencias de paseos familiares, momentos intensos de compartir, fiestas navideñas y cumpleaños, así como las ilusiones de las amistades entrañables que se cultivan a lo largo de la vida y en los ambientes de estudios y laborales donde transcurre la vida.

Entrar en contacto con las propias historias de la niñez favorece el establecimiento de puentes con la población con la que trabaja el PANI. Por una parte, se puede cultivar mayor empatía con las niñas, niños y personas adolescentes y se abona el compromiso por defender los derechos de esta población. Al compartir sus recuerdos, algunas personas funcionarias consideran que fueron privilegiadas por la niñez que tuvieron, pues contaron con espacios seguros, donde recibieron mucho amor y cuidados y tuvieron todo lo necesario para vivir felices. También se identifican carencias e incluso violencias sufridas en la propia infancia. A pesar de que las infancias han transcurrido en distintos ambientes y zonas geográficas, así como en épocas distintas, hay sentimientos y emociones que conectan a las personas con esa etapa de su ciclo vital ([ver figura 2](#)).

Figura 2.
El túnel del tiempo.



Nota. Registro fotográfico del proyecto, 2020.

Por medio de canciones, cuentos, actividades de introspección y juegos se invita a las personas funcionarias a revisitar la propia infancia, los juegos que se disfrutaron, los lugares significativos cargados de energía y de nostalgia.

En las conversaciones se hace presente constantemente a las personas de la familia de sangre y también a quienes forman parte de la familia elegida. Son muchas las personas que se cruzan en nuestro camino a lo largo de la vida y que dejan una huella importante. Reconocer las enseñanzas en la propia vida e identificar la influencia que ejercen hasta el momento presente es motivo de gratitud y celebración gozosa.

Por medio de ceremonias cargadas de simbolismo se rinde homenaje a esas personas y se recupera su legado de amor.

Se busca, además, tomar conciencia de las relaciones que se establecen con los seres no humanos: aparece entonces un desfile de animales que hicieron parte de la vida en el campo o de los que en el tiempo presente conviven dentro de las casas y son parte de la familia. Se revisan las rutinas laborales para identificar los elementos saludables que están presentes en las relaciones de compañerismo, en el trabajo en equipo, los lazos de amistad que se construyen y los elementos que necesitan ser transformados para crear climas respetuosos, de mayor colaboración, empáticos y compasivos.

En el centro de la espiral se colocan los cuatro elementos: agua, tierra, aire y fuego. A partir de ellos se inicia una reflexión sobre la dependencia humana con respecto a ellos. Muchos espejismos desaparecen: no es cierto que todo se compra con dinero, la tecnología no puede suplir la salud, el bienestar, los afectos, la vida misma. Empieza a aparecer con claridad la conexión entre los elementos del entorno con el cuidado personal y el cuidado colectivo.

Consideramos muy importante la reconexión con la base material de la vida, y reconocemos que de modo paulatino la humanidad se ha ido desarraigando de los elementos que hacen posible la vida. Perder esta conexión significa perder vitalidad, salud, alegría, capacidad de asombro y gratitud. El contacto con los elementos de la naturaleza permite redescubrir los hilos que unen a todos los componentes de la comunidad planetaria. La

influencia de la racionalidad hegemónica ha disminuido la capacidad de asombro y de gratitud ante los pequeños milagros de la vida. Estos han sido opacados por la razón instrumental, lo cual ha vaciado de maravilla los procesos finamente combinados para que aparezcan mecánicos y sin alma. Colocar en el centro la vida, con su aparente simplicidad es darle valor a lo que en realidad lo tiene. En una era donde la imagen, la apariencia y la posesión de objetos parecen definir el valor de las personas, retornar aquello que es fundamental para la vida resulta una vía revitalizadora y una forma de resistencia que permite hacer de la vida presente algo maravilloso ([ver figura 3](#)).

Figura 3.
Celebrando la vida.



Nota. Registro fotográfico del proyecto, 2015.

Al considerar los estilos de vida, las personas pueden reconocer que muchas veces se duerme mal a pesar de que las camas son quizá más confortables; los crecientes niveles de estrés impiden tener paz y de manera literal se roban el sueño y el descanso. Algunos hábitos de alimentación contribuyen a la aparición de enfermedades prevenibles que comprometen seriamente la calidad de

vida presente y futura. El sedentarismo atrofia la capacidad de movilidad. Las ofertas de entretenimiento ni por asomo dejan aquella sensación de satisfacción que se experimentó al corretear, brincar, subirse a los árboles a bajar frutas, andar en bicicleta y participar de otros juegos que no requerían ropa especial para practicarlos ni cuotas de suscripción en establecimientos especializados.

La constatación de que la ingesta de agua no es la recomendable para permanecer con el nivel de hidratación óptimo para el funcionamiento adecuado de todos los órganos del cuerpo, es una toma de conciencia acerca de la necesidad de hacer cambios para alcanzar el bienestar anhelado.

Recuperar las relaciones humanas pasadas y presentes, en las que el afecto y los cuidados son notas características, da paso al reconocimiento de la dimensión de interdependencia que nos constituye como seres humanos. Estamos aquí porque fuimos objeto de cuidados. De aquí deriva la responsabilidad de cuidar de otras personas en retribución por lo recibido. La filósofa española Victoria Camp (2022) plantea la instauración del derecho al cuidado con su correspondiente deber de cuidar. Se nace con necesidad absoluta de cuidados y en otras etapas de la vida se requiere de cuidados temporales o permanentes por causas de enfermedad. La expectativa de vida es cada vez más alta, de modo que la demanda de cuidados será de nuevo un requerimiento fundamental frente a una creciente población cada vez más longeva. Solo cuando el cuidado sea visto en doble vía, estaremos en un equilibrio que posibilite la justicia. Aquí también cabe señalar la dimensión pública de los cuidados, pues estos no pueden agotarse en el seno de las familias; requieren –más bien– la previsión de los Estados en la prestación de estos servicios de una manera solidaria y equitativa.

Por otro lado, restablecer los vínculos con todo lo que nos rodea permite afirmar la dimensión ecodependiente y, por tanto, la responsabilidad de velar por el bienestar de los otros seres no humanos, ya sean plantas y animales que participan en diferentes procesos como la polinización o la fotosíntesis que son indispensables para mantener el delicado equilibrio que posibilita las condiciones para que la vida se reproduzca y permanezca sobre el planeta.

Especial atención merece el antropocentrismo sobre el que se ha configurado la relación de las personas con los seres no humanos. Se suele colocar a los seres humanos en una posición de superioridad jerárquica en relación con el resto de las criaturas de la comunidad planetaria, provocando así muchas formas de violencia y desequilibrio en las relaciones que hacen posible la vida. Una expresión de esa violencia es el uso inadecuado de recursos del planeta. La deforestación, la contaminación del agua y del aire, la pérdida de biodiversidad y el desequilibrio climático son algunas de las secuelas de esta falta de cuidado hacia los ecosistemas que se revierte en las condiciones de vida de las personas, lo cual afecta de modo diferenciado a las poblaciones más empobrecidas y vulnerabilizadas. Las niñas, niños y personas adolescentes sufren las consecuencias del deterioro ecológico de un modo directo y con grandes secuelas para su bienestar y desarrollo integral.

Los pueblos originarios del continente tienen mucha sabiduría que aportar sobre este particular, lo mismo que las culturas afrodescendientes. Las personas que tienen origen campesino aportan importantes experiencias sobre la relación vital que desarrollan con sus ecosistemas con el fin de proveerse de lo necesario para vivir sin generar impactos negativos y con la responsabilidad de pensar en las futuras generaciones. La urbanización creciente y acelerada de las últimas décadas representa un corte con estas experiencias y contribuye al olvido o a la ignorancia de experiencias y tradiciones relacionadas con la siembra y la cosecha, los alimentos y de las interrelaciones que se dan entre los ecosistemas para mantener el necesario equilibrio entre ellos. Todo lo anterior limita las posibilidades de contribuir al cuidado de la tierra, de los bosques y de los ríos; impone ritmos y estilos de consumo que nos separan del resto de la naturaleza.

Un tema fundamental en el proceso de formación que se genera desde el proyecto es la familia, más bien las familias, porque no hay un único modelo de familia, ni antes ni ahora. El imaginario de familia como espacio de referencia en temas de amor, respeto y reciprocidad en los cuidados, contrasta con los niveles de violencia que las personas funcionarias del PANI manejan en el día a día en su vida laboral. Deben enfrentar, de forma

continua, el dolor humano que se genera en grupos familiares donde la violencia se impone vulnerando de diversas formas a las personas menores de edad.

Hablar de los ambientes familiares es fundamental porque conecta con la importancia de los cuidados durante todo el ciclo vital. Se inicia con la fragilidad con la que el ser humano llega al mundo; siendo el mamífero más frágil de todos, incapaz de valerse por sí mismo hasta varios años después de su nacimiento. Esta condición de vulnerabilidad estará presente a lo largo de muchas etapas de la existencia, donde la necesidad de cuidados volverá a reaparecer en ocasión de una enfermedad ocasional o una incapacidad permanente y en estadios de la vejez. Por esto, cabe detenerse a revisar los modelos de cuidados que hemos aprendido para identificar creencias que quizá haya que variar para que se construya mayor equidad en la repartición de los cuidados y para que todas las personas sean en la misma medida, receptoras y dadoras de cuidados. La experiencia cotidiana pone en evidencia que la mayor carga de cuidados ha sido asignada a las mujeres por tradiciones culturales que se han establecido de generación en generación. La encuesta sobre el uso del tiempo, del año 2017, publicada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, confirma que las mujeres, en todos los rangos de edad, siguen asumiendo un tiempo considerablemente mayor en todas las tareas de cuidados, en relación con los hombres. Hay una creciente conciencia acerca de la necesidad de lograr un mayor equilibrio en la participación de los hombres en las tareas de cuidados de niñas, niños, personas enfermas, mascotas y plantas. Es por esta razón que el autocuidado y el cuidado colectivo requieren una mirada minuciosa de los modelos de familia que se han heredado, así como de los roles que se han asignado según el sexo, pues siguen prevaleciendo patrones que están lejos de alcanzar la equidad.

Algo anda mal en nuestra sociedad si el espacio familiar no es capaz de ofrecer la calidez necesaria para que las niñas, niños y personas adolescentes se desarrollen con los más altos niveles de bienestar. Aparece la necesidad de volver la mirada hacia patrones más amorosos, respetuosos y sobre todo más democráticos. Porque cuando algunos miembros del grupo familiar están

descansando o disfrutando actividades de ocio mientras hay personas agobiadas, casi siempre mujeres, con la preparación de los alimentos, la ropa, la limpieza de la casa, esto significa que el autocuidado de algunos de los miembros está siendo postergado en aras del cuidado de las demás personas. Esto a todas luces es injusto y debe modificarse.

En esta espiral también se coloca el ambiente laboral. Parte de esas personas con las que se establecen relaciones de larga duración son las compañeras y compañeros de trabajo con las que se comparte un tiempo significativo de la existencia. Es en el ambiente laboral donde se manifiesta con mucha fuerza la condición de mutua dependencia porque se forma parte de equipos de trabajo donde cada quien cumple una tarea con la que aporta al logro de los objetivos.

Especial atención se pone en las dinámicas del ambiente laboral. Es aquí donde se materializan una buena parte de los estilos de vida saludable que son fundamentales para el autocuidado y para el cuidado colectivo. El cuidado colectivo adquiere una dimensión extendida, pues se trasciende el espacio de las cuatro paredes de los recintos de trabajo para incidir en la población meta de la institución: niñas, niños y personas adolescentes y sus familias. Y todas estas personas son parte de un ambiente en el que hay interacciones diversas.

La espiral vuelve entonces a reaparecer; frente a las niñas, niños y personas adolescentes que reclaman atención, respeto por sus derechos y -sobre todo- cuidados integrales, las personas funcionarias miran de nuevo su propia vida para inspirarse y hacer el trabajo con mayor mística. En cada nueva vuelta reencontramos motivos para reflexionar y seguir viviendo y tomando impulso para continuar con la tarea de crear espacios donde la reciprocidad en los cuidados sea posible.

Aprender desde la resistencia: pedagogías locales para la (re)existencia

El proyecto *Educaciones, espiritualidades y resistencias: vivencias pedagógicas y sociorreligiosas liberadoras para la niñez*

y *adolescencia* también está adscrito a la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión. Entre sus estrategias metodológicas aparece clara y reiteradamente la necesidad de promover la conversación con integrantes de diversos grupos en/de resistencia de Costa Rica. Parte de las conversaciones han sido registradas en un documento inédito llamado *Sistematización de conversaciones con movimientos en resistencia en Costa Rica, 2022*. A continuación, se coloca un extracto de lo conversado con cada uno de los grupos, con el fin de identificar las pedagogías inventadas en cada contexto.

En Coecoceiba, como en muchas otras organizaciones, las personas en resistencia han aprendido a aprender desde la conversación en torno a la información. El diálogo es una forma de resistir frente a la desinformación:

Para transformar la realidad, Coecoceiba asume el contacto con la gente, con las comunidades, para conversar sobre la realidad que nos afecta. Coecoceiba cree que la comunidad es sujeta de sus propios procesos, pero necesita información adecuada para tomar decisiones. Por lo tanto, recoge y analiza información y la comparte con las comunidades que toman decisiones (p. 12).

En la Colectiva Caminando, el aprendizaje tiene que ver con la corporeidad: se aprende desde el encuentro, el afecto y la construcción de espacios no violentos:

Es una colectiva feminista que busca construir las condiciones para construir juntas, espacios de apoyo de y para las mujeres, desde lo disidente. Sobre todo, a través del arte y la intervención del espacio público, desde lo femenino y desde lo no binario, inventando espacios no violentos, repensando la forma de comprender el cuerpo, promoviendo el encuentro, el abrazo (p. 13).

Ellas insisten en la resignificación de espacios que han sido utilizados, de manera tradicional, para la invisibilización de las personas, o para el ejercicio de la violencia:

También se hace resistencia desde la reapropiación de lo que las ha sesgado, por ejemplo, la cocina, que es lugar de

encuentro, de compañía. La principal estrategia es apropiarse de los espacios públicos y del espectro radiofónico y acompañarse. Han organizado caminatas performáticas, interviniendo el espacio público por medio del arte (p. 14).

En Conceverde, se insiste en la denuncia, en la protesta: la lucha en la calle también es una forma de aprender y de formar ciudadanía.

Las estrategias a través de las cuales interviene en la realidad para transformarla pasan por promover el accionar ciudadano. El accionar ciudadano es clave para la protección del recurso hídrico y para otras luchas sociales. Eso quiere decir que los cambios deben nacer de las luchas de las comunidades. Por eso, Conceverde acompaña las luchas de distintas comunidades en materia de recurso hídrico y brinda asesoría sobre las mejores estrategias a seguir (p. 16).

La experiencia de la Fundación Corcovado está centrada en la educación extracurricular de los niños y las niñas de las escuelas. Se resiste a través de procesos educativos que contribuyen a mejorar el mundo que nos rodea y que nos hace sentirnos parte de los ecosistemas.

La educación ambiental busca que el ser humano -como parte de los ecosistemas- prospere a nivel social, económico y se sienta incitado a cuidar esos ecosistemas. Promueve el manejo sustentable de los recursos naturales, a través de la agricultura regenerativa (restaurar el suelo) y la forestería análoga, que consiste en reforestar de manera que el bosque se conserve y, al mismo tiempo, genere productos para el beneficio de los seres humanos (p. 17).

Entre las integrantes de la Asociación de Mujeres Afro del Caribe: la resistencia es sobre todo cultural. Se resiste conservando la memoria de la comunidad afrocostarricense como camino para la transformación de la realidad:

Se resiste creando las condiciones para que las mujeres tomen conciencia de su realidad y de sus posibilidades. Lo más importante es que reconozcan sus derechos como ciudadanas y como mujeres afrodescendientes. La Asociación cuenta con

varios ejes de trabajo como derechos económicos, trabajo y empleo, salud, educación, capacitación laboral, participación política y organización, derechos humanos (p. 19).

Entre las personas que forman parte de la Asociación de Mujeres Migrantes Nicaragüenses, la resistencia se realiza conformando redes de apoyo. Los espacios de encuentro son informativos y formativos, y revisten formas creativas, como las tardes de café:

La Asociación de Mujeres Migrantes Nicaragüenses resiste capacitándose. A través de la capacitación se genera conocimiento, se forman redes de apoyo. Pero las mujeres saben que la organización no va a estar siempre: cada una debe ser protagonista. Se busca dotar de herramientas y conocimientos a las mujeres para que cada una sea protagonista de su propia historia. Han publicado folletos con información sobre lo que tienen que hacer si las detienen arbitrariamente. También procuran el rescate de la cultura nicaragüense... La resistencia nace del conocimiento que van teniendo, de la conciencia con respecto a los derechos que tienen como migrantes, como trabajadoras y como mujeres (p. 20).

Para el Comité Nacional contra la Violencia de la Mujer, Mujeres Unidas en Salud y Desarrollo (MUSADE), "la base de la resistencia es la toma de conciencia que permite desnaturalizar todas las formas de discriminación y violencia que han sido naturalizadas. Las mujeres discuten acerca de sus necesidades y organizan a otras mujeres en un proceso que tiene base comunitaria" (p. 23).

En la Red de Mujeres Rurales de Costa Rica, la resistencia acontece a través de procesos pedagógicos muy participativos y concientizadores, que valoran los saberes ancestrales:

Hay unos módulos contruidos considerando los procesos, con encuentros y conversaciones que permiten a algunas cambiar la visión que se tiene de la tierra, el suelo, los recursos. Se reaprende a ver el suelo, la tierra. La reflexión ayuda a cambiar de posición: las mujeres cambian porque ahora

saben, se autoperciben de forma distinta, descubren que tenían razón cuando sentían que sus derechos eran negados. Se posicionan de forma distinta, se validan los saberes previos, crece la autoestima, reconocen que deben y pueden defender sus derechos y así empiezan a resistir, a reclamar derechos. Primero ante los miembros de sus familias, luego a nivel comunitario y nacional. Hay una relectura de su propio conocimiento: ya tenían saberes, y ahora los validan. También hay diálogo con otros saberes. Las personas que integran Tinamaste son agrónomos, politólogos, comunicadores. La conversación enriquece a todas y todos (pp. 24-25).

La Asociación de Mujeres ORCUO DBON recurre a la ancestralidad como fuente de resistencia. El mismo nombre del grupo (Mano de Tigre) hace referencia a esa experiencia que conduce al aprendizaje transformador:

Las mujeres querían ser parte de las tomas de decisiones de las comunidades. El machismo siempre fue una dificultad. Pero querían ganar espacio en las reuniones, no simplemente para cocinar a los compañeros, sino para tomar la palabra... Resistir es cuidar a los hijos, a las jóvenes madres y a la tierra. La resistencia implica ternura y fuerza, cuidado y lucha. Resistir cuando hacen que los niños y las niñas mantengan la identidad ... Las mujeres transmiten la energía de la tierra, de la semilla; transmiten conocimientos, son semilla de la lucha. Mano de tigre es una piedra fuerte. Quieren ser fuertes como ella. Es la piedra del abuelo jaguar, que cuida la tierra. Ahí, en la piedra, y en su territorio, habita el jaguar. Se siente su espíritu. Para quienes mantienen esa lucha, el lugar donde está la piedra es un lugar sagrado: "Creemos que es mejor morir de pie que vivir de rodillas..." (p. 27).

Figura 4.
Mural en la sede de la Asociación Mano de Tigre, Térraba.



Nota. Registro fotográfico del proyecto, 2022.

El cuadro ubicado en el Centro Cultural ORCUO DBON (ver figura 4), comunica los elementos fundamentales de la espiritualidad que les anima. La piedra que está en el dibujo -ubicada cerca de la comunidad-, representa la fuerza que se requiere para resistir. Tiene grabadas las huellas del abuelo jaguar, que fortalece la voluntad de vivir con dignidad.

Voces Visibles produce resistencia desde la producción audiovisual. Los documentales son una forma creativa de mostrar las distintas formas de violencia y los caminos para superarlas: "Lo más importante es la visibilización de la violencia que sufren las mujeres en condición de vulnerabilidad. Se hace resistencia dando voz, contando historias, experiencias, suscitando emociones en las personas que escuchan las historias" (p. 30).

Las Mujeres del Maíz aprenden a partir de la recuperación de las tradiciones culinarias relacionadas con el maíz. Para ellas,

el principal lugar de aprendizaje es el horno, en torno al cual se tejen las conversaciones, las búsquedas y los apoyos. Les une el deseo de ser parte de un proyecto común, que ayude a conservar los saberes heredados sobre el maíz. Les une el horno: “Todas tenemos un horno en casa, todas cocinamos” (María Esther). Siempre estamos cerca de un horno: “Allí conversamos, nos sentimos bien, vacilamos” (Josefa). Les motiva el horno encendido, cuidado, y todo lo que pueden hacer en él y en torno a él. Les motiva el deseo de poder conservar y compartir sus saberes de muchas formas. Recientemente, también lo hicieron a través de un libro publicado por la Universidad EARTH, titulado: *La cocina ancestral de las mujeres del maíz*, Nicoya (p. 33).

Figura 5.

Horno de Barro en uno de los módulos de trabajo de las Mujeres del Maíz.



Nota. Registro fotográfico del proyecto, 2022.

El horno (ver figura 5) no es solo un objetivo productivo, sino fuente de inspiración, de motivación y de aprendizaje. Es el símbolo más importante de una espiritualidad que une a las mujeres con sus ancestas, y que representa también energía y esperanza.

Finalmente, en la Asociación de mujeres productoras San José de Upala han aprendido a compartir, a trabajar en equipo, a valorar a cada una, con sus diferencias, con su carácter, “a caminar de la mano”, “Ahora nos sentimos cómodas hablando”. (Perla, conversación del 5 de mayo, 2022). Ellas han aprendido a reconocer el círculo de violencia de cada una. Y a reconocer los diferentes tipos de violencia que hay: “Cuando se trabajó eso en el grupo, comenzó un cambio en las mujeres... Antes no hablaban... tenían temor a qué dirán otras personas de mí” (Patricia, conversación del 5 de mayo de 2022) (pp. 34-35).

Allí, las mujeres resisten organizándose, generando un proyecto agrícola ecológico; aprendiendo a reconocer la violencia en todas sus formas, identificando los derechos que tienen y las posibilidades de denuncia en las instituciones del Estado. También resisten cuidando su autoestima, aprendiendo a reconocer su valor como mujeres.

En todos estos grupos podemos identificar formas distintas de aprender, vinculadas a los contextos distintos en que desarrollan su acción de resistir, vinculadas también a las culturas, a las memorias comunitarias. Se trata de pedagogías locales, contextuales, en diálogo con la realidad. Estas experiencias muestran que se puede aprender de muchas maneras, y que los aprendizajes honestos con la realidad tienen fuerza transformadora.

(In)conclusiones

Existen muchas formas de aprender y de enseñar, dentro y fuera de las instituciones de educación superior. Si las universidades no acogen esa diversidad de caminos epistemológicos, se pierden la oportunidad de hospedar distintos saberes, experiencias y memorias. No se trata de negar o rechazar el camino llamado científico, sino de permitir el entrecruzamiento de muchos otros caminos, para aprender desde muchos lugares (pedagogías locales) y de muchas maneras (epistemologías plurales).

Este entrecruzamiento implica reconocer, entre otras cosas, las siguientes:

- ▶ Todo conocimiento está condicionado y puede ser objeto de revisión y crítica. Es importante cultivar una actitud de humildad para reconocer las violencias epistemológicas que circulan por las aulas, los currículos y la formación profesional, así como para adquirir conciencia acerca de los límites y la contextualidad de la perspectiva epistemológica dominante.
- ▶ Es urgente ampliar el espectro de los registros legítimos para transmitir y aprender. Se trata de superar las asimetrías y las jerarquizaciones que aumentan el valor de los sistemas simbólicos escritos (publicaciones “científicas” debidamente citadas con criterios admitidos internacionalmente, con *abstracts* y *keywords*, con bibliografía en otros idiomas...) y reducen el valor de otras expresiones simbólicas del conocimiento (gráficas, narrativas, rituales, corporales). Los diversos lenguajes a través de los cuales se transmiten los saberes tienen el mismo valor simbólico que las palabras escritas. La traducción desde otros lenguajes, al código escrito, conlleva siempre una pérdida. La promoción de distintos códigos comunicativos en una universidad enriquece a las personas aprendientes, que aprenden desde el ejercicio de la acogida, la interpelación, la interpretación y la contextualización.
- ▶ La universidad tiene la posibilidad de favorecer procesos en los que el aprendizaje sea el resultado no solo de la razón, sino también de la interacción, la afectividad, la colaboración, la familiaridad. En ese aprendizaje -que se nutre de las memorias familiares y comunitarias, de las espiritualidades, de los recuerdos de infancia- intervienen todos los sentidos. Se trata de aprender desde la vida: sintiendo, pensando, interactuando, recordando, conversando, cuidando (se) (nos).
- ▶ Si la extensión es también lugar de aprendizaje, y si quienes participan en los proyectos de extensión, no solo son extensionistas sino también aprendientes, entonces es necesario otorgar a la extensión el lugar que le corresponde dentro del currículo. Pero no se trata simplemente de realizar la “curricularización de la extensión”. Es más, si el currículo tiene -y va a mantener- un fundamento epistemológico cientificista, es mejor no curricularizar la extensión, sino transformar el currículo desde la extensión. En otras palabras, lo que deberíamos hacer es “extensionalizar el currículo”.

- ▶ La Universidad debería ser una comunidad de comunidades aprendientes caracterizada por el equilibrio epistemológico. Ellas renuncian a hacer alianza exclusiva con la racionalidad científica dominante, optan por acoger los múltiples lenguajes con los que se expresan y comunican los saberes; reconocen la violencia que conllevan las prácticas académicas que deslegitiman las diversas formas de producir saberes.
- ▶ Las comunidades de aprendizaje presentes en las instituciones de educación superior nos sentimos invitados a cultivar una actitud de humildad frente a las sabidurías de las comunidades extrauniversitarias: sabemos que son espacios de aprendizaje diversos, pero complementarios. Por eso, estas comunidades aprendientes universitarias promueven el diálogo de saberes y la consulta mutua, acogen las interpelaciones de las comunidades extrauniversitarias; entienden las culturas y sus saberes, no como objetos de estudio, sino como interlocutoras con derecho a expresarse de muchas formas. Y quienes actuamos como extensionistas entendemos a las comunidades extrauniversitarias como nuestro “lugar de enunciación”, es decir, como lugar que nos hace pensar, nos ofrece otras perspectivas para comprender la realidad y nos concede la palabra; y entendemos la universidad como lugar de pronunciación, es decir, de la proclamación pública en forma de denuncia, exigencia, reclamo, investigación, docencia, publicaciones... a favor de las personas, culturas y grupos sociales que nuestro modelo de civilización ha colocado al margen.

Referencias bibliográficas

- Almudena, H. (2012). *La fantasía de la individualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Camp, V. (2022). *El valor del cuidado*. Madrid: Fundación “la Caixa” en <https://www.youtube.com/watch?v=QwkFBGYxv-Y>
- De Sousa Santos, B. (2017). *Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid: Editorial Morata.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, 30. </i>. Fundació Víctor Grífols i Lucas. <https://elibro.net.una.remotexs.co/es/lc/unacr/titulos/51750>

- Instituto Nacional de Estadística y Censos (Costa Rica). (2018). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2017: Resultados generales* [recurso electrónico] / Instituto Nacional de Estadística y Censos, Universidad Nacional. IDESPO; Instituto Nacional de las Mujeres. 1 ed., San José, Costa Rica: INEC.
- Leme, C. y Méndez, M. (2022). *Sistematización de conversaciones con movimientos en resistencia en Costa Rica*. Heredia: Universidad Nacional.

SOBRE LAS PERSONAS AUTORAS

Guillermo Acuña González. Sociólogo y escritor costarricense con posgrado en Comunicación Social. Cuenta con experiencia en investigación, evaluación y sistematización de programas y proyectos sociales en temas migratorios a escala regional. Fue profesor investigador de FLACSO Sede Académica Costa Rica en el periodo 2005-2011 y tuvo a su cargo la Dirección del Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO) de la Universidad Nacional en el periodo 2012-2017. Laboró en el Programa Migraciones, Cambio Social e Identidades, de dicho instituto, en el cual desarrolló labores de docencia e investigación. Actualmente, es doctorando en el Programa de Doctorado de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional, en Costa Rica. Se desempeña como vicedecano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, Costa Rica. Fue docente de grado y posgrado en la Escuela de Relaciones Internacionales, Escuela de Planificación Social, Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) y Escuela de Sociología, todos de la Universidad Nacional; también ha impartido lecciones en la Maestría Centroamericana de Sociología y la Maestría en Diplomacia, de la Universidad de Costa Rica. Así como en las especializaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Costa Rica. Cuenta con varias publicaciones en el ámbito nacional e internacional. En 2019 publicó un ensayo titulado *Déjennos pasar: Migraciones y transhumancias en Centroamérica*, editado por Amargord Ediciones, España. Con esta publicación obtuvo en Costa Rica el Premio Nacional de Literatura Aquileo J. Echeverría en la rama de Ensayo, en 2020. En 2022 un capítulo de su autoría denominado "Cuerpo, Patria y Memoria: La poesía sobre movilidades humanas desde

tres Voces contemporáneas" fue incluido en el libro *Migraciones en América Latina*, compilado por Abel Astorga Morales y Marie Christine Seguin y editado en Les Presses Universitaires, Toulouse, Francia. Ha impartido charlas, conferencias, clases y talleres en el tema migratorio en el plano regional.

Entre 2018 y 2023 ha impartido un taller de sensibilización experimental sobre el tema de las migraciones regionales centroamericanas a diferentes grupos en Centroamérica y Suramérica. Conduce un espacio de comunicación virtual sobre arte llamado "Zona de Recarga" que puede ser consultado en sus redes sociales. Es columnista de medios digitales centroamericanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9196-0300>

Correo: guillermo.acuna.gonzalez@una.ac.cr

Diego Aguirre Rosales. Máster, Facultad de la Tierra y el Mar, Sede Omar Dengo, Escuela de Ciencias Agrarias.

Desde el año 1986 se desempeña como académico de la Escuela de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional. Ha sido profesor durante 38 años en diversos cursos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Escuela de Ciencias Agrarias. Ha participado en más de 20 proyectos de Investigación y Extensión de la Escuela de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional. Ha sido fundador de 7 cursos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Escuela de Ciencias Agrarias. Ha sido asesor de tesis de alrededor de 75 estudiantes. Coordinador del énfasis del área de agronegocios de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Escuela de Ciencias Agrarias. También se ha desempeñado como profesor en la UCR y el ITCR. Ha publicado más de 80 artículos relacionados con el sector agropecuario, ha participado en más de 100 seminarios, foros, talleres, congresos, sobre la temática agropecuaria y de seguridad alimentaria y desarrollo rural. Promotor y coordinador, académico del Plan de Desarrollo Local del cantón de Siquirres 2001-2010, 2013-2030. Promotor del Plan de Desarrollo Local de Barra de Colorado 2011-2016.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8205-8462>

Correo: diego.aguirre.rosales@una.cr

Esteban Arboleda Julio. Máster en Gerencia de Proyecto de Inversión, egresado del Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP). Licenciado en Ingeniería Agronómica, graduado de la Universidad Nacional de Costa Rica. Desde 2005 hasta la fecha se ha desarrollado como académico, extensionista e investigador de la Escuela de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional en el área de Agronegocios. Se ha desempeñado en la formulación del Plan de Desarrollo del Cantón de Siquirres y de la Barra del Colorado, en la Cátedra de Desarrollo Rural, en la elaboración de proyectos de mercados regionales y en la modernización de las ferias del agricultor de la provincia de Heredia, donde ha investigado en el comportamiento de los procesos de comercialización y mercados nacionales, ha realizado diversas publicaciones en revistas nacionales. Ha recibido reconocimientos como “Aportes al mejoramiento de la Calidad de Viva” 2008 y el extensionista destacado del año 2021 por “la dedicación, el amor, el esfuerzo y la solidaridad son pilares de la extensión universitaria”. Participa en el FORO RELASER Costa Rica y RENER Colombia, el cual tienen el objetivo de “Fortalecer los servicios de extensión rural y su articulación con el sistema de innovación para la incidencia en las políticas públicas”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8152-3780>

Correo: esteban.arboleda.julio@una.ac.cr

María José Avellán Zumbado. Académica, Escuela de Ciencias Ambientales, Universidad Nacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8559-6031>

Correo: maria.avellan.zumbado@una.cr

Juan Manuel Blanco Umaña. Profesor de Teatro en el Campus Sarapiquí, de la Universidad Nacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8070-6905>

Correo: juan.blanco.umana@una.cr

Miguel Ángel Castillo Umaña. Ingeniero agrónomo zootecnista graduado de la Universidad de Costa Rica en el año 2009. Maestría de Ciencias, mención Producción Animal de la Universidad Austral de Chile obtenida en el año 2018. Desde el año 2009 se incorporó como técnico de campo en proyectos de extensión de la Escuela de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Costa Rica, apoyando iniciativas de fortalecimiento de sistemas pecuarios en cooperativas de la zona sur del país. Académico de la Escuela de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional desde el 2012, imparte diversos cursos del área de producción animal. Ha desarrollado propuestas de investigación con la planta forrajera botón de oro (*Tithonia diversifolia*). Actualmente forma parte de la comisión de extensión de la escuela de Ciencias Agrarias; coordina el Programa de Producción Sustentable de leche bovina y participa en el proyecto de extensión para el fortalecimiento agroecológico sistemas agropecuarios en San José de Upala.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8114-744X>

Correo: miguel.castillo.umana@una.cr

Kattia Isabel Castro Flores. Maestría en Estudios Teológicos por la Universidad Nacional, Costa Rica y egresada de la Maestría en Estudios de Cultura Centroamericana con Énfasis en Sociedad y Religión. Laboró durante diez años en una ONG de carácter ecuménico con proyección centroamericana en temas de teología y espiritualidades de la liberación y con perspectiva de género. Es docente, extensionista e investigadora en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional desde julio del 2011. Fue participante en el proyecto de investigación y extensión denominado: "Religión y Educación Social: conversar para aprender a cuidar". Coordinadora del proyecto de extensión denominado: "Conocimiento, paz y gestión social", mismo que se desarrolló con comunidades rurales y urbano marginalizadas. Coordinadora del proyecto de extensión denominado: "Bioaprendizaje: aprendiendo desde la vida" que se realiza en convenio con el Patronato Nacional de la Infancia desde el año 2015. Participante del proyecto de investigación denominado: "Significados de la laicidad en los medios de comunicación

costarricense (2021-2023)" y en el proyecto de investigación "Crear en Colectiva: círculos y ministerios de mujeres".

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5620-8933>

Correo: kattia.castro.flores@una.cr

Óscar Chacón-Chavarría. Licenciado en Geografía y máster en Gestión Ambiental. Con 18 años de experiencia en diferentes áreas de la geografía como: sistemas de información geográfica y sensores remotos aplicados a la planificación y gestión territorial, geomorfología, ordenamiento territorial, restauración ecológica, cambio climático, servicios ecosistémicos y análisis del paisaje natural y productivo. Durante los últimos 10 años ha trabajado en la definición de oportunidades y prioridades de restauración ecológica y productiva en países como Costa Rica, Panamá, Nicaragua, Honduras, Guatemala, El Salvador, Belice y Kilombero, Tanzania, por medio de organizaciones como la UICN, GIZ y el Sistema Nacional de Áreas de Conservación de Costa Rica. Ha formado parte de diferentes proyectos de investigación relacionados con el estado de conservación de paisajes en Costa Rica, Panamá y Yucatán, México. Colabora con la definición de la lista roja de ecosistemas de Costa Rica. Actualmente trabaja en el Centro de Educación Ambiental en la Universidad Estatal a Distancia como Extensionista e Investigador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3596-9076>

Correo: ochacon@uned.ac.cr

José Ramón Espinoza Góngora. Psicólogo, licenciado en Psicología, de la Universidad Nacional. Egresado de la Maestría en Psicología Cognitivo Conductual de la Universidad Libre de Costa Rica. Máster en Psicología Industrial y Organizacional, por la Universidad Latina de Costa Rica, actualmente doctorando en el Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional. Es académico desde el 2012, en el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Rurales Costeras del Golfo de Nicoya, coordinando el Área de Desarrollo Humano y enfocándose en poblaciones como, personas adulta mayor, niñez y juventud, mujer,

hombres, familia y discapacidad, en el desarrollo de propuestas vinculadas a un modelo de desarrollo humano integral, aplicado por dicho académico. Académico desde el 2014 en la Escuela de Planificación y Promoción Social de la Universidad Nacional en procesos de extensión, investigación y docencia. Docente en la Maestría de Psicología Industrial y Organizacional de la Universidad Latina de Costa Rica. Es consultor desde el año 2009 hasta la actualidad, en la Universidad Nacional, en diversos proyectos de trabajo con población vulnerable en comunidades rurales costeras del Golfo de Nicoya y con población menor, además, desarrolló de diversas iniciativas con instituciones públicas en territorio indígena y municipalidades. Con más de 8 años de experiencia en trabajo con grupos empresariales, en temas de psicología industrial y organizacional, con metodologías de alto impacto y de avance continuo en su desarrollo, con métricas comprobadas en todos los ámbitos de trabajos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9455-1588>

Correo: jose.espinoza.gongora@una.ac.cr

Ana Gabriela Gamboa Jiménez. Bachiller y licenciada en Planificación Económica y Social de la Universidad Nacional, Costa Rica, máster académico en Desarrollo Rural de la Universidad Nacional, experiencia docente en el área de la planificación económica y extensión en el abordaje de procesos de formación de personas en alfabetización empresarial y organizacional, manejo y aplicación de la metodología de capacitación masiva en comunidades rurales y urbanas en Costa Rica y México, formación en didáctica universitaria, investigación, extensión y gestión académica. En el desarrollo de procesos socioambientales con áreas de conservación y coordinación del proyecto Germinadora de desarrollo organizacional, empresarial, asociativo y comunitario. Asesora académica de proyectos de extensión de la Universidad Nacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-1722>

Correo: ana.gamboa.jimenez@una.ac.cr

Ana Lucía González Elizondo. Bachiller en Sociología de la Universidad Nacional. Investigación sobre la condición de Calle. Asistente académica en Vicerrectoría de Extensión, desarrollo logístico del proyecto Cursos Participativos y la iniciativa Costa Rica Aprende con la U Pública de la Universidad Nacional, Costa Rica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0588-5373>

Correo: ana.gonzalez.elizondo@est.una.ac.cr

Natalie María González Elizondo. Bachiller en Educación Comercial con Énfasis en Docencia; estudiante de la Licenciatura de la carrera Educación Comercial con Énfasis en Docencia, Escuela de Secretariado Profesional, Universidad Nacional; estudiante de la carrera Orientación de Educación para el Trabajo, CIDE, Universidad Nacional. Asistente académica en la coordinación de la línea estratégica de regionalización y observatorios, Vicerrectoría de Extensión, Universidad Nacional, Costa Rica. Equipo coordinador Cursos Participativos (2020-2022). Equipo coordinador Costa Rica Aprende con la U Pública (2021-2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8931-3198>

Correo: nataliegonzalezelizondo@gmail.com

Fabián Hernández Vargas. Académico de la Universidad Nacional Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón. Nació en el distrito de San Isidro, Pérez Zeledón, San José, Costa Rica, en 1988. Máster en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia, Especialidad en Estadística, licenciado en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia para ejercer la Enseñanza de la Matemática, licenciado en Enseñanza de la Matemática, bachiller en Enseñanza de la Matemática. Actualmente, profesor I en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón donde labora desde febrero de 2013 hasta el presente, además, profesor de Matemática en el Colegio Científico de Costa Rica, Sede UNA, Región Brunca, desde el 2011 hasta la actualidad. Ha impartido variedad de cursos de Matemática y Estadística en las carreras de Bachillerato en Ingeniería en Sistemas, Gestión Empresarial del Turismo Sostenible, Administración

de Empresas y Administración de Oficinas. Forma parte de los siguientes PPAA en el Campus Pérez Zeledón: Matemática para la Enseñanza Media (MATEM), Centro de Asesoramiento para estudiantes asistentes del programa Éxito Académico (CAET). Su producción intelectual está orientada a estudio de ansiedad matemática en distintas poblaciones, así como el impacto de proyectos de extensión orientados a mejorar la calidad educativa en grupos de estudiantes y docentes de secundaria. Como parte de su producción intelectual, ha participado en diversas ponencias en eventos internacionales en países como Costa Rica, Perú y Cuba. Participación en distintos cursos de formación y capacitación, orientados a mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la labor docente. Participación como profesor tutor en distintas competencias de Matemática, tales como la Olimpiada Costarricense de Matemática (OLCOMA) y la Competencia Internacional Canguro Matemático.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6727-1679>

Correo: fabian.hernandez.vargas@una.cr

Natalia Herra Castro. Bailarina y socióloga, académica universitaria. Premio Nacional de Danza como Mejor Intérprete, 2012; ganadora del Premio a Mejor Intérprete Femenino, en el XI Festival Nacional de Danza; Premio Nacional a Mejor Agrupación, Compañía de Cámara Danza UNA; Miembro del elenco ganador del Premio Nacional Mejor Coreografía.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4798-6415>

Correo: natalia.herra.castro@una.ac.cr

Eunice Carina Infante Schmidt. Terapeuta físico, magíster en Administración de Servicios de Salud, técnico en Estimulación temprana y estudios musicales en ejecución del saxofón. Trabaja en la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, y es de Mata de Plátano, Goicoechea.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3271-7842>

Correo: eunice.infante.schmidt@una.cr

Óscar Juárez-Matute. Sociólogo y máster en planificación por la UNA. Con 20 años de experiencia en extensión universitaria e investigación, tanto en el antiguo Programa de Desarrollo Integral Comunitario Costero, como en las Escuelas de Sociología y Planificación Económica y Social. Actualmente, docente, investigador y extensionista en los programas Integral en Desarrollo Local y Regional (PIPEDE) y de Investigación (PIEPPS) de la Escuela de Planificación y Promoción Social de la UNA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1660-5552>

Correo: oscar.juarez.matute@una.cr

Sandra Lezcano. Académica de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional, Guanacaste, Costa Rica, desde el año 2007. Actualmente, forma parte del Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco. Áreas de conocimiento: desarrollo rural, metodologías participativas, gobernanza territorial y curricularización de las prácticas estudiantiles. Licenciada en Ingeniería Agronómica, Máster en Gerencia de Proyectos de Desarrollo, del Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP) y candidata a doctorando en Gestión pública y Ciencias Empresariales, ICAP. Vinculada a programas y proyectos principalmente de extensión universitaria en el entorno rural. Participa en espacios de coordinación y gobernanza en la región Chorotega. Previo a la labor universitaria, formó parte de dos Programas de Desarrollo Rural en la región Chorotega adscritos al Ministerio de Agricultura y Ganadería, y financiados por la cooperación internacional. Formó parte del equipo rural de la ONG Centro de Estudios y Publicaciones de la red Alforja, especializada en educación popular.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2965-5329>

Correo: sandra.lezcano.calderon@una.cr

José Mario Méndez Méndez. Doctor en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (El Salvador). Académico en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional (Costa Rica). Se interesa por temas

relacionados con las pedagogías, la filosofía intercultural y la diversidad religiosa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3838-5298>

Correo: jmariomendez@gmail.com

Juan Manuel Méndez Valverde. Académico de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón. Nació en el distrito de Pejibaye, Pérez Zeledón, San José, Costa Rica, en 1981. Maestría en Segundas Lenguas y Culturas con Énfasis en Inglés como Lengua Extranjera para Alumnado Adulto, 26 de mayo de 2015, Universidad Nacional. Profesor I en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón, donde labora desde febrero de 2005 hasta el presente. Ha impartido variedad de cursos en las carreras de Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, Diplomado en Inglés, Gestión Empresarial del Turismo Sostenible y Administración de Empresas. Además, forma parte de un PPAA en el Campus Pérez Zeledón denominado UNA-INVESTIGACIÓN cuyo objetivo es explorar y fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes universitarios en los diferentes niveles de sus carreras. Su producción intelectual está orientada a explorar y mejorar las metodologías de enseñanza e investigación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en la educación superior en general. Como parte de su producción intelectual ha impartido diversas conferencias internacionales en países como Panamá y Costa Rica. Desde febrero del 2009 labora como docente de inglés en el Colegio Científico de Costa Rica en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Brunca.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2800-9846>

Correo: juan.mendez.valverde@una.cr

Carmen Monge-Hernández. Ph. D. en Desarrollo Local y Cooperación al Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia, España (UPV), docente y extensionista de la Universidad Nacional, Costa Rica (UNA). Experiencia docente universitaria y asesoría de proyectos de extensión universitaria de la Vicerrectoría de

Extensión, UNA. Economista, con máster en Gerencia del Comercio en el Centro Internacional de Política Económica para el Desarrollo Sostenible (CINPE, UNA) y en Cooperación al Desarrollo en la UPV, España.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7435-8628>

Correo: cmonge@una.cr

Sonia Lucía Montero Herrera. Académica y extensionista de la Universidad Nacional (UNA), geógrafa de profesión con una Maestría en Gestión de Turismo de Naturaleza, se ha desempeñado como docente en la Sección Regional Huetar Norte y Caribe en el Diplomado Gestión Integral de Fincas, Gestión y Recreación Turística y Estudios Generales. Además, ha sido participante y coordinadora de proyectos de extensión y proyección social con poblaciones vulnerabilizadas de Talamanca y Upala, como parte de la proyección y acción sustantiva del Campus Sarapiquí de la UNA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6321-2818>

Correo: sonia.montero.herrera@una.cr

Luis Diego Mora Morales. Escritor, docente e investigador. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad de Cincinnati, máster en Literatura Latinoamericana por la Universidad Estatal de Nuevo México y licenciado en Psicología por la Universidad de Costa Rica con distinción. Actualmente labora como coordinador del Eje de Producción Académica de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional, y como académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0441-2435>

Correo: luis.mora.morales@una.cr

Roberto Mora Sánchez. Académico de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón. Doctor *honoris causa* de Iberoamérica y magíster honorífico en Gestión

Pedagógica de Latinoamérica, por el Consejo Iberoamericano de Honor a la Calidad Educativa; máster en Administración Educativa, máster en Administración de Negocios y contador privado incorporado. Desde enero de 2006 es ejecutivo institucional del Colegio Científico de Costa Rica en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Región Brunca.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3971-5201>

Correo: roberto.mora.sanchez@una.cr

Ángel Ortega Ortega. Doctor en Gestión Pública y Ciencias Empresariales (ICAP). Máster en Administración de Proyectos (UNED) y licenciado en Planificación (UNA). Docente e investigador en la carrera de Planificación Económica y Social durante los últimos 17 años. Fue coordinador de la Maestría en Planificación con Énfasis en Planificación Estratégica y Formulación y Gestión de Proyectos Socioeconómicos, durante cinco años. Actualmente es director de la Escuela de Planificación y Promoción Social. Área de especialidad: planificación estratégica, proyectos de desarrollo, planificación y gestión pública.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3278-1959>

Correo: angel.ortega.ortega@una.cr

Ileana Paniagua Retana. Filóloga y académica, UNA, Campus Sarapiquí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4369-0219>

Correo: ileana.paniagua.retana@una.cr

Álvaro Martín Parada Gómez. Bachiller y licenciado en Economía por la Universidad Nacional, Costa Rica, máster académico en Economía y Desarrollo por la Universidad Autónoma de Honduras y Ph. D. en Economía y Desarrollo por la Universidad de Tilburg, Holanda. Experiencia docente en el área de microeconomía, así como investigación y extensión en el campo del desarrollo de sectores productivos en países en desarrollo. En materia de gestión universitaria ha sido coordinador del Programa de Sectores

Productivos y director de la Escuela de Economía, actualmente funge como vicerrector de Extensión de la Universidad Nacional, Costa Rica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5923-3330>

Correo: alvaro.parada.gomez@una.cr

Nathalya Peraza Valverde. Forma parte del Programa Interdisciplinario Costero desde el año 2020 y es máster en Estudios Latinoamericanos y Psicología. Su labor académica se ha realizado en las comunidades de Bahía Drake y La Palma, Puerto Jiménez.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3903-5089>

Correo: nathyperaza06@gmail.com

Ana Gabriela Pérez Blanco. Académica de la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón. Nació en el distrito de Desamparados, San José, Costa Rica, en 1986. Máster en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa, licenciada en Orientación, bachiller en Orientación. Actualmente, profesor I en la Universidad Nacional de Costa Rica, Sede Regional Brunca, Campus Pérez Zeledón, donde labora desde junio de 2017 hasta el presente, además orientadora 1 en el Colegio Científico de Costa Rica, Sede UNA, Región Brunca desde el 2017 hasta la actualidad. Ha impartido variedad de talleres en temas relacionados con inteligencia emocional, hábitos de estudio, organización del tiempo y habilidades blandas. Forma parte de la Unidad de Éxito Académico de Vicerrectoría de docencia como asesora en el Campus Pérez Zeledón de los siguientes proyectos: tutorías académicas, mentorías para estudiantes de primer ingreso, seguimiento y permanencia de estudiantes en condición de repitencia y la UNA te prepara. Coordinadora del 2019 al 2021 del PPAA: "Cursos participativos UNA-SRB". Participación en distintos cursos de formación y capacitación, orientados a mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en relación con la educación emocional y respeto. Miembro activo de la brigada de Emergencia de la UNA-SRB Campus Pérez Zeledón. Participación como docente que lidera y acompaña el proceso de elección vocacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6999-9858>

Correo: ana.perez.blanco@una.cr

Willy Pineda Lizano. Obtuvo el grado de Bachillerato en Biología y posteriormente el grado de Licenciatura en Biología con Énfasis en Zoología, ambos obtenidos en la Escuela de Biología de la Universidad de Costa Rica (UCR), Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca. Posteriormente, obtuvo el grado de Doctorado en Ciencias Naturales en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), en el Campus Tecnológico Central Cartago. Del 2003 al 2011 laboró en educación e investigación en reservas biológicas en el cantón de Sarapiquí, Heredia. Asimismo, del 2012 al 2022 laboró como académico e investigador en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, Campus Tecnológico San Carlos en áreas como Biología, Botánica, Agroecología y Turismo, entre otras. Desde el 2012 a la actualidad labora como académico en la Sección Regional Huetar Norte y Caribe, Universidad Nacional, en áreas de Biología, Investigación y Humanidades, actividades académicas y extensión. Finalmente, cuenta con experiencia e interés en biología, ecología, conservación, gestión de recursos naturales, agroecología, biodiversidad, diseño experimental y análisis de datos para la conservación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8309-6164>

Correo: willy.pineda.lizano@una.ac.cr

Marta Sánchez López. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9673-8584>

Correo: marta.sanchez.lopez@una.cr

Andrea Suárez Serrano. Es bióloga tropical con énfasis en manejo de recursos naturales con 21 años de experiencia. Tiene un doctorado en Ecología Fundamental y Aplicada con Énfasis en Ecosistemas Fluviales Continentales de la Universidad de Barcelona. Actualmente es la coordinadora general del Centro de Recursos Hídricos para Centroamérica y el Caribe, Universidad

Nacional (HIDROCEC-UNA). Es especialista en gestión del recurso hídrico, contaminación del agua, ecotoxicología acuática. Académica de la Sede Regional Chorotega, docente de la carrera de Ingeniería Hidrológica. Cuenta con experiencia en la consecución de recursos nacionales e internacionales para el desarrollo de proyectos relacionados con el recurso hídrico. Además, cuenta con publicaciones en el ámbito nacional e internacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1930-3381>

Correo: andrea.suarez.serrano@una.cr

Grethel Ulate-Garita. Máster en Manejo de Recursos Marinos y licenciada en Docencia, extensionista, con 13 de experiencia en el desarrollo de proyectos socioproductivos en comunidades costeras, coordinadora de la red del Golfo de Nicoya y el Programa de Desarrollo Integral Marino-costero y Rural del Golfo de Nicoya y académica del Programa Interdisciplinario Costero del IDESPO.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0879-4138>

Correo: grethel.ulate.garita@una.cr

Víctor Manuel Vargas González. Bachiller en Teología, estudiante de la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz de la Universidad Nacional, Costa Rica. Experiencia en organización de eventos masivos, capacitación masiva, asesor logístico desde 2010 en la Vicerrectoría de Extensión, particularmente para Cursos Participativos Costa Rica Aprende con la U Pública de la Universidad Nacional, Costa Rica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3386-6156>

Correo: victor.vargas.gonzalez@una.cr

Silvia Lorena Zúñiga Guerrero. Académica de la Sede Regional Chorotega de la Universidad Nacional, Guanacaste, Costa Rica, desde el año 2007. Actualmente, forma parte del Centro Mesoamericano de Desarrollo Sostenible del Trópico Seco (CE-MEDE). Licenciatura en Economía (UNA), Maestría en Gerencia

de Proyectos de Desarrollo del Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP); formación complementaria en microempresa, sistemas financieros no convencionales y planificación estratégica para el desarrollo local. Áreas de conocimiento en planificación estratégica, formulación y evaluación de proyectos. Coordina el programa CEMEDE desde el año 2021. En el periodo 1992-2007 estuvo vinculada a diferentes programas de desarrollo rural financiados por la cooperación internacional en Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Panamá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9529-191>

Correo: silvia.zuniga.guerrero@una.cr

Enid Sofía Zúñiga Murillo. Académica e investigadora de la Escuela de Danza de la Universidad Nacional, docente de la Escuela de Ingeniería Topográfica de la Universidad de Costa Rica. Doctora en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario. Máster en Gestión de la Educación con Énfasis en Liderazgo. Licenciada en Administración de Programas de Educación No Formal y bachiller universitaria en Artes Dramáticas. Especialista en metodologías de investigación interdisciplinar y epistemología de la complejidad. Actriz y gestora de proyectos socioculturales y de educación popular.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0314-8900>

Correo: enid.zuniga.murillo@una.cr

Este libro recopila doce contribuciones teóricas y metodológicas de la extensión universitaria, divididas en cuatro áreas temáticas: territorial, educativa, artística y epistemológica. En la primera sección se aborda la acción sustantiva de la extensión universitaria en territorios y comunidades costarricenses. La segunda sección analiza estrategias metodológicas innovadoras en el contexto de la pandemia y la adaptación de la presencialidad a la virtualidad. La tercera parte explora las pedagogías de la creatividad como propuestas metodológicas para el bienestar en las comunidades. En la última sección se exploran otras aproximaciones epistemológicas a través de los saberes transdisciplinarios desde la extensión crítica universitaria.

Se trata, entonces, de una recopilación de trabajos realizados por destacadas personas extensionistas con el propósito claro de difundir el quehacer sustantivo de la extensión universitaria y fomentar la reflexión crítica, democrática y propositiva.

